

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA – PORTUGAL

Faculdade de Ciências e Tecnologias da Educação

UNIVERSIDADE FRANÇOIS RABELAIS DE TOURS – FRANÇA

Departamento de Ciências da Educação e Formação

Mestrado Internacional em Ciências da Educação

“FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL”

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE MONITORES

DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS E ALTERNÂNCIAS

Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de cinco Monitores

João Batista Begnami

Belo Horizonte - MG

Dezembro, 2003

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA – PORTUGAL

Faculdade de Ciências e Tecnologias da Educação

UNIVERSIDADE FRANÇOIS RABELAIS DE TOURS – FRANÇA

Departamento de Ciências da Educação e Formação

Mestrado Internacional em Ciências da Educação

“FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL”

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE MONITORES

DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS E ALTERNÂNCIAS

Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de cinco Monitores

João Batista Begnami

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre, em Ciências da educação, na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa e do Diplôme d’Université na Université François Rabelais de Tours.

Orientadora: Dra. Maria do Loreto Pinto de Paiva Couceiro

Belo Horizonte - MG

Dezembro, 2003

À Nalva, companheira de caminhada, Débora, nosso raio de sol e esperança e aos monitores monitoras das EFAs do Brasil, companheiros no “pastoreio de sonhos”!

AGRADECIMENTOS

O Mestrado Internacional em Ciências da Educação - “FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL” é um fato histórico no itinerário dos CEFFAs Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil. Participar desta “produção em cooperativa de saberes”, valorizando as experiências e o conhecimento adquirido de cada um, foi uma oportunidade ímpar na vida pessoal, profissional e oportuna ao fortalecimento da pedagogia da alternância e da educação rural alternativa no Brasil. Por isso, a todas e a todos (instituições e pessoas) parceiras nesta iniciativa somos profundamente agradecido.

- União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB - promotora
- Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural – SIMFR – apoio financeiro e logístico
- VITAE – apoio financeiro
- AMEFA – Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas pelo apoio moral e financeiro.
- Pedro Puig Calvo – um dos idealizadores do projeto e
- Companheiros mestrando...
- Formadores, co-animadores do mestrado

RESUMO

O presente projeto consiste num estudo sobre os percursos formativos dos monitores das Escolas Famílias Agrícolas – EFAs - do Brasil, portanto, se introduz na área das investigações relativas aos processos de formação de adultos, na perspectiva dos modelos de autoformação, formação reflexiva e formação por alternâncias. O conceito de alternância vem sendo definido entre muitos autores como um processo contínuo de aprendizagem e formação na descontinuidade de atividades e na sucessão integrada de espaços e tempos. A formação está para além do espaço escolar e, portanto, a experiência se torna um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saber, onde o sujeito conquista um lugar de ator protagonista, se apropriando individualmente do seu processo de formação. Sendo assim, a alternância se inscreve no conceito de autoformação definido nesta linha da apropriação individual do poder de formação, onde cada pessoa, reconhecidamente, se torna sujeito e objeto da sua própria formação. Desta forma a pesquisa qualitativa, realizada por meio de *entrevistas semi-diretivas aprofundadas*, buscou analisar os processos de formação experiencial e formal nos percursos profissionais de cinco monitores com larga vivência educativa em EFAs e que passaram pela formação pedagógica inicial, específica do Movimento. No percurso da pesquisa buscou-se evidenciar e compreender como a experiência é apropriada pelos monitores, individualmente, e vivenciada como fator propulsor de formação e lugar de construção de saberes; e como os monitores estão se tornando sujeitos e objetos de sua própria formação, tanto no dia-a-dia das práticas sócio-pedagógicas, quanto nos percursos de formação formalizada. As experiências identificadas como formadoras na análise dos dados revelam o quanto as pessoas se formam por si mesmas, através da observação, da conversa com os colegas mais experientes, das discussões e debates nas reuniões de equipe, na interdisciplinaridade vivenciada nos planos de estudo com os alunos, na troca de saberes com as famílias, na participação em movimentos sociais... Todo esse processo vai constituindo-se numa amálgama e construindo o que é cada um hoje na sua maneira de ser, sentir, pensar e agir como monitor na Escola e na sociedade. Nesta perspectiva, identificamos um processo de co-formação, que se situa na interface fronteiriça entre a auto e a héteroformação. Enfim, identificamos na formação pedagógica inicial, uma estrutura baseada numa estratégia de alternância integrativa que valoriza as experiências adquiridas e coloca os monitores como sujeitos, mas que pode alargar-se para as dimensões de autoformação, colocando os monitores também como objetos de sua própria formação. Acreditamos que assim, a prática não serviria apenas como ponto de partida e nem de aplicação, mas como fator de aprendizagem, construção crítica de saberes e transformação consciente da pessoa em si. Um dispositivo de formação de monitores por e para a alternância será mais ou menos eficiente no propósito de uma alternância integrativa, na medida em que os monitores, individualmente, se envolvem de forma consciente e reflexiva, sendo eles mesmos sujeitos e objetos de sua própria formação. Nesta hipótese podemos afirmar ainda que os processos de formação formal terão cumprido o seu papel quando as pessoas assumirem, conscientemente, no percurso profissional, uma atitude de formação permanente nesta perspectiva da autoformação.

RÉSUMÉ

Le présent travail porte sur l'étude des parcours formatifs des moniteurs des Ecoles Familles Agricoles – EFAs – du Brésil, se situant donc dans le domaine des recherches sur l'auto-formation, formation réflexives et formation par alternances. Le concept d'alternance a été défini par plusieurs auteurs comme étant un processus continu d'apprentissage et de formation dans la discontinuité des activités et dans la succession intégrée d'espaces et temps. La formation se donne bien au delà de l'espace scolaire et l'expérience acquiert donc le statut d'apprentissage et de production de savoirs, où le sujet conquiert la place d'acteur protagoniste, s'appropriant de son parcours formatif de façon individuelle. Ainsi, l'alternance s'inscrit dans le concept de l'autoformation, défini comme l'appropriation individuelle du pouvoir formatif, où chaque personne, de façon reconnue, devient le sujet et l'objet de sa propre formation. La recherche qualitative, réalisée à partir d'*entretiens semi directifs approfondis*, a analysé les processus de formation expérientielle et formelle des parcours professionnels de cinq moniteurs ayant, d'une part, un long vécu éducatif chez les EFAs et, d'autre part, suivi la formation pédagogique initiale organisée par le Mouvement lui-même. Tout au long de la recherche, il s'agissait de mettre en évidence et de comprendre comment les moniteurs s'approprient individuellement l'expérience, vécue comme facteur propulseur d'une formation et comme lieu de construction des savoirs ; et encore comment est-ce que les moniteurs deviennent sujets et objets de leur propre formation, aussi bien dans les pratiques socio pédagogiques quotidiennes, comme dans les parcours de formation formalisés. Dans l'analyse des données, les expériences identifiées comme formatrices, dévoilent combien les personnes se forment par elles-mêmes, en observant, en dialoguant avec les collègues plus expérimentés, en discutant dans les réunions d'équipe, dans l'interdisciplinarité vécue avec les élèves dans les plans d'étude, en échangeant des savoirs avec les familles, en participant des mouvements sociaux... Tout ce processus se constitue en un amalgame, construit ce que chacun d'entre nous est aujourd'hui, dans notre manière d'être, nos façons de sentir, penser et d'agir en tant que moniteurs dans l'Ecole et la société. Dans cette perspective, nous avons identifié un processus de co-formation, qui se situe dans l'interface frontalière entre l'auto et l'hétéro formation. Finalement, dans la formation pédagogique initiale, nous avons identifié une structure basée dans une stratégie d'alternance intégrative, qui valorise les expériences acquises et place les moniteurs en tant que sujets. Elle peut toutefois s'étendre également aux dimensions d'autoformation, en plaçant les moniteurs comme objet de leur propre formation. Nous croyons qu'ainsi, la pratique ne servira pas seulement comme point de départ ou comme application, mais comme un facteur d'apprentissage, de construction critique des savoirs et de transformation consciente de la personne en tant que telle. Un dispositif de formation des moniteurs, par et pour l'alternance, sera plus ou moins efficient, en ce qui concerne l'alternance intégrative, dans la mesure où les moniteurs, individuellement, s'impliquent de façon consciente et réflexive, étant eux mêmes sujets et objets de leur propre formation. Face à cette hypothèse, nous pouvons affirmer que les processus de formation formelle accompliront leur rôle lorsque les personnes auront assumé, de façon consciente dans leur parcours professionnel, une attitude de formation permanente, ceci dans cette perspective d'autoformation.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL - 12

Capítulo 1: O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO EM ALTERNÂNCIA NO BRASIL - 21

Introdução ao capítulo - 21

A – OS ANTECEDENTES DA EDUCAÇÃO EM ALTERNÂNCIA NO BRASIL - 21

1. O Itinerário Histórico da “Maison Familiale Rurale” (MFR) na França - 21
2. As MFRs e os antecedentes nas Organizações Sociais Camponesas - 22
3. O Processo de Implantação e Construção da “Escola Camponesa” (MFR) - 23
4. O Processo de Organização Institucional da Experiência - 27
5. Uma Experiência em Expansão e Construção - 27
 - 5.1. Evolução e Expansão na França - 27
 - 5.2. O Reconhecimento do direito de educar e formar de outro jeito - 28
 - 5.3. A Expansão para outros Países e Continentes - 30

B - O ITINERÁRIO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ALTERNÂNCIA NO BRASIL - 30

1. A Escola Família Agrícola começa no Espírito Santo - 30
 - 1.1. O Contexto Rural Capixaba da época – 31
 - 1.2. A primeira fase da experiência – A Escola Informal – 32
 - 1.3. O processo de formalização da experiência – A Escola de Ensino Supletivo - 33
2. A Escola Família Agrícola se expande pelo Brasil - 34
 - 2.1. O Processo Inicial da Expansão - 34
 - 2.2. Da Escola de Suplência à Escola de Ensino Regular - 35
 - 2.3. O Plano de Formação numa EFA de Ensino Regular - 36
 - 2.4. A Organização do Movimento EFA a nível Nacional - 37
3. A Revitalização do Movimento EFA no Brasil - 37
 - 3.1. Um novo Cenário – Contextualização da nova Etapa - 38
 - 3.2. A Emergência da Participação e do Protagonismo dos Agricultores - 39
 - 3.3. As Associações Regionais - 40
 - 3.4. A Estrutura Administrativa das Associações - 43
 - 3.5. A Emergência de uma Formação Implicada com as Mudanças no Mundo Rural - 43
 - 3.6. Os Desafios ao Desenvolvimento das EFAs no Brasil – 45

Conclusão ao capítulo - 46

Capítulo 2 – O EDUCADOR E A EDUCADORA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA - 47

Introdução ao capítulo - 47

A – O MONITOR COMO ANIMADOR DA FORMAÇÃO - 47

1. “Monitor” em vez de “Professor” - 48
2. “Do Professor ao Formador” - 49
 - 2.1. O Monitor como Educador - 49
 - 2.2. O Monitor como um Profissional Gestor de Relações - 50
 - 2.3. As Funções do Monitor - 51
3. As Condições Necessárias ao Exercício da Função de Monitor numa EFA - 53
 - 3.1. O perfil ideal para ser Monitor - 53
 - 3.2. O Trabalho de Equipe - 54
 - 3.3. A Gestão do Tempo - 55
 - 3.4. A Formação Pedagógica e a Preparação para uma Profissão - 56

B – O QUADRO ATUAL DOS MONITORES DAS EFAs DO BRASIL - 57

1. Dados Gerais - 57
2. Dados relativos à qualificação -59
3. Dados relativos à qualificação pedagógica específica – 62

Conclusão ao capítulo - 64

Capítulo 3 – SISTEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE MONITORES DAS EFAs DO BRASIL - 65

Introdução ao capítulo - 65

A – A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA FORMALIZADA PELO CENTRO DE FORMAÇÃO DO MEPES - 66

1. Antecedentes - 66
 - 1.1. A Origem e Trajetória do Centro de Formação (CF) do MEPES - 67
 - 1.2. A Construção e implementação do plano pedagógico específico - 68
2. O Fio Condutor e a Estrutura do Plano Pedagógico do Cento de Formação do MEPES - 70
3. O Perfil do Monitor traçado pelo Plano Pedagógico - 70
4. Estrutura e Metodologia do Plano Pedagógico do CF - 71
5. “A Vida e a Experiência como bases da Formação” - 72
6. O Currículo e suas etapas no Centro de Formação e na EFA/Meio Rural - 73
7. Analisando o Currículo - 75
8. Outras Atividades do Cento de Formação - 76

B – A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE MONITORES FORMALIZADA PELA UNEFAB - 78

1. Antecedentes - 78
 - 1.1. A Emergência de Formação Pedagógica nas EFAs pelo Interior do Brasil - 78
 - 1.2. O Processo de Construção de um Plano de Formação Pedagógica Inicial para Monitores das EFAs do Brasil - 80

- 1.3. A Constituição de uma Equipe Pedagógica Nacional - 81
- 2. As Características Gerais do Plano de Formação - 82
 - 2.1. Objetivos - 82
 - 2.2. Os Candidatos à Formação - 83
- 3. Estrutura e Metodologia do Plano de Formação - 84
 - 3.1. A Alternância e o Lugar da Experiência na Formação - 85
 - 3.2. O Monitor como ator de sua Formação - 87
 - 3.3. A Formação pela Pesquisa - 88
 - 3.4. Um Conjunto de Parceiros Colaboradores na Formação - 89
 - 3.5. Acompanhamento e Avaliação - 91
- 4. O Desenvolvimento do Plano Curricular na Lógica Alternante - 92
 - 4.1. Detalhamento do Currículo - 92
 - 4.2. Um Esquema do Plano de Formação - 97
 - 4.3. Perspectiva de uma validação acadêmica - 100
- 5. A Formação continuada de Monitores e Formadores - 101
- 6. Formação de Formadores e parcerias com Universidades - 102

Conclusão ao capítulo - 104

Capítulo 4 – ALTERNÂNCIAS E FORMAÇÃO - 106

Introdução ao capítulo - 106

A – ALTERNÂNCIAS - 106

- 1. Gênese e evolução da alternância na formação - 107
 - 1.1. Os antecessores da alternância na formação - 107
 - 1.2. A construção da pedagogia da alternância no seio das EFAs - 108
 - 1.3. Fases do reconhecimento da pedagogia da alternância - 112
 - 1.4. A alternância como “pedagogia da ruptura” ou “renovação”? - 113
- 2. Conceito e modelos de alternância - 116
 - 2.1. O modelo de alternância “externa” e “interna” - 117
 - 2.2. O modelo de alternância “falsa”, “aproximativa” e “real” - 118
 - 2.3. O modelo de alternância “justaposta” e “associativa” e “copulativa” - 119

B – FORMAÇÃO - 121

- 1. Emergências do sujeito na formação - 121
- 2. O circuito entre a teoria e a prática - 123
- 3. Por uma compreensão da formação - 126
- 4. A teoria tripolar da formação - 129
- 5. Concepções de aprender e formar-se numa dimensão de autoformação - 133
- 6. O lugar da experiência na formação - 134
- 7. Um dispositivo pedagógico para uma formação em alternância - 140

Conclusão ao capítulo - 142

Capítulo 5 – DA ENGENHARIA DA FORMAÇÃO À ENGENHARIA DE COMPETÊNCIAS - 144

Introdução ao capítulo - 144

A) A ENGENHARIA DA FORMAÇÃO - 144

1. Antecedentes e precursores da engenharia da formação - 144
2. Engenharia da formação, um conceito a construir - 145

B) A ENGENHARIA DAS COMPETÊNCIAS - 149

1. O contexto histórico deste novo conceito - 150
2. De uma engenharia da formação para uma engenharia das competências - 151
 - 2.1. Resultados esperados em termos de competências x resultados esperados em termos de obras - 151
 - 2.2. Uma engenharia de oportunidades de profissionalização x engenharia de ações de formação - 153
 - 2.3. De uma engenharia de programação a uma engenharia de contextos - 153
 - 2.4. Orientações coerentes entre a ação e política de profissionalização - 155
 - 2.5. O trabalho em equipe – 155
3. De uma engenharia tradicional da formação a uma engenharia de percursos de profissionalização e de competências - 156
4. Uma engenharia de formação e profissionalização em alternância - 160

Conclusão ao capítulo - 162

Capítulo 6 – PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA DA PESQUISA - 164

Introdução ao capítulo – 164

1. Dos objetos da pesquisa - 164
2. Da problemática e emergência do tema - 166
3. Da natureza e estrutura da pesquisa - 168
4. A escolha dos sujeitos da pesquisa e a definição das técnicas de coleta dos dados - 169
5. Dos procedimentos da pesquisa - 171

Conclusão ao capítulo - 174

Capítulo 7 – ANÁLISE DOS PERCURSOS DE FORMAÇÃO - 175

Introdução ao capítulo - 175

A – FATORES QUE INFLUENCIAM O PERCURSO E O EXECÍCIO DA FUNÇÃO DE MONITOR DE EFA - 175

1. Fatores pessoais - 176
2. Fatores relacionais – as parcerias – 179

- 2.1. A Equipe – 179
- 2.2. Os Alunos – 180
- 2.3. As famílias dos alunos – 182
- 2.4. Outros Atores do Meio - 183
- 3. Fatores institucionais - 183

B – A FORMAÇÃO “EXPERIENCIAL” – 185

1. Explicitações sobre a formação “experencial” - 185

C – A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA FORMAL - 187

1. As necessidades de formação em geral - 188
2. Os temas estudados - 189
3. As metodologias desenvolvidas - 189
4. A formação a partir das interações do grupo - 190
5. As implicações da formação pedagógica – 191

Conclusão ao capítulo - 194

Capítulo 8 - OS PROCESSOS FORMATIVOS DOS MONITORES E ALTERNÂNCIAS – 196

Introdução ao capítulo - 196

1. Múltiplas alternâncias - 196
2. A formação pela prática – uma formação “experencial”? - 200
3. A prática e a reflexão sobre a prática - 208
4. A formação pedagógica formal dos monitores e Alternâncias – 211
- 4.1. O Plano de formação e o lugar da experiência e do sujeito - 211
- 4.2. A formação pedagógica inicial na visão dos monitores - 212

Conclusão ao capítulo - 216

CONCLUSÕES FINAIS - 220

BIBLIOGRAFIA - 230

ANEXOS - 242

INTRODUÇÃO GERAL

Apresentado o terreno de onde emerge a pesquisa

Analisando o Brasil rural hoje deparamos com uma realidade paradoxal, de um lado a agricultura e pecuária em escala empresarial, moderna, altamente tecnificada, baseada na monocultura e no latifúndio, voltada para o mercado externo e de outro lado a agricultura familiar, formada de pequenos e médios produtores relegados quase que ao abandono em detrimento da prioridade das políticas agrícolas voltadas ao modelo industrial urbano. Por forças das organizações camponesas ligadas aos setores da agricultura familiar esta realidade de exclusão por parte das políticas públicas começa a mudar a partir do final da década de 1990.

O censo de 2000¹ apresenta dados desanimadores olhado de uma forma superficial e analisado segundo os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatístico, pois apenas 19% da população brasileira permanecem no campo. Nas proporções que as migrações se apresentam nos resultados deste censo, em poucos anos não teríamos mais gente na zona rural. Então, porque haveríamos de preocupar com educação para um lugar vazio?

Mas ultimamente, os critérios para definir o que é urbano e rural vêm sendo questionados e mais de 80% dos municípios brasileiros podem ser considerados rurais pela baixa densidade demográfica, portanto, segundo José Eli da Veiga, 2002, a população brasileira seria mais de 35% ligada ao campo².

O PIB tem uma fatia de 32% de produtos agrícolas e 39% das exportações vêm de produtos do agronegócio³. Todavia, 83% dos pequenos agricultores não têm nenhuma educação formal.⁴

¹ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, censo de 2000.

² VEIGA, José Eli. Cidades Imaginárias: O Brasil é menos urbano que se calcula. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

³ O Estado de S. Paulo, edição de 28/11/1999.

⁴ O Estado de S. Paulo, edição de 06/12/1997.

Porém, por forças da organização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais políticas públicas vêm sendo implementadas a favor da agricultura familiar⁵. Pesquisas revelam que este setor é bastante dinâmico e com grande potencial gerador de trabalho e renda. Um outro Brasil vem sendo redescoberto no mundo rural brasileiro.⁵ Neste novo contexto a educação vem sendo também redescoberta e reivindicada como direito e por ser um dos fatores preponderantes nos processos de desenvolvimento rural em bases sustentáveis.

A principal característica da agricultura familiar é o predomínio de atividades que se apóiam na combinação entre a produção de alimentos voltada para o consumo da família e ou para o mercado, e a execução de atividades não agrícolas, tais como turismo rural, artesanato, serviços profissionais especializados, trabalho temporário externo e outros. Essa pluralidade de trabalho está sendo praticada em muitas regiões do país, oferecendo complementação de renda e sendo estratégica à sobrevivência e à manutenção da propriedade em determinados casos, e ao desenvolvimento e modernização da mesma, em outros. Daí, a necessidade de uma escola dinâmica e adequada à realidade rural que vem se diversificando cada vez mais.

Reconhecidamente responsável pela produção de alimentos básicos, a agricultura familiar permite um alto índice de empregabilidade e inclusão social, com o menor custo de geração de emprego em relação à agricultura patronal e à cidade. A expressividade do setor fez com que se iniciasse uma mobilização político-estratégica em torno do fortalecimento desta categoria de produtores por meio de movimentos sociais próprios que vem resultando em políticas públicas consolidadas como o Programa Nacional de Fortalecimentos da Agricultura Familiar (PRONAF).⁶

⁵ IBGE - INCRA/FAO – Novo Retrato da Agricultura Familiar – O Brasil redescoberto, Brasília, 2000.

⁶ Um exemplo da organização da classe trabalhadora é o Grito da Terra que ocorre ano a ano com uma série de reivindicações. Por exemplo, a reivindicação por crédito apropriado ao agricultor familiar fez surgir, na década de 1990, o Pronaf – Programa Nacional de apoio ‘a agricultura familiar.

No bojo das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras no campo a educação de qualidade como um direito de cidadania aparece como um dos componentes de reivindicação, pois há um vácuo de políticas públicas por uma educação básica do campo. Aliás, a educação no campo brasileiro não ultrapassa as quatro primeiras séries primárias. Na sua maioria, as escolas são da rede pública municipal. Em geral, os municípios brasileiros não investem e, muitas vezes, não possuem os recursos necessários para desenvolver uma educação mais contextualizada e de qualidade no meio rural.

Uma escola adequada ao contexto da agricultura familiar

A agricultura familiar na agenda das políticas públicas do Brasil é um fato recente que surge pela força organizacional dos próprios agricultores. Isto demonstra que há vida e dinamismo num setor que antes era relegado ao abandono pelas autoridades políticas. É neste contexto da agricultura familiar que se encontra a Escola Família Agrícola (EFA). Ela foi implantada no Brasil na década de 1960, a partir de inspirações iniciadas na França e espalhada pela Itália, Espanha, África. Entre outros objetivos na época, a EFA surge como uma possibilidade de educação apropriada às necessidades sociais históricas para conter o êxodo, desenvolver o campo, superando as condições de pobreza, abandono, entre outras mazelas, através de uma formação conscientizadora dos alunos e suas famílias junto às comunidades. As Escolas Famílias Agrícolas, portanto, surgem como iniciativa estratégica de promoção e desenvolvimento dos agricultores familiares, mas também como alternativa à falta de políticas públicas voltadas para o setor.

A EFA como escola camponesa, criada historicamente por camponeses e gerida pelos próprios camponeses para atender às suas reais necessidades educativas e formativas, possui quatro princípios fundamentais que surgiram no seu processo histórico de construção e evolução e que foram incorporados como bases do seu funcionamento, onde os próprios agricultores familiares, em parcerias com outras organizações sociais, se constituem como os protagonistas e responsáveis na sua gestão.⁷

⁷ CALVÓ, (Pedro Puig), 1999, Centros Familiares de Formação em Alternância. In: UNEFAB, Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento. Primeiro Seminário Internacional, Salvador, pp 15-19

Os princípios básicos que determinam e que definem esta iniciativa dos agricultores familiares são: a Associação gestora que deve assumir o poder da educação, tendo as famílias como protagonistas; a pedagogia da alternância com seus instrumentos didáticos específicos que integram os períodos educativos alternados entre a escola e o meio sócio-profissional, valorizando e priorizando, a experiência e o trabalho como realidades formativas; a formação integral e personalizada dos alunos, numa perspectiva de cidadania, inclusão social e o desenvolvimento rural em bases sustentáveis.

Uma outra escola, um outro educador

Uma outra escola no campo exige um outro educador para educar e profissionalizar os filhos dos agricultores familiares num contexto de economia mundial e de grandes desafios à sobrevivência e ao desenvolvimento da agricultura familiar e do meio rural como um todo. A Pedagogia da Alternância possui suas peculiaridades que vai exigir competências que distanciam paradoxalmente do perfil dos educadores clássicos e acadêmicos. Os professores, denominados monitores, são fundamentais como catalisadores de todo o processo educativo. Segundo Gimonet (1998) a Pedagogia da Alternância, apresenta como uma de suas características uma concepção específica do educador e o processo educativo que se dá pela cooperação de uma rede de parceiros co-formadores, pois a alternância propõe uma partilha no poder educativo e remarca o papel do `monitor` como aquele que deve coordenar os diversos parceiros para que aconteça, de fato, “uma formação contínua e integral na descontinuidade das atividades e dos espaços e tempos diversificados: escola-meio” (Duffaure, 1993, pp. 81 e 85).

Neste complexo sistema educativo em alternância, onde vários atores estão em jogo, tais como a família, o aluno, os profissionais e lideranças das comunidades, as entidades que colaboram, propomos estudar o monitor, um dos atores responsáveis para articular os demais e fazer funcionar uma autêntica alternância. Escolhendo o monitor como nosso público a ser pesquisado, focamos os processos formativos para o exercício desta função. São mais de 30 anos de prática educativa alternante no Brasil e quase nada se estudou sobre este importante ator que assume uma responsabilidade enorme na engenharia educativa alternante. Pouco se houve dos monitores, embora, muito se exige da sua função numa Escola de alternância.

Do terreno e problemática ao projeto de estudo

Uma das motivações para realizar esta pesquisa está no vínculo profissional e no engajamento junto ao movimento das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Um caminho um tanto quanto paradoxal, por onde optamos caminhar e desenvolver um percurso profissional consciente dos limites da educação, mas também das suas múltiplas possibilidades de contribuir com processos de transformação social, pensando global e agindo local. Aí nos parece a Escola Família Agrícola com a Pedagogia da Alternância como uma das possibilidades alternativas às utopias que nos impulsionam a caminhar sempre. A experiência como profissional, monitor, diretor, coordenador pedagógico regional e membro da equipe pedagógica nacional da UNEFAB, nos colocou frente a frente a novos desafios da preparação pedagógica dos monitores. Há uma ruptura, uma passagem de uma lógica de educação de adolescentes e jovens para uma lógica de formação de monitores, portanto, de adultos ou profissionais em formação. Saímos de uma lógica local para uma responsabilidade regional e nacional. Se a mente já era irrequieta para compreender os segredos da alternância, a nova função coloca mais inquietudes frente aos desafios da formação e profissionalização dos monitores no âmbito Regional e Nacional.

O presente projeto consiste num estudo sobre os percursos formativos dos monitores das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Brasil, portanto, se introduz na área das investigações relativas aos processos de formação de adultos, na perspectiva dos modelos de autoformação, formação reflexiva e formação por alternâncias. Para tanto, mobiliza os autores como Antônio Nóvoa, Christine Josso, Maria do Loreto Couceiro, Gaston Pineau, Jean Claude Gimonet, Le Boterf, Paulo Freire, entre outros.

Desta forma a pesquisa qualitativa, realizada por meio de *entrevistas semi-diretivas aprofundadas*, buscará analisar os processos de formação experiencial e formal nos percursos profissionais de cinco monitores com larga vivência educativa com a Pedagogia da Alternância e que passaram pela formação pedagógica inicial específica, organizada e implementada pelo Movimento das EFAs do Brasil.

O que propomos investigar são os processos de formação informais e formalizados de monitores e alternâncias. Pretendemos verificar como os Monitores se formam pela prática e como os processos

formais de formação pedagógica específica, propostos pela Instituição articulam as práticas e priorizam as experiências profissionais, sociais e pessoais tal como a Pedagogia da Alternância preconiza em seus enunciados. Enfim, a formação pedagógica dos monitores, denominada de formação inicial específica se organiza e se processa numa lógica de alternância?

Da pertinência da pesquisa

Com esta pesquisa nossos objetivos são: compreender como se processa a formação de monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, tanto nos aspectos formais, quanto informais e contribuir para formulações de processos formativos em serviço, onde a experiência seja incorporada como lugar privilegiado de formação e construção de saberes e os monitores se constituam como sujeitos na construção de seus próprios itinerários formativos, onde possam aprender a partir de si e por si, numa perspectiva coerente de formação por alternância e para a alternância.

Sendo a EFA um projeto alternativo relevante para o meio rural brasileiro a capacitação e formação dos seus educadores se torna um problema crucial, pois não existe o profissional ideal, pronto para atuar e colocar em marcha um processo educativo em alternância, totalmente diferenciado do habitual nas escolas convencionais. Estudar e compreender os processos formativos dos Monitores, através de uma pesquisa é algo imprescindível para assegurar a identidade e futuro de uma Pedagogia da Alternância brasileira. O empreendimento nesta pesquisa representa uma contribuição à História da Educação Rural Brasileira que, a despeito, da quase ausência de políticas apropriadas ao setor, as organizações sociais populares, por meio de muitos esforços têm algo a contribuir como é o caso do Movimento das Escolas de Alternância.

Esta pesquisa é uma oportunidade de registro e de sistematização de longos anos de experiências, feitas por atores implicados diretamente e que pesquisam *para e não sobre* as Escolas de Alternância. Ela representa, além da qualificação, uma valorização e profissionalização dos formadores implicados com a formação dos educadores das Escolas de Alternância no Brasil.

Esta pesquisa significa uma oportunidade e interesse para o Movimento da alternância educativa, sobretudo, um primeiro passo para se criar um processo de produção de saberes a partir das práticas, poder fortalecer, reconhecer, recriar ou até mesmo, reinventar a alternância educativa no Brasil,

através da pesquisa permanente. Esta necessidade e interesse podem representar também um interesse para a Universidade, mas desde que numa relação de cooperação mútua para uma reciprocidade de benefícios.

Pelo menos, três interesses são fundamentais para o Movimento da alternância no Brasil ao empreender a realização desta pesquisa: a) o primeiro interesse é dos atores da Instituição, pois é uma oportunidade ímpar para uma formação que valoriza a experiência, o engajamento social e promocional; b) segundo, o interesse é para a Instituição em si, pois a formação lhe confere a dimensão científica a partir da pesquisa que, entre outros, pretende proporcionar um capital de conhecimento específico que pode ajudar a clarear melhor as funções para o Movimento das EFAs e c) terceiro, a afirmação para o mundo externo do patrimônio de conhecimentos e experiências acumuladas que proporcionam autoridade e poder para pronunciar de forma paritária com outras instituições educacionais, eventuais parceiras e colaboradoras para a construção permanente da Pedagogia para que ela seja reconhecida com o direito de ser e fazer a educação e formação de forma diferenciada.

Enfim, este trabalho está estruturado em oito capítulos, sendo que, na maioria deles aparecem subdivisões com seções identificadas por letras (A,B e C), itens (1,2,3...) e subitens (1.1;1.2 etc.). Os capítulos de 1 a 5 abordam a contextualização da pesquisa, onde apresentamos o itinerário da educação em alternância no Brasil e seus antecedentes desde a França; a concepção de educador e um breve quadro situacional dos educadores que atuam na EFAs do Brasil hoje; como foi e como está se dando a formação pedagógica específica, formalizada pelo Movimento das EFAs. Por fim um quadro teórico sobre aspectos da formação, engenharias da formação e alternâncias. Os capítulos 6 a 8 enquadram uma segunda parte deste trabalho abordando a problemática e metodologia da pesquisa; a análise dos dados coletados e meta-análise refletindo os percursos da formação pedagógica dos Monitores nos seus aspectos experienciais e formais.

No primeiro capítulo abordamos em duas seções o desenvolvimento da educação em alternância no mundo. A seção A tem por objetivos buscar os antecedentes da educação em alternância no Brasil, apresentando a sua origem na França para contextualizar a seção B que trata da introdução, expansão e evolução das EFAs no Brasil. Concluimos o capítulo 1, onde situamos a trajetória

histórica de uma escola diferenciada, construída à base da participação de camponeses que se tornam os protagonistas autênticos desta iniciativa.

O segundo capítulo focaliza o Monitor, objeto desta pesquisa, um ator e sujeito preponderante no processo de funcionamento da Pedagogia da Alternância. A seção A aborda o que é o Monitor e os seus papéis e responsabilidades no seio de uma EFA. A seção B apresenta um breve quadro da situação atual dos Monitores das EFAs do Brasil. Este quadro busca mostrar um pouco do ambiente e das condições de trabalho dos Monitores, fatores que podem facilitar ou limitar os percursos da função e da profissionalização desta “classe”. A seção identifica a necessidade urgente de formação, sobretudo, a formação pedagógica inicial, específica, formalizada pelo Movimento e que deve ser universalizada a todos os educadores da alternância. Este capítulo é pertinente por duas razões: a busca de uma concepção do educador em alternância e as condições necessárias ao pleno exercício da função.

O terceiro capítulo sistematiza as duas experiências de formação pedagógica de monitores das EFAs do Brasil. A seção A, apresenta o Projeto pioneiro de Formação de Monitores do Centro de Formação do Mepes, que funcionou de 1972 a 1997, servindo à demanda de formação de todo o país. A seção B aborda o Plano de Formação Pedagógica Inicial da UNEFAB, iniciado em 1998. Esta seção mostra o processo de concepção e construção do plano nacional comum de formação pedagógica. A pertinência deste capítulo está num dos objetivos da tese que é identificar como a experiência é valorizada como elemento formador e até que ponto os Monitores são considerados não como alunos, mas como atores engajados numa profissão e que devem constituir-se nos sujeitos do processo da própria formação, seja ela formal ou experiencial, ao longo da prática profissional, numa perspectiva consciente de possibilidades de formação permanente.

Os capítulos 4 e 5 formam o quadro de referências teóricas da nossa pesquisa. O capítulo 4 tem duas seções, uma sobre as alternâncias e seus modelos tipológicos e o B busca as definições de formação, encontrando nas abordagens de formação de adultos os modelos de autoformação, os conceitos de formação experiencial etc. O capítulo 5 descreve os passos das engenharias da formação à engenharia das competências. Um quadro de referência interessante e sugestivo, iluminador para conceber e engessar dispositivos pedagógicos alternantes numa perspectiva de autoformação.

O capítulo 6 apresenta a problemática, onde a pesquisa qualitativa foi a metodologia escolhida e as *entrevistas semi-diretivas aprofundadas* nos serviram como técnicas para buscar analisar os processos de formação experiencial e formal nos percursos profissionais de cinco monitores com larga vivência educativa em EFAs e que passaram pela formação pedagógica inicial, específica do Movimento. Enfim, o capítulo 7 analisa e busca interpretar o dados coletados sobre os processos formativos dos Monitores.

No capítulo 7 intentamos analisar e interpretar os resultados obtidos com a pesquisa junto aos Monitores e Monitoras. Ele está estruturado em três seções. A seção “A” analisa o percurso profissional, identificando os fatores que contribuem e que limitam o exercício da função de Monitor. A seção B trata os percursos formativos “experenciais”, segundo os dados obtidos na pesquisa e a seção “C” analisa os percursos de formação pedagógica formalizada pela UNEFAB. Partindo da análise, intentamos uma meta-análise construindo o Capítulo 8 que aborda os processos de formação dos Monitores e alternâncias identificando como e quando pode ocorrer os processos de formação experiencial e como a formação pedagógica inicial formal articula, integra e equilibra os mestres da formação, segundo a teoria tripolar (auto, hétero e ecoformação), incentivando processos formativos críticos, reflexivos, emancipatórios e transformadores.

Capítulo 1 – O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO EM ALTERNÂNCIA NO BRASIL

“E verdade que a experiência das EFAs nasceu da classe agrícola francesa e que, provavelmente, a classe rural européia não é mais estrangeira à classe rural brasileira do que a burguesia urbano-rural, mesmo brasileira.

Paolo Nosella

Introdução ao capítulo

O presente capítulo apresenta a Escola Família Agrícola (EFA) e o processo de formação e educação por alternância como um das iniciativas mais adequadas e inéditas de escolarização e profissionalização de filhos e filhas de agricultores familiares e trabalhadores rurais no Brasil. Primeiramente, no item A, abordaremos os antecessores da Pedagogia da Alternância no Brasil, através do itinerário da “Maison Familiale Rurale” (MFR)¹ na França. Num segundo momento, no item B apresentaremos o itinerário histórico da Pedagogia da Alternância no Brasil, através das EFAs. Pelas limitações deste trabalho não vamos abordar as Casas Familiares Rurais (CFRs)² que representam uma outra vertente importante das experiências brasileiras de formação em alternância.

A – OS ANTECESSORES DA EDUCAÇÃO EM ALTERNÂNCIA NO BRASIL

1. O itinerário histórico da “Maison Familiale Rurale” (MFR) na França

A surpreendente história da “Maison Familiale Rurale” (MFR) é mais que uma história de educação. É uma história que envolve as problemáticas relacionadas ao universo rural, nas suas dimensões ecológicas, políticas, econômicas, sociais, profissionais, culturais. Neste sentido, a MFR é uma

¹ Maison Familiale Rurale – Casa Familiar Rural, nome adotado até hoje na França.

² A Casa Familiar Rural compreende-se numa rede de Escolas de alternância, similares às EFAs, implementadas no Brasil a partir de 1987, sobretudo, nos Estados do Sul: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e que se expande atualmente para a região Amazônica. Elas estão organizadas pela Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR). As ARCAFARs são estruturadas em âmbito regional.

produção resultante de um longo e sofrido processo histórico de movimentos sociais, próprios do meio rural e de inspirações democráticas e Cristãs.³

Nenhuma grande idéia ou movimento que transcende espaços e tempos está configurado ao mero acontecimento casual ou restrito a prestimosidades pessoais. A riqueza das MFRs está justamente nas suas raízes históricas ligadas aos movimentos sociais rurais da França, remontados ainda ao final do século 19. A MFR com seus objetivos de promoção do mundo rural, através da educação e formação é o resultado de confluências de desejos, sonhos e esperanças de pessoas e organizações frente aos infortúnios comuns enfrentados no mundo rural francês.

2. As MFRs e os antecedentes nas organizações sociais camponesas

Podemos remontar a história da MFR colocando-a como um dos frutos de um processo de organização de agricultores familiares franceses. Uma das experiências que ficou registrada e relacionada à criação inédita da MFR foi o “SILLON”⁴, cujos objetivos entre outros eram: discutir o contexto social e a transformação da sociedade francesa; discutir a organização profissional e os problemas enfrentados no meio rural; organizar os agricultores através de sindicatos e cooperativas; transformar as mentalidades através de um processo educativo permanente.

O espírito do Sillon continua através da Secretaria Central de Iniciativas Rurais (SCIR), ligadas aos Sindicatos da classe agrícola. Historicamente a sua criação se dá em torno de 1920. Estas secretarias acopladas aos sindicatos tinham como finalidades: cuidar exclusivamente dos processos de formação, da organização e profissionalização dos agricultores para melhorar a produção; reconstruir a agricultura e o campo, empoderando os agricultores para o paulatino protagonismo na direção de suas próprias organizações cooperativas, sindicais etc. Acreditava-se que o fortalecimento econômico e cultural das classes camponesas passava pela aquisição de novas

³ Esta sessão do nosso trabalho tem como base os trabalhos de Paolo Nosella, 1997; Beatriz Machado, 2000; João Batista Queiroz, 1997 e Lourdes Helena Silva, 2000.

⁴ Sillon significa “Sulco” no Francês. Ele foi criado em 1894 a partir do lançamento da revista “Le Sillon”. A idéia de sulcar a terra em preparação ao plantio e à semente nova. Uma analogia ao que se pretendia fazer o Movimento: preparar os agricultores, através da formação e da mudança de mentalidade, para ações afirmativas de participação, organização e protagonismo. Foram criados círculos de estudos por todo o país, que lembram a experiência brasileira dos círculos de cultura de Paulo Freire, na década de 1960.

tecnologias de produção agrícola e pela mudança de mentalidades. Outra estratégia da SCIR era investir numa formação adaptada aos jovens rurais. Esta estratégia vai desaguar, entre outras ações, na Maison Familiale Rurale (MFR).

As iniciativas da SCIR ocorrem numa complexa época da história europeia; período pós 1ª guerra mundial; de total destruição da Europa; de efervescências das idéias liberais contra as idéias nacionalistas e das idéias socialistas contra os liberais capitalistas; o pensamento social Cristão “conciliador”. Na verdade, os atores sociais, agricultores, lideranças que estão envolvidos nos movimentos que estamos tratando eram praticamente todos ligados ao pensamento social e às propostas da democracia Cristã.⁵ É no bojo desses movimentos sociais rurais que surge a MFR ou Escola da Família Agrícola.

3. O processo de implantação e construção da “escola camponesa” (MFR)

A primeira MFR foi instituída oficialmente em 17 de novembro de 1937 em Lausun, sede do Cantão, Departamento Francês de Lot-et-Garone. Isto, depois de longas reflexões e múltiplos entendimentos a partir de avaliações feitas pelas famílias envolvidas na experiência iniciada em Sérignac-Péboudout no ano de 1935.

A MFR nasce da intenção objetiva de agricultores familiares. Não é um fruto fortuito do acaso, muito menos uma iniciativa de política pública interessada nos problemas que afligem o campo. Segundo André Duffaure (1993, p.71) e Florent Nove-Josserand (1998, p.1)⁶, desde sua origem foram vários atores que se implicaram, agricultores, padres, pessoas da cidade e do campo. Às vezes, divergentes nas idéias, mas todas partilhando o mesmo ideal e objetivos de promover o campo.

⁵ Frente aos problemas sociais cruciais e tantas propostas de soluções a Igreja Católica lança a sua primeira Encíclica tratando das questões sociais e propondo ações e compromissos por parte da própria igreja, da sociedade e dos Governos. Trata-se da “Rerum Novarum do Papa Leão XIII.

⁶ Florent Nové-Josserand, agricultor, filho e pai de agricultores. Formado pela Juventude Agrícola Católica (JAC), sindicalista rural, participante em vários organismos ligados ao campo. Presidente da União Nacional das Maisons Familiares Rurales de 1945 a 1968. Um dos fundadores e presidente da Associação Internacional do Movimentos Familiares de Foramção Rural (AIMFR).

A experiência surge num período de crise na agricultura e de muita insegurança, pois logo em 1939 inicia-se a 2ª Guerra Mundial que atinge de cheio a França. Nesta ocasião a agricultura francesa passava por pôr uma grande transformação tecnológica com a mecanização agrícola. O mercado agrícola passava por crise, havia um grande êxodo rural, concentrações urbanas e conseqüentemente um esvaziamento com o despovoamento de numerosos povoados rurais, afirma Nove-Josserand (1998, p. 1). Os jovens que ficavam no campo, geralmente, não possuíam formação adequada. A tendência, sobretudo para quem estudava, era ficar na cidade.

A MFR acontece dentro deste contexto crítico da agricultura e Josserand (1998) destaca três personalidades que se uniram neste empreendimento: o agricultor Jean Peyrat, o Padre Abbé Granereau e o Jornalista e diretor da SCIR, Arsène Courvrer. Estes foram pioneiros mas não foram e não ficaram sendo os únicos.

O agricultor, Jean Peyrat. Presidente do Sindicato da classe agrícola de Sérignac-Péboudou; liderança preocupada com as questões sociais no campo; membro da SCIR; convencido da necessidade da profissionalização dos agricultores para conduzirem com mais capacidade seus empreendimentos; é pai de Ives, um dos primeiros jovens a estudar na MFR na primeira turma em 1935 (Nove-Josserand, 1998, pp 2-3).

O Padre Abbé Granereau. Um religioso não conformista, pároco da vila de Sérignac-Péboudou; filho de agricultores, um espírito desbravador; apaixonado pela profissão agricultor e comprometido politicamente com as causas do desenvolvimento da agricultura e do meio rural. Granereau foi formado pelo pensamento social da Igreja Católica⁷ e pelas idéias de Marc Sagner, um dos fundadores do Movimento Sillon. Segundo Nove-Josserand, Granereau, por sua forte personalidade, engajamento social e político e profundamente ligado aos valores fundamentais do Cristianismo desempenhou uma forte influência na criação da primeira MFR e no seu processo de ensino e formação, mas pondera:

“... a essência mesmo das MFRs, a necessidade sentida pelas famílias, as idéias e os métodos para responde-las são claramente dos pais e em particular de Jean Peyrat. O

⁷ As encíclicas Papais, Quadragésimo Anno e a Rerum Novarum, de cunho social, vai marcar o pensamento social Cristão por todo o Século XX e motivar as ações dos Cristãos para a promoção social.

Padre Granereau os terá estimulado muito, encorajado e ajudado” (Nove-Josserand, 1998, p. 2)

O jornalista, Arsène Couvrer. Pai de dois filhos que vão estudar nas primeiras MFRs, também das fileiras do Sillon, do movimento Social Católico, um dos responsáveis por um importante Jornal Agrícola da França (La France Agricole), Presidente da SCIR nacional, facilitará os primeiros contatos dos “promotores” desta iniciativa com os “Poderes Públicos” em Paris (Nove-Josserand, 1998, pp 2-3).

O fato histórico de um jovem agricultor, Ives, não se adaptar à escola na cidade e abandonar os estudos, preferindo ficar somente com o trabalho no campo, se torna o estopim detonador da primeira MFR. O pai, Jean Peyrat, o agricultor pioneiro, já citado, fica decepcionado, pois queria muito que seu filho estudasse. O caso é dialogado com o Pe Granereau, seu amigo de movimento social, sindical... O diálogo histórico tem fragmentos interessantes. Frente às propostas alternativas que apresentava o Vigário, Peyrat reagia:

“As *escolas urbanas* servem para formar cidadãos para a cidade. (...) Quantos verdadeiros agricultores você tem visto sair das escolas oficiais de agricultura? (...) .. para nós *agricultores* é sempre a mesma coisa! Ou instruir-se e deixar a terra, e prosseguindo num tom um tanto desanimado... ou para não deixar a terra, ficar ignorante a vida toda!” (Nove-Josserand, 1998, p. 3). [Grifos nosso]

Abbé Granereau, preocupado com a situação sócio-econômica do campo e interessado nas soluções para promover algo, catalisa o problema identificando outras situações semelhantes. Na primeira reunião dos interessados em criar uma escola alternativa do campo, o currículo idealizado pelos agricultores e o Padre Abbé ficou discutido e amarrado com os seguintes conteúdos básicos:

- a) “Uma formação técnica com aprendizagens práticas e muitas observações no terreno, o livro natural do campo;
- b) Uma formação geral para formar a personalidade, compreender as técnicas, por isso era importante estudar história, matemática e linguagem para se expressar por escrito e oralmente;
- c) Uma formação religiosa com a finalidade de preparar para a vida, para o sucesso profissional e a realização humana. “*O êxito material só, não traz a felicidade!*” (Nove-Josserand, 1998, p. 4)

É notória a preocupação com uma formação integral, humanista, além da ênfase numa formação profissional, onde o jovem deveria ter conhecimento dos porquês dos fenômenos para não praticar uma agricultura meramente rotineira, conforme muitos faziam, sem conhecimento profundo da terra, sem profissionalismo e tecnologias apropriadas.

Como operacionalizar o currículo insipiente dos agricultores? Granereau, ele mesmo chama para si à responsabilidade de ser o primeiro Monitor a acompanhar. Literalmente, acompanhar, não significa ser professor no sentido convencional. Ficou acertado um grupo de quatro jovens para começar a experiência. Eles vinham à Casa Paroquial uma semana por mês e o restante do mês ficavam em casa. A questão legal foi resolvida com a matrícula dos jovens num curso agrícola por correspondência.

Da primeira sessão de aulas, um fragmento de um dos alunos, numa carta escrita aos pais, comunicando o que acontecia na sessão, nos revela a situação de abandono em que se encontrava o campo e ao mesmo tempo a vontade de fazer alguma coisa.

“Na parte da tarde o Pe Granereau levou seus quatro alunos para visitar o povoado: a igreja, mas também casas todas trincadas, algumas em ruínas e outras para ruir. De noite, após a refeição, o Padre nos disse: ‘Vocês viram ruínas, elas são a realidade de nossos campos, mas também a imagem de nossos corpos e de nossas almas’ e acrescentou: ‘Cabe-nos reerguer as ruínas...’ Para isto precisa enfrentar o trabalho com coragem sem mais tardar. Saibam, meus queridos pais, que eu me empenho desde hoje nesta árdua tarefa” (Nove-Josserand, 1998, p 5).⁸

A analogia das ruínas de um vilarejo com as ruínas do campo é algo genial e intrigante, chocante e provocante. Cria consciência sobre a realidade, indignação e comprometimento com ações de mudanças. Desenvolve-se uma dinâmica de ação-reflexão-ação nas idas e vindas entre a sessão de aula e o meio social e profissional dos jovens.

De fato, a história nos mostra o engajamento social dos jovens alunos no seu meio. Eles são motivados a participar das atividades sindicais e sócio-religiosas de suas comunidades, buscando melhorias das condições de vida. A forte relação da escola com o movimento sindical e depois com

⁸ Fragmento de uma carta aos pais de Lucien Callewaert, jovem aluno, da primeira experiência, 1935

a Juventude Agrária Católica (JAC)⁹ demonstra o quanto esta experiência estava articulada com as forças e ações de desenvolvimento do meio rural francês, afirma Nosella, (1977, p. 22).

Ainda nesta primeira fase da experiência, o Movimento, através da sua organização, a Associação, já esboça uma linha de princípios fundamentais e unificadores, quais sejam: a) a responsabilidade e independência dos pais que criam um estatuto jurídico para, eles mesmos, gerenciarem a escola; b) A pedagogia da alternância como metodologia que liga teorias e práticas, tendo a prática e o meio como lugares de aprendizagem. A alternância deve acompanhar o ritmo agrícola da região; c) a preocupação com a organização profissional; o desenvolvimento do meio e d) a formação dos jovens com preparação para o seu futuro, uma formação integral com instrução, educação, formação da personalidade (Nove-Josserand, 1998, pp 8-9).

4. O processo de organização institucional da experiência

A experiência inicial ficou amparada juridicamente na SCIR que criou uma “seção de aprendizagem rural” com um estatuto vinculado ao Sindicato para dirigir a “Escola Camponesa”. Em 1937, com a oficialização da experiência, as famílias adotam um estatuto específico, criando uma Associação com o nome de “Seção Rural da SCIR para a Cultura do Ameixeiro de Agen. Somente em 1941 criam um estatuto independente do Sindicato, institucionalizando a primeira “Associação Maison Familiale de Lausun” (Nove-Josserand, 1998, pp 7-8). Esta fórmula associativa própria e autônoma é seguida até hoje como um dos pilares fundamentais que sustenta o sistema educativo por alternância.

5. Uma experiência em construção e expansão

5.1. Evolução e expansão na França

Vimos que a experiência transcorre numa perspectiva em que a base do processo da construção se dá pela experimentação mais intuitiva, pela improvisação, buscando construir uma educação

⁹ A JAC possui um método de análise da realidade utilizado para a formação da juventude que constitui a base do método da alternância: Ver – Julgar/Refletir – Agir.

realmente para o meio rural e do meio rural, de acordo com suas necessidades reais. Ela não nasce em bases a um estudo teórico ou teses pedagógicas e nem a partir de um diagnóstico sociológico (Nosella, 1977, p. 18).

Mas os resultados positivos geram um efeito multiplicador da experiência em escala nacional, quando, então passa denominar-se “Maison Familiale Rurale” (Caliari, 2002, p. 80). De 1935 a 40 eram 3 escolas com um número crescente de matrícula de jovens. Em 1942 já somavam 17 escolas com mais de 500 jovens. A expansão sofre com os conflitos inerentes à ocupação da França pela Alemanha Nazista. Surge uma série de conflitos com relação à unidade, pois cada escola começou a interpretar a proposta à sua maneira. Por isso, a criação da União Nacional das Maisons Familiares Rurales e o Centro de Formação de Monitores em 1942. Mas somente depois do fim da guerra, em 1945, com a revitalização da União Nacional, se consegue intensificar uma ação pela unificação e construção de identidade atualizada e revitalizada a partir das suas origens (Caliari, 2002, p. 80).

O período mais fecundo das Maisons Familiares foi de 1945 a 1960 com três grandes acontecimentos: a revitalização institucional da União Nacional das MFRs; a sistematização pedagógica¹⁰ e a expansão vertiginosa, passando de 80 para 500 MFRs.

5.2. O Reconhecimento do direito de educar e formar de outro jeito

Após os anos de 1960 uma série de Leis Nacionais vão incluir definitivamente a Pedagogia da Alternância como um sistema de ensino, reconhecendo as Maisons Familiares como escolas que podem, além de profissionalizar, também escolarizar seus alunos, num projeto pedagógico orgânico que integra ensino geral e humanístico com educação profissional.

A Lei sobre o ensino agrícola, de 2 de agosto de 1960, consagra implicitamente a alternância em seu 1º artigo:

¹⁰ O agricultor pedagogo, André Duffaure foi um dos técnicos mais importantes no processo de sistematização das experiências de alternância nas Maisons Familiares, vindo a corroborar para a construção de uma verdadeira “Pedagogia da Alternância”. Em 1946 foi introduzido o “Plano de Estudo” como metodologia de pesquisa da realidade. O caderno da Realidade vem logo em seguida e assim, os instrumentos pedagógicos e a fundamentação da alternância nas correntes pedagógicas ativas como Dewey, Freinet, entre tantos outros teóricos da chamada escola nova.

“ O ensino e a formação profissional agrícolas se dirige aos adolescentes e às adolescentes com os seguintes objetivos: dar aos alunos, fora do ciclo de observação e orientação, uma formação profissional associada a uma formação geral, seja de uma forma permanente ou segundo um ritmo apropriado. Esta Lei possibilitava as MFRs situarem-se num marco legal com o direito à diferença, podendo continuar existindo com originalidade” (Duffaure, 1993:80-1-5).

A Lei “Royer” de julho de 1971 introduziu explicitamente a palavra “alternância” na parte referente ao ensino tecnológico. Esta Lei provocou um grande movimento de inquietude, pois propunha a introdução indiscriminada da alternância nas escolas públicas como mote de salvação dos problemas educacionais da França. A generalização da proposta da alternância era um grande risco para o seu próprio fim. Por isso André Duffaure defende ardentemente a idéia de que a alternância não é uma resposta para tudo (Duffaure,, 1993, p.89). A lei de 12 de julho de 1980, sobre as formações profissionais alternadas, organizadas em conjunto com os meios profissionais, representou o coroamento das iniciativas de formação em alternância na França.

Como vimos, o reconhecimento da alternância pelas instituições educacionais e governamentais e o processo da legalização como um direito de existir de forma diferenciada, apropriada a uma realidade específica na França, foi fruto de um longo caminho, cheio de contradições com lutas intermináveis por parte da organização do movimento das MFRs. A conquista do reconhecimento e do direito de existir de uma forma diferenciada traz em si uma série de contradições que põem em cheque a continuidade e o futuro das MFRs. Há o perigo da “generalização”, do modismo e, conseqüentemente, da perda da identidade da experiência original. Isto não ocorre indiscriminadamente pela coesão político-pedagógica e institucional do Movimento.

Interessante observar que, além da luta das MFRs por uma autonomia, as Leis mais explícitas de reconhecimento legal da alternância surgem após a pressão dos jovens face a dificuldade de emprego e ao sistema educacional tradicional desconectado da realidade, sobretudo, do mundo do trabalho. Portanto, além das lutas intermináveis do movimento das MFRs existiu um contexto político favorável, onde as forças mobilizadoras da sociedade também deram indiretamente, as suas parcelas de contribuição no processo de reconhecimento da alternância.

5.3. A expansão para outros países e continentes

Enfim, a partir da década de 1960 a Pedagogia da Alternância começa a se expandir pela Europa, Itália, Espanha e Portugal. Fora do continente europeu ela chega à África. Na América Latina, o Brasil é o primeiro país a desenvolver a experiência, a partir de 1969, no sul do Estado do Espírito, tendo a experiência Italiana como interlocutora direta no processo de implantação.

A Pedagogia da Alternância é um dos meios mais importantes que as MFRs utilizam para promover uma formação apropriada ao meio rural para desenvolver as pessoas e o meio. A evolução, os conceitos e as tipologias de alternância serão abordados com mais detalhes e aprofundamento no capítulo 5 deste trabalho.

B - O ITINERÁRIO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM ALTERNÂNCIA NO BRASIL

“Apesar do modelo da EFA ser de fora, ele ainda é mais de dentro do que o modelo urbano de escola implantado no meio rural impondo a escolarização tradicional”

Paolo Nosella

1. A Escola Família Agrícola começa no Espírito Santo

O itinerário da Pedagogia da Alternância no Brasil começa com as Escolas Família Agrícola implantadas no Estado do Espírito Santo na década de 1960. A história nos revela que tudo começou com a indignação e sensibilidade social, em relação ao meio rural, do religioso Jesuíta, jovem sacerdote, Humberto Pietrogrande, recém chegado ao sul do Estado do Espírito Santo, por volta de 1965.

A introdução da EFA no Espírito Santo foi junto as agricultores, empobrecidos pela política do intervencionismo econômico estatal¹¹ que excluía a agricultura familiar em detrimento da grande

¹¹ Sobre o Contexto Rural Capixaba ver Caliarí, Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local.

empresa agrícola e moderna. O projeto promocional da EFA tinha como finalidades a melhoria da produção agrícola e da qualidade de vida no campo.

Para operacionalizar o projeto EFA cria-se o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Ele é fundado em abril de 1968 como entidade civil mantenedora, filantrópica, sem fins lucrativos. Uma organização de inspiração Cristã, sensibilizada pela situação grave de crise econômica e social que passavam os agricultores do sul daquele Estado, ao final da década de 1960.

A experiência inicia, tendo como referência inspiradora as Escolas de alternância da Itália e como apoiadores financeiros, entre outros, a Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo (AES), uma ONG criada na Itália para ajudar no processo de implantação e manutenção (Nosella, 1977, pp 34-40).

1.1. O contexto Rural Capixaba da época

Assim como na Europa do início do século 20, o Brasil da segunda metade do século 20 apresentava uma conjuntura rural de quase total abandono, empobrecimento, desânimo, e um grande êxodo para as grandes cidades, por conseqüências de um modelo econômico urbano-industrial, baseado no capital, na indústria e no latifúndio, voltado para a integração do campo à indústria moderna, privilegiando a grande empresa ou transformando o campo em empresas capitalistas.

A EFA se implanta no meio rural em pleno regime militar, onde as políticas públicas para o campo priorizam a grande produção agropecuária, o modelo da agricultura patronal, voltado para monoculturas e ao mercado externo, com grande tendência à sofistificação tecnológica com a conseqüente liberação generalizada de mão-de-obra e a proletarianização dos trabalhadores rurais. Um exemplo do processo de abandono da agricultura familiar e o empobrecimento do campo, acontece nesta época, no Espírito Santo com a erradicação da cafeicultura (Caliari, 2002, pp 29-31).

1.2. A primeira fase da experiência - a Escola informal

Na fase inicial (1969-1972), são criadas três EFAs de uma só vez, no ano de 1969, quais sejam: Olivânia, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul. Estas primeiras experiências acolhiam somente homens. Em 1970 começa o processo de discussão implantação em Iconha para atender meninas e o processo de expansão para o Norte do Estado nos municípios de São Mateus, (uma no Km 41 para moças e outra no Distrito de Jaguaré, município hoje, para rapazes), São Gabriel da Palha e Barra de São Francisco. A demanda de EFAs no Norte faz nascer a discussão sobre um Centro de Formação para Monitores.¹²

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

Nesta primeira fase a preocupação é criar unidades educativas. A Associação gestora, formada pelas famílias, pessoas e entidades afins, um dos princípios fundamentais desta iniciativa educativa, conforme vimos na França, surge num período posterior. Ou seja, o Mepes, enquanto mantenedora legal assume também as responsabilidades financeiras e de gestão do sistema.

O Plano de Formação que compreende o currículo específico de uma EFA tinha como finalidades: a Formação de “agricultores técnicos”, dando ênfase na construção do Projeto do aluno para a sua permanência no campo, utilizando novas tecnologias e recursos; a formação humana e a formação para a cidadania e, sobretudo, uma preocupação com o engajamento sócio-político nas comunidades, movimentos sociais e sindicais, conforme afirmam “os pioneiros” e os relatórios de atividades do Mepes.¹³ Os alunos engajavam em “ações comunitárias” quando estavam com a família. Estas ações tinham como objetivos, além da promoção social das famílias camponesas, tornar os alunos líderes em suas comunidades.

¹² Sobre o Centro de Formação vamos tratar longamente no capítulo 3

¹³ Mepes, Relatório de Atividades, Anchieta, 1969.

Os Resultados positivos. A maioria dos ex-alunos desta primeira fase ficou no meio rural desenvolvendo atividades na agricultura ou noutras áreas. Muitos deles são pais e até avós de novos alunos ainda hoje nas EFAs. Nesta fase não existia preocupação com os aspectos formais da escolarização. Não havia diploma de conclusão, mas somente um certificado de “agricultor técnico”.

Os Instrumentos Pedagógicos como Planos de Estudo, Caderno da Propriedade, assim chamado na época, e as Visitas de acompanhamento às famílias eram centrais no projeto pedagógico. Mas com o passar do tempo os pais começam a reivindicar o diploma escolar. Também começa chegar alunos com idade mais baixa. Não havendo alternativas de escolarização no campo a EFA assume esta tarefa e tenta integrar os conteúdos curriculares oficiais formais com os Planos de Estudo.

1.3. O processo da formalização da experiência – A Escola de Ensino Supletivo

A segunda fase da EFA Capixaba apresenta como características básicas: um processo de formalização da Escola como unidades didáticas autônomas e, por outro lado, um processo de expansão dentro do Estado do Espírito Santo e para outros Estados.

A partir de 1972 inicia-se os Cursos Supletivos Regulares¹⁴. Iniciou com dois anos (5ª e 6ª séries) e depois, o segundo ciclo fundamental completo em 3 anos, com diploma de conclusão do Ensino Fundamental e pré-qualificação profissional em agropecuária. O público era, na maioria, adolescentes acima de 14 anos de idade, filhos de agricultores familiares.

O Plano de Formação passa a incluir as seguintes finalidades: pré-qualificação profissional e escolarização formal. A autorização das EFAs como unidades didáticas formalizadas gera um grande desafio e obriga uma articulação entre os planos de estudo e currículo oficial, o que não era fácil por causa da tendência burocrática e escolarizante do sistema e das próprias pessoas que operavam.

¹⁴ Nos dias de hoje, Educação de jovens e adultos – EJA, conforme a nova LDB, Lei 9394/96.

É importante ressaltar que a escolarização é uma reivindicação dos agricultores e se coloca no campo do direito, e na época a universalização obrigava apenas as quatro séries primárias,¹⁵ garantido pela Constituição Federal. As Comunidades rurais sem escola básica “do campo” e sem política definida, apropriada à educação rural, colocam esta demanda para a EFA como “salvadora” de uma situação que é caótica em todo o país.

Frente à escassez de escolas e à ausência de políticas públicas voltadas para a educação do campo a EFA surge como uma alternativa quase que única de escolarização na maioria das comunidades onde se instala e isto se torna um fator de risco para a sua proposta político-pedagógica diferenciada.

Ainda na primeira metade da década de 70 temos a criação do Centro de Formação de Monitores, que aprofundaremos mais adiante, como estratégia de manutenção da identidade do projeto. Este Centro foi importante no processo de expansão das EFAs para o Espírito Santo e muitas outras regiões do país.

Esta segunda fase da EFA é marcada também com a expansão dos Cursos de ensino médio e profissionalizante em agropecuária para os egressos do ensino fundamental. Sendo que a pioneira nesta atividade foi Olivânia, município de Anchieta, já em 1976.

2. A Escola Família Agrícola se espalha pelo Brasil

2.1. O processo inicial da expansão

Iniciamos uma terceira fase no itinerário histórico das EFAs no Brasil. Ela coincide com o processo de abertura e democratização da sociedade brasileira. Está intimamente ligada ao vazio de Escolas *no campo e do campo*, mas também à reação das organizações camponesas que passam a reivindicar o direito à escola e, em muitos casos, querem uma escola diferente com uma identidade própria de escola do campo.¹⁶

¹⁵ Lei de Diretrizes Básicas da Educação Brasileira (5.692/71) que vigorou até dezembro de 1996 quando foi promulgada a nova LDB 9394/96.

¹⁶ Documento 1– Subsídios da I Conferência Nacional – Por uma Educação Básica do Campo, Luziânia-Go, 1998.

Depois da expansão para o Norte do Estado a primeira experiência fora do Estado do Espírito Santo foi em Brotas de Macaúbas na Bahia e no Amazonas em 1976.¹⁷ Na Bahia, o trabalho de base começou em 1974 e o funcionamento da EFA em 1975.

Depois desta iniciativa, a partir de 1978, nascem as EFAs ligadas à Associação Escolas Comunidades Famílias Agrícolas da Bahia – AECOFABA que vem constituir-se na Regional com o maior número de EFAs do Brasil nos dias de hoje. A experiência da AECOFABA inaugura uma nova fase na história das EFAs, pois apesar de haver uma forte presença de liderança religiosa todas as EFAs nascem com uma associação envolvendo de fato e de direito as famílias nos processos de gestão das escolas, contrapondo o modelo inicial do MEPES.

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

Registramos o primeiro caso de Muriaé, Minas, onde o poder público municipal assumiu a implantação e criou a primeira EFA pública municipal em 1983. Uma experiência que nunca viveu problemas financeiros, mas sempre foi marcada pela ingerência política que interferiu nos princípios filosóficos e político-pedagógicos desta escola.

2.2. Da Escola de suplência à Escola de Ensino Regular

Nos anos de 1980 inicia-se a passagem do supletivo para os cursos de ensino regular de 4 anos (5ª a 8ª série), sobretudo no Espírito Santo, onde se inicia com um público de pré-adolescentes - crianças na faixa etária normal de escolarização - chegando com 10 e, em certos casos, até com 9 anos para as EFAs.

¹⁷ EFA Pe Augusto Gianda, criada em 1976 no Estado do Amazonas.

O fenômeno de crianças passando pela alternância é bem brasileiro. E por exigências da escolarização vamos ter um tempo escolar igual ao tempo no meio sócio-profissional com ritmos alternados menores, ou seja, de uma semana na escola alternada por uma semana na família. Porém, em muitos Estados ou EFAs, em particular, por razões da realidade local, ainda permanece a alternância com quinzenas e o sistema de *educação de jovens e adultos*, a exemplo da antiga suplência regular em três anos.

Não há nenhum estudo científico que aborda esta realidade da criança alternante. Empiricamente constatamos que elas se adaptam bem na escola, os pais defendem esta modalidade e há um grande interesse da criança pela escola. Neste caso, ocorre mais escolarização que profissionalização, sobretudo, na 5ª e 6ª séries. Os aspectos lúdicos são mais evidenciados e há pouca interferência da alternância na realidade sócio-profissional e vice-versa. Ocorre, portanto mais “escola ativa” que pedagogia da alternância. Um Seminário da Unefab em Salvador no ano de 2000 trata esse tema com mais detalhes e sugere um Plano de Formação adaptado para trabalhar com pré-adolescentes.¹⁸

Outra característica marcante desta fase é a constituição de uma *Associação responsável, geralmente, mantenedora*, que antecede a criação das novas Escolas e assume mais o seu lugar na gestão político-pedagógica.

2.3. O Plano de Formação numa EFA de Ensino Regular

O Plano de Formação apresenta as seguintes finalidades: Ensino Fundamental com escolarização e orientação profissional; o Ensino Médio com formação geral e educação profissional. Percebe-se que estamos na década de 1980. Todavia, as EFAs, tanto do ensino fundamental, quanto do ensino médio e profissional, dão ênfase às questões da cidadania, da politização e formação de lideranças. Esta característica está ligada à ação das forças sociais que deram origem às escolas e que continuam apoiando até hoje. Com isto queremos afirmar que o aspecto social nas EFAs sobrepõe aos aspectos da profissionalização.

¹⁸ O Plano de Formação das EFAs de Ensino Fundamental é discutido no Seminário sobre adequação do Ensino Fundamental à nova LDB. Veja Relatório da UNEFAB, 2000.

O Plano de Formação enfrenta os problemas desafiadores das exigências legais que asfixiam alguns dos instrumentos pedagógicos específicos da alternância com as exigências burocráticas da escolarização formal. Re-coloca-se uma antiga questão levantada por Nosella (1977): “*currículo oficial ou Plano de Estudo?*” De uma certa forma a nova legislação brasileira sobre o ensino, Lei 9394/96, é bastante flexível e fala da alternância no artigo 23 quando trata das formas de organização escolar. O que a Lei permite hoje as Escolas Famílias já vinham fazendo a mais de 30 anos atrás. O Plano de Formação construído a partir de Planos de Estudo, ou seja, com temas geradores ligados ao contexto constitui-se no currículo da EFA.

A escassez dos recursos financeiros para o custeio das Escolas, as equipes de Monitores sobrecarregadas e as novas Escolas surgindo e demandando acompanhamento obrigam a existência de uma organização e articulação a nível Nacional.

2.4. A organização do Movimento EFA a nível Nacional

A terceira fase a EFA no Brasil entra numa situação crucial de crises, sobretudo a crise do acoplamento do modelo de alternância com o sistema convencional de ensino que impõe o programa oficial e não respeita as especificidades de um sistema de educação por alternância, gerando com isto, incertezas, inseguranças, entre outros. Mas também se percebe um período de buscas de identidade enquanto movimento com sua organização nacional. Surge a UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil em 1982. Nesta época dois Estados, Espírito Santo e Bahia, são mais fortes na organização regional. A UNEFAB ganha sua maior importância e se torna mais efetiva a partir da década de 1990 quando surgem outras Regionais e crescem as demandas por formação, assistência pedagógica, financiamento, entre outros desafios.

3. A revitalização do Movimento EFA no Brasil

A quarta etapa do itinerário histórico da Escola Família Agrícola no Brasil está configurado na década de 1990 até os dias atuais. Esta fase apresenta as seguintes características: a) a necessidade do fortalecimento institucional como forte tendência a partir do início dos anos de 1990, sobretudo,

com a retomada da UNEFAB em 1992. b) A implementação e fortalecimento das Associações Regionais e locais. c) A adequação da formação ao mundo rural que sofre mudanças com as políticas da globalização excludente.

Cabe salientar nesta etapa da EFA no Brasil a presença marcante e histórica da SIMFR¹⁹, que desde 1993 iniciou a colaborar com ajuda financeira para Regionais e, paulatinamente amplia esta ajuda para outras regionais e chega a celebrar um convênio com a UNEFAB que passa a ser a referência de um Programa comum estendido ao conjunto das Regionais e EFAs de todo o Brasil.

3.1. Um novo cenário – Contextualização da nova etapa

O mundo rural ao final do século 20 sofre contínuas e rápidas mudanças obrigando as organizações sociais repensarem suas práticas e propor novas alternativas de “desenvolvimento rural”. Elementos de ordem macro-econômicos, pesquisados por exemplo, por organismos internacionais como a Fao²⁰ demonstram o que mais contribuiu para as evoluções do meio rural: a) as inovações técnicas e desigualdades; b) abertura dos mercados; c) diminuição do crescimento da demanda agrícola mundial; d) a pobreza e o meio ambiente.

A inovação técnica possibilitou o aumento de produtividade e rentabilidade das empresas rurais, diminuindo custo de produção e aumentando os lucros, diminuindo a viabilidade das pequenas unidades de produção familiar, gerando com isso, desigualdades, empobrecimento e mais concentrações de riquezas no mundo dos negócios agrícolas.

A abertura dos mercados fez aumentar a competitividade entre regiões e alargar o fosso entre as mais competitivas com as menos produtivas, aumentando a concentração de riquezas nos países centrais ou nas regiões mais dinâmicas com as sangrias das economias subdesenvolvidas ou em desenvolvimento, pelas economias desenvolvidas.

¹⁹ SIMFR – Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural com sede em Bruxelas. Sua finalidade é ajudar expandir e fortalecer os Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs pelo mundo.

²⁰ FAO – Food and Agriculture Organization, “Agricultura Mundial: horizonte 2010”.

A diminuição do crescimento da demanda agrícola é decorrente da falta de renda das pessoas na maior parte do mundo e não da escassez de alimentos.

A pobreza e o meio ambiente revelam uma situação de desequilíbrio entre as populações rurais e os recursos agrícolas disponíveis, gerando uma pressão sobre os recursos naturais que constituem num dos principais fatores de produção e fonte econômica geradora de emprego e renda no meio rural. Esta situação, agravada com a falta de educação, profissionalização, políticas agrárias e agrícolas compatíveis à agricultura familiar, leva a um esgotamento e degradação ambiental de tal forma que reduz os potenciais produtivos da agricultura e pecuária e as populações acabam abandonando a atividade, migrando para as cidades. Frente a esses problemas urge implementar ações afirmativas dos agricultores familiares. As EFAs, através de suas Associações vão discutir e ajudar a buscar respostas.

3.2. A emergência da participação e protagonismo dos agricultores

Nos tempos da globalização econômica, novas preocupações surgem no campo. Como sobreviver às novas tecnologias e exigências do mercado cada vez mais exigente, competitivo e excludente? Qual o futuro da agricultura familiar frente ao mundo neoliberal? Que futuro para o jovem rural? Que meio rural? Estas e outras são as perguntas da nova fase em que vivem as EFAs do Brasil. Se o rural não gera suficientemente o sustento da população que vive e depende dele o que fazer para reverter tal situação? A urgência do empreendedorismo e a busca da diversificação das atividades no meio rural vão sugerir e orientar os novos Planos de Formação dos jovens nas EFAs, na busca de soluções e futuro condigno no meio rural.

A revitalização do Movimento se dá neste contexto e se fortalece com o apoio de um novo Programa financeiro da SIMFR (1997-2002)²¹. É o primeiro programa comum a nível nacional onde a UNEFAB se orienta: a) a partir do contexto sócio-econômico rural apresentado; b) pela nova conjuntura educacional que muda com a Lei de Diretrizes da Educação Brasileira (LDB 9394/96) promulgada em 1996 e as novas diretrizes: a do financiamento como o Fundo de Desenvolvimento

²¹ O Programa SIMFR (1997-2002) nasceu depois dos resultados positivos do apoio dado à implementação da Rede Piauí, Maranhão, Pará e Amapá e às Escolas do Semi-árido da Bahia que resultará na constituição da REFAISA. Este

do Ensino Fundamental (Fundef); o Decreto 2.208/97 que regulamenta o funcionamento da educação profissional etc; c) pela situação de isolamento de muitas EFAs pelo interior do país com o forte risco da descaracterização da proposta, pela falta de intercâmbio, formação pedagógica dos Monitores e a maior implicação das famílias na gestão das Associações; d) pela expansão das EFAs, sobretudo para o Ensino Médio profissionalizante. Toda essa conjuntura obriga o fortalecimento da Associação Nacional como uma federação de sólidas Associações Regionais.²²

3.3. As Associações Regionais²³

O fortalecimento das Associações Regionais é uma das características marcantes desta nova fase do movimento das EFAs no Brasil. Quando falamos em Regionais estamos dizendo de um conjunto de EFAs coordenado por uma Associação formal ou informal em nível de um Estado ou agrupamento de Estados. É a partir da segunda metade da década de 90 que a UNEFAB se preocupa com uma política de fortalecimento dos que já existiam e apoio à formação de novas Regionais.

²² UNEFAB, Avaliação SIMFR – Programa (1997-2002), Anchieta, ES, 2001

²³ As Regionais são associações que congregam grupos de EFAs ou Escolas Comunitárias Rurais por Estado ou Região. A seguir apresentamos uma lista das Regionais numa ordem cronológica:

1. MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
2. AECOFABA - Associação Escolas Comunidades da Família Agrícola da Bahia
3. FUNACI - Fundação Padre Antônio Dante Civiero – Piauí
4. AEFARO - Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia
5. AMEFA - Associação Mineira das Escolas Família Agrícola
6. UAEFAMA - União das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão
7. REFAISA - Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-árido
8. RAEFAP - Rede das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Amapá
9. AEFACOT (Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins
10. RACEFAES – Rede das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo
11. IBLEGA – Instituto Belga de Nova Friburgo, Estado do Rio de Janeiro (Entidade mantenedora da EFA de Nova Friburgo e que responde pela expansão enquanto não se cria oficialmente a Regional)

A Associação Regional tem, entre outras, as finalidades de animar, coordenar, assessorar, enfim, representar as EFAs. No aspecto Associativo: buscar e cuidar das parcerias financeiras juntamente ao Estado, capacitar na administração e gestão da associação; cuidar da formação das famílias e dos seus dirigentes. Por outro lado, a Regional cuida da formação dos Monitores e dos Coordenadores das Escolas, dos dirigentes e das famílias. Para uma Regional operacionalizar os objetivos a que se propõe necessita de uma equipe pedagógica formalizada. Ter, no mínimo, uma pessoa responsável por conta das questões da formação e outra que se responsabiliza com as questões administrativas.

O apoio da SIMFR veio para garantir o início de uma estrutura mínima onde não tinha nada e precisava começar, bem como fortalecer onde já havia, para socializar e encaminhar com toda a Rede a estratégia comum de organização, participação efetiva dos agricultores; formação e capacitação permanente dos monitores, coordenadores, famílias e dirigentes e a adequação do Plano de Formação dos alunos às realidades multifuncionais e pluriativas do mundo rural que não se limita mais às atividades meramente agrícolas.

As Regionais constituídas numa ordem cronológica formam o seguinte quadro:

Quadro 01 - Associações Regionais das EFAs na linha do tempo

REGIONAL	MEPES RACEFAES	AECOFABA	FUNACI	AEFARO	AMEFA	IBLEGA	UAEFAMA	REFAISA	AEFACOT	RAEFAP
ANO	1968	1979	1989	1992	1993	1994	1997	1997	1997	2000

Fonte: Unefab, Avaliação Simfr (programa 1997-2002), 2001.

O quadro nos mostra que as regionais foram criadas, na sua maioria, na década de 1990. Ele reforça o fato da expansão se dar mais fortemente a partir de meados da década de 1980. Em muitos casos a Associação Regional surge somente depois da existência de um grupo de Escolas funcionando. Este fato também revela que as Regionais não são todas juridicamente mantenedoras de EFAs. O Mepes não se considera uma regional. É uma das únicas entidades promotoras que também é mantenedora de um grupo de EFAs que, por sua vez, a maioria delas associam à RACEFAES, recém criada em

2003 para agrupar e unir todas as experiências de alternância no Estado do Espírito Santo, tendo na formação pedagógica um dos motes principais da sua finalidade.

As Associações Regionais coincidem, na maioria dos casos, com a unidade da Federação, o Estado. Em certos casos abrangem uma região como a AEFACOT que associa a Região Centro Oeste, Goiás, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Tocantins que fica na Região Norte. Na Bahia temos duas entidades, sendo que uma engloba o Sergipe. O quadro abaixo mostra a configuração das Regionais por Estado.

O Instituto Belga de Nova Friburgo (IBELGA) surgiu como entidade mantenedora da EFA Rei Alberto I daquele município. Enquanto não é criada uma Regional ele responde pela expansão das EFAs no Estado do Rio de Janeiro.

Quadro 02 - Associações Regionais das EFAs nos respectivos Estados ²⁴

REGIONAL	MEPES RACEFAES	AECOFABA	FUNACI	AEFARO	AMEFA	UAEFAMA	REFAISA	AEFACOT*	RAEFAP	IBLEGA
Estado	ES	BA	PI	RO	MG	MA	BA/SE	CO/TO	AP	RJ

(*CO = Centro Oeste - Go,MS,MT e TO = Tocantins)

A expansão e criação das EFAs precedem as Associações Regionais em muitos casos. O próximo quadro abaixo demonstra isto ao situar as Regionais e o início do funcionamento das EFAs na história.

As datas colocadas no quadro 03 representam o início de funcionamento da EFA. Geralmente, o trabalho de base e a criação da Associação apresentam um quadro mais real, mas não vamos aprofundar nestes detalhes.

²⁴ Como estamos tratando das Regionais o quadro não revela as EFAs que estão fora de Associações Regionais e que iniciaram a partir da segunda metade da década de 1990. São os casos de Afuá e Marabá no Pará, Independência no Ceará e Ibiúna em São Paulo. Esta última se encontra paralisada.

Quadro 03 - O início da implantação das EFAs por Regionais

REGIONAL EFAs	MEPES RACEFAES	AECOFABA	REFAISA	AMEFA	UAEFAMA	FUNACI	AEFARO	RAEFAP	AEFACOT*	IBLEGA
Início	1968	1974	1974	1983	1984	1989	1989	1989	1994	1994
Total	23	26	09	13	10	10	04	05	07	04

Fonte: UNEFAB, Avaliação do Programa SIMFR, 2001; Agenda EFA 2004.

Nos anos de 1990 e início do novo milênio a expansão retoma com mais vigor. As EFAs de Minas passam de seis para treze unidades. O Maranhão e Piauí atingem dez unidades respectivamente. Também é a década da adesão de novos Estados como Pará, Rio de Janeiro, Rondônia, Goiás, Tocantins, Mato Grosso do Sul e Sergipe. O Amapá inicia com a EFA do Pacuí em 1989, mas a expansão se dá nos anos 90 e início do novo milênio, assim como as EFAs de Independência no Ceará e Querência no Mato Grosso.

3.4. A estrutura administrativa das Associações

Estrutura administrativa da UNEFAB,²⁵ das Regionais e Associações EFAs são praticamente idênticas com Assembléia Geral, Conselho de Administração, Diretoria Executiva e Conselho Fiscal. A composição do Conselho garante o mínimo de 60% de agricultores, pais de alunos, de ex-alunos etc. O sistema de cota deverá se estender às mulheres, pois é minoria, ou quase ausente nos Conselhos. Uma nova prática vem se consolidando com a contratação de um Secretário Executivo, cargo técnico, da confiança do Conselho. Ao nível das EFAs este cargo é assumido pelo Coordenador ou por um Monitor. Cada associação é autônoma na sua área de ação, mas interdependente em relação à Associação Regional e Nacional.

3.5. A emergência de uma formação implicada com mudanças no mundo rural

O fortalecimento institucional é identificado pelo nível de iniciativas dos agricultores e a participação efetiva na direção da Associação EFA, da Regional e da Nacional. Para uma maior

²⁵ AMEFA, Folder Institucional, Belo Horizonte, 2003; Unefab, Folder Institucional, Brasília, 2003.

inserção profissional dos jovens a meta é adequar a formação aos novos apelos profissionais, sociais, econômicos, que o mundo rural oferece ou pode oferecer. Em função desses objetivos a UNEFAB apresenta uma série de atividades e ações que são marcas desse novo tempo do desenvolvimento das EFAs no Brasil, quais sejam:

- *“Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores com formação específica para a prática com a alternância;*
- *Plano de Formação das Famílias, sobretudo, pais, mães e responsáveis;*
- *Formação dos dirigentes das associações;*
- *Plano de Formação dos Coordenadores das EFAs*
- *Seminários nacionais e internacionais como estratégias de formação continuada para membros das equipes pedagógicas regionais e nacional;*
- *Viagens de estudo às CEAs²⁶ em Portugal, EFAs na Espanha e MFREO²⁷ na França para ver como adaptaram suas formações aos novos desafios vividos no campo ;*
- *Mestrado Internacional como estratégia de formação de formadores;*
- *Planos de Formação de alunos mais apropriados à realidade local, às idades e às diversificações profissionais;*
- *Mais clareza e preocupação com os princípios norteadores das EFAs: Associação das famílias – Alternância integrativa – formação integral do jovem e desenvolvimento sustentável.*
- *Articulação com outras forças sociais como as Centrais Sindicais, CONTAG e FETAGs²⁸;*
- *Articulação com o mundo acadêmico;*
- *Participação com representação em “Conselhos de Desenvolvimento Rural” a níveis Estadual, municipal e nacional;*
- *Articulação com a ARCAFAR²⁹ para, entre outras coisas, articular conjuntamente no âmbito nacional: a) uma política pública Federal para o financiamento de parte dos custos das*

²⁶ CEA – Casa Escola Agrícola – Nome dado às escolas de alternância em Portugal.

²⁷ MFREO – Atual nome das Maisons Familiares Rurales com o acréscimo de Educação e Orientação. Esta mudança se deu a partir do momento em que as MFRs foram reconhecidas como unidades de formação com escolarização geral e profissionalização.

²⁸ CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura e FETAGs = Federações Estaduais de Trabalhadores na Agricultura.

²⁹ ARCAFAR – Associação Regional de Casas Familiares Rurais. A ARCAFAR Sul está situada em Barracão – PR e congrega as Casas Familiares Rurais – CFRs do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Hoje, a ARCAFAR está se expandindo, de forma autônoma, para o outras regiões como o Norte e Nordeste.

Escolas; b) uma política de Crédito para financiar o Projeto Profissional dos Jovens e o acesso à terra; c) buscar conjuntamente o reconhecimento público da Pedagogia da Alternância e das EFAs e CFRs como unidades pedagógicas autônomas, legítimas de formação profissional e escolarização; d) conseguir financiamento para cursos de formação dos Monitores, pais, parceiros, ex-alunos”.

3.6. Os desafios ao desenvolvimento das EFAs no Brasil

Um dos maiores desafios é a manutenção das escolas de uma forma mais efetiva, por parte do poder público, sem a perda da autonomia administrativa e pedagógica. A manutenção das EFAs desde as pioneiras do sul do Espírito Santo, sempre foi um problema sério. As primeiras experiências foram mantidas, quase exclusivamente, com recursos de Organizações Não Governamentais (ONGs) do exterior. As parcerias com o poder público municipal e Estadual são mais recentes e os repasses, através de subvenção social, são limitados e intermitentes.

O reconhecimento da Pedagogia da Alternância pelos órgãos federais que regulam a educação é um desafio que nos coloca a possibilidade de existir com o direito à diferença, ou seja, garantindo as nossas especificidades sem precisar maquiagem a proposta da alternância, dependendo a vida toda de disposições transitórias e das brechas para experiências.

A diversificação de profissões nos Planos de formação das escolas é outro grande desafio do momento. Aliás, a diversificação de atividades no Brasil rural tem se mostrado como sendo uma das potencialidades para a empregabilidade e a vida com dignidade no campo.

A produção de material didático apropriado como os “Cadernos Didáticos” é um desafio à prática da alternância. Os materiais existentes como o livro didático são urbanos e totalmente inadequados ao meio rural e ao sistema alternante.

A implementação do Projeto Pessoal Profissional do aluno é, talvez, um dos maiores desafios das EFAs. Ele aporta em si um potencial de empreendimento, possibilidade de geração de renda, emprego e, conseqüentemente, perspectiva qualidade de vida no meio rural ou onde quer que o ex-

aluno esteja. Mas, o projeto de vida pode resultar em êxito se contar com o apoio de outros setores da sociedade como, por exemplo, o crédito, o acompanhamento técnico, entre outros.

Conclusão ao capítulo

Vimos que o sistema educativo das MFR ou das EFAs e CFRs é fruto de uma longa construção histórica em prol de uma educação voltada para o contexto real do meio rural. Nesta construção envolveram muitos atores, mas os agricultores protagonizaram esta iniciativa e deverão continuar como os sujeitos principais para garantir a identidade e o futuro do sistema de alternância. Não há EFA sem a participação ativa das famílias.

Frente ao sistema econômico hegemônico, esta iniciativa continuará tendo futuro se conseguir uma massa crítica permanentemente mobilizada e atuante para se obter o apoio da mídia e um amplo espectro de parcerias na sociedade e políticas públicas de apoio financeiro, mas que respeitem seus princípios e a sua forma de existir e fazer de maneira diferente. A massa crítica só é possível, através da formação, capacitação permanente e participação efetiva das famílias envolvidas com o Projeto. Nesta perspectiva os Monitores são componentes fundamentais para o bom funcionamento da Pedagogia da Alternância e da Associação gestora. O próximo capítulo abordará a concepção específica do educador da EFA bem como os desafios para o exercício desta função hoje nas EFAs do Brasil e a urgência da formação pedagógica.

Capítulo 2 – O EDUCADOR E A EDUCADORA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA

Introdução ao capítulo

Uma outra escola no campo exige um outro educador para educar e profissionalizar os filhos dos agricultores familiares num contexto de economia global e de grandes desafios à sobrevivência e ao desenvolvimento da agricultura familiar e do meio rural como um todo. A Pedagogia da Alternância possui suas peculiaridades que vai exigir competências que distanciam paradoxalmente do perfil dos educadores clássicos e acadêmicos. Os professores, denominados monitores, são fundamentais como catalisadores de todo o processo educativo. Segundo Gimonet (1998), a Pedagogia da Alternância, apresenta como uma de suas características uma concepção específica do educador e o processo educativo que se dá pela cooperação de uma rede de parceiros co-formadores, pois a alternância propõe uma partilha no poder educativo e remarca o papel do `monitor` como aquele que deve coordenar os diversos parceiros para que aconteça, de fato, uma formação contínua e integral na descontinuidade das atividades e dos espaços e tempos diversificados: escola-meio (Duffaure, 1993, pp. 81 e 85).

Neste complexo sistema educativo em alternância, onde vários atores estão em jogo, tais como a família, o aluno, os profissionais e lideranças das comunidades, as entidades que colaboram, propomos estudar o monitor, um dos atores responsáveis para articular os demais e fazer funcionar uma autêntica alternância.

Neste capítulo abordaremos a concepção específica do educador na EFA na seção A, onde tratamos de ver os papéis e responsabilidades exigidas para um educador de alternância e na seção B apresentaremos um quadro atual dos Monitores que atuam nas EFAs do Brasil. Para tratar dos processos formativos dos monitores é fundamental observarmos, entre outras coisas, as condições e o ambiente de trabalho.

A – O MONITOR COMO ANIMADOR DA FORMAÇÃO

1. O “Monitor”, em vez de professor

A operacionalização de uma EFA sempre foi confiada a um profissional comumente denominado “Monitor”. No dicionário, Monitor é aquele que auxilia em algumas atividades. O termo auxiliar sublinha um traço característico da função. Para o Movimento das EFAs o Monitor é um animador que acompanha, que vai ao lado como um instrutor de automóvel, mas quem dirige e toma às mãos a responsabilidade pelas aprendizagens é o aluno. Portanto, o termo monitor não empobrece, pelo contrário, afirma suas especificidades inerentes ao funcionamento da alternância. Nosella (1977, 181) afirma que Monitor e não professor quer significar de alguma maneira a especialidade da função como uma concepção específica para o educador de uma EFA e não propriamente uma profissão reconhecida. Isto no caso brasileiro, pois na França as funções específicas atribuídas à Monitoria são reconhecidas num Plano de carreira e homologadas em convenções coletivas e assinaturas de contratos perante sindicatos e Ministério pertinentes, que reconhecem a capacidade e o direito a exercer esta profissão educativa diferenciada, pertinente a uma Escola também diferenciada.

Que concepção de educador tem a EFA? Que educador para o meio rural? Quais seus papéis e responsabilidades? Quais suas competências e compromissos nas alternâncias?

O Monitor é um componente essencial do sistema de alternância. Os papéis e as responsabilidades, portanto, os seus estatutos não são os de um professor tradicional. A Pedagogia da Alternância exige um estatuto com funções específicas para atividades que transcendem ao mero exercício de dar aulas e cumprir um programa.

Por isso o Movimento da alternância, desde o início, se viu no desafio de preparar os Monitores para a função, através de formações de iniciação e formação continuada para atualização periódica para aquisição de novas qualificações nos campos técnico-econômico, científico, humano, pedagógico etc e para desenvolver um processo permanente de formação em todas as dimensões que a vida comporta.

Vamos apresentar como o Movimento das Escolas de Alternância caracteriza as funções educativas e os papéis a desempenhar com as conseqüentes implicações de tais funções: ter uma orientação para uma boa escolha de novos Monitores e um processo de preparação da profissão bem como as condições para exercê-la.

2. “Do Professor ao Formador”

2.1. O Monitor é mais que um Professor

O educador numa EFA, mais que um professor, é um “formador”. Segundo Rouiller (1980, p. 13), a terminologia Monitor indica que não pode haver professor no sentido tradicional da palavra, numa EFA, ‘uma vez que é a vida que ensina’. Na pedagogia tradicional mestre e conhecimento são duas realidades indistintas. O mestre detém o conhecimento. A sua função é transmiti-lo e a do aluno é adaptar-se ao mestre e ao programa, do contrário, o fracasso é certo. Pelo contrário, as pedagogias, ditas renovadas, colocam o aluno no centro de interesse do projeto pedagógico, sendo que o professor e o programa devem ser adaptados às condições e necessidade do aluno, ao serviço do seu desenvolvimento. Uma vez que o projeto educativo EFA possui bases nas pedagogias ativas o Monitor é concebido como aquele que orienta, motiva, aguça curiosidades, provoca, problematiza, ajuda a construir ou reconstruir conhecimentos, facilita aprendizagens e, quando necessário, também ensina.

As funções e responsabilidades do Monitor são definidas numa lógica de educação sistêmica. Tais funções são associadas com as inter-relações múltiplas do sistema de alternância (Gimonet 1999, 126). As competências para um Monitor são diferentes daquelas, comumente, exigidas para o professor convencional que, geralmente, se isola na sua disciplina e em sua sala de aula. A sua competência não está baseada numa soma de saberes, numa erudição e especialização livresca sobre uma determinada disciplina ou área do conhecimento. As competências de um Monitor se ampliam incluindo elementos de animação, de organização para fazer interligar as atividades no quadro da alternância e do ambiente escolar, resultando numa “polivalência” em diversos planos, pois ele interage e faz relacionar diversos pólos:

“o aluno e seu meio, sua família
a indivíduo e o grupo
a vida e a escola
os conhecimentos descobertos na vida e aqueles a
serem adquiridos
os conhecimentos profissionais e gerais
o saber e os métodos de trabalho” (Rouiller, 1980, p 13-14).

Estas interações que o Monitor deve fazer interagir são tratadas com mais detalhes ao relacionar o Monitor como um agente de comunicações e de inter-relações múltiplas e o conjunto das suas funções na Escola, com os alunos, a comunidade, os parceiros, a equipe etc.

2.2. O Monitor como um profissional gestor de relações

O Monitor assume uma diversidade de encontros na intercessão dos pólos relacionais, afirma Gimonet (1999, 126-7) destacando sete encontros e confrontos, quais sejam:

- a) Com adolescentes e jovens estudantes com todo um contexto de vida, de saberes, experiências, culturas, linguagens etc a serem comunicadas, valorizadas... Cada aluno com sua ação personalizada, seu projeto de vida a ser clareado, desenvolvido, acompanhado...
- b) Com a realidade de vida social, profissional, cultural, econômica, ecológica, local, regional... o meio de vida do aluno.
- c) Com os parceiros, co-formadores da formação que são os pais, profissionais da região, lideranças, mestres de estágios etc.
- d) Com os saberes populares experienciais e os saberes teóricos, escolares a serem disponibilizados e acessíveis.
- e) Com a vida de internato a animar, acompanhar.
- f) Com a equipe pedagógica onde as funções se imbricam e se exercem numa dinâmica de complementaridade nas tarefas distribuídas e compartilhadas democraticamente no seio de um coletivo.
- g) Com a vida da EFA, a sua associação gestora, o Conselho administrativo” (Gimonet, 1999, p. 126).

A alternância pode ser caracterizada como a “Pedagogia do Encontro” e pelas suas implicações o Monitor passa a ser um agente de comunicação entre os diferentes atores e as instâncias da EFA. A capacidade de animação e comunicação é indispensável para uma atividade exitosa e participativa, onde todos assumam seus papéis responsabilmente, fazendo sua parte na complementaridade da formação.

2.3. As funções do Monitor

As funções do Monitor se encontram definidas no Regimento Interno da EFA. Destacamos quatro funções básicas essenciais: a) função de direção, articulação e animação; b) função educativa e formativa; c) função técnica; d) função pedagógica (Gimonet, 1999, pp 127-8).

As funções de articulação e animação possuem quatro aspectos fundamentais da vida da EFA, quais sejam: a animação da vida associativa; a articulação dos parceiros co-formadores; a animação e acompanhamento da vida de grupo e o acompanhamento das diferentes turmas.

Primeiro, a animação da vida associativa. Ajudar articular, planejar e realizar reuniões do conselho administrativo e assembléias gerais. Participar acompanhando “Comissões de Trabalho”.

Segundo, a articulação e animação dos parceiros co-formadores, a começar pelos próprios alunos interessados e co-responsáveis; as famílias, que devem implicar-se no acompanhamento e apoio aos projetos dos filhos; os mestres de estágios; os profissionais e lideranças que animam serões, dão palestras, cursos, recebem visitas de estudo etc. Nesta função, o Monitor se torna um “catalisador”, ao conseguir mobilizar o conjunto de colaboradores na formação dos alunos.

Terceiro, a função exige saber conduzir os grupos de alunos, ou seja, animar a vida do internato, tornando-o num ambiente educativo, favorável à aprendizagem e ao equilíbrio psico-afetivo dos alunos. “O internato é uma oportunidade de aprender, pois possui funções pedagógicas. O distanciamento da família e o olhar de fora da realidade favorecem a reflexão e tomada de consciência mais compreensão sobre mesma. O internato possibilita o confronto, a convivência mútua, o compartilhar momentos de conversas, tarefas em conjunto, a socialização das realidades

múltiplas de cada um. É uma oportunidade do “aprender-conviver”, trabalhar em grupo, assumir atitudes cooperativas e conscientizar-se da importância da organização associativista e cooperativista. “Para esta extraordinária responsabilidade educativa não se procura um educador especializado” (Rouiller, 1980, p. 14). O Monitor mesmo é que assume e deve esta disponível aos alunos. Por isso é visto e considerado pelo universo representacional dos pais e alunos como um pai e amigo (Silva, 2003, p. 246); como um “mestre de obra” (Rouiller, 1980) ou um “clínico geral” (Gimonet, 1999, 127).

As funções educativas e formativas envolvem uma dimensão de formação integral da pessoa humana. Formar atitudes, caráter, ajudar o aluno a encontrar-se, a construir sua identidade, sua auto-estima, a sonhar com projetos de vida, a descobrir e cultivar valores humanos, a instrumentalizar-se no exercício da cidadania; a engajar-se em ações comunitárias e desenvolver o espírito de participação, de democracia, de solidariedade etc.

As funções técnicas dizem respeito aos conhecimentos no campo profissional com os quais os jovens estão sendo confrontados. Por isso a maturidade e a experiência profissional de um Monitor são requisitos básicos para um bom desempenho nos aspectos da orientação profissional e acompanhamento dos projetos de vida dos alunos. As funções técnicas estão relacionadas aos domínios de saberes e conhecimentos teóricos de uma determinada área ou disciplina da qual é responsável, sobretudo, os saberes práticos e a capacidade de integrá-los. Portanto, a habilitação é importante, mas o conhecimento sobre a vida e as profissões rurais e a capacidade de articular com os setores profissionais e encaminhar o aluno no seu projeto de vida profissional é fundamental.

As funções pedagógicas se referem às competências no uso dos instrumentos pedagógicos específicos da alternância e outros tantos que se fazem necessários para otimizar as aprendizagens. No fazer pedagógico do dia-a-dia o Monitor está obrigado a saber utilizar um conjunto de instrumentos e desenvolver uma série de atividades. Ele precisa conhecer toda a metodologia de um Plano de Estudo, desde a sua motivação na EFA, juntamente com os alunos, a preparação dos alunos para a pesquisa junto à família ou na comunidade, empresa, entidade etc; saber dinamizar uma colocação em comum da pesquisa realizada pelos alunos ao retornar à EFA; preparar e acompanhar visitas de estudo e interações externas que são atividades complementares à pesquisa do Plano de Estudo. Enfim, saber colocar em sinergias esses conhecimentos que emergem da vida dos alunos

com os conhecimentos escolares, bem como fazer sinergias entre os conhecimentos gerais e conhecimentos das áreas profissionais. Ou seja, numa EFA as aulas preparadas devem partir de dados das pesquisas dos alunos, do “livro da vida”, a realidade local, numa metodologia indutiva e perspectiva trans e interdisciplinar. Os alunos quando motivados interessam, participam e não apenas suportam aulas que não têm sentido, utilidade para a vida deles (Rouiller, 1980, p. 14).

3. As condições necessárias ao exercício da função de Monitor numa EFA

Como estamos percebendo a função de um Monitor é complexa e não muito fácil. Exercer esta função exige certas condições fundamentais: a) critérios para uma boa escolha dos candidatos a serem Monitores; b) um ambiente profissional favorável; c) um processo de formação pedagógica inicial e continuada, pois uma profissão não se improvisa, conforme afirma Gimonet (1999, p. 130).

3.1. O perfil ideal para ser Monitor

O perfil do candidato a Monitor, segundo propostas do Movimento apresenta três critérios: de personalidade e maturidade; de conhecimento e, preferencialmente, de experiência profissional anterior na área rural para compreender as situações de alternância dos alunos e estar mais próximo deles; de formação técnica, ou seja, habilitação para a área de ensino. Muitas vezes esses critérios são acrescidos ou até diminuídos de acordo com a realidade local, regional e nacional (Gimonet, 1999, pp 128-9).

Importante ressaltar que a Pedagogia da Alternância não se contenta com professores fechados em suas disciplinas ou áreas de conhecimentos e isolados em suas salas de aula. Uma das condições fundamentais para que isto não ocorra são as reuniões pedagógicas permanentes, o trabalho planejado conjuntamente, as atividades co-animadas. O Monitor realiza muitas atividades sempre em duplas e integradas com várias áreas ao mesmo tempo. Para isto é imprescindível o trabalho em equipe.

3.2. O trabalho de equipe

O trabalho de equipe é mais uma característica fundamental do funcionamento de uma EFA (Gimonet, 1999, p. 129; Rouiller, 1980, pp 14-15 e Moreira, 2000, pp215-16). Isto, por implicações resultantes do projeto pedagógico com suas finalidades e do projeto de vida de cada aluno imbricados numa perspectiva e compromisso com o desenvolvimento pessoal e comunitário. Colocar em marcha uma “pedagogia da pessoa” e uma “pedagogia da cooperação”, exige, antes de tudo, uma ação cooperativa.¹

Na pedagogia tradicional onde o centro do projeto é o programa e o professor e o aluno é um passivo que apenas recebe e repete informações não se apresenta uma necessidade, assim tão evidente, de uma ação em equipe. Mas, se o aluno é o centro do projeto e a formação se pretende ser global, a alternativa é uma ação conjunta em equipe. Além do mais, um Monitor trabalha para uma Associação que possui um projeto com finalidades a serem atingidas. Não cabe ação isolada quando o projeto é de um coletivo. O Monitor acaba se envolvendo profissional, política e afetivamente na proposta misturando profissão e militância. Portanto, é uma das condições para ser Monitor, gostar e saber trabalhar em parceria num coletivo, numa ação de complementaridade.

O ambiente sócio-afetivo. O sentimento de pertença à equipe, ao grupo maior que encabeça o projeto, a confiabilidade, compreensão, o espírito de cooperação nas atividades, desde a concepção, preparação e execução, avaliação... vão proporcionar um clima de segurança e gerar as condições favoráveis para a realização da profissão de Monitor.

A equipe se impõe como condição da alternância e como lugar de regulação e consertação dos processos afetivos e inter-relacionais da equipe consigo mesma e da equipe com os co-formadores. Equipe equilibrada provoca, muitas vezes, um círculo virtuoso de trabalhos educativos exitosos e Associativos mais participantes e atuantes.

¹ A “Pedagogia da pessoa” e da “cooperação” são aspectos da pedagogia da alternância desenvolvidos no capítulo 4 deste trabalho.

O ideal é que a equipe seja composta entre cinco e dez pessoas, numa proporção de 20 a 25 alunos por Monitor, para facilitar a comunicação, a articulação de reuniões e atividades conjuntas. O grande grupo dificulta as interações que são vitais numa prática de alternância.

3.3. A Gestão do tempo

Para assegurar as funções e responsabilidades é fundamental a gestão do tempo. Assim como a Escola precisa de um Planejamento geral orgânico, cada Monitor precisa cuidar do seu planejamento, a começar pela gestão do tempo. Se não for assim, a improvisação prevalece nas práticas cotidianas. É preciso equacionar o tempo de sala de aula, de acompanhamento pessoal e grupal dos alunos, das famílias, da associação, da própria EFA e dos co-formadores em geral; o tempo da preparação pessoal e coletiva de aulas, atividades, reuniões pedagógicas; o tempo do estudo; o tempo livre. Segundo Calvo (2002) uma pesquisa realizada com as EFAs Espanholas apresenta um quadro coerente e bem equacionado do tempo dos Monitores.

Quadro 4 - **Gestão do tempo dos Monitores numa EFA**

<i>Função do Monitor</i>	<i>Atividades personalizadas: acompanhar Alunos; Visitar famílias, co-formadores, mestres de estágio</i>	<i>Animar, acompanhar atividades educativas em grupos com instrumentos pedagógicos, serões de estudo; internato</i>	<i>Relações externas com outros responsáveis e instituições para visitas de estudo, interações externas..</i>	<i>Atividades: educativas formativas pedagógicas em sala com grupos de alunos</i>	<i>Formação própria; preparação e organização de aulas e atividades pessoais e coletivas, reuniões pedagógicas...</i>
<i>T</i>	15%	15%	10%	40%	20%

Fonte: UNEFA, Madrid, 1996.

Como afirma Calvo (2002) não significa uma repartição exata e nem exaustiva das atividades para a equipe e para cada Monitor, mas uma possibilidade realística de uma experiência pesquisada que pode se tornar um exemplo para a gestão do tempo do Monitor e assim poder exercer suas funções de forma criativa, planejada e coerente com os princípios da alternância, evitando cair em isolamentos, em práticas fragmentárias e exclusivas de salas de aulas.

3.4. A formação pedagógica e a preparação para uma profissão

As formações pedagógicas iniciais e continuadas, realizadas em serviço, ou seja, ao longo da prática, formalizadas pela instituição, são condições fundamentais para preparar à função do Monitor e torná-lo mais que um ser de funções múltiplas mas um profissional da educação em alternância, com um devido reconhecimento e valorização no movimento e na sociedade. Sobre o tema da formação pedagógica específica para profissionalizar os Monitores abordaremos com mais profundidade no capítulo seguinte.

Concluindo, podemos dizer que, exercendo plenamente as funções que lhe são atribuídas, o Monitor transcende o professor, se tornando um verdadeiro educador/formador. As abordagens relativas à formação no capítulo 4 deste trabalho trarão mais luzes ao conceito de formador que estamos propondo para designar o Monitor. Nesta linha de reflexão Moreira concluiu:

“Assim a profissão de Monitor ganha uma significação social maior do que o termo em si comporta, pois, ao mesmo tempo em que o faz acompanhante, exigem-lhe um saber técnico-político bastante amplo e uma intervenção real nas relações macrossociais. Por outro lado, a inadequação do termo também se expressa profissionalmente, pois os Monitores mais antigos vêm enfrentando dificuldades para ter seus direitos trabalhistas reconhecidos, porque a profissão monitor não é reconhecida pelo Ministério do Trabalho” (Moreira, 2000, p. 216) .

Enfim, o Monitor tem atribuições técnico-pedagógicas de educação e formação, envolvendo um conjunto de outras atividades de acompanhamento pessoal e coletivo. Ele tem atribuições de comunicação e animação de um conjunto de parceiros na formação que o leva a relacionar e fazer articulações para além das cercas da Escola. E, por fim, o Monitor tem os compromissos sócio-políticos-organizativos que envolvem a Associação gestora da EFA, as comunidades atingidas pelos alunos, entidades, autoridades etc. O Monitor se torna um empreendedor social, um agente de desenvolvimento, um “extensionista”. De fato, sem ser seu objetivo a EFA presta um serviço de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), na ação educativa dos Monitores e na inserção comunitária dos alunos. Como afirma Gimonet, (1999, p.126) “o Monitor é um ator da complexidade”, com tantas atribuições, compromissos, encontros e confrontos. Por isso tudo, pode-se dizer que o “Monitor” está mais para um “educador/formador”.

Enfim, nesta seção apresentamos uma concepção do educador de uma EFA e vimos que seus papéis e responsabilidades o diferem do professor tradicional. A alternância exige um outro perfil de educador onde a experiência profissional anterior conta muito, sobretudo, a capacidade de liderança e comunicação. É importante o domínio dos conhecimentos técnicos sobre a área disciplinar, mas a capacidade de animação e acompanhamento de grupos e a interlocução com os parceiros que podem interagir e complementar a formação são papéis fundamentais. De um lado, vimos um quadro ideal e necessário ao funcionamento da alternância, de outro lado, na seção a seguir, apresentaremos um quadro geral e breve dos Monitores nas EFAs do Brasil.

B - O QUADRO ATUAL DOS MONITORES DAS EFAs DO BRASIL E A FORMAÇÃO

Esta seção apresenta em três itens um quadro situando brevemente os Monitores do Brasil. O primeiro item aborda dados gerais concernentes à quantidade de Monitores atuando hoje, a presença masculina e feminina nesta função, origem e moradia dos Monitores, a dedicação exclusiva, composição das equipes e os problemas limitantes às condições de trabalho. O segundo item trata a questão de escolaridade, revelando o problema de manutenção de profissionais graduados no meio rural e o terceiro item traz dados da qualificação específica de Monitores para atuar com a pedagogia da alternância.

1. Dados gerais

Uma pesquisa realizada com as Associações Regionais revela um total de 737 Monitores em exercício nas EFAs do Brasil². Este número não é absoluto, pois faltam oito EFAs no quadro abaixo e segundo informações complementares da UNEFAB, podemos afirmar que atualmente são 764 Monitores, sem contar os professores³ que atuam exclusivamente com aulas sem os compromissos normais exigidos ao Monitor com dedicação integral, exclusiva a EFA.

² Sobre a pesquisa realizada com as Associações Regionais veja ANEXO 2.

³ Hoje em dia, as EFAs contam com uma equipe de monitores que atua com dedicação exclusiva e, às vezes, um ou mais professores complementam o quadro docente, mas esses professores assumem a responsabilidade exclusiva com aulas, por isso são chamados de professores externos ou eventuais.

A composição das equipes por unidades escolares varia muito. A média é de 5 a 6 Monitores, numa proporção de um para cada 20 a 25 alunos. As equipes são pequenas, muitas vezes, pelas limitações dos recursos financeiros insuficientes e, na maioria das vezes, intermitentes chegando a ser até inexistentes. Conseqüentemente acontece uma sobrecarga com longas jornadas de trabalho ocasionando estresse e falta de tempo para descanso, a vida familiar, o lazer e o estudo pessoal. As horas extras, em geral são dedicadas como um serviço à base do voluntariado.

A dedicação exclusiva significa uma carga horária de 40 ou 44 horas semanais. Ela implica em responsabilidades e funções extra-classe para outras funções inerentes à alternância, como já aprofundamos na seção A deste capítulo. Daí uma função que precisa ser reconhecida e valorizada com um estatuto, um plano de carreira e contratos salariais mais justos e adequados ao nível de dedicação que se exige e que se pratica. Os salários são baixos e intermitentes. Por isso, a função de Monitor é, muitas vezes, caracterizada mais pela militância que pelo profissionalismo. E a permanência duradoura na função é daqueles poucos que se nutrem de uma mística de motivação religiosa e/ou político-ideológica. O fenômeno do rodízio atinge até 50 % de mudanças no quadro docente⁴ de ano para ano, comprometendo gravemente a manutenção dos princípios fundamentais do funcionamento da Pedagogia da Alternância.

Quadro 05 - **Quantificação dos Monitores e divisão por sexo**

Nº	Regional	Total	M	%	F	%
01	AECOFABA	126	65	51,5	61	48,5
02	AEFACOT	60	26	43,3	34	56,7
03	AEFARO	35	21	60	14	40
04	AMEFA	99	51	51,5	48	48,5
05	FUNACI	56	31	55,3	25	44,7
06	IBELGA	42	18	42,8	24	57,2
07	MEPES	126	70	55,5	56	44,5
08	RAEFAP	44	25	56,8	19	43,2
09	RACEFAES	38	14	36,8	24	63,2
10	REFAISA	43	23	53,4	20	46,6
11	UAEFAMA	68	40	58,8	28	41,2
	Total	737	384	52,1	353	47,9

Fonte: Pesquisa junto às Regionais em 2003

⁴ O rodízio de 50% de Monitores é contatado pela evasão nas turmas dos cursos de formação pedagógica inicial. Esses dados são obtidos nos Relatórios da Equipe Pedagógica Nacional que registra e avalia o processo da formação pedagógica inicial no Brasil. Esses relatórios constam na bibliografia.

O quadro 05 revela uma quase equiparação relativa ao gênero, sendo 52,1 % de homens e 47,9% de mulheres. A origem natural desses Monitores chega a 85% rural e 15% das sedes municipais. Outro dado relevante diz respeito à moradia, com 92 % das residências no meio rural, próximo ou na própria Escola. Por um lado, pode ser negativo o fato de morar na Escola e não haver alternância de espaço, tempo e atividades entre o trabalho profissional, a vida familiar, comunitária etc. A moradia na própria Escola muitas vezes se dá por circunstâncias peculiares inerentes ao meio rural. Mas, por outro lado, a origem e residência rural possibilitam uma maior inserção e comprometimento do educador na realidade camponesa. O que não ocorre com as escolas públicas municipais situadas em áreas rurais cujos educadores são oriundos da cidade e totalmente alheios aos problemas que vivem os seus alunos.

2. Dados relativos à qualificação dos monitores

Somados o desprezo, os preconceitos ainda latentes contra o rural na sociedade brasileira e o fato das Escolas não possuírem fontes seguras de financiamento efetivo e suficientes elas sofrem a dificuldade de assegurar profissionais de nível superior no campo.

Quadro 06 - Dados da qualificação dos Monitores

Nº	Regional	Total	Nível Médio	%	Nível Superior	%	Cursando Superior	%	A Cursar	%
01	AECOFABA	126	111	88,1	15	11,9	111	88,1	-	-
02	AEFACOT	60	21	35	39	65	13	21,6	08	13,4
03	AEFARO	35	14	40	21	60	09	25,7	05	14,3
04	AMEFA	99	67	67,6	32	32,4	15	15	52	52,6
05	FUNACI	56	31	55,3	25	44,7	20	35,7	11	19,6
06	IBELGA	42	07	16,6	35	83,4	01	2,3	06	14,3
07	MEPES	126	52	41,2	74	58,8	27	21,4	25	19,8
08	RAEFAP	44	14	31,8	30	68,2	11	25	03	6,8
09	RACEFAES	38	14	36,5	24	63,5	10	26	02	10,5
10	REFAISA	43	36	83,7	07	16,3	31	72	05	11,7
11	UAEFAMA	68	63	92,6	05	7,4	62	91	01	1,6
	Total	737	430	58,3	307	41,7	313	42	118	16,3

Fonte: Pesquisa junto às Regionais em 2003

O quadro 06 demonstra uma situação em que a EFA se encontra, praticamente, nas mãos de educadores de nível médio. São 430 Monitores representando 58,3% do total. Com nível superior são 307 monitores, ou seja, 41,7% do total. Frente às dificuldades de ordem econômica e dos preconceitos que ainda são fortes, podemos ponderar que 41,7 % de Monitores de nível superior no campo representam um grande avanço. Por outro lado, dos 430 Monitores de nível médio, 313 estão cursando faculdade. Um número expressivo e animador, porém o desafio é manter esses profissionais por mais tempo na EFA.

As Regionais AEFARO, AEFACOT, RAEFAP e RACEFAES possuem um quadro acima de 60% de profissionais com nível superior. Estão à frente nesta resolução da problemática da graduação de seus Monitores. O MEPES com 58,8 % de Monitores graduados está caminhando para solucionar o problema.

A RACEFAES, criada mais recentemente deverá constituir-se em Regional congregando todas as EFAs Capixabas, inclusive as que pertencem ao MEPES. Neste quadro, os dados referentes à RACEFAES são das Escolas não ligadas ao MEPES. Eles são estimados, pois das nove unidades, somente duas EFAs e as três Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré responderam à pesquisa. A AECOFABA, REFAISA e UAEFAMA estão habilitando seus Monitores através de uma parceria com a Universidade local, oferecendo cursos especiais parcelados, ou seja, modulares, permitindo aos Monitores alternar estudo e trabalho.

A AMEFA é um das Regionais que necessita tomar providências para resolver este problema de habilitação do seu quadro de Monitores para atender a legislação brasileira que exige todos os professores, a partir do segundo ciclo do ensino fundamental, com habilitação superior a partir de 2006.

Nesta perspectiva, o número de 118 Monitores ainda no nível médio é preocupante. Muitos possuem uma grande experiência pelo tempo de dedicação e pelo investimento que se fez na preparação para o exercício da função. Isto não pode ser desconsiderado, a habilitação significa a garantia da empregabilidade e da manutenção de quadros que o movimento formou ao longo da sua história.

Pelas informações obtidas na UNEFAB e Regionais o quadro de Monitores habilitados concentra aqueles ligados à formação geral, ou seja, às áreas de conteúdos da base nacional comum. Os

Monitores responsáveis diretamente pela Educação Profissional, seja ao nível de “orientação” no Ensino Fundamental ou a profissionalização no Ensino Médio, são, na maioria, Técnicos em Agropecuária. Portanto, o quadro de habilitação média concentra-se na área profissionalizante. Este é, ao nosso ver, um dos motivos pelos quais as EFAs são demasiadamente escolas e pouco formação profissional.

A elevação da escolaridade dos alunos e alunas é fundamental, pois se coloca no campo do direito enquanto cidadania e é base importante para o processo da profissionalização. Portanto, constitui-se também em fator de desenvolvimento. Por outro lado, a profissionalização deve caminhar paritariamente sem dicotomias e prejuízos frente à escolarização, pois uma complementa a outra. Neste sentido falta no Movimento uma política estratégica para graduar e habilitar adequadamente os Monitores da área profissionalizante, pois se trata de *“formar profissionais para profissionalizar os os filhos e filhas dos agricultores”*.⁵ As parcerias com instituições Universitárias sensíveis às demandas da agricultura familiar, da agroecologia etc se fazem necessárias para se criar cursos superiores em alternância na área tecnológica. Pode começar como uma iniciativa emergencial para atender os monitores, mas deve continuar para atender ex-alunos dentro de uma política de formação de quadros superiores para suprir as necessidades da agricultura familiar, numa perspectiva do eco-desenvolvimento.

Criar cursos profissionais no nível de tecnólogo em parceria com universidades e centros tecnológicos seria um avanço histórico do movimento EFA, pois a alternância estaria se expandindo para a graduação, numa perspectiva de profissionalização de quadros superiores para suprir as Escolas, os movimentos sociais do campo e aos setores da economia de base familiar, numa perspectiva de eco-desenvolvimento.

Cabe muito bem ponderar que o profissional de nível médio não representa desqualificação para o movimento da alternância. Pelo contrário, são os quadros médios que muitas vezes seguram o Projeto e o leva adiante com muito profissionalismo. Na maioria dos casos está em jogo a experiência, a dedicação, o compromisso com a causa dos agricultores. Este capital humano e social construído e acumulado pelos anos da experiência precisa ser devidamente valorizado no seio do movimento das EFAs.

⁵ FAO, 1997, A Formação de Profissionais para profissionalizar os Agricultores, Polan Lack, Santiago, Chile.

A formação de cursos superiores precisa levar em conta a experiência e o conhecimento adquirido para não impor uma graduação nos moldes tradicionais do ensino superior e impossibilitar, à maioria desses profissionais, o acesso e a devida graduação. Nesta perspectiva já existe um projeto em fase de consolidação iniciado pela AMEFA, em parceria com RACEFAFAES, IBELGA e UNEFAB, podendo se estender para todas as Regionais. Trata-se da criação de um “*Tecnólogo em Gestão Agrícola: com ênfase em agroecologia*”. Este curso iniciaria atendendo a demanda de graduação e habilitação dos Monitores, preferencialmente, da área técnica em agropecuária e depois, pretende continuar como uma nova opção de formação para ex-alunos das escolas de Ensino Médio e Educação Profissional.

3. Dados relativos à qualificação pedagógica específica em alternância

Por fim, um quadro atual da formação pedagogia inicial de Monitores. Conforme mencionamos no capítulo 2 deste trabalho, esta formação específica e comum, realizada de forma descentralizada pelas Regionais é um fato inédito depois de 30 anos de história das EFAs no território brasileiro. A consciência sobre a importância de uma formação inicial específica e uma permanente formação por toda a vida está se formando no seio do movimento, a ponto de se tornar uma exigência para quem inicia a trabalhar como Monitor inicia a fazer a formação e quem é veterano na função deve participar freqüentemente de cursos organizados para uma formação continuada. O quadro abaixo mostra a situação desta formação pedagógica inicial dos Monitores no Brasil.

Observando o quadro 07, todas as Regionais estão a desejar nesta política de formação pedagógica inicial. Dos 737 monitores, apenas 223, ou seja, 30,2 % possuem formação pedagógica concluída. Outros 177 monitores, sendo 26%, estão fazendo a formação e 327 monitores, isto é, 43,2%, se encontram sem formação pedagógica específica.

Quando analisamos a coluna dos Monitores fora da formação pedagógica constatamos três Regionais aproximando do ideal de 80%, quais sejam, AEFARO, AEFACOT e REFAISA, isto é, se concluírem com êxito a formação em curso. As demais Regionais apresentam um quadro preocupante que merece maior atenção.

Quadro 07 - Dados da Qualificação Pedagógica em alternância

Nº	Regional	Total	Conclu- ída	%	Cursan- do	%	A cursar	%
01	AECOFABA	126	21	16,6	30	23,8	71	51,6
02	AEFACOT	60	19	31,6	28	46,6	14	21,8
03	AEFARO	35	20	57,1	11	31,4	04	11,5
04	AMEFA	99	38	38,3	21	21,2	39	40,5
05	FUNACI	56	13	23,2	17	30,3	26	46,5
06	IBELGA	42	-	-	-	-	42	-
07	MEPES	126	42	33,3	12	9,5	60	57,2
08	RAEFAP	44	03	6,8	28	63,6	13	29,6
09	RACEFAES	38	19	50	-	-	19	50
10	REFAISA	43	21	48,8	14	32,5	08	18,7
11	UAEFAMA	68	17	25	16	23,5	35	51,5
	Total	737	223	30,2	177	26,6	327	43,2

Fonte: Pesquisa junto às Regionais em 2003

Segundo as informações colhidas nos relatórios de atividades das Regionais e dos Encontros da Equipe Pedagógica Nacional, a rotatividade de Monitores é um dos fatores que faz este quadro ser sempre assim. Não se consegue um nível satisfatório porque as saídas são permanentes de ano para ano, sendo que dos monitores que iniciam a fazer a formação apenas 50% concluem. Este fenômeno gera uma necessidade de começar um novo grupo de formação pedagogia a cada ano. Este fato é desafiante, pois não há recursos financeiros disponíveis para fazer formação todo ano; as equipes formadoras se vêm permanentemente ocupadas com sessões de formação, onde nem sempre pode contar com a co-animação de formadores de outras Regionais. Conseqüentemente, a formação em alternância nas Escolas fica prejudicada quando não há profissionais devidamente preparados e implicados com esta modalidade educativa.

Por outro lado, constata-se um grande avanço na qualidade da formação em alternância nas EFAs no Brasil, a partir da implementação da formação pedagógica. O item 3 da seção B no capítulo 1 trata da revitalização do movimento EFA no Brasil onde, a formação emerge como um dos fatores da revitalização. A política de formação pedagógica inicial e continuada de Monitores é uma dos maiores acertos da UNEFAB nos seus últimos cinco anos. Mesmo que haja rotatividade de Monitores e que não se atinge o ideal de equipes amplamente capacitadas nesta metodologia percebe-se que os monitores capacitados que ficam, interferem e revigoram a Pedagogia da Alternância. Há uma consciência e um desejo, uma vontade latente no interior das pessoas para fazer

o melhor, destacar-se pelo diferente que produz mais resultados aos jovens rurais. Podemos verificar estas constatações e afirmações nos dados colhidos junto aos cinco Monitores que experimentaram esta nova modalidade de formação pedagógica inicial e participaram contribuindo com nossa pesquisa.

Conclusão ao capítulo

Este capítulo é pertinente por duas razões: a busca de uma concepção do educador em alternância e as condições necessárias ao pleno exercício da função. Vimos que a concepção do educador de uma EFA, bem como os papéis e responsabilidades fazem uma grande diferença em relação ao professor tradicional. Ou seja, A alternância educativa exige um outro perfil de educador, onde a experiência profissional anterior conta muito, sobretudo, a capacidade de liderança e comunicação. É importante o domínio dos conhecimentos técnicos sobre a área disciplinar, mas a capacidade de animação e acompanhamento de grupos e a interlocução com os parceiros que podem interagir e complementar a formação são papéis fundamentais. De um lado, vimos o perfil ideal do educador para um bom funcionamento da alternância, de outro lado, vimos dificuldades reais que limitam a existência de quadros de profissionais qualificados para a alternância. Os desafios da formação se agravam com os desafios da falta de um plano de carreira e os recursos suficientes e efetivos para custeio digno de pessoal . Na maioria dos casos este trabalho é feito à base do voluntarismo e militância das pessoas.

Uma vez que o presente trabalho se coloca numa perspectiva de investigação sobre a formação de monitores será pertinente apresentar as iniciativas de formação pedagógica formalizada pelo movimento das EFAs do Brasil. É o que faremos na sequência, através do capítulo 4.

Capítulo 3 - SISTEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE MONITORES DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL

“Qualquer mudança profunda em educação supõe mudança profunda dos educadores.”

(Paolo Nosella)

Introdução ao capítulo

A formação pedagógica de Monitores tem se revelado como uma das estratégias mais acertadas e eficazes para o desenvolvimento, a expansão, evolução e o futuro das “Escolas de Alternância” em todos os países que adotam esta modalidade diferenciada de educação, em nosso caso, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs).

O Movimento das EFAs se baliza por princípios comuns em termos de filosofia, metodologia e finalidades mais gerais, mas os objetivos específicos e conteúdos relacionados aos conhecimentos a serem abordados e construídos em cada unidade educativa devem ser encarnados na realidade local, regional e nacional. Por isso, cada plano de formação deve ser singular a cada EFA e também a cada época da história. Por outro lado, a Pedagogia da Alternância desenvolvida nas EFAs não é uma construção acabada, absoluta e definitiva. É uma obra em construção, “aberta, colada à vida, sendo assim, em contínua evolução, pois a vida é uma dinâmica mudança e evolução”, afirma Gimonet (1998, p. 10). Estas afirmações são, ao nosso ver, coerentes com o itinerário da Pedagogia da Alternância abordado no capítulo 1 deste trabalho. Neste sentido a formação pedagógica de Monitores, sistematizada e formalizada, se faz necessária e urgente permanentemente e de forma descentralizada, singular a cada região do país, respondendo às reais necessidades de seus beneficiários e possibilitar a construção permanente e a evolução desta pedagogia. Isto é, se a formação não se transformar numa doutrinação ideológica, mas permitir a reflexão crítica e participativa constituindo-se numa práxis político-pedagógica dos Monitores/educadores.

Este capítulo aborda a história de uma trajetória de formação pedagógica sistematizada e formalizada, específica para formar e capacitar Monitores e Monitoras das EFAs do Brasil. Num

primeiro momento apresentamos a iniciativa pioneira do MEPES com a criação do Centro de Formação (CF) e a implementação de um Plano Pedagógico específico com o objetivo de “profissionalizar” educadores para as EFAs. Num segundo momento sistematizamos a experiência mais recente de Formação Pedagógica de Inicial¹ de Monitores das EFAs do Brasil, formalizada pela UNEFAB e implementada de forma descentralizada pelas Equipes Pedagógicas das Associações Regionais com o apoio da Equipe Pedagógica Nacional.

A - A Formação Pedagógica de Monitores formaliza pelo Centro de Formação do MEPES

1. Antecedentes

Através de contatos pessoais com testemunhas diretas² e de pesquisas documentais do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), vamos deparar com o que podemos chamar de as primeiras ações de formação em função do processo de implantação das Escolas Família Agrícola no Brasil. Ou seja, a preocupação com a formação pedagógica para manter a identidade diferenciada da EFA vem desde a origem, antes mesmo da implantação e se deu, inicialmente, num intercâmbio entre o Brasil e Itália. Em 1966 foram os primeiros contatos, em busca de parcerias, feitos pelo Padre Humberto Pietrogrande na Itália. Entre 1966 e 68 12 brasileiros estagiam conhecem as Escolas Famílias na Itália. De outro lado, um grupo de integrantes de EFAs Italianas vêm ao Brasil. A Associação de Amigos do Estado do Espírito Santo (AES), criada com a finalidade de cooperar financeiramente com o Projeto incipiente no Brasil, facilita bolsas para esta primeira

¹ O termo “Inicial” se refere à iniciação sobre a Pedagogia da Alternância. Se refere à primeira formação sistemática, recebida pelo Monitor que inicia a trabalhar numa EFA. É uma formação introdutória, específica para formar novos monitores. Ainda não é uma formação acadêmica. A formação inicial está relacionada ou compreendida como a formação de professores em nível superior.

² Informações históricas baseadas em testemunhas diretas: Mário Zuliani e Sérgio Zamberlan, dois dos Italianos pioneiros das EFAs no Brasil. O primeiro fora diretor do Instituto Professionale per l’Agricoltura de Castel Franco – Veneto, Itália, que funcionava com a Pedagogia da Alternância, inspirada nas MFRs da França. Chegou ao Brasil em 1967, trazido pelo Pe Humberto Pietrogrande, com a finalidade de implantar no Brasil uma entidade de caráter educacional e de promoção social; o segundo, ex-aluno de uma EFA Italiana, estagiou pela França e chegou ao Brasil em 1970 para ajudar na missão iniciada pelo seu ex-diretor na Itália. (Fonte: Anotações com bases em conversas pessoais registradas ao longo da nossa convivência que iniciou com a participação no Curso de Especialização “Lato-sensu” sobre Pedagogia da Alternância, realizado no período de 1994 a 96, no Centro de Formação, em Piúma, numa parceria do MEPES com a Universidade Federal do Espírito Santo).

tentativa de formação de técnicos brasileiros em vista da ação educacional de caráter promocional que resulta na Escola Família Agrícola.

1.1. A origem e trajetória do Centro de Formação (CF) do MEPES

Como vimos no capítulo primeiro, a EFA nasce no Brasil, em 1969, ao sul do Estado do Espírito Santo. A experiência exitosa provoca um efeito multiplicador imediato. A expansão do sul para o norte do Estado se deu logo no início da década de 1970, por iniciativa da pastoral social ligada à Igreja Católica e de Prefeituras Municipais. Este fato da expansão para o norte e outros municípios do Sul é um dos fatores da preocupação com a formação de monitores para atuar com esta modalidade de escola diferenciada. Desta preocupação surgem as primeiras idéias que vão culminar na criação do Centro de Formação do MEPES, já em 1971.

“O Centro de Formação nasceu, em parte, da preocupação em tentar inserir no movimento operadores, principalmente, nas Escolas Famílias Agrícolas, que tivessem uma visão de conjunto e da abrangência da sua ação educativa e metodológica (Zamberlan & Zuliani, 2002, p. 1).

Logo de início, as iniciativas de formação surgem de forma pontual como as “*as semanas de aprofundamento*”. As EFAs constituíam o lugar por excelência do processo de formação, mas o Centro se torna um mediador que toma a responsabilidade de implementar uma formação de Monitores também diferenciada. Ou seja, uma experiência inovadora exige educadores inovadores, preparados etc. Personagens histórico, oriundos do berço das Escolas de Alternância na França, por exemplo, Daniel Charpantier, participam da construção do Plano Pedagógico do Centro de Formação, animam semanas de aprofundamento para monitores das EFAs do Mepes, afirmam Zamberlan & Zuliani (2002, p. 5).

Inicialmente, o Centro de Formação era responsabilizado a uma pessoa da confiança e juridicamente ligado à Diretoria Central do Mepes. Funcionava como uma espécie de “agencia” da Secretaria Executiva. Os componentes das equipes que passaram pela direção do Centro quase sempre foram autodidatas ou pessoas com formação não pedagógica, ou melhor, não especialistas na educação. Segundo Zamberlan & Zuliani (2002, p. 1) “este é um fenômeno semelhante na prática das EFAs do

Mepes até nossos dias, pois, todos fazem um pouco de tudo.” Naquele momento a equipe que se ocupava com o Centro de Formação acumulava, às vezes, cargo na Secretaria Executiva da entidade. Isto significa que não havia dedicação autônoma e exclusiva para a formação e o acompanhamento pedagógico às EFAs e aos Monitores.

A localização inicial do Centro de Formação era Anchieta, ao lado da sede política do Mepes, mas os cursos aconteciam na EFA de Campinho, em Iconha. Em 1973, o Centro de Formação é transferido para Vitória onde funcionou até meados de 1978, quando retorna para Anchieta. Conforme Zamberlan & Zuliani (2002, p.6), somente em 1987 passou a ter sua sede própria, utilizando as instalações da Escola de Mecânica e artesanato de Piúma, sul do Estado, onde se encontra até hoje.

1.2. A construção e implementação do Plano Pedagógico específico

A partir da instalação do Centro de Formação em Vitória uma equipe passa a dedicar de forma mais autônoma e constrói-se um Plano de Formação consistente, muito bem estruturado e concebido para formar Monitores que irão atuar nas EFAs, afirma Paolo Nosella (1977, p.62). Este Plano funcionou desde 1974 até o ano de 1997 sempre com uma turma composta de 15 a 30 bolsistas a cada ano. Ele teve seus altos e baixos por circunstâncias diversas de ordem econômica, ideológica etc. Por isso houve muitas variações na duração dos cursos ao longo desses anos todos. O que não variou foi a estrutura curricular que se manteve em seus objetivos gerais, conforme analisa Moreira (2000, pp 210-11). O curto período na capital foi vivenciado com uma certa autonomia em relação à direção central do MEPES e contou com uma maior colaboração da Universidade, pois seus diretores eram também professores universitários.

De 1974 até 1991 o curso de formação para novos Monitores das EFAs do Mepes funcionou mais ou menos com uma mesma estrutura de dois anos de duração. Conforme as informações obtidas em relatórios de atividades do Mepes ³, esta duração do curso dependia das condições do Centro e das necessidades mais urgentes de novos Monitores. Estas variações são confirmadas por Gianordolli (1980, p. 186) quando os Monitores pesquisados relatam que houve uma diminuição no tempo dos

³ MEPES, Relatório de Atividades, Anchieta-ES, 1973, p. 04

estagiários no Centro de Formação. “Eles recebem de três a quatro semanas intensivas e partem logo para o exercício de Monitor onde de três em três meses se encontram com a equipe do Centro de Formação por três dias”.

A partir de 1992 o Curso previsto para dois anos, conforme o Plano Pedagógico é remodelado para apenas um ano, mantendo aquela mesma linha de objetivos e estrutura pedagógica de ligação entre o CF e o ambiente: meio rural e EFA. Esta mudança aconteceu por uma série de fatores, entre eles, dois são mais evidentes. Primeiro, uma grande demanda de estagiários de fora do Espírito Santo, portanto, fora do MEPES, que revela o processo da expansão das EFAs para outros Estados e a carência de formação diferenciada não só para atuar com uma Escola diferenciada mas também em regiões totalmente diferentes do Estado do Espírito Santo. Segundo, a escassez de recursos financeiros para manter as atividades do CF. Estes fatores vão levar o CF a repensar e a reduzir o seu Plano de Formação de dois para um ano que passa a ser chamado de “Curso Longo para novos Monitores”. Ele é mantido até 1997 quando a última turma de estagiários passa pelo CF em Piúma (Zamberlan & Zuliani, 2002, p.11).

Para compreender melhor do que estamos tratando vamos continuar nesta trajetória apresentando as características gerais do Plano de Formação Pedagógica de Monitores do Centro de Formação do Mepes nos servindo do trabalho de Nosella (1977).

“Um novo educador para o meio rural” (Nosella, 1977 p. 178) é o mote do Plano Pedagógico do Centro de Formação. Para uma ‘outra Escola’ a exigência de um ‘outro educador’, pois é ele quem vai, de fato, aplicar as inovações. A Escola diferenciada, apropriada às peculiaridades do campo faz emergir o problema da formação do pessoal docente, responsável pela sua implementação. Frente a esta problemática crucial da formação de quadros docentes cria-se um curso para dar uma formação específica, capaz de preparar profissionais competentes para atuar nas EFAs.

Segundo Nosella (1977, p.62) o movimento tinha consciência de que esta não era uma tarefa fácil, pois a grande dificuldade de mudança na história das reformas da educação sempre esbarrou no nó górdico da também necessária mudança dos educadores e educadoras. Não é muito fácil construir uma outra escola com profissionais formados na antiga escola que estamos opondo. Na maioria das

vezes, ela se reproduz na prática concreta dos educadores que não conseguiram dar o passo para o novo. Por isso, a urgência de um plano de formação bem concebido e implementado.

2. O Fio Condutor e a Estrutura do Plano Pedagógico do Centro de Formação do MEPES

O Plano Pedagógico do Centro de Formação é construído por uma equipe de técnicos e se estrutura “na forma de funcionamento, de método e avaliações semelhantes às EFAs, mas num nível superior”, afirma Nosella. O caráter profissionalizante é impresso ao curso, desde a sua concepção, pois o que mais importa são as responsabilidades que o Monitor irá assumir e ter que desempenhar numa EFA. O curso deve constituir-se numa “habilitação profissional” com três grandes objetivos: a) de conscientizar, b) de dar fundamentação teórica e c) proporcionar uma capacitação técnica (Nosella, 1977, p. 63).

3. O perfil do Monitor traçado pelo Plano Pedagógico

O candidato ou a candidata a fazer o curso deve ser do meio rural, de preferência morar no campo e próximo à Escola. A exigência de formação mínima é de Ensino Médio e dá-se uma preferência para os técnicos agrícolas. Muito embora, este critério não se consegue com facilidade, pois analisando o perfil das turmas ao longo dos anos há uma ascensão de jovens mulheres egressas do Magistério. O fator econômico (oportunidade de melhores salários em outras instituições) irá, em parte, determinar a “fuga dos técnicos” (Nosella, 1977, pp 98-9).

A seleção dos candidatos e das candidatas⁴, além de definir a opção preferencial pela origem rural traz outros critérios para ajudar a construir o perfil desejado de um educador ou uma educadora numa EFA, quais sejam:

“- atitude de respeito e compreensão da dimensão religiosa com as suas manifestações e sentimentos diversos arraigados na cultura camponesa; - a aptidão para o trabalho promocional, capacidade de engajamento social/promocional, ou seja,

⁴ O candidato ou a candidata selecionado/a para fazer o curso no Centro de Formação do Mepes é chamado de “estagiário” durante a fase de formação.

de militância; - a inclinação para o magistério; - a aceitação e integração no grupo; - formação numa escola técnica” (Nosella, 1977, p 64).

Com este perfil de entrada o Plano Pedagógico do CF desenha um perfil de saída de seus Monitores. O Monitor aqui não é nomenclatura que define uma profissão mas um papel, um conceito de educador qual seja “*aquele que acompanha*”, diferentemente do professor que vincula com a idéia daquele que só passa conhecimentos numa lógica de transmissão e repetição, na base do estímulo-resposta-premiação do behaviorismo.

O verdadeiro educador ou educadora numa EFA seria, portanto, aquele “*facilitador de processos*”; aquele que articula os vários parceiros, colaboradores no processo de formação dos alunos, numa lógica do fazer descobrir por si mesmo, com criticidade, disciplina e diálogo, buscando construir conhecimentos, valorizando e integrando os diversos saberes da cultura camponesa com os saberes da cultura escolar, das ciências, das tecnologias, das tradições religiosas, culturais, de sabedorias, entre outros. A formação, portanto irá processar-se nesta perspectiva de moldar o *educador ideal* para atuar nas EFAs.

4. Estrutura e metodologia do Plano Pedagógico do CF

Uma estrutura e metodologia coerentes com a mesma metodologia e os princípios de funcionamento de uma EFA. Portanto, os idealizadores intentam criar um ambiente de formação que aproxime do ambiente de atuação do futuro Monitor. Os objetivos da formação se concretizam, na verdade, por uma estrutura que articula:

“a) um ritmo de alternâncias com períodos de teorização no Centro de formação e períodos de observações e práticas no ambiente de trabalho: (meio rural e Escolas); b) o ambiente educativo com um internato, ou seja com uma mesma formatação do ambiente de internato na EFA, onde se cultiva a convivência, o trabalho e o estudo em grupos num sistema de cooperação de ensino-aprendizagem; c) a responsabilidade dos agricultores-pais de alunos das EFAs que devem receber estagiários por um período e também participar da avaliação e d) a responsabilidade das Escolas” (Nosella (1977, p. 65).

Sobre a responsabilidade das Escolas Nosella afirma:

“Se desaparecesse o Centro de Formação, ainda seria possível formar novos docentes coordenando os estudos deles nas Escolas e acompanhando sua reflexão junto aos Monitores das Escolas; se, porém, desaparecessem as Escolas, de nada adiantaria a existência do Centro, faltando o elemento essencial para a formação deles” (Nosella, 1977, p.182).

Há uma tentativa de coerência no processo formativo dos novos Monitores com o processo formativo dos alunos nas EFAs. Por isso o curso está apoiado em quatro pilares básicos, quais sejam: a alternância – o ambiente educativo – a responsabilidade das famílias-pais de alunos e das EFAs.

O que orienta a ação metodológica são os princípios de profissionalização, formação de adultos, experiências de vida pessoal, social, profissional como base da formação, a formação por etapas e de forma integrada e o papel do Monitor, esse novo educador para uma “outra Escola” no meio rural. Além de uma instrumentalização técnica, Nosella destaca a importância de uma “formação para uma mentalidade de mudança”. O Plano Pedagógico se preocupa com uma formação comprometida com mudanças pessoais e sociais.

“A formação dos Monitores será feita para uma situação em evolução, numa situação de mudança.” Por isso é interessante observar que não deverá haver uma *relação descendente* de transmissão de conhecimento e aprendizagem por memorização de saberes prontos, mas a construção de um conhecimento que está em processo. Portanto, compreender que a pedagogia da EFA é uma pedagogia da mudança (Nosella, 1977, p 67).

5. “A vida e a experiência como bases da formação”

O Plano Pedagógico do Centro de Formação do Mepes apresenta um itinerário de formação onde a vida e a experiência são as bases do processo formativo. O princípio é que “a vida ensina mais que a escola.” A alternância é uma forma de valorizar e pedagogizar as experiências de vida. A “metodologia aplicada nada mais é do que o Plano de Estudo ao nível do Centro de Formação” (Nosella, 1997, p.66). Neste caso, os alunos, estagiários quando estão numa sessão de formação elaboram questões ou um roteiro que constituirá o assunto da pesquisa durante a realização do estágio. De volta ao centro de Formação os estagiários colocam a pesquisa em comum, analisam,

problematizam e tiram suas conclusões. A temática em debate será o tema básico do aprofundamento teórico durante a sessão.

Na prática, o Plano Pedagógico propõe aplicar a metodologia do Plano de Estudo, instrumento pedagógico central na metodologia alternante que integra estudo e trabalho, ou seja, Centro de Formação-EFA e meio rural. Seguindo, portanto, a lógica dos temas geradores os Planos de Estudo são: “A família rural”; “a comunidade rural”, “o ambiente educativo”, “a participação das famílias”, “alternância”, entre outros.

6. O Currículo e suas etapas no Centro de Formação e na EFA/meio rural

Seja no curso de dois anos, um ano ou até de seis meses o currículo que se apresenta, com mais ou menos carga horária, aligeirado ou não, perpassou por quase toda a trajetória do Centro de Formação, isto é de 1974 a 1997, quando se encerrou a modalidade de “curso longo para formação de novos Monitores” ficando unicamente a modalidade da formação em serviço (Zamberlan & Zuliani, 2002, p. 14).

Quadro 08 - O Currículo da formação de novos Monitores do Mepes (1974-1997*)

ITINERÁRIO PROCESSO APRENDIZAGEM	Sessão	ALTERNÂNCIA	
		Centro de Formação	Meio Rural EFA
		1º ano	
1ª etapa	1ª 1sem.	Comum. Expressão (I) Metodologia aplicada / prep.P.E.	Estágio Meio Rural (I) = 3 semanas. Plano de Estudo (I) – PE “A família Rural
	2ª 4sem.	1. Religião e educação 2. Met. Aplicada/C.C.P.E. 3. Met traba. Científico 4. Comunicação e Exp.(I) 5. Met. Aplicada/prep. PE	Estágio Meio Rural (II) = 2semanas. Plano de Estudo (II) “A comunidade Rural”

Eixo gerador: “Meio Rural”	3ª 4sem.	1. Met. Aplicada/C.C.P.E 2. Sindicalismo – Direito Agrário 3. Cooperativismo 4. Sociologia Rural 5. Estudos Brasileiros 6. Comunicação e Exp.(I) 7. Técnicas Agrícolas 8. Síntese nº 1 – Avaliação – Metodologia aplicada (preparação do PE)	Estágio na EFA (I) = 3 semanas. Plano de Estudo (III) “O ambiente educativo”
2ª etapa Eixo gerador: “Escola Família”	4ª 3sems.	1. Met. Aplicada/C.C.P.E 2. Psicologia do adolescente 3. Metodologia da EFA (I) 4. Comunicação e Exp.(II) 5. Metodologia aplicada (preparação do PE)	Estágio EFA (II) = 2 semanas Plano de Estudo (IV) “Alternância e participação dos pais”
	5ª 4sems.	1. Met. Aplicada/C.C.P.E 2. Metodologia da EFA (II) 3. Psicologia Social 4. Comunicação e Exp.(II) 5. Metodologia aplicada (preparação do PE)	Estágio EFA (III) = 2 semanas Plano de Estudo (V) “Métodos de Ensino”
	6ª 4sems.	1 Met. Aplicada/C.C.P.E 2 Didática Geral 3 Planejamento Educacion. 4 Administração Escolar 5 Didática especial (Exercícios de prep de aula) 6 Metodologia aplicada (preparação do PE)	Estágio na EFA (IV) = 3 semanas Plano de Estudo (VI) “A minha área de ensino na EFA”
3ª etapa Eixo gerador: “Área de Ensino”	7ª 4sems.	1. Metod. Aplic. (C.C.P.E.) 2. Didática Especial (Complementação da formação do monitor na sua área específica) 3. Ética profissional (Organização e Inspiração do Mepes) 4. Síntese nº 2 – Avaliação - Encerramento	Inserção profissional na EFA
4ª etapa Tema: “Complementação aprofundamento Educacional”	Sessão	2º ano	
	1ª 1sem.	- História da Educação - Metodologia da EFA – PE simulado	Trabalho na EFA
	2ª 1sem.	- Viagem de Estudo: ✓ Sociologia Rural ✓ Sindicalismo-Cooperativismo	Trabalho na EFA
	3ª 1sem.	- Estrutura e Funcionamento das - Escolas de I e II grau - Metodologia da EFA (PE simulado)	Trabalho na EFA
	4ª 1sem.	Psicologia da Aprendizagem Metodologia da EFA (PE simulado)	Trabalho na EFA
	5ª 1sem.	- Filosofia da Educação - Metodologia da EFA (PE simulado)	Trabalho na EFA

Fonte: Nosella, 1977, pp 195-7⁵

⁵ Este quadro foi elaborado a partir da nossa pesquisa junto aos relatórios de atividades do MEPES, citados na Bibliografia deste trabalho e da tese de mestrado de Paolo Nosella, 1997, pp 1995-7.

7. Analisando o currículo

Observando o quadro 07 são 24 semanas em 7 sessões no Centro de Formação no 1º ano, onde os “alternantes” são chamados de estagiários. Depois, no segundo ano são mais 5 semanas ou 5 sessões no Centro de Formação, quando o estagiário já é um Monitor ou uma Monitora em plena ação numa EFA. Analisando o primeiro ano contamos 15 semanas distribuídas em 6 estágios, sendo 7 sessões de estudos, perfazendo 24 semanas no Centro de Formação. No segundo ano são 5 semanas no CF distribuídas ao longo do ano, onde a alternância se articula com a prática docente. A lógica predominante do 1º ano de formação é o estudo e a do 2º é o trabalho.

Compreendemos que a proposta como tal busca também suprir uma lacuna nos estagiários que ingressam, na maioria dos casos, ainda muito jovens, sem experiência com docência e sem habilitação de nível superior. Talvez, seja por isso que o currículo apresente uma carga grande de conteúdos acadêmicos que dispensaria se os candidatos tivessem graduação.

Além de preocupar-se com a formação específica sobre a Pedagogia da Alternância o curso também se ocupa com as áreas do ensino, com fundamentos teóricos e uma instrumentalização técnica mínima. É por esta razão que Nosella insiste em afirmar que o Plano Pedagógico do CF é de um “curso de habilitação profissional”, embora seja um curso livre. O Centro de Formação era idealizado como uma “EFA de nível superior”, tendo como “princípio unificador e orientador a profissão de Monitor das EFAs”, se tornando um Centro “essencialmente profissionalizante” (Nosella, 1977, p.62-3).

As parcerias com a Universidade Federal do Espírito Santo foram mais intensas entre 1974 e 1977, depois, a partir de 1983/84 e na década de 1990. Chegou-se a cogitar a legalização do Curso de formação de Monitores, sobretudo, em meados da década de 1980. A idéia é retomada nos anos 90, mas não se concretizou (Zamberlan e Zuliani, 2002, pp 5-8).

A estrutura proposta pelo Plano Pedagógico do Centro de Formação é muito interessante, pois tenta criar uma *formação por alternância e para a alternância*, pelo menos é o que nos parece ao revisar documentos, revisar literaturas e ao analisar o currículo hora apresentado com seu itinerário de

aprendizagem numa lógica da Pedagogia da Alternância. Mas o “alternante”, aluno do curso, é um candidato a monitor, denominado de “estagiário” que estuda e alterna o período de estudo com experiências de estágios. A lógica predominante é estudo-estágio. Não é uma formação propriamente em serviço, ou seja, uma formação no trabalho e pelo trabalho, senão uma formação para o trabalho.

Analisamos longamente o Plano Pedagógico do Centro de Formação do Mepes. Nos 32 anos de sua existência foram aproximadamente 25 turmas, perfazendo um total de 486 estagiários sem contar o curso de formação em serviço e outras formações ocorridas ao longo desses anos (Zamberlan & Zuliani, 2002, p. 14).

8. Outras atividades do Centro de Formação

O Centro de Formação exerceu uma série de outras atividades de formação, além de “profissionalizar” Monitores para atuar nas EFAs. Ainda no campo da formação temos a formação permanente que foi realizada a cada ano com as chamadas “*Semanas de aprofundamento*” com temas diversos e assessorias do CF e de outras instituições com destaque para a Universidade Federal do Espírito Santo e a APEFA – Asociación para la Promoción de la Escuela de la Familia Agrícola da Argentina.⁶

Em 1992 nasce o *Curso de Formação em Serviço* com etapas de formação mais reduzidas: 4 sessões de formação no 1º ano mais duas no segundo ano.⁷ Este curso surge a partir do momento em que os Monitores que entram já possuem habilitação ou graduação. O quadro de Estagiários do CF apresenta 198 alunos egressos da formação em serviço (Zamberlan & Zuliani, 2002, p. 14).

O *Curso de Especialização* com a parceria MEPES/Universidade Federal do Espírito Santo aconteceu nos anos de 1994 a 96 para 22 Monitores de 5 Estados do Brasil. Este curso teve um

⁶ Mepes, Relatório de Atividades. Anchieta-ES, 1994/95/96 – setor Centro de Formação.

⁷ Mepes, Relatório do Centro de Formação. Anchieta-ES, 1993, pp 36-7 e Projeto sistematizado da Formação em serviço, Piúma-ES, 1996.

⁸ MEPES, Relatório de Atividades, Anchieta-ES, 1994-95-96.

efeito multiplicador extraordinário, sobretudo, para as Regionais que careciam de Responsáveis Pedagógicos em suas Equipes Pedagógicas Estaduais. A título de exemplo podemos citar as Regionais beneficiadas tais como Minas Gerais, Bahia, Rondônia, Piauí e Espírito Santo.⁸

Numa parceria com a FUNACI/Universidade Federal do Piauí foram realizados dois Cursos de formação no período de 1994-98 para 50 monitores da antiga Rede da EFAs do Amapá, Pará, Piauí e Maranhão.⁹

Por fim, a pergunta pelo sentido do Centro de Formação que desde o início se chamava Centro de Formação e Reflexão e passa a se chamar Centro de Formação de Pessoal, depois apenas Centro de Formação. Nosella (1977, p. 93) aborda a importância da reflexão permanente para a construção de uma Escola com o rosto Latino Americano. Deixar de lado a reflexão corre-se o risco da mera repetição como se o modelo fosse uma fórmula pronta que exige apenas treinamentos para a sua repetição.

“(...) Esta mudança é significativa, pois não leva a uma construção de uma pedagogia da alternância Latino Americana. Introduce-se de fora uma ideologia educacional francesa de Escola-Família. É um problema de invasão cultural.”

“E verdade que a experiência das EFAs nasceu da classe agrícola francesa e que, provavelmente, a classe rural européia não é mais estrangeira à classe rural capixaba do que a burguesia urbana, mesmo brasileira. Essa razão, inclusive, faz-nos crer que, apesar do modelo da EFA ser de fora, ele ainda é mais de dentro do que o modelo urbano de escola implantado no meio rural (escolarização tradicional)” (Nosella, 1977, 96-7).

Revisitar Paolo Nosella é fundamental, pois ele apresenta um Plano Pedagógico do Centro de Formação do Mepes bem sistematizado e exaustivamente implementado ao longo de décadas. Foi uma experiência rica, muito bem intencionado que tentou produzir um novo educador para o meio rural capixaba e brasileiro. Por longos anos respondeu às necessidades de profissionais preparados para operar nas EFAs do Espírito Santo e, em parte, de outros Estados, pois acompanhou o processo da expansão da experiência pelo Brasil com consultorias técnicas e preparação de Monitores responsáveis pela implantação de novas EFAs em seus Estados.

⁹ FUNACI, Teresina, Relatório de Atividades, 1996-97

Na década de 1990 o número de EFAs cresceu e o problema da formação de Monitores se tornou um desafio ainda maior frente ao mundo rural em mudanças. A globalização afeta o mundo rural e nos impõe o desafio de redesenhar um novo educador para um novo rural que se apresenta com a necessidade de novas profissões, por isso as EFAs precisam de novos profissionais, abertos à “multifuncionalidade e pluriatividade” que se apresenta no mundo agrícola, bem como comprometidos com um desenvolvimento em bases sustentáveis.¹⁰

Continua urgente a formação de profissionais para profissionalizar os agricultores e trabalhadores rurais, dentro de uma visão empreendedora, de diversificação profissional no campo e de eco-desenvolvimento. Um novo educador do campo continua sendo o mote desafiador da formação pedagógica de Monitores. O legado iniciado pelo Centro de Formação do Mepes continua com a UNEFAB, através da sua Equipe Pedagógica Nacional e das Equipes Pedagógicas das Associações Regionais que congregam EFAs por Estados ou regiões em todo o Brasil. A seção B abordará a nova etapa da formação pedagógica de monitores das EFAs do Brasil.

B - A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA INICIAL DE MONITORES FORMALIZADA PELA UNEFAB

“É preciso uma nova formação de Profissionais para a profissionalizar os filhos e as filhas dos agricultores familiares, numa perspectiva da multifuncionalidade e da diversificação das atividades do meio rural”.

1. Antecedentes

1.1. A emergência de formação pedagógica nas EFAs pelo interior do Brasil

A última década do século XX foi um período de grande expansão das EFAs para outros Estados do Brasil como também uma época de efervescência no campo das organizações. Estamos a falar

¹⁰ CASELLA, A.A e MATTEI, L..F. Multifuncionalidade agrícola e pluriatividade das famílias rurais: complementariedades e distinções conceituais. In: CONGRESSO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA RURAL, VI, Porto Alegre, 2002. p . 5

das organizações associativas responsáveis pelas Escolas, sobretudo das Associações Regionais que congregam blocos de Escolas Famílias dentro de um ou até mais Estados, como também até duas associações regionais dentro de um mesmo Estado. Também a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) será retomada e revitalizada e se tornará mediadora de todo um processo de busca do fortalecimento institucional e melhoria da aplicação da alternância nas Escolas com Planos de Formação dos alunos mais apropriados à realidade do mundo rural em contínuas e rápidas mudanças. É neste contexto que se desenvolve um novo programa comum, sistemático e formalizado de formação pedagógica de Monitores. Ou seja, um programa comum, mas com uma implementação descentralizada, utilizando as estruturas das Associações Regionais, numa perspectiva de construção de unidade na diversidade ecossistêmica, cultural, social e econômica brasileira.

O 6º Congresso Internacional da Associação Internacional dos Movimentos Familiares Rurais (AIMFR), realizado em 1996 na cidade de Guarapari, Espírito Santo, trabalhou o tema: “Formação: garantia para o mundo rural do futuro”.¹¹ A organização e realização deste evento pela primeira vez no Brasil e no Continente Americano revigorou o Movimento, fortaleceu parcerias e reabriu intercâmbios aos níveis interno e externo. A UNEFAB ganha visibilidade nacional com o apoio da Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares Rurais (SIMFR). As questões da formação de Monitores, formação das famílias, dos dirigentes das Associações, bem como a formação mais apropriada à realidade rural brasileira de então, ocupam com prioridade a agenda do Movimento.

Antes, o Centro de Formação do Mepes cuidava da formação de novos Monitores e fazia uma assessoria a nível nacional na tentativa de acompanhar a expansão das Escolas e garantir-lhe os princípios metodológicos e político-pedagógicos defendidos pelo Movimento. Foi um trabalho pioneiro e de grande importância para o processo de irradiação desta iniciativa de uma Escola diferenciada, apropriada ao meio rural brasileiro. Porém, esta iniciativa assumida pelo CF se tornou inviável pelo número de novas Escolas e de Monitores demandando por formação. A estrutura do CF não acompanhou este crescimento. Por isso, a partir dos anos 1990 o curso de dois anos para formar Monitores passa a um ano. Surge o curso de formação em serviço para Monitores que já atuavam. Mesmo assim, não era suficiente. Depois, a dimensão continental do Brasil, as grandes

¹¹ MEPES, Revista do 6º Congresso Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural da AIMFR, Anchieta-ES, 1996.

diferenças culturais, econômicas, sociais e ecológicas eram motivos para reagir a uma única matriz formadora, centralizada na região Sudeste do país e fortemente inserida numa dinâmica de desenvolvimento baseada em modelos tecnológicos que não poderiam ser transplantados para os ecossistemas do Cerrado, do semi-árido ou da Amazônia.

A “*Rede de Intercâmbio Piauí, Maranhão, Pará e Amapá*”¹² é uma iniciativa que se construiu, sobretudo, tendo a formação dos Monitores como principal causa de sua existência. Um *responsável pedagógico* foi contratado com o apoio de SIMFR para visitar sistematicamente as Escolas situadas nestes Estados e cuidar da realização de cursos de formação de Monitores na própria região. Como já mencionamos, uma das realizações da Rede foi o curso de formação de Monitores em parceria da FUNACI com o Centro de Formação do Mepes e Universidade Federal do Piauí.

Outras iniciativas regionais são tomadas, por exemplo a AECOFABA¹³ buscou proporcionar uma estrutura de acompanhamento com uma equipe pedagógica e encontros anuais de aprofundamento. Em Rondônia o processo se deu da mesma forma com cursos pontuais ao nível do Estado, através da AEFARO¹⁴. Em Minas Gerais as Escolas Famílias surgiram a partir de 1983 mas os primeiros encontros de formação promovidos por iniciativa Regional aconteceram a partir de 1996, através de um projeto financeiro¹⁵ apoiado pela *Fundação VITAE* de São Paulo.

1.2. O processo de construção de um Plano de Formação Pedagógica Inicial para Monitores das EFAs do Brasil

Como se percebe, falta ao Movimento uma estratégia comum de formação pedagógica dos Monitores, coordenada a nível nacional para garantir um mínimo de coesão nos princípios filosóficos e metodológicos, ou seja, garantir um mínimo de identidade e uma certa unidade na diversidade ecológica e multicultural do Brasil. O acúmulo de experiências do Mepes no campo da

¹² Notas pessoais a partir de entrevistas com João Emílio Pinheiro, assessor técnico da FUNACI e Thierry de Burghgrave, que atuou como responsável desta iniciativa, na condição de cooperador da SIMFR na primeira metade dos anos 1990.

¹³ AECOFABA, Informação dada pela responsável pedagógica, Isabel de Oliveira Xavier, 2003.

¹⁴ AEFARO, Informação obtida pelo Secretário Executivo e ex-responsável pedagógico, Valter Zumack, 2003.

¹⁵ AMEFA, Relatório de Atividades, Belo Horizonte, 1998.

formação serve de base para desenhar um projeto de formação pedagógica de Monitores para as EFAs em escala nacional

Por iniciativa da direção da UNEFAB foram realizados dois encontros em 1995 para discutir a problemática da formação pedagógica dos Monitores¹⁶. O primeiro aconteceu em julho, no Centro de Formação do Mepes, em Piúma-ES e o segundo, em novembro, na EFA de Vinhático, município de Montanha, norte do Espírito Santo. Todos esses encontros contaram com a presença e colaboração da SIMFR. Ao final, produziu-se um esboço de Plano de Formação que foi se aperfeiçoando com o tempo.

A assembléia da UNEFAB em Riacho de Santana, Bahia, no ano de 1996, aprova o primeiro esboço de uma proposta de Formação Pedagógica Inicial de Monitores das EFAs do Brasil. A Assembléia discute a necessidade urgente de todo Monitor fazer uma formação pedagógica específica para operar com a Pedagogia da Alternância e seus instrumentos, independentemente do nível de sua habilitação. Para operacionalizar a formação pedagógica foi decidido neste encontro que a UNEFAB teria uma equipe pedagógica nacional composta de representantes das Regionais¹⁷

1.3. Constituição de uma Equipe Pedagógica Nacional

A constituição da Equipe Pedagógica Nacional se deu por ocasião de uma reunião do Conselho de Administração da UNEFAB, em maio de 1997, na cidade de Salvador-Bahia. Este encontro inaugural de uma nova fase no movimento das EFAs brasileiras discute uma pauta de trabalho que irá balizar esta primeira tentativa comum de busca de unidade das práticas pedagógicas de alternâncias diversas da realidade complexa e também extremamente diversa como é o Brasil.

Os produtos do primeiro encontro em Salvador, além da formalização da EPN foram: um documento base com os papéis e responsabilidades desta equipe nacional; um plano de trabalho comum; uma concepção comum dos princípios do Movimento que compreende uma base

¹⁶ UNEFAB, Relatório de Atividades, Riacho de Santana-Ba, 1995 e MEPES, Relatório de Atividades, Anchieta-ES, 1995.

¹⁷ UNEFAB, Relatório de Atividades, Anchieta-ES, 1996.

associativa formada pelas famílias, que através da alternância busca a formação integral e o desenvolvimento das pessoas e do meio rural, dentro de um espírito de solidariedade. A linguagem comum foi a tônica do encontro onde se buscou entender quais são os pilares, ou seja, os princípios comuns a todos, quais sejam: a) a base associativa responsável pela gestão do Projeto EFA; b) a pedagogia da alternância com suas características específicas; c) a formação personalizada e integral da pessoa humana tendo o aluno como sujeito, implicado com seu meio e um projeto de vida e c) o desenvolvimento sustentável e solidário do meio rural.¹⁸

Sobre cada aspecto do sistema educativo EFA se buscou re-conceituar para afirmar uma linguagem daquilo que deveria ser comum a todos no Movimento. Esse trabalho inicial de re-conceitualização foi fundamental para a elaboração final do Plano de Formação Pedagógica que deveria estar enraizado nas concepções comuns sobre os quatro princípios que se agrupam em dois para designar os meios: a associação das famílias e a alternância educativa e outros dois para designar as finalidades do Projeto: a formação integral da pessoa humana e o desenvolvimento sustentável e solidário.¹⁹

2. As Características Gerais do Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores da UNEFAB

2.1. Objetivos

A formação pedagógica formalizada pela UNEFAB se torna uma exigência do Movimento para todos os Monitores ou Monitoras que iniciam a trabalhar numa Escola de Alternância. É uma formação que visa prioritariamente a docência e as atividades específicas que normalmente um Monitor ou uma Monitora desempenha num EFA. Ou seja, a formação pedagógica é específica para trabalhar com a alternância e os seus instrumentos e atividades diversas, bem como as responsabilidades no processo educativo alternante. Com vistas a formar um quadro com as

¹⁸ UNEFAB, Relatório de Atividades da Equipe Pedagógica Nacional, Salvador-BA, 1997, pp2-7

¹⁹ Idem, 1997, p.6

competências necessárias, os objetivos do Plano de Formação Pedagógica dos Monitores são assim definidos:²⁰

- a) engajar no Projeto EFA, tomando consciência de pertença a uma instituição que exige militância e não apenas competência técnica;
- b) conhecer a fundamentação e os princípios da Pedagogia da Alternância e encontrar o sentido dos instrumentos e atividades pedagógicas inerentes a uma verdadeira alternância educativa.
- c) Saber gerir aulas e atividades de formação em geral numa metodologia participativa e construtiva do conhecimento, bem como saber gerir os instrumentos pedagógicos e a parceria com os colaboradores no processo educativo, tais como os pais, as lideranças das comunidades, profissionais, empresários, autoridades em geral.
- d) Conscientizar-se sobre as realidades sócio-políticas, econômicas, culturais, ecológicas locais, regional e nacional para saber pensar global e agir local, na perspectiva do desenvolvimento sustentável.²¹

São objetivos, primeiro, da ordem do engajamento profissional na instituição; segundo, do aprofundamento teórico para compreender a dimensão da proposta educativa; terceiro, da capacitação técnica nos instrumentos pedagógicos e nas atividades específicas, bem como nas capacidades em relações humanas, do saber trabalhar em equipe, animar grupos e relacionar com os parceiros que podem colaborar e complementar o processo educativo alternante e quarto, da conscientização sobre a realidade global e a importância de uma ação empreendedora pro-ativa que busca o desenvolvimento integral e equilibrado, ou seja, socialmente justo, economicamente viável e ecologicamente sustentável.²²

2.2 Os Candidatos à formação pedagógica inicial

Os candidatos e candidatas à formação pedagógica inicial são Monitores ou Monitoras que já se encontram em pleno exercício profissional numa EFA. Esta é uma das condições essenciais para

²⁰ Plano de Formação Pedagógica, Brasília, 2003, p.15

²¹ Idem, p.15

²² Agenda 21, 1992. Eco-92. Rio de Janeiro.

candidatar-se ao curso. É uma formação em serviço, que articula o fazer pedagógico e a reflexão teórica com o objetivo de intervir diretamente na prática e também se formar pela prática. O Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores propõe algumas características básicas inerentes ao Monitor ou à Monitora que vem fazer o curso, tais como: a) capacidade de conviver e trabalhar em grupo; b) capacidades técnicas e compromisso político com as causas do meio rural; c) habilitação e inclinação para o magistério; d) motivações para continuar na função de monitoria na EFA; d) abertura e disposição para incorporar inovações e inovar.

A seleção dos candidatos ou candidatas é uma tarefa da EFA que envia. De posse das características mínimas exigidas, a equipe de Monitores, juntamente com o Conselho de Administração responsável pela administração da EFA procedem a escolha e apresentação daqueles que devem engajar num itinerário de formação. Quem não tem perspectiva de continuar na função de Monitor não deve iniciar a formação.²³

Na prática, não se exige um perfil rigoroso, pois os candidatos não chegam com uma bagagem completa de competências. O que se olha são as potencialidades que podem ser dinamizadas com o tempo de trabalho e formação. O que se exige, de fato, são as predisposições e aberturas para o crescimento na profissão de Monitor de EFA.

3. Estrutura e Metodologia do Plano de Formação

A formação pedagógica inicial de monitores/as está baseada no modelo pedagógico das EFAs, na mesma concepção do Plano Pedagógico do Centro de Formação do Mepes apresentado acima, mas com algumas diferenças. É uma tentativa de coerência entre a formação para os alunos na EFA e a formação pedagógica que se pretende para Monitores e Monitoras dentro do Movimento numa perspectiva de curso superior. Ou seja, o movimento almeja uma parceria com Universidades para estudar as possibilidades de valorizar esta iniciativa imprimindo-lhe um determinado nível acadêmico.

O Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores está se estruturando com bases nos seguintes princípios gerais: a) A Alternância e o lugar da experiência na formação; b) O Monitor, ator de sua

²³ UNEFAB, Plano de Formação Pedagógica, Brasília, 2003, p.8

formação; c) A formação pela pesquisa; d) Um conjunto de parceiros colaboradores na formação; e) Acompanhamento e Avaliação. Seguimos adiante destacando esses princípios estruturantes do Plano.

3.1. A Alternância e o lugar da experiência na formação

A alternância para os Monitores em formação ocorre entre períodos de trabalho na EFA e períodos no “Centro de Formação”.²⁴ É uma alternância entre trabalho e estudo em vista da formação profissional específica para operar numa EFA. São sete sessões de formação, com onze módulos temáticos, perfazendo um total de 300 horas presenciais, geralmente de uma semana cada, ao longo de dois anos e meio. A experiência e os trabalhos desenvolvidos no meio sócioprofissional perfazem a mesma carga horária de 300 horas somando um total de 600 horas ao final do curso. Geralmente as sessões são distribuídas em três para o 1º ano com cinco módulos temáticos e três para o segundo ano com mais cinco módulos temáticos. Ao início do 3º ano realiza-se a sessão final a nível nacional com apresentação de pesquisa, avaliação e certificação.

A opção por sessões de 40 horas, no mínimo, ajuda a criar um certo ambiente educativo a exemplo do que ocorre numa sessão com os jovens na EFA. A experiência não recomenda encontros muito rápidos, pois o tempo curto não cria entrosamento grupal, não possibilita uma maior convivência, um saber também fundamental que deve ser prezado e cultivado no processo formativo.

A metodologia do curso baseia-se no tripé dialético: prática-teoria-prática. Ao itinerário que acontece em tempos e espaços diferentes soma-se um processo de formação que parte da prática para a teoria e retorna à prática. Por isso, a exigência de que os candidatos estejam atuando como monitores numa EFA. Como Monitor ou Monitora ele se implica mais e trata as questões de maneira real, concreta. Cada módulo no centro de formação é precedido de uma preparação no meio sócio-profissional. Ou seja, há um Plano de Estudo com um assunto a ser pesquisado na EFA ou comunidade rural pelo/a monitor/a em formação. Aqui, se aplica na prática, o princípio da alternância: “a vida ensina mais que a escola”, citando Nosella (1977, p. 66).

²⁴ UNEFAB, Plano de Formação Pedagógica, Brasília, 2003, p.7

A vida e a experiência socioprofissional como lugar privilegiado da formação se tornam matéria prima para o processo de formação. Ao retornar à próxima sessão a pesquisa é socializada pela Colocação em Comum, debatida e sistematizada para se tornar o assunto a ser teorizado, conceitualizado durante a sessão no “Centro de Formação. Sintetizando, o quadro abaixo demonstra a ação entre a Escola e o “Centro de Formação”²⁵

Quadro 9 - A ação entre a EFA e o “Centro de Formação” num ritmo em três tempos:²⁶

Um Itinerário ...	1º tempo EFA - Comunidade	2º tempo “CENTRO DE FORMAÇÃO”	3º tempo EFA - Comunidade
	Trabalho Experiência Observação Análise	Estudo Reflexão Formalização Conceitualização	Trabalho Aplicação Experimentação Transformação
... com um Processo de aprendizagem inscrito numa ação científica em cinco fases:	1) Pesquisar dados da realidade/ descrever esses dados	2) Expressar, formalizar os dados 3) Questionar/ problematizar 4) Buscar soluções	5) Experimentar – buscar transformar a realidade
	Saber empírico	Saber teórico	Ação

Gimonet, 1998, p. 7 ; Charpantier, 1995, p.15, citado por Ginordolli, 1980, p43-4.

No itinerário da formação em alternância, a prioridade é para na vida, a experiência, a ação no trabalho do Monitor em formação. No processo de aprendizagem privilegia-se a “aprendizagem por produção de saberes mais que por consumo” de saberes transmitidos.

O Quadro abaixo resume a sequência das alternâncias: trabalho-formação-trabalho, onde a unidade e a ação pedagógica são dadas pela organização temática que se traduz em pesquisa na EFA e comunidade. Depois, a pesquisa se transforma em tema básico de estudo teórico durante a sessão no

²⁵ UNEFAB, Plano de Formação Pedagógica, Brasília, 2003, p. 7

²⁶ Fontes: UNEFAB, Material pedagógico da Equipe Pedagógica Nacional, 2000.

Centro e retorna à prática nas propostas de aplicação, experimentação e transformação de si e da realidade.

Quadro 10 - Atividades e instrumentos utilizados entre EFA - “Centro de Formação”:²⁷

“Centro de Formação” Ambiente coletivo	EFA Ambiente profissional, familiar, social, cultural,	“Centro de Formação”	EFA
	Observação Relatório escrito sobre dados da experiência profissional Discussão /Relato de vida ➡ ➡ Análise e reflexão sobre as experiências profissionais	Colocação em comum Exploração dos dados da pesquisa ↓ Aprofundamento teórico a partir da pesquisa ➡ (Aprendizagem) Conceitualização	Experimentação Aplicação Questionamento Crítico Olhar novo... Novas práticas ↓ Nova Pesquisa
Orientações 1ª Pesquisa ➡		Preparação da alternância Nova Pesquisa	➡

3.2. O Monitor como ator da sua formação

O Monitor, como ator de sua formação. Trata-se de uma formação de adultos portadores de muitas vivências. E a “alternância é uma pedagogia de adultos”, afirma Gimonet (op.cit.,1998, pp 2-3). “O alternante não é um aluno na escola, mas um ator sócio-profissional que entra em formação permanente.” Este é um novo desafio colocado pela Pedagogia da Alternância, tanto aos formadores, quanto aos formandos. No Plano, a palavra Monitor/a aparece em todos os módulos para implicar o Monitor nesta perspectiva da formação centrada no formando.

O Plano de Formação Pedagógica de Monitores, assumindo esta característica fundamental da Pedagogia da Alternância intenta praticar as mesmas estratégias inerentes às EFAs, quais sejam: estratégias de personalização e cooperação; estratégia pedagógica experiencial, de aprendizagem priorizando a produção de saberes em detrimento do consumo de informações e estratégias de autonomização como consequência de uma pedagogia da pessoa (Gimonet,op.cit,1998,pp2-3).

²⁷ Gimonet, 1998. p. 8

O “personalismo” não é sinônimo de “individualismo”. O personalismo coloca o equilíbrio entre as dimensões do “pessoal” e “coletivo”. O coletivismo exagerado anula a pessoa, assim como o individualismo anula o coletivo. As sessões de formação pressupõem uma “cooperação educativa”, na medida em que os Monitores em formação como pessoas portadoras de saberes trocam experiências de vida nas suas dimensões pessoais, familiares, profissionais, culturais, sociais, entre outras. *Como dar sentido a conceitos a partir das experiências de vida e das práticas pedagógicas implicantes e exploradas* no dia-a-dia da EFA. Estas são questões fundamentais que dão sustento ao Plano de Formação em discussão.

3.3. A formação pela pesquisa

Um terceiro princípio estruturante fundamental da formação pedagógica é o Projeto Pessoal de Pesquisa e Experimentação Pedagógica (PPPEP). Como vimos, o Monitor é compreendido como sujeito do seu próprio processo formativo. O curso foca o Monitor como um ator situado num contexto e que deve passar da condição de mero ator para também ser autor. Não basta refletir a partir da prática. É importante registrar as experiências. O PPPEP é uma tentativa de levar o Monitor a interferir na sua realidade desenvolvendo um projeto de melhoria de um aspecto pedagógico da Escola.²⁸

Concretamente, no primeiro ano de formação o Monitor deverá apresentar um Anteprojeto de Pesquisa baseado numa análise sobre os aspectos a melhorar na EFA. O projeto deve ser apresentado na terceira sessão, ou seja, ao final do 1º ano da formação e estar bem encaminhado para se proceder ao processo da experimentação durante o segundo ano da formação.

O Projeto é pessoal, mas deve ser discutido coletivamente e contar com o aval da equipe e da Associação. O Projeto não é uma tarefa teórica para ser simplesmente cumprida porque o curso exige. É uma pesquisa aplicada, isto é, prática, para melhorar algum aspecto pedagógico, metodológico, associativo, entre outros. Assim como o jovem aluno deve ter o seu projeto profissional cada monitor/a também deve fazer a experiência de conduzir o seu próprio projeto e,

²⁸ UNEFAB, Plano de Formação Pedagógica, Brasília, 2003, pp 51-4

quem sabe, continuar pesquisando, aprofundando e se especializando numa determinada área de interesse.²⁹

Ao longo do segundo ano os monitores são orientados para a execução da pesquisa, o registro e a sistematização do Relatório Final sobre a sua experimentação.³⁰ Este relatório, a princípio, deve conter o seguinte: contexto da pesquisa (histórico da EFA); a problemática pesquisada; os objetivos e as ações implementadas; a metodologia utilizada para implementar estas ações; os resultados alcançados e proposições sugeridas a partir da experimentação. É importante perceber na proposta a *dimensão de pesquisa aplicada*. Esta pesquisa não se enquadra como uma monografia acadêmica.

Ao longo da experimentação, no segundo ano da formação, é muito importante o acompanhamento do/a tutor/a local ou da equipe de Monitores da EFA e do/a responsável pedagógico da Associação Regional. Ao final do processo o/a responsável pedagógico regional aprecia o relatório escrito e faz a sua avaliação recomendando possíveis ajustes e a apresentação ou não no módulo que acontece a nível nacional para a defesa e a certificação dada pela UNEFAB.³¹

3.4. Um conjunto de parceiros colaboradores na formação

A co-animação é uma proposta insistente do Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores.³² A sessão de formação é animada, quase sempre com duas pessoas, no mínimo, sendo um membro da Equipe Pedagógica da Regional com a presença de um membro da Equipe Pedagógicos Nacional ou convidados de Universidades e instituições afins.

As práticas de co-animação são possibilidades de unidade na diversidade, sobretudo, de intercâmbio de experiências entre as Regionais, pois a Equipe Pedagógica Nacional é composta por membros das Regionais. De outra forma, um/a convidado/a de fora provocará sempre mais animação e motivação no grupo em formação.

²⁹ UNEFAB, Plano de Formação Pedagógica, Brasília, 2003, p. 51

³⁰ Idem, p. 18

³¹ Idem, p. 51-2

³² Idem, p. 16-17

A *Regional estabelece quem vai coordenar o processo*, pois é importante um acompanhamento seguido que possibilita a ligação de um tema a outro e de uma sessão a outra, bem como estar sempre a fazer o grupo refletir sobre a ligação das teorias aprofundadas com as experiências práticas. Por isso, a coordenação é contínua, isto é, um mesmo coordenador/a deve acompanhar a trajetória de uma turma em formação do princípio ao fim.

A *estrutura da Regional é fundamental* para a consistência da formação. A Equipe Pedagógica Regional e o acompanhamento da Nacional possibilitam esta consistência. Para complementar o quadro dos formadores a Regional conta com o apoio da Equipe Pedagógica Nacional e de professores de Universidades e outras entidades a fins.³³

A *“Interação Externa.”*³⁴ Uma atividade muito comum que acontece nos “Serões de Estudo”, ou até mesmo nas horas convencionais de aulas nas EFAs para complementar um tema de Plano de Estudo. Esta ferramenta utilizada pelas EFAs vem ajudar a complementar o aprofundamento dos temas nas sessões da formação pedagógica. A criatividade e dinamicidade da equipe regional são ingredientes fundamentais para que esta ferramenta seja explorada em prol do processo formativo. Os convidados a contribuir nesta atividade complementar são Monitores/as veteranos/as, Coordenadores/as (Diretores) das EFAs, presidentes de Associação, mestres de estágio, parceiros diversos das Escolas. A título de um exemplo: na Sessão que trata dos “Instrumentos Pedagógicos da Alternância” o Coordenador de uma EFA é convidado a socializar uma experiência bem sucedida com dinâmicas criativas de “Colocação em Comum” da pesquisa de um Plano de Estudo na EFA.

A *“Interação Externa”* tem o objetivo de socializar experiências práticas, relacionadas ao “saber-fazer” das pessoas ou do meio que elas representam. É o olhar da prática, da experiência. Um outro olhar. Um olhar de fora que diversifica, amplia, complementa a compreensão, reforçando as idéias e concepções das aprendizagens a partir de experiências. As “Interações Externas” também complementam e enriquecem o quadro dos formadores que interagem na formação pedagógica.

³³ UNEFAB, Plano de Formação Pedagógica, Brasília, 2003, p. 16

³⁴ Idem, p. 17

3.5. Acompanhamento e Avaliação

Uma terceira estrutura que caracteriza o Plano de Formação Pedagógica de Monitores é o acompanhamento e as avaliações.³⁴ Participam do processo de acompanhamento e avaliação: a) o Monitor como sujeito da sua própria formação; b) Um Monitor “tutor”³⁵ de dentro da Escola; c) a coordenação da EFA; d) o Conselho de Administração que administra a EFA; e) a equipe ou responsável pedagógico da Regional. O “*Caderno de Acompanhamento*”³⁶ é uma ferramenta de avaliação do/a Monitor/a no percurso da formação. Os objetivos da avaliação são buscar atingir as finalidades propostas pelo Plano de Formação Pedagógica.

Os papéis e responsabilidades do(a) “Tutor”(a), da coordenação e do Conselho administrativo são: a) indicar o(s) candidato(s) ao curso; b) incentivar, animar, motivar, acompanhar mais de perto todo o processo formativo e as atividades do(a) Monitor(a) em formação na EFA; c) saber as datas dos cursos, estar por dentro dos temas estudados e a estudar, da preparação das alternâncias: tarefas a serem cumpridas, pesquisas, estágios, leituras exercícios, entre outros, para motivar devidamente; d) incentivar o cumprimento das tarefas, exigir responsabilidade e ajudar em tudo o que for possível e necessário; e) avaliar o processo preenchendo o Caderno de acompanhamento.³⁷

No caso da equipe pedagogia regional as responsabilidades e papéis são: a) avaliar atitudes, participação e interesse nas sessões; b) acompanhar os trabalhos da alternância nas inter-sessões; c) dar orientação personalizada para os projetos de pesquisa e experimentação pedagógica; d) coordenar o processo de avaliação geral e dar pareceres para as EFAs sobre as condições de continuidade ou não no curso e até na atividade de Monitor.³⁸

³⁵ Tutor é o Monitor ou Monitora escolhido pelo Monitor ou Monitora em formação para acompanhá-lo (la)

³⁶ O Caderno de Acompanhamento reúne toda a avaliação do processo da formação e ajuda na organização de atividades entre o Centro e a EFA.

³⁷ UNEFAB, Plano de Formação Pedagógica, Brasília, 2003, pp41-2.

³⁸ UNEFAB, Plano de Formação Pedagógica, Brasília, 2003, pp44-5

4. O Desenvolvimento do plano curricular na lógica alternante

Como já mencionamos acima são sete sessões trabalhadas no Centro de Formação. Nestas sessões são desenvolvidos onze módulos temáticos. Cada sessão se estrutura de forma a dinamizar o processo da aprendizagem alternante conforme o quadro apresentado acima. Ou seja, o plano de ação de uma sessão traz um esquema seguinte: a) colocação em comum; b) aprofundamento teórico e c) preparação da alternância.³⁹ No detalhamento do Plano Curricular vamos demonstrar este esquema com mais precisão e clareza.⁴⁰

4.1. Detalhamento do Plano Curricular

- Na PRIMEIRA SESSÃO os Monitores em formação iniciam a estudar dois módulos temáticos: “A Associação EFA e o Processo Ensino-Aprendizagem”. Esta sessão trabalha a importância do engajamento e militância no Projeto EFA e busca instrumentalizar o Monitor para o desafio pessoal enfrentado no dia-a-dia de uma sala de aula. Daí, a importância nesta primeira sessão, dada ao elemento mais próximo e concreto na prática pedagógica do Monitor: a pertença a uma instituição e a sala de aula. Na sala de aula o educador se encontra sozinho à frente de um grupo de alunos. A sala de aula é o primeiro desafio mais concreto que o educador se depara e, por isso, necessita de uma maior atenção e acompanhamento para que a metodologia da EFA seja de fato desenvolvida de forma consciente e dinâmica na micro-realidade da sala de aula.

- As principais atividades desenvolvidas nesta primeira sessão além da apresentação do Plano Geral da Formação Pedagógica são:

1º. Colocação em comum das pesquisas preparadas previamente: - uma breve História de vida pessoal e uma história da EFA onde atua; - o relato de uma aula observada por um colega e de uma

³⁹ Idm, 2003, p. 16

⁴⁰ Idem, 2003, pp 9-14

aula que observou, bem como o esquema de uma aula a ser dada, mediante sorteio, na sessão. O Caderno de Acompanhamento traz as orientações para os monitores se prepararem. 2º. Aprofundamento Teórico: a) A sociologia do Movimento EFA - o contexto institucional – a expansão, evolução no contexto local, regional, nacional e mundial – os atores envolvidos – os resultados, desafios e perspectivas. b) A didática específica para sala de aula e as psicologias de aprendizagem - oficina sobre como preparar bem e dar uma aula numa metodologia participativa, como elaborar e utilizar recursos didáticos e exercícios mais interativos, interessantes e significativos; aulas sobre os processos de ensinar e aprender e como fazer uma avaliação formativa; síntese e avaliação geral do módulo. 3º. Preparação da alternância no meio sócio-profissional em vista de interagir com a prática e trazer os contributos para a sessão seguinte.

As sessões são concebidas numa certa progressão indo de temas mais concretos, próximos aos temas mais abstratos. Vamos perceber isto observando a sequência dos temas.

- A SEGUNDA SESSÃO aborda “Os instrumentos pedagógicos específicos da alternância”. Depois da entrada na instituição e o confronto pessoal na sala de aula o Monitor e a Monitora se depara com um conjunto de instrumentos pedagógicos que o obriga compreender o sentido e saber as formas de como manuseá-los para as finalidades que eles se colocam dentro do projeto educativo alternante.

- As principais atividades desenvolvidas nesta segunda sessão são: 1º. Colocação em comum da pesquisa sobre os instrumentos pedagógicos utilizados na própria EFA e, mais concretamente, o relato dos passos metodológicos da motivação de um Plano de Estudo em que participou. Ou seja, é importante relatar o que é feito e como é feito e não deduzir como deveria ser feito numa perspectiva ideal. 2º. Aprofundamento Teórico: Didática da alternância – A metodologia do Plano de Estudo nas suas etapas: EFA-MEIO-EFA-MEIO; aportes teórico-práticos do Caderno da Realidade, das Visitas de Estudo, das Interações Externas (Serão de Estudo), das Visitas às famílias, entre outros; síntese e avaliação geral do módulo. 3º. Por fim, a preparação da alternância, ou seja, das inter-sessões é uma rotina comum a toda sessão. Ela é extremamente importante para criar a liga de integração entre a prática do Monitor na EFA e os estudos teóricos no Centro de Formação, conforme já abordamos anteriormente. Nesta sessão os monitores são preparados para trazerem mais um trabalho na próxima sessão. É o projeto pessoal de pesquisa e experimentação pedagógica. Os

Monitores trazem o tema a partir de um problema diagnosticado e um plano de ação concreta para intervir em busca de possíveis soluções. É uma pesquisa aplicada, conforme já apresentamos acima.

- A TERCEIRA SESSÃO encerra a primeira fase da formação pedagógica e prepara a fase seguinte que incorpora a aplicação da pesquisa de experimentação pedagógica em vista de uma intervenção numa situação problema da EFA. Nesta sessão são abordados dois temas: “O Plano de Formação da EFA” e o “Projeto de Vida do aluno”. Uma vez estudado os instrumentos pedagógicos é importante dar seqüência com o Plano de Formação que organiza a sucessão dos temas de Planos de Estudo, a progressão dos conteúdos, representa organicidade do conjunto dos componentes do dispositivo pedagógico e assegura a colocação em prática da alternância. O Projeto de Vida do aluno deve ser uma das finalidades de um Plano de Formação, por isso esta seqüência dos temas nesta sessão. O Projeto de Vida ou Projeto Profissional é um trabalho escrito que envolve pesquisas, onde o aluno projeta a sua vida futura nos estudos, numa ação social ou inserção profissional num dos setores da economia, seja na produção, no beneficiamento ou nos serviços.

- As principais atividades desenvolvidas na terceira sessão são: 1º. Colocação em comum da pesquisa sobre O Plano de Formação da EFA onde atua e sobre o interesse dos alunos quanto ao Projeto de Vida profissional. 2º. Aprofundamento Teórico: a) Didática da alternância – Planejamento, aspectos de psico-sociologia e psicologia do desenvolvimento e aprendizagem – A metodologia de construção do Plano de Formação e a sua execução e avaliação permanente na EFA pelos alunos, famílias, Associação e Monitores; b) Aspectos de Metodologia Científica, finalidades, conteúdos, acompanhamento e aplicação de um Projeto Profissional; c) O Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica; avaliação geral da terceira sessão. 3º. Preparação da alternância e cronograma da segunda fase da formação pedagógica com a implementação do Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica.

- A QUARTA SESSÃO inicia-se no segundo ano ou segunda fase do Plano de Formação. Os Monitores e Monitoras devem iniciar a experimentação para encerrar com a defesa do Projeto no módulo nacional de avaliação e certificação. A quarta sessão aprofunda dois temas: “O Aluno e a aluna” e “Relações Humanas”.

Na primeira fase da formação os temas seguem uma lógica que parte do “eu comigo mesmo” e do “eu e os outros”. A segunda fase inicia um conjunto de temas que colocam a lógica do “eu com os outros e o ambiente”. Ou seja, de agora em diante os temas abordam os “outros” - os parceiros com

os quais os Monitores relacionam: os alunos, a equipe pedagógica local, as famílias, lideranças, autoridades, profissionais em geral, entre outros.

- As principais atividades desenvolvidas na quarta sessão são: 1º. Colocação em comum da pesquisa sobre: a) as Características do adolescente no meio rural (comportamentos e procedimentos adotados nas relações com os adolescentes no dia-a-dia do ambiente educativo numa EFA) ; b) relato sobre equipe com a qual atua, demonstrando se há ou não trabalho em equipe com as vantagens e os desafios enfrentados e c) apresentar um relatório a partir de uma observação de uma reunião do Conselho de Administração da EFA, focando aspectos da participação e relações de poder na entidade. 2º. Aprofundamento Teórico: a) Psicologia da adolescência e juventude rural, b) aspectos de antropologia cultural - Estudo de casos sobre adolescência e juventude rural; Aspectos de Filosofia. A Formação Integral e “Tutorias”; c) Psico-sociologia de grupos, sociologia familiar, social e da educação. Dinâmicas de grupos (como coordenar e animar grupos). Tipos de reuniões. Como coordenar uma reunião. Sóciodrama; d) Síntese geral e avaliação da sessão 3º. Preparação da alternância.

- A QUINTA SESSÃO da formação pedagógica aborda duas temáticas: “As parcerias na formação” e o “Desenvolvimento Local Sustentável”. O tema das parcerias aprofunda e alarga o tema “o monitor e as relações humanas”. O desenvolvimento sustentável é uma das finalidades essenciais do Projeto EFA. Tratar esse tema requer competências tais como saber relacionar e estabelecer parcerias com todas as forças sociais do meio, bem como trabalhar um Plano de Formação e Projetos de Vida de alunos que se dinamizam a partir das potencialidades e dos “ativos” existentes na região onde a EFA se insere.

- As principais atividades desenvolvidas na quinta sessão são: 1º. Colocação em comum da pesquisa sobre: a) Os parceiros na formação identificados na EFA onde atua com uma descrição dos papéis, responsabilidades de cada um, bem como avanços, desafios e perspectivas; b) A ocupação do tempo do Monitor e da Monitora numa EFA; c) Implicações dos Monitores em processos de desenvolvimento local e d) Diagnóstico e análise sobre a realidade sócio-político-econômica e profissional local e o papel da EFA na contribuição ao desenvolvimento local. 2º. Aprofundamento Teórico: a) Aspectos de psico-sociologia de grupos e sociologia familiar e social. O conjunto dos parceiros na formação: alunos, famílias-pais, empresas/entidades, lideranças, profissionais, ONGs,

Monitores... A família e a educação e Parcerias; b) Aspectos de economia e sociologia rural . Aulas sobre a profissão Monitor, Conceitos de agricultura familiar, Desenvolvimento local sustentável e Solidário, Ruralidade e as profissões no campo hoje; c) Síntese geral e avaliação da sessão. 3º. Preparação da alternância.

- A SEXTA SESSÃO encerra o ciclo da formação pedagógica realizada ao nível da Regional e prepara o grupo para a sessão que conclui esta etapa de formação. Ela aborda o tema “Correntes Pedagógicas” com o objetivo de fundamentar a pedagogia da alternância e ver as suas conexões com as correntes pedagógicas modernas, sobretudo, as pedagogias ativas, a pedagogia histórico-crítica, a Pedagogia libertadora de Paulo Freire, entre outros.

- As principais atividades desenvolvidas na sexta sessão são: 1º. Colocação em comum da pesquisa sobre: a) Textos elegidos de autores e teorias pedagógicas que possam fundamentar a Pedagogia da Alternância; b) Os problemas de funcionamento da EFA frente aos órgãos e autoridades educacionais municipais, Estadual e Federal. 2º. Aprofundamento Teórico: a) Aspectos da pedagogia e história da educação brasileira; b) Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e Diretrizes operacionais da educação básica das escolas do campo e da educação profissional. Pedagogia da Alternância no contexto das correntes pedagógicas modernas. c) Síntese geral e avaliação da sessão. 3º. Preparação da alternância para a última sessão onde haverá a socialização do Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica.

- A SÉTIMA SESSÃO conclui as etapas e o Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores.

- As principais atividades desenvolvidas na sétima sessão são: 1º. Colocação em comum do Relatório Final da Pesquisa de Experimentação Pedagógica, Avaliação e Certificação. A defesa da pesquisa é feita perante uma banca composta de três pessoas: um agricultor membro de Conselho de Administração de uma EFA, da Regional ou da UNEFAB; um Monitor, geralmente, aqueles que fazem o papel de acompanhar como tutores e um membro da Equipe Pedagógica Nacional. 2º. Aprofundamento Teórico: a) Síntese Geral a partir da Socialização e b) “A formação continuada”. Como continuar formando permanentemente a partir da prática? Nesta sessão a equipe pedagógica, em conjunto com os Monitores, poderá discutir a introdução de um tema pertinente e de interesse. Mas o tema da formação continuada e uma síntese da colocação em comum, através do olhar crítico

de um educador externo, convidado pela UNEFAB são fundamentais. 3º. Avaliação da sessão e encaminhamentos sobre a formação permanente.

4.2. Um Esquema do Plano de Formação Pedagógica Inicial

Para sintetizar todo o exposto acima apresentamos um esquema do Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores que sintetiza um *Currículo* mínimo comum para servir de orientação para todas as Regionais de EFAs do Brasil. O quadro 10, abaixo, apresenta nas duas primeiras colunas verticais as sessões da primeira e segunda fases da formação pedagógica e nas linhas horizontais a alternância EFA-“Centro de Formação” com a seqüência das atividades nas inter-sessões em preparação aos temas de pesquisa na EFA e comunidade e aprofundamento no “Centro de Formação”.

O Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores não está pronto. Ele é uma construção permanente na medida em que a Equipe Pedagógica Nacional avalia o processo de sua implementação, buscando levar em consideração as avaliações e sugestões dos Monitores que participam desse processo de formação pedagógica. As atividades propostas e detalhadas para as alternâncias no meio sócio-profissional são sugestões vivenciadas por uma turma em formação. Elas podem modificar-se de turma para turma em formação, dependendo das necessidades do grupo e da criatividade dos co-animadores. O que deve valer como princípio geral é ligação que se deve fazer entre a prática pedagógica dos Monitores em formação e as teorias a serem aprofundadas para que haja, de fato, uma alternância formativa integrativa. Sobre a alternância integrativa vamos ver no capítulo seguinte ao aprofundar os modelos e tipologias de alternância. Por isso, o Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores é considerado como um guia, uma orientação e não como uma cartilha a ser seguida, aplicada sem reflexão e crítica participativa dos beneficiários da formação.

Quadro 11 - Plano Curricular da Formação Pedagógica Inicial de Monitores das EFAs do Brasil

Alternância Sessão		ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA MEIO SÓCIOPROFISSIONAL Trabalho – pesquisa – experiências	Temas	“CENTRO DE FORMAÇÃO” Socialização – formalização sistematização - teorização	Carga Horária
PRIMEIRA FASE /ANO	PRIMEIRA	Atividades da Alternância: (Preparação ao 1º Tema) - História de Vida - História da EFA	1	“O/a Monitor/a e a Associação EFA”	20
		Atividades da Alternância: (Preparação ao 2º Tema) - Observar aula de um colega (Relatório da observação) - Ser observado numa aula por um colega (Relatório feito por quem observou) - Preparação de uma aula para apresentação na sessão de formação.	2	“O/a Monitor/a e o Processo Ensino-aprendizagem”	20
	SEGUNDA	Atividades da Alternância: (Preparação ao 3º Tema) - Inventário dos reais Instrumentos Pedagógicos utilizados na EFA - Participar da motivação de um Plano de Estudo na EFA e relatar todas as suas etapas	3	“O/a Monitor/a e os Instrumentos Pedagógicos da Alternância”	40
	TERCEIRA	Atividades da Alternância: (Preparação ao 4º Tema) - Analisar o Plano de Formação nos aspectos: - progressão dos temas - coerência com a idade físico-psíquica dos alunos e a realidade sócio-político-econômica e cultural local. - Trazer cópia do Plano de Formação e Síntese de um Plano de Estudo para socializar e fazer um exercício de interdisciplinaridade.	4	“O/a Monitor/a e o Plano de Formação da EFA”	20
		Atividades da Alternância: (Preparação ao 5º Tema) - Levantamento: a) interesses dos alunos sobre o Projeto de Vida Profissional; b) perspectivas dos alunos continuarem os estudos e possíveis locais de estágio -Trazer um PRÉ-PROJETO PESSOAL DE PESQUISA E EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA – PPPEP (Tema/Justificativa/Plano de Ações)	5	“O/a Monitor/a e o Projeto Profissional do/a Jovem”	20

SEGUNDA FASE/ANO	QUARTA	Atividades da Alternância: (Preparação ao 6º Tema) - Levantamento das Características e casos concretos de comportamentos positivos e a melhorar nos adolescentes e jovens rurais da EFA onde atua - Procedimentos adotados com os problemas enfrentados.	6	“O/a monitor/a o Aluno”	30
		Atividades da Alternância: (Preparação ao 7º Tema) - Diagnóstico da equipe de Monitores da EFA onde atua demonstrando como se dá o trabalho coletivo com as vantagens e os desafios enfrentados. - Apresentar um relatório a partir de uma observação de uma reunião do Conselho de Administração da EFA, focando aspectos da participação e relações de poder na entidade.	7	“O/a Monitor /a e as Relações Humanas”	20
	QUINTA	Atividades da Alternância: (Preparação ao 8º Tema) - Inventário dos parceiros na formação – papéis de cada um, avanços - desafios e perspectivas de novas parcerias.	8	“O/a Monitor/a e as Parcerias na Formação”	20
		Atividades da Alternância: (Preparação ao 9º Tema) -Diagnosticar na equipe de Monitores: a) responsabilidades e ocupação do tempo ; b) Implicações do Monitor com desenvolvimento local; -Diagnóstico sócio-político-econômico local e as profissões existentes no meio rural próximo à EFA. -Analisar como a EFA contribui com o desenvolvimento local.	9	“O/a monitor/a e o Desenvolvimento Local Sustentável e Solidário”	30
	SEXTA	Atividades da Alternância: (Preparação ao 10º Tema) - Estudar textos previamente recebidos e estabelecer relações entre as diversas correntes pedagógicas e a Pedagogia da Alternância - Levantar os problemas enfrentados com as autoridades educativas locais que não compreendem a metodologia da alternância.	10	“O/a Monitor/a e as Correntes Pedagógicas”	40
	SÉTIMA	Atividades da Alternância: (Preparação ao 11º Tema) -Elaborar o relatório final da Experimentação Pedagógica e passar pelas avaliações da Equipe Pedagógica Regional e pela banca de avaliação nacional.	11	“Socialização da Pesquisa de Experimentação Pedagógica – Avaliação e Certificação”	40
.....		Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica e atividades de alternância			300
	Total da carga horária				600

4.3. Perspectivas de uma validação acadêmica

Um Plano de Formação Pedagógica com a extensão de carga horária, profundidade e qualidade nos temas abordados e na metodologia merece uma atenção e certificação acadêmica.⁴¹ Para os Monitores que possuem a graduação este plano de formação poderá se transformar num programa de pós-graduação “lato-sensu” com um *diploma de especialização em Pedagogia da Alternância e desenvolvimento*, por exemplo. Para os Monitores com habilitação média este poderia ser um curso superior “Sequencial de Complementação de Estudos” e de formação específica.⁴²

Os Cursos Sequenciais são modalidades de cursos superiores, previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que poderão abrir chances de acesso à Universidade e a processos de habilitação superior para muitos Monitores que ainda atuam com habilitação média. Porém, a UNEFAB se resguarda no direito de manter a coerência do seu Plano de Formação com os princípios das EFAs. Há de se trabalhar numa relação de cooperação mútua para uma reciprocidade de benefícios.

A qualificação da Formação Pedagógica Inicial de Monitores com Certificado Superior ou Diploma de formação específica são desafios interessantes que se apresentam ao Movimento das EFAs neste momento.

⁴¹ A Qualificação acadêmica da Formação Pedagógica (inicial) de Monitores é um tema que iniciou a ser discutido com a Universidade Católica de Brasília (UCB) com a qual a UNEFAB possui um Convênio de Cooperação técnico-científica desde o ano 2002. A concretização deste tema depende de uma melhor sistematização do Plano de Formação Pedagógica e adaptações do Plano Curricular. (UNEFAB.Relatório de Atividades da Equipe Pedagógica Nacional. Brasília, 2002/2003.)

⁴² Os cursos sequenciais de educação superior estão previstos nos termos do inciso I do art. 44 da Lei 9.394/96 e embasados na Lei 9131/95 e Parecer da Câmara do Ensino Superior 968/98. Veja: CNE. Resolução CES 1/99. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de fevereiro de 1999. Seção 1, p. 13.

5. A Formação Continuada dos Monitores e formadores

A Formação Continuada aparece como tema de reflexão em todos os relatórios de Atividades da Equipe Pedagógica Nacional, desde a sua concepção em maio de 1997, em Salvador. Ao nível nacional a estratégia tem sido a realização de um Seminário multiplicador a cada ano, cujos temas são definidos pela Equipe Pedagógica em seus Encontros periódicos. Esses Seminários ou oficinas Nacionais são realizações com a finalidade de formação permanente dos formadores, isto é, os membros da Equipe Pedagógica Nacional e das Equipes Pedagógicas Regionais.

Da mesma forma as Regionais realizam encontros de aprofundamento, seminários, oficinas etc, atendendo demandas de formação continuada dos Monitores que já passaram pela formação pedagógica inicial. Ao nível das Regionais, a formação continuada abrange os Monitores veteranos que necessitam de capacitação e formação permanente.

Dois Seminários Internacionais foram realizados, o 1º em 1999, Salvador⁴³ e o 2º em 2002, Brasília.⁴⁴ Estes seminários internacionais contaram com a participação de Universidades e instituições de pesquisas do Brasil e do exterior, bem como especialistas e pesquisadores ligados à Pedagogia da Alternância do Brasil, Argentina, Canadá, França, Espanha e Portugal. Estes seminários representaram oportunidades de intercâmbio de experiências, a retroalimentação dos membros das equipes pedagógicas no contato com as pesquisas, as práticas da alternância em educação na dimensão internacional e, sobretudo, uma tomada de consciência e aprofundamento na problemática das formações. Esta consciência resulta na preocupação também com a formação dos formadores.

O programa de visitas de estudo à Europa⁴⁵ se deu no período de 1996 a 2000. Participaram

⁴³ Sobre o I Seminário Internacional sobre a Pedagogia da Alternância ver os ANAIS publicado em livro. UNEFAB, 1999, Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento, Salvador.

⁴⁴ UNEFAB, 2002, II Seminário Internacional sobre a Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento. Folder Relatório de atividades 2002, Brasília.

⁴⁵ UNEFAB, Relatório de Visita de Estudo à Europa, Equipe Pedagógica Nacional, Anchieta-ES, 1997.

a Equipe Pedagógica Nacional, membros das Equipes Pedagógicas Regionais e agricultores, sobretudo, lideranças das Associações Regionais. Nestas viagens que percorreram a França, Portugal, Espanha e Itália foram visitadas EFAs/MFRs, pais de alunos, empresas, cooperativas, Associações, o Cento Nacional Pedagógico de Chaingy, ligado às Maisons Familiales Rurales Francesas, entre outros.

As Visitas de Estudo, para os responsáveis pedagógicos, de uma forma geral, tinham como objetivos: a) confrontar experiências nos aspectos pessoais, regionais e nacionais com outras experiências européias; b) aprofundar a consciência da própria situação do Movimento EFA no Brasil e c) conhecer, entre outras, experiências concretas e exitosas no campo da formação pedagógica de monitores e da diversificação profissional dos jovens.

6. Formação de formadores e parcerias com Universidades

Além dos seminários, oficinas, visitas, entre outros, a formação dos formadores ganha uma iniciativa estratégica, através da realização de um mestrado internacional, na perspectiva de vir a se tornar uma realização permanente a nível nacional. A idéia e a concretização do *Mestrado Internacional em Ciências da Educação – “Formação e Desenvolvimento Sustentável”*⁴⁶ é um dos frutos do I Seminário Internacional. Daí, ele é concebido numa parceria da UNEFAB/SIMFR com a Universidade Nova de Lisboa (Portugal) e Universidade François Rabelais de Tours (França) para, entre outros objetivos, proporcionar formação aos formadores componentes da Equipe Pedagógica Nacional e Regionais ao nível de mestrado, demarcando um fato inédito e histórico de significados e conseqüências profundas na vida presente e futura do Movimento das Escolas de Alternância no Brasil.

O Mestrado Internacional está embasado numa concepção de “aprendizagem mais pela produção e não pelo consumo de saberes”. A pesquisa parte da experiência profissional de

⁴⁶ UNEFAB, Mestrado Internacional em Ciências da Educação – Diploma: Formação e Desenvolvimento Sustentável, Folder, Anchieta-ES, 2002.

cada um dos mestrandos e se torna o fio condutor do processo, se transformando numa “cooperativa de aprendizagem”. É uma oportunidade de registro e de sistematização de longos anos de experiências, feitas por atores implicados diretamente e que pesquisam *para e não sobre* as Escolas de Alternância, enfim, os Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs no Brasil. O Mestrado Internacional representa, além da qualificação, uma valorização e profissionalização dos formadores implicados nas Escolas Famílias e Casas Familiares ou, propriamente, os CEFFAs do Brasil.

O Mestrado é uma necessidade e interesse para o Movimento da alternância educativa, sobretudo, para se criar um processo de produção de saberes a partir das práticas, poder fortalecer, reconhecer, recriar ou até mesmo, reinventar a alternância educativa no Brasil, através da pesquisa permanente. Esta necessidade e interesse podem representar também um interesse para a Universidade, numa relação de cooperação mútua para uma reciprocidade de benefícios.

O mestrado aporta três interesses fundamentais para o Movimento da alternância no Brasil: a) o primeiro interesse é dos atores da Instituição, pois é uma oportunidade ímpar para uma formação que valoriza a experiência, o engajamento social e promocional; b) segundo, o interesse é para a Instituição em si, pois a formação lhe confere a dimensão científica a partir da pesquisa de cada um, capital de conhecimento específico que pode ajudar a clarear melhor as funções para o Movimento e c) terceiro, a afirmação para o mundo externo do patrimônio de conhecimentos e experiências acumuladas que proporciona autoridade, poder para pronunciar de forma paritária com outras instituições educacionais.

Por outro lado, a Universidade pode empreender novas formações, sobretudo para atender os adultos que atuam no campo social/promocional. Ela poderá avançar em propostas inovadoras na interface com a Pedagogia da Alternância. A parceria para serviços recíproca, concebida pelo Movimento, pressupõe gestão compartilhada entre representantes da Instituição e a Universidade, onde cada um assume seu papel para colimar em benefícios que satisfaçam aos envolvidos.

Conclusão ao capítulo

Por fim, a partir desta tentativa de sistematização das experiências de formação pedagógica específica de Monitores das EFAs do Brasil podemos concluir que há uma longa e vasta experiência acumulada a nos dar lições e orientar o presente e o futuro da formação e profissionalização de Monitores a partir mesmo do Brasil. A iniciativa pioneira do Centro de Formação do Mepes é remodelada pela mediação da UNEFAB dada as necessidades colocadas pelo fenômeno da expansão das EFAs e da geografia continental do Brasil, com seus ecossistemas variados, a multi-cultura etc. A ela cabe a reflexão, a elaboração, a coordenação e avaliação do Plano de Formação Pedagógica específica de Monitores, através da Equipe Pedagógica Nacional. Nos parece um grande acerto a descentralização da formação, através da sua operacionalização nas Associações Regionais com suas equipes pedagógicas locais.

A formação em serviço nos parece ser a melhor opção para uma formação verdadeiramente por alternância e para a alternância. Um novo passo é avançar para a graduação ao nível superior.

A partir desse novo milênio as experiências de alternância no Brasil começam a se juntar e a formação pedagógica dos Monitores constitui-se num dos fatores de ações conjuntas. Ou seja, o Plano de Formação Pedagógica de Monitores passa a ser comum aos CEFFAs⁴⁷ e a Equipe Pedagógica Nacional se amplia com representantes também das Casas Familiares Rurais filiadas às Associações Regionais de Casas Familiares Rurais (ARCAFARs)

⁴⁷ A sigla CEFFA = Centro Familiar de Formação por Alternância é uma convenção acordada entre a União Nacional das Escolas família-Agrícola do Brasil – UNEFAB, Associação das Casas Familiares Rurais - ARCAFAR e o PROJOVEM. Este nome tem sido utilizado em comunicações, audiências com autoridades e documentos comuns apresentados a órgãos públicos pelas diversas instituições que utilizam a Pedagogia da Alternância no Brasil. Na verdade, o Brasil comporta uma série de experiências com denominações variadas, quais sejam: Escola Família Agrícola (EFA), Casa Familiar Rural (CFR), Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), Escola Familiar Rural e Projovem.

A Formação Pedagógica de Monitores comum a todos os CEFFAs do Brasil foi discutida nos últimos encontros da Equipe Pedagógica Nacional, fevereiro e junho de 2003. Veja Relatório de Atividades da EPN, UNEFAB, 2003. O Encontro de Junho, dando sequência ao de fevereiro, avaliou os cinco anos de experiência da UNEFAB e propôs um novo Plano de Formação Pedagógica, bem como ampliou a Equipe Pedagogia Nacional. Antes, era composta somente por representantes das Regionais da UNEFAB, ou seja, das Escolas Família Agrícola. A partir de então, passa a compor-se também por representantes das Associações Regionais de Casas Familiares Rurais (ARCAFARs).

A política comum de formação dos/as Monitores/as pode se tornar uma estratégia de recreação permanente do presente e futuro dos CEFFAs, através de um ambiente fecundo de reflexão e construção da Pedagogia da Alternância Brasileira, tendo como ingredientes os desafios permanentes das práticas educativas do cotidiano dos CEFFAs, as experiências acumuladas ao longo da história do Movimento, os contextos sócio-políticos e econômicos, sobretudo, a participação efetiva dos Monitores e, como parceiros, (numa perspectiva de serviços recíprocos e de gestão compartilhada), Universidades e centros de pesquisa afins, para cooperação técnica, consultorias para formação, planejamento e avaliações permanentes e também a pesquisa.

Para tal intento, há de se perguntar, sobretudo, aqueles que assumem como responsáveis pedagógicos com a função de formadores, as questões tais como: “o que é mesmo formação”; “o que é formação por alternâncias?”. Por que e para que é importante formar por alternâncias? Com estas questões vamos ao aprofundamento teórico nos próximos capítulos tendo na mente as perguntas que norteiam esta pesquisa: “Como tem se dado o processo de formação dos monitores das EFAs e como os processos formativos formalizados valorizam realmente a vida e experiência como lugar de formação e contribuem para uma formação por e para alternâncias?”.

Capítulo 4 - ALTERNÂNCIAS E FORMAÇÃO

“...não é o professor quem ensina e quem solicita imediatamente ao aluno que aplique o que aprendeu no ‘terreno’, na sua realidade, pelo contrário, é a partir das situações vividas pelo aluno no seu meio que o professor prepara o que vai ensinar”.

André Duffaure

Introdução ao capítulo

Este capítulo está organizado em duas seções. A primeira aborda as alternâncias na formação, sua gênese, antecedentes históricos, o processo de construção e reconhecimento; a alternância como ruptura ou renovação educativa e os conceitos e modelos de alternância. A segunda seção trata da formação em sete itens: a emergência do sujeito na formação; o circuito entre teoria e prática a partir do mito da caverna em Platão; conceitos de formação; a teoria tripolar desenvolvida por Gaston Pineau, a partir de Rousseau; o aprender e formar-se numa perspectiva de autoformação; o lugar da experiência na formação e, por fim, a formação em alternância. Vamos constatar que a alternância real pressupõe um processo formativo que se desenvolve numa complexa e paradoxal mescla de rupturas e inter-relações.

A – ALTERNÂNCIAS

As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) organizam o seu funcionamento através do regime de alternância. Neste capítulo vamos abordar a história da Alternância desde a sua utilização empírica, enquanto prática pedagógica até a sua consagração como uma Pedagogia ou um “sistema educativo”, conforme afirma Gimonet (1998, p. 1): “A alternância na formação, Método Pedagógico ou um novo sistema educativo? – A experiência das “Maisons Familiales Rurales” (MFRs).

Na França o conceito alternância é amplamente estudado, pois constitui a razão de ser das MFRs. No Brasil, embora haja mais de três décadas de existência dos Centros Educativos de Formação por Alternância (CEFFAs), o conceito alternância é ausente no dicionário das ciências da educação, afirma SILVA, (2000, p.11).

Neste texto apresentamos o processo de reconhecimento da alternância no campo das ciências pedagógicas e das políticas legislativas da educação na França. Vamos ver que, uma vez reconhecida, a alternância se torna alvo de atenção e apropriação por parte do poder público e de várias outras instituições preocupadas em encontrar soluções e dar respostas às reivindicações da sociedade frente ao fracasso da educação vigente.

Em seguida, veremos os modelos de alternância em estudos científicos de diversos autores, muitos deles, também atores envolvidos no movimento das MFRs. Estas classificações dos tipos de alternância são para identificar a alternância defendida teoricamente e praticada no seio das Maisons Familiales e dos CEFFAs em todo o mundo.

1. Gênese e evolução da alternância na formação

A alternância pedagógica, um dos pilares originais dos CEFFAs, *está distante de ter os seus segredos desvelados*. A afirmação de Gimonet (1998, p.1) se apóia em Duffaure (1993, p.71) quando diz que “a alternância é um conceito que não está ainda definido mas em evolução. Ela é uma relação com a vida, uma relação escola e vida” .

1.1. Os Antecessores da Alternância na formação

É importante ressaltar que a alternância é uma experiência bem mais antiga que as MFRs, que as EFAs ou o CEFFAs. Portanto, Alternância não é um patrimônio exclusivo e original

ou inédito dos CEFFAs. Duffaure afirma que a alternância está longe de ser uma novidade (1993, p.81).

Partindo do próprio Duffaure, apresentamos a geografia da alternância educativa no tempo e espaço. A alternância pedagógica, supostamente, começou nos Estados Unidos, em cursos superiores da Universidade de Boston em 1906. “Hoje seriam mais de 300 instituições utilizando a alternância”, afirma Duffaure. A Universidade de Waterloo no Canadá data de 1957 a formação alternada para engenheiros.

Ao nível secundário, as informações são escassas, afirma Duffaure. Na Inglaterra existem os colégios politécnicos no sistema sanddwichs-courses. Seria uma espécie de formação alternada. Semelhante sistema é encontrado na Alemanha Ocidental. Atualmente o chamado “Sistema Dual” (Escola-Empresa) utiliza práticas de alternância. Na Suécia o sistema de formação alternada é um projeto que se generaliza em diversos níveis como objeto de uma reforma geral da educação naquele país.

A decisão de Khrouchtchev faz incorporar as estadias em empresas em distintos cursos de formação a fim de democratizar o ensino nos países do leste europeu. Na Rússia temos o texto de Pistrak que nos apresenta os problemas fundamentais da escola do trabalho. Porém, a generalização desta escola contribuiu para o seu fim.

1.2. A construção da Pedagogia da Alternância no seio das EFAs

Não podemos afirmar que a alternância começou com as MFRs francesas datadas em 1935 como uma iniciativa inédita de um grupo de camponeses desejosos de uma outra escola para o campo e do campo. Mas compreendemos que as MFRs vão aprofundar e ajudar a sistematizar a alternância educativa com bases numa longa e larga vivência de educação alternada que segundo Duffaure(1993. p.71), foi uma experiência fortuita, pois não se buscou a alternância apriori” .

Os primeiros ensaios na busca de uma teorização da alternância no seio das EFAs se deram a partir de 1945, mais precisamente, quando da presença de pedagogos no acompanhamento das MFRs francesas. Vai se buscar uma fundamentação teórica das práticas pedagógicas alternantes nas “*pedagogias ativas*” do movimento “*escolanovista*”. André Duffaure é considerado um dos grandes sistematizadores da experiência e que vai contribuir para colocar as bases de uma futura Pedagogia da Alternância.

De 1945 a 1960 “*se aprofunda na relação `vida-escola` como eixo pedagógico*”. Um aluno aprende na escola somente se estiver motivado. Uma das motivações pode ser o estudo da realidade quando o aluno está na sessão familiar (Duffaure, 1993, p.71). Depois de 1945 já havia um esboço do modelo pedagógico, conforme nos relata Daniel Chartier:

“ Partir das atividades dos jovens e do seu meio. Levá-los a observar, a se interrogar e a formular suas interrogações. Responder às necessidades expressas fornecendo-lhes os elementos necessários para encontrar resposta às suas interrogações. Ajudá-los a resolver seus problemas atuais da melhor maneira para que eles pudessem compreender o futuro e as perspectivas dos agricultores” (SILVA, 2000, p. 73).

Esta definição começa a esboçar o método pedagógico da alternância. Ela vai se fortalecendo na busca daqueles que concebiam e realizavam práticas pedagógicas inovadoras e daqueles que não compreendiam estas inovações. O aluno e a sua realidade como prioridade e foco central do processo ensino-aprendizagem, inicialmente não era consensual entre os educadores denominados Monitores.

Havia dois grupos em oposição: o primeiro grupo, mais experiente defendia a “alternância como uma pedagogia facilitadora da teorização *dos conhecimentos empíricos*”; um segundo grupo de monitores mais jovem, preso à pedagogia tradicional “considerava-se como a fonte por excelência do conhecimento e achava a alternância um entrave à verdadeira educação” (SILVA:200, pp 70-71). A alternância, para este segundo grupo, era aprender teoria para aplicar na prática. Nesta perspectiva, o objetivo era difundir o conhecimento da escola para o campo, numa atitude transmissiva e difusionista do conhecimento para os alunos, suas famílias e o meio. Para o grupo mais antigo a alternância

consistia numa relação de troca de saberes partindo da prática para a teoria e que deveria retornar à prática para transformá-la, numa postura mais comunicativa e dialógica.

Estas disputas levam a grandes encontros de aprofundamento e definição pelo primeiro grupo, que defendia a fórmula original da alternância. A definição deliberada de partir do concreto e do vivido do aluno e não do saber do professor ou das teorias, possibilitou o florescimento de inúmeras experiências pedagógicas, que inspiradas nos “métodos ativos”, favoreceram o surgimento e aperfeiçoamento de um conjunto de “instrumentos pedagógicos” orientadores da alternância no movimento das MFRs (SILVA, 2000, p.74).

Cada um dos instrumentos pedagógicos foi surgindo na junção das práticas pedagógicas com as reflexões teóricas que os Monitores iam engendrando juntamente com os especialistas, pedagogos ou teóricos da educação que interagiam com o Movimento. Do aprofundamento teórico sobre as práticas vão surgir paulatinamente os Instrumentos Pedagógicos tais como: “*Caderno da Propriedade*” ou “*Caderno da Realidade*”, introduzido no fim da década de 1940; o “*Plano de Estudo*”, a “*colocação em comum*”, “*As visitas e viagens de estudo*”, entre outros. A reflexão sobre os aspectos pedagógicos do internato e a vida de grupo etc. Segundo Chartier, os instrumentos pedagógicos são meios de fazer com que haja “*aprendizagem contínua numa descontinuidade de atividades e de espaços e tempos – escola-família*” (Duffaure, 1993, p.85).

Os instrumentos pedagógicos da alternância foram surgindo para ajudar os alunos a darem forma e sentido às suas experiências. Não são simplesmente meios para facilitar a relação triangular: professor-ensino-aluno. Eles apontam para uma relação mais complexa que envolve o meio situacional do aluno e sua família, fazem uma ponte da vida com a Escola. Reafirmando Nosella (1977), é o início da “*pedagogização*” da alternância.

Neste contexto podemos afirmar que a alternância vai se definindo como um processo formativo contínuo entre dois espaços interagindo educadores e educandos, escola e família, teoria e prática, estudo e trabalho, o pessoal e o coletivo, os saberes experienciais e os saberes científicos, os saberes pedagógicos com os saberes disciplinares... De forma que

a experiência, ou seja, o contexto do aluno é tratado com prioridade, se tornando ponto de partida e chegada, no processo ensino-aprendizagem.

Conscientes de que a vida também ensina, que ação e reflexão não se separam, que a teoria não antecede a prática e que as práticas não acontecem sem teorias, as EFAs intentam uma ação pedagógica alternando meio e Escola, onde os conhecimentos empíricos do meio são teorizados na escola e as teorias escolares são testadas na prática. Mas esta construção não é assim tão simples.

“Há uma tendência dominante de reproduzirmos o discurso da teoria na escola e a prática na família, revelando assim, a ausência de uma compreensão do meio familiar como momento e espaço integrado de formação” (SILVA, 2000, p. 262).

As definições sobre o método da alternância se dão a partir de uma crise interna entre os educadores. Percebemos que elas surgem e se consolidam no conflito gerado na prática educativa. Estão em jogo perspectivas antagônicas de visão de prática de ensinar, uma calcada no sistema de aprendizagem dedutivo e outra no indutivo. Isto demonstra a necessidade de uma fundamentação das práticas pedagógicas de alternância.

Quando se fala de uma Pedagogia da Alternância? “*É a partir de 1960 que se fala de Pedagogia da Alternância*” e são várias as justificativas para se defender uma proposta educativa em alternância segundo André Duffaure:

“ a alternância questiona a escola tradicional e a sua maneira de aprender; o saber não está somente nos livros, mas também na vida; `aprender a aprender`, `aprender a ser`, se realizar por uma confrontação com a vida; ... priorizar a experiência, o fazer concreto, se aprende fazendo etc” (Duffaure, 1993, p.72).

As constatações históricas nos levam a compreender que o modelo pedagógico da EFA foi um processo sempre em construção. A proposta pedagógica da alternância nasceu, desenvolveu e continua se constituindo sempre a partir da prática e não de teorias formuladas apriori em gabinetes dos sistemas convencionais oficiais de ensino ou dos intelectuais nas academias. A teorização sobre a prática da alternância iniciou bem depois

do seu nascimento. A maior parte dos textos é recente, sobretudo, a partir da década de 1980.

A respeito dos enraizamentos da Pedagogia da Alternância hoje, Gimonet afirma:

“...a alternância não é uma facilidade pedagógica. Sua introdução modifica, de fato, os componentes em jogo em toda situação educativa. Com a alternância deixa-se uma pedagogia plana para uma pedagogia no espaço e no tempo. Não nos encontramos mais somente na clássica triangulação professor-aluno-saber no seio de uma classe. Só a dinâmica da pedagogia ativa não basta e precisa entrar na pedagogia experiencial, na pedagogia da complexidade” (Gimonet, 1998, p. 1).

A alternância educativa requer uma contínua reflexão e fundamentação sempre, buscando tornar-se apropriada a cada lugar e tempo. Este texto aponta para a necessidade de continuarmos aprofundando os enraizamentos da alternância aclarando os conceitos de “pedagogia experiencial” e da “pedagogia da complexidade”. Sobre esses conceitos tentaremos trabalhar mais adiante neste capítulo.

A alternância educativa foi ganhando sua identidade na medida em que foi se tornando um “sistema” para além de um simples “método pedagógico”. Como método, a alternância pode ser um componente de qualquer sistema de ensino. Porém, nas EFAs a alternância é um dos componentes de um sistema mais complexo. Segundo André Duffaure não existe alternância sem uma integração da família e do meio sócioprofissional onde a Escola está inserida. A organização das famílias, profissionais e instituições asseguram, conforme Duffaure, a originalidade da Pedagogia da Alternância. Uma Associação atuante das famílias, gestora do poder educativo compartilhado, se torna um dos meios possíveis à existência e ao funcionamento de uma formação em alternância.

Comment [O1]:

1.3. Fases do reconhecimento da Pedagogia da Alternância

Vários passos foram dados na busca do reconhecimento e da legalidade da alternância enquanto metodologia e sistema educativo. Entre as várias iniciativas destacamos os

colóquios realizados em Universidades, a divulgação nos meios de comunicação, discursos de políticos¹, a própria situação sócio-educacional oficial em crise e as conquistas no campo da legislação educacional.² Conforme a expressão de Gimonet foi um laborioso caminho marcado por inúmeras experiências para fazer valer a alternância como estratégia formativa na França.³

Antes de 1968 a alternância representava uma “abertura” e “renovação” escolar. Depois da fala do ministro a alternância ganha o status de “ruptura” e “descontinuidade”, mas é vista como uma possibilidade de aplicação no pós-curso secundário (SILVA, 2000, pp 15-16).

1.4. A alternância como “pedagogia da ruptura” ou “renovação”?

Analisando a história educacional francesa na década de 1960, Bachelard (1994) considera que a valorização da alternância é muito mais uma busca por adaptações de um sistema educacional fracassado e contestado. Não representava uma opção consciente pelo que significava a alternância como uma outra maneira de aprendizagem (SILVA, 2000, p.16).

A partir do Colóquio de Rennes em 1973 houve uma certa euforia sobre a alternância. Ela conquista as várias instâncias da formação no sistema educacional francês: no ensino

¹ Na VI Conferência de Ministros Europeus da Educação, realizada na França, o então Ministro Sueco, Olof Palme, faz um discurso colocando as vantagens de uma educação alternada para a classe trabalhadora. Este discurso populariza o princípio de um ensino alternado (SILVA, 2000, p.15).

² Leis de 1960; 1971; 1980 já foram citadas no capítulo 2. As forças mobilizadoras da sociedade, o caso das grandes mobilizações sociais de 1968, também deram, indiretamente, a sua parcela de contribuição no processo de reconhecimento da alternância.

³ Segundo Giro de l’Ain (1982), citado por Silva, 2000, p.13, o Colóquio de Amiens, em março de 1968, organizado pela Association d’étude pour l’Expansion de la Recherche Scientifique (AEERS), foi uma semente lançada que germinou mais tarde sob a forma de um colóquio – o colóquio de Rennes – específico sobre formação em alternância (SILVA, 2000, p.14).

superior, na formação contínua, nos quadros de escolarização obrigatória, etc. Ela aparece como uma solução aos problemas sócio-educativos porque

“facilita o amadurecimento dos estudantes e suas capacidades a se orientar; facilita a sua inserção social; reduz o fosso entre intelectuais e manuais; ‘produzir’ bons profissionais utilizáveis imediatamente; facilita os estudos para adultos... permitindo-lhes retornar periodicamente ao trabalho; torna os estudos superiores menos teóricos ou menos artificiais associando-os à utilização pedagógica de uma prática” (Gimonet, 1984, p.45, citado por SILVA, 2000, p.17).

A adesão à alternância era mais uma tentativa de resgatar o interesse dos jovens associando o estudo com o trabalho profissional como estratégia de significação dos conteúdos e motivação da aprendizagem. Além do mais a alternância era tida como mais econômica e evitava a “infantilização” da juventude no percurso prolongado dos estudos em tempo integral (Girod de l’Ain in Bachelard, 1994, p. 47, citado por Silva, 2000, p.16).

A década de 80, portanto, foi o marco da alternância na sociedade francesa, que passou a ter prestígio e popularidade nos meios pedagógicos e políticos. Como afirma Gimonet (1984) “ por causa dos inúmeros colóquios, seminários, grupos de trabalho, reportagens e publicações realizadas com esta proposta, a alternância, de uma idéia muito efêmera e vaga passou a ocupar as pessoas e as mentes” (SILVA, 2000, p.19).

“Atualmente a alternância pedagógica tem direito de citação. Ela não é todavia uma novidade na medida em que ela foi praticada desde muito tempo e em diversos lugares sem que tenha sido designada como tal. Na França, mesmo se o conceito estivesse presente, sua prática efetiva e o termo mesmo utilizado desde o início dos anos 1940 pelas MFRs, foi necessário, para que ele tivesse o direito de reconhecimento, um longo e laborioso caminho marcado por numerosas experiências, movimentos, informações, colóquios, escritos e textos legislativos” (Gimonet, 1984, p. 41, citado por Silva, 2000, p.13).

Num primeiro momento da popularização houve uma forte expectativa da alternância se tornar a “*redentora do fracasso escolar acumulado a longas décadas*”. Seria ela a única saída para motivar os jovens e adolescentes a estudar e a se preparar para o trabalho. Por

trabalhar uma proposta educativa integrando prática, trabalho, experiência e estudo, a alternância rompe de uma certa forma, com a inércia que caracteriza o sistema escolar convencional.

Daí, uma série de perguntas entre os educadores ligados à alternância e ao meio acadêmico que a olhava como uma nova saída para a escola: “seria um novo modismo, um mero entusiasmo efêmero? A alternância seria, de início, uma solução de transformação pedagógica contra o fracasso escolar ou uma verdadeira alternativa de formação para um vasto público (SILVA, 2000, p. 19)?”

André Duffaure vai defender com vigor a alternância como uma fonte de uma renovação educativa. Desde a década de 1940 ele foi um animador e responsável da formação das equipes docentes do movimento das MFRs na França. Para ele a “*verdadeira alternância*”, se praticada, poderia ser uma fonte de desenvolvimento local. Mas não acreditava na proposta como uma alternativa generalizada, através de políticas públicas. Ele pergunta se a “*alternância é uma resposta a tudo*” (Duffaure, 1993, pp 46 e 88-89).

“Há mais de 30 anos, vocês e eu somos testemunhas do esforço que temos com a alternância. No dia em que ela for proclamada, generalizada, dotada de todas as virtudes, estamos convidados a fazermos a pergunta: mas a onde vamos? que vamos fazer? Minha resposta é de imediato negativa: a alternância não é uma resposta a tudo” (Duffaure, 1993, p. 89).

Analisando este período, o professor, Jean Calude Gimonet considera que ainda estávamos distantes de uma renovação educativa a partir da alternância. Ele reconhece que há um fenômeno de forte expansão e enriquecimento das experiências em alternância em diferentes níveis: formação de jovens e adultos, nos estágios de inserção profissional, na formação continuada de adultos, na formação superior, etc. Mas, segundo Gimonet, há uma total confusão em torno desta proposta pedagógica. Por isso ele pergunta: “*Basta a formação escolar ter uma relação com um terreno (prática profissional) para que ela seja qualificada de alternada?*” (Gimonet, 1982, citado por SILVA, 2000, pp19-20).

A descoberta e o reconhecimento da Pedagogia da Alternância pelas Ciências da educação, pelo sistema de ensino oficial e toda a tendência à generalização da proposta com a possibilidade de se universalizar, através de políticas públicas, leva o Movimento das MFRs a aprofundar mais, sistematizar e a produzir “modelizações” numa abordagem científica, tomando as práticas de formação em alternância e construindo teorias que vão corroborar com o surgimento de uma Pedagogia da Alternância.

2. Conceitos e Modelos de alternância

Antes, elucidamos a gênese e evolução das práticas de alternância e somente agora apresentamos uma tentativa de conceituar a terminologia alternância. O termo vem do Latin, *alternare*, proveniente de *alter*, que significa outro. O termo é antigo na França, remontando ao século XIV (Bourgeon, 1979) “Alternância é a repetição no tempo e no espaço, em uma ordem regular, dos elementos de uma série.” Esta seria uma explicação atualizada do termo (Robert, 1979).

A introdução do termo alternância no glossário das ciências da educação se deu a partir do colóquio de Rennes,⁴ França, em 1973, segundo Girod de L’Ain, 1982, Bourgeon, 1979, bachelard, 1994 (SILVA, 2000, p.12). Apesar da falta do reconhecimento teórico por parte da academia a alternância já era uma realidade pedagógica que vinha sendo praticada há mais de 40 anos pelas Maisons Familiales Francesas.

A partir dos “**modelos de alternância**”, abordados por Gimonet (1984, pp 80-83) apresentamos diversos autores que buscam classificar a alternância a partir de diferentes elementos que mostram a complexidade desta metodologia educativa. Esta busca pela classificação dos tipos de alternância representa, de uma certa forma, uma defesa das MFRs frente à banalização da metodologia. Três autores clássicos no estudo dos modelos de alternância: Girod de l’Ain (1974), Malglaive (1979) e Bourgeon (1979) formulam

⁴ O Colóquio de Rennes foi um grande evento realizado em 1973, por iniciativa da AEERS (Association d’Étude pour l’Expansion de la Recherche Scientifique), com o tema “ Formation Supérieur em Alternance” (SILVA, 2000, p.17).

tipologias diferentes, mas com sentidos bem aproximados entre si. Outros nomes importantes como André Duffaure, Daniel Chertier, Jean Claude Gimonet, entre outros intelectuais militantes do movimento das MFRs, vão fazer a defesa do modelo de alternância integrativa ou interativa. Portanto, vamos aos modelos de alternância praticados na educação.

2.1. Os Modelos de Alternância “externa” e “interna”

O Modelo de Alternância “externa” e “interna” é apresentado por Girod de l’Ain ⁵ considerando que a “**alternância externa**” consiste em possibilitar aos trabalhadores, jovens ou adultos, o acesso aos estudos, através de cursos noturnos, por correspondência ou até mesmo facilitando o acesso a cursos superiores. Muitas vezes, o trabalho é um critério para o acesso e não para integrar o processo educativo.

Esta modalidade de alternância não integra o processo educativo entre estudo e trabalho, por isso é considerada “*desequilibrada*”, isto é, o tempo privilegiado é o do trabalho durante o dia. Para os estudos sobra o período da noite, um horário, na compreensão dos educadores, não muito favorável ao processo de aprendizagem. A noite é um momento do dia, quando as pessoas já se encontram cansadas e sem muita predisposição para se dedicar à leitura ou motivação para estudar.

A **Alternância “interna”**, pelo contrário, consiste em obrigar a trabalhar durante os estudos, através de estágios em empresas. Este modelo de alternância é aplicado nos Estados Unidos, França, Inglaterra e outros países europeus para certos tipos de estudo. O trabalho como critério de acesso à escola ou como forma de estágio está dissociado dos estudos. Mesmo tendo que trabalhar para ter acesso, no caso da alternância externa e tendo que trabalhar como forma de estágio na alternância interna, ambos os casos não integram estudo com trabalho. São dois espaços e tempos considerados no processo mas dissociados.

⁵ -GIROD de l’Ain in Actes du Colloque de Remnes. AEERS, Dunod, Paris: La Documentation Française, 1974, p 340. (Citado por CALVO, 2001)

2.2. Os modelos de Alternância “falsa” – “aproximativa” e “real”

A “**falsa alternância**” é parecida com a alternância interna que consiste em deixar lacunas nos cursos de formação para os estágios. Malglave⁶, autor desta teoria, evidencia que não se estabelece nenhuma ligação explícita entre formação acadêmica, escolar, teórica com as atividades práticas. A falsa alternância ocorre geralmente nos cursos onde se faz uma sucessão de estágios. No entanto, as duas atividades são separadas, sem nenhum vínculo orgânico.

A **alternância “aproximativa”** é um modelo mais elaborado com uma certa organização didática, vinculando os dois espaços e tempos de formação num conjunto mais coerente. Apesar de organizar a formação num vai-e-vem entre a formação prática e teórica, ao alternante cabe apenas o papel de observador da realidade que serve como base da sua formação teórica. O aluno não dispõe de meios para agir sobre esta mesma realidade. Embora haja o mecanismo da alternância, ou seja, o vai-e-vem e a interação entre os dois momentos da formação, revelam-se limitados, pois a lógica e o foco se imbricam na teoria que deve aproximar-se á prática (SILVA, 2000, p.23).

A **alternância “real”** consiste no envolvimento do alternante em tarefas da atividade produtiva e busca relacionar as suas ações práticas com a reflexão sobre o porquê e o como das atividades desenvolvidas. Neste tipo de alternância o aluno é o centro do projeto, protagonista do seu processo formativo, através do seu projeto pessoal, o projeto de vida profissional.

“A alternância real é aquela que visa uma formação teórica e prática global, possibilitando ao aluno construir o seu projeto pedagógico, desenvolvê-lo e realizar um distanciamento reflexivo sobre a atividade desenvolvida” (Gimonet, 1982, p.52, citado por Silva, 2000, p.24).

⁶ MALGLAIVE, G. La Formation Alternée de formateurs in SIDA n° 297, 1979, pp 51-62, Citado por CALVO, 2001.

2.3. Os Modelos de Alternância “justaposta” - “associativa” e “copulativa”

Outros três modelos possíveis de Alternância, justaposta, associativa e copulativa são identificados por Bourgeon⁷ que aprofunda os dois primeiros autores apresentados. A **alternância “justaposta”** “intercala períodos distintos entre as atividades e os diferentes locais, o trabalho e o estudo”. Porém, esses dois momentos não possuem nenhuma relação, nenhum mecanismo, nenhum instrumento orientando a vinculação entre eles. Pode ser um estudante que trabalha ou um trabalhador que estuda, qualquer que seja a atividade dominante, é secundária, existe uma “disjunção” institucional e didática entre as duas atividades. O conteúdo do trabalho não interfere nos conteúdos escolares e vice-versa.

Neste modelo de alternância o tempo da formação acaba sendo prejudicado pelo domínio do tempo do trabalho. Porém, o trabalho perde o valor quando a prioridade recai sobre os estudos (Gimonet, 1982, citado por Silva, 2000).

A **“alternância associativa”** vincula os dois momentos da formação geral e o da formação profissional. É mais elaborada. Mas caracteriza-se mais por uma adição de atividades entre si. Associa sem unir. É o caso das escolas técnicas, elas associam teoria e prática, mas cada uma ao seu momento. Após um tempo em sala os alunos vão para o campo ou para o laboratório, dentro da mesma escola ou até fora dela. Aprende-se a teoria para aplicá-la na prática, numa lógica de reprodução e difusão dos conhecimentos.

“Se trata de uma simples adição de estudos e atividades profissionais de teoria e de prática, mas com pouca interação ou nenhuma interação nem transversalidade entre os dois elementos” (CALVO, 2001).

A **“alternância copulativa”** é denominada assim por haver, segundo o autor, *“uma co-penetração entre os meios de vida sócio-profissional e escolar, em uma unidade de tempoformativo”* (Silva, 2000, p.25). Não há uma sucessão de tempos chamados teóricos e outros tempos chamados de práticos. O Plano de Formação⁸ com uma série de atividades e

⁷ BOURGEON, G. Socio-pedagogie de l’alternance. Parirs: Ed. Mesonance, 1979. pp 11-40. (Citado por CALVO:2001).

⁸ O Plano de Formação constitui a organização do currículo de uma EFA, onde estão presentes as finalidades do Projeto Educativo, feito a partir de um diagnóstico da realidade local e regional; a organização dos instrumentos pedagógicos tais como Planos de estudo, Caderno da Realidade etc, as atividades diversas que

instrumentos didáticos da alternância, buscam uma estreita conexão, uma interação entre os dois momentos de atividades na escola e no meio sócio-profissional, fazendo com que o alternante se implique numa tarefa de produção ligando dialeticamente a ação-reflexão-ação, buscando o porquê e o como das coisas, ou seja, das experiências concretas vivenciadas na família, comunidade e trabalho. Os conteúdos dos dois espaços se entrecruzam em todo momento, um complementando o outro, de forma recíproca. As relações alternadas são essencialmente dinâmicas. Elas são pessoais, relacionais, didáticas e institucionais. Segundo CALVO (2001), este modelo de alternância seria o mais indicado na sua compreensão, pois favorece o “projeto pessoal profissional” e situa o formando como ator em seu meio. Seria como afirma Gimonet:

“Em se tratando de um adolescente, de um adulto, pouco importa a idade, a alternância é uma pedagogia de adulto porque um alternante não é um aluno na escola, mas um ator sócio-profissional que está em formação permanente” (Gimonet, 1998).

No interior do movimento das MFRs Francesas a alternância integrativa é compreendida por André Duffaure que a define assim:

“o ensino por alternância constitui um tempo completo, de estudo realizado numa sucessão de períodos de “trabalho” em um mundo econômico de verdadeira grandeza e de períodos de estudos de tempo completo em estabelecimentos de formação. /.../ ...O essencial, segundo minha opinião, reside no estreito vínculo que saberá reunir estes distintos momentos a fim de constituir uma unidade de formação. Esta unidade de formação nos parece fundamental. /.../ ...se trata em todo caso de realizar uma continuidade de formação em uma descontinuidade de atividades” (Duffaure, 1993, pp 81e 85).

Ao que nos parece as MFRs francesas intentam praticar a alternância integrativa, segundo Chartier (1986), mencionado por Calvo (2001). Este introduz a terminologia “**alternância interativa**” porque para ele a alternância consiste numa

colocam em marcha um processo educativo alternante, integrando o meio de vida do aluno e a Escola, fazendo interagir: conhecimentos da prática, conhecimentos gerais e profissionalizantes.

“interação entre os diversos atores, meios e sistemas. Isto quer dizer colaboração, co-gestão, co-habitação entre os atores da educação. Estes intervêm na escola e esta intervem na comunidade. São intervenções-interativas complexas e complementares” (CALVO 2001).

Ao mesmo tempo coexistem, em distintos lugares, modos bem diferentes de fazer entender a alternância. Há uma busca, pelo que nos parece, de uma aproximação do modelo de alternância interativa. Apesar de todo o esforço para caracterizar as práticas alternantes nas relações educativas ainda existem incertezas e limites sobre o que é realmente a alternância no seio das EFAs. Ela está distante de ter os seus segredos desvelados. *“Esta afirmativa de Gimonet (1984), citado por Silva, (2000, p. 26) continua válida até hoje, pois a alternância na formação é um processo em permanente construção nos tempos e nos espaços”.*

Descobrimos nesta seção a existência de múltiplas alternâncias nas experiências de formação. A próxima seção aborda concepções e conceitos de formação para nos ajudar a compreender melhor os processos de formação nos percursos profissionais dos monitores das EFAs.

B – FORMAÇÃO, DAS CONCEPÇÕES AOS CONCEITOS

1. Emergências do sujeito na formação

A formação em alternância aplicada da pré-adolescência aos jovens é também uma estratégia formativa para adultos. “A pedagogia da alternância é uma pedagogia de adultos porque trata o alternante não como um aluno, mas como um ator no meio sócio-profissional”, afirma Gimonet, (1998,p. 2). Iniciamos a abordar neste item as bases conceituais da formação, começando pela emergência da subjetividade e a urgência da incorporação da interioridade compreendendo que o Monitor é um profissional inseparável das suas dimensões pessoais. *“Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa”* (Nóvoa, 1995b, p. 129).

As dimensões epistemológicas da ciência tradicional vêm sendo paulatinamente questionadas e modificadas pelas ciências denominadas “novo-paradgmáticas”, conforme estudos de Vasconcellos, (2002). Portanto, do “pressuposto da simplicidade” para o “pressuposto da complexidade”; do “pressuposto da estabilidade” para o “pressuposto da instabilidade” e do “pressuposto da objetividade” para o “pressuposto da intersubjetividade”. Primeiro, é imprescindível lidar com a complexidade do mundo em todos os seus níveis, pois a simplicidade obscurece as inter-relações de fato existentes entre todos os fenômenos do universo ou de um sistema, no caso da Escola Família, que pode ser visto como um sistema. Segundo, o reconhecimento de que o mundo é um eterno porvir, daí não cabe o determinismo e sim a indeterminação, a imprevisibilidade, a incontornabilidade de certos fenômenos. Terceiro, a realidade objetiva não está totalmente independente de quem a observa, pesquisa. O conhecimento científico do mundo é um produto de uma construção social, histórica, sem neutralidades, em espaços consensuais com diferentes sujeitos. Na verdade, não há verdade mas “multi-versas”, várias versões sobre a realidade e a objetividade fica “entre-parênteses”, não mais a subjetividade, como sempre ficou na ciência tradicional (Vasconcellos, 2002, pp 101/2).

Portanto, reduzir o ser humano a objeto de informação é atrofiar a vida humana na sua dimensão complexa, inacabada e intersubjetiva. Por isso, “... criar as condições favoráveis para a formação das pessoas do ponto de vista delas e não para serem controladas por outros” (Warschauer, 2001, p 124). Segundo Gimonet, é necessário mobilizar uma “*estratégia de personalização*” que ele toma como base na filosofia personalista de Emmanuel Mounier. Assim também é preciso fundar uma “pedagogia da pessoa” que estabelece as interfaces entre o “eu” e o “nós” e entre o “eu” e “ambientes”: familiar-comunitário-profissional, cultural.. numa singularidade de percursos e de ações de personalização e de socialização. Em seguida, deve vir uma “*estratégia de cooperação educativa*” porque cada membro do processo formativo, tem algo a comunicar da sua experiência de vida pessoal, familiar, profissional, social, cultural, etc. Portanto, cada um é portador de saberes a serem socializados, postos em comum. Desta estratégia decorre uma *pedagogia da cooperação*. A alternância é uma pedagogia da pessoa e da cooperação. Outras estratégias são fundamentais num processo de formação centrada no alternante,

quais sejam a estratégia de uma pedagogia experiencial, de uma aprendizagem pela primazia da produção de saberes e de autonomização como conseqüências de uma pedagogia da pessoa (Gimonet, 1998, pp 2-3).

Nesta perspectiva a formação inclui a subjetividade nas suas dimensões afetivas, emocionais, cognitivas, relacionais de uma maneira mais dinâmica e processual. E mais, a subjetividade se torna elemento constitutivo de aprendizagem. Muitos autores da área da educação, Pineau (1991), Jossó, (1991a e 1991b), Dominicé(1991), Couceiro (1994), Nóvoa (1992), Courtois (1995), Warschauer (2001), Garrido(2002), entre tantos outros, colocam a pertinência de processos formativos que passem inicialmente pelo trabalho das pessoas, pela pessoa em si, buscando compreender a forma como se cruzam os projetos pessoais e profissionais na produção de sentido sobre as vivências e sobre as experiências de vida (Warschauer, 2001, p. 134).

“Atualmente, a questão da subjetividade tem sido objeto de estudos e debates em educação e , colocando em evidência a inversão de perspectiva da exterioridade para a interioridade, ao mesmo tempo que se processa um recuo das visões macroeconômicas ou macrosociais para uma microsociologia da ação e das práticas educativas e uma valorização das histórias individuais e do sentido que cada ator constrói” (Bernard Charlot, 1997, p. 15, citado por Warschauer, 2001, p. 127).

A Pedagogia da Alternância proposta pelas EFAs nos parece pertinente como estratégia de formação de Monitores nesta perspectiva de priorizar o papel do aprendente no processo formativo, envolvendo suas histórias de vida, desenvolvendo uma pedagogia da autonomização, mas ao mesmo tempo da cooperação.

2. O circuito entre a teoria e a prática

Fiel ao pressuposto da estabilidade, um dos pilares da ciência “positivista-cartesiana”, a escola tradicional pensava que, para além da formalidade não havia formação. Quando a formação escapava dos meandros da formalidade, os educadores mais abertos incluíam-na como uma espécie de educação, mas com prefixos negativos, falavam em educação *in-*

formal, *não-formal*. Gaston Pineau⁹ (1977) ao buscar uma fundamentação teórica para a formação permanente¹⁰ fundamenta também a pedagogia da alternância e busca trabalhar com prefixos positivos como autoformação, coformação, ecoformação, transformação etc.¹¹

A articulação entre teoria e prática se encontra num modelo teórico denominado de “longo circuito educativo do mito da caverna”, formulado pelo filósofo Grego, Platão, em seu livro “A República”, capítulo 6. O mito da caverna situa num livro que trata de política, onde Platão busca na educação e no poder do saber, a solução para a organização social política de sua época. Como Platão nos descreve o mito da caverna?

“A caverna é um espaço sem visão clara, sem sentido evidente. Representa a vida, o mundo das práticas, símbolo do útero, da sepultura, da noite. É o pólo material da vida quotidiana mutante, ativa, corporal, material, experiencial. Ela está em baixo, é vazia e escura. Carrega os aspectos negativos da vida: as partes do corpo, os sentidos, as práticas da vida quotidiana, os saberes incorporados, o imaginário, as mulheres que fazem a vida sensível, emocionam, mas sem a direção. Do outro lado, o sol. Espaço pleno, redondo, imutável, luminoso, clareador, caloroso, energizante. É símbolo do ser transcendental imutável. É o pólo da vida ideal/idealizável abstrata. Está carregado positivamente em altura, em cheio, em luz e que carrega, na cabeça que traz consigo, a palavra, a visão, a audição, as práticas reflexivas, não manuais: estudo, ciência etc. Os saberes autonomizados, racionais, conceituais. O homem, o país, o chefe que impõe a lei” (Pineau, 2002, p.5).

São dois mundos separados, desnivelados e antagônicos e a mediação de um para o outro é a alma aprendente que embora esteja no mundo do porvir tem a razão que pode ser acionada pela educação. Então, a educação seria a arte de unir dialeticamente esses dois pólos antagônicos num circuito educativo alternante de ida da caverna ao sol e retornar do sol à caverna. A caverna e o sol representam dialeticamente os opostos: terra-céu/sol; embaixo-encima; noite-dia; dentro-fora; escuro-claro; matéria-espírito; razão-

⁹ Gaston Pineau, professor da Universidade de Tours, França, autor da “teoria tripolar” baseada em Rousseau e Platão, é um dos pioneiros dos estudos sobre a formação permanente na Europa.

¹⁰ Pineau, (G). As relações entre a teoria e a prática no âmbito da educação permanente. Palestra proferida na UFES, Vitória – ES, por ocasião da 1ª sessão do Mestrado Internacional – Ciências da Educação: Formação e desenvolvimento sustentável, 2002 (Texto fotocopiado – circulação interna – UNEFAB).

¹¹ Anotações pessoais de uma palestra conferida por Gaston Pineau na PUC-SP, 2003, por ocasião da 4ª sessão, do Mestrado Internacional – Ciências da Educação: Formação e desenvolvimento sustentável.

emoção/sentimento/imaginação; mutável-imutável; práticas manuais - práticas reflexivas; saberes racionais-saberes sensíveis/empíricos; pai-mãe; homem-mulher; dirigentes-dirigidos etc.

A integração desses opostos, objetivo da arte educativa não deve omitir o meio, o itinerário formativo proposto. Mas, no itinerário educativo vai ocorrer a exclusão, o isolamento de partes e o privilégio de outras, não ocorrendo de fato, integração e sim dicotomias, pois não ocorre uma alternância “caverna-sol-caverna” no circuito educativo da história ocidental. Esta imagem do mito da caverna orienta e estrutura os modelos educativos no ocidente, afirma Pineau (2002).

O mito da caverna tem uma força tal que se torna modelo teórico como referência filosófica para correntes pedagógicas que ultrapassam os tempos e chegam aos nossos dias, como o “idealismo” que privilegia o pólo teórico e vai fundamentar as correntes pedagógicas da “essência”, onde a educação é a transmissão pelos pais e professores, dos saberes constituídos. De outro lado, do pólo prático, surgem as correntes pedagógicas da existência, sobretudo no século XVIII e XIX, com Jean Jacques Rousseau. E quem inaugura uma integração da teoria e prática será Carl Marx.

As concepções modernas de educação permanente valorizam os dois pólos: um que polariza a formação experiencial e o outro que polariza a formação formal. “A tensão entre os dois pode ser formadora por uma alternância integradora do adquirido e uma compensando os limites da outra”, segundo Pineau (2002, p.11) .

A retomada dos dois pólos e de suas articulações obriga-nos a rever as teorias da formação. A alternância educativa se explora cada vez mais como um sistema de interface entre a teoria e a prática, condicionando a conduta educativa de uma e da outra, e de uma para a outra.

3. Por uma compreensão da Formação

Frente ao longo circuito entre a teoria e prática educativa proposta por Platão como uma solução para os problemas de seu tempo, cabe-nos agora identificar qual ou quais formações necessitamos e estamos engendrando no limiar deste terceiro milênio, onde os problemas sociais, políticos, étnicos, raciais, geracionais, de gênero, ecológicos, atingem estratosferas globais muito mais complexas que no tempo da caverna de Platão.

A formação é um conceito de difícil compreensão pela multiplicidade de sentidos que ela possui, afirma Couceiro (2000, p. 11). Christine Josso (1991) e Couceiro (2000) apresentam-nos uma sistematização do conceito de formação a partir das teorizações e práticas em diferentes áreas das ciências humanas. No campo das ciências da educação o conceito tem sido amplamente estudado, mas aparecem pelo menos em três perspectivas diferentes, quais sejam: a) uma corrente de autores concebe a formação como uma ação educativa com menos ênfase no processo formativo do ponto de vista do sujeito, onde deve ocorrer a aprendizagem de competências e conhecimentos; b) outra linha concebe a formação como percursos de mudanças, uma visão muito para além das problemáticas de aprendizagem; c) ainda outros concebem a formação como ‘projeto, produção da vida e do seu sentido (Couceiro, 2000, p. 12).

A problemática da formação está presente nas engenharias e nas abordagens existenciais da formação. De um lado, “a formação significa engenharia e tecnologia de formação centrada nas chamadas ‘ações de formação’, focando métodos, estratégias, técnicas e recursos a mobilizar para empreender programas de formação. Esta concepção de formação está numa lógica de escolarização, muito presente nas áreas de formação profissional (Couceiro, 2000, p. 12).

Porém, há uma preocupação em romper a dicotomia entre saber teórico e prático. Embora, o estatuto da prática no ensino é ilustrar o saber e a teoria e o estatuto do saber na formação é instrumental para ser utilizado na resolução de problemas concretos.

De outro lado, podemos falar da “formação como processo que ocorre em cada sujeito e que traduza uma dinâmica profunda que dá forma ao seu modo de ser, estar, sentir, pensar, agir.” É uma outra lógica que “não aponta finalidades que se esgotam numa aquisição de saberes, nem no incremento de competências técnicas, profissionais, mas que podendo juntar essas vertentes se centram no sujeito e evidencia o processo que ocorre e se desenvolve, tanto em contexto formal como informal, neste sujeito da formação, sujeito ator e autor da sua própria vida (Couceiro, 2000, pp. 12-13)

Em nossa pesquisa evidenciamos o campo semântico da formação delimitado pelas pesquisas nas últimas décadas. Vamos observar que em muitos casos formação e educação se confundem. Mas, o campo semântico em torno de formar é praticamente independente de ‘ensinar’. Formar supõe dar conhecimentos, mas ultrapassa essa dimensão. Formar remete para criar, compor, conceber, constituir... Ela induz à dimensão de processo. Segundo Couceiro, “formar é mais ontológico que educar, ensinar ou instruir” (2000, p. 14).

Formar, deste ponto de vista significa essa criação, dar forma ao sujeito, criar uma forma. A formação é encarada desde o sujeito, o que acontece com o sujeito em formação e o que é que nele nasce, se forma e se transforma para que ele possa ser quem ele é. Isto não é algo definitivo pois somos um porvir. Todos têm uma forma exterior visível, mas existe uma energia interior que habita esta forma exterior.

“Formar evoca, então, uma ação profunda sobre a pessoa, implicando numa transformação de todo o ser.” Esta ação pode ser tanto do exterior de uma pessoa sobre a outra, o formando, quanto da dinâmica interior de alguém que se forma (Couceiro, 2000, pp 14-15).

Nem todas as correntes das ciências da educação concebem assim a formação. Algumas encaram a formação como saberes e competências; outras como saberes transdisciplinares, formação como processo de transformação permanente, ou como um projeto de produção de sua vida em suas múltiplas situações, construção de sentido sobre as múltiplas aprendizagens que os múltiplos contextos nos vão dando.

Nesta última concepção a formação não está reduzida à escola, e aos tempos escolares, privilegiando o sol das teorias, mas aos múltiplos acontecimentos presentes ao longo de todo o tempo da vida. Pensar a formação desta forma traz como consequência uma nova concepção de tempo e espaço, uma concepção mais alargada. Isto vai dar as bases para o que a Pedagogia da Alternância vem fazendo ao interagir os espaços e tempos da escola e do meio sócio profissional como um tempo pleno de formação, tendo a prática e as experiências como lugares privilegiados de aprendizagens e não só de aplicação ou ilustração das teorias.

Essa concepção de formação se fundamenta numa antropologia do ser humano como um ser inacabado. Uma consciência crítica deve comportar uma consciência do inacabamento.

“Como professor crítico, sou um `aventureiro`, responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei da minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento” (Freire, 1996, p. 55).

Paulo Freire compreende a vida como um porvir determinado mas que também constrói e se constrói na história. A experiência própria do inacabamento o leva a conceber a assumir uma atitude de formação permanente, construtora e transformadora dos sujeitos e da história. Assim, Paulo Freire acrescenta à nossa reflexão o conceito de formação para a transformação. Pineau nos aporta o conceito de formação como um projeto de produção da própria vida em suas múltiplas situações...

Esta concepção da formação ampla ao longo de toda a vida e para além da escola formal, onde o sujeito se inclui como ator protagonista é ancorada na teoria tripolar de Gaston Pineau. Ela é tripolar porque possui 3 pólos e com esta teoria estamos saindo da dualidade e da visão binária para uma mais complexa.

4. A teoria tripolar da formação

A teoria tripolar da formação concebida por Gaston Pineau, tem referência na teoria dos três mestres de Jean-Jacques Rousseau: a natureza, os homens e as coisas, desenvolvida no texto “O Emílio” onde o autor prioriza a educação da natureza identificada com o desenvolvimento interno das nossas faculdades e de nossos órgãos porque

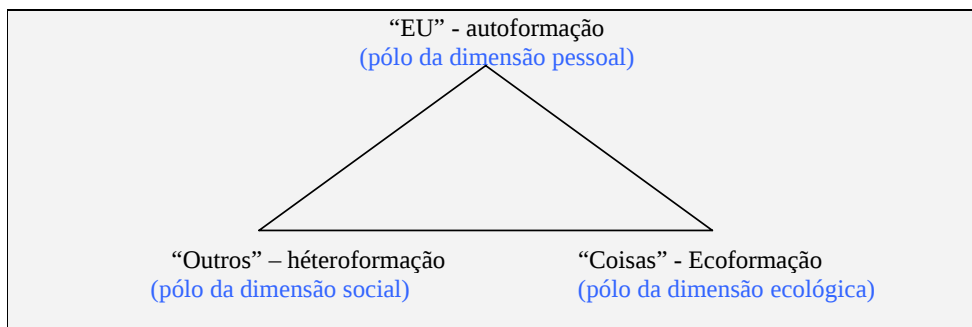
“... a educação da natureza não depende de nós; a das coisas, só em alguns aspectos. A dos homens é a única que somos realmente senhores; mesmo assim, só o somos por suposição, pois quem pode esperar dirigir inteiramente as palavras e as ações de todos os que rodeiam uma criança? /.../ Já que o concurso das três educações é necessário para a perfeição delas, é para aquela quanto à qual nada podemos que é preciso dirigir as duas outras” (Rousseau, 1995, p. 9, citado por Warschauer, 2001, p.128).

O texto deixa clara a opção de Rousseau por aquele que aprende e não aqueles que ensinam ou as coisas que devem ser ensinadas. Muito embora, a escola tradicional insista na centralidade do programa e do professor no processo ensino-aprendizagem e o aprendiz é obrigado a adaptar-se ao sistema para não fracassar depois.

A teoria tripolar, concebida nesta nova concepção de formação e construída para ancorá-la cientificamente, nos apresenta os três mestres de Rousseau numa nova leitura, Ou seja, ao primeiro mestre, a natureza, é o pólo representante do “eu”, corresponde à “autoformação”; ao mestre denominado “os homens”, representa o pólo “os outros”, corresponde à “héteroformação” e o terceiro mestre: “as coisas” corresponde à “ecoformação”. É preciso de uma alternância interativa para combinar, articular e mobilizar os três pólos para uma formação equilibrada.

A tripolaridade ocorre na medida em que cada um se constitui sujeito de sua própria formação (autoformação). Os contextos de vida familiar, comunitário, escolar profissional, cultural etc, extremamente diversos, vividos por cada um, constituem o universo da ecoformação. Os cursos de formação continuada, palestras, a própria escolarização em si, seminários etc envolvem o conjunto da héteroformação (Couceiro, 2002).

Figura 1: **Teoria tripolar da formação**



Fonte: Gatton Pineau, 2003, PUC SP

Na formação, em geral, seja escolar, seja nos cursos de aprimoramento ou atualização como dizem, esses três pólos nem sempre são convergentes podendo ser, muitas vezes, até contraditórios. As contradições aparecem quando há uma hegemonia de um pólo sobre o outro. Vejamos:

- Num processo educativo tradicional o pólo dominante é o da héteroformação, onde os formandos são submissos a um processo de dominação de poder e saber, de ditar regras e normas para os indivíduos se apropriarem.
 - Pode haver uma hegemonia da vertente pessoal, quando as pessoas se arrogam como detentoras do saber que dominam.
 - Por último, a hegemonia da vertente ecológica: ocorre quando há um processo de consciência ingênua, fatalista, onde as pessoas julgam que os fatos naturais acontecem porque Deus os querem. Mesmo se as pessoas têm experiências e dominam um conjunto de conhecimentos considerados populares, esses saberes experienciais são desvalorizados.
- A gestão, numa combinação de alternância integrativa dos três pólos leva à teoria tripolar e abre as portas para novos conceitos. A complexidade da teoria tripolar aumenta quando nas interfaces de um pólo com o outro aparecem novos componentes. Entre a auto e hétero temos a co-formação, que ocorre no trabalho de equipe onde cada um se torna mestre do outro na troca diária de informações, no planejar, avaliar juntos, nos intercâmbios de experiências, idéias, entre os membros de um curso de formação etc. Mas também, sobretudo, a “co-formação” se define pela postura do professor que muitas vezes se coloca

numa atitude de cooperação, de acompanhamento, motivação, construção do conhecimento a partir do grupo e com o grupo em formação, dando ênfase na autoformação, diminuindo ou equilibrando a polarização na héteroformação.

Segundo Couceiro (1992, p146) a autoformação surge no contexto das atuais correntes de educação de adultos. Para ela a autoformação é um dos processos mais adequados às exigências quer da sociedade contemporânea quer da fase adulta da vida.

A EFA procura viver essa alternância integrativa e complexa entre os três mestres. Cada um é sujeito da formação (auto), pois cada alternante é um ator no meio sócioprofissional, vive numa determinada região com certas características (eco), onde aprende com a natureza, os fenômenos, os fatos que ocorrem etc e participa da Escola onde tem aulas, palestras (hétero). Os monitores, como são aqueles que acompanham, devem se tornar co-formadores. Nesta perspectiva, toda a ação educativa deve buscar, a partir de uma conscientização, uma transformação nas pessoas, na comunidade e no meio. Embora o monitor vive e assume situações paradoxais, pois enquanto educador há momentos que ele deve assumir uma postura de héteroformador. Mas, não deve haver uma dimensão héteroformativa totalmente assimétrica e rígida. As alternâncias equilibradas entre essas várias vertentes são importantes para todo o processo de produção do conhecimento(Couceiro, 2002).

Vimos que o “Aprender por si mesmo prioriza o papel do aprendente” e o termo “autoformação tem por função precípua traduzir a inversão da perspectiva da instrução-transmissão para aprendizagem-apropriação...” (Warschauer, 2001, p.129).

A autoformação tem a ver com autodidaxia, mas nem sempre aprender por si mesmo implica necessariamente aprender sozinho e nem que o professor deixe de ter um papel importante e até mesmo decisivo, afirma Warschauer (2001) e que conclui: *“Priorizar o aprendente como objeto de análise (...) é fruto de um movimento sinérgico de interesse voltado para o sujeito da ação.”* Vemos na *psicologia a adoção de um “novo paradigma: a noção de autotransformação do sujeito vem substituir a representação da aprendizagem como o efeito da transformação do indivíduo pelo ensino”*. A sociologia trata a

“emergência do sujeito social que adquire progressivamente direitos e poderes cada vez mais amplos.” A pedagogia aborda a “*emergência do sujeito que se manifesta pelo fato de ser o aprendente e ator principal da construção dos conhecimentos*” (Warschauer, 2001, p.129)

A aprendizagem numa dimensão da teoria tripolar que valoriza o lugar do sujeito aprendente, centrada em valores tais como a dialogicidade, a liberdade, a cooperação etc aproxima os processos de educação e formação aos processos de humanização, afirma Lerbet (1972). Em vez de alienação, doutrinação etc, formar é, em última análise, humanizar-se. Esta nova visão de educação e formação requer uma ruptura epistemológica com os paradigmas hegemônicos da ciência tradicional, ou seja, de uma visão mecânica, fragmentada do mundo para uma visão orgânica, complexa, intersubjetiva, onde se leva em conta os contextos, os processos e as múltiplas inter-relações (Vasconcellos, 2002, pp 157/8).

Phelippe Carré (1997) nos apresenta cinco versões sobre autoformação, quais sejam: a) “autoformação integral”; b) “autoformação existencial”; c) “autoformação educativa”; d) “autoformação social” e e) “autoformação cognitiva”. Destas cinco, destacamos três, identificadas como mais pertinentes à nossa pesquisa.

a) A autoformação existencial, conforme Gaston Pineau, é a ‘formação de si por si’, caracterizada pela pessoa e o seu poder de formação. Trata-se de ‘produzir sua vida’ (Pineau, 1983). A autoformação existencial está ligada a uma das vertentes da formação experiencial (Courtois, 1995), assim como à idéia de formação permanente, holística e crítica. b) A autoformação educativa representa um conjunto de práticas pedagógicas visando desenvolver e facilitar as aprendizagens autônomas, no quadro de instituições especificamente educativas. Autoformação como objetivo educativo, a autonomização dos aprendentes. Como exemplo, o caso da educação à distância, as experiências de educação em alternância nos CEFFAs, os cursos de formação pedagógica de Monitores das EFAs, formalizados pela UNEFAB. c) A autoformação cognitiva. Reúne as mais diversas concepções de mecanismos psicológicos presentes na aprendizagem autônoma. O aspecto

metacognitivo da autodireção retorna à expressão bem conhecida ‘aprender a aprender’ (Warschauer, 2001, p. 130/1)

“Autoformação. Trata-se afinal, da formação de si, por si. Autoformar-se significa que , por um lado, a pessoa se torna, cada vez mais sujeito, sujeito da sua própria formação e que, por outro lado, é ela mesma o objeto dessa formação” (Couceiro, 2000, p. 94).

5. Concepções de aprender e formar-se numa dimensão de autoformação

Ainda não temos uma linguagem comum sobre aprendizagem e a formação. As mudanças paradigmáticas estão buscando um lugar comum, se é que existirá um dia esse lugar comum, uma vez que a pós modernidade fala em multi-versões das realidades.

Segundo Warschauer, Maturana e Varela, biólogos renomados do Chile, concebem a aprendizagem como um processo criativo de auto-organização, podendo ampliar seus recursos, podendo enfrentar melhor os desafios e obstáculos com que depara. Se afasta da idéia identificada no senso comum: receber ensinamentos e informações vindos de fora da pessoa e por ela acumulada... Um ponto de vista Piagetiano que converge para a linguagem neurobiológica da autopoiesis. (2001, p.133)

O desenvolvimento da pessoa, segundo Marie-Christine Josso, vai além dos estágios de desenvolvimento descritos por Piaget, incluindo-os, mas também transcendendo-os. Josso (1991^a) mostra, com a colaboração de Dominicé, que ocorre uma inversão da questão que orienta os trabalhos sobre os processos de formação passando de ‘*como os adultos aprendem o que sabem*’ para ‘*como eles sabem o que aprendem*’. Acrescenta ainda que é mais fácil nomearmos o que aprendemos a fazer do que o que aprendemos a pensar e questiona: como e onde esses saberes foram elaborados e como eles agem sobre nossas orientações de vida, sobre nosso futuro, em uma palavra, sobre o processo de formação (Warschauer, 2001,p. 133).

No novo-paradigmático emergente *aprender está identificado com o vivo do ser vivo*, de modo que, enquanto houver vida, haverá aprendizagem. Entender a formação de

professores em sintonia com essa visão é pensá-la como ação permanente, contínua. E, como consequência, é pensar em todos os espaços de vida do professor como espaço de aprendizagem, de formação. Esse processo contínuo de aprendizagem é a vida, de modo que estar vivo é estar-em-processo-de-aprender e aprender ganha um caráter existencial (Assmann, 1998, citado por Warschauer, 2001, pp 133-134).

Nesta mesma linha, seguindo numa abordagem construtivista no texto: “Experiências de aprendizagem e Histórias de vida”, situado no livro: “Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação”, organizado por Carré Caspar (2001, pp 327-348), Gaston Pineau, inspirado em G. Bateson, constrói uma definição ecológica para a aprendizagem ao “constatá-la como a conduta de base de qualquer organismo vivo, a conduta de construção dos laços biocognitivos adequados entre o organismo e o ambiente. A pessoa enquanto unidade vivente não é assegurada apenas por um corpo, mas pelas transações com o ambiente numa rede co-construída conforme uma dialética complexa de alternâncias de poderes da tripolaridade ente o pessoal, social e material.

Pineau nos retrata um mapa da dinâmica das quatro aprendizagens. Primeiro ele fala dos conhecimentos tácitos que dizem respeito ao saber-fazer enraizado em contextos específicos de ações. Os saberes explícitos dizem respeito aos conhecimentos formalizados e teorizados, historicamente acumulados pela cultura da humanidade. Pineau aborda as aprendizagens “experencial, realizada pela ação”; pela “expressão por explicitação” e por fim, aprendizagens formais por transmissão articulada e de interiorização por aplicação (Pineau, 2001, pp 339/42). A nossa pesquisa vai à direção da investigação sobre as aprendizagens pedagógicas experienciais e formais.

6. O lugar da experiência na formação

“Reconhecer e valorizar o que a experiência ensina é atribuir-lhe valor de conhecimento e possibilidade de produção de saberes”, afirma Pineau (2001). Neste trabalho de pesquisa procuramos compreender a experiência na perspectiva da formação de adultos.

A Experiência é uma noção difícil pois nos remete a várias significações¹² e também às mais distintas situações na vida quotidiana. Primeiramente, a noção de fazer a experiência de alguma coisa está ligada à idéia de experimentar uma coisa nova, então, por vezes, a experiência é uma coisa nova e tem a ver com o que nós vivemos. A idéia da “experiência como experimentação” é herdada de Bacon. Outra idéia antiga, ainda do século XIX nos mostra a experiência como “apreensão de dados naturais”. Nesta concepção, a experiência está ligada a todas as situações confrontadas na vida, sem intervenção ou medição de intermediários (Couceiro, 2000, p. 69).

Nem tudo na vida pode se transformar em experiência, assim como nem toda experiência é formativa, às vezes pode ser até deformativa. Certas experiências nos levam a fazer aprendizagens, pois na verdade são provas que nos levam a fazer experiências portadoras de aprendizagens, outras nos provocam choques ou traumas que não são formadoras, mas deformadoras, quando não integradas e resolvidas (Bachelard, 2002; Dominicé, 1989). Experiência é “prova”. Este é o sentido desta palavra na língua grega, apontando, conforme Couceiro, para o fato de que a experiência é meio para aquisição de conhecimento.

As Ciências da educação e formação definem experiência como contato direto com uma dada realidade, consigo mesmo, com o a subjetividade, com os outros ou com os acontecimentos diversos da vida quotidiana, afirma Couceiro, (2000, p. 69). Christine Josso nos dá um contributo nesta definição de experiência, através do trabalho de Couceiro. Josso fala de “Vecú” e experiência. O vecú seria toda forma de experiência imediata sem muita consciência sobre o que acontece. Já a experiência supõe um trabalho interior sobre as experiências imediatas do Vecú e “supõe uma consciência, evidenciando uma vertente auto-reflexiva” (Couceiro, 2000, p. 70).

Seguindo o trabalho de Couceiro como aporte à nossa busca pela compreensão de experiência, abordamos o “estatuto da experiência”. Na didática tradicional, onde há uma ruptura entre experiência e aprendizagem, a experiência não tem estatuto, pois está ausente

¹² Parte das referências sobre este item estão relacionadas às anotações pessoais de um aula de Dominique Bachelard, Professora da Universidade de Tours (França), Salvador, julho de 2002 .

do processo de construção do conhecimento, afirma Couceiro. Mas, por outro lado, quando ganha lugar no processo de aprendizagem a sua concepção é diversificada. De um lado, é suporte de aprendizagem, otimizadora de saberes e de aplicações de conhecimentos teoricamente adquiridos. De outro lado, em menor grau, ela é fonte produtora de conhecimento.

Para ter experiência é preciso ter vivido diferentes vezes ciclos de aprendizagens. Nem toda experiência é portadora de aprendizagem. Ainda bem, pois caso contrário nós passaríamos todo o tempo a ter que entender aquilo que vivemos. Na nossa experiência quotidiana, existem fatos que se repetem, onde já sabemos o que vai acontecer. Isso é mais relaxante. Porém, na experiência não existem somente rotinas, pois o contrário, seria muito aborrecedor (Bachelard, 2002).

Para que haja aprendizagem é preciso que haja mudança. Esta mudança vem, ou de nós mesmos (do indivíduo) ou do meio ambiente envolvente. Piaget nos diz que construímos aprendizagens na interação com esse ambiente que nos circunda. Vygotsky nos mostra que não existe simplesmente uma interação com o meio-ambiente mas ele insiste sobre a idéia de conflito “sócio-cognitivo”. Ocorre esse conflito sócio-cognitivo quando tenho a necessidade de reconstruir e reconsiderar a minha maneira de pensar o mundo, minha maneira de ver a realidade (Bachelard, 2002).

Continuando na mesma linha de Couceiro é importante para o nosso trabalho trazer a história das teorias da aprendizagem que focam a experiência. John Dewey foi pioneiro na valorização da experiência. Deivid Kolb, na linha de Dewey, nos apresenta um ciclo de aprendizagem dentro do paradigma da experimentação.

Kolb distingue quatro etapas num ciclo da aprendizagem e, dependendo dos momentos e das pessoas, das concepções pedagógicas, da visão de educação etc, nós vamos entrar no ciclo em etapas diferentes. Mas o ponto de partida deveria ser a experiência como a primeira etapa do processo. Em seguida, vem a observação reflexiva. A experiência se torna formadora quando refletida e significada. Em terceiro a abstração teórica e quarto as

experimentação ativas e o avanço para novas experiências e abertura para novas aprendizagens.

Figura 2 - **Processo de aprendizagem Experiencial segundo Kolb**



(Fonte: Couceiro, 2000,p.71)

Há uma tendência a especificar os lugares da prática e os lugares da teoria como se houvessem lugares de teorização onde não existe experiência prática e vice-versa; como se não houvesse um ciclo de aprendizagem. Essa dicotomia constrói relações hierárquicas dos saberes, como também uma organização hierárquica do lugar que as pessoas ocupam e estabelece uma relação descendente de poder, afirma Bachelard (2002).

Como afirma Couceiro citando Pineau (2000, pp. 71-2), aprender pela experiência do ponto de vista do ciclo de aprendizagem de Kolb, põe-se em evidência duas operações mentais:

“apreensão da experiência, que implica as ações de apreensão e de compreensão de modo que seja possível ao sujeito apoderar-se diretamente dela, e a transformação da experiência que implica as ações de interiorização psíquica e de exteriorização social de modo a tornar possível a sua transformação” (Pineau, 1989, p. 25).

Essa transformação permite a criação de conhecimentos que se situam, no entanto, numa perspectiva cognitiva, centrada na racionalização da experiência, afirma Couceiro. Para além desta perspectiva cognitivista apresentada por Kolb delineia-se uma outra linha de pensamento onde duas perspectivas epistemológicas distintas coexistem em relação à experiência. De um lado, o pragmatismo anglo-saxónico da racionalidade instrumental de Dewey e Kolb onde a experiência é formadora quando mediadas pelas etapas do método científico. Nesta lógica a experiência é tida como experimentação. Esse processo é que garante o sucesso e o aperfeiçoamento da pessoa, sobretudo, no trabalho considerado como atividade instrumental. De outro lado, a tradição do romantismo alemão na perspectiva de de uma hermenêutica do diálogo de Gadamer, o valor da experiência não está no sucesso que pode imprimir à vida, mas na *compreensão* que desenvolve. Primeiro, uma compreensão no sentido de apreender o que é diverso e fragmentado numa certa forma de unidade e segundo, a possibilidade da intercompreensão e intersubjetividade na medida em que é possível reconhecer no outro um pouco de si. A compreensão segundo Dilthey e Gadamer significa “um processo de pesquisa e de formação, onde a pessoa elabora um sentido a atribuir às suas experiências corriqueiras e às suas experiências de vida” (Couceiro, 2000, p. 73).

Seguindo a linha de reflexão crítica de Couceiro percebemos que a proposta de Dewey e Kolb coloca a experiência numa dimensão reducionista ao enfatizar a vertente cognitivista de aprendizagem. A proposta de formação pelas “experiências da vida” inscrita no romantismo alemão e na “filosofia da vida”, fundamentadas em Dilthey, pretende uma formação menos unilateral e racionalista, visando a pessoa como um todo e a globalidade da sua vida, tendo a compreensão como via de desenvolvimento não de uma mera aprendizagem, mas de uma formação experiencial (Couceiro, 2000).

O papel da experiência na formação adulta conta com a contribuição de Paulo Freire para quem a experiência é fundamental no processo de conscientização, afirma Couceiro, citando Freire (2000, p. 74). Por fim, três modalidades de elaboração da experiência: a mobilização da consciência, a reflexão e a sua apropriação. Por um lado, “temos as experiências” dadas pela vida e nos disponibilizamos a acolher. Por outro lado podemos

“fazer experiências” intencionais com um certo nível de reflexão e, por fim, podemos “pensar as experiências”, nos colocando em contextos de meta-reflexão (Couceiro, 2000, p. 74). Sem a reflexão as experiências não são formadoras.

A pessoa, na sua globalidade”, quando deixa colocar-se em questão pelas suas experiências, e se coloca numa atitude reflexiva, poderá chegar a uma abertura para novos horizontes de sentidos e desencadear um processo de transformação e re-unificação pessoal. (Couceiro, 2000, p. 75).

“A formação pela experiência é pois um processo pelo qual o conhecimento se elabora partindo da situação concreta até ao re-investimento na ação e na vida, mas não só na perspectiva cognitiva. Implica um processo de transformação, uma construção de sentido. E se toda experiência permite “transformações”, é imperativo aceder à “experiência existencial” /.../ a que tem incidência mais decisiva nas “transformações de nossa subjetividade e da nossa identidade” (Couceiro, 2000, p. 75, citando Josso, 1991-a, p. 192).

As experiências da pedagogia da alternância, ao nosso ver, introduzem a “experiência” nos processos formativos relacionando escola, trabalho e meio, partindo da situação concreta das pessoas e re-investimento na ação e na vida, ao vivenciar o ciclo da aprendizagem de D. Kolb. Segundo Gimonet, *“a experiência é ao mesmo tempo suporte de formação, caixa de saberes, funil educativo e ponto de partida do processo para aprender”* (Gimonet, 1998, p. 4). Mas, pode se cair no reducionismo racionalista cognitivista quando não se leva em conta a pessoa como um todo e todo o universo ao seu redor.

Enfim, o valor formador da experiência é ligado à sua gestão pedagógica para transformar suas aquisições em saberes e conhecimentos (Legroux, 1981, citado por Gimonet, 1998, p.5), o que remete ao dispositivo pedagógico para explorar, formalizar, raciocinar, expressar, confrontar, superar e enriquecer o substrato experiencial.

7. Um dispositivo pedagógico para uma formação em alternância.

Para colocar em marcha um processo educativo que leva em conta espaços e tempos diferentes devemos levar em consideração: o alternante como ator de sua formação, numa dimensão de autoformação; a experiência como lugar privilegiado de aprendizagem e a construção de um dispositivo pedagógico numa perspectiva sistêmica, orgânica, com um conjunto de atividades e instrumentos pedagógicos específicos para articular os tempos e espaços, a fim de associar e colocar em sinergia as dimensões de formação profissional e geral para otimizar as aprendizagens.

“Associar a formação profissional e geral responde a duas obrigações: de uma parte, levar em conta o suporte experiencial que tem aspecto profissional dominante com uma visão e exigência de qualificação profissional; de outra parte, atingir a primeira finalidade do CEFFA que é a de formação geral, de educação global da pessoa no máximo de suas possibilidades. Uma e outra se servem mutuamente, mas, levando em conta perfis de aprendizagens dominantes do público recrutado, os conteúdos profissionais mais práticos, concretos, familiares colocam-se geralmente em primeiro para levar consigo os conteúdos chamados gerais, mais teóricos e abstratos” (Gimonet, 1998, pp 6-7).

Decorrem disto quatro consequências quanto às metodologias colocadas em prática:

Figura 3 - **A ação entre o “terreno” e “a escola” se insere num ritmo em três tempos, como segue:**

O TERRENO	A ESCOLA	O TERRENO
Experiência	Formalização	Aplicação
Observação reflexiva	Conceitualização	Experimentação
Saber empírico	Saber teórico	Ação

(Fonte: Gimonet, 1998, p. 7) [grifos nosso]

Observa-se que o processo de formação em alternância segue uma lógica científica: 1. Ver, coletar dados, ler a realidade; 2. Expressar, formalizar os dados; 3. Questionar, problematizar; 4. Buscar respostas; 5. Submeter à prova da realidade, experimentar. Percebemos que este esquema metodológico está muito próximo de D. Kolb, conforme vimos na figura acima: *partir da experiência, observação ativa, conceitualização,*

experimentação ativa. Mas outros autores ou entidades expressam esta proposta metodológica colocando sempre a experiência como ponto de partida, apresentando os seguintes esquemas, por exemplo: *ver-julgar-agir* da educação popular iniciada pela Juventude Agrícola Católica (JAC) na França, nas décadas de 1950 e 1960; *conseguir, compreender, conseguir* de Jean Piaget; *experiência, tomada de consciência de um problema e esclarecimento, formulação de hipóteses, Busca de soluções, colocação em prática* de J. Dewey; *observação, associação, expressão* de O. Decroly (Gimonet, 1998, p. 7); *prática social, problematização, instrumentalização, catarse, prática social* de Demerval Saviani.

Para operar o sistema, a alternância educativa desenvolvida nas EFAs utiliza um conjunto de atividades e instrumentos pedagógicos específicos quais sejam: “Plano de Estudo” a partir de “temas geradores”, conforme Paulo Freire (1983, pp 89-142), tirados da vida cotidiana.

“Ele é o meio e a oportunidade de observações, de pesquisas, de discussões e de reflexões com os atores do meio, mas também de expressão oral, escrita, gráfica. Ele é o instrumento essencial para captar a cultura na qual vive o jovem, pegar-lhe os componentes, as riquezas, os limites para interpelar as práticas existentes, até mesmo as rotinas, o que em seguida, pode iniciar às vezes, graças às tomadas de consciência, mudanças e desenvolvimento” (Gimonet, 1998, p. 7).

Há um conjunto maior de instrumentos e atividades que não vamos detalhar agora. Vale destacar que esta didática da alternância só tem sentido, segundo Gimonet, se situado numa ação pedagógica. .

“No conjunto do percurso, a organização geral (sucessão de temas, progressão dos conteúdos) é dada pelo Plano de Formação que representa a orquestração do conjunto dos componentes do dispositivo pedagógico. Assegura a colocação em prática da alternância. Integra as finalidades do projeto educativo, enuncia os objetivos e as etapas, articula os tempos, as atividades e conteúdos do campo sócio-profissional com aqueles do programa. Ele reúne numa terceira lógica, duas lógicas muitas vezes contraditórias: a da vida e a do programa escolar” (Gimonet, 1998, pp 8-9).

As EFAs quando conseguem implementar um plano de formação de forma orgânica com os instrumentos pedagógicos adequados elas traduzem na prática o ciclo de aprendizagem proposto por Kolb. Neste campo caberia uma investigação para identificar até que ponto a alternância ultrapassa a dimensão de uma aprendizagem experiencial cognitivista para uma formação experiencial que leva em conta a pessoa humana como um todo, situada num contexto mais global.

Conclusão ao capítulo

Vimos que a alternância não é uma invenção inédita das MFRs e pode ser constatada em sistemas educativos bem anteriores e fora do Movimento na atualidade. Mais importante, foi constatar que alternância são várias e a alternância integrativa compreende a tipologia ideal e que deve promover a diferença.

A alternância educativa, segundo o modelo integrativo ou interativo constitui, portanto, um tempo completo de estudo realizado numa sucessão de períodos de trabalho e de períodos de estudos de tempo completo em estabelecimentos de formação. Ou seja, a alternância reside no estreito vínculo que saberá reunir estes distintos momentos a fim de constituir uma unidade de formação na descontinuidade de atividades e na diversidade dos espaços e tempos.

Trabalhamos num segundo momento com o conceito de formação. Neste ponto vimos que os termos “treinamento”, “atualização” e “reciclagem” são demonstrativos de uma concepção conservadora de formação, que se realiza segundo um modelo de escolarização, com a organização em disciplinas, cursos ou módulos que pressupõem a dicotomia entre espaços e tempos de formação e espaços e tempos de ação, prolongando assim, segundo Amiguinhos (1993), as dificuldades inerentes ao processo formativo, como a articulação e integração teoria/prática e a desvalorização da experiência, dos saberes das práticas dos professores (Warschaeur, 2001, p.164).

Vimos que a dimensão de formar nos remete para criar, compor, conceber, constituir... induzindo à dimensão de processo. Formar, deste ponto de vista, significa criação, dar forma ao sujeito, criar uma forma. A formação é encarada desde o sujeito, o que acontece com o sujeito em formação e o que é que nele nasce, se forma e se transforma para que ele possa ser quem ele é. Isto não é algo definitivo pois somos um porvir.

Vimos que a formação não está reduzida à escola, e aos tempos escolares, privilegiando o sol das teorias, mas aos múltiplos acontecimentos presentes ao longo de todo o tempo da vida. Pensar a formação desta forma traz como consequência uma nova concepção de tempo e espaço, uma concepção mais alargada. Isto vai dar as bases para o que a Pedagogia da Alternância vem fazendo ao interagir os espaços e tempos da escola e do meio sócio profissional como um tempo pleno de formação, tendo a prática e as experiências como lugares privilegiados de aprendizagens e não só de aplicação ou ilustração das teorias. A formação por alternância, ao priorizar a experiência e colocar o formando como sujeito da sua própria formação está se aproximando e contribuindo para a consolidação de uma educação baseada nos paradigmas comprometidos com a transformação e emancipação.

A alternância integrativa exige toda uma engenharia para organizar um dispositivo pedagógico com instrumentos e atividades que possibilitam buscar a integração do mundo da ação, do trabalho, da cultura etc ao mundo da escola, com um currículo flexível e contextualizado. No próximo capítulo abordaremos o tema das engenharias da formação.

Capítulo 5 – DA ENGENHARIA DA FORMAÇÃO À ENGENHARIA DE COMPETÊNCIAS

Introdução ao capítulo

Este capítulo sobre a engenharia da formação e das competências se faz pertinente à nossa pesquisa que trata a problemática da formação e profissionalização de Monitores das EFAs. Como esta novidade em formação poderá jogar luzes sobre o Plano de Formação Pedagógica de Monitores? Guy Le Boterf (2001) é um dos estudiosos do tema que juntamente com Dominique Bachelard (2002) e Gaston Pineau (2002) vão servir de referências básicas para esta seção do nosso trabalho. Organizado em duas seções, a primeira trata da engenharia da formação e a segunda aborda a engenharia das competências. O presente capítulo identifica a importância da passagem de uma engenharia tradicional de formação para uma engenharia de percursos de profissionalização e de competências e conclui com uma proposta de engenharia de formação em alternância por competências.

A - A ENGENHARIA DA FORMAÇÃO

1. Antecedentes e precursores da engenharia de formação

Para entrar nesta seara nova que surge no terreno da educação, formação e profissionalização, sobretudo, na América Latina, onde não é comum falar de engenharia de formação, vamos começar pelo dicionário da Língua Portuguesa, a buscar o significado de engenharia que quer dizer: *“a arte de aplicar conhecimentos científicos e empíricos a certas habilitações específicas, à criação de estruturas, dispositivos e processos que se utilizam para converter recursos naturais em formas adequadas ao atendimento das necessidades humanas”*.

“A partir do século XX a engenharia define-se como o conjunto coordenado das atividades que permitem dominar e sintetizar as informações múltiplas, necessárias à concepção , ao estudo e à realização de uma obra ou de um conjunto de obras (unidades de produção, construção civil, sistema de formação, rede de telecomunicações, esquema de urbanismo, equipamento...), tendo em vista a otimização do investimento que constitui e garante as condições da sua viabilidade” (Carré e Caspar, 2001, p. 356).

Nesta definição a engenharia aparece ligada também com o sistema de formação. As operações de engenharia podem ser encontradas em praticamente todas as atividades de formação, qualquer que seja a sua escala. Embora o seu desenvolvimento se deu na década de 1990, as origens podem datar-se a partir da década de 1970 e está relacionada, em particular, com o desenvolvimento dos grandes operadores mundiais de transferência de tecnologias que, conseqüentemente, vai obrigar a passar informações sobre o uso dessas tecnologias, não digo conhecimentos, porque quem os detinham eram os que produziam tais tecnologias. Escritórios de consultorias são espalhados pelo mundo, onde engenheiros, vão trabalhar a formação de adultos naquilo em que se começava a denominar de “setor quaternário”.

2. Engenharia de Formação, um conceito a ser construído

A engenharia na formação e competências é um conceito que está para ser construído. A sua evolução é sinal da sua vitalidade e a sua capacidade de adaptar-se às novas problemáticas e contextos, afirma Le Boterf (2001, p. 355). Vamos falar de engenharia de formação e sua evolução para a engenharia das competências.

A evolução da engenharia está intimamente ligada à evolução capitalista e ao seu serviço. Daí as “engenharias concorrentes ou simultâneas”

“que consiste no menor prazo e custo criar uma solução ou resolver um problema. “Ser competitivo já não é apenas produzir mais , depressa e pelo menor custo, mas sim, conceber e inovar mais depressa do que os outros. É encontrando progressivamente soluções, capitalizando-as e difundindo-as que a empresa e as profissões colaboram com a engenharia simultânea,

desenvolvendo um processo de aprendizagem organizacional” (Le Boterf, 2001, p.356).

O que faz nascer uma engenharia processual são justamente os fenômenos da incerteza, da inovação permanente; o fim da divisão entre idealizadores e executantes; as análises de especialistas feitas não mais antes, mas durante os processos de execução dos projetos; as mudanças em relação à função hierárquica e descendente das chefias, onde todos passam a criar, conceber e executar juntos.

A engenharia simultânea se caracteriza pelo compromisso progressivo entre os atores e as profissões; pelo papel essencial do chefe como condutor de uma equipe co-responsável em todos os processos de um projeto; pela predominância do conceito de pilotagem sobre o de controle. « Trata-se menos de controlar aquilo que é realizado em relação ao previsto do que assegurar-se que as decisões presentes preparam de fato o futuro » (Le Boterf, 2001, p.357).

Trazendo o tema para o âmbito da formação a concepção de uma engenharia “concorrente” ou “simultânea”, a relação emprego/formação é um terreno inseguro, pois se abandona a idéia de uma gestão “que prevê” os empregos e as formações aprioristicamente. A lógica atual é a de tentar diagnosticar as tendências num contexto cada vez mais complexo para depois definir as formações ou realizá-la imediatamente no contexto do trabalho. Nesta conjuntura a formação encontra-se em tensão contextual, inclusive territorial, com as situações de trabalho profissionalizantes e com a lógica da produção. Existe maior dificuldade em estar dentro de uma lógica de controle, pois o “contexto de atores”, onde outros operadores intervêm (tutores, consultores, os colegas que ocupam a mesma função), torna-se mais complexo. Há uma grande imprevisibilidade e mudanças nos níveis hierárquicos entre o operador, o mestre de obras, “mestres encarregados pela concepção”. Todos podem se encarregar da concepção da formação e até pessoas que não pertencem a um determinado ofício podem tornar-se “formadores”...

“São dispositivos complexos onde avançamos por aproximações sucessivas”. A engenharia da “concepção” de objetos não identificados, mais do que uma engenharia da “fabricação”. O processo é feito de

compromissos e reajustes (entre a lógica da produção e a lógica da formação por exemplo). O “coordenador do projeto” tem um papel essencial da mesma forma como os procedimentos de capitalização durante o percurso” (Bachelard, 2002).

O conceito de engenharia da formação aparece na França ainda durante os anos de 1960 a partir de três fatores : a necessidade de formar profissionais de forma emergencial para os países que se tornaram independentes na África ; a entrada de engenheiros nos campos da formação e a legislação sobre a formação continuada. Esta última, a partir da década de 70 quando surge na França as primeiras Leis de validação do adquirido profissionalmente, oficializando a competência com diploma de nível superior, mesmo sem ter passado regularmente pela escolarização e não possuir os diplomas exigidos para acesso aos níveis seguintes nos sistemas formais de ensino. A formação de quadros profissionais médios, técnicos de nível superior e engenheiros num curto prazo leva a criar dispositivos pedagógicos diferentes, eficientes, fortemente finalizados em objetivos profissionais com o menor custo/benefício.

A engenharia da formação, segundo Le Boterf , poderia ser definida como

“o conjunto coordenado das atividades de concepção de um dispositivo de formação (dispositivo de formação, centro de formação, plano de formação, centro de recursos educativos ...) em vista de otimizar o investimento que constitui e de garantir as condições da sua viabilidade” (Le Boterf, 2001, p.358).

A partir desta definição muitos vão tratar dessa temática. O pioneiro neste domínio foi F. Viallet (1997), citado por Le Boterf (2001). Viallet distingue quatro categorias de engenharia da formação:

“a) uma engenharia de formação global, sistêmica ou de um alvo que seria formar novos profissionais; b) a engenharia do dispositivo pedagógico de formação contínua numa empresa ou numa organização; c) a engenharia visando reabilitar uma prática de formação sujeita a disfuncionamentos , a uma perda de eficácia, a uma crise de permanência das suas missões; d) a engenharia que consiste em fazer do ambiente de trabalho um ‘meio educativo’” (Le Boterf, 2001, p.358/9). [Grifos nosso]

A execução de uma tal engenharia de formação com seus procedimentos implica a adoção de um conjunto de regras e princípios que Le Boterf destaca os seguintes: as formações devem ser construídas a partir de um diagnóstico de necessidades e deve estar atenta às evoluções das profissões, portanto, a necessidade de formação não existe de per se. Os problemas de avaliação só podem ser resolvidos a partir da concepção das ações de formação. As etapas da engenharia precisam definir os referenciais de exploração, de empregos e de formação que servirão como critérios de avaliação. Qualquer formação “à medida” supõe a elaboração de um “caderno de encargos” onde deverá conter as especificações: objetivos, organização, progressão, avaliação. As decisões por formações precisam ser tomadas de forma coerente, pertinente e em tempos oportunos. As hierarquias só se interessam se participarem desde o início do diagnóstico de identificação inicial e de análise das necessidades de formação.

Enfim, destacamos as características principais do trabalho de uma engenharia da formação, quais sejam:

“finalização sobre a concepção e realização de um dispositivo de formação; trabalho coordenado de equipes multidisciplinares; domínio de uma ampla gama de informações sobre o terreno: técnicas, sociais, culturais, pedagógicas, profissionais..., necessárias ao trabalho às atividades de concepção, de estudo de realização; otimização da formação em termos de recursos, custo/benefício, adoção de tecnologias de recursos didáticos de melhor desempenho; a execução de diligências de antecipação visando tornar plausível um resultado desejável etc”. (Le Boterf, 2001, p.359/60).

A engenharia da formação propõe aplicar os critérios inspirados nas práticas de auditoria para avaliar um projeto de formação e a sua viabilidade, entre os quais destacamos: “critério de pertinência” que averigua as possibilidades reais da formação resolver os problemas diagnosticados, atingindo os objetivos propostos. O “critério de coerência” que averigua a concepção proposta e o as práticas no funcionamento. Coerência entre objetivos e meio. O “critério de conformidade” que diz respeito à garantia de cumprir com as normas

estabelecidas, os contratos etc. O “critério de eficácia” busca averiguar os resultados obtidos com os esperados. O “critério de eficiência” é aplicado para garantir a otimização dos meios humanos, financeiros, materiais, etc. Mede-se as relações custo/eficácia. O “critério de temporalidade” focaliza a apreensão e gestão do tempo. Permite fazer com que as decisões tomadas produzam efeitos e as suas conseqüências ocorram em tempo oportuno e bem sincronizado. Por fim, o “critério de adesão” implica na adesão dos formandos e formadores aos critérios estabelecidos.

Nesta proposta os planos de formação constituem-se num sistema hierarquizado e controlado, declinado em ações de formação seqüenciada numa lógica linear, com um programa que se torna o centro do processo e a trajetória de formação se torna comum a todos os participantes. Na próxima seção veremos uma outra lógica de organização de formação com uma perspectiva mais flexível onde os conteúdos da formação se ajustam aos contextos das pessoas e suas histórias de vida...

B - A ENGENHARIA DAS COMPETÊNCIAS

A abordagem sistêmica¹ se mostra muito útil para orientar o processo de engenharia da formação. Porque nesta proposta não se encontra mais a velha triangulação professor-aluno-saber no seio de uma classe fechada entre quatro paredes. Nem cabe mais uma pedagogia plana. Os dispositivos pedagógicos numa engenharia de formação para a profissionalização ou para a preparação de novas profissões há de ir além de uma proposta de pedagogias ativas. Há de se entrar no terreno da pedagogia experiencial e da complexidade, diz Gimonet (1998) ao afirmar que a alternância é uma pedagogia sistêmica. Pois se trata de formar adultos. Adultos com uma forte carga de experiências de

¹ A abordagem sistêmica nos convida a considerar o objeto estudado como um sistema, ou seja, uma totalidade dinâmica e organizada, identificada num meio determinado (com o qual ela tem uma relação privilegiada graças às suas funções). Um sistema dinâmico é organizado, suas partes estão inter-relacionadas entre elas (elas são simultaneamente modificadas e modificantes). A análise sistêmica introduz a noção de causalidade circular em oposição à causalidade linear. A causalidade circular nos convida a considerar as causas e os efeitos como interdependentes entre eles, ou seja, sendo de forma intercalada e simultânea, causa e efeito.

vida pessoal, social, cultural, familiar, profissional etc. Portanto, não comporta mais considerar as pessoas como simples objetos de uma planificação. Uma engenharia da formação se procede com a absoluta consciência da necessidade de participação dos beneficiários da formação que se pretende, considerando-os como parceiros, co-atores do processo da engenharia. Um plano de formação mais complexo se constrói a partir de uma contextualização e dos estudos de exequibilidade, afirma Le Boterf (2001, p. 362).

É essencial a definição operatória dos objetivos do plano de formação a ser posto em marcha. Ou seja, a engenharia consiste em descrever os resultados esperados, o produto ao qual se quer chegar. O projeto de engenharia ocorre num processo iterativo de muitas idas e vindas entre as diversas etapas do procedimento de construção do plano. Ele surge de uma reiteração permanente de precisões, emendas que se transforma numa primeira maquete do resultado a ser produzido. O plano não é massivo. Como diz Le Boterf, passa-se de uma pedagogia plana, massiva para uma pedagogia de “planos de por menor”, articulando-se uns aos outros um pouco como as “bonecas russas”! São vários planos, cada um de uma forma, mas que encaixam um no outro. Então, de uma visão “em grande angular” passaremos progressivamente a “zooms” centrados em uns ou outros aspectos da sua estrutura ou do seu funcionamento (Le Boterf, 2001, p.363).

1. O contexto histórico deste novo conceito

Esta abordagem surge paulatinamente nas empresas e organizações a partir da década de 1980. A engenharia da formação mantém sua importância, mas se vê relativizada pela amplitude da engenharia das competências. Uma mudança de perspectiva que se deve a uma mudança de contexto. O contexto da maior competitividade, da reatividade, das inovações, rápidas, a mundialização.... Ou seja, a competência profissional passa a ganhar o lugar de primeiro plano nas preocupações das empresas e dos indivíduos. A competência se torna palavra chave para resolver o problema da qualidade, da competitividade. Não basta mais os quadros, os procedimentos de cima para baixo, mas a confiança no conjunto dos atores que precisa agir com maior profissionalismo.

“O capital de competências para gerir da melhor forma possível a sua mobilidade profissional e a sua empregabilidade. Raciocinar em termos de engenharia das competências e já não só em termos de engenharia da formação não significa precisar ou modernizar o vocabulário ou os conceitos. É uma mudança profunda de concepção dos procedimentos de engenharia que se esboçam” (Le Boterf, 2001, p.363).

O autor, Le Boterf, explicita a seguir as cinco grandes evoluções que ele constata e com isto o faz mudar o conceito de engenharia da formação para a engenharia das competências.

2. De uma engenharia da formação para uma engenharia das competências

2.1. Resultados esperados em termos de competências x resultados esperados em termos de obras

A esta altura é cabível definir competência, os objetivos de competência e os de formação. A engenharia das competências coloca em causa a trilogia “saber, saber-fazer e saber-estar” que funciona bem na engenharia da formação. Não é suficiente possuir uma lista de saberes, de sabe-fazer, de saber-estar para ser reconhecido como agindo com competência. Não dá para pensar a engenharia das competências com os mesmos termos que aqueles da engenharia da formação. Daí Le Boterf propõe uma definição mais rigorosa para engenharia de competências a partir dos anos 1990.

Primeiro, é preciso definir a competência em termos de “saber combinatório”. O sujeito é o centro da competência. Ele constrói a sua competência ao mobilizar os recursos incorporados tais como conhecimentos, saber-fazer, qualidades pessoais, experiências... e redes de recursos do seu ambiente que pode ser profissionais, redes documentais, bases de dados. A internet tem um papel importante neste caso. O resultado é uma competência que resulta da combinação de múltiplos saber-fazer. O indivíduo, com um mesmo recurso, constrói múltiplas competências. Segundo, é importante compreender que o saber

combinatório de um indivíduo não é idêntico e que pode evoluir com o tempo, pois não existe uma forma unívoca de ser competente. As competências se formam a partir de um problema a resolver ou de um projeto a construir. Terceiro, distinguir a competência de um indivíduo, que reside no seu saber combinatório, na sua aptidão em combinar e em mobilizar recursos pessoais e do meio com as competências que consegue produzir com este saber combinatório.

Uma pessoa competente é aquela que sabe mobilizar os seus recursos internos e externos, ou seja, dos seus saberes e do seu meio e constrói a tempo, competências pertinentes para gerir situações profissionais cada vez mais complexas. Neste caso, o grande desafio, a nosso ver, é mobilizar as pessoas a serem ativas e pró-ativas, ou seja, saber arranjar soluções frente aos problemas ou mais ainda, saber antecipar soluções para problemas que podem surgir.

A abordagem da competência produzida pela mobilização de saberes combinatórios produz consequências para a definição dos resultados esperados de uma engenharia das competências. Primeiro, é preciso diferenciar os resultados que se diz fruto de uma ação competente e aqueles que provêm dos recursos para agir com competência. Segundo, é preciso saber que as competências não se enquadram em moldes a serem seguidos, pois são frutos das operações dos próprios sujeitos. Portanto,

“uma resposta competente é específica de cada indivíduo. Não existe uma maneira única de resolver um problema com competência. Os referenciais não devem levar a gerar um perfil comportamental único. A empresa não irá ganhar com a clonagem das competências” (Le Boterf, 2001, p. 365).

O “perfil” não é mais uma categoria adequada nesta perspectiva da competência. Uma terceira consequência diz respeito a uma competência coletiva, pois os resultados esperados não são formulados individualmente, portanto, para desenvolver uma eficácia coletiva ou de domínio da qualidade dos procedimentos, torna-se necessário o desenvolvimento de uma “*rede de competências*”.

2.2. Uma engenharia de oportunidades de profissionalização x uma engenharia de ações de formação

A segunda evolução de uma engenharia da formação para uma engenharia das competências, segundo Lê Boterf (2001), está na sua constatação de que “a profissionalização não se reduz à formação” Há um leque de possibilidades de aprendizagens o qual deve perder de vista. Quantas oportunidades podem estar havendo no exercício de uma profissão, isto é, quando se tem a possibilidade de envolver-se na realização de um projeto transversal inovador, realizar uma nova missão profissional, participar de redes de trocas, escrever etc. A escrita tem um grande poder formativo, já dizia Warschauer (2001, p.185) que “a escrita provoca o afastamento com relação à experiência quotidiana, promovendo a capacidade de recuar e olhar para o problema de múltiplos pontos de vista”.

A engenharia das competências integra, portanto, a engenharia da formação mas não se reduz a ela. Sendo assim, a engenharia do plano de formação muda de sentido ao visar progressivamente os seguintes objetivos: a) garantir situações de formação qualitativas dentro da diversidade e das situações possíveis de profissionalização e b) garantir, em colaboração com as direções operacionais, espaços para reunir condições de propícias situações de trabalhos profissionalizantes.

Conforme definições de Le Boterf (2001), a engenharia das competências consiste em produzir uma carta de navegação com uma “oferta modular de oportunidades” de profissionalizações. Uma carta de navegação que indica oportunidades e leva às possibilidades que ultrapassam os programas definidos em etapas pormenorizadas de formação. *“Um curso pode ser um nó ou uma parte de uma rede mas não de sua totalidade”*.

2.3. De uma engenharia de programação a uma engenharia de contextos.

Para Le Boterf (2001), somente as pessoas podem profissionalizar-se, isto é, quando estão movidas pela motivação interior, têm poder e ambiente favorável. Continua, “os indivíduos

são de fato empresários das suas próprias competências”, sendo assim, não são eles os únicos responsáveis nesta empreitada, pois “o contexto social e organizacional , no qual se situam e devem agir, partilham dessa responsabilidade”, conclui.

A ação competente segundo Lê Boterf, pode ser a resultante de um “saber agir, de um querer agir e de um poder agir”. Desenvolver as competências supõe uma intervenção nestes três pólos que são apresentados a seguir. O saber agir pode ser desenvolvido, entre outros, pela formação, que enriquecerá o equipamento em saberes e saber-fazer, que darão a oportunidade de construir competências. O querer agir pode ser encorajado, entre outras coisas, por uma imagem de si, congruente e positiva, um contexto de reconhecimento, de confiança e de incitação. O poder agir será possível pela organização do trabalho, compatível com a criação das competências, que não seja fragmentária como na organização do trabalho taylorista que reduz as competências ao saber-fazer. O poder agir supõe um contexto facilitador, que disponibiliza os meios favoráveis à criação de competências como equipamentos, informações, gestão aberta, redes relacionais e de informações, entre outros. “A capacidade para agir supõe autoridade para agir.”

“A competência não é um estado nem um saber que se possui, nem um adquirido de formação. Só é compreensível (e susceptível de ser produzido) em ato e daí o seu caráter finalizado, contextual e contingente. É desse ponto de vista que as competências não são encaradas como algo de prévio ao exercício profissional, mas sim, como algo emergente de processos de mobilização e confronto de saberes em contexto profissional” (Canário, 1999, p. 13)

Estas conjugações necessárias a um projeto de profissionalização e de um contexto favorável à ação competente são os meios a passar de uma engenharia da programação a uma engenharia de contexto. Então, Le Boterf, propõe a “navegação profissional” como dispositivo a ser concebido e instalado para favorecer os projetos individuais e coletivos de construção e de desenvolvimento do profissionalismo. Ele propõe uma co-pilotagem nesta navegação profissional . “Assim como na engenharia social, a engenharia das competências visa reunir todas as condições que vão permitir aos atores desenvolver as suas capacidades e a realizar os seus projetos” (Lê Boterf, 2001, p. 368/9).

2.4. Orientações coerentes entre a ação e política de profissionalização

Adotar uma política de engenharia de competências tem como frutos uma política integrada de recursos humanos e conseqüentemente as transformações nas ações de remuneração, formação, apreciação, projetos de mobilidade e de evolução profissional, organização do trabalho, gestão, comunicação interna etc. É fundamental que a pessoa possa vislumbrar a possibilidade de ir para frente, fazer coisas diferentes e poder crescer nas dimensões pessoais, profissionais etc.

2.5. O trabalho em equipe

A clássica divisão piramidal de relações descendentes entre os subsistemas operacionais, informacionais e decisoriais passa para uma lógica sistêmica, participativa, de relações ascendentes e interativas entre os vários subsistemas da empresa ou da organização social ou escolar, qualquer que seja. Nesta perspectiva o desenvolvimento de competências não pode ficar isolado numa planificação centralizada e rígida. Há uma necessidade de funcionamento em rede, utilizando as tecnologias informáticas, permitindo pôr em relações diretas, transversais, ofertas e percursos de competências. Os mesmos atores executando papéis de execução e idealização, onde cada um se torna o empreendedor da sua competência. Os profissionais dos recursos humanos se tornam mais consultores internos do que idealizadores, no sentido de co-animar, fazer acontecer a coerência interna, trabalhar em equipe e gerir equipes, co-dividir tarefas. O quadro que segue abaixo ilustra bem as diferenças de uma engenharia de formação tradicional para uma engenharia dos percursos profissionais e engenharia das competências.

3. Da engenharia tradicional da formação à engenharia dos percursos de profissionalização e competências

Quadro 12 - Engenharia tradicional da formação - Engenharia das competências

	Engenharia tradicional da formação	Engenharia dos percursos de profissionalização e das competências
Modelo	Engenharia da “fabricação”	Engenharia da “concepção” : gênio da genética
	Sistema hierarquizado : controle	Sistema flexível de formação : “pilotagem”. Coordenador de projeto, combinação de recursos múltiplos
Organização da formação	Planos de formação declinado em “ações de formação” a depois em “seqüências”. O programa se encontra no centro do dispositivo Grupos de formação participam do conjunto do curso. As etapas são programadas de antemão : lógica linear e seqüencial Trajetória de formação comum a todos os participantes	Percursos com organização modular da formação. Ajuste dos conteúdos ao contexto, às pessoas Cartografia de elementos a serem combinados pelo indivíduo em função de seu contexto e de seu projeto : lógica simultânea e concorrente. - Individualização dos processos e trajetória personalizada.
Função do formador	Mestre de obras Mestres que concebem o projeto Operadores (formadores)	Coordenador de projeto piloto por aproximações sucessivas Formadores, acompanhadores, pessoas de tipos diversos (profissionais, professores, especialistas...).
Relação com o contexto e experiência	O formador cria as condições de uma transmissão/aquisição dos conteúdos previstos. Ele avalia os aprendizados realizados Contexto estável ou suficientemente estável Diagnóstico prévio à formação para determinar os conteúdos da formação As experiências profissionais contam pouco. Estágios para consolidar as aprendizagens, verificar o adquirido, socializar com um meio de trabalho, adaptar os saberes ao contexto. <u>Alternância, geralmente justapositiva</u> (2 tempos separados que se sobrepõem)	O formador acompanha a capacidade de distanciamento, a reflexividade e a integração dos aprendizados na perspectiva de confrontar as evoluções Contexto incerto e complexo Diagnóstico permanente das mudanças A experiência anterior é levada em consideração (história de vida, leque de competências), procedimentos de auto-formação assistida, múltiplas situações de experiência <u>Alternância integrativa</u>

Fonte: Dominique Bachelard (2002), baseado em Guy Le Boterf (Colóquio na Universidade de Tours, junho, 2002)

Concluimos, a partir das contribuições de Guy Le Boterf, que hoje estamos frente a um fenômeno novo nos procedimentos de formação. Observamos que há uma evolução – da “engenharia da formação” em direção à “engenharia dos percursos da profissionalização” e da “engenharia da competência”.

Vimos que a engenharia tradicional da formação está inspirada na engenharia industrial da construção das grandes obras. Os Centros de formação concebem “planos de formação”, declinados em “ações de formação”, depois em “seqüências” de formação... As pessoas neste plano são vistas no conjunto como turmas e não na sua singularidade. São enquadradas num mesmo perfil, que seguem uma mesma formação igual para todos.

O “programa” situa-se no centro do dispositivo pedagógico, numa engenharia de cursos, com etapas bem programadas e trajetórias de formação comuns a todos os participantes e definidas antecipadamente, como se todos aprendessem igual e ao mesmo tempo e se a competência fosse algo apriorístico conquistável com estratégias formativas em cursos planificados.

Por outro lado, vimos que a engenharia da profissionalização é uma engenharia dos “percursos formativos”, acompanhados pelo desenvolvimento da “individualização”. A alternância integrativa como uma forma de formação em interface com a ação e a teorização, a autoformação, “os procedimentos das histórias de vida, a importância da validação das experiências se inscrevem nesse desenvolvimento da individualização”. Cabe lembrar o personalismo, onde o alternante é tratado não como aluno, mas um ator no meio sócioprofissional (Gimonet, op. Cit., 1998).

A formação não está fora, mas é apenas um dos elementos da construção da competência. As situações de trabalho, as experiências extra-profissionais, uma alternância realmente integrativa caracterizam processos de formação que transcendem a formação e os espaços formais consagrados como lugares de profissionalização. Trata-se de uma “engenharia do contexto” que fortalece a função “de apoio e de acompanhamento”. O indivíduo aprendiz situa-se novamente no centro do dispositivo pedagógico ou das situações criadas para facilitar aprendizagens que pode ser no local de trabalho ou em rede de intercâmbio onde a internet exerce um papel fundamental.

Conforme Bachelard (2002), “o plano de formação tradicional tende a tornar-se uma oferta de formação, tendo uma cartografia de elementos que o indivíduo pode combinar em

função de seu contexto ou de seu projeto. Desenvolve-se uma alternância entre a formação formal e as situações de trabalho através da qual cada um constrói um percurso singular”.

A engenharia do contexto e dos percursos não se reserva unicamente aos espaços de formação, conforme já afirmamos, mas igualmente no âmbito das unidades de trabalho. Nasce assim uma idéia da “empresa aprendiz”, comunidade educativa, ação como lugar de formação, experiência como lugar de formação etc. Ou seja, um conjunto de condições e possibilidades que permitem as pessoas agirem com competência, sem restringir-se ou depender exclusivamente de cursos nos espaços meramente formalizados.

No espaço de trabalho, conclui Bahelard (2002), isto se traduzirá igualmente por uma modificação da organização da empresa, da escola, através de um maior número de regras de mobilidade interna, mudanças na organização do trabalho, nos salários (uma parte fixa, uma parte ligada ao trabalho individual, uma parte ligada à performance da equipe). Para que o sistema de produção das competências possa funcionar, é preciso trabalhar a coerência dos elementos que maximizem as possibilidades de se adquirir competência.

A engenharia da formação tradicional, conforme vimos, é construída como um conjunto ordenado de métodos numa lógica linear (determinista) e sequencial de dispositivos necessários para alcançar uma determinada formação predefinida. A relação é relativamente estável e hierarquizada entre um “mestre de obras” (responsáveis pela implementação) e seus “operadores” (aqueles que executam). Isto supõe um meio-ambiente estável, tranquilo, mas que não corresponde à realidade atual de instabilidades, mutabilidades constante etc.

Surge uma nova configuração do exercício do poder, da coordenação, da chefia que passa a funcionar como “pilotagem” que pressupõe sempre uma ação conjunta entre o piloto em bordo e um co-piloto. A pilotagem substitui o “controle” e trata-se sobretudo de avaliar se as decisões e os compromissos são convergentes entre eles. Os atores são associados de antemão e existe menor hierarquização e sucessão dos papéis.

Afinal, nesta nova abordagem da engenharia das competências desbancamos a imagem e o modelo do engenheiro encarregado pela fabricação e passamos a um novo modelo do “gênio genético” que significa

- “- Compreender um modelo vivo para assim apoiar-se sobre sua dinâmica : as competências estão em “ação” como uma combinação de elementos que permitem agir em situação de ação (em situação normal, em situação perturbada, em situação nova);
- Eliminar os obstáculos que se apresentam na realização do processo de construção das competências de aprendizagem (saber localizar e mobilizar recursos que vamos buscar fora de nós mesmos: conhecimentos, capacidades cognitivas, estilo de aprendizagem” (Bachelard, 2002).

Podemos combinar para coexistir numa mesma ação as duas formas de engenharia a da formação e a engenharia de competências. Nesta evolução da formação, a identificação das competências, sua valorização, seu reconhecimento e sua validação tomaram uma importância cada vez maior. Esses avanços exigem maiores transformações da organização escola, da formação de seus atores, da organização concreta dos cursos de formação em formatos alternados para assim responder adequadamente aos anseios individuais e coletivos.

Assim, a alternância integrativa se coloca mais uma vez como uma opção que favorece e nos parece possibilitar toda esta proposta de uma formação cada vez mais contextualizada, processual, no singular, complementada com outras possibilidades que venham a somar como os processos de intercâmbios de trocas em redes, os espaços de trabalho organizados e facilitados para aprendizagens simultâneas e permanentes. Os dispositivos de formação alternada devem trabalhar estas questões para suscitar as mudanças nos profissionais que formam e nos seus ambientes de trabalho que podem e devem constituir-se em fatores de formação permanente. Ao nosso ver os dispositivos de formação devem privilegiar a reflexão sobre o que acontece quando a pessoa age com competência. A capacidade de distanciamento e de reflexividade sobre as práticas deve ser um dos nós para permitir compreender *o porquê e o como agimos assim e não de outro jeito* para enfrentar as evoluções que ocorrem (Bachelard, 2002).

4. Uma engenharia de formação e profissionalização em alternância

A alternância segundo o modelo integrativo ou interativo apresenta uma aventura pela educação e formação sistêmica, pela sua complexidade organizacional e a valorização da experiência, condições fundamentais para que haja uma formação plena na interface prática-teoria-prática. Nesta perspectiva Jean-Claude Gimonet nos apresenta, através da experiência das “Maisons Familiales Rurales” da França, um texto “Alternância na formação: Método pedagógico ou novo sistema educativo”, onde ele compreende a alternância integrativa com sete componentes ou invariáveis em ação, quais sejam:

“1.No centro do debate: a pessoa em formação, ou seja, o alternante. Que ele seja adolescente, jovem adulto, ou adulto. 2.O projeto educativo subentende as ações de formação, dá-lhes sentido tanto do ponto de vista de cada alternante quanto da instituição. Trata-se aí, em outros termos, do sub-sistema de pilotagem. 3. O lugar da experiência sócio-profissional no mesmo tempo como fonte de saber, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem e funil educativo. 4. A rede de parceiros co-formadores nos diferentes espaços-tempos da formação, porque a alternância leva à partilha do poder educativo. 5. O dispositivo pedagógico enquanto sub-sistemas de gestão e de operacionalidade da formação. 6. Um contexto educativo criando as condições psico-afetivas, garantindo a qualidade de vida, um clima facilitador das aprendizagens e da educação. 7. Os formadores e outros atores educativos responsáveis da animação do conjunto e que supõe um estatuto e papéis específicos” (Gimonet, 1998, pp.1-2).

Não vem ao caso agora detalhar cada um dos componentes que dão o corpo potente da alternância integrativa, enquanto sistema educativo e não um simples método pedagógico. Vamos através de Pineau, apresentar brevemente o trabalho de André Geay que escreveu uma obra: “L’ écolle de l’ alternace” (1998) e propõe uma “alternância estudo/trabalho de acordo com um sistema interface de 4 dimensões: institucional, didática, pedagógica e pessoal, com uma engenharia específica para cada pessoa.”

Quadro 13 - O sistema da alternância

Sistema Trabalho		Sistema Escola
- Lógica de produção e utilização dos saberes. - Relação com a finalidade ao saber (projeto profissional). -Estratégia de aprendizagem “ primeiro a experiência depois a compreensão ”. - Aprendizagens experienciais.	Sistema interface em 4 dimensões - Institucional - Didática - Pedagógica - Pessoal	- Lógica de ensino e aquisição de saberes. - Relação ao saber em si (projeto de estudo longo). -Estratégias de aprendizagem « primeiro a compreensão, depois a experiência ”. - Aprendizagens formais.

(Fonte:Geay A., 1998, p.35, citado por Gaston Pineau, 2002, apostila de uma palestra na UFES)

A “dimensão institucional da alternância” supõe o desenvolvimento de uma parceria da escola com a família, empresas numa co-responsabilidade da formação com equivalência de valor. Cada aluno deve desenvolver o seu projeto de vida, baseando-se em estudos e estágios ou trabalho concreto. Há uma exigência de um componente a mais na formação que são os mestres de estágio que supõe uma parceria contratual com cada empresa que acompanha e se torna co-formadora. Então, o projeto da escola intenta acoplar e acompanhar projetos individuais que devem emergir, pois os alternantes são atores num meio sócio profissional concreto e, portanto, também devem ser atores na escola. O projeto educativo de um coletivo acolhe os projetos singulares e propõe desenvolver e integrar uma pedagogia da pessoa e da cooperação

A “dimensão didática” propõe um outro jeito de ensinar e aprender partindo de um método indutivo que vai do concreto ao abstrato. Um procedimento de formação inverso à dialética escolar clássica. Ela parte da experiência, da profissão com combinação interdisciplinar. Ela só pode assim ser aplicada por uma engenharia de equipe pedagógica com intervenções alternadas e co-animadas numa rede de parceiros que interagem numa relação de complementaridade.

A “dimensão pedagógica” necessita de uma aproximação entre os saberes e a profissão, entre um professor e um mestre de aprendizado ou tutor. Daí uma engenharia da exploração da experiência e de acompanhamento com dupla tutoria, por um tutor mas também pelo professor. A “dimensão pessoal” refere-se à autonomização do alternante numa ótica de

produção de saberes e do aprendizado da gestão de seu tempo pela engenharia da pesquisa e da autoformação (Pineau, 2002).

Quadro 14 – Por uma engenharia de percursos de formação e profissionalização em Alternância

Dimensões da alternância	Engenharia da alternância
“Nível institucional”	
- <i>parceria Escola-Família-Comunidade - Empresa</i> - <i>co-responsabilidade equivalente</i>	- <i>um projeto de formação da escola /projeto pessoal do alternante - competência</i> - <i>contrato com parceiros co-formadores</i>
“Nível didático”	
- <i>prioridade da experiência sócio-profissional</i> - <i>interdisciplinaridade</i>	- <i>uma estratégia de formação alternada</i> - <i>uma equipe pedagógica co-responsável</i> - <i>um trabalho em equipe</i>
“Nível pedagógico”	
- <i>pedagogia da partilha e da construção de saberes</i> - <i>participação de co-formadores</i>	- <i>a experiência como lugar de formação</i> - <i>um acompanhamento formativo em duplo tutorado</i>
“Nível pessoal”	
- <i>aprendizado pela produção de saber</i> - <i>gestão do tempo com autonomia</i>	- <i>um trabalho de pesquisa em alternância</i> - <i>um trabalho pessoal em autoformação</i>

(Fonte: GEAY, A., 1998, p.57) [grifos nosso]

Ao nosso ver, faz sentido uma apresentação, mesmo que esquemática, da concepção e da realização das diferentes dimensões da engenharia de percursos de formação e profissionalização em alternância, a partir do esquema de Geay (1998). É pertinente refletir sobre as inovações e a urgência de uma engenharia de competências para repensar as potencialidades da alternância como uma estratégia de formação numa perspectiva de autoformação e de reflexividade crítica e participativa entre os Monitores.

Conclusão ao capítulo

Um dispositivo pedagógico para a formação e profissionalização dos Monitores deve se colocar numa perspectiva de engenharia “percursos formativos” processuais, centrado numa pedagogia da personalização e da cooperação. A alternância integrativa como uma forma de formação em interface com a ação e a teorização, a autoformação, “os

procedimentos das histórias de vida, a importância da validação das experiências etc se inscreve nesse desenvolvimento da individualização e da ação coletiva.

A formação é apenas um dos elementos da construção da competência para ser Monitor. Outros elementos entram como contributos ao processo formativo como as situações de trabalho e as experiências extra-profissionais. A engenharia do contexto e dos percursos não se reserva unicamente aos espaços de formação, conforme já afirmamos, mas igualmente no âmbito das unidades de trabalho. Nasce assim uma ideia da comunidade educativa, da ação como lugar de formação, da experiência como lugar de formação etc. Ou seja, um conjunto de condições e possibilidades que permitem as pessoas agirem com competência, sem restringir-se ou depender exclusivamente de cursos nos espaços meramente formalizados.

Uma alternância realmente integrativa transcende a formação e os espaços formais consagrados como lugares de profissionalização. Trata-se de uma “engenharia do contexto” que fortalece a função “de apoio e de acompanhamento”. O indivíduo aprendiz situa-se novamente no centro do dispositivo pedagógico ou das situações criadas para facilitar aprendizagens que pode ser no local de trabalho ou em rede de intercâmbio. A formação pedagógica deve desenvolver-se numa alternância entre a formação formal e as situações de trabalho, através da qual cada Monitor constrói um percurso singular, mesmo situado num coletivo de formação.

Encerramos uma primeira parte deste trabalho contextualizando o terreno das práticas educativas por alternância, focando o Monitor e a formação, concluindo com um quadro teórico sobre formação e as alternâncias. A seguir, iniciamos uma segunda parte com o capítulo da problemática e metodologia, da análise e da reflexão sobre os percursos formativos dos Monitores.

Capítulo 6 - PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA DA PESQUISA

“Não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. Faz parte da natureza da prática docente, a indagação, a busca, a pesquisa.

Paulo Freire

Introdução ao capítulo

O presente capítulo trata da problemática e da metodologia proposta para esta pesquisa. Ele está estruturado em cinco itens. O primeiro aborda o objeto da pesquisa onde apresentamos o terreno e as motivações pessoais que fazem emergir a pesquisa. O segundo item aborda a problemática da formação que faz emergir o tema de investigação. O terceiro item coloca a definição por uma metodologia qualitativa para abordar o problema em questão. O quarto item fala da escolha dos sujeitos e da definição das técnicas de coleta de dados e o quinto item apresenta os procedimentos metodológicos desde o processo da coleta dos dados até as proposições de análise.

1. Dos objetos da pesquisa

A minha primeira motivação para realizar este estudo está ligada a um compromisso pessoal vinculado com as causas populares, sobretudo com as causas relacionadas ao campo e à história das organizações camponesas no Brasil. É uma motivação eivada de convicções de que as transformações sociais são possíveis e de que uma educação emancipadora pode contribuir com as mudanças necessárias e desejadas pelas classes empobrecidas na sociedade brasileira. Acreditamos que o desenvolvimento rural em bases sustentáveis necessita urgentemente de incorporar a educação e formação integrando a escolarização geral e a formação profissional.

Estamos cientes dos limites da escola e da educação. Bourdieu e Passeron, (1970), já dizia da relativa autonomia da escola frente à sociedade, mas de uma certa forma, um tanto quanto negativistas, eles não acreditavam que ela poderia romper com as determinações das estruturas sócio-econômicas e políticas. Mas se a sociedade está dentro da escola tanto quanto o inverso (Suzanne Mollo, 1970, citado por Perrenoud, 1999, p.2), seria, talvez, uma questão de bom senso a escola acompanhar os ritmos de mudanças da sociedade e contribuir com processos de desenvolvimento.

Uma segunda motivação para realizar esta pesquisa está ligada ao vínculo profissional e ao engajamento junto ao movimento das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Um caminho um tanto quanto paradoxal, por onde optamos caminhar e desenvolver um percurso profissional consciente dos limites da educação, mas também das suas múltiplas possibilidades de contribuir com processos de transformação social, pensando global e agindo local. Aí nos parece a Escola Família Agrícola com a Pedagogia da Alternância como uma das possibilidades alternativas às utopias que nos impulsionam a caminhar sempre. A experiência como profissional, monitor, diretor, coordenador pedagógico regional e membro da equipe pedagógica nacional da UNEFAB, nos colocou frente a frente aos desafios da preparação pedagógica dos monitores. Há uma ruptura, uma passagem de uma entidade a outra, ou seja, de uma lógica de educação de adolescentes e jovens para uma lógica de formação de monitores, portanto, de adultos ou profissionais em formação. Saímos de uma lógica local para uma responsabilidade regional e nacional. Se a mente já era irrequieta para compreender os segredos da alternância a nova função coloca mais inquietudes frente aos desafios da formação e profissionalização dos monitores no âmbito Regional e Nacional.

O mestrado surge de necessidades pessoais e sócio-profissionais. É o momento de mais uma ruptura significativa na vida pessoal e profissional, pois o mestrado provoca uma alternância entre o ator e o autor. Não é fácil fazer a inversão, tomar a distância para oportunizar e proporcionar ao ator uma outra visão das vivências quotidianas no trabalho educativo em alternância. Este é o desafio que nos colocamos, refletir a nossa prática, estudar e trabalhar ao mesmo tempo; tomar a devida distância mesmo permanecendo

umbilicalmente no trabalho cotidiano e registrar as experiências com um olhar das ciências.

Iniciamos o percurso do mestrado pensado num trabalho de linha filosófica buscando os fundamentos da Pedagogia da Alternância na interface com a transdisciplinaridade. As idéias evoluíram para a problemática da formação, em especial a formação dos monitores. Assim, definimos como objeto da pesquisa: os processos formativos dos monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, focando a formação experiencial e formal e as relações com a alternância.

2. Da problemática e emergência do tema

Uma outra escola no campo exige um outro educador para educar e profissionalizar os filhos dos agricultores familiares num contexto de economia mundializada e de grandes desafios à sobrevivência e ao desenvolvimento do meio rural como um todo. A Pedagogia da Alternância possui suas peculiaridades que vai exigir competências que distanciam paradoxalmente o monitor do perfil dos educadores clássicos e acadêmicos. Atuar como educador numa escola inovadora, enraizada em paradigmas emergentes, pressupõe uma mudança nos procedimentos e nas atitudes. Portanto, exige-se uma mentalidade de mudança, uma abertura para as “rupturas epistemológicas”. Se não for assim, a alternância integrativa, enquanto sistema pedagógico e educativo corre sérios riscos de se tornar uma alternância justaposta. Nesta perspectiva a relação teoria-prática é valorizada, utilizada mas numa sobreposição da teoria sobre a prática. Ou seja, utiliza-se a prática como ilustração para facilitar a assimilação das teorias. De outro lado, usa-se a prática para aplicar as teorias assimiladas. Ou seja, para novas práticas educativas é preciso uma nova formação, para novas responsabilidades e novas funções, aproximando ao máximo o dizer do fazer.

Estamos diante de problemáticas de formação, de formação centrada nas próprias pessoas. A minha problemática está ligada às questões da formação em serviço de monitores/educadores no trabalho com a Pedagogia da Alternância em EFAs do Brasil. Como desenvolver cursos que não sejam numa lógica acadêmica e escolarizante? Estamos diante do desafio de uma formação transformadora dos sujeitos. Uma formação de adultos

que leva em conta o adquirido, as experiências práticas. Como a experiência pode ser formadora? Qual o lugar da experiência na formação? Como a experiência pode ser fonte de produção de saberes? Como passar de uma lógica de consumo de saberes para uma lógica de produção de saberes? Nesta nova dimensão os formandos precisam tornar-se sujeitos de sua própria formação. Os conteúdos precisam ser reconstruídos e construídos de forma crítica e participativa. Aqui entramos no problema da autoformação, da apropriação dos processos de formar por si mesmo numa compreensão de que formar é uma condição do viver humano. A autoformação exige um processo de reflexão crítica. Existe uma consciência reflexiva e crítica sendo desenvolvidas nos formadores e nos monitores? Quais as possibilidades múltiplas de formação que poderíamos estar lançando mão ou dinamizando a partir dos potenciais diversos que a alternância possibilita?

“Maria da Conceição Moita em seu texto “Recursos de Formação e transformação” (2000) afirma que o educador deve ser a principal ferramenta do seu trabalho e o protagonista da sua própria formação. O conceito de formação não se limita a uma atividade de aprendizagem confinada num tempo e espaço limitados, precisos. A formação é uma ação vital de construção de si próprio e ao longo de toda a vida” (Pineau, 1983, citado por Moita, 2000, p.114).

Depois de tantas perguntas focamos duas questões básicas para nortear o nosso trabalho: Como se dá o processo de formação dos monitores nas Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, tanto nos aspectos formais, quanto informais? e Como os processos de formação formalizada incorporam as experiências e os monitores como sujeitos na construção do conhecimento?

A partir dessas perguntas definimos o tema: “*A Formação Pedagógica de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias – Um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores*”.

Com este trabalho o nosso objetivo é compreender como se processa a formação de monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, tanto nos aspectos informais quanto formais, e contribuir para formulações de processos formativos em serviço, onde a

experiência seja incorporada como lugar privilegiado de formação e construção de saberes e os monitores se constituam como sujeitos na construção de seus próprios itinerários formativos, numa perspectiva coerente de formação por alternância e para a alternância.

3. Da natureza e estrutura da pesquisa

A pesquisa sobre os processos de formação formal e informal dos monitores das EFAs do Brasil está configurada numa perspectiva teórica com aspectos, sobretudo, da filosofia, da sociologia do trabalho e da psicologia das relações interpessoais, mobilizando conceitos de formação, autoformação, metodologias de aprendizagem reflexiva e alternância a partir de diversos autores tais como Gaston Pneau, Maria do Loreto Couceiro, Cecília Warschauer, Phelippe Perrenoud, Antônio Nóvoa, Le Boterf, Paulo Freire, André Duffaure, Daniel Chartier, Jean-Claude Gimonet, entre outros.

As orientações teóricas e metodológicas do estudo nos levaram a optar por uma abordagem qualitativa, pois o nosso objetivo é compreender, a partir dos próprios sujeitos, os processos pelos quais eles se formam, seja nos percursos da prática profissional ou das formações formalizadas. A abordagem qualitativa nos permitirá uma maior aproximação e interação com os sujeitos pesquisados. Nos possibilitará enfatizar a compreensão colocada como objetivo do trabalho. Conforme afirma Nóvoa (1992a), “devemos entender que os monitores são aquilo que ensinam e ensinam aquilo que eles são”

Em vez de partir de hipóteses dedutivas vamos estudar os fenômenos em contexto natural. Esta opção nos levou a escolher como técnica de recolha dos dados a entrevista semidiretiva.

A entrevista semi-diretiva tem aproximações com a metodologia das histórias de vida pois os educadores acabam tendo que relatar, a partir de suas memórias, as experiências profissionais que envolvem vida e profissão, tudo ao mesmo tempo, um influenciando no outro e se misturando.

4. A escolha dos sujeitos da pesquisa e a definição das técnicas de coleta dos dados

Como aceder ao público a ser pesquisado diretamente com as entrevistas semi-estruturadas? Eis uma tarefa difícil de definir. Uma série de fatores pode ser mobilizados para convergir na definição do público a ser entrevistado. Estamos diante de um público de aproximadamente 750 monitores que atuam em tempo integral nas EFAs do Brasil. Um primeiro corte definido como critério fundamental é pesquisar monitores que passaram pela formação pedagógica inicial específica, desenvolvida pelas regionais da UNEFAB. Um critério plausível com uma das questões da pesquisa que aborda a formação pedagógica inicial.

Conforme o quadro de monitores que concluíram a formação pedagógica inicial a partir de 1998 temos um público de 223 monitores. Portanto, os entrevistados deveriam sair desse público. A definição por um público menor, com cinco monitores foi baseada na conclusão que chegamos que o nosso trabalho não necessitaria do aspecto quantitativo, para reforçar o aspecto qualitativo, pois sabemos que uma pesquisa qualitativa, muitas vezes se vale de uma boa pesquisa quantitativa. Em Ferrarotti (1998), quando justifica a cientificidade do método biográfico podemos obter a nossa base de justificativa para a escolha de cinco monitores para a nossa pesquisa, porque...

“o homem é o universal singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus atos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua atividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social coletiva. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico [...] Se nós somos, se todo indivíduo é reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (Ferrarotti, 1998 pp26-27, citado por Nóvoa, 2000, p. 18).

E agora, como retirar de um público de 223 monitores apenas cinco pessoas para entrevistar? Talvez, optar por um sorteio aleatório. Não, preferimos eleger alguns critérios para chegar aos cinco monitores. Primeiro, definimos que trabalharíamos somente com monitores e monitoras das Regionais onde atuamos mais de perto, acompanhando e co-animando grupos em formação: AMEFA e AEFACOT. Mesmo assim, com um público

relativamente pequeno, não poderíamos deixar de considerar as distâncias continentais do nosso país que se torna um fator limitante para um encontro face-a-face. Depois fomos também limitados pelos fatores tempo e trabalho, pois não abdicamos da função do ator neste processo da nossa formação. Então, escolhemos cinco monitores, sendo um monitor do Estado de Tocantins e uma monitora do Estado de Goiás (pela regional AEFACOT); um monitor e duas monitoras do Estado de Minas Gerais (pela regional AMEFA). Antes, para se chegar a estes monitores enviamos um questionário semi-aberto como um teste para um grupo de noventa monitores. Recebemos treze repostas, (sendo oito monitoras e cinco monitores), entre as quais, procedemos à escolha dos cinco monitores que participam e se tornam objetos e sujeitos da nossa pesquisa. A escolha de cinco monitores num universo de treze fica aparentemente bem menos complicada. Um critério foi gênero, por isso, escolhemos três monitoras e dois monitores, proporcional ao número de respostas do questionário. Os cinco monitores concluíram a formação e se implicaram com um projeto pessoal de pesquisa e experimentação pedagógica; possuem um maior tempo de engajamento como profissionais; gostam do que fazem, acreditam no Projeto e têm perspectiva de continuar na EFA.

Portanto, o número cinco não representa um montante quantitativo, pois o estudo não envereda por esta dimensão da pesquisa objetiva comum na forma tradicional de fazer ciência. Não se coloca no logicismo e nem no matematismo da ciência moderna inaugurada por Descartes na França do século XVII. Estamos nos pautando pelo “novo-paradigmático” muito bem defendido no livro “Pensamento Sistemico” de Maria José Esteves Vasconcellos (2003). A autora defende o pensar sistemico como um novo paradigma da ciência, com um conjunto de pressupostos a embasar a atividade científica nos próximos tempos (Vasconcellos, 2002, p.50).

A *entrevista semidiretiva* foi construída após o *questionário exploratório*, aplicado e respondido por 13 monitores. Ela possui quatro eixos básicos, norteadores de questões, sendo que o primeiro eixo deve proporcionar a explicitação da experiência pessoal global a partir do trabalho inicial como monitor/educador. Duas questões são fundamentais neste primeiro eixo: o percurso da experiência profissional e seus impactos perante o dia-a-dia

na relação com alunos e equipe de monitores e outros atores que relacionam na órbita de uma EFA; uma segunda questão deve trazer à tona os fatores que ajudam e os fatores limitantes da função profissional como educador numa EFA. No primeiro eixo o que nos interessa é perceber, através dos fatos e acontecimentos narrados, como emerge o processo de formação experiencial do monitor. O segundo eixo deve proporcionar explicitações das experiências relativas à formação pedagógica inicial formalizada pelo movimento das EFAs. Como os monitores formam a partir da formação formalizada? Como a formação formalizada articula a experiência e os monitores como sujeitos centrais, com suas vidas pessoais, profissionais e sociais. Isto, do ponto de vista do próprio monitor que passou pela experiência da formação pedagógica inicial. O terceiro e último eixo deve fazer aflorar a reflexão sobre os processos de formação formal e informal e fazer aflorar os aspectos de alternâncias em jogo nestes processos formativos.

Além do questionário semi-aberto, exploratório e da entrevista aprofundada, semi-diretiva, a pesquisa dependerá de uma entrevista breve com responsáveis pedagógicos que antecederam a experiência atual da UNEFAB. Vamos analisar documentos tais como relatórios de atividades do Centro de Formação do MEPES e da equipe pedagógica da UNEFAB.

5. Dos procedimentos da pesquisa

A *pesquisa documental* sobre os Planos de Formação, tanto do MEPES, quanto da UNEFAB, bem como a entrevista breve, realizada com dois “profissionais históricos” do movimento das EFAs no Brasil, ex-coordenadores do Centro de Formação do MEPES, nos serviu para sistematizar em um capítulo as experiências de formação formalizada pelo movimento das EFAs no Brasil e assim, nos possibilitar um texto para análise dos aspectos da alternância pretendidos por seus protagonistas. Esta pesquisa com testemunhas históricas do movimento ainda nos disponibilizou informações que utilizamos para capítulo sobre o desenvolvimento da educação em Alternância no Brasil.

A *recolha dos dados* junto aos cinco monitores foi através de um encontro previamente acertado com cada um individualmente, os quais manifestaram grande interesse em participar. Preocupamos em escolher um horário livre, tranquilo, onde as pessoas se encontravam descansadas e despreocupadas com outros a fazeres. De preferência, isolados para estabelecer um clima para facilitar a fluidez das idéias. Esta relação foi cordial porque pesquisador e pesquisados são pares no trabalho com as EFAs. As entrevistas foram gravadas e logo em seguida transcritas.

De posse das transcrições das entrevistas que resultou num texto de 105 páginas, fizemos uma “leitura flutuante” que nos permitiu construir um plano de análise conforme apresentamos a seguir:

Quadro 15 – **Grade de análise de dados**

Público		MONITORAS			MONITORES	
		1	2	3	1	2
Questões						
I - Formação experiencial pessoal						
II - A prática de ser monitor/a	Recursos facilitadores					
	Constrangimentos					
III - Análise pessoal do processo de formação formal						
IV - Reflexão pessoal sobre o processo de formação formal						

Esta grade de análise foi construída a partir do roteiro da entrevista que se encontra anexo a este trabalho. Com os dados todos recortados e planificados nesta grade realizamos um

cruzamento das informações analisando o que transparecia de comum entre um e outro e o que diferenciava. Ao analisar cada uma das quatro categorias acabamos juntando a primeira com a segunda e a terceira com a quarta. A análise dos fatores que ajudam e que limitam os percursos da função profissional do monitor identifica ali vários elementos que interferem no processo da formação experiencial. A análise sobre o processo pessoal de formação formal se completa integrando com a reflexão, pois os processos descritos, através de fatos e vivências relativas à formação formal são ao mesmo tempo aprofundados em forma de reflexão pelos monitores pesquisados.

A análise dos dados está organizada numa forma descritiva, seguindo um dos princípios da pesquisa qualitativa. Uma vez que as descrições dos fenômenos são impregnadas de significados e estes não são alheios aos contextos socioprofissionais, buscamos interpretá-los levando em conta os contextos. Todo o texto da análise segue, portanto, dando ênfase às falas que são recortadas para ilustrar e fundamentar a sequência do texto. Enfim, a nossa busca em interpretar o que falam os cinco monitores é encontrar significados, é buscar compreender como eles se formam pela prática e pela formação formal e como a formação formalizada valoriza a experiência.

Conclusão ao capítulo

Enfim, não é fácil definir uma metodologia de pesquisa. Ao nosso ver, uma metodologia qualitativa em investigação está ligada às opções e à visão científica do investigador. O tema pode ser um indicador de uma metodologia, dos métodos e técnicas a utilizar para coletar os dados. A pesquisa qualitativa através da entrevista semidiretiva é adequada para pesquisar percursos formativos nos aspectos formais e experienciais.

Dos dados recolhidos buscaremos analisar e interpretar, levando em consideração os objetivos deste trabalho em sua relação com as múltiplas dimensões da formação. Aos dados e conclusões a que chegarmos, a partir dos cinco Monitores entrevistados, não faremos generalizações e nem afirmações como se fossem verdades absolutas estendidas ao

conjunto de todos os Monitores. A pesquisa representa apenas um recorte da realidade. Ela está condicionada e limitada a um tempo e a um espaço históricos. O sentido da pesquisa está na possibilidade de compreender o fenômeno da formação que perpassa por toda a vida e produz a existência humana.

Capítulo 7 – ANÁLISE DOS PERCURSOS DE FORMAÇÃO

“A vida é uma eterna formação. A gente está sempre buscando, sempre aprendendo, sempre trocando e se dando conta de que enquanto há vida há desafio, há sonho, há esperança.”

Ciária F. Aguiar

Introdução ao capítulo

Neste capítulo intentamos analisar e interpretar os resultados obtidos com a pesquisa junto aos Monitores e Monitoras. Ele está estruturado em três seções. A seção “A” analisa o percurso profissional, identificando os fatores que contribuem e que limitam o exercício da função de Monitor. A seção B trata os percursos formativos “experenciais”, segundo os dados obtidos na pesquisa e a seção “C” analisa os percursos de formação pedagógica formalizada pela UNEFAB, buscando compreender, a partir da visão dos monitores, como esta proposta formativa contribui, de fato, para uma formação e capacitação por alternância e para a alternância.

A – FATORES QUE INFLUENCIAM O PERCURSO E O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DE MONITOR DE EFA

Esta seção é dedicada à análise dos dados obtidos nas questões I e II que tratam da formação experiencial no percurso da função de monitor na EFA. A seção está organizada em dois itens. O primeiro aborda os fatores que influenciam o exercício da função de Monitor. Esses fatores podem ajudar ou limitar o percurso profissional. Partir do percurso profissional foi uma estratégia adotada para contextualizar os processos formativos “experencias” que em seguida, no item 2, identificamos nos discursos os aspectos da aprendizagem que acontece no dia-a-dia, na prática, como eles dizem. Então, esta seção

encerra com as falas que dizem respeito a processos formativos realizados na experiência, fora das formações formalizadas.

Os cinco Monitores evocam os fatores que influenciam positivamente ou negativamente no exercício da função profissional. Esses fatores nós os identificamos e os classificamos em:

- *pessoais*, onde aparecem aspectos da experiência e da in experiência profissional, da origem, do compromisso social, das motivações e dos elementos atitudinais;
- *inter-relacionais*, que compreendem as relações com alunos, a equipe formadora, as famílias e outros atores do meio e
- *institucionais*, diz respeito à entidade gestora e mantenedora e as parcerias para a sustentabilidade financeira da Escola.

1. Fatores pessoais

Conforme evocam os Monitores pesquisados, no aspecto individual são vários elementos que ajudam e que limitam o percurso profissional. Dos aspectos limitantes destacam: a in experiência, o medo perante o novo, os vícios e resquícios tradicionais da formação e de experiências em escolas convencionais, a acúmulo de tarefas. Dos aspectos que ajudam destacam: a experiência profissional, as origens camponesas, os sonhos de mudança social que traduzem em compromissos com a causa, a vocação, satisfação e o prazer e o interesse dos alunos.

A **In experiência profissional** com a docência, sobretudo, a falta de conhecimentos sobre a pedagogia da alternância e como tratar com os instrumentos pedagógicos específicos, bem como o medo frente ao novo, são dificuldades cruciais no início de um percurso profissional em alternância, pois o processo formativo começa pela própria prática e o convívio no dia-a-dia com a equipe.

“O que me chamou atenção, eu nunca me esqueci, eles conversavam entre si sobre a Pedagogia da Alternância, sobre a questão associativa, sobre a associação e eu não entendia nada. Era tudo muito confuso pra mim, aquilo. E eles iam me explicando”. ... e aí, além de ser o primeiro trabalho, era a primeira vez que eu ia numa sala de aula, sozinha. Eu tinha feito estágio antes, mas não é a mesma coisa” (Monitora 1).

O novo gera medo e insegurança. Mesmo com uma *experiência profissional anterior* os Monitores que iniciam a trabalhar numa EFA são impactados pelo *novo* que gera medo e insegurança .

“Meu primeiro dia de aula foi um choque (...). Eu tinha experiência de escola pública Estadual, escola pública municipal. (...) Mas chegar na sala, encontrar com trinta jovens e falar que era uma proposta diferente, que seria algo novo. (...) Foi um choque pra mim. (...) ... como eu não tinha participado de nenhum curso, tinha apenas visitado uma Escola, conversado com pessoas, lido a respeito da Pedagogia... Tinha um vídeo na escola que a gente tinha discutido com as famílias. A gente ouviu os colegas que tinham vindo de cursos. Mas o primeiro momento foi um impacto diante de uma coisa nova, diferente e aquele susto que você leva no primeiro momento.” (Monitor 1)

As experiências profissionais anteriores são destacadas como elementos constitutivos da função de Monitor, a despeito de toda uma formação tradicional e o trabalho anterior com educação convencional.

“Mas um fator que me ajudou bastante foi o fato de ser da roça, ter trabalhado em atividades rurais. Então, eu acredito que o meu êxito, talvez , o êxito da escola, o que eu pude contribuir na escola e comigo mesmo foi justamente esse fato de ter essa facilidade de trabalhar com grupos de produtores” (Monitor 2).

As origens camponesas, o conhecimento sobre o meio rural e a profissão agrícola, ou seja, as aptidões para trabalhar nas atividades profissionais da agricultura geram sentimentos de confiabilidade, segurança, tanto para o profissional, quanto para as famílias e os alunos...

“Porque naquele momento a gente se colocou como agricultor, porque era aquilo que a gente sabia fazer, talvez, muito mais na prática que na teoria. Então, a gente se apegava a isso, a essa prática como uma forma de se sentir seguro. Isso ajudou também para que a gente pudesse conquistar a confiança dos agricultores e dos alunos” (Monitor 2).

Acreditar no que faz e ter visão de mundo.. Os cinco Monitores entrevistados são de origem camponesa e filhos de agricultores familiares. São unânimes em afirmar que

acreditam no que fazem. A profissão de Monitor é assumida conscientemente a partir de uma visão de mundo, dos papéis do Monitor como motivador, em diálogo com a visão e as motivações dos alunos.

“Primeiro, eu acho que é ter claro o que é o papel nosso, enquanto motivador dessa aprendizagem e perceber que não é pra fazer de conta. Assim, que faz de conta que ensina, que faz de conta que aprende. Esse aprender tem que estar muito ligado com aquilo que o aluno também acredita. A gente acredita num tipo de formação, mas é preciso também que o aluno perceba isso. Em que ele acredita. Então, eu percebo que é isso que tem que estar muito claro na gente. Qual é o nosso papel aqui como motivador? É preciso acreditar naquilo que a gente faz!” (Monitora 3)

Acreditar no projeto, vestir a camisa. O campo se torna uma causa e a Escola um meio para trabalhá-la. Por isso *acreditam no Projeto*. Os elementos pessoais atitudinais tais como ser dedicado, ter humildade, ser sensível e até vocação são evocados como fatores importantes e necessários ao exercício da profissão de Monitor numa EFA.

“Mas a pessoa que sempre sonhou como eu sempre sonhei em exercer essa atividade, pra mim é a principal facilidade, porque é algo que você planeja, não é uma coisa que vem por um acaso. Em nível de conduta do monitor: a humildade pra trabalhar, a sensibilidade para perceber as particularidades, tanto das pessoas que estão fora da escola, da comunidade escolar, quanto também dos alunos...” (Monitor 2).

Ter compromisso social e político. A profissão de Monitor é assumida como *compromisso político* a partir dos *sonhos de mudança* que colocam acima das *questões salariais*. Todos os Monitores entrevistados colocam a importância do *engajamento social, pessoal*, na comunidade, em movimentos sociais, sindicais, culturais, religiosos, conselhos municipais partidos políticos etc.

“... não é só o seu salário, sua carga horária, não é mais só a sobrevivência da gente, mas você ter clareza de estar contribuindo com outras pessoas pra que o mundo seja melhor” (Monitor 1) “Esse envolvimento é muito importante pra perceber também que a gente não é só, neste trabalho” (Monitora 3).

Satisfação e gosto pelo que faz. A despeito das dificuldades que não são poucas, nos mais diversos setores da instituição, o que veremos mais adiante, há uma *satisfação* pelo trabalho e pelo aprendizado realizados na EFA.

“Eu não sou mais o professor de matemática, sou uma pessoa hoje que tem abertura pra muitas coisas. Eu sou uma pessoa muito feliz. Eu vivo com muita intensidade esse momento do trabalho. E pra mim, muitas vezes, estou cansado, mas se chegar alguém e falar: ‘Vamos ali na comunidade?’, eu levanto e vou novamente. É uma coisa que me faz bem, eu faço com prazer. Não é um trabalho. É uma atividade que eu faço e com prazer” (Monitor 1).

Os cinco Monitores pesquisados afirmam que estão neste projeto por uma opção de classe. A profissão se torna uma opção de vida.

2. Fatores Relacionais – as parcerias

No campo das relações de parcerias os Monitores falam dos fatores que mais facilitam e que também limitam o percurso profissional do educador de EFA. Eles evocam a equipe de Monitores, os alunos, as famílias e outros parceiros diversos, mas destacam a equipe como um dos principais meios facilitadores para evoluir na função. Por quê?

2.1. A equipe

- *A equipe* se torna um espaço afetivo de ajuda mútua.

“ (...) O que mais me chamou atenção foi o lado afetivo, que me ajudou... (...) Por mais que a equipe tenha conflitos, dificuldades. A gente aprende demais com a equipe e tem assim uma relação de afetividade...” (Monitora 1).

- *A equipe* se torna um espaço de partilha das funções e comunhão de compromissos, uma vez vencidos os desafios do centralismo do poder.

“...no primeiro mês a gente centrava as coisas mais na gente. Isso foi um fato. Mas depois a gente viu um universo de coisas a fazer e que cada monitor poderia dar uma contribuição. Então, a gente percebe que depois de três meses, por exemplo, as coisas eram bem mais compartilhadas. (...) Fazer com que os monitores percebessem o que era uma dimensão de equipe, isso marcou. A partir do momento em que a gente percebeu isso, que a gente foi delegando tarefas. E isso, realmente, eu vejo enquanto avanço. Porque, na verdade, quando você absorve o que está fazendo você faz com mais responsabilidade e com mais gosto. E a gente percebia isso, a partir do momento que eles sentiam que a responsabilidade era igual...” (Monitora 3).

- *Sem trabalho de equipe* não há como fazer funcionar os aspectos pedagógicos da alternância.

Saber trabalhar em equipe. Se não souber trabalhar em equipe não tem jeito de trabalhar os instrumentos pedagógicos. (Monitora 1)

- Mas tem aspectos da equipe que limitam o exercício da função de Monitor quando...

“... há uma relação de conflitos de poder e a equipe fecha num grupinho. Quando a equipe se fecha em si e só vê o lado da equipe...” (Monitora 1)
 “... quando há desencontros por não se entender para buscar soluções conjuntas frente a problemas de aprendizagem dos alunos e quando não há dedicação mútua” (Monitor 1). “.... quando há uma divisão entre os monitores da área técnica (profissional) com a área de ensino comum geral” (Monitora 1)

- Destacamos palavras que aparecem ao longo das falas como o diálogo em equipe, a comunicação permanente como fatores de integração dos conteúdos a serem trabalhados, o aprendizado que faz crescer como ser humano.

2.2. Os alunos

- A relação com os alunos *ajuda no exercício da função e até na formação do Monitor.*

“O contato, a convivência com os jovens é um aprendizado muito grande. Essa questão dos instrumentos pedagógicos ajuda, tanto na formação dos alunos, quanto da gente. A gente aprende a falar com o jovem... Na

avaliação, falar pro aluno o que ele precisa melhorar e ele falar pra gente também... Algumas vezes quando o aluno falava, no começo, ‘ah! Não gostei que você fizesse aquilo’, eu sofria” (Monitora 1).

A avaliação coletiva semanal com o tempo se torna uma rotina integrada na vida dos monitores e alunos. Ambos passam a reivindicá-la se ela não acontece. É uma estratégia que quando bem conduzida se torna um forte componente formativo para os alunos e os monitores pela simetria que se cria nas relações entre ambos os grupos, monitores e alunos.

- Há um *forte relacionamento com os alunos* por causa da estrutura de internato e acompanhamento diário, em período integral, feito em sistema de rodízio entre os próprios Monitores

“É com esse contato forte o período inteiro no internato, faz a gente perceber um pouco quem é o aluno e a sua família...” (Monitora 3)

O internato bem conduzido se torna um ambiente favorável à aprendizagem pelo clima afetivo e solidário que se estabelece. A formação se torna cooperativa.

- *De repente, os alunos ensinam e os Monitores também aprendem..* A convivência, as aulas, as avaliações no dia-a-dia, obrigam a mudar a postura com os alunos e aprender ouvir e dar valor ao que eles falam, a ter que pesquisar, encontrar soluções para as questões que eles levantam...

“Pra mim, o estudante já não é mais aquele objeto que tem que receber conhecimentos. Ele passa a ser um sujeito. Ele participa das discussões. Ele critica a gente. O diferente pra mim na EFA é isso. É ouvir o estudante, é ficar pensando no que ele diz, tentar resolver o problema, então, isso pra mim é o diferente, (...) você ter um estudante que lhe questiona, que lhe cobra, que lhe faz ir atrás de algumas coisas. Então, o estudante questionador, o estudante que pergunta, o estudante que te faz ver as coisas de outra forma, faz você ir buscar as coisas” (Monitor 1).

O interesse dos alunos motiva a profissão. Os alunos são motivadores da profissão de Monitor e, muitas vezes, segura os profissionais na EFA.

“Eu fico na EFA por paixão. Porque eu gosto de trabalhar com os alunos. Porque esses alunos querem alguma coisa, estão dispostos, eles querem” (Monitora 1).

No aspecto relacional com os alunos, ficou evidente também as questões de ensino-aprendizagem com o uso dos instrumentos pedagógicos específicos da alternância. Conhecer e saber manusear esses instrumentos são condições para o bom exercício da profissão de Monitor. Sobre este tema vamos detalhar mais no item da formação, levantada como um dos fatores inerentes ao bom exercício da função.

2.3. As famílias dos alunos

As **relações com as Famílias** dos alunos e outros atores do meio se dão através das *visitas* e das atividades que os alunos retornam às suas casas e comunidades a partir dos Planos de Estudo desenvolvidos nas alternâncias. Mas nem sempre estas atividades constitutivas do projeto pedagógico de uma EFA acontecem, por razões diversas: equipes reduzidas, um grande número de famílias a visitar, as longas distâncias entre a Escola e as famílias, a falta de meios de transportes, falta de recursos financeiros, às vezes, a falta de planejamento e o sentido destas atividades, na prática pedagógica de uma EFA. Mas, o elemento inserção na vida da comunidade constitui uma das características inerentes da função do profissional Monitor.

“Misturar, tanto com os alunos, quanto com os agricultores. ...no campo de futebol nas festas, no vôlei .. a gente busca estar junto com os alunos, com os agricultores, com as pessoas, com a comunidade. Estar próximo da comunidade leva a discutir outras questões e não ficar preocupado apenas com a escola em si, mas estar preocupado com outras questões... E aí, a gente se envolve em discussões com a comunidade, com grupos de jovem, associações de agricultores” (Monitor 2).

A “escola passa a ser mais que escola” quando a equipe interage junto aos alunos e suas famílias em suas casas e comunidades, participando de discussões sobre problemas comuns e buscando soluções conjuntas.

2.4. Outros atores do meio

- As **relações com outros atores** do meio são citadas tais como movimentos sociais, sindicais, partidos....e também reclamadas quando a equipe, por circunstâncias adversas não consegue realizar estas inter-relações. Estas relações são importantes por que....

“Não é só este momento aqui dentro que a gente vai dar contribuição, mas o momento lá fora também, nos momentos das reivindicações, das discussões. E mais, quando se tem discussão tão urgente, como a questão fundiária, como a questão do crédito, como a questão de mulher, de gênero, as questões-problema do campo social no Brasil” (Monitora 2) .

“O grande lance meu com a pedagogia da alternância é esse ganho que eu vou tendo no dia-a-dia. De estar participando, discutindo as coisas, de estar indo além da sala de aula, de estar discutindo questões educacionais junto à secretaria de educação, mas também de estar discutindo questões de agroecologia ou questão da produção com os camponeses...” (Monitor 1).

“No momento que nós vamos envolvendo nas reuniões lá fora, nos encontros..., a gente percebe que há uma organização maior: os encontros de mulheres, os fóruns, no Conselho Municipal do Desenvolvimento Rural, ... Percebemos que damos uma contribuição em um seguimento que é a formação...” (Monitora 3).

Interagir com o meio e as suas organizações compreende mais um fator a contribuir para a função do Monitor de EFA. Assim, a Escola pode ensinar democracia, participação e cidadania pela vivência prática de participação no seu meio. A escola se torna mais que escola. As aprendizagens acontecem também na família, comunidade, no trabalho, nas organizações sociais, desde que se engaja e participa.

3. Relações institucionais

As relações institucionais são referidas à Associação ou entidade mantenedora da Escola que deve proporcionar as condições mínimas ao bom exercício da função. Todos os fatores apresentados, relacionados com a instituição são limitadores ao pleno exercício da profissão de Monitor.

- São evocadas, falta e inadequação de infra-estrutura e de recursos didáticos suficientes e atualizados, bem como o excesso de funções.

“A infra-estrutura de recursos didáticos, infra-estrutura física, uma quantidade enorme de ações que necessita fazer. Tem uma demanda muito grande mas você não tem tempo para tanta coisa, se tivesse mais gente na equipe... Porque acaba você tendo que absorver essas questões, e em alguns aspectos fica prejudicado aquilo que é essencial, porque você tem uma carga excessiva de trabalho” (Monitor 3).

O acúmulo de tarefas e falta de alternância para o monitor. Os Monitores revelam que as práticas profissionais no dia-a-dia de uma EFA não são fáceis. Há um grande acúmulo de trabalhos, uma sobrecarga com longas jornadas de trabalho, o que traz muito cansaço físico e mental. Três dos Monitores entrevistados residem na própria Escola, pelo menos durante a semana de aulas. Muitas vezes, revezam em finais de semana para acompanhar os alunos. Uma realidade comum a 85% dos monitores de EFAs do Brasil. Eles reclamam que há um distanciamento da própria família e da falta de privacidade.

“No campo familiar eu acho que, talvez, seja questão negativa, questão que leva muito tempo da gente e eu termino, muitas vezes, deixando coisas da família”. (Monitor 1) “(...) Existem momentos, que apesar de entender e compreender a necessidade do momento da escola, da situação da escola, às vezes, bate lá no fundo, a família, a saudade” (Monitora 2). “Faço com prazer. Às vezes, reclamo, mas é da boca pra fora. Gosto muito de trabalhar na EFA, muito mesmo. Mas me deixo consumir também. Porque eu deveria ter a minha privacidade. Falta uma alternância para o Monitor” (Monitora 1).

- A questão financeira instável, o salário intermitente é um grande limitador e um dos motivos do rodízio dos Monitores.

“A questão salarial é um fator difícil nas EFAs. E esse rodízio de monitores está sendo muito preocupante. Estou sentindo que o financeiro influencia demais, por que os monitores ficam desmotivados para trabalhar (Monitora 1)”.

Por outro lado, a EFA depende das parcerias com poderes públicos e privados para poder funcionar. As parcerias são intermitentes e paradoxais, pois são necessárias e ao mesmo

tempo constituem riscos à identidade da EFA. O Monitor sem um estatuto reconhecido e um plano de carreira fica com o futuro profissional comprometido. A EFA não é uma instituição que garante um futuro profissional. A profissão de Monitor não constitui um atrativo do ponto de vista salarial e de segurança profissional. Daí, a provisoriedade de muitos no trabalho, pois só ficam enquanto não surge outra oportunidade melhor de emprego.

B - A FORMAÇÃO “EXPERIENCIAL”

Esta seção analisa as explicitações sobre a formação experiencial. Trata-se de buscar compreender como os Monitores se formam a partir de suas práticas e como eles mesmos percebem e valorizam esta dimensão fundamental na profissionalização.

1. Explicitações sobre a formação “experiencial”

A fala dos monitores evoca a todo tempo a importância da formação para o exercício da função. Detectamos nos discursos que a prática do dia-a-dia é a primeira e maior fonte de aprendizagem, sobretudo, a respeito da própria pedagogia da alternância, tão necessária no fazer pedagógico cotidiano de uma EFA.

“A primeira sensação que a gente tem ao chegar na EFA é que a gente tem muito de teoria e, às vezes, pouca prática. Mas agora, eu posso dizer para qualquer pessoa que a minha prática é muito maior hoje que a minha teoria” (Monitor 2). “Acho que vários fatores contribuíram para essa formação: a prática, o dia-a-dia da EFA” (Monitora 1)

A experiência do dia-a-dia relatada como fonte de formação se traduz concretamente no seguinte:

- No **contato com os colegas de trabalho**, **documentos** da Escola e a observação.

“tudo era novidade para mim, o pessoal, a equipe de monitores. Ficava prestando atenção nos outros monitores. Conversava com a Monitora e Coordenadora, que era mais experiente. Então eu comecei a dar uma olhada sobre documentos, alguma coisa escrita sobre a Pedagogia da Alternância... Instrumentos...” (Monitora 1).

“Eu tinha que estar aplicando os métodos da Pedagogia da Alternância. Eu fui aprendendo isso com os colegas que estavam aqui”... (Monitora 2).

- No **trabalho em equipe** que envolve muitas reuniões para discutir o trabalho, planejar conjuntamente, co-dividir tarefas, debater os temas para trabalhar de forma interdisciplinar com os conteúdos...

“A gente aprende demais com a equipe e tem assim uma relação de afetividade com a equipe” (Monitora 1). “A equipe é fonte de formação. Não é? E assim, quanto mais a gente trabalha o interdisciplinar, por exemplo, biologia, trabalhando junto com Zootecnia e a questão da apicultura. Eu trabalho a dimensão das plantas apícolas” (Monitora 3).

- Nas **aulas e convivência** com os alunos....

“...ouvir o estudante, saber o que para ele é difícil ou problema...(Monitor 1)
“...o aluno passa aquilo que ele sabe... na ‘colocação em comum’, na socialização que vem das famílias... Para mim isto é uma fonte de formação. Só não está sistematizado... Compreender o meio sócio-profissional do aluno pra gente poder ver os conteúdos a trabalhar, qual a forma, que mundo de exigências a gente pode estar fazendo. Então, tudo isto é, um descobrir e tem muita coisa a descobrir da realidade do aluno.” (Monitora 3).
“... primeiro é a experiência do dia-a-dia com os alunos que é muito rica, que contribui pra gente aprender” (Monitora 1).

- No contato com **as famílias** dos alunos, através das visitas....

Uma fonte de formação é a família..., ...aquelas diferentes visões e observações do aspecto da natureza, da vida, essas questões são fontes de formação.

- Enfim, a busca pessoal pela leitura, a formação formalizada proposta pela regional e a participação em movimentos sociais...

“Eu vejo que o primeiro fator para um exercício bom da função de monitor é acreditar naquilo que faço. Porque acreditando naquilo que faço, me

avaliando, me auto-avaliando, eu busco a minha formação, em outros espaços, a formação proposta, no caso da AMEFA” (Monitora 3).

“... já tinha saído da primeira faculdade ... não me disseram que tinha Paulo Freire. Eu li Paulo Freire por causa dos movimentos sociais, por causa das associações. E aí eu pude compreender o quanto que a escola tinha me atrapalhado” (Monitor 1).

- Na prática, a formação foi maior que na escola...

“Então, nas pequenas ações, nas pequenas falas a gente consegue ir aprendendo e, por isso, eu estou cada vez mais convencida de que não são só grandes teorizações, só os grandes textos que vão trazer conhecimentos. ... na verdade, a escola, na minha percepção de vida e a escola da forma que eu estudei, não foi fonte assim como tem sido a prática. A fonte de vida mesmo está fora da escola, esta ajudou mais” (Monitora 3). “O grande lance meu com a pedagogia da alternância é esse ganho que eu vou tendo no dia-a-dia” (Monitor 1).

Nessa seção identificamos a formação na ação como fator influente no percurso profissional do Monitor. Vimos que a tendência de todos os Monitores pesquisados é enfatizar a prática no dia-a-dia, como a maior fonte de aprendizagem. A explicitação da prática como formadora se dá pela descrição de fatos como o trabalho em equipe, a convivência com os alunos, a colocação em comum da realidade dos alunos, as famílias etc, Não aprofunda como esses fatos da experiência são em si autoformativos.

Em seguida passamos a sistematizar a descrição que os Monitores fazem sobre a formação formalizada que também concorre como fator de profissionalização. Como os percursos da prática, descritos nessa seção se integram à teoria na formação pedagógica inicial?

C – A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA FORMAL

Nesta seção analisamos a formação pedagógica formal proporcionada pelo movimento das EFAs do Brasil. Classificamos cinco temáticas identificadas nas falas dos Monitores, quais sejam: a convicção da necessidade de formação em geral, os conteúdos do programa, a

metodologia, as influências do grupo e dos formadores nas sessões de formação e as implicações dessa formação na vida pessoal, profissional e da Escola.

1. As necessidades de Formação em geral

Essa temática reúne as idéias que os monitores emitem sobre a formação em geral, sua necessidade e importância como fator de compreensão das práticas, do por quê das coisas que fazem. Há uma unanimidade em torno da importância e da necessidade de fazer formação pedagógica...

“Eu queria ter formação, queria muito fazer formação”... (Monitora 2).

Por mais que a prática seja remarcada como a principal fonte de formação, conforme vimos acima, os Monitores se rendem à importância da formação por que...

“... por mais que eu diga que foi só no dia-a-dia é ilusão. No dia-a-dia você aprende na prática, mas faltam muitos elementos pra você entender. Eu, por exemplo, fui entender esse universo grande de instrumentos pedagógicos, a importância do Plano de Estudo... no curso de formação inicial” (Monitora 1). “A gente percebe essa formação específica sendo cada vez mais eficiente no sentido de fazer valer, realmente, a alternância” (Monitora 3).

Acham importante ter uma formação específica, mas também aberta para outras áreas de interesse. A formação proporciona mais segurança naquilo que se faz. Aí se desafia mais! E o resultado é maior e melhor!..

Partindo dessas premissas eles fazem uma avaliação dos temas estudados no conjunto do programa da formação pedagógica, destacando aqueles que foram mais importantes.

2. Os temas estudados

Entendem que uma das contribuições da formação pedagógica inicial é promover a compreensão sobre o que é e como operar a pedagogia da alternância com seus instrumentos didáticos específicos. Neste sentido evocam os temas que classificam como relevantes na programação geral: a) “os *instrumentos pedagógicos da alternância* com destaques para o “Plano de Estudo”, a “colocação em comum”, o “caderno da realidade”, “as visitas à família”; b) o “*Plano de Formação*”; c) “*Ruralidade e urbanidade*”; d) “*Contexto sócio-econômico, político e cultural rural*”, onde trata da agricultura familiar, do desenvolvimento rural sustentável, das diversificações profissionais no campo; e) “*psicologia da adolescência e juventude rural*” com destaque nas questões da afetividade e sexualidade; f) “*A religiosidade*”... Estes temas foram os mais lembrados nas entrevistas porque geram efeitos multiplicadores na vida das Escolas.

3. As Metodologias desenvolvidas

Os Monitores avaliam que a metodologia foi boa, dinâmica, criativa, não diretiva, que partiu da prática... Dos cinco relatos da pesquisa, dois salientam a importância das pesquisas nas alternâncias. As pesquisas constituem o elo entre o trabalho e o estudo. Consideradas na sistematização do capítulo 3 como trabalhos da alternância. Além das pesquisas relacionadas com cada tema, procurando interligar as sessões, o Projeto pessoal de pesquisa e experimentação pedagógica é um dos componentes importantes que os monitores pesquisados realmente levaram a sério.

- A pesquisa como meio de aprender e melhorar a prática.

“...a própria experiência, a experimentação do meu trabalho me ajudou muito, porque eu fui percebendo a realidade da minha escola, fui percebendo teoricamente e em prática nos cursos o que eu podia melhorar...”
(Monitora 2).

A formação pela pesquisa é um princípio metodológico proposto pelo curso que nos parece relevante na fala dos monitores.

- O monitor como sujeito.

“... a gente vem de uma educação bem mercadológica, a tal educação bancária, que o sujeito é menos importante, não é verdade? O primeiro dia foi uma surpresa quando fui levada a pensar na minha história de vida. Então foi algo realmente importante se perceber enquanto sujeito ali, nessa busca da história de vida” (Monitora 3).

- A experiência como ponto de partida e o confronto teoria e prática.

“... depois de uma prática inicial, a gente foi pra lá para teorizar um pouco essa prática. Isso foi um ponto muito importante, a todo momento tinha como confrontar.... e todos esses momentos de formação, pra mim, serve como avaliação também” (Monitora 3).

- Consideram que a metodologia foi dinâmica, construtiva e não impositiva.

“... trago como forte as dinâmicas, a forma como foi conduzido o curso. Não aquela coisa imposta, mas que me fazia como sujeito. Totalmente diferente das aulas de qualquer curso que tinha feito. O curso era dinâmico. Eu tinha que construir, pegar em papéis, desenhar, escrever, discutir em grupo. Me marcou muito, assim, como metodologia” (Monitor 1).

Na fala dos monitores aparece ainda a importância da *equipe co-formadora* quando age de forma flexível e dialogal com o grupo, buscando refletir a partir das experiências, sem emitir juízos de valor, taxando o que é certo e nem o que é errado, mas encorajando para inovar, fazer diferente.

4. As formações que ocorrem nas múltiplas interações do grupo

A formação não acontece somente pelos temas planejados em um programa. Os encontros com o grupo em formação, as viagens, o alternar de ambiente, etc se tornam elementos formativos complementares e fundamentais no contexto da formação. Amplia-se a

compreensão sobre os processos formativos para além dos espaços e tempos e dos programas pré-estabelecidos..

- Assim, a formação começa antes, propriamente, do curso. Acontece nas viagens e intercâmbios geográficos

“...essa formação inicial foi muito marcante: ... o fato de sair de uma EFA que era isolada e ir para um outro Estado que eu não conhecia e, ainda conhecer várias EFAs, além de conhecer mais a Pedagogia da Alternância, trocar experiências com os outros monitores” (Monitora 1).

- A formação ocorre na familiarização entre as Escolas e na descoberta dos problemas comuns.

“Marcante é perceber que em qualquer Escola Família que eu chego eu estou chegando na minha casa. A gente fala a mesma língua, a gente está tentando fazer as mesmas coisas; perceber também que os meus parceiros de trabalho de outras escolas também têm dificuldades e que isso nos dá ânimo” (Monitora 2).

- Os monitores salientam a todo o momento como importante a socialização, a troca de experiências entre as Escolas, entre os Monitores, a linguagem comum que vai se criando, além do sentimento de pertença a uma família.

“Então, o grupo foi muito forte pra minha formação, pelos diversos saberes que cada um trazia, pelas conversas, por tudo que a gente podia ver naquele primeiro ano, naquele primeiro momento” (Monitor 1).

5. As Implicações da formação pedagógica inicial

Identificamos que o curso é tomado a sério, não é um curso feito por que se exige, mas porque as pessoas ressentem a necessidade de compreensão e entendimento do significado daquilo que se faz no ritual pedagógico da EFA, sobretudo, como fazer e porque fazer esse ritual. Segundo os relatos a formação indica um caminho, ajuda a nível pessoal, profissional

e por consequência, confirma práticas e transforma a Escola pelo encorajamento e motivação das pessoas e pelas inovações pedagógicas, pela implementação dos instrumentos pedagógicos, pela consciência sobre a necessidade de adequações para interferir e dar respostas atuais aos apelos da realidade em contínua mudança.

“Então, em muitos momentos era a confirmação daquilo que a gente estava fazendo já a algum período. E também, inovar com outras metodologias, ver outras formas de trabalho. (...) esse curso de formação inicial,...foi fundamental pra gente perceber o caminho” (Monitora 3).

– **A nível pessoal** identificamos que a formação proporciona, entre outras, a motivação nas pessoas .

“... gostava de ler. ... ‘ler é pouco’, disse um dos formadores, ‘Você tem que refletir sobre essa leitura, tem que avançar nela diante da sua prática de escrever’. Então, eu comecei a fazer alguns artigos, eu comecei, a partir daí, a escrever um monte de coisas, então isso foi muito forte. O modelo de universidade que eu participei é um fato limitante. Ela jogava todo aquele conteúdo e cobrava que a gente memorizasse Nunca disseram pra gente escrever, nunca disseram pra gente pesquisar, não nos ensinaram a ler. ... e quando você vai ser monitor precisa ser um ouvinte, precisa ser um companheiro, um pesquisador, um educador...” (Monitor 1).

- **A nível profissional** relatam que a Formação proporciona embasamento teórico e clareia o sentido da alternância e dá elementos metodológicos para aplicar, criar e recriar os recursos didáticos da alternância, denominados de instrumentos pedagógicos. Também aprendem a distinguir o que é permanente enquanto princípios fundamentais e o que pode e deve ser mutável e inserido a cada realidade para melhor atender às necessidades dos alunos e do meio.

- Afirmam que são capazes de argumentar com mais segurança e defender a pedagogia da alternância.

“Hoje, por exemplo, não tenho mais medo de abrir a boca. O curso deu esse embasamento teórico pra você falar sobre a Pedagogia, defender.... Discutir... mostrar qual é a diferença, porque a diferença” (Monitor 1). “Foi importante para dar elementos teóricos, de a gente perceber, realmente, o

que vai firmar essa alternância e fazê-la diferente... Então, isso a gente percebe a partir da nossa prática, a partir dessa teorização lá nos cursos” (Monitora 3).

- Percebem que precisam desenvolver competências para ajudar o aluno a desenvolver-se.

“... não tinha claro por onde começar e quais os espaços, os caminhos a percorrer pra chegar lá. Quer dizer, de que forma a escola, a equipe, o monitor ajudariam esse aluno a chegar lá e ter um grande desempenho. É preciso compreender um pouco a situação da juventude, do seu meio, como é que o aluno aprende, o porquê que, às vezes, existe alguns bloqueios...” (Monitor 2).

- Descobrem a importância de competências para o trabalho coletivo, o espírito de iniciativa pessoal, a capacidade de tomar decisões frente aos problemas do dia-a-dia e não se esconder no coletivismo da equipe.

“A gente compreendia os instrumentos pedagógicos na prática dos instrumentos pedagógicos, mas não aprofundávamos teoricamente o sentido, saber o porque daquele instrumento pedagógico, sua importância para nós e a sociedade” (Monitor 2).

“Eu sabia que tinha que trabalhar o Plano de Formação..., o plano de estudo, pra trazer a realidade dos alunos, mas não sabia como articular isso e como devolver isso para as famílias. E hoje eu fico impressionada com a importância do Plano de Estudo como pesquisa da realidade” (Monitora 1).

A nível institucional. Enfim, os Monitores passam a relatar uma série de renovações que a formação pedagógica provoca na Escola. Descobrem que os instrumentos pedagógicos são meios para “pedagogizar” a alternância e não são fins em si mesmo, que podem ser adaptados na prática., a partir da realidade e das necessidades de cada grupo, de cada lugar.

“... a gente tinha medo de colocar alguma coisa nova, tinha dúvida de implantar, de mexer em algum instrumento quando a coisa não estava dando certo. Eu me lembro de uma vez que falei: então, pára, se não está dando certo, e paramos. Então, a coisa que eu perdi de um momento pro outro foi o medo. O medo de arriscar, o medo de fazer o novo... Então, a gente tinha uma preocupação danada com as aulas. Hoje, se o jovem coloca algum problema a gente pára e vai discutir com os meninos o problema, não tem mais aquele... não está mais apegado àquela coisa que nos ensinaram na escola tradicional” (Monitor 1).

As mudanças que ocorrem podem ser observadas no planejamento das Escolas com destaque aos seguintes pontos mais evocados: a) Planos de Formação adaptados ou implantados pela primeira vez na EFA; b) melhoria da aplicação do Plano de Estudo; c) introdução de novos instrumentos pedagógicos como acompanhamento personalizado do aluno, o caderno da alternância; d) a implementação das visitas às famílias com preocupação de levantar os meios físicos, humanos e financeiros para tal.

A equipe descobre a sua função de grandeza no processo e passa a funcionar com divisão clara de papéis e responsabilidades, com planejamento e gestão do tempo para otimizar recursos, tempo e aprendizagens dos alunos.

Conclusão ao capítulo

Nesta seção percebemos que as **ações de formação** constituem-se num dos pólos da vida de um profissional Monitor. Esse pólo interage com outros quatro pólos, o **pólo pessoal** que representa cada Monitor individualmente com suas qualidades atitudinais, suas capacidades ou competências que contam no jogo da formação; o **pólo sócio-político** que envolve relações familiares, comunitárias, o terreno da militância, dos engajamentos em movimentos sociais, sindicais, culturais, religiosos; o **pólo ecológico**, ou seja, o meio físico que engloba o contexto de vida, o ambiente local, regional e o **pólo da ação profissional** que deve envolver, entre outros, equipes bem estruturadas, equilibradas e suficientes para o desempenho otimizado do trabalho, com relações de parcerias co-formadoras e uma associação atuante, capaz de gerir os aspectos institucionais e dar as condições mínimas para o exercício pleno da profissão. Sendo assim, a formação precisa levar em conta todos esses pólos e suas interações. Quando falamos da formação por alternância afirmamos a sua complexidade porque a Escola Família não se limita à ação pedagógica entre quatro paredes e entre professor e alunos. Ela envolve uma rede de parceiros que colaboram, interage com o meio etc. Também, na formação pedagógica que estamos tratando ocorre o mesmo, pois a formação dos monitores interage com a prática quotidiana e busca acionar o “saber

combinatório” onde cada monitor deve mobilizar os seus recursos pessoais, do meio e as competências que ele vai produzindo nestas combinações/interações.

Capítulo 8 - OS PERCURSOS FORMATIVOS DOS MONITORES E AS ALTERNÂNCIAS

“Um dispositivo de formação de monitores, por e para a alternância, será mais ou menos eficiente, na medida em que os monitores se envolvem, de forma consciente, participativa e reflexiva, sendo eles mesmos sujeitos e objetos de sua própria formação”.

Introdução ao capítulo

Este capítulo busca construir uma meta-análise a partir das interpretações dos percursos de formação experiencial e formal, tentando responder as questões iniciais: como se dá os processos de formação dos Monitores nas Escolas Família Agrícola e como a formação pedagógica inicial formalizada pela instituição contribui para percursos formativos permanentes por e para a alternância. Estruturado em quatro itens, o capítulo aborda as múltiplas alternâncias a começar pelas alternâncias na natureza, entre passado e presente, no trabalho profissional com suas variadas inter-relações, entre os vários conhecimentos, espaços e tempos, práticas e teorias, trabalho e estudo.

1. Múltiplas alternâncias

Vimos no capítulo anterior que há um conjunto de fatores que interferem nos percursos da função e da formação dos Monitores. São os pólos pessoal, sócio-político, ecológico, profissional e da formação perpassando um ao outro. Toda a alternância está aí, e o monitor como um “alternante” em um jogo de complexidades vivenciando múltiplas alternâncias.¹

A natureza é um eterno ciclo alternante: o dia e a noite, o sol e a lua, o inverno e o verão com suas orlas de primavera e outono, o tempo de semear, o tempo de colher, o tempo de nascer, viver e morrer. Toda a vida na natureza pulsa em ciclos alternados, cada ciclo com

¹ “A alternância ou a pedagogia das orlas do bosque”, artigo de Jean-Claude GIMONET, 2003, Chaingy

as suas vicissitudes cumprindo o seu tempo e preparando o vindouro. Como seres humanos inexoravelmente presos a esse mundo natural e parte inerente deste “sistema universo” onde vivemos em ritmos de variadas alternâncias.

A partir das análises dos percursos do exercício da função e da formação pedagógica podemos perceber as dimensões das alternâncias que formam o complexo tecido desta função do profissional Monitor. No início da função ocorrem as dolorosas passagens e rupturas entre o passado e o presente, entre o velho e o novo, as velhas e as novas práticas que são exigidas, entre as inexperiências e as novas experiências adquiridas, o sonho e a realidade, as utopias e as frustrações, o medo e a ousadia, as dúvidas e as esperanças...

No exercício da profissão o monitor vive múltiplas alternâncias. São as alternâncias relacionais, por exemplo, ele vive e convive em diferentes entidades, sendo que cada uma possui as suas especificidades, com suas linguagens, culturas, seus atores, suas influências. Estas entidades são identificadas como a equipe, os alunos, as famílias, os diversos parceiros que colaboram das mais variadas formas com a EFA, quais sejam: movimentos sociais, sindicais, igrejas, partidos, cooperativas etc; pessoas comuns, lideranças, profissionais, entre outros... Nesta convivência o “eu” deve se colocar numa dialética da personalização e socialização, conforme afirma Gimonet (1998;2003), onde deve construir-se e desenvolver-se pessoal e socialmente. Ele deve passar de um lugar a outro, de uma entidade para outra, assumindo seus paradoxos, suas dificuldades: altos e baixos, avanços e recuos, sombras e clarões, espontaneidades e organizações, racionalidades e irracionalidades, suas ordens e desordens, seus saberes formais e informais, assim como diz Gimonet (2003). Portanto, ele deve saber tomar a distância de uma para se dedicar a outra, por um certo tempo e assim, equilibrar o jogo dessas relações tão vitais.

A filosofia personalista de Emmanuel Mounier, uma das bases filosóficas do movimento das EFAs e da Pedagogia da Alternância pondera sobre o equilíbrio que deve haver entre o pessoal e o social. No pensamento socialista o social prescinde o pessoal. A dimensão pessoal é anulada pelo coletivismo. No capitalismo cultiva-se fortemente uma tendência ao individualismo desconsiderando a dimensão social.

Uma alternância integrativa pressupõe a busca de estratégias para o cultivo da personalização e da socialização. Esta estratégia vale para ser aplicada junto aos alunos, quanto para ser vivida por aqueles que as aplicam. As equipes reduzidas e as tarefas com longas jornadas de trabalho levam aos sérios riscos do ativismo das equipes, anulando aspectos essenciais da vida no que tange, sobretudo ao pessoal, ao lazer, à vida familiar, ao descanso. A falta da alternância integrativa neste aspecto coloca em questão o problema da formação experiencial, da construção e do desenvolvimento pessoal, ao nosso ver, imprescindíveis no processo de profissionalização.

O profissional em alternância deve, permanentemente, viver nesta tensão paradoxal de rupturas e relações (Gimonet, 1984). Ele deve fazer as passagens de um conhecimento para outro, qual seja, da vida familiar e empírica para a vida escolar. Ser monitor numa postura alternante significa assumir uma atitude de romper com vícios do passado, das práticas tradicionais aprendidas, assimiladas e, muitas vezes, praticadas sem refleti-las, portanto, repetidas em nossas ações. Aqui cabe refletir a contribuição de Silva (2003, p. 244): “*Novos papéis, velhas representações*”. Cabe, como afirma o filósofo francês, Gaston Bachelart (1980), “assumir uma ruptura epistemológica”, ou seja, fazer a passagem, a ruptura com certos conhecimentos. Isto é necessário para se obter um novo aprendizado, novos conhecimentos, para assumir de fato, os novos papéis e poder contribuir para inovações. Trata-se de uma atitude fundamental que os monitores evocam na pesquisa: “abertura ao novo”. Isto não é fácil, mas também não é impossível, quando a pessoa consegue cultivar uma atitude de abertura para uma mentalidade de mudança.

Sendo assim, antes de ser um profissional da alternância, antes de aplicar a alternância aos alunos deveria haver esta consciência de uma dimensão alternante na própria vida e na profissão de monitor. Esta consciência e postura alternantes são percebidas em todas as trajetórias profissionais dos cinco monitores pesquisados. “*Eu não sou mais o professor de matemática, sou uma pessoa hoje que tem abertura para muitas coisas*” (Monitor 1).

Seguindo a lógica de Gimonet (2003) as passagens de um lugar a outro de uma entidade para outra de um velho conhecimento para novas aprendizagens devemos lançar mão da pedagogia, da arte de aprender e ensinar para imprimir uma perspectiva formativa,

educativa nestas múltiplas passagens. Na EFA, ao longo da sua trajetória foi desenvolvida uma pedagoga que se denominou de alternância, através da elaboração de um dispositivo pedagógico para trabalhar com os jovens estudantes, a partir dos seguintes objetivos:

“articular os tempos e os espaços formativos (Escola-Meio; estudo-trabalho...); articular as formações do ensino geral escolarizante com a educação profissional; envolver as famílias dos alunos e outros profissionais do meio como co-formadores e ajudar no processo formativo e acompanhar cada jovem nos percursos de seus aprendizados e engajamentos num projeto de vida” (Gimonet, 1998, p.6).

O dispositivo pedagógico de uma EFA conta com uma série de atividades e instrumentos para promover as aprendizagens significativas e contextualizadas nas passagens e rupturas entre os tempos e espaços da escola e do meio sócioprofissional. O Plano de Estudo, a Colocação em Comum, as Visitas de Estudo, o Caderno de campo, entre tantos outros, constituem as ferramentas mais comuns de pedagogização dessas passagens alternadas.

Essa pedagogia com esse dispositivo tem sentido se for conduzido dentro de um espírito de acompanhamento sistemático dessas passagens. Para esta função existe o monitor, totalmente diferente do educador no estilo clássico, acadêmico convencional. Se não o for, as passagens e rupturas alternadas perdem o sentido e não se aproveita dessas entidades o que elas podem oferecer numa perspectiva educativa, formativa. Por isso, para a função do monitor são colocadas condições e exigências específicas sobre suas competências e sua formação. Então, que formação para uma função de monitor? Como os monitores se formam para se tornarem formadores em alternância? Estas são as questões que nos motivaram a fazer esta pesquisa.

Ouvindo os monitores que participaram da pesquisa eles explicitam algumas informações sobre seus processos formativos. Num primeiro momento vamos observar o que eles consideram como formativo no espaço e tempo das práticas. Como a própria ação se torna formadora?

2. A formação pela prática – uma formação “experencial”?

Três dos cinco relatos falam de “choque da teoria com a prática” no percurso inicial da função de monitor. Isto significa que, como afirmamos acima, eles tiveram que fazer uma ruptura das aprendizagens que traziam para adquirir novas aprendizagens necessárias ao novo ofício, e afirmam categoricamente que, para eles, *“a primeira escola de formação para a alternância foi a prática”*.

A prática que estamos referindo diz respeito ao trabalho pedagógico do monitor na EFA. Todos evocam a prática como fonte de aprendizagem. E quem foram os mestres nesta aprendizagem? . Na nossa análise identificamos cinco elementos apontados pelos monitores como fontes formadoras para eles. A primeira fonte se torna a cooperação dos colegas monitores com dois elementos básicos que ocorrem: a observação de tudo o que eles fazem e como fazem e as conversas informais, sobretudo com os monitores mais experientes.

A observação é uma das primeiras fases do método científico. No ciclo da aprendizagem, segundo D. Kolb, apresentado neste trabalho a “observação reflexiva” a partir da experiência, é um dos primeiros passos na construção da aprendizagem. Da mesma forma, Decroly, em seu método de aprendizagem a “observação reflexiva feita pelo aluno” é o ponto de partida. E assim, vários autores ligados às correntes pedagógicas ativas como John Dewey, Piaget, colocam a observação como um dos primeiros passos no processo de construção do conhecimento e das aprendizagens (Gimonet, 1998, p.7).

Trata-se portanto de uma observação reflexiva que privilegia a ação do aprendiz. Neste caso nos parece importante ressaltar que as observações são orais e em nenhum dos casos pesquisados evocou-se a escrita nestes processos de observação e aprendizagem osmótica. Não é uma afirmação de que os monitores pesquisados não escrevem o que observam, mas uma constatação de limites nos dados por parte desta pesquisa. Segundo o método científico a observação para ser formadora precisa passar por alguns estágios. Seguindo o ciclo de aprendizagem de Kolb esses estágios seriam: experiência, a observação reflexiva, a conceitualização e a ação reflexiva. Nem toda experiência e observação nos leva a aprender

alguma coisa porque não registramos, não descrevemos tudo o que foi observado, sentido, realizado etc. O descrever é um dos primeiros passos importante de um processo de reflexão. Portanto, a observação pode ser uma fonte de aprendizagem e formação quando refletida.

A conversa é uma forma de partilha e cooperação humana. “Conversar caracteriza o humano, pois ele se realiza através da linguagem e no entrelaçamento do emocional e do racional”, afirma Maturana (1997b).

“A linguagem tem um papel fundamental na cooperação humana. A conduta social está fundada na cooperação, não na competição. (...) a competição é contrária à seriedade na ação, pois aquele que compete não vive aquilo que faz, aliena-se na negação do outro. O central do fenômeno social humano é que ele se dá na linguagem, e o central da linguagem é que apenas nela se dão a reflexão e a autoconsciência” (Maturana, 1997, 206-7).

Segundo Cecília Warschauer, o canal da oralidade, pouco valorizado na escola, a despeito das retóricas a respeito dos trabalhos de grupos, é uma das maneiras de desenvolver a capacidade de argumentação lógica além de pressupor a presença física do outro que implica em desenvolver capacidades relacionais, as emoções, o respeito, o saber ouvir e falar, saber calar e aguardar a vez de entrar na roda da conversa, saber conviver com diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro (2001, p. 179).

O significado da conversa está baseado nas interações com o outro como consigo mesmo, no diálogo interno que se processa em silêncio. A conversa partilhada, portanto é portadora de oportunidades de formação. Portanto os monitores têm suas razões em afirmar que a conversa com os pares se torna uma das primeiras fontes de aprendizagem para o exercício da função de monitor da alternância. O psicossociólogo Alain Bercovitz (1979) afirma que a aprendizagem passa por práticas e pela possibilidade de falar delas. Em se tratando do adulto, o aprender implica fazer, e não somente dizer, é preciso manipular as coisas, a matéria, os instrumentos e as palavras. Nesta perspectiva a força da palavra é, ao nosso ver, uma das maiores fontes de aprendizagem da profissão de monitor, mas quando há nas equipes a presença de monitores veteranos e experientes na profissão e disponíveis a

cooperar. Em casos de equipes iniciantes a observação e a conversa serão pouco expressivas como meio prático de formação. Este limite de equipes iniciantes foi constatado com todos os entrevistados, por isso eles destacam a figura do mais experiente.

A segunda fonte de formação a partir da prática que aparece na nossa análise é o *trabalho coletivo da equipe*. Trata-se das reuniões semanais, do pensar, planejar, executar e avaliar juntos. Compreende-se a partilha das tarefas. Em todos os casos, os monitores revelam a experiência significativa do trabalho de equipe. Evocam sua importância e afirmam que não há como trabalhar a alternância se não for através de uma equipe empenhada, dedicada, motivada. Estas são palavras identificadas por eles. Na medida em que vão percebendo a dimensão dos trabalhos a serem feitos vão também percebendo a importância da equipe e a divisão das tarefas começa a surgir como forma de partilhar o poder educativo. Em uma entrevista apareceu fortemente a forma como a equipe compartilha do poder envolvendo monitores e direção. Afirmam que, dividindo as tarefas, todos se sentem responsáveis. “Concentrar excesso de responsabilidade é corromper o poder”, afirma Warschauer (2001). Apenas numa das entrevistas apareceu o problema de concentração do poder e a formação de subgrupos enfraquecendo a ação da equipe e o seu potencial formador, por causa dos isolamentos das pessoas.

O trabalho em equipe numa perspectiva de engenharia das competências, segundo Lê Boterf, uma das nossas referências teóricas, vai em oposição à clássica divisão piramidal onde as relações do poder são descendentes entre os subsistemas operacionais, informacionais e decisórios. À luz desta proposição de Le Boterf a equipe de trabalho numa EFA se situa, em parte, numa lógica sistêmica, participativa, de relações ascendentes e interativas entre os vários subsistemas que compõem a organização: associação, direção, monitores. Os mesmos atores executando papéis de execução e idealização, onde cada um se torna o empreendedor da sua competência.

Nesta perspectiva, Le Boterf, afirma que as competências das equipes não se reduzem à soma das competências individuais que as compõem. Ele sugere uma competência coletiva em uma equipe de trabalho e um sistema de competências organizado em rede. Nesta visão e

proposta os Monitores ainda contam apenas com suas capacidades locais porque não temos uma rede interligada e disponível para todos acessarem a internet. Mas a rede se constrói no trabalho coletivo de equipe, nas reuniões pedagógica semanais, muito comuns nas EFAs, nos intercâmbios, através de encontros Regionais e Nacionais promovidos periodicamente pelo Movimento, nas comunicações regulares para trocas de experiências que podem ser estabelecidas entre os profissionais de cada área etc.

Um dos potenciais formadores nas equipes, segundo as narrativas dos nossos monitores pesquisados, é o trabalho interdisciplinar em torno dos Planos de Estudo. O Plano de Estudo promove o conhecimento sobre a realidade sócio política, econômica, cultural... da região de origem dos alunos numa EFA, através da colocação em comum onde eles socializam suas pesquisas realizadas em cada alternância no meio sócioprofissional. O aprofundamento dos temas pesquisados pelos alunos na escola sugere um trabalho interdisciplinar dos Monitores. Quando isso ocorre, os monitores afirmam estar aí uma grande fonte para uma formação experiencial.

O plano de estudo está baseado nas concepções das pedagogias de projetos, amplamente divulgadas no Brasil a partir das últimas décadas do século XX. Mas é uma prática nas EFAs desde o final da década de 1940 e no Brasil desde a implantação da primeira EFA em 1969. Os teóricos sobre a pedagogia de projetos afirmam a sua importância para a formação reflexiva, contínua e participativa dos educadores. O plano de estudo unifica e convergem as ações dos educadores na Escola. Ele contribui para uma visão mais sistêmica dos conhecimentos, na medida em que todos integram ao projeto, por isso, pode proporcionar aprendizagens e formação.

A pedagogia de projetos quando bem implementada numa escola pode se tornar uma estratégia de formação contextualizada, de qualidade e significativa para os alunos e de formação permanente para os educadores que dela participa desde a concepção do projeto, sua execução e avaliação permanente. A Pedagogia da Alternância é a pedagogia do projeto.

Uma terceira fonte de aprendizagem, os monitores vão identificar na *convivência com os alunos e na prática docente*. Eles afirmam em primeiro lugar, o aprender ouvir os alunos, dar valor ao que eles falam, preocupar-se com o que eles dizem, colocar o que eles falam em debate e não deixar de dar respostas ou encaminhar por onde encontrar por eles mesmo as respostas. Os alunos também ensinam quando socializam a sua realidade, através das pesquisas, quando questionam e quando provocam o professor a ir pesquisar.

No caso das EFAs, além do “universo sala de aula” temos o “ambiente de internato” que exige ao monitor desenvolver formações nos aspectos do saber ser e conviver. Ele precisa desenvolver capacidades de animação de grupo e de acompanhamento personalizado, mobilizando ao nível dos alunos, a dialética da personalização e cooperação, ou seja, trabalhando cada um na sua singularidade, valorizando a dimensão pessoal e grupal na sua coletividade, valorizando a dimensão social.

Os monitores salientam os aspectos de formação em relação aos alunos, focando mais a sala de aula. A convivência aparece, mas não tão evidenciada como fator formativo. Percebemos que um dos aspectos que pesam na função dos monitores, tornando pesada a jornada é o acompanhamento dos alunos no dia-a-dia. Isto se deve, entre outros, às equipes reduzidas em função da falta de financiamento adequando para custear as despesas das Escolas, afirmam os monitores.

À luz da teoria tripolar do mestre Pineau (2001, p. 335), o trabalho de equipe nas Escolas de Alternância evidencia uma interface de “co-formação” entre o pólo da auto e héteroformação. Nesta interface o monitor experimenta a complexidade de passagens e rupturas alternantes entre um e outro pólo, entre os conhecimentos teóricos e práticos, entre os conhecimentos populares trazidos pelos alunos e os conhecimentos escolares etc.

A co-formação compreende uma passagem do aprender pelos outros para aprender com os outros. O sujeito começa a assumir para si a responsabilidade da sua formação. E em relação aos alunos, os monitores se tornam co-formadores, pela postura e atitude de cooperação, de acompanhamento, motivação, construção do conhecimento a partir e com o

grupo em formação, dando ênfase na autoformação, equilibrando a polarização com a heteroformação.

A concepção do educador proposta pelo sistema pedagógico da alternância, quando bem vivenciado na prática, aproxima dos três mestres: auto, hetero e ecoformação, que devem ser articulados de forma integrada para uma formação que se pretende desenvolver numa perspectiva transformadora das pessoas e do meio. Ou seja, uma formação que se pretende libertadora deveria, necessariamente, passar pelo viés da “teoria tripolar”.

Uma quarta fonte de formação prática os monitores encontram nas famílias dos alunos. Mais uma vez o monitor se encontra frente a complexidades relacionais envolvendo pessoas e conhecimentos diferenciados. Ele que fez a passagem da vida familiar e empírica para a vida escolar e teórica se vê novamente no terreno das passagens, agora de uma dimensão teórica para a empírica a cada vez que vai ao encontro das famílias. Nesta alternância de um campo ao outro deve desenvolver atitudes de diálogo e isto implica em saber ouvir os agricultores, afirmam o Monitores.

Paulo Freire escreveu um livro: “Comunicação ou Extensão?”, publicado no Chile em 1969, onde critica o difusionismo do conhecimento e das técnicas estendidos aos agricultores brasileiros, numa relação polarizada na heteroformação. Ele conclui propondo “agrônomos e técnicos educadores” em vez de “extencionistas”. Esta postura do extencionista difusionista não se evidencia nas falas dos monitores pesquisados. Pelo contrário, evocam sempre a importância da inserção na cultura camponesa, numa atitude de convivência e engajamento como intelectual orgânico na perspectiva Gramsci”.

Uma quinta fonte de formação inclui a participação em movimentos sociais. Como ensinar cidadania, formar cidadãos se não se envolve e se responsabiliza como cidadão? Um profissional da educação deve se envolver, comprometer-se criticamente no debate social sobre os papéis da sua profissão e da escola na sociedade nas questões da sociedade. E isto não é papel individual de cada profissional somente, senão de toda a comunidade escolar. Esta dimensão da participação efetiva em questões sociais, políticas apareceu mais

fortemente em três dos entrevistados. Suas trajetórias de vida realmente são uma mistura do profissional educador com a militância social.

Perrenoud nos apresenta quatro critérios e níveis de participação ativa e crítica que a formação do profissional professor deve se preocupar, quais sejam:

“o trabalho em equipe ou em rede reforçando o que já mencionamos acima; a participar na vida e no projeto da escola /.../ e fazer da escola uma comunidade educativa; a participação no sindicato /.../ no sentido de aprofundar sobre a profissão, se sentir membro de uma verdadeira profissão e responsável por ela. Lutar pela formação permanente e por políticas públicas que estruturam melhor o seu campo de trabalho; investir na vida social, cultural, política e econômica local, regional e até nacional, /.../defendendo interesses da categoria, como profissionais que colocam sua especificidade a serviço do debate sobre as políticas educacionais” (Perrenoud, 1999, p. 10 grifos nosso).

Perrenoud fala de uma participação conseqüente. Isto quer dizer que ao envolver-se nas causas sociais, sindicais etc o educador se envolve, participa, colabora como educador. E um dos objetivos é, no âmbito da inserção social, valorizar e fazer desenvolver a dimensão do profissional educador a partir das práticas sociais. O educador deve enfatizar o profissional, contribuindo para o desenvolvimento humano e social a partir da sua especificidade de educador.

Le Boterf, na sua teoria da engenharia de competências fala do “saber combinatório”. Ele afirma que uma pessoa competente é aquela que sabe mobilizar os seus recursos internos e externos, ou seja dos seus saberes e do seu meio e constrói a tempo, competências pertinentes para gerir situações profissionais cada vez mais complexas. Estas passagens , estas rupturas alternantes entre a escola, o saber científico e os movimentos sociais, sindicais, políticos, onde se encontram outras lógicas de saberes constituem-se em elementos altamente enriquecedores da prática educativa e formativa dos educadores. Elementos de cidadania não se ensina na teoria, mas nas práticas sociais. *“Esse envolvimento é muito importante pra perceber também que a gente não é só, neste trabalho... há um somatório... uma complementaridade” (Monitora 3).*

Nesta perspectiva, também um dos expoentes da Pedagogia da Alternância, Gimonet (1998) afirma que uma alternância autêntica não tem futuro quando se isola na sociedade. Os objetivos da educação em alternância se alcançam nesta parceria também para fora do âmbito da escola, com outros atores sociais afins, nos objetivos de desenvolvimento de um meio e de uma sociedade. Como afirma um dos monitores: *“nós contribuímos com o desenvolvimento do meio, cumprindo com um dos nossos objetivos que é a educação”*. Paulo Freire afirma neste sentido que *“a escola não muda a sociedade, tampouco a sociedade mudará sem a educação”*.

Uma sexta fonte de formação analisada pela pesquisa envolve leituras, seja dos documentos específicos relativos ao projeto da alternância, ou literatura em geral. A média de leitura de livros é de cinco unidades por ano, sendo que o maior leitor entre os cinco pesquisados lê em média 18 livros e o menor cinco livros. Todos têm acesso a um meio de comunicação escrito, jornal ou revista. Dos cinco, três possuem internet. Estes dados são importantes para serem analisados numa cultura da comunicação virtual, as pessoas que não estão ligadas nas redes de internet tendem a ficar a reboque do processo histórico.

A inclusão digital é imprescindível nos dias atuais. Não dá para ser educador sem o devido acesso a esta vasta fonte de comunicação e informações da atualidade, disponibilizado em rede, que pode contribuir, se bem selecionado e utilizado, com os processos formativos permanentes dos educadores

Uma das competências profissionais está na capacidade de acessar boas fontes de informações disponíveis hoje em rede e, saber interpretá-las, analisá-las e processá-las, transformando-as de alguma forma, se possível, em conhecimentos e saberes. Se a sociedade está dentro da escola tanto quanto o inverso (Suzanne Mollo, 1970, citado por Perrenoud, 1999, p.2), seria, talvez, uma questão de bom senso a escola acompanhar os ritmos de mudanças da sociedade. Acrescentamos a isto a importância de acompanhar esses ritmos numa atitude crítica e reflexiva, buscando participar, interferir nas questões sociais de forma propositiva e pró-ativa.

Vimos que o percurso profissional e o processo de formação do monitor começam nas experiências de vida dos próprios monitores, antes de iniciar a fazer uma formação pedagógica específica, formal. Percebemos pela análise que os monitores são responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento como educadores “alternantes”. Identificamos que o processo de formação começa de forma individual à base da observação, mas também pela conversa com os colegas mais experientes. A observação e a conversa são canais importantes de aprendizagens e formação. Ao longo da nossa análise encontramos a equipe como forte componente de formação, lugar onde concebe os projetos e partilha as tarefas a serem feitas, enfim, a pedagogia de projetos que acontece no processo de formação dos alunos, as implicações desta proposta educativa na EFA se torna um potente meio de formação. E é evidente a relação com a comunidade exterior, os movimentos sociais. As leituras, a conectividade em rede. Frente a todo esse percurso percorrido cabe-nos ainda buscar compreender a dimensão experiencial da formação que ocorre na prática cotidiana da escola.

3. A prática e a reflexão sobre a prática

As afirmativas sobre a importância da prática estão pulverizadas em toda as entrevistas, onde muitas vezes ela aparece absolutamente como o mais importante no percurso profissional e formativo dos monitores abordados por esta pesquisa. *“O que é mais importante? (...). Eu diria que a minha prática. Eu posso dizer pra qualquer pessoa que a minha prática, ela é muito maior hoje que a minha teoria” (Monitor 2).*

A prática se torna experiência quando ela é refletida. Assim afirmam os teóricos que refletem sobre a formação experiencial. A importância da reflexão sobre as práticas aparece na fala de três dos cinco monitores pesquisados. Destacamos alguns pontos para a nossa análise.

“Olha, acho que o mais importante seja a reflexão, ... quando você pára pra refletir você pode sair com muitas coisas que pode mudar, que pode melhorar. Antes eu fazia o que mandavam. Eu cumpria tarefas... Então, eu

acho que o processo da Pedagogia da Alternância tem me feito ser uma pessoa mais reflexiva. Claro que as leituras têm trabalhado nesse sentido, têm contribuído, mais acho que na prática é a escola mesmo” (Monitor 2). Eu acho que as duas se somam. (...) a prática e a teorização dessa prática é fundamental” (Monitora 3).

Os monitores colocam a prática e a reflexão como elementos integrados e importantes.

“Reconhecer e valorizar o que a experiência ensina é atribuir-lhe valor de conhecimento e possibilidade de produção de saberes”, afirma Warschauer (2001).

As análises mostram que as experiências tratadas pelos monitores se referem a práticas mais diversas no universo das EFAs. São práticas de ensinar, de aplicar instrumentos pedagógicos específicos da alternância, sobretudo, os planos de estudo, a colocação em comum das pesquisas e as visitas às famílias, a convivência e o acompanhamento dos alunos, as relações com outros atores externos, entre outros.

As teorias sobre a formação experiencial nos dizem que nem tudo na vida pode se transformar em experiência. Certas experiências nos levam a fazer aprendizagens, pois na verdade são provas que nos levam a fazer experiências portadoras de aprendizagens, outras nos provocam choques ou traumas que não são formadoras, mas deformadoras, quando não integradas e resolvidas (Bachelard, 2002; Dominicé, 1989).

No trabalho de Couceiro a definição de experiência nos mostra uma distinção entre aquelas imediatas que não são propriamente experiências porque não envolve a consciência sobre o que acontece. A experiência mesmo, supõe um trabalho interior sobre as experiências imediatas e “supõe uma consciência, evidenciando uma vertente auto-reflexiva” (Couceiro, 2000, p. 70). Assim, a experiência formativa supõe algo mais que a experimentação reduzida ao sentido cognitivo e racional. Ela envolve o ser todo e tudo o que o cerca, na perspectiva de dar sentido e compreensão das coisas, proporcionando transformações nas atitudes, no modo de pensar, agir, ser, relacionar, fazer... das pessoas.

A prática reflexiva deve ser apoiada numa base de competências profissionais que Perrenoud nomeia como competências novas ligadas às transformações do ofício de

professor, entre essas competências ele nomeia a capacidade do professor gerir sua própria formação contínua. A formação reflexiva e crítica, segundo Couceiro (1992, p146), será fortalecida na medida em que os professores se apropriam do poder de se tornarem autores da produção de si próprios como autoformadores. Nesta perspectiva o monitor está mais uma vez frente à complexidade do ator e autor. Como tecer uma rede com esses fios diversos. Na prática, o ator sufoca o autor. Sobretudo quando o ambiente não é tão favorável, com equipes pequenas, muitas tarefas e longas jornadas.

Constatamos que, muitas vezes, ocorre uma repetição de ritos sem a devida reflexão sobre o que se faz. Não por que não querem ou não estão conscientes sobre, mas porque, não há tempo. Neste caso, o ator sufoca o autor e as pessoas não se assumem como sujeitos de sua própria formação. É a questão do ambiente e das condições de trabalho poder ajudar e facilitar as práticas educativas e reflexivas sobre estas práticas.

Segundo Lê Boterf o profissional pode querer mas não tem o poder para realizar. A ação competente seria a resultante de um saber agir, de um saber querer agir e de um poder agir. Desenvolver as competências supõe uma intervenção nestes três pólos. *O saber agir* pode ser desenvolvido, entre outros, pela formação pedagógica formal, pela prática reflexiva permanente no dia-a-dia. *O querer agir* depende, entre outras coisas, da auto-estima, do ambiente familiar, social e profissional favorável, positivo, que estimula, gera confiança e sentimentos de pertença. Já *o poder agir* depende da instituição e da forma como se organiza o trabalho. Como afirma Lê Boterf, “a capacidade para agir supõe a autoridade para agir.” O princípio da democracia para a equipe dos educadores poder trabalhar é fundamental. De nada adianta uma formação inicial e continuada se as condições de trabalho não mudam e favorecem uma gestão educativa aberta, transparente, em redes relacionais e de informações, onde todos possam pensar, conceber os projetos e executá-las ao mesmo tempo.

Em fim, a formação na ação supõe o saber, o querer e o poder agir de ma forma articulada e equilibrada. Esta formação na ação, como fator influente no percurso profissional do Monitor, é algo evidente, identificado pela nossa pesquisa. Todos os Monitores pesquisados

ênfatizam a prática no dia-a-dia como a maior fonte de aprendizagem. Aliás, o movimento determina que haja um tempo de experiência profissional primeiro, para depois iniciar a fazer a formação pedagógica formal. Assim, os Monitores terão elementos concretos para discutir e buscar soluções. O aprofundamento não fica etéreo e nem meramente teórico sem enraizamento numa prática. A formação se torna uma capacitação ou um treinamento pré-fabricado que pode tornar-se um modelo a ser transmitido e repetido, mas não um exemplo a ser refletido com possibilidades de ser recriado ou transformado.

4. A formação pedagógica formal dos monitores e Alternâncias

4.1. Analisando o plano de formação e o lugar da experiência e do sujeito

A associação da prática à teoria será uma preocupação em romper a dicotomia ou uma estratégia de introduzi-la na formação teórica como apenas um instrumental para ilustrar, facilitar as aprendizagens e poder depois servir de lugar para aplicar as teorias assimiladas? Em muitas didáticas as relações da prática com a teoria estão nesta visão escolarizante de hegemonia do conhecimento teórico sobre o prático. Este servindo apenas como terreno de aplicação daquele. Não há um estatuto da experiência como lugar de formação.

É comum ouvir que se faz ligação de teoria e prática, mas como se dá isto? Geralmente, esta relação da teoria e prática acontece numa lógica binária de uma alternância “justapositiva” ou quando muito “associativa”, segundo a perspectiva de Bourgeon (1979). A alternância justapositiva intercala períodos distintos entre as atividades teóricas e os diferentes locais de trabalho, sem um interferir e interligar ao outro. A alternância associativa vincula os dois momentos, práticos e teóricos como se fosse uma adição de atividades entre si, associando sem se unir. Nesta perspectiva, a prática se torna o lugar das aplicações das teorias aprendidas e aprofundadas na escola e meio de ilustrar e facilitar a compreensão das teorias. Neste caso, a prática não é um lugar com estatuto de formação. Na prática, o método educativo é dedutivo, pois vai da teoria à prática. Numa alternância

integrativa ou interativa propõe-se o método indutivo, ou seja, vai da prática a teoria, ou do concreto ao abstrato. Nesta perspectiva, a prática ganha status de lugar de formação e o formando o lugar de sujeito.

O Plano de Formação Pedagógica Inicial dos Monitores está construído numa lógica alternante, priorizando a experiência como lugar de formação e o formando como sujeito da sua própria formação. A estrutura e metodologia estão montadas segundo o modelo pedagógico das EFAs onde, segundo seus formuladores, se tenta uma coerência do processo de formação pedagógica inicial dos monitores com a formação alternada vivenciada pelos alunos na EFA. Portanto, os princípios que fundamentam o plano estão baseados na alternância integrativa, tendo a experiência como lugar privilegiado de formação e os monitores como os sujeitos do processo formativo. Eles não assumem características de estudante acadêmico, clássico, mas atores de uma profissão que deve assumir também a autoria do seu processo de formação.

4.2. A formação pedagógica inicial na visão dos Monitores

Na visão dos monitores a formação pedagógica inicial dá elementos para compreender o que a prática não ensinou. Compreender na perspectiva do sentido das coisas dos porquês do plano de estudo, do caderno da realidade que antes eram, muitas vezes, feitos numa rotina sem sentido. Afirmam que quando encontram o sentido adquirem confiança, se encorajam mais para se lançarem na ousadia do novo. Assim, a formação ajuda o monitor a entrar no jogo da complexidade das passagens, rupturas e relações inerentes na ação profissional numa EFA.

Os temas estudados são levantados pelos monitores como fundamentais. Analisando o currículo sistematizado pelo Movimento, observamos que ele se constitui de um conjunto de temas que abrem para muitas possibilidades de aprofundamento, dependendo da necessidade e do interesse do grupo. Uma vez que a formação está centrada no formando, os temas são flexíveis. Eles são avaliados e re-planejados continuamente a partir de

sugestões dos próprios monitores. A sua estrutura enquanto um dispositivo de formação, com objetivos e instrumentos pedagógicos específicos para ligar os tempos e os espaços constitui-se num guia ou numa “carta de navegação” bem flexível, buscando atender sempre aquele conjunto específico de Monitores e que pode mudar para outro grupo, segundo as suas especificidades no momento.

Os conteúdos desenvolvem dois saberes essenciais: o saber agir e o querer. O saber agir se refere aos instrumentos da alternância, saber operar o dispositivo pedagógico e seus instrumentos, bem como saber trabalhar em equipe, animar grupos, acompanhar os alunos e o funcionamento da alternância com seus instrumentos didáticos.

O querer agir são as motivações pessoais, a auto-estima, a dedicação, o acreditar no projeto como evocam os monitores. Segundo Le Boterf a competência é resultado desses saberes acima, acrescidos do poder agir, conforme já mencionamos acima. O querer agir depende da organização do trabalho. Está atrelado à instituição mantenedora. Este ambiente de trabalho deve concorrer também para a formação de competências. Os administradores precisam entrar no jogo para que os outros saberes possam atuar. Portanto, o poder agir depende de ambiente favorável, das condições mínimas de trabalho, de equipamentos adequados, de gestão democrática, de comunicação aberta, de transparentes, de redes relacionais etc.

Sendo assim, as capacidades desenvolvidas para agir necessitam de autoridade para agir. Neste porém, a formação pedagógica deve estar articulada e buscar os meios de influenciar e sensibilizar as direções das associações para a visão e a atuação em redes de parceria. A formação pedagógica formal em si, não dá conta de capacitar devidamente os profissionais. Ela pode desenvolver processos formativos que extrapolam os tempos e espaços pontuais dos cursos organizados. Por isso, tanto os Monitores em formação, quanto as equipes em geral, os responsáveis pedagógicos e os dirigentes das Associações gestoras e mantenedoras precisam conscientizar-se do potencial e da multiplicidade de oportunidades formativas inerentes aos ambientes internos e externos e às práticas sócio-educativas no cotidiano de cada unidade Escolar.

As Metodologias desenvolvidas na formação pedagógica dos monitores. A partir das análises da pesquisa identificamos os seguintes aspectos evocados como positivos: experiência como ponto de partida e de chegada; o monitor tratado como sujeito; as pesquisas nas alternâncias e o projeto pessoal de pesquisa e experimentação pedagógica; o incentivo à escrita; a metodologia dinâmica, construtiva, participativa; o papel do formador.

Analisando a metodologia do plano de formação pedagógica inicial, os monitores avaliam-na como positiva e observam semelhanças em relação à metodologia vivenciada na prática educativa na EFA. Toda temática é aprofundada, levando em conta as experiências. Assim, como na Escola, há um dispositivo pedagógico bem articulado com as temáticas nas sessões de formação e as sugestões de pesquisas a serem desenvolvidas no meio sócioprofissional. Esse dispositivo articula tempos e espaços formativos; associa a experiência à formação formal; associa o conselho administrativo e equipe no processo e acompanha cada monitor, em particular, no seu projeto de pesquisa e experimentação pedagógica. Todos os monitores que participaram desta pesquisa se comprometeram em escrever o Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica, uma tarefa exigida para concluir o processo da formação pedagógica inicial. Eles citam as pesquisas como elementos de aprendizagem e maior compreensão do Projeto Pedagógico da EFA.

A escrita é uma dificuldade geral nas equipes. É uma constatação feita pelas Equipes Pedagógica das Regionais. A educação tradicional tem sua parcela de responsabilidade nesta deficiência generalizada no Brasil. Sempre houve o equívoco em dicotomizar a prática de ler e escrever, desde a escola fundamental. Para Paulo Freire (1993) em sua carta aos professores diz que ler e escrever são processo que não podem separar-se. “A escrita provoca o afastamento com relação à experiência quotidiana, promovendo a capacidade de recuar e olhar para o problema de múltiplos pontos de vista”, comenta Warschauer (2001). É um meio fundamental para ajudar na reflexão crítica, para o olhar reflexivo sobre as experiências, que pode fazer delas um lugar de aprendizagem e produção de saberes.

O “Caderno da Realidade”, instrumento pedagógico do aluno na EFA constitui numa ferramenta importante de aprendizagem do aluno, pelo registro sistemático da realidade, que se faz a partir das pesquisas com os planos de estudo. Como levar os alunos a valorizar mais esta ferramenta e a aprender pela prática do registro, produzindo textos, se os educadores não se atêm ao hábito da escrita sobre suas práticas? Este é um desafio a ser enfrentado pela formação pedagógica inicial e continuada.

Pedro Demo (1996) fala da formação do professor reflexivo a partir de um processo de pesquisa. O professor precisa reunir uma série de competências: “capacidade de pesquisar, de elaboração própria, de autoria, de atualização permanente, de trabalho interdisciplinar, avaliar processualmente e manipular equipamentos eletrônicos”.

As formações pelas múltiplas interações no grupo de formandos. A formação pedagógica na sua execução oportuniza múltiplas alternâncias com suas aprendizagens complementares. Os monitores citam o grupo como grande canal de trocas de experiências das práticas, das diferentes idéias. As viagens para cada sessão, as oportunidades de conhecimento geográfico, de climas, culturas... Os formadores diversos que interagem ao longo das sessões de estudo numa relação de co-formação, sobretudo da parte dos membros das equipes pedagógicas das Regionais. Esta relação não se percebe tanto por parte de alguns formadores externos que não assimilam bem a dinâmica desta formação. O que exige sempre uma boa preparação anterior com a ajuda dos coordenadores pedagógicos responsáveis pela animação geral do curso.

As implicações da etapa da formação pedagógica inicial na vida pessoal e profissional dos Monitores e na vida institucional da EFA. Ao nível pessoal, o curso traz motivações, incentiva a leitura, a produção escrita, a reflexão e uma mentalidade de mudança, as rupturas epistemológicas, fundamentais para novas aprendizagens e avançar na função de monitor. No campo profissional, proporciona capacidades técnicas, teóricas e humanas para lidar com a alternância, inovar nos instrumentos pedagógicos e acompanhar os alunos, as famílias e outros atores. Aprofunda a missão do monitor como educador e formador que acompanha os alunos, que relaciona com as famílias, com a associação e outros parceiros

co-formadores. Ajuda a melhor gerir o tempo para dar conta dos múltiplos papéis a desempenhar. Enfim, a importância da participação e engajamento sindical, social e político.

No âmbito escolar e das atividades educativas, o curso influencia no Planejamento geral da Escola, na criação ou melhoria do Plano de Formação com dispositivos pedagógicos mais apropriados à realidade local e regional, compreendendo o que representa princípios gerais comuns que asseguram a identidade do movimento e, por isso, não mudam e os aspectos que precisam e devem adequar-se à realidade. Melhora a relação e motiva o funcionamento das equipes que passam a compreender melhor seu papel e a delegar mais poderes, dividir melhor as funções, as atividades, as responsabilidades em geral. Em fim, melhora a pedagogia da alternância.

Conclusão ao capítulo

As explicitações das práticas como formadoras se dão pela descrição de fatos como o trabalho de equipe, a convivência, a colocação em comum da realidade dos alunos, através dos planos de estudo, as famílias etc, Os monitores nomearam o que aprenderam a fazer e onde aprenderam. Nesta perspectiva há uma riqueza de memória das práticas vividas. E é impressionante a cooperação das equipes para integrar um novo membro. Porém, eles não aprofundam, em suas explicitações, como esses fatos da experiência, são em si, autoformativos.

As respostas da forma como estão colocadas evidenciam a pergunta: “Como os monitores aprendem o que sabem?” Para indicar os processos autoformativos, ou melhor, a formação experiencial, deveríamos inverter a pergunta, passando de, “Como os monitores aprendem o que sabem” para, “Como os monitores sabem o que aprendem”. Esta segunda pergunta vai levar para o que aprendemos a pensar, onde, quando e como esse novo pensar age sobre as nossas orientações de vida, sobre o nosso futuro, sobre o nosso processo formativo. Afinal, o que é que se opera, transforma, nasce de novo para que eu possa ser o

que sou agora, ao modo como eu penso, estou, sinto e como eu ajo.. E isto não é algo definitivo, pois o que estou sendo agora pode mudar amanhã e, como seres inacabados, somos um porvir, em contínua formação.

Com tais constatações o trabalho não encerra aqui. Descobrimos novas perspectivas com novas perguntas para apreender e compreender os processos de aprendizagem-apropriação, ou seja de autoformação. “A mente continua perturbada”, como diz Capra, quando está assim ela pode gerar uma multiplicidade de coisas. “Quando a mente se aquieta a multiplicidade das coisas desaparece.”

Enfim, a formação pedagógica Inicial formal, cumpre de uma certa forma, com os seus objetivos de iniciar um processo formal de preparação de profissionais para atuar com a educação em alternância nas EFAs do Brasil. Podemos afirmar que a formação pedagógica inicial ganha um estatuto de relevância vital do Projeto, no seio do Movimento. Ou seja, o futuro das EFAs e a construção de uma Pedagogia da Alternância brasileira depende de um processo de formação formalizada e permanente e numa perspectiva de reflexividade crítica.

Na concepção do curso há um dispositivo pedagógico bem articulado, construído em bases a uma alternância integrativa. Na visão dos monitores, o curso parte da prática e valoriza os conhecimentos acumulados ao longo das experiências. Os monitores estão no centro do projeto e não o programa. Os conteúdos são construídos numa lógica participativa. Há uma teorização a partir da prática, o que contribui para dar sentido à alternância e aos seus instrumentos pedagógicos específicos; segurança e coragem para a ousadia e abertura para o espírito de mudança, uma das condições básicas para a alternância; motivação para continuar no trabalho; capacidade de argumentação para apresentar e defender o projeto da alternância com suas características diferenciadas, frente aos órgãos públicos e autoridades em geral; revitaliza os dispositivos pedagógicos e ajuda a adaptar a Escola ao meio; empodera as equipes pedagógicas na função que lhe cabe como catalizadoras nas relações com os parceiros e co-formadores.

Compreendemos que um curso de formação é um nó numa rede maior de oportunidades múltiplas de formação. Como vimos, neste capítulo os monitores começam o seu percurso formativo no exercício da função, ou seja, na prática, sem intermediações externas. O plano de formação inicial como o próprio nome diz é uma iniciação que não se esgota ali com aquelas sessões e naqueles temas. Ele aponta para uma continuidade que não se limitará também aos encontros pontuais que ocorrem esporadicamente a cada ano. Os encontros presenciais têm uma função de socialização, intercâmbios, estabelecimento de sentimentos de pertença, busca de ações comuns, buscando pontos de unidade, preservando as diversidades etc. Mas a formação continuada também não se resume a cursos. A profissionalização é extremamente complexa e não se limita às estratégias de formação pontual. Estamos frente a um grande desafio da profissionalização que ultrapassa a formação.

Neste sentido a formação inicial e continuada precisam se valer de mecanismos para que os monitores se formem permanentemente no próprio ambiente de trabalho, lançando mão da reflexão na ação. Para isto é preciso conscientizar-se, encontrar um ambiente favorável no conjunto das equipes, e da instituição para fazer da escola um espaço privilegiado de formação contínua, através do coletivo dos educadores. Observamos que a existência de equipes com dedicação exclusiva e o fato da Escola funcionar a partir dos temas geradores torna a EFA um espaço privilegiado com grande potencial formador de suas equipes.

Assim, segundo as palavras de Perrenoud (1999), a atitude reflexiva na identidade profissional dos monitores é uma das formas de libertá-los de uma prática repetitiva, cumprindo rituais prescritos e levá-los a construir suas próprias iniciativas, em função dos alunos, do campo, do meio ambiente, das parcerias e cooperações possíveis, em função de si mesmos.

Enfim, identificamos na formação pedagógica inicial, uma estrutura baseada numa estratégia de alternância integrativa que valoriza as experiências adquiridas e coloca os monitores como sujeitos, mas que pode alargar-se para as dimensões de autoformação, colocando os monitores também como objetos de sua própria formação. Acreditamos que

assim, a prática não serviria apenas como ponto de partida e nem de aplicação, mas como fator de aprendizagem, construção crítica de saberes e transformação consciente da pessoa em si.

Um dispositivo de formação de monitores, por e para a alternância, será mais ou menos eficiente no propósito de uma alternância integrativa, na medida em que os monitores, individualmente, se envolvem de forma consciente, participativa e reflexiva, sendo eles mesmos sujeitos e objetos de sua própria formação. Nesta hipótese podemos afirmar ainda que os processos de formação formal, terão cumprido o seu papel, quando as pessoas assumirem, conscientemente, no percurso profissional, uma atitude de formação permanente, numa perspectiva de autoformação. “A autoformação no sentido de apropriação do poder de formar por si mesmo, dentro de um processo assumido pelo sujeito, de transformação e integração da sua experiência pessoal, segundo afirma Couceiro (1992, p. 134).

CONCLUSÕES FINAIS

A pesquisa apresentada partiu de uma problemática situada no terreno da formação.

Investigamos os processos de formação informais e formalizados de monitores e alternâncias. Verificamos como os Monitores se formam pela prática e como os processos formais de formação pedagógica específica, propostos pela Instituição articulam essas práticas pedagógicas e priorizam as experiências profissionais, sociais e pessoais tal como a Pedagogia da Alternância preconiza em seus enunciados. Buscamos responder se a formação pedagógica dos monitores, denominada de formação inicial específica se organiza e se processa numa lógica de alternância.

Intentamos investigar os percursos formativos dos Monitores das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Brasil, focando os processos formativos experienciais e a formação pedagógica formalizada pela UNEFAB com vistas a profissionalização para o trabalho com a Pedagogia da Alternância. Buscamos compreender a formação, à luz dos processos atuais da formação de adultos, numa perspectiva dos modelos de autoformação, formação reflexiva, crítica e participativa, bem como a formação por alternâncias.

Para contextualizar o terreno por onde emergiu a pesquisa, partimos do desenvolvimento da educação por alternância. Vimos como a alternância é um projeto aberto que vem se expandindo, evoluindo e consolidando-se, permanentemente, no seio das Maisons Familiales da França e das EFAs no Brasil, num processo construtivo e participativo, onde os agricultores familiares são, reconhecidamente, protagonistas de um movimento educativo diferenciado e mais apropriado ao desenvolvimento das pessoas e do meio rural, a despeito dos conflitos, das carências econômicas, das diversidades culturais, geográficas e sócio-políticas e da falta de reconhecimento desta iniciativa por parte de autoridades políticas ou educativas.

Para uma outra escola, um outro educador, díspare em relação àquele clássico professor acadêmico. Vimos que o Movimento das EFAs cuidou de planos pedagógicos para profissionalizar seus educadores, utilizando a metodologia da alternância, com dispositivos

flexíveis, apropriados para formar os profissionais com um perfil desejado para atuar com as funções específicas de um educador em alternância. Talvez, uma das estratégias, mais acertadas, pois os processos formativos, com todas as suas limitações, tendências, manipulações possíveis etc, constituem-se numa oportunidade de reflexão, revitalização, renovação, perspectiva de futuro, construção e busca de convergências e uma certa unidade na diversidade. A formação pedagógica inicial formalizada pela UNEFAB mobiliza os Monitores para o encontro permanente, para a troca de experiências, o intercâmbio, a reflexão sobre as práticas, a orientação sobre a atualização permanente do Plano de Formação dos alunos etc. A formação pedagógica inicial constitui-se numa estratégia de fortalecimento institucional e coesão identitária do Projeto Educativo da EFA.

Antes da UNEFAB, vimos que o Centro de Formação do MEPES era o responsável pela irradiação das EFAs. Na medida do possível, ele dava acompanhamento e representava um centro de referência da Pedagogia da Alternância no Brasil. Hoje, de uma maneira mais orgânica e abrangente, a UNEFAB, através das Associações Regionais, implementa planos de formação buscando atingir os diversos atores envolvidos no sistema educativo, quais sejam: os Monitores, diretores, dirigentes e as famílias. Talvez, possamos afirmar, pela experiência histórica, que a formação pedagógica e as capacitações em geral se tornam um dos sustentáculos da identidade da Pedagogia da Alternância e um das forças que revigora e dinamiza esta pedagoga numa perspectiva mais integrativa e fortalece institucionalmente o Movimento como um todo, buscando vencer os desafios da sustentabilidade, da participação, do protagonismo das famílias e da partilha do poder educativo.

Na incursão teórica que fizemos ao longo da pesquisa, fomos passando por vários autores inseridos no trabalho ou que pesquisam na interface com a Pedagogia da Alternância, onde tivemos a oportunidade de discutir os conceitos e tatear por alguns raios de luzes sobre os nossos caminhos e buscas. O conceito de alternância vem sendo definido entre muitos autores como um processo contínuo de aprendizagem e formação na descontinuidade de atividades e na sucessão integrada de espaços e tempos. A formação está para além do espaço escolar e, portanto, a experiência se torna um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes, onde o sujeito conquista um lugar de ator protagonista, se apropriando

individualmente do seu processo de formação. Para isto, a pessoa deve ter uma abertura para assumir as rupturas epistemológicas necessárias frente ao novo.

Como afirma Pineau, a alternância é uma das alternativas ao “tudo-escola”. Ela permite, além de um efeito de “desescolarização benéfica, a aprendizagem daquilo que não é ensinado na escola. Uma formação de professores “reflexivos, críticos e participativos”, conforme Perrenoud (1999), vai se apoiar neste novo paradigma da alternância entre a cátedra e as escolas, entre as teorias pedagógicas e as práticas concretas do cotidiano das escolas, entre estudo e trabalho, onde o tempo escola e o tempo trabalho, etc, a ação sejam interpenetrados.

Sendo assim, a alternância educativa se inscreve nas correntes de autoformação que se define nesta linha da apropriação individual do poder de formação, e que cada pessoa, reconhecidamente e conscientemente, se torna sujeito e objeto da sua própria formação, onde se auto-desenvolvem e podem chegar a produzir a si mesmas, como afirmam Pineau, Josso, Couceiro, entre outros. Estas conclusões nos levam a refletir sobre a necessidade de uma formação que leva à mentalidade de mudanças. Geraldi (1998) falou em algo parecido e faz uma crítica sobre o papel da universidade na formação dos educadores.

“... pensar o trabalho de formação docente baseado na reflexão sobre sua própria prática envolve uma nova base epistemológica, não entendendo a competência profissional como fruto de aplicação de conhecimentos gerados no meio universitário, persistindo no modelo da racionalidade técnica”
(Geraldi et al. 1998, p. 249, citado por Warschauer, 2001, p. 198).

No percurso da pesquisa buscou-se evidenciar e compreender como a experiência é apropriada pelos monitores, individualmente e no coletivo, e vivenciada como fator propulsor de formação e lugar de construção de saberes; e como os monitores estão se tornando sujeitos e objetos de sua própria formação, tanto no dia-a-dia das práticas sócio-pedagógicas, quanto nos percursos de formação formalizada.

A partir dos resultados da análise dos dados nos parece poder dizer que as práticas pedagógicas, identificadas no dia-a-dia do trabalho dos Monitores, são formadoras, sem as

intermediações de cursos, ou seja, os Monitores se formam através da observação, da conversa com os colegas mais experientes, das discussões e debates nas reuniões de equipe, na interdisciplinaridade vivenciada nos planos de estudo e nas aulas, bem como na convivência com os alunos, na troca de saberes com as famílias, na participação em movimentos sociais... Todo esse processo vai constituindo-se numa amálgama e construindo o que é cada um hoje, na sua maneira de ser, pensar e agir como educador na Escola e na sociedade.

Nesta perspectiva, identificamos um processo de co-formação, que se situa na interface fronteira entre a auto e a hétéroformação. Isto quer dizer que os Monitores das EFAs aprendem mais uns com os outros, no trabalho em equipe, nas inter-relações com os alunos, com as famílias, lideranças, profissionais do meio, com os movimentos sociais... O Monitor como sujeito ficou mais evidenciado que o Monitor como objeto da sua própria formação.

Seguindo na linha de reflexão de Geraldi (1998), a formação docente baseada na reflexão sobre a prática envolve assumir alguns pressupostos ou implicações bem delineadas tais como:

“a necessidade de reflexão sobre a experiência docente e da vida escolar como um todo, incluindo aí as crenças e os valores pessoais; a visão de que a formação docente inicia-se nas experiências de vida profissional do Monitor, antes mesmo da pessoa ingressar num curso de formação para habilitação acadêmica; estar consciente da responsabilidade pessoal pelo próprio desenvolvimento; implementar um processo de reflexão em grupo para que haja o estabelecimento de uma relação dialógica e a reflexão não só deve partir da contextualização sóciopolítica e cultural como é alimentada por ela” (Warschauer, 2001, pp. 198-9).

Vimos que a experiência acontece numa perspectiva de personalização mas não se desvincula de práticas de cooperação. O conceito de prática reflexiva personalizada não deve ser considerado como fruto de uma ação individual, centrando a reflexão dos educador na sua própria prática ou na prática dos alunos, em vez de considerar também as condições sociais do ensino, que influenciam o trabalho do educador na sala de aula e na Escola.

Analizando a formação pedagógica inicial formal, identificamos uma estrutura baseada numa estratégia de alternância integrativa, que valoriza as experiências adquiridas e coloca os monitores como sujeitos, mas que pode alargar-se para as dimensões de autoformação, colocando os monitores também como objetos de sua própria formação. Acreditamos que assim, a prática não serviria apenas como ponto de partida e nem de aplicação, mas como fator de aprendizagem, construção crítica de saberes e transformação consciente da pessoa em si, que se autodesenvolve e se autoproduz enquanto singularidade. Os resultados da pesquisa demonstram que esta dimensão da autoformação ainda não é tão evidente, de maneira consciente e consistente na prática dos Monitores pesquisados e do plano de formação pedagógica inicial aplicado.

A partir desta pesquisa nos parece poder afirmar que a engenharia do plano de formação pedagógica inicial dos Monitores se inscreve numa perspectiva da engenharia dos percursos de profissionalização e das competências, por causa da lógica alternante presente. Ou seja, o plano de formação dos Monitores possui um dispositivo pedagógico que se articula numa interface entre o sistema trabalho e o sistema escola. *No trabalho* a lógica é da produção e utilização dos saberes, numa estratégia de aprendizagem aonde, primeiro vem a experiência e depois a compreensão e as aprendizagens experienciais. *No centro de formação*, a lógica é de ensino e aquisição de saberes, numa relação aos saberes em si e aos conteúdos a serem aprofundados, mas sempre a partir da experiência. Nesta alternância entre a formação formal e as situações de trabalho, cada Monitor deve construir um percurso singular, mesmo situado num coletivo de formação.

Desta pesquisa, resulta que, um dispositivo pedagógico para a formação e profissionalização dos Monitores deve se colocar numa perspectiva de engenharia de “percursos formativos” processuais, centrada numa pedagogia da personalização e da cooperação solidária. A alternância integrativa como uma forma de formação em interface com a ação e a teorização, a autoformação, os procedimentos das histórias de vida, a importância da validação das experiências etc se inscreve nesse desenvolvimento da individualização e da ação coletiva. Daí, nos parece plausível sugerir que, o processo de formação pedagógica inicial explore mais a tutoria das equipes de Monitores das Escolas

para o acompanhamento dos Monitores em formação e reforce mais o trabalho em rede, a prática da produção escrita que contribui para o processo da reflexão pessoal e coletiva, conseqüentemente, da formação na ação e pela prática. Para implementar o trabalho em rede é fundamental o planejamento global e permanente com reuniões periódicas, onde as equipes possam, conjuntamente, idealizar e conceber os projetos pedagógicos, executá-los e avaliá-los numa atitude inter e transdisciplinar.

Nesta perspectiva de uma engenharia de formação processual e contextualizada resulta que a formação se torna apenas um dos elementos da construção da competência para ser Monitor. Outros elementos entram como contributos ao processo formativo como as situações de trabalho e as experiências extraprofissionais. A engenharia do contexto e dos percursos não se reserva unicamente aos espaços de formação, conforme já afirmamos, mas igualmente no âmbito das unidades de trabalho. Nasce assim uma idéia da comunidade educativa, da ação e da experiência como lugar de formação etc. Ou seja, um conjunto de condições e possibilidades que permitem as pessoas agirem com competência, sem restringir-se ou depender exclusivamente de cursos nos espaços meramente formalizados.

Nesta perspectiva os profissionais dos recursos humanos, ou seja, os responsáveis pedagógicos devem se tornar mais consultores internos do que idealizadores e executores. O papel deles é de co-animar, fazer acontecer a coerência interna, trabalhar em equipe, co-dividir tarefas. Ou seja, a clássica divisão piramidal de relações descendentes entre os subsistemas operacionais, informacionais e decisoriais passa para uma lógica sistêmica, participativa, de relações ascendentes e interativas entre os diversos atores, onde cada um exerce a sua função, mas sem uma hierarquia rígida, controladora e impositiva. A lógica sistêmica aplicada aos processos de formação e aos seus organizadores vale também para as relações de poder, internas a cada unidade Escolar.

Enfim, a partir da análise dos dados das entrevistas dos monitores, nos parece poder afirmar uma hipótese: um dispositivo pedagógico por alternância será mais ou menos eficiente no propósito de uma alternância integrativa, na medida em que os monitores, individual e coletivamente se envolvem de forma consciente e reflexiva, sendo eles mesmos sujeitos e

objetos de sua própria formação. Nesta hipótese podemos afirmar ainda que os processos de formação formal terão cumprido o seu papel quando as pessoas assumirem, conscientemente, no percurso profissional, uma atitude de formação permanente, nesta perspectiva de autoformação crítica e participativa.

*Uma formação **por e para** a alternância.* A formação pedagógica inicial dos Monitores de EFAs pode ser considerada uma formação **por** alternância, por que ela implementa estratégias que possibilita desenvolver a prática profissional e utilizá-la como lugar de observação, de experimentação, como suporte e ponto de partida de processos de aquisição de saberes tais como: saber-fazer, inovar, abstrair, entre outros e, também, desenvolver estratégias pessoais e coletivas ao nível de responsabilidades, segundo afirma Gimonet (1984). Para isto deveriam ser colocadas quatro modalidades essenciais em conjugação, quais sejam: a) o monitor deve colocar-se numa situação profissional com responsabilidades, o monitor deve ser visto não como aluno, mas como profissional em formação; b) o monitor deve inserir-se atentamente na equipe pedagógica e contar com ela no seu acompanhamento; as equipes passam a ter mais uma responsabilidade de tutoria para assegurar o êxito da formação; c) deve haver uma sinergia, uma simbiose entre ação e formação para que a pessoa construa a sua identidade como profissional para que o pessoal e o profissional se desenvolvam em alternância e que esta não seja simplesmente rupturas no tempo e espaço, de forma desconectada; d) possibilitar o desenvolvimento de estratégias pessoais, diferenciando os percursos de formação devido a singularidade dos processos de aprendizagem e da diversidade de dados de cada situação profissional, tendo por consequência a conjugação de planos pessoais de formação com o plano coletivo formalizado pela instituição responsável pela formação.

Temos muitas alternâncias acontecendo pelo país, Sobretudo, no nível superior multiplicam-se as estratégias de “cursos parcelados”, modulares etc. Há uma alternância subjacente a estratégias novas de formação, afirma Gimonet (1984), porém, esta alternância aí praticada não altera em nada os problemas cruciais que enfrentamos na educação atual.

Para compreender isto temos que revisitar os modelos de alternância no quadro teórico deste trabalho, onde falamos dos modelos de alternância justaposta, associativa, integrativa etc. Portanto, forma-se por um certo modelo de alternância, mas não para a alternância. Pois a alternância poderia servir de saída aos problemas da educação rompendo com essas concepções de educação pelo ensino e entrar numa perspectiva dinâmica das estratégias possíveis que se inscrevem no terreno da formação de adultos, da formação continuada que envolve ação-formação, ação-pesquisa-ação. A formação universitária, acadêmica, tida como inicial poderia entrar já, numa dinâmica de formação permanente, considerando que nos níveis de formação superior, o público é de adultos. Assim, o formador, em vez de ser aquele que ensina, seria aquele que anima processos formativos.

“Formar formadores **para** a alternância tem um enfoque bem mais complexo”, afirma Gimonet (1984). Formar para a alternância significa desenvolver pela alternância, evidentemente, as capacidades e aptidões, as atitudes, o que exige a conduta de um sistema de formação alternado. É necessário que os formadores/Monitores façam uma ruptura epistemológica e passem a viver um outro sistema pedagógico, uma outra concepção de educação e formação, rompendo com o modelo de racionalidade técnica escolarizante que separa a concepção da aplicação dos conhecimentos e assumir os efeitos dos diferentes encontros e confrontações sugeridos pela alternância, conforme aponta Gimonet (1984).

Os encontros e as confrontações são verificados em muitos setores. Vamos destacar alguns a título de exemplo nos baseando em Gimonet (1984): a) encontro e confrontação com os reais problemas da vida profissional, do mundo da produção, do trabalho. Nesta confrontação o conhecimento do mundo do trabalho não deve ser somente intelectual, pois a experiência implica todo o ser; b) encontro e confrontação com os saberes empíricos, de fora do mundo escolar, trazidos pelos alunos e que requer uma importância e significação; c) o encontro e confrontação com os procedimentos personalizados e coletivos devido às situações de alternância onde se exige o acompanhamento da vida de grupo e dos projetos profissionais individuais; d) o encontro confrontação com o trabalho de equipe no ambiente escolar e fora dele quando se envolve também os co-formadores que interagem

complementando a formação dos alunos, seja nos estágios, nas palestras, visitas de estudo etc.

Todos esses encontros e confrontações mostram a complexidade da função do Monitor em sala de aula, comparada à sua acepção habitual, afirma Gimonet (1984). Mas a função educativa se enriquece pela variedade que é gerada, pela criação que ela supõe, pela impossibilidade da repetição da transmissão reprodutiva de saberes e conhecimentos que, muitas vezes, não significam nada e pouco interessam aos alunos.

A alternância integrativa demanda uma formação para a alternância mas, pelo visto, este modelo implica também em critérios diferenciados para proceder a escolha e contratação dos futuros profissionais. Ou seja, é importante o nível de formação geral e técnica, a chamada habilitação profissional, mas é fundamental também a experiência profissional anterior. Isto facilita o interesse, o conhecimento e maior envolvimento com o meio social, cultural, político e econômico e da vida profissional das famílias e do jovem aluno. A riqueza deste conhecimento extra-escolar puxa a ação educativa para fora das quatro paredes da escola e se torna essencial para um processo formativo alternante que supõe o encontro e confronto do mundo da prática com o mundo da teoria e do conhecimento escolar.

Além da experiência profissional anterior como critério fundamental para a escolha e contratação de novos Monitores, há uma necessidade de clarificar as funções desses profissionais. Vimos na contextualização que o Monitor é antes de tudo um animador da formação, diferente do professor que ensina. Então, diante de tais exigências de uma alternância integrativa, o que privilegiar e como proceder a uma formação de novos Monitores para a alternância?

Enfim, por hipótese, podemos afirmar que se a formação dos Monitores não for para a alternância, a formação pela alternância poderá conduzir inevitavelmente para isto. Os novos Monitores podem não refletir tanto sobre as suas experiências e estas podem não vir a se tornar “experiências de vida” com potencial formativo, mas o simples fato deles se

deterem sobre as práticas educativas dos seus pares, observando, conversando, planejando etc, os permitirão implementar aprendizagens nos alunos, utilizando estratégias de alternâncias, dinâmicas, variadas, numa perspectiva de personalização e de cooperação solidária. Uma alternância interativa, bem vivenciada, se torna uma fonte formativa, tanto para os seus beneficiários, quanto para aqueles que a aplica.

BIBLIOGRAFIA

AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2000, Juntos Construiremos o nosso Futuro: Formação, Solidariedade, Desenvolvimento, Atas do VII Congresso Internacional da Associação Internacional dos Movimentos de Familiares Rurais, Bruxelas

AIMFR - Associação Internacional do Movimentos Familiares de Formação Rural, 1996, Relatório do VI Congresso Internacional, Guarapari -ES

ALARCÃO Isabel, 2001, (Organizadora) Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação, in Escola Reflexiva e nova racionalidade, Artmed, Porto Alegre pp. 135-144

ALARCÃO Isabel, 2001, A escola reflexiva, in Escola Reflexiva e nova racionalidade, Artmed, Porto Alegre pp. 15-30

AMEFA, 1998, Relatório de Atividades, Belo Horizonte

AMEFA, 2003, Folder Institucional, Belo Horizonte.

AZEVEDO (AJ), 1999, Pedagogia da Alternância - “A formação de técnicos agropecuários em alternância no Estado de São Paulo: uma proposta educacional inovadora”, Dissertação (Doutorado em educação), UNESP, Marília-SP

BEGNAMI João B e MOREIRA Flávio, 1996, Os Fundamentos da Pedagogia da Alternância, Monografia apresentada ao Curso de especialização (Lato sensu) “Formação integral do homem rural: alternância como processo”, UFES/MEPES, Vitória-ES

BOUTINET (J-P), 2001, Vida Adulta em formação permanente: da noção ao conceito, in CARRÉ e CASPAR, Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação, Instituto Piaget, Lisboa, pp.185-221

CALDART (RS), 2000, Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais que escola, 2.ed. Vozes, Petrópolis

CALIARI (RO), 2002, Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local! Dissertação (Mestrado em administração), UFLA, Lavras-MG

CALVO Pedro Puig, 1999, Centros Familiares de Formação em alternância, In Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, Anais do I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, Salvador, pp. 15-24

CALVO Pedro Puig, 2001, Definiciones de alternancia. Coloquio na sesión de avaliación de Monitores, UNEFAB., (Texto de circulação interna), Brasília

CANÁRIO Rui, 1999, “A escola: o lugar onde os professores aprendem”, Atas do I Congresso Nacional de Supervisão, Lisboa

CARRÉ (Ph), 2001, Motivação e relação com a formação, in CARRE e CASPAR, Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação, Instituto Piaget, Lisboa, pp.285-307

CASELLA (AA) e MATTEI (LF), 2002, Multifuncionalidade agrícola e pluriatividade das famílias rurais, complementaridade e distinções conceituais, in Congresso de la Asociación Latinoamericana de Sociologia Rural, VI, Porto Alegre

CEETEPS, 2000, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Retrato falado da Alternância – Sustentando o desenvolvimento rural através da alternância, São Paulo

CNE/CEB, 2002, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1, Brasília

CETRANS, VVAA, 2002, Educação e Transdisciplinaridade II, Trion, São Paulo.

COUCEIRO (MLP), 1992, Processos de Autoformação: Uma produção singular de si-próprio, Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Universidade Nova de Lisboa, Lisboa

COUCEIRO (MLP), 2000, Autoformação e Coformação no Feminino: Abordagem Existencial através das Histórias de Vida, Tese (Doutoramento), Lisboa

DEMO (P), 1996, Formação permanente de professores: educar pela pesquisa, in MENEZES (LC), (org) Professores: Formação e profissão, Autores Associados NUPES, Campinas –SP, pp. 265-97

DOMINICÉ (P), 1988, O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais, in O método (auto) biográfico e a formação, (Orgs) Antônio Nóvoa e Matthias Finger, Cadernos de Formação 1, Ministério da Saúde, Lisboa, pp.51-61

DUFFAURE (A), 1993, Educación, Medio y Alternancia. Textos elegidos y presentados por Daniel Chartier. Ediciones Universitarias. U.N.M.F.R.E.O. Traducción: Alicia Perna /Susana Vidal, Buenos Aires

ELIAS (M.C.), 1997, Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação, Vozes, Petrópolis

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 2002, “Um método ativo de educação e desenvolvimento rural” , Folder, UNEFAB, Anchieta-ES

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: Prazer em Conhecer – Alegria em Conviver, 2002, Simone da Silva Ribeiro, João Batista Begnami e Willer Araújo Barbosa, (organizadores), AMEFA, Belo Horizonte; CTA-AM, Viçosa-MG; UNEFAB, Anchieta-ES

FAO, 1997, A formação de Profissionais para a profissionalizar os agricultores, Polan Lacki, Santiago, Chile

FERRAROTTI (F), 1988, Sobre a Autonomia do Método Biográfico, in O método (auto) biográfico e a formação, (Orgs) Antônio Nóvoa e Matthias Finger, Cadernos de Formação 1, Ministério da Saúde, Lisboa, pp.19-34

FERREIRA Aurélio B.H., 1995, Novo Dicionário da Língua Portuguesa, 2.ed. Nova Fronteira, Rio de Janeiro

FONSECA (MTL), 1985, A Extensão Rural no Brasil, um projeto educativo para o Capital, Loyola, São Paulo

FONTANA, Roseli A C., 2000, Como nos tornamos professores, Autêntica, Belo Horizonte

FREIRE (P), 1980, Conscientização: Teoria e Prática da Libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire, tradução de Kátia Melo e Silva, 3.ed. Moraes, São Paulo

FREIRE (P), 1982, Extensão ou Comunicação? Tradução de Rosina Darcy de Oliveira, 6.ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro

FREIRE (P), 1983, Pedagogia do Oprimido. 14. ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro

FREIRE (P), 1996, Pedagogia da Autonomia. 23. ed. Paz e Terra, São Paulo

FREIRE (P), 2003, Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar, 12.ed. Olho D'água, São Paulo

FREIRE (P) e BETTO (F), 2000, Essa escola chamada Vida: Depoimentos ao Repórter Ricardo Cotscho, 11.ed. Ática, São Paulo

FUNACI, 1996/7, Relatórios de atividades, Terezina-PI

GADOTTI (M), 2001, Pedagogia da Práxis, 3.ed. Cortez /Instituto Paulo Freire, São Paulo

GIANORDOLI (R.L.), 1980. Nova perspectiva para a educação rural: Pedagogia da alternância, Dissertação (Mestrado), PUC-RJ, Rio de Janeiro

GIMONET (J-C), 1984, Alternance et Relations Humaines, Editions Universitaires UNMFREO, Paris

GIMONET (J-C), 1997, A Roda e Registro: Uma Parceria entre professor, alunos e conhecimentos, 2.ed. Paz e Terra, São Paulo

GIMONET (J-C), 1998, A alternância na formação. Método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das MFRs, in “Alternance, Développement Personnel et Local”, Demol Jean-Noël et Pilon Jean-Marc, coordinateurs, l’Harmattan, Paris (tradução Thierry De Burghgrav)

GIMONET (J-C), 1999, Perfil, Estatuto e funções dos Monitores, In UNEFAB, Anais do I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, Salvador-Ba, pp. 124-131

GOODSON (I), 1995, Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional, in Vida de professores, (org.) Antônio Nóvoa, 2.ed. Porto editora, Porto, pp. 63-78

GRAMSCI (A), 1978, A concepção dialética da história, 2.ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro

HERNANDES (F), 1998, Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho, [tradução Jussara Halbert Rodrigues], Artmed, Porto Alegre

HUBERMAN (M), 1995, O ciclo da vida profissional dos professores, in Vida de professores, (org.) Antônio Nóvoa, 2.ed. Porto editora, Porto, pp. 31-61

JOBERT (G), 2001, A inteligência no trabalho, in CARRE e CASPAR, Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação, Instituto Piaget, Lisboa, pp.223-239

JOSSO (Ch), 1988, Da formação do sujeito... ao sujeito da formação, Universidade de Genebra, in O método (auto) biográfico e a formação, (Orgs) Antônio Nóvoa e Matthias Finger, Cadernos de Formação 1, Ministério da Saúde, Lisboa, pp.35-50

JOSSO, (M.-C.), 2002, Experiências de vida e formação, Coleção Educa – Formação nº 8, Universidade de Lisboa, Lisboa.

LIEURY (A), 2001, Memória e aprendizagem, in CARRE e CASPAR, Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação, Instituto Piaget, Lisboa, pp.263-285

LUCK (H), 1994, Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos teórico-metodológicos, 5.ed. Vozes, Petrópolis

MATURANA, (H), 1997 a, “Ontologia do Conversar”, in MAGRO C. et. Al (org.) A ontologia da realidade, Ed. UFMG, Belo Horizonte, pp. 167-81

MATURANA, (H), 1997 b, “Biologia do fenômeno social”, in MAGRO C. et al (org.) A ontologia da realidade, ed. UFMG, Belo Horizonte, pp. 195-209

MEPES, 1969 e 1973-2000, Relatórios de Atividades, Anchieta-ES

MEPES, 1996, Revista do 6º Congresso Internacional da AIMFR, Guarapari-ES

MERIEÉ (Ph), 2002, A pedagogia entre o dizer e o fazer: A coragem de começar, tradução Fátima Murad, Artmed, Porto Alegre

MOITA (MC), 1995, Recursos de formação e de transformação, in Vida de professores, (org.) Antônio Nóvoa, 2.ed. Porto editora, Porto, pp. 111-140

MOIX Candide, 1968, O Pensamento de Emmnuel Mounier, tradução Frei Marcelo L. Simões, Paz e Terra, Rio de Janeiro

MONTEIRO (AMFC), 2001, Professores, entre saberes e práticas, Revista Educação e Sociedade, ano XXII, nº 74, pp. 121-142

MOREIRA Flávio, 2000, Formação e práxis pedagógica dos professores das Escolas Comunitárias Rurais, Dissertação (Mestrado em educação), UFES, Vitória-ES

MORIN (E), 2002, Os sete saberes necessários à educação do futuro, tradução Catarina Eleonora F. da Silva, Jeane Sawaya, 5.ed. Cortez, São Paulo, UNESCO, Brasília

MUTA (A.P.N.), 2002, Agricultor técnico x Técnico Agrícola: Os desafios da educação rural na Escola Família Agrícola de Porto Nacional, Disertação (Mestrado em educação), UFG, Goiânia-GO

NASCIMENTO (EP), 2000, O espaço escolar na elaboração do conhecimento pelo aluno camponês: O caso da Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO, Dissertação (Mestrado em educação), UCB, Brasília

NICOLESCO (B), 1999, O Manifesto da Transdisciplinaridade, [tradução Lúcia Pereira de Souza], Trion, São Paulo

NOGUEIRA (J.D.), 1999, Casa Familiar Rural no Paraná: Organização e Implementação de um Programa, Dissertação (Mestrado em extensão rural), UFV, Viçosa-MG

NÓVOA (A), 2002, Formação de Professores e trabalho pedagógico, Educa, Lisboa

NÓVOA (A), 2001, A escola reflexiva, in Escola Reflexiva e nova racionalidade, Artmed, Porto Alegre pp. 15-30

NÓVOA (A), 1998, O lugar do professor: terceiro excluído? Revista da Associação dos Professores de Matemática, nº 50, nov/dez, 1998, [http:// www.apm.pt/apm/revista/educ50/educ50_3.htm](http://www.apm.pt/apm/revista/educ50/educ50_3.htm)

NOZELLA Paolo, 1997, Uma Nova Educação para o meio rural. Sistematização e Problemática da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo, Dissertação (Mestrado), PUC-SP, São Paulo

OLIVEIRA (MK), 2000, Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, um processo sócio-histórico, 4.ed. Scipione, São Paulo

PERRENOUD (Fh), 1999, Formar Professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica, in Revista Brasileira de Educação, set-dez 1999, nº 12, pp. 5-21, tradução Denice Bárbara Catani.

PERRENOUD (Fh), 2002, A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica, Trad. Cláudia Schilling, Artmed, Porto Alegre

PESSOTTI (AL), 1978, Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural. Dissertação (Mestrado), FGV, Rio de Janeiro

PINEAU (G), 1988, A autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação, in O método (auto) biográfico e a formação, (Orgs) Antônio Nóvoa e Matthias Finger, Cadernos de Formação 1, Ministério da Saúde, Lisboa, pp.63-77

PINEAU (G), 2001, “Experiências de Aprendizagem e Histórias de Vida”, in CARRE e CASPAR, Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação, Instituto Piaget, Lisboa, pp.327-348

PINEAU (G), 2002, "As relações entre a teoria e a prática no âmbito da educação permanente", Palestra na UFES, Vitória-ES (apostila, circulação interna), UNEFAB, Brasília

QUEIROZ (J.B.P.), 1997, O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás, Dissertação (Mestrado em educação), UFG, Goiânia-GO

QUIVY (R) e CAMPENHOUDT (L), Manual de investigação em ciências sociais, tradução João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho, Gradiva, Lisboa

ROUILLER Robert, 1980, "Escola Família Agrícola: Uma instituição educativa", In Formation d'Adolescents et Alternance. Coleção Mesonance, N° 3-II, Editions Universitaires, UNMFREO, pp. 13-31 (Texto de circulação interna) tradução Thierry de Burghgrave, UNEFAB, 1999, Brasília

RUBIO Franz Victor, 1986, Introdução ao Projeto de Pesquisa, Vozes, Petrópolis

SANTOS (VS), 1987, Um discurso sobre as ciências, Afrontamento, Porto

SEVERINO (AJ), 1974, A Antropologia Personalista de Emmanuel Mounier, Saraiva, São Paulo

SCHON (D), 1992, Formar professores como profissionais reflexivos, in Nova enciclopédia, publicações Dom Quixote, Temas de educação 1

SCHON (D.A.), 2000, Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem, Tradução. Roberto Cataldo Costa, Artmed, Porto Alegre

SILVA (CEM), 2001, Democracia e sustentabilidade na Agricultura: subsídios para a construção de um novo modelo de desenvolvimento rural, Projeto Brasil Sustentável e Democrático, série Cadernos Temáticos, nº 4, FASE, Rio de Janeiro

SILVA (Lourdes Helena), 2000, As Representações Sociais da Relação Educativa Escola-Família no Universo das Experiências Brasileiras de Formação em Alternância, Tese de doutoramento, PUC/SP, São Paulo

SILVA (Lourdes Helena), 2003, As Experiências de Formação de jovens no campo: alternância ou alternâncias?, UFV, Viçosa-MG

SILVA (Lourdes Helena), 2002, Representação sociais e práticas educativas das Escolas Famílias Agrícolas de Minas Gerais, Relatório Final, UFV, Viçosa-MG

SIMFR/UNEFAB/REGIONAIS EFAs, 2001, Avaliação do Programa 1997-2002: “A adaptação da formação agrícola à evolução do meio rural”, Bruxelas

THRIOLLENT (M), 2003, Metodologia da Pesquisa, 12.ed.Cortez, São Paulo

TRIVINÕS (ANS), 1987, Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação, Atlas, São Paulo

UNEFAB, 1996, Ata da VI Assembléia Geral, Riacho de Santana-Ba

UNEFAB, 1997, Relatório da Equipe Pedagógica Nacional, Salvador

UNEFAB, 1997, Relatório Viagem de Estudo: Visitas às Maisons Familiaes Rurales e Escolas Famílias Agrícolas na Europa, UNEFAB, Anchieta-ES

UNEFAB, 1998, Ata da VII Assembléia Geral, Teófilo Otoni-MG

UNEFAB, 1999, Para conhecer melhor as escolas famílias agrícolas, Iº Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, Salvador

UNEFAB, 1999, Centros Familiares de Formação em alternância, In Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, Anais do I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, Salvador, pp. 15-24

UNEFAB, 2002, Ata da VIII Assembléia Geral e I Congresso da UNEFAB, Brasília-DF

UNEFAB/ARCAFAR, 2002, Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs, Documento Político, Circulação interna, Vitória-ES

VASCONCELLOS (M.JE), 2002, Pensamento Sistêmico: O novo paradigma da ciência, Papirus, Campinas-SP

VEIGA (José Eli), 2002, Cidades Imaginárias: O Brasil é menos urbano que se calcula. Autores Associados, Campinas, São Paulo

VVAA, 2002, Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação, Maria Vorraber Costa (org.), 2.ed. DP&A editora, Rio de Janeiro

VVAA, 2000, Educação Continuada: reflexões alternativas, Alda Junqueira Marin (org.), Papirus, Campinas-SP

VVAA, 2000, Educação: Pesquisa e Práticas, Anete Abramovicz e Roseli Rodrigues de Melo (orgs.), Papirus, Campinas-SP

VVAA, 2001, Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Paquai (L) et all (orgs), trad. Fátima Murad e Eunice Gurman, 2.ed. vev., Artmede, Porto Alegre

VVAA, 1999, O Pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade, Alfredo Pena-Veiga e Elimar Pinheiro de Almeida (orgs), Garamond, Rio de Janeiro

VVAA, 2002, Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito, Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin (orgs.), Cortez, São Paulo

VVAA, 1984, Repensando a pesquisa participante, Carlos Rodrigues Brandão (org), Brasiliense, São Paulo

VVAA, Vida de Professores, Antônio Nóvoa (org), 2.ed. Porto Editora , Porto

WARSCHAUER Cecília, 1997, A Roda e o Registro: uma parceria entre professor, aluno e conhecimentos, 2.de. Paz e Terra, São Paulo

WARSCHAUER Cecília, 2001, Rodas em Rede – oportunidades formativas na escola e fora dela, Paz e Terra, Rio de Janeiro

WEBER (S), 1996, O professorado e o papel da educação na sociedade, Papirus, Campinas-SP

WENZEL (RL), 1994, Professor: Agente da educação? Papirus, Campinas

ZAMBERLAM (S), 1991, Pequena História das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, Centro de Formação do MEPES, apostila, Piúma-ES

ZAMBERLAM (S), 1995, Pedagogia da Alternância, Centro de Formação do MEPES, Coleção Francisco Justi, Gráfica Mansur Ltda, Piúma-Es

ZAMBERLAN (S) e ZULIANI (M). 2003, História do Centro de Formação, MEPES, Anchieta, ES.

ANEXOS

- Anexo 1 – Questionário exploratório**
- Anexo 2 – Roteiro da Entrevista semi-estruturada**
- Anexo 3 – Transcrição das Entrevistas**
- Anexo 4 – Dados Gerais dos Monitores das EFAs do Brasil**

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO

QUESTIONÁRIO SEMI-ABERTO

I SITUAÇÃO PESSOAL

NONE:.....

1.Sexo: M/F:	2.Idade:	3. Estado civil:
4. N° de filhos:		5. Origem: Rural – Urbana: R/U:

6. Escolaridade	Diploma / área de habilitação
Ensino Médio	
Ensino Superior	
Cursando Curso superior	
Pós-graduação	

7. Um ou, no máximo, três trabalhos profissionais de maior importância, realizados antes de entrar na EFA?

.....
tempo de atuação nesta atividade, se for o caso:.....

II – SITUAÇÃO PROFISSIONAL

8. Ano de entrada na EFA: 19___ ; 20___ Tempo de atuação:

9. Quais as razões essenciais, as motivações para entrar a trabalhar na EFA:

.....
10. Você tem um projeto de fazer carreira na EFA, ou seja, pretende ficar na EFA por mais quanto tempo?

() Sim () Não () Não sabe – Por quê?

11. Tem outro projeto profissional? Poderia citar?

12. Gestão do tempo semanal:

atividades	aulas	Acompanhamento pessoal do aluno na EFA	Animação de atividades relacionadas com os instrumentos pedagógicos	Acompanhamento da família - visitas	Tempo livre lazer
Total de horas Sem.					

13. Residência: na área da EFA () Fora da área da EFA () Distância? _____

14. O que a profissão de monitor aporta para a sua vida profissional?

Nos níveis	De positivo	De negativo
Pessoal		
Profissional		

Familiar		
Social		
Cultural		

15 Possui assinatura: ()Jornal () Revista	Média de leitura de livros por ano:
16. Possui ou tem acesso a endereço eletrônico () sim () não	E-mail:

III – FORMAÇÃO PEDAGÓGICA INICIAL DE MONITORES

17. Avaliação da formação pedagógica inicial de monitores

MÓDULO	TEMA	O	B	R	I
I	O Monitor e a Realidade Rural regional e brasileira				
II	O Monitor e o Contexto Institucional da EFA				
III	As Correntes Pedagógicas que fundamentam a Pedagogia da Alternância				
IV	A Pedagogia da Alternância				
V	O Plano de Formação e os Instrumentos Pedagógicos				
VI	O Monitor e o trabalho em equipe				
VII	A Psicologia da Adolescência e Juventude Rural				
VIII	Estrutura e funcionamento da educação brasileira – a LDB e a EFA: desafios e possibilidades				
IX	Cultura e Espiritualidade do Jovem Rural				
X	Urbanidade e Ruralidade Projeto Profissional do jovem				
XI	Módulo de avaliação – Defesa do PPEP - Certificação				

ANEXO 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

ROTEIRO DA ENTREVISTA

QUESTÃO I

Contar as lembranças de fatos, acontecimentos , expectativas, impactos marcantes...:

- Do primeiro dia de chegada na EFA – os impactos,;
- Dos dias seqüentes da 1ª semana como monitor junto aos alunos:
- Dos 3 primeiros meses de monitoramento...

QUESTÃO II

Elementos que ajudam ao exercício da função de monitor/a

Elementos que prejudicam ou limitam o exercício da função de monitor/a?

QUESTÃO III

Fatos/acontecimentos marcantes do primeiro ano relativo à formação inicial:

Fatos/acontecimentos marcantes do segundo ano relativo à formação inicial.

Evoluções percebidas e sentidas em relação ao antes e o depois do processo de formação inicial

QUESTÃO IV

Qual apreciação você faz hoje, em relação ao período de dois anos da formação pedagógica inicial, observando os pontos de vista: pessoal, profissional, familiar, social e cultural?

QUESTÃO V

O que lhes parece hoje mais importante para o exercício da sua função de monitor/a?

QUESTÃO VI

Opinião a dizer, pontos de vista a externar...?

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ANA MARIA PEREIRA PINTO (Monitora 1)

Monitora, coordenadora da Escola Família Agrícola de Goiás-GO - Julho de 2003.

Contar as lembranças:

- *do primeiro dia de chegada na Escola Família Agrícola – EFA;*
- *da primeira semana como monitor junto aos alunos e*
- *dos primeiros meses de monitoramento.*

Bom, meu primeiro dia na EFA de Goiás foi um dia que não tinha alunos. A escola estava fechada e eu fui lá com outros monitores pra conhecer a EFA. Mas no primeiro dia que eu fui como monitora, como pessoa que iria trabalhar (eu já conhecia o prédio, já conhecia a escola), foi uma impressão assim... como eu cheguei com mais três monitores da escola (que trabalhavam lá), e eles iriam lá... estavam indo lá para arrumar uns documentos, algumas coisas... Eu fui com eles, e já começando o trabalho, né, era uma época que não tinha aluno na escola, era janeiro e não tinha aluno. E aí a gente foi e entre... o que me chamou atenção, eu nunca esqueci, que eles conversavam entre eles sobre a Pedagogia da Alternância, sobre a questão associativa, sobre a associação e eu não entendia nada. Era tudo muito confuso pra mim aquilo. E eles iam me explicando. Eles falavam muito de plano de estudo, porque o plano de estudo tal, eu não sabia o que era, embora eu conhecia a EFA, já... pouco, né, porque eu tinha parente estudando lá, mas ficou assim, um pouco confuso pra mim a questão, mas com o tempo fui entendendo.

Você poderia relembrar do primeiro dia de aula com os alunos?

Como foi?

Eu lembro, foi muito marcante porque eu tinha saído da faculdade, terminado o ano letivo na universidade em 95 e comecei a trabalhar na EFA no início de 1996. Foi minha primeira experiência profissional, na área da educação. Só que..., quer dizer... eu tinha feito estágio

em escolas convencionais, escolas públicas, particulares e quando eu comecei na EFA, por ser o primeiro trabalho e preocupada em querer fazer certo, fazer bem o trabalho, fui assim, com medo de iniciante, mas queria fazer direito. Ficava prestando atenção nos outros monitores. Conversei com a Monitora Mara, Coordenadora que era mais experiente. Então, ela me tranqüilizou. E preparei a minha primeira aula de Português. Eu fiz Letras. Fui trabalhar Inglês e Português. E aí eu preparei um texto pra conhecer a turma. Não tinha Plano de Formação... (risos), né, assim... eles falavam muito em plano de estudo, eu não entendia muito bem o que era. Eles falavam que eu tinha que trabalhar a partir desse plano de estudo. Falaram-me o tema, eu não lembro do tema. E eu tentei ver um texto sobre isso. Mas o que me chamou a atenção é que.....

Isso que você fala tinha relação com o tema do plano de estudo?

Eu tentei escolher um tema que tivesse, mas não sei se o texto foi assim porque eu achei um livro didático... eu não me lembro o tema, porque oito anos ... lembro que a Mara, que era coordenadora, falou: --“Ana, aqui trabalha o plano de estudo”. Até não tinha entendido muito bem. Entendi, mas não muito bem como se deveria trabalhar. Eu tentei seguir assim, fazer alguma coisa. E a primeira aula eu preparei uma apresentação para conhecer quem era os alunos, então... Só o que o que me deixava assim um pouco nervosa é que, naquela turma, o meu primo (que é meu irmão) que mora com a gente, foi criado junto comigo, estava naquela sala. E aí, além de ser o primeiro trabalho, era a primeira vez que eu ia numa sala de aula sozinha. Eu tinha feito estágio antes, mas não é a mesma coisa. E outra coisa, tinha feito estágio em escolas na primeira fase do ensino fundamental, 1ª a 4ª série. E lá era o ensino fundamental por suplência, dois anos e meio. E essa turma, acho que estava no 2º ano. Então eu fui para a sala e quando eu entrei parece que a minha preocupação não era com os alunos mas com meu primo, porque eu sabia que ele ia me avaliar. Ele é um rapaz muito bom, menino bom, assim, sei lá, foi o fato dele estar lá que eu acho que me deixou um pouco nervosa. Ai eu comecei. Conversei com os alunos. E aí foi indo, foi ficando tudo bem. Depois ele me falou, não na escola, mas em casa, que tinha percebido que eu tinha ficado muito nervosa, que não era eu mesma, mas que depois ficou tudo bem, os alunos gostaram muito de mim e foi me tranqüilizando. Assim, me marcou

isso e também os alunos da escola porque não só o meu primo, tinha muitos alunos da minha comunidade, né, que a minha família é do campo e da minha comunidade tinham vários alunos. Então, esse fator de ter gente da minha comunidade, ter o meu primo naquela sala me deixou assim um pouco tímida.

Então, e aí foi ... tudo era novidade para mim, o pessoal, a equipe de monitores tentando me passar. Mas eu assim, motivada pelo primeiro trabalho, motivada por querer fazer o melhor. E acho que é por querer fazer bem feito o trabalho eu passei a me envolver. Então eu comecei olhar alguma coisa sobre a Pedagogia da Alternância que eles me passaram, dar uma olhada sobre documentos, alguma coisa escrita sobre a Pedagogia da Alternância... Instrumentos não ajudaram muito porque eu não entendi muito.

Depois eu fui convivendo muito com os alunos. O que me chamou atenção na EFA, no trabalho, foi a convivência com os alunos e também outra coisa que eu fiquei muito empolgada foi com o desempenho dos alunos, porque a experiência que eu tinha feito nos estágios, os alunos não participavam das aulas. E as professoras pediam pra fazer atividades, os alunos não gostavam. Eu me lembrei agora que eu fiz estágio numa primeira fase do ensino fundamental e depois fiz na segunda, na 7ª série, que era mais ou menos a série que eu comecei a trabalhar com a Escola Família. Então, eu ficava.. comparando. E eu fiquei tão empolgada com esses alunos, com a escola... Minha mãe sempre lembra disso, fala comigo até hoje. Eu fiquei muito empolgada. Eu ficava falando com os alunos o tempo todo. O que mais me chamou a atenção foi os alunos. Eu lembro que eu levei um texto pra trabalhar com eles, temas gerais, e esses alunos fizeram textos assim, que eu fiquei impressionada com a qualidade dos textos dos meninos, porque eles escreviam. Eu pensei – nossa, eu estou saindo da faculdade, a gente não tem tanta facilidade pra escrever – esses meninos são muito bons pra escrever! E essa turma, realmente, era uma turma de destaque. Tanto é que dessa turma tem uma aluna hoje que é monitora da escola, né, então assim, coisa que chama atenção. Mas no geral, a questão da administração, os pais participando mais, eu achava interessante os pais participarem mas não era uma coisa muito clara a questão da associação. Então, ao mesmo tempo em que gostei muito de trabalhar com os alunos uma pedagogia diferente a gente ficava comparando a Escola Família com as escolas que eu tinha passado. Fiquei pensando porque que eu não estudei numa escola como esta, onde todo mundo participa Mas, ao mesmo tempo eu vi alguma coisa de

desorganização na equipe, que era um pouco assim, não sabia muito bem as coisas como fazer. Ficava só a Mara que mais entendia. A Mara era da minha comunidade da minha que a minha mãe mora também, Mosquito, que é um projeto de assentamento. E ela era a coordenadora da escola. Ela fez aquele Centro de Formação em Piúma. Aquela primeira formação, foi escolhida pra ir ao Centro de Formação, aquele que era feito em dez meses lá em Piúma, no Espírito Santo, no MEPES. Quer dizer, ela saiu da realidade dela e foi pra uma outra realidade fazer esse Centro de Formação. E ela voltou. E como era ela que entendia da Pedagogia da Alternância parece que ficava um pouco centralizador. Não é que ela era uma má pessoa, mas ela era um pouco assim. Então, ela que sabia, ela que decidia tudo. Ficava todo mundo ao redor dela. Era uma equipe muito pequena, quando eu entrei tinha, quatro, depois mais um, cinco. Um era do sul, o Luis, do Paraná; e o outro era de uma escola agrotécnica. Então, era essa equipe e eu novata, entendeu? Então, era um pouco confuso. O técnico da agrotécnica era muito bom na prática, mas não entendia nada de Pedagogia, era muito confuso. O do Paraná entendia mas entrava em atrito com a Mara, porque a Mara fez o centro de formação, todo mundo defendia uma linha da pedagogia. Ele defendia outra, da Casa familiar rural, inclusive a Escola de Goiás tem essa história que começou Casa Familiar, depois passou a Escola Família. Então tinha um atrito entre os dois. Aí esse Luis saiu, ficou a Mara. O papel dela era de coordenar os trabalhos. (Mas não sei se todo mundo, ao que tava ao redor), foi entrando outras pessoas novas, Luis e Aguinaldo saíram...

Toda essa questão, na primeira semana você já vivenciou tudo isso?

Por incrível que pareça sim, eu entrei porque a equipe estava muito pequena. Então, a Mara pediu muito que entrasse mais pessoas. Não tinha dinheiro pra salário. E quando eu entrei, exatamente na primeira semana, por isso que eu falo que eu vivi esse espírito de desorganização, de conflitos... porque esse... o Luis do Paraná e o Aguinaldo estavam saindo e logo na primeira semana que eu entrei eles estavam nessa briga e eles pediram a conta. Eles recebiam seis salários mínimos e a associação não dava conta de pagar mais, pediu pra baixar pra três. Eles não aceitaram. Então, meus primeiros dias na escola foram assim e briga entre eles, a associação e a Mara... A associação ficou com raiva deles e eu lá

no meio tentando..., assim, com a Mara, ouvindo, mas achando ela um pouco autoritária, percebendo a briga dela com os dois monitores e o Zé Osmar, figura muito importante na história da EFA. Centralizador na questão da associação. Era assim, uma intriga entre ele e Mara. E esses dois monitores saíram. (...) Eu gostei muito de trabalhar com eles. Pra você ter uma idéia tem oito anos, eu não esqueço o trabalho com eles. Eles eram assim muito simpáticos, tentavam ajudar a gente em tudo, né, eu não sabia mexer com mimeógrafo e o que era técnico, o Aguinaldo, assim, ele era diferente, ele não tinha... hoje eu vejo que ele não tinha perfil de EFA porque ele era burguês, de família, mas ele era uma pessoa ótima. Então, eu estava rodando meu material no mimeógrafo, não dava conta, não tinha experiência, ele vinha e rodava pra mim – “Vai lá pra sala que eu levo depois pra você”. Então, apesar desses conflitos tinha companheirismo, porque eles ficaram um mês de aviso prévio, eu lembro que logo que eu entrei teve uma discussão. (Eles foram pra cidade mexer com um negócio de carteira, então assim muito polêmico). Depois eles ficaram um mês e parece nem que eles estavam saindo. A gente.. os alunos eram apaixonados por eles. Nossa, gostava muito deles. Os alunos começaram a chorar e ficava aquela coisa, os alunos pedindo pra não sair, escrevendo cartas e eles queriam sair, mais com um mês eles, realmente, saíram. A associação não dava conta de pagar, não cedeu, e depois foi ajeitando. Eles saíram, foi um baque pra escola a saída deles. As famílias gostavam muito deles. Eu, eu sempre gostei muito de fazer visitas. Quando a gente ia para as visitas, as famílias: -- e o Luis mais o Aguinaldo? Então, na história da Escola Família, Luis e Aguinaldo é assim, muito forte pros alunos antigos. Porque eles eram muito dedicados e eles começaram a ficar carregando a escola nas costas, porque, olha pra você ver, três, quatro fazendo uma EFA, né, pra tudo, dando aula, olhavam tudo, misturado com Casa Familiar – Escola Família, uma confusão... E aí quando eles saíram perdeu muito. E aí deu um baque na escola. Eu que tava entrando fiquei sentida com aquilo porque eu gostei de trabalhar com eles um tempo. Aí ficou a Mara. Aí foi entrando equipes novas. Entrou a Cida. Aí quem foi para substituir os dois técnicos foi o Novais, José Novais da Bahia e na época o Sinvaldo, da Bahia também. Eles não conheciam a região. Eu percebi isso, porque do Luis e Aguinaldo eu não entendia essa questão da região, mas percebia que monitores que vêm de longe pode saber a pedagogia, mas se não conhece a realidade a gente perde muito com aquilo. Até que o monitor começa a conhecer as famílias... Então, foi um processo assim, os meninos não

aceitaram os dois monitores, de início, até pela questão assim... (é chato) do preconceito da aparência, porque os outros dois monitores eram fisicamente assim, aparentemente rapazes muito bonitos. E aí esses dois que chegaram... é ruim falar isso, mas... negros, assim, franzinos... E aí os alunos ficavam: -- “Ah! Esses rapa...” caladinhos, sabe, “esses rapazes não sabem nada não”. E eu novata na escola, tinha que conversar com os alunos que não era assim, não era por aí, que eles sabiam muito de EFA e automaticamente esses dois que chegaram no processo da escola foram...

Ana, porque você tomava essa iniciativa de defender a escola, e como ficava no meio de todo esse conflito?

Engraçado que a gente não pára para pensar nisso. Eu sou filha de sindicalista. Minha mãe foi atuante na defesa dos agricultores, dos sindicalistas, ela trabalhou dez anos no sindicato. E ela era líder. E quando eu comecei a trabalhar na EFA eu nem sabia disso e aí começaram a falar assim: -- “Filho de peixe, peixe é”. “Você é a sua mãe”. Minha mãe participou da luta pela terra como liderança na organização. E eu nunca parei pra fazer essa ligação, mas as pessoas, né, pessoas envolvidas com a escola começaram a falar, não sabia porque, mas eu acreditava na escola. Acredito, né. Uma proposta de educação diferente, ligada com o campo que eu convivi e convivo, então, parece que era nato. Não parei pra pensar, vou fazer isso por isso. Fui fazendo, nesse processo de tentar melhorar a escola. Desde que eu entrei na escola a escola vive de altos e baixos. Muita dificuldade. E que sempre chama atenção é isso, que nunca desanimei da escola. Pra você ter uma idéia, trabalhando na escola, apesar de ter terminado a faculdade, ser do campo, eu comecei com um salário muito diferente dos outros. Eu lembro que eu ganhava dois salários e esses técnicos que estavam saindo ganhavam seis. E saíram porque tava baixando pra três. A Mara ganhava uns três ou quatro, não lembro, e esses dois que chegaram recebiam quatro salários mínimos e eu recebia menos da metade. Então, assim era uma desigualdade salarial. E aí, com o tempo eu fui passando a questionar isso, por que eu recebia menos e uma coisa que me chama atenção até hoje... eu não sei...??? que eu... (risos)... é que mesmo que eu, que não tinha conhecimento da Pedagogia da Alternância conseguia ajudar a trabalhar os instrumentos pedagógicos, embora não conhecesse tanto, melhor em algum sentido que os

dois que entendiam tanto. Aí eu sempre fico pensando que mulher tem mais jeito pra isso. Eu não sei se é preconceito, mas ela tem mais iniciativa. Eles entendiam o que era mas não tinham iniciativa pra fazer.

E a coordenadora nesse conflito, você parece que intermediava as coisas com os alunos e a coordenador?

Ela coordenava, mas assim, é uma história... ela já estava desde o começo... não sei se pelo fato de ser autoritária, um tanto agressiva, os alunos não gostavam muito dela, da Mara, embora eu acho que era uma pessoa muito boa e muito competente. O que acontecia é que ela deixava os problemas pessoais envolver demais dentro da escola e isso acabava nos atrapalhando, sabe. E aí nesses atritos ela não se dava... o principal problema da Mara, nesse tempo, é que ela não se dava bem com o Zé Osmar que morava dentro da escola. Então tinha atritos... imagine ela era muito dura, assim ela falava o que tinha que falar e ele (também era uma pessoa muito boa, muito humana...). Mas eles se batiam muito de frente. E eu? nesse meio aí tentando entre eles, os dois. Tinha dia que eu ficava um pouco confusa com aquilo. Ele falava uma coisa de um lado, ela falava de outro, ela com uma visão mais crítica e ele também. Chegaram esses dois monitores: Sinvaldo e Novais. José Novais é uma pessoa muito crítica, muito reflexiva... Ajudou-me muito nesse processo, dava pra perceber mais as coisas. (...)

Elementos que ajudam ao exercício da função de monitor/a?

Elementos que prejudicam ou limitam o exercício da função de monitor/a?

Acho que vários fatores contribuíram pra essa formação: a prática. o dia-a-dia da EFA faz a gente aprender demais, o contato com os jovens que é um aprendizado muito grande, a convivência com eles. Essa questão dos instrumentos pedagógicos ajuda, tanto na formação dos alunos, quanto da gente. Em que a gente aprende na Escola Família a ser... a falar com o jovem... aquela questão da avaliação, né, aquilo pra mim foi muito rico. Na avaliação falar pro aluno o que ele precisa melhorar e que ele fala pra gente também, né. Algumas vezes quando o aluno falava, no começo, -- “ah! Não gostei que ela fizesse aquilo”. Eu

sofria. Hoje o aluno fala isso eu sei que eu fiz pro bem dele, por exemplo, se eu fui dura em algum momento. Então, assim, esse processo do dia-a-dia, as visitas às famílias, as parcerias da escola... Eu acho que tem uma formação muito grande quando a gente começa a participar de encontros de formação, né, na Escola Família, é... surge muito isso, formação, ah! Encontro sobre liderança, encontro sobre... e tem também essa questão assim, a gente participa das parcerias, das ONGs, dos encontros e na educação também. Aí esse processo você vai comparando como que é na educação convencional, as reuniões, porque eu comecei na escola... como era uma equipe pequena, logo eu fui coordenadora pedagógica. Olha a incoerência, porque eu nem conhecia os instrumentos direito. Mas não tinha ninguém, eu fui fazendo esse papel. Não fazia direito, mais eu fui fazendo. Então, assim, o fato de ter que conhecer um pouco mais pra tentar ajudar os outros me ajudou, né, fui aprendendo com isso. O fato de ter como equilíbrio entre aluno, às vezes, entre um monitor e outro... essas intrigas que tiveram me ajudaram nesse processo de crescimento. E a ser diretora... eu não demorei muito ser diretora. Esses conflitos todos fizeram que a Mara logo quisesse sair. Eu não lembro quanto tempo eu tinha de EFA, mas era pouco tempo.

Depois desses primeiros meses, pensando no primeiro ano, no segundo ano. Tem elementos desses dois primeiros anos, depois disso começou a fazer a formação. Tem elementos aí que você pode recordar mais, além desses que você já falou?

Olha, assim, de lembrança é de difícil. Se a gente pára pra pensar... Mas eu acho que é tudo isso que eu já falei mesmo. Como eu falei, foi tudo muito rápido porque a escola tinha equipe pequena, foi entrando gente, logo de coordenadora um tempo, depois... não lembro por quanto tempo eu passei.. se hoje tem cinco anos... tem três anos que eu fui ser diretora da escola. E o que sempre destacou na minha atuação na escola em crescimento, formação... que eu sempre destaquei na questão de dedicação. Eu sempre falo isso de mim mesma. Eu não fui uma pessoa muito inteligente, mas muito dedicada no que eu faço. Então, eu me apaixonei pela EFA Isso me chama atenção na EFA, eu percebo isso nas equipes que vêm. As pessoas entram na escola e apaixonam pela escola. Eu tenho tentado fazer isso agora com os novos monitores que entram para ver porque que eles apaixonam pela escola. Sempre o mesmo ponto que não foi diferente comigo, a paixão pelos alunos. A

convivência com os alunos. O dia-a-dia. Pela qualidade de aluno que tem na EFA. E aí comigo não foi diferente eu fui apaixonando, me envolvendo... Um certo tempo até a EFA foi mais assim, em primeiro plano que a minha vida pessoal...

Desses elementos que você elencou e que você acha que contribuíram para a sua função como monitora, existe uma hierarquia neles?

Acho que o primeiro como eu sempre coloco é a experiência do dia-a-dia com os alunos e acho que é muito rica, que contribui pra gente aprender. A gente aprende muito com os alunos. Segundo..., porque o que mais me chamou pode ser por um lado afetivo, né, é o que me ajudou ... depois o trabalho em equipe. Por mais que a equipe tenha conflitos, dificuldades. A gente aprende demais com a equipe e tem assim uma relação de afetividade com a equipe. Terceiro, é a aprendizagem que a gente tem com a pedagogia da alternância. Começa a ver a importância disso pra ligar, os trabalhos, a realidade da família...

E onde você aprendeu mais sobre a pedagogia da alternância, colocando também numa ordem de prioridades?

Foi na escola família mesmo. No dia-a-dia, assim, nas visitas às famílias a gente aprende muito. Na sala aula, na colocação em comum, na socialização que vem das famílias. Como a gente tem dificuldades de fazer visitas a gente aprende mais na socialização dos alunos. Eles contam, né, os trabalhos... e aí nasce o interesse de você aprofundar. Porque como eu disse, eu entrei na escola, eu não entendi muito bem (apesar do meu primo que mora comigo) fazer o plano de estudo, a gente não acompanhava muito bem, respondia lá... E era uma confusão esse negócio de Casa Familiar e EFA. Eles faziam de um modo muito diferente naquele método que não precisava nem de conteúdo. Que aula de Português era... era tudo... Então era muito confuso. Tanto é que esse primo meu estudou dois anos e meio na EFA. Não sei porque, talvez, ele não tem muita afinidade hoje ele não lembra o que é o plano de estudo. Eu vou conversar com ele só pra ver. – “Eu não lembro”, diz ele. Aí penso que ele é um aluno ruim, não, ele não entendia os instrumentos porque não eram aplicados diretamente, aí ele não lembra muito bem. Mas é assim, nesse dia-a-dia. Aí surge o

interesse de querer aprofundar. E aí a associação cobra de você também. Porque aí quer melhoria. E aí surge... (porque é muito importante esse trabalho da UNEFAB e ...) ... os Regionais preocupados em formar monitores. Acho que isso é antes da gente, por exemplo, eu tava lá no dia-a-dia. Senti a EFA de Goiás muito isolada. Não tinha regional. Não sabia nada disso. Começando uma história de regional muito distante. Aí veio o Zé Osmar que participava mais (, que era esse tesoureiro, numa época presidente...) das reuniões da UNEFAB e numa época levou proposta de formação, né, que a gente fizesse formação. Participava de alguns encontros, falava de alguns temas e aí começamos a fazer a formação inicial. Que por mais que eu diga que foi só no dia-a-dia é ilusão. No dia-a-dia você aprende na prática, mas falta muito elemento pra você entender. Eu, por exemplo, fui entender mesmo a importância do Plano de Estudo no curso de formação inicial. Risos. Eu sabia que tinha que trabalhar o Plano de Formação... o plano de estudo... pra trazer a realidade dos alunos, mas não sabia como articular isso e como devolver isso para as famílias. E hoje eu fico impressionada com o PE, da importância no sentido da pesquisa mesmo. Antes eu entendia assim, ah! É importante porque na EFA ... pra mim, antes, era assim, na EFA tem que ter PE, é importante. Eu não entendia bem o significado disso. O que é importante.

Elementos que prejudicam o exercício da função de monitor

Desde que eu entrei na EFA tentei fazer um papel de equilíbrio. Até eu não tinha percebido. A gente vai fazendo as coisas.... O João Queiroz, que é o assessor da Escola Família, da UNEFAB... falou: -- “esse papel seu é muito importante porque você consegue fazer na prática o que pouca gente consegue. Você faz um equilíbrio muito bom entre alunos, pais e monitor. Você tem um relacionamento muito bom com os monitores, muito bom com os alunos e muito bom com os pais”. Então eu sinto que a minha função como monitora é tentar articular esses atores. Mas qual a dificuldade que eu sinto? Que há, às vezes, uma relação de poder. A equipe fecha num grupinho e vê o lado da equipe, não que não vê os outros, mas fica....

Queria que você contasse mais como atora monitora...

E, no começo eu sentia muita dificuldade em colocar a prática, fazer a prática. Eu achava que na Escola Família tinha que trabalhar muito a prática e eu não sentia muito isso. Eu sentia que ficava muito na teoria.

Você fala de prática. Que prática?

Prática.... é .. tanto na parte técnica, na propriedade, como a aplicação dos instrumentos pedagógicos Muitas vezes...

Práticas agrícolas?

Práticas agrícolas, as disciplinas ligadas aos instrumentos, à vida do aluno, achava que a gente não fazia isso muito bem. Então isso frustrava. A gente trabalhava o Plano de Estudo mas não tinha retorno pras as famílias. As visitas eram muito superficiais. Então, assim, a dificuldade de colocar os instrumentos, de trabalhar esses instrumentos. Eu sentia dificuldade nesse sentido.

Os instrumentos estavam planejados, havia um planejamento?

Olha, eu entrei na EFA em 96 e a gente trabalhava desarticulado com alguns instrumentos, aqui e ali, não tinha muita ligação com as disciplinas. E depois que eu conheci, que a gente passou... eu e o Novais... a fazer o curso de formação em Minas, no regional de Minas que nós passamos a conhecer o Plano de Formação. Conhecendo o Plano de Formação a gente ficou muito interessada. Só que a gente não conseguiu mobilizar a equipe. Era assim, duas pessoas saindo para fazer um curso fora e a gente passa a semana fora. Quando chegava na escola a equipe tava naquele dia-a-dia, naquela correria... não conseguia ver o que precisava melhorar, por mais que você falasse, não sentia tanta importância, não sabia o que era e a gente também não conseguia fazer com eles ou elaborar o Plano de Formação.

Então, a equipe não estando afinada com o projeto isso atrapalha?

Atrapalha muito. E outra coisa é isso, naquela época havia assim, os técnicos por um lado, e o pessoal da parte pedagógica por outro. Até uma equipe falava isso, que todo mundo é da parte pedagógica, mas era muito assim, pedagógico por um lado, monitor por outro. Então, às vezes, as atividades ficavam desarticuladas, né, cada um trabalhando meio isolado, e isso eram uma dificuldade.

Colocar os fatores limitantes numa ordem de prioridade:

Eu acho que a falta de conhecimento da Pedagogia da Alternância. O que é? Saber trabalhar em equipe. Se não souber trabalhar em equipe não tem jeito de trabalhar os instrumentos. A questão financeira de uma EFA. Eu acho difícil, tanto na questão salarial de monitores, ainda mais na nossa realidade que não se pode falar de salários porque o agricultor tem aquela cultura que eles não ganham dinheiro, então, o salário já é muito. A escola também nasceu da Igreja. Não se pode falar... Então essa questão salarial é um fator difícil nas EFAs. Acontece o rodízio de monitores. E esse rodízio de monitores, atualmente, na EFA de Goiás, está sendo muito preocupante.

Fatos/acontecimentos marcantes do primeiro ano relativo à formação inicial:

Fatos/acontecimentos marcantes do segundo ano relativo à formação inicial.

Elementos que limitam, prejudicam o exercício da função de Monitor.

Assim, no geral, essa formação inicial foi muito marcante. Só o fato de sair de uma EFA que era isolada. Estava começando o regional mas que eu não conhecia outras EFAs. Ir para um outro Estado que eu não conhecia e conhecer várias EFAs, porque cada módulo era numa EFA, isso assim, me marcou muito, porque conheci algumas regiões onde estão as EFAs de Minas. Algumas em regiões bem pobres. Outras razoáveis... E assim, o que me marcou foi de estar conhecendo a Pedagogia da Alternância. Como eu falei, na EFA a gente, conhecia assim, o PE, mas eu não sabia muito bem, sabia que era importante, mas não sabia até que ponto que era. Então, nos primeiros encontros foi trabalhar todos os instrumentos... E outra coisa que chamou atenção foi a questão de estar conhecendo mais os

instrumentos, de estar convivendo com outras EFAs, trocar experiências. Eu lembro que conversava com os outros monitores e falavam: -- “Ah! Na minha EFA não pode namorar” ... – eles falavam aqui também não, outros não sei o que... a gente trocava... isso enriquecia muito. Então, eu considero que além de estar conhecendo mais a Pedagogia da Alternância o que marcou foi a troca de experiência com os outros monitores. Porque a gente vivia muito na EFA de Goiás. Achava que era só aquele mundinho, né. E aí quando ia para as outras EFAs, vendo as dificuldades financeiras, tudo que a gente reclamava, eu sentia assim, parecia que era um retrato, assim, toda EFA tinha muitas dificuldades... um espelho.... Então, eu sentia assim, não é só a EFA de Goiás. O que me marcou também ao mesmo tempo foi sair de uma região conhecer outras EFAs, outras pessoas porque lá vinha gente do Estado todo e todo mundo com experiência de EFA. É que, quando voltávamos, eu e Novais, a gente não conseguia mobilizar a equipe. Eu lembro que lá no curso de formação falavam muito: “tem que mobilizar a equipe, tem que conversar, tem que por pra frente”. “Esse curso aqui é pra melhorar o dia-a-dia.” Aí, eu e o Novais chegávamos lá animados pra passar alguma coisa. A gente uma semana fora sem dar aula. A equipe: “ah! Você tem que dar aula, você tem que não sei o que...” – “oh! Ta tudo atrasado”. E aí, a gente se envolvia também no dia-a-dia. Ficava parecendo que a gente queria aparecer, de estar falando aquelas coisas. O pessoal achava que era importante, mas o dia-a-dia consumia. Vejo isso até hoje nas EFAs.

Fatos marcantes do segundo ano, relativos à formação inicial:

Eu queria falar um fator marcante do primeiro ano que eu não falei. Foi a questão de uma pesquisa que a gente fez. Muito importante pra contextualizar a escola. Dizer quais os maiores problemas que a gente enfrentava, a importância da escola, o número de alunos... Aí aquilo fez com que a gente conhecesse mais a EFA, onde a EFA estava situada. Então, assim, a gente fez o registro. Como a gente, muitas vezes, tem dificuldade de escrever, as pessoas têm, então, a gente fez um documento que hoje é da escola, está disponível. É uma pesquisa onde nós colocamos o que é a EFA. E dessa pesquisa, nós escolhemos três pontos que precisavam ser melhorados na escola. Que a gente percebeu e precisava ser melhorado. E disso eu coloquei inicialmente... a gente percebeu que não tinha

Plano de Formação, que era um fato difícil. A participação das famílias e aplicação dos instrumentos. Três pontos. E aí, no outro ano, a gente foi pra fazer o segundo ano e era pra desenvolver, a partir dos temas do primeiro ano, que foram detectados nessa pesquisa, desenvolver uma pesquisa experimental, fazer na prática, algum trabalho. A minha proposta inicial era de fazer... como trabalhar a disciplina de Português na Pedagogia da Alternância. E o Novais ficou de trabalhar o Plano de Estudo. E aí, no dia-a-dia, na correria... Eu optei por esse tema, mas na verdade eu me empolguei muito com o Plano de Formação. Mas aí nós fomos atuando, trabalhando... até que no segundo ano trabalhamos muitos temas. O que foi interessante também no segundo ano que a gente não trabalhou só a pedagogia da alternância. Porque a gente trabalhou temas transversais... outros temas... psicologia da adolescência, que foi muito importante. Entender como que o jovem atua. Até hoje, marcou tanto esse encontro da psicologia da adolescência que às vezes eu me pego fazendo alguma coisa que lá o assessor falou que ... , por exemplo, às vezes, uma criança, um jovem, um adolescente está no canto triste e a gente fica: -- ah! Que foi? Ai, ele falava: -- “não, não pode fazer isso, tem que entender que o jovem tem que ficar no momento dele...” Então, foi um encontro assim, muito importante. Tivemos outros, né, mais esse foi um que eu gostei muito. E o que eu achava interessante também no segundo ponto foi a preocupação com essa pesquisa pra ver se mudava alguma coisa na prática. Nós fomos tentando trabalhar, mas com as tarefas do dia-a-dia, acabou que eu fiquei com o tema de descrever o impacto do Plano de Formação na EFA de Goiás. Com a sua participação fizemos a construção do Plano de Formação que não existia. Então, foi um fator muito marcante. Eu lembro que foi tão forte isso, que era férias, dezembro, a equipe poderia estar em casa e eu os convenci que era importante. E marcou quando você chegou que foi perguntar: -- “O que é o Plano de Formação?” Ninguém quase, sabia. E que houve uma confusão. Eles estavam entendendo o Plano de Formação como plano de estudo. Aí eu lembro que na hora você disse: “ah! Vocês estão confundindo, eu vim fazer o Plano de Formação” Teve que mudar e eles acabaram ficando apaixonados pelo Plano de Formação. A equipe se envolveu muito. Foi uma semana boa sobre o Plano de Formação. Então, o que me chamou atenção foi que o curso não foi um curso por fazer. Além de ter me ajudado na formação pessoal e profissional, a escola também passou por uma transformação, muito importante, de estar organizando mais os instrumentos pedagógicos.

Evoluções percebidas e sentidas no percurso profissional, pessoal...

Acredito que houve várias contribuições, várias mudanças. Esse curso, o dia-a-dia. Senti que eu fiquei uma pessoa mais crítica, menos ingênua, mais reflexiva, dando conta de entender mais a associação, o papel da associação, o papel da equipe, os alunos e fazer uma leitura mais real do contexto da escola. Senti que eu cresci, amadureci mais no trabalho como um todo, tanto da questão pedagógica, como da questão administrativa, porque hoje como coordenadora e na época também diretora, a gente, assim, deveria cuidar mais da parte pedagógica, mais muitas vezes a gente fica na parte administrativa para ajudar a associação. Eu senti que avancei muito nisso, de estar dando conta mais de resolver as coisas. Eu sinto que antes era muito dependente. Achava que eu não poderia tomar posições... E uma coisa que eu ficava muito indecisa e ajudou muito esse curso, muito mesmo, foi a questão de ser líder, de fazer um trabalho democrático, ser líder e ao mesmo tempo, ser monitora. Eu não distingo muito hoje diretor e monitor. Eu nunca deixei a sala de aula. Sempre trabalhei aulas, sempre fiz as mesmas atividades dos monitores, e a mais. Então eu senti assim, saber essa diferença, porque sempre foi muito confuso pra mim. É que lá nesse curso de formação, trabalhamos muito esta questão. O Monitor é monitor, tem que fazer trabalho coletivo, mas tem que ter iniciativa, tem que tomar decisões, tem que ser democrático, mas tem que ter autoridade. Então, esse equilíbrio que pra mim era muito difícil. Eu achava que tinha que fazer todo mundo junto as coisas, que não podia ninguém tomar uma iniciativa. (Uma vez, por exemplo, a Mara, a gente estava trabalhando. Ela era diretora, antes de mim, ela não quis ser mais. Ela que não quis ser. Eu passei a ser.) Mesmo que parece que não tinha outra pessoa. Eu fui. Ai a secretária da escola falou comigo que queria mudar a cor da caneta preta para a azul. Eu falei, se você acha que é importante vamos passar. Tudo bem, avisa a equipe. Na reunião a Cida falou. (A gente foi ter uma reunião de grupo) – “Olha gente vamos mudar a caneta”. Aí a Mara perguntou quem é que decidiu trocar a caneta. A Cida disse: -- “eu falei com a Ana.” Ela disse: -- “Não. Não é a Ana que decide. A gente decide em grupo”. Parece uma coisa boba, mas eu falei pra ela: -- eu acho que tem muitas outras coisas importantes pra gente discutir em grupo do que uma caneta, a cor de uma caneta. Eu acho que aqui tem que discutir as

questões pedagógicas, a questão da associação que não vai bem, a questão das aulas. Essa questão de caneta a secretária decide isso. A Cida perguntou por acaso e eu dei minha opinião, mas ... Começou a questionar, quer dizer, a gente tem que tomar iniciativa, se for esperar pra todo mundo decidir uma cor de caneta onde que a escola vai parar? Então, eu senti mais firmeza pra tomar decisões. Saber distinguir o que tem que ser no coletivo e o que não tem que ser. Tem coisas que pode resolver uns dois, tem coisas que é o grupo, tem coisas que é na associação. Outra coisa, nós achávamos que tinha que fazer todo mundo junto. Ah! Tudo é a associação, tudo é conselho. Hoje não, foi esse processo. Tem coisa que é a associação, tem coisa que é a equipe, tem coisa que são os alunos. Outro dia os alunos do 3º reuniram, chamaram a associação e não quiseram que os monitores participassem. Eu senti afetivamente, tenho uma ligação muito forte com os alunos, mas é um direito deles. Assim, com a associação, muitas vezes, reúne e não quer que monitor participe. Então, assim, o lugar de cada grupo... E isso eu aprendi no curso, sem dúvida, porque a gente discutiu muito isso, o papel de cada um. Era muito misturado na minha cabeça e aí foi definindo mais o papel de cada um, qual que é a função, o que tem que fazer.

Reflexão sobre os processo de formação e a função Monitor.

Qual apreciação você faz hoje, em relação ao período de dois anos da formação pedagógica inicial, observando os pontos de vista: pessoal, profissional, familiar, social e cultural?

Um dos fatores é a maturidade, porque eu não era tão jovem, mas de experiência de vida era pouco. Então eu saio da minha escola, da minha cidade, pra ir pra uma formação que eu sabia que era importante, eu não entendia muito bem, eu estava indo porque a escola me escolheu, queria que fosse. Me (perguntaram) me apontaram, mas eu também queria. Eu cresci muito nesta questão de maturidade. Pra mim era tudo novidade, assim, sair do meu Estado. Ir para Belo Horizonte, passar o dia na rodoviária esperando ônibus. Eu não tinha tanto costume de viajar pra fora. Ir pra uma região que eu não conhecia. De pegar ônibus... Questão assim, de conhecimento mesmo, não só da pedagogia mas de vida. O contato com as outras pessoas me fez crescer muito. A convivência com os outros grupos. De aprender

coisas novas. E depois, assim, a questão cultural. Ver outras culturas. Quando fomos ao Vale do Jequitinhonha (que as pessoas falavam que era o lugar mais pobre do Brasil), o que me chamou muita atenção, assim... uma pobreza, mas uma alegria tão grande nos meninos, nas crianças, assim, no pessoal, uma animação, festa, alegria... Quando eu voltava pensava, aqui na nossa escola não é tanta pobreza e a gente está reclamando. Eu visitei alunos lá no Jequitinhonha, casa de alunos, e quando a gente vai nos alunos nossos, por mais que você tem dificuldade financeira, é diferente, e que mesmo assim a gente ficava reclamando. É uma experiência de vida nesse sentido, ficar comparando regiões, a questão social atual. Comparando os alunos... que em todas as escolas que a gente foi os alunos tinham um potencial muito bom. Eu ficava comparando com as escolas tradicionais... como que os alunos de EFA destacam.... uma coisa que me chama muito a atenção é isso nas EFAs. Nós fizemos um encontro do nosso regional outro dia, das EFAs. Os alunos, nossa!!! a questão cultural muito rica. Conhecer nessa formação os alunos de EFA é muito interessante... monitores... Outra coisa: a questão de monitores sempre me chamou atenção, os monitores que a gente fazia curso, que eram pessoas jovens, pessoas muito jovens, muito reflexivas, talvez, com dificuldade de escrever, de produção, mas no ponto de vista de refletir, de discutir, de questionar... Parece que a minha formação universitária não me permitiu isso. A gente era uma turma que só reproduzia, copiava.

A formação inicial trouxe essa abertura?

Trouxe. Trouxe essa abertura, mas ao mesmo tempo uma angústia de não dar conta de resolver, assim, me questionei, que eu precisava melhorar. Sinceramente, tinha aluno no ensino médio com potencial melhor que o meu na questão da crítica da política, da conjuntura brasileira e que eu não tinha isso assim, e a formação inicial e o dia-a-dia da EFA me fez ver isso. Eu precisava me formar melhor nesse sentido. Tanto é que quando íamos discutir com os alunos eles iam longe, então, me passei a questionar. Mais a angústia veio que eu não dei conta de resolver isso de uma hora para outra. Essa questão da formação escolar, desde antes, eu sempre tive dificuldade de interpretação, de escrita. Por mais que a gente escreve, assim, é um bloqueio. Quando você fala de questão profissional e pessoal... eu me misturei tanto com a EFA Isso eu não falo com qualidade, é algo que eu

devia melhorar, eu não faço distinção de pessoal com profissional. Estão tão envolvidos. Pessoal e intelectualmente eu cresci, mas profissionalmente na escola... as pessoas falam você dedicou muito na escola mas ganhou muito conhecimento de experiências, viagens, cursos de formação. Então, está muito misturado na minha cabeça o pessoal, profissional. E eu pensei que quando eu fosse mãe iria mudar. Não mudei. Acabou meu filho misturado nisso tudo. Eu não dou conta de separar esses aspectos na minha vida. Não sei se é positivo.

Quando você fala muito misturado quer dizer o que?

Que eu to tão envolvida na EFA que eu não separo muito a EFA da minha vida.

Você é muito envolvida porque se deixa envolver ou porque a EFA te consome?

Tem os dois lados. Deixo-me envolver porque eu gosto muito. Faço com prazer. Às vezes, reclamo, mas é da boca pra fora. Gosto muito de trabalhar na EFA, muito mesmo. Mas me deixo consumir também. Porque eu deveria ter a minha privacidade. Eu acho que a EFA influencia na vida familiar da gente, pessoal. O fato é cultural. Não digo toda EFA. Na minha EFA, por exemplo, de Goiás, eu trabalho com os agricultores. Os agricultores ainda estão muito convencional, tradicional, muito ligados à igreja. Aquela questão assim... Acabam confundindo a vida pessoal do monitor e a vida profissional.

O sentido que você fala confundindo quer dizer que você não separa muito as coisas... não alterna, não há uma alternância.

Não há uma alternância. Vou te falar até uma questão pessoal: roupas. Eu entrei na Escola Família eu tinha 22 anos (tom afirmativo). Eu gostava de roupas mais assim..... E quando ia nas outras EFAs falavam: --ah! Está preocupada com roupas... Ou os pais, quando encontrava com eles na rua. Ai eu comecei a mudar até o meu modo de vestir. Porque ficava com essa coisa de EFA. Depois, até questão de namorar... quando a gente estava numa festa que tinha alunos... questão de beber alguma coisa, eu ficava preocupada, então muito misturado. E na nossa EFA criou um estereótipo, assim... eu acho problemático, na

EFA você não pode fazer nada, nem monitor nem aluno. Na EFA não pode fumar, não pode beber, não pode namorar. Isso ficou muito forte que atrapalha a vida profissional dos monitores. Os monitores são muito jovens. Tem monitor com 22 anos. Interfere tanto na vida pessoal da pessoa que vai confundindo as coisas. E aí, quem tem mais facilidade e não se deixa consumir pelo trabalho, porque tem pessoas que separam as coisas, tudo bem, mas aqueles que se deixam....

E esse interferir na vida pessoal porque falta privacidade, eles moram na escola?

Uma época sim. Depois, foram vendo que não dava certo. Mas como a escola está num contexto rural, numa cidade pequena, todo mundo conhece a vida um do outro. (...)

E pra você hoje, o que é mais importante para o exercício da profissão monitor?

Nossa! Como a escola está passando por tantas crises, financeira, administrativa, pedagógica... uma coisa vai puxando a outra. Eu comecei a questionar a minha função na escola, o meu papel. Penso assim: eu fiz formação inicial que foi importante, muito importante. Cresci muito, aprendi muito; eu estou hoje no mestrado internacional trabalhando formação e desenvolvimento.... O que está mexendo muito comigo é a formação... Você está se formando, aprendendo. Mas, na sua prática, no dia-a-dia, o trabalho está difícil. Nós estamos com muitos problemas. E eu fico me questionando até que ponto eu deveria coordenar os trabalhos. O que eu sinto é que pelos estudos, pela teoria eu poderia resolver as coisas. Mas, na prática, é muito difícil. São monitores que pensam diferente. É a relação de poder entre a associação e monitores e até alunos. Porque a gente forma os alunos para serem críticos, reflexivos. Depois, nem nós damos conta dos alunos. Nós estamos com uma turma de 3º ano lá que é a turma que eu vou pesquisar. Uma turma, assim, excelente, que, às vezes, não precisa nem de monitor, porque eles mesmos coordenam. Eles são bons mesmo. Mas eles questionam tanto a gente. Não estou falando que eles estão errados, não, que fica difícil de resolver. Essa turma chamou a associação pra questionar: -- "Vocês não estão atuando. Na associação o presidente não está fazendo o trabalho. Vocês estão deixando a desejar. A escola está ficando... está com problemas,

“você não buscam... os monitores estão a cinco meses sem receber.” Às vezes, nem os monitores têm essa facilidade pra estar fazendo uma coisa dessas. Só que o que eu estou sentindo hoje é que o financeiro influencia demais, demais, porque aí os monitores desmotivam, né, pra trabalhar. Fico tentando equilibrar monitor e associação. A associação tem as suas qualidades mas tem as dificuldades administrativas, centralização. Até comecei a responder essa como diretora. Quando eu falo da questão financeira eu não estou falando pessoalmente, mas do contexto. E agora, pessoalmente, eu sinto... eu preciso de motivação. Motivação é se o trabalho vai bem. Formação eu acredito que já comecei. Eu acredito que seja hoje o fator principal. Porque formação não tem fim. Teve a formação inicial, tem a formação do dia-a-dia, experiencial, da prática. O Regional AEFACOT, está promovendo uma formação continuada. Nós vamos continuar. As próprias reuniões... o dia-a-dia é um aprendizado. Mas hoje, o que eu sinto e que é preciso dar conta de colocar esse trabalho todo em prática... os instrumentos... articular. Por isso, acho a questão do diálogo, da comunicação, da dedicação... Eu acabo falando de todo mundo. Quando eu falo de dedicação eu falo de mim e do grupo, do trabalho em equipe, não adianta um ter dedicação. O grupo todo precisa ter dedicação. Então, eu penso que temos que, no meu caso, continuar formando nesse processo. E hoje eu estou sentindo que, pra mim, no momento eu devo tomar uma distância do trabalho da EFA. Não que eu quero sair. É até uma preocupação do pessoal da parceria da CPT, da FETAEG. Falam que vou acabar saindo por estar fazendo o mestrado. Mas estou sentindo hoje que estou um pouco cansada do dia-a-dia de uma EFA. Eu gostaria hoje de estar numa outra posição. De estar um pouco distante, por conta da minha pesquisa. Gostaria de estar mais tempo para a minha pesquisa. Não só o tempo cronológico, mas o tempo de refletir, tomar uma distância e analisar. Mas o dia-a-dia de uma EFA dificulta demais a gente. Engraçado, ajuda, mas dificulta. Você não tem tempo de respirar, de ver as coisas. Aquele dia-a-dia que eu falei lá atrás, da formação, que quando eu saía e que voltava, o dia-a-dia não deixava passar para os monitores. Sinto isso hoje a mesma coisa. Essas sessões do mestrado que eu saio pra fazer têm me ajudado também. Quando eu chego na escola 15 dias depois, vejo as coisas diferentes. Dá uma vontade de ajudar. Volta o meu ânimo. Ao passo que o dia-a-dia está me consumindo muito. Primeiro, é muito puxado, vai de caminhonete, é frio, vai cedo, volta tarde, dorme na

escola. Chega muito tarde. Então, além de cansada fisicamente, cansada dessa rotina de trabalho. Eu penso que, se eu tivesse um tempinho...

O que ajuda no exercício da função de monitora, numa palavra?

A formação. A formação traz muitas coisas. A formação que eu falo: cursos, encontros ... porque através da formação você adquire muitas coisas. Trabalho em equipe. Aí vem as outras coisas, motivação, porque formação dá motivação. Se fosse pra mim como monitora, não pensar na questão administrativa eu pensaria formação pensando como monitor.

O que ajuda o monitor ser monitor no dia-a-dia além da formação?

O que segura o monitor na escola é a paixão pelos alunos. A questão de ensinar e aprender com os alunos. Conviver com esses alunos. Conhecer a realidade deles, aprofundar. Eu tenho ouvido vários depoimentos de vários monitores da escola. – Olha, Ana, por questão salarial a gente não fica na escola família. O salário da Escola Família de Goiás é um dos piores do Brasil, a nível de Brasil, porque o Estado de Goiás é um dos piores salários do Brasil. Então, o salário da escola é baixo. Mas tem um monitor lá que me chama a atenção. Ele é agrônomo, tem outros serviços fora da EFA. Ele dá aulas no ensino médio profissionalizante. E a gente tem ele por causa da experiência profissional dele. Ele fala: -- Eu fico na EFA por paixão. Porque eu gosto de trabalhar com os alunos. Porque esses alunos querem alguma coisa. Estão dispostos, eles querem. Gosto da Pedagogia da Alternância. Acho interessante os meninos ficarem aqui e ficarem lá. Mas a questão salarial e a valorização profissional não têm na EFA. Outro fator na EFA é a questão da valorização, principalmente por parte da associação, porque acham que a gente ganha muito dinheiro. Eu lembro que quando você foi lá na assessoria em 1999, nós discutimos , conversamos isso, sobre essa questão salarial.

Opinião Final

Eu gostaria de falar da questão do curso de formação em si. Nós falamos muito da importância, das dificuldades. E depois, você percebeu a contradição. Eu falei que fiz tanta formação e que na prática é difícil. Mas houve um avanço na questão do trabalho de formação nas EFAs do Brasil. Pelo que eu sei, começou assim, com curso de dez meses; tirava os monitores da região deles e ia pra um determinado lugar fazer curso. Percebendo que não deu certo, fazendo uma avaliação, mudou, fazendo por regional. Melhorou. O que ainda não é suficiente. Por quê? Eu, quando saí da minha região pra outra região, por mais que eu conhecia, eu não conseguia mobilizar a minha equipe, animar a minha equipe pra mudar. Apesar que a gente colocou lá o Plano de Formação, que não tínhamos, foi um resultado prático. Não é que não conseguíamos fazer nada de prático.

Avaliando os módulos da formação inicial, por que avaliou o Plano de Formação e os Instrumentos Pedagógicos como ótimo?

Porque foi um dos módulos da formação inicial que eu consegui colocar em prática na escola. Mas junto com esse foi colocado ... teve outro módulo sobre os instrumentos pedagógicos. Mesmo antes do Plano de Formação nós conseguíamos melhorar a aplicação dos instrumentos na escola. Então, eu não posso dizer que a formação inicial não ajudou na prática. Talvez, não ajudou como deveria, mas que ajudou, ajudou. Hoje, por exemplo, com a formação inicial do regional, foi um grupo da minha escola. Então, isso que eu queria dizer. Foi um grupo maior. Antes, éramos dois. A gente chegava e não conseguia. Agora foi um grupo de quatro. As monitoras chegavam e a gente motivava: e aí? Só que eu senti que quando eu fiz junto com o Zé Novais tudo era novidade para nós. Então, fazendo uma avaliação, hoje, a gente tem uma mania de ser perfeccionista demais ao falar que não ajudou. Mas tudo que a gente trazia era novidade. E ao passo que quando elas foram fazer agora já não era mais tão novidade, por exemplo, falar de plano de formação. Foi o mesmo assessor meu que foi lá, o Chiquinho, que veio aqui no regional. Só que eu estava ajudando a coordenar o curso. Então, não foi tanta novidade, pra mim e pra equipe também. Nós já tínhamos tido uma assessoria na escola com o resultado do primeiro plano de formação. Mas, mesmo hoje, por exemplo, já avançou de fazer pelos regionais. Pois, tem que ter um avanço ainda porque precisa melhorar a aplicação disso nas escolas e,

principalmente, um fator que eu chamo atenção é fazer o monitor pesquisar mais, ler mais nessa formação inicial, porque a gente vem das universidades sem escrever, sem produzir, copiando e quando chega na escola família tem que ter o cuidado para não cair muito na atividade, na prática. O dia-a-dia te consome e você não pesquisa, não estuda. A gente, enquanto UNEFAB, CEFFAs tem que discutir muito essa questão de colocar mais essa formação no sentido de pesquisar. O que a gente tem visto muito aqui no mestrado e que tem ajudado a gente.

VALDIRA LUIS NOBRE (Monitora 2)

Monitora e Coordenadora Pedagógica, EFA Virgem da Lapa – MG

Agosto de 2003

Contar as lembranças:

- *do primeiro dia de chegada na Escola Família Agrícola – EFA;*
- *da primeira semana como monitor junto aos alunos e dos primeiros meses de monitoramento.*

Apesar de já ter vindo de uma proposta já de trabalho, (eu já trabalhava noutras escolas) eu estava ansiosa por gostar demais desse projeto de Escola Família e por acreditar no trabalho também de Escola Família. E ao entrar na sala, eu estava trabalhando com uma matéria que eu gosto muito, que eu acho muito importante, que pode ser trabalhada de várias maneiras que é História. Eu senti, os meninos também, numa grande expectativa. Muitos estavam numa grande expectativa. Eu coloquei um pouco disso: eu estou chegando, apesar de já ter chegado e já estar aqui de coração, através de meu pai, de irmãos que passaram por aqui. Eu coloquei isso para os meninos, trocando idéias. Eu peguei um processo já iniciado. Já tinha outro monitor que estava e saiu e tinha iniciado a disciplina, a matéria, as aulas e foi tranquilo. O primeiro dia foi tranquilo, apesar da ansiedade, apesar de saber que o trabalho já não era mais como numa escola tradicional. Eu tinha que estar aplicando os métodos da Pedagogia da Alternância. Eu fui aprendendo isso com os colegas que estavam aqui, mas foi tranquilo, foi bom, foi aquilo que eu desejava e queria muito.

Risos....

Uma lembrança, assim, que ficou muito... que quando eu cheguei, me informaram da avaliação no final, aquele momento que nós sentamos pra ver, pra ser avaliado aquilo que foi feito durante a semana. Eu fiquei esperando demais esse dia pra saber o que os meninos, o que os meus parceiros ali de aprendizagem estavam achando, estavam percebendo da minha pessoa. Esperei isso com muita ansiedade, a sexta feira com muita ansiedade, pra que a gente pudesse conversar um pouco mais e pra que os meninos pudessem falar disso com tranquilidade. Fiquei satisfeita, todos me acolheram muito bem. Não tive dificuldade de linguagem, por estar em outro... por já ser do lugar, estar na zona rural, foi muito tranquilo, foi bom.

Você é filha do lugar, de pais que participaram do processo de criação da escola, parece que você não teve nenhuma frustração, nenhum trauma em relação ao que você esperava do trabalho.

Não. Foi muito tranquilo, foi muito bom. É lógico que em todo trabalho a gente tem as dificuldades. Mas não nessa dificuldade de relacionamento, dificuldade de ensino-aprendizagem, isso aí foi muito tranquilo.

Os três primeiros meses nessa escola foram, não só de experiência para a minha pessoa, mas também estava sendo testada enquanto profissional. Eu não era ainda uma pessoa que estava trabalhando oficialmente na escola. Estava sendo observada pela associação e pelo coordenador naquela época. Então, foi assim, tanto um momento de aprendizagem, mas um momento também de teste. Eu estava sendo testada a todo o momento. Mas foi tranquilo. Eu falei que a sensação que eu tinha era de que estava chegando na minha casa.

Elementos que ajudam ao exercício da função de monitor/a?

Elementos que prejudicam ou limitam o exercício da função de monitor/a?

Eu pedi muita informação. Na época eu queria ler tudo que tivesse na escola.

A quem você foi pedir informações?

À coordenação. Eu queria entender muito a Pedagogia da Alternância. Todo material que tinha. Como eles estavam no curso de iniciação. Eles tinham material que falava sobre os instrumentos da escola, então eu li muito no início e as minhas dúvidas eu ia – pergunto aqui, outro acolá. Nem só o coordenador, mas também os monitores que estavam na sala. Todos eles iam me auxiliando. A própria experiência da escola tradicional me ajudou. Eu trouxe livros, eu trouxe um monte de material que eu ia adaptando à realidade pedagógica da escola. E os contatos. Eu fui tendo contatos com outras pessoas de outras Escolas Famílias, isso foi me ajudando. Logo em seguida em cobre muito da escola. Eu queria ter formação. Eu fiquei sabendo da AMEFA. O que é a associação e também entrei pro curso, o curso de iniciação na formação. E aí, as dúvidas, os questionamentos, a própria experiência, a experimentação do meu trabalho me ajudou muito, muito, muito, porque eu fui percebendo a realidade da minha escola, percebendo teoricamente e em prática nos cursos o que eu podia melhorar, o que eu podia... nessa instância mais ou menos aí, humana, eu já saí da sala de aula enquanto professora de história e geografia e já fui mexer com a parte pedagógica. Mais ainda eu fui tendo esse conhecimento, essa busca que é hoje constante, sempre, na pedagogia da alternância. Então, o curso me ajudou muito.

Se você fosse hierarquizar esses fatores que colaboram com a prática educativa o que colocaria em primeiro, segundo, terceiro lugar?

Primeiro, a escola num todo, assim, os alunos. Os alunos é o motivo da existência da escola. Aí veio a convivência com as famílias que me ajudou muito, que me fez... apesar de ter minha vida na zona rural, até hoje, mas estar numa escola onde a gente consegue colocar a educação, produção, família, aluno... é uma coisa que traz uma aprendizagem enorme. Depois, os meus companheiros de trabalho, aqui, logo que eu cheguei. Como eu ti falei eu não posso nem te dizer qual que foi que chegou primeiro, se foi coordenação ou se foi monitores, porque eu não percebo isso, se tem diferença grande. Então, assim, foram meus parceiros, meus colegas, na época, logo em seguida, o curso, a AMEFA veio aí como uma grande formadora e isso aí virou uma bola de neve e vai sendo sempre: aluno, família, AMEFA, Monitores, colegas... pesquisa.

Elementos que prejudicam a função profissional de monitora

Eu acho que, apesar de ser muito importante para a existência da Escola Família ou de qualquer Escola Família, às vezes, a parceria ela não entende a pedagogia e a gente tem uma dificuldade em acoplar essas duas coisas. Pessoas que nos mal entende, de uma certa forma, nessa questão de recurso financeiro, mas que às vezes, não compreende a Pedagogia da Alternância. Apesar de que hoje eu tenho assim, a alegria de colocar que de uma certa forma a gente começa a ser entendido. Tem três anos que estou aqui e isso está começando agora. Eu acho que algumas questões são cruciais, por exemplo, monitores. Hoje eu entendo que nós temos que ter uma equipe boa dentro da Escola Família, monitores que querem, monitores que acreditam. Apesar de que também eu percebo na minha escola uma equipe boa, de pessoas que querem e se doam pra isso. Escola Família, naturalmente é formadora e uma grande formadora. Você trabalha com formação. Você trabalha com formação em todos os setores e níveis, então, a Escola Família incomoda muito a politicagem e, talvez, por não ser entendida essa formação, às vezes, nós incomodamos. É como se a gente fosse uma agulhinha espinhando ali, espetando alguns. Essas pessoas tentam nos travar de uma certa forma. Mas também, percebem que a organização em torno de família, alunos, monitores e associação de pais fortalece para passar por cima dessas coisas. A distância da minha família. Existem momentos, que apesar de entender e compreender a necessidade do momento da escola, da situação da escola, às vezes, bate lá no fundo, a família, a saudade.

Fatos/acontecimentos marcantes do primeiro ano relativo à formação inicial:

Fatos/acontecimentos marcantes do segundo ano relativo à formação inicial.

Marcante eu acho que foi.... um dos fatos que eu achei interessante nessa união, perceber que em qualquer Escola Família que eu chego eu estou chegando na minha casa. A gente fala a mesma língua, a gente está tentando fazer as mesmas coisas. Perceber também que os meus parceiros de trabalho de outras escolas também têm dificuldades e que isso nos dá ânimo. Eu tenho dificuldades, mas eu tenho que caminhar, apesar delas. Eu acho que a luz

que se abre também no sentido de conhecimento. Essa angústia de chegar e saber que existe uma pedagogia diferente que é real, que ela trabalha com o real e você não ter muitos subsídios sobre isso, ao entrar no curso, ao estar na primeira formação, assim, vai abrindo a luz no horizonte pra você ir vislumbrando isso que é a Pedagogia da Alternância.

Qual apreciação você faz hoje, em relação a período de dois anos da formação pedagógica inicial, observando os pontos de vista: pessoal, profissional, familiar, social e cultural?

Fato muito marcante foi a questão do Plano de Formação, especificamente o PE. Foi um momento em que eu cresci muito, inclusive foi a escolha do meu trabalho, da minha tese, foi isso por ser um dos carros-Chefe da escola. Então eu aprendi muito no segundo ano vendo isso.

Evoluções

O trabalho melhora muito, João, acho que a Pedagogia da Alternância é bonita, exatamente, por ser essa formação diária. E cada dia que eu vivo na Escola Família eu aprendo mais. E a partir do momento que eu fui crescendo, no primeiro ano, no segundo, os cursos foram me dando segurança, foram me dando vontade, caminhos, métodos, técnicas pra que a escola melhorasse, meus colegas melhorassem, as pessoas que eu estava trabalhando melhorasse, os nossos alunos melhorassem, os pais passassem a acreditar na escola, então, assim, acho que a metodologia, a técnica, a formação, ela é muito importante pra gente fazer a Escola Família acontecer, a pedagogia acontecer. E a pedagogia estando acontecendo... esses dias a gente estava discutindo isso na reunião de monitores, nos faz também querer, estar na escola, saber que ela é importante, que os instrumentos são importantes, ver que isso dá resultado, que isso é real, não é de papel, é real, é fato.

E pra você hoje, o que é mais importante para o exercício da profissão monitor?

Eu acabei, assim, eu já respondi isso, quer dizer, no profissional esse crescimento, essa possibilidade de trabalhar com segurança. Essa possibilidade de conhecer os instrumentos e tornar isso familiar, de aplicar, de vivenciar, de viver, de concertar, adiantar....

Formação. Busca sempre de aprendizagem, de informação, de maneira mais fácil de fazer esse elo ensino-aprendizagem, tanto aqui, quanto as famílias, todo o processo da escola, a associação. Então, eu acho que a formação tem que ser constante. Eu acho que eu já coloquei em alguns cursos, quem nos dera poder sempre fazer essa formação de maneira continuada. Sim, eu não falo do que eu não conheço. Eu não posso aplicar o que eu não conheço. Especificamente, pra crescimento enquanto profissional aqui dentro eu acho que o curso de formação continuada, mas a formação se dá a cada dia com os meus alunos, com os pais, com as famílias, com a associação, com os companheiros de trabalho, com tudo. Nesse momento aqui é um momento de aprendizagem. É um momento que a gente está aprendendo. Então, tudo em Escola Família é ensino-aprendizagem. Então, é lógico, que o curso, ele é sistematizado, ele leva a refletir mais e mudar a realidade da escola, trazer novas técnicas, novos métodos e conhecer mais, aprofundar mais, me atualizar mais. Então, isso é importante, mas há sempre formação na Escola Família.

Opinião final

O seu trabalho, o seu estudo nesse momento aqui agora. Ele é bem grande. Você me falou essa entrevista é para o mestrado, onde você vai estar dividindo com outras pessoas essa instituição tão importante que é a educação, mas que é uma educação especial, em Escola Família. Então que os seus colegas, os professores, as pessoas que estão à frente nos ajude sempre. Estejam sempre entendendo e buscando entender e ajudar as Escolas Famílias, as associações, a AMEFA.... pessoas que acreditam em Escola Família. Porque eu acho... eu tenho certeza que é uma solução pra nossas crianças da zona rural.

CIÁRIA AGUIAR FREITAS (Monitora 3)

Monitora, coordenadora da EFA Bontempo – Itaobim-MG

Agosto de 2003

Contar as lembranças:

- ***do primeiro dia de chegada na Escola Família Agrícola – EFA;***
- ***da primeira semana como monitor junto aos alunos***
- ***dos primeiros meses de monitoramento.***

Lembro e é muito forte esta lembrança porque era aquele universo novo para mim. Assim, tinha saído de um estágio, estágio curto, depois me vi na situação de coordenar um projeto que muitos acreditam e que, a gente, de uma certa forma, ia dar a cara a este projeto. Então, lembro, eu ficava pensando na responsabilidade que vinha e, ao mesmo tempo, percebia que existia uma esperança neste projeto em que as pessoas estavam ali para aprender juntos, pra sonhar juntos e tinham muita esperança que fosse dar certo. Logo, na primeira semana de trabalho, muitas tecnologias novas, muitas coisas novas, assim, aquela ansiedade de saber das coisas, daquilo que é instrumento, e perceber cada coisa daquilo, daquela... e a contribuir; se necessário, estar implementando. Lembro desde a primeira semana de planejamento, a gente ia planejar algo que nem tudo estava, tinha sido absorvido e apreendido para nós. Então, assim, aquela construção, aquela busca de ver o que significava uma coisa, outra, o Plano de Formação... Ter que contar com todo mundo. Tudo muito intenso, tudo muito novo e tudo muito importante para nós.

Você poderia contar do seu contato com os alunos na sala?

Então, o fato de ser coordenadora, assim, a gente ter vindo de um estágio e que os outros não vinham, eles delegavam muita coisa à gente. E aí, no primeiro momento foi um momento que eu tive mais contato com aluno. Nas minhas aulas, que eu ficava com a Biologia e Química, e também, no momento de aplicação dos instrumentos.

Que instrumentos?

Desde a motivação do Plano de Estudo em que a gente trabalhava um número maior, como todo mundo estava aprendendo e era uma turma só, a gente conseguia fazer com que todos os monitores estivessem presentes, então, na motivação do PE. Depois, a gente vinha pra

fechar aquele momento. Ver o que estava certo, de perceber qual a impressão de cada um. Tinha esse tempo de estar preparando, da gente estar pensando, estar socializando aquilo que não fez certo. Que a gente planejou, mas não deu certo. E na colocação em comum dessa pesquisa feita em casa, depois, no momento do serão a gente estava junto e a própria questão de morar na escola. E com esse contato o período inteiro, isso fazia com que a gente tivesse cada vez mais um contato mais forte com o aluno, de perceber um pouco a família, porque as famílias ficavam muito entusiasmadas com essa idéia. Então, as famílias vinham mais no primeiro ano. Queriam saber... Nos encontros elas estavam mais fortes, a gente tinha um contato mais próximo do que hoje é permitido, por exemplo, que a gente tem mais três turmas, tem outras funções. Essas questões todas. Então, o primeiro ano tinha mais esse contato pessoal. Muito esse contato pessoal com os alunos; de saber a origem, porque também a gente estava numa realidade que a gente tão pouco conhecia. Assim, a questão do Vale do Jequitinhonha, então, aquela busca de compreender o meio sócio-profissional do aluno pra gente poder ver os conteúdos a trabalhar, qual a forma, que mundo de exigências a gente podia estar fazendo. Então, tudo isto foi um descobrir e tinha muita coisa a descobrir.

Você poderia descrever os acontecimentos, os fatos marcantes dos primeiros meses de trabalho?

Silêncio.....

Como a gente poderia estar descrevendo esses fatos?

Fatos....Fatos que te marcaram... Você contou seu primeiro dia e descreveu um pouco sua primeira semana. Como que essas experiências que foram marcantes, do primeiro dia, da primeira semana foram se desenvolvendo ao longo dos primeiros meses? Você percebe uma evolução?

Sim, lembro no primeiro mês a gente centrava as coisas mais na gente. Isso foi um fato. Mas depois a gente viu um universo de coisas a fazer e que cada monitor poderia dar uma contribuição. Então, a gente percebe que depois de três meses, por exemplo, as coisas eram mais bem compartilhadas. E assim, aquela questão de centrar na gente, a gente queria

mostrar que assim, não foi o fato do estágio que daria à gente maior capacidade e de estar tomando decisões. Então, a gente, a partir disso em que é, centrava nos primeiros momentos na gente pra imprimir... Fazer com que os outros monitores e alunos percebessem o que é uma dimensão de equipe, isso marca. A partir do momento em que a gente percebe isso, que a gente vai delegando isso pra eles. E isso, realmente, eu vejo enquanto avanço. Porque, na verdade, quando você absorve o que está fazendo você faz com mais responsabilidade e com mais gosto. E a gente percebia isso, a partir do momento que eles sentiam que a responsabilidade era igual e que o curso de formação ajudou muito nesta percepção.

Então, a prática desses primeiros meses, você percebe assim, que a prática por si dava a vocês a clareza do caminho?

Isso! Isso é muito forte porque, na verdade, assim, por exemplo, eu posso comparar que quando eu fui para o estágio eu estudei teoricamente, sabia o que era Plano de Formação, perguntava essas questões todas. Só que pra você perceber esse Plano de Formação que é algo teórico e imprimir nisso então a prática é fundamental. Eu percebo isso, que assim, a gente e também você tem que perceber aquilo que se tem em termo teórico; mas como naquela situação que é única, por exemplo, cada plano de estudo, cada motivação de plano de estudo era única, como é que você vai moldando as questões. Então, a prática nos primeiros dias... ela foi fundamental, nos dava segurança, mais firmeza no trabalho. Porque você percebia a interligação nossa com o aluno, com o aprender, então isso para nós foi muito forte.

Elementos que ajudam ao exercício da função de monitor/a?

Elementos que prejudicam ou limitam o exercício da função de monitor/a?

Primeiro, eu vejo que é ter claro do que é o papel nosso, enquanto motivador dessa aprendizagem e perceber que não é pra fazer de conta. Assim, que faz de conta que ensina, que faz de conta que aprende. Esse aprender tem que estar muito ligado com aquilo que o aluno também acredita. A gente acredita num tipo de formação, mas é preciso que o aluno

também perceba isso. O que ele acredita. Então, eu percebo que tem que estar muito claro na gente qual é o nosso papel aqui, enquanto motivador. Mas assim, fazer com que o aluno perceba que as coisas andam quando eles acreditam e fazem. Entra a questão do protagonismo. Eles percebem como protagonistas dessa formação. Uma outra questão é a gente perceber, ainda dentro desta questão, o papel nosso enquanto monitores e monitoras e que a gente precisa discernir muito aquilo que é a formação predominante, aí nessa dominante elitista e aquilo que a gente propõe a fazer, essa educação popular, essa educação que realmente venha trazer resultados... A gente precisa, muitas vezes, confrontar esses dois tipos de formação pra gente estar cada vez mais aperfeiçoando a nossa prática e perceber também no aluno como o principal agente que vai mediar muito a questão do vivencial lá. Que a gente não alterna. Quem alterna é o aluno. Então, do vivencial dele para o teórico nosso. Então, perceber esses elementos que eles trazem é fundamental. Ter essa sensibilidade de observar o que eles trazem e valorizar aquilo que é deles. Então, são questões fundamentais, acreditar naquilo que está fazendo e perceber também que a gente vem com uma visão de mundo. No momento que eu interpreto determinada questão eu interpreto a partir de uma visão de mundo, uma visão de mundo minha, desde a fase de formação escolar mais a formação familiar. Todas as formações que a gente passa na vida. É perceber que o aluno também passa por essa formação e que ele vê as coisas a partir da visão dele.

Que mais fatores que para você são importantes para um bom exercício da função profissional do monitor, da monitora?

Eu vejo também o conhecimento, a gente precisa conhecer. O conhecimento técnico. O conhecimento daquilo que a gente faz. Não dá pra gente vir e viver de improviso, é preciso que a gente adquira essas habilidades. E também é... além de adquirir essas habilidades, é importante que a gente, é bom que se interaja nos movimentos. Nos movimentos que tem aí. Uma interação com as lideranças, no sentido de somar forças para que o exercício nosso, enquanto educadores/as, realmente, possa estar fazendo fortalecer.

Você teria mais fatores que ajudam? Mais fatores que ajudam no exercício profissional como monitora?

Então, outro fator que eu vejo é a formação dentro dos instrumentos... dentro da Pedagogia da Alternância. A gente percebe essa formação específica, pra gente compreender esse universo grande de instrumentos que a gente tem e pode contar. E pode cada vez mais sendo eficiente no sentido de fazer valer, realmente, a alternância? Então, são fatores que eu vejo que são importantes. A gente perceber a socialização, a troca de experiências de outras escolas, de outras pessoas. Isso é importante a gente ter uma formação específica neste aspecto, dos instrumentos pedagógicos e também de cada área. Porque a partir do momento que a gente tem mais segurança naquilo que faz o resultado é maior. E aí você desafia mais. Então eu vejo que é isso.

Desses elementos que você colocou qual colocaria em primeiro lugar?

Eu vejo que o primeiro fator para um exercício bom é você acreditar naquilo que faz. Porque acreditando naquilo que faz, você vai buscar a sua formação, a formação em outros espaços, a formação proposta, no caso da AMEFA. Você vai buscar, sabe, com muita clareza. Ah! Eu não sei, eu não dou conta... Então você se vira, quando acredita nisso e sente num processo de formação. E os outros vêm como consequência, a partir do momento que você acredita, que você busca, que você observa, que você avalia, faz uma auto-avaliação do que não está sendo bom, de que você se propõe estar resolvendo essas questões. Eu vejo como fator preponderante essa questão de acreditar no projeto, acreditar nas coisas que você faz, na sua utilidade e que os outros eu vejo como acréscimo.

Fatores que limitam o exercício da função de monitor

Os nossos vícios trazidos ao longo dessa formação que a gente não se dá conta. Muitas das vezes, a gente sabe que tem, que são prejudiciais e muito prejudiciais, os vícios. Um outro fator prejudicial é a gente estar muito ansiosa nos resultados, não percebendo nos pequenos detalhes que são resultados mas, então... assim... ficar mais atento, talvez, ajude. E uma outra questão também que eu vejo como prejudicial é a própria infra-estrutura que temos

para o exercício... A infra-estrutura de recursos didáticos, infra-estrutura física, uma quantidade enorme de ações que necessita fazer. Tem uma demanda muito grande mas você não tem tempo para tanta coisa, se tivesse mais gente na equipe... Porque acaba você tendo que absorver essas questões, e em alguns aspectos fica prejudicado aquilo que é essencial, porque você tem uma carga mais excessiva de trabalho.

Fatos/acontecimentos marcantes do primeiro ano relativo à formação inicial:

Fatos/acontecimentos marcantes do segundo ano relativo à formação inicial.

Então. Eu queria pensar num primeiro fato que, às vezes, a gente vem de uma educação bem mercadológica, a tal educação bancária, e que o sujeito é menos importante, não é verdade? E aí, o primeiro dia foi uma surpresa quando você é levada a pensar na sua história de vida,. Então foi algo que, realmente, você percebe assim quanto é importante você perceber enquanto sujeito ali, essa busca da história de vida. E os temas voltados ao contexto da agricultura foram temas interessantes de você perceber essa dinâmica da agricultura, de estar trabalhando com agricultores. Então, perceber essa importância... Os temas mais ligados aos instrumentos pedagógicos... O plano de estudo. Aquela compreensão do plano de estudo: de como montar, de como fazer e a importância de tudo. E também dependia muito de quem estava sendo motivador ali. Vejo que outra questão importante foi o momento de elaborar o Plano de Formação, que a gente trabalhou o Plano de Formação. Ah! Estudos de sexualidade. A gente está trabalhando com adolescentes. A gente tira pouco tempo para estar entendendo, estar lendo... para ver como todos os instrumentos com todos esses conhecimentos vão estar sendo trabalhados com o jovem, assim, com dada fase, e que tem muito a ver com a auto-estima muito baixa, que tem muitos conflitos com as questões da afetividade, sexualidade. Então, foram temas interessantes de terem sido trabalhados.

No início você relatou que a prática foi um importante meio de formação para você. Depois você entrou a fazer a formação pedagógica inicial específica para trabalhara neste projeto. Você percebe evoluções na sua trajetória pessoal, profissional, na escola... a partir do momento que passou a fazer esta formação?

Sim, porque na verdade, assim, no momento a gente foi, depois de uma prática, uma prática inicial, a gente foi pra lá para teorizar um pouco essa prática. Isso foi um ponto muito importante, que todo momento lá tinha como confrontar e tinha como.... e todos esses momentos de formação, pra mim, serve como avaliação também. -- Ah! Mas eu não me atentava para essa questão! -- Essa questão não é pedagogicamente correta! Então, é um momento de avaliação da sua prática também. E também é um momento de festejar aquilo que você já faz e acho que de forma bem... e usando a intuição você acaba fazendo. E aí faz assim: opa, não sabia que podia ser assim!, mas a própria prática já te leva a ta fazendo isso. Então, em muitos momentos era a confirmação daquilo que a gente estava fazendo já a algum período. Então vejo isso como ponto fundamental. E também é inovar outras metodologias, ver outras formas de trabalho. Então, pra mim, assim, a esse curso de formação inicial, ele foi fundamental pra gente perceber o caminho. Porque não existe um padrão, que existe uma essência, os instrumentos que são essenciais, mas de acordo com a realidade, de acordo com o grupo que você está trabalhando, a idade intelectual, a idade, física, essas questões que você vai estar moldando aquilo que foi trabalhado. É claro que não se perde a essência, mas que isso pode ser... que é flexibilizado. Então, foi importante por isso. Foi importante para dar elementos teóricos, de importância, de a gente perceber, realmente, o que vai firmar essa alternância e fazê-la diferente, pra não fazer com que seja uma alternância sem um significado maior. Então, isso a gente percebe a partir da nossa prática, a partir dessa teorização lá nos cursos. Então, a gente percebe que há uma evolução sim. E hoje, por exemplo, com os colegas que estão fazendo, então voltam e voltam mais... mais firmes e percebendo, realmente, que a gente não pode abrir mão desses instrumentos que são essenciais para a formação deles. Então é isso... faz a gente perceber o nível de importância que tudo isso tem e também a troca de experiências... No momento que você está lá com outras pessoas, com níveis de conhecimento, você percebe e acaba aprendendo muito com essas pessoas também. Mas é preciso estar aberto a tudo isto.

Qual apreciação você faz hoje, em relação ao período de dois anos da formação pedagógica inicial, observando os pontos de vista: pessoal, profissional, familiar, social e cultural?

Então, em termo pessoal, a gente podia estar relacionando... Eu vejo que faz com que a gente cresça enquanto pessoas e, porque, na verdade, ta absorvendo alguns conhecimentos, ta aprendendo algumas coisas. Mas que determinadas coisas dá pra você relacionar enquanto valor de família, enquanto, às vezes, enquanto alguns mitos você consegue relacionar aqueles mitos de alguém que sabe, de alguém que detém... Na verdade, quando você percebe a dinâmica de tudo isso você acaba vendo que a cada vez mais faz a gente buscar e perceber nas outras pessoas que estão próximas, o valor de cada um, das diferentes vivências, diferentes níveis, níveis de conhecimento escolar, acadêmico. Você percebe o quanto de importância a diversidade de conhecimento, de idéias ajuda você a perceber, a si perceber como tal. E isso causa um amadurecimento muito grande também. Porque, na verdade, leva agente a acreditar que só tenho certeza que nada sei, mas que é contínuo.

Na sua vida profissional hoje, o que essa formação tem de influência, que associação você faz?

Também é importante a gente dispor a dedicar aquilo que sabe, o seu tempo, essas questões pra outras pessoas e trabalhando nesse desafio maior que é a educação. Então isso faz que a gente perceba que é indispensável estar buscando essa formação pra, de fato, se conseguir atender aquilo que você propõe enquanto objetivo. Então, acaba sendo importante pra gente dar o de melhor do que a gente conseguiu adquirir ao longo desses anos de práticas de aprendizagens em função dessa educação que a gente até hoje acreditou. Então, é importante por isso se dar o de melhor, quando no momento que a gente propôs ter saído de uma educação pública pra trabalhar com essa classe, a classe trabalhadora, também é importante a gente buscar essa formação. É importante demais ter essa formação pra gente dar o melhor mesmo pra essas pessoas que sempre foram marginalizadas, então, a gente acaba tendo mais habilidades profissionais neste momento de formação. E aqui, a formação continuada. A gente terminou essa etapa e depois a gente vai perceber que tem muitas outras coisas... precisam ser aprendidas.

E pra você hoje, o que é mais importante para o exercício da profissão monitor?

Eu não sei... eu não elencaria o que é mais importante. Acho que todo esse conjunto de coisas foi importante. Porque não dá pra você perceber um elemento, mas a soma disso que aí vai... Tudo isso foi importante. Até mesmo que a gente imaginou que naquele momento não fosse necessário e que não era tão importante, mas o somatório é que traz toda essa importância hoje. Eu não elencaria um momento importante. Tudo isso foi importante: a formação, a prática, o buscar de outras pessoas que já tinham uma vivência grande, contar com outras pessoas, a equipe, as diferenças de equipe... ideológicas. Então, todo esse somatório, que assim, o fato de ser iniciante nisso, um projeto iniciante, então, assim, é perceber até nos erros, nossos erros todos que a gente provocou, que a gente cometeu, o quanto isso é importante pra ta hoje aqui nesse patamar. Então, assim, a gente também lamenta alguns momentos, a gente não ter muito os pés lá fora, nesses movimentos, mas na medida que é possível, o que a gente pode estar contando, então, isso é muito importante perceber o outro lá fora, no meio, nas reivindicações e perceber que não é só este momento aqui dentro que vai... que a gente vai dar contribuição, mas o momento lá fora também, nos momentos das reivindicações, das discussões. E mais que, quando se tem discussão tão urgente, como a questão fundiária, como a questão do crédito, como a questão de mulher, de gênero, as questões-problema do campo social no Brasil. Você percebe o outro. Esse envolvimento é muito importante pra gente perceber também que a gente não é só. O fato da gente, de uma certa forma, se isola enquanto escola e ta ali muito no contato com o aluno e com a equipe, então a gente se fecha muito nesse ambiente, e no momento que você vai e se envolve nas reuniões lá fora, nos encontros da ASA a gente percebe que é uma organização maior... nos encontros de mulheres, em fóruns... então você percebe que tem muitas outras pessoas numa mesma corrente acreditando também. Que essas abelhinhas podem fazer muito, que essas andorinhas aí não estão só, assim.! Mas, é importante demais você agarrar e ter mais firmeza naquilo que você faz e perceber que a gente faz e dá uma contribuição em um seguimento que é a formação e que tem outras pessoas dando contribuições diversas também. Então, perceber esse somatório é importante. E a gente percebe nisso quando está no grupo e também comunga e congrega as mesmas idéias. Então, esse envolvimento pra mim é importante também. Também, a gente lamenta não poder estar, em função da demanda de ações aqui dentro, a gente não poder estar lá fora. E é até bom porque outras pessoas também estão fazendo quando a gente.... um monitor ta lá

no Conselho Municipal do Desenvolvimento Rural, o outro tá lá na ASA, o outro tá numa reunião em tal lugar, então, isso acaba sendo enriquecimento de todo mundo. A gente não está de corpo presente, mas que as outras pessoas estão e acabam socializando.

E essa dimensão do trabalho de equipe é que dá isso. Eu fico surpreendida também com o trabalho de equipe, sabe, é um outro elemento que eu elencaria como importante. Essa dimensão do trabalho de equipe, de todo mundo poder fazer um pouco, por exemplo, um instrumento que é o monitor do dia. Acho que isso é bem interessante pra perceber o nível de comprometimento, o nível de responsabilidade que cada um tem e que não fica centrado no presidente da associação, não fica centrado na questão da coordenação; que a cozinha não é só de responsabilidade da cozinheira. O monitor do dia é fundamental pra perceber o quanto as coisas são complexas e cada um pode estar dando um pouco de contribuição. E a própria questão da gente... de alguém: -- Ah! Eu não dou conta disso -- a gente percebe -- eu dou conta daquilo -- e aí, essa soma é essencial e também a humildade, e que quando a gente consegue um nível de credibilidade, que a gente acaba acreditando no outro, tem uma cumplicidade maior, as coisas ficam muito mais abertas, Éh! Eu não sei, eu dou conta, eu sei disso. Aquelas questões todas ajudam muito.

E a humildade também de perceber que o aluno, ele, tem muito que contribuir. Por exemplo, quando ele dá um curso... dá um curso e que a gente nem sabe daquilo e que acaba trazendo isso pra cá. E a humildade de perceber, não, agora você que é o conhecedor disso. Você que é autoridade nesse assunto. E perceber que os diferentes níveis de conhecimento se integram. Então, isso é muito fundamental. E que a alternância que possibilita muito disso. E a própria questão de não saber, que uma pessoa não detém todo o conhecimento, mas que todos podem estar formando. Na verdade, assim, o fato da gente estar aqui na escola, a gente não tem a alternância de 15 dias aqui e 15 dias no meio. As nossas visitas às famílias..... É o aluno que tem, é o aluno que é o conhecedor daquilo e que eu fico impressionada, por exemplo, com o Caderno da Realidade, quando a gente lê o relatório de plano de estudo que ele traz da pesquisa dele. Então, ele conhece aquilo e aí a gente já tinha percebido isso. Quem conhece mais aquele assunto é o próprio aluno, mais que a gente. E aí eu fico: - gente, como eu lamento; eu sempre falo com os alunos, assim: - como vocês... vocês não percebem os instrumentos que vocês têm em mãos de conhecimentos; - olha que análise profunda vocês fazem da realidade, levantam os dados,

vocês falam 15 dias, vocês falam mais de 15 dias lá porque vocês voltam para fazer a síntese e para fazer uma atividade retorno; -- imagina que enriquecimento é isto e que a gente, muitas vezes, a gente não foi levada a isto, a criar o texto. Às vezes, é o aluno ... vamos ler os relatórios. – Vamos. Os alunos lêem e tão falando de determinado assunto, mas a textualidade é diferente. A gente fica assim impressionada o quanto é levado a pensar pra escrever. Pode ser que eles tenham feito a pesquisa juntos. Os dados são os mesmos, mas na hora de transcrever esses dados, a forma, a textualidade é tão própria, tão pessoal. Isso faz com que a gente avalie quanto isso serve para eles. E a abertura até de corrigir a síntese com a monitora de Português, de estar falando, estar mostrando, não, não é assim, deu esse sentido, mas não foi este sentido que eu quis dizer. Todas essas questões enriquecem muito. Este aprendizado que não é só eles que aprendem. A gente acaba aprendendo muito também.

Fontes de formação para você hoje?

Uma fonte de formação é a própria sala de aula, quando você vai pra lá pra dar uma aula, então o aluno vai e passa aquilo que ele sabe. Para mim é uma fonte de formação. Só não está sistematizado, assim como... teorizada, mas aquele momento dele estar expondo... Ali pra mim já é uma fonte de formação. Uma fonte de formação é a família, assim, também não sistematizado, não teorizada, mas aquelas diferentes visões e observações do aspecto da natureza, essas questões são fontes de formação. Os livros também são fontes de formação para mim. Eu gosto de ler. Então, pra mim, são fontes de formação. A equipe é fonte de formação. Não é? E assim quando... quanto mais a gente trabalha o interdisciplinar, por exemplo, biologia, biologia trabalhando junto com Zootecnia e a questão da apicultura. Eu trabalho a dimensão das plantas apícolas. Estas questões... e que o monitor, não... podia ser assim e assim assado..., isto é fonte de formação. Então... é..., continuamente a gente a gente tem diferentes fontes, que a gente pode estar contando e que, muitas vezes, a gente nem se dá conta. – Não, eu aprendi isso com aquilo, aquilo outro. Então, nas pequenas ações, nas pequenas falas que a gente consegue ir aprendendo e, por isso, eu estou cada vez mais convencida de que não são grandes teorizações, grandes textos que vai trazer esses conhecimentos. Falo assim, a gente que já teve uma prática de treze, quinze, dezessete anos

de escola e a gente não aprendeu muito. Então, é um jovem que está ali e que ali não tem a fonte do livro em casa. Essas questões... Então, eu parti muito daquilo que é acessível a ele. As pequenas questões sempre foram sempre mais fontes para mim. Hoje, por exemplo, aquilo que eu usufruo, então eu vejo muito assim, a figura da família, do fazer em casa, do fazer canteiro, de trabalhar... Então, isso foi mais forte. Ela valeu mais. Então, assim, é vivência prática, e pra mim a família foi muito importante nessa formação, a minha família, o meio... Então, na verdade, a escola, na minha percepção de vida e a escola da forma que eu estudei, então, ela não foi muita fonte assim não. A fonte de vida mesmo está fora da escola, ajudou mais.

Então eu vejo que a prática... ela é fundamental. A percepção de mundo, essas questões todas, elas são fundamentais pra formação. Elas ainda são muito importantes, né. Éh! E eu vou mesmo naquela questão do conjunto. Eu acho que os dois se somam, né, a prática e a reflexão dessa prática são fundamentais. É um somatório. Não dá pra você elencar só uma questão. Mas, assim, a somatória dos dois. Você perceber esses elementos práticos e a teorização disso que é fundamental.

Opinião final

Assim espero que este bate-papo tenha sido útil, né. Dizer que hoje a gente situa... a gente tem algo que é ideal, né... Que pra ficar... confesso que pra ficar aqui é... sendo que a família quer que a gente fique perto hoje, mas ao mesmo tempo dá o direito de escolha, então, a gente tem que ter muito forte o que a gente acredita. E eu acho que a EFA da forma que ela é hoje, ela é uma fonte muito grande de saber. Eu acredito assim, sabe? E também pela dimensão que a gente está hoje de vida. O papel que a gente assume dá uma sensação de maior responsabilidade, de maior busca, eu fico nesta impressão, sabe? Vejo, por exemplo, que hoje eu não tenho pretensão... Eu sei que muitas outras coisas lá fora me fazem falta, né, mas não tenho pretensão de abandonar isso que eu acredito hoje, sabe? Exatamente porque... é..... os desafios são muitos, mas as armas que você tem hoje, as pessoas, os sonhos, as cabeças que você tem... O sonho alimentado na outra pessoa que é o jovem que está lá, que acredita, que vem e que se alegra com determinadas coisas. Você

percebe assim, que você está sendo útil naquele sentido. Isso é muito bom, muito bom mesmo. Então, é perceber que a vida é uma eterna formação. A gente está sempre buscando, sempre aprendendo, sempre trocando e se dando conta de que enquanto há vida há desafio, há sonho, há esperança.

Era isso!

ERIALDO AUGUSTO PEREIRA (Monitor 1)

Monitor, Diretor – EFA Porto Nacional –TO

Julho de 2003

Contar as lembranças:

- *do primeiro dia de chegada na Escola Família Agrícola – EFA;*
- *da primeira semana como monitor junto aos alunos*
- *dos primeiros meses de monitoramento.*

Meu primeiro dia de aula foi um choque, foi uma coisa nova. Eu tinha experiência de escola pública Estadual, escola pública municipal... E a gente tinha feito todas as discussões, conversado com a comunidade. Mas chegar na sala, encontrar com trinta jovens e falar que era uma proposta diferente, que seria algo novo... foi um choque pra mim. No momento, apesar de animado. A gente fez umas discussões com os meninos, umas dinâmicas, nem trabalhamos conteúdos, ficamos discutindo o que seria isso. Mas como eu não tinha participado de nenhum curso, tinha visitado escola, tinha conversado com pessoas, tinha lido a respeito da Pedagogia... Tinha um vídeo na escola que a gente tinha discutido com as famílias. A gente tinha ouvido os colegas que tinham vindo do Espírito Santo, no curso. Mas o primeiro momento foi um impacto diante de um coisa nova, de uma coisa diferente e aquele susto que você leva no primeiro momento.

Uma das coisas que eu me lembro na primeira semana foi a dificuldade que a gente tinha de estrutura, por exemplo, a gente não tinha água encanada, a gente não tinha energia elétrica. Então, a gente tinha toda essa dificuldade aí. O que marcou muito foi o que era

dificuldade (para nós), para os meninos era facilidade. É, eles estavam vindo do campo. Puxar água na corda lá era uma facilidade enorme pra eles. Dormir cedo porque energia não tinha, aquilo não era problema. Pra mim era problema, pra eles não era. E a outra questão que foi difícil foi na sala, porque aquilo que você achava que era tão simples e achavam muita dificuldade. Dificuldade no sentido do conhecimento escolar. Eles chegavam com uma facilidade muito grande no sentido dos trabalhos da propriedade, trabalhos da casa, do conhecimento com animais, conhecimento com plantas, mas uma dificuldade pro conhecimento escolar. Então, a semana me marcou muito e me fez refletir muito sobre o que eu faço pra esses meninos terem acesso ao conhecimento escolar.

Uma das coisas que me lembro no primeiro mês foi o desencontro que teve da equipe. Foi muito complicado porque nós éramos quatro monitores, ou melhor, cinco monitores, quatro tinham vindo do Espírito Santo, do curso de formação, eu não tinha feito o curso, então, nas discussões era muito complicado. Primeiro porque entendia que quem tinha feito o curso de formação entendia mais que os outros. Então quase tudo que eu falava era rebatido pelo grupo. O que era forte que eu falava o seguinte: vamos ter que nivelar os meninos, parar de pensar nos conteúdos de 5ª série, ver se eles aprendem a ler, aprendem a somar, aprendem a subtrair, aprendem o básico pra gente poder dar o pontapé inicial de 5ª. E teve muitas discussões pra que essa coisa pudesse ser implementada, na equipe. Com os estudantes era uma palavra que eles falavam muito: -- Ih! Isso aí eu não aprendo não. Então, quer dizer, eles tinham um bloqueio tamanho, isso devido a escola rural que eles estavam vindo. Eles tinham um bloqueio muito grande quando você apertava qualquer coisa, falava isso, isso e isso... aí eles falavam: isso eu não aprendo. Então, nos três primeiros meses houve essas dificuldades, que foi superada pelo relacionamento, pela abertura deles com a gente. Mas no primeiro momento estava travado o pensamento deles, a cabeça deles para essas questões do aprendizado escolar, todo o conteúdo que você falava. Uma das coisas que eu me lembro que abriu muito foi numa aula de educação artística que a gente começou a trabalhar... é fazer com que eles falassem, com que eles fossem pra frente.. colocar, né. E tinha um grupo que saía pra formar um teatro lá, dois minutos para formar um esquete. Eles chegavam, apresentavam, falavam, uns falavam baixinho, outros falavam de outro jeito, e aí eles paravam no meio do tempo eles paravam, e a gente ficava esperando mais e aí um falava: “cabô”. A graça nesse teatro é que a gente

não tinha começo nem meio nem fim. Era a forma que eles tinham. Então, eles foram apelidados de teatro sem graça, um negócio que até hoje, quando a gente se encontra a gente conversa. Porque era uma forma que a gente estava usando, já que eles tinham dificuldade de trabalhar outras coisas. Vamos mexer com eles aqui em sentido pra ver se a gente chega naquilo que está querendo. Então essa coisa é muito forte que eu lembro, assim, dos primeiros meses.

Elementos que ajudam ao exercício da função de monitor/a?

Elementos que prejudicam ou limitam o exercício da função de monitor/a?

Poderia citar várias coisas. Número um era aquela situação que eu trouxe da escola pública. Eu vivia revoltado com a escola pública. Então, quando eu li Paulo Freire eu já tinha saído da escola, já tinha saído da primeira faculdade que eu tinha feito. Então, não me disseram que tinha Paulo Freire. Eu li Paulo Freire por causa dos movimentos, por causa das associações. E aí eu pude compreender o quanto que a escola tinha me atrapalhado. Quando eu soube, ainda lendo Paulo Freire, eu já era professor de escola pública e nessa minha ida para a escola pública eu comecei a tentar fazer diferente. Tive vários entraves com a burocracia, com a diretora, com a delegacia de ensino... E quando eu soube que tinha uma escola que poderia fazer diferente, pra mim foi assim, muito forte, na época. Eu que já vinha com toda essa situação de mudanças pessoais, leituras isoladas, sozinho, a EFA pra mim foi uma grande oportunidade, uma grande chance que eu tive. Imagine que o primeiro dia de aula eu não pude estar na EFA porque eu estava chegando de um curso de pós-graduação, de metodologia do ensino superior. Quando terminou o curso eu também já saí chateado porque não vi metodologia coisa nenhuma e chegando na EFA eu falei: -- o que adiantou esse curso o que eu posso colocar em prática? Deixou-me muitas interrogações.

O dia a dia na EFA, a forma de atuar com esse grupo, as leituras que vinha fazendo, porque a gente só tinha uma turma, então, na outra semana a gente tinha mais tempo, contribuiu muito na minha formação. Depois disso eu acho que as reuniões, a dinâmica da Pedagogia da Alternância, as leituras, as reuniões, esse trabalho coletivo, o debate, essa questão de ter que ouvir o estudante, porque na escola pública você não ouvia o estudante você ouvia a diretora, né. Então, ouvir o estudante, saber o que pra ele era difícil, não era difícil, o que

era problema... isso veio me ajudando e as leituras que a gente vinha fazendo: o pessoal mais progressista como: o pessoal da linha Freiriana: Gadotti, o próprio Freire, o pessoal que a gente estava lendo na época. Depois descobrimos Pedro Demo, algumas pessoas que a gente estava lendo animava a gente nesse sentido de ir crescendo e fazendo diferente. Aí o grande problema que a delegacia já não aceitava a escola do jeito que a gente estava fazendo. Começou uma luta com a escola.

Você poderia especificar o que é esse diferente que você passou a fazer?

Pra mim, com essas leituras o estudante já não era aquele objeto que tinha que receber conhecimento. Ele era sujeito. Então, ele tinha que participar das discussões. Fazer os estudantes participar era difícil para eles e difícil para as pessoas porque os professores não aceitavam críticas dos estudantes. O diferente pra mim na EFA é isso. É ouvir o estudante, era pensar no que ele tinha dito, era discutir com os colegas. Tentar resolver o problema. Coisa que a escola pública naquele momento, hoje pode até ter alguma abertura, mas naquele momento não fazia nada disso, então, isso pra mim era o diferente.

Depois nos encontros da AEFACOT (Associação das EFAs do Centro Oeste e Tocantins), da nossa regional, a gente começou a discutir a fundação da regional e teve vários encontros e desses encontros começaram a ter cursos, né. Eu me lembro de várias discussões eu que tive, me lembro de uma do Thierry (assessor da Equipe Pedagógica Nacional) que foi muito forte pra mim, quando eu falei assim... eu pensava que estava avançado...

Ele começou colocar o Plano de Formação. A gente nem tinha ainda. Ele começou a dizer que o Plano de estudo tinha que vir primeiro a alternância e que depois a parte científica, os conteúdos científicos vinha no final. Eu falei, oh Thierry, então, esse menino não está numa escola? Ele não vai poder concorrer com outro da escola. Eu tinha essas dúvidas em relação aos conhecimentos científicos. E aí ele disse o seguinte: -- *“Olha, se você que fazer... se você quer colocar os conteúdos aqui, essas escolas que tem aí... tem boas escolas aí. Muda lá, bota isso.”* Então, pra mim foi uma porrada, que ele falou, já que você não está querendo fazer a inversão da coisa bota lá o nome de escola estadual tal, tal... tem boas escolas funcionando por aí, mas não dá pra dizer que há alternância se você ainda tem

esse medo aí. Essa foi uma fala do Thierry num primeiro contato que eu tive com ele em Goiânia, nos anos 90 que mexeu muito comigo. Ele me fez pensar muito nessa coisa de ter medo, nessa questão de colocar os instrumentos antes da pedagogia, de achar que os instrumentos estavam sobressaindo sobre o conhecimento científico. Então, fez pensar muito nisso aí. Então foi um outro forte momento. E para terminar, para te dizer o que penso hoje. Como que estou hoje, acho que o curso de formação, depois de tantos cursos que tivemos, realizações de assembleias, congressos, acho que o curso de formação deu uma contribuição enorme, um entendimento muito grande. O curso de formação inicial da pedagogia da alternância que tivemos em Goiânia, promovido pela AMEFA. Então, muita coisa que a gente tinha dúvida ali terminou saindo e... depois disso tudo ...

Dar uma ordem de prioridade nos pontos que ajudam a constituir o exercício da profissão monitor

O ponto número um eu diria que é a sala de aula no sentido de você ter um estudante que lhe questiona, que lhe cobra, que lhe faz ir atrás de algumas coisas. Então, sala de aula é o ponto número um para me tirar tudo aquilo que me fizeram comigo dentro da universidade. Então, o estudante questionador, o estudante que pergunta, o estudante que te faz ... Ver as coisas de outra forma faz você ir buscar as coisas. No segundo momento eu acho que as leituras. Eu acho que cada dúvida que você tem se você for procurar uma teoria, embasar em alguma coisa, eu acho muito importante. Eu acho os momentos de encontros da regional, dos grupos onde você socializa isso. Socializa tanto as experiências como as teorias. Eu acho que também isso é importante, é uma terceira colocação. E, talvez, a quarta seria você voltar de novo à prática, quer dizer, depois de você ter sentido dúvida, interrogações, você leu, você ouviu as pessoas, você socializou essa angústia sua... quando você volta, você volta novo, você volta diferente, arrumando outras interrogações, pois o crescimento parte daí, se eu fosse colocar na ordem.

Eu acho que o modelo de universidade que eu participei é um fator limitante. Ela jogava todo aquele conteúdo encima da gente e cobrava que a gente memorizasse alguma parte daqueles conteúdos nas provas. Nunca disseram pra gente que a gente tinha que escrever, nunca disseram pra gente que a gente tinha que pesquisar, não nos ensinaram a ler. Então ,

acho que a universidade foi um dificultador nessa questão de ser monitor. E ainda, disseram que a gente ia lecionar uma disciplina e lecionar seria passar conteúdos, transmitir informações e quando você vai ser monitor você precisa ser bom demais, você precisa ser um ouvinte distante, precisa ser um companheiro, precisa ser um pesquisador, você precisa ser professor, ser um educador, quer dizer, então o que a universidade fez, ela reduziu a gente em uma coisinha só. Quando você chega num EFA pra ser monitor exige muita coisa. E, aí, o bacana é que ela te exige e te dá condições de você aprender como é que faz isso. Então eu acho que a universidade foi um dos limitadores nesse sentido. Eu acho que uma outra coisa que limita a gente como monitor, e que pode ser resolvido sim, eu acho que é a sobre-carga. Então monitor tem muita coisa. Quando ele sai da escola ele já sai cansado. Então ele tem dúvida ele poderia estar lendo, pesquisando alguma coisa, mas muitas vezes ele não faz. Eu acho que a sobre-carga é uma coisa que limita. E ainda no meu Estado, a questão de você estar lutando contra a burocracia do Estado. Na questão de liberação do curso, da regulamentação da escola. Agora eu recebi uma notícia que foi aprovado, mas foram dez anos de idas, de documentos. Eles devolvem documentos eles querem que mude alguma coisa. A gente fala que a gente não muda. Muita coisa a gente mudou que não tinha nada a ver com a pedagogia, algumas besteiras lá que eles exigiam, mas quando tocavam na pedagogia, por exemplo, não aceitavam esse tempo em casa, esse tempo família como carga horária. A gente falou que era, na época, a gente não poderia mudar ali de jeito nenhum. Porque, na verdade, é uma semana aqui, outra semana lá, onde os conhecimentos são construídos. Então três coisas são fortes na questão da limitação.

Fatos/acontecimentos marcantes do primeiro ano relativo à formação inicial:

Fatos/acontecimentos marcantes do segundo ano relativo à formação inicial.

Uma primeira coisa que me marcou no primeiro ano e marca até hoje, trago comigo, foi o grupo. O grupo que a gente tinha, que começou a pedagogia da alternância foi uma coisa muito forte, porque hoje eu posso saber o quanto aquele grupo me ensinou. Até aí a gente sabia que só o professor ensinava. Hoje a gente sabe que a gente aprende com os outros, com as coisas e com a gente mesmo. Então o grupo foi muito forte pra minha formação

pelas diversos saberes que cada um trazia, pelas conversas, por tudo que a gente podia ver naquele primeiro ano, naquele primeiro momento. Uma outra coisa que eu trago como forte foram as dinâmicas, da forma como foi conduzido o curso. Não aquela coisa imposta, mas aquela coisa que fazia você sujeito. Totalmente das aulas que a gente tinha levado na vida, de qualquer curso que tinha feito. O curso era dinâmico, onde você tinha que construir, você tinha que estar pegando em papéis, desenhando, escrevendo, discutindo em grupo. Assim, a forma, a dinâmica do grupo me marcou muito, assim, como metodologia. Outras coisas fortes que eu gostei foram os temas, por exemplo, a ruralidade e urbanidade foram muito fortes pra mim. Eu acho que a questão do jovem rural, essa identidade do jovem rural foi muito forte porque aí você não tinha muita compreensão desse tipo de coisa. Eu acho que os instrumentos pedagógicos voltaram a mexer com a gente que estava tentando na lá escola e quando não dava certo a gente se desesperava, não tem jeito não. Com a discussão que a gente teve foi muito interessante. E uma coisa que nos instrumentos marcou muito foi a clareza e flexibilidade pra discussão que tinha a pessoa responsável naquela época, o Chiquinho, um cara que eu lembro muito dele nas coisas que ele fazia e dizia: *“você estão fazendo diferente, que bom!, daqui podem ajudar outras escolas. A gente já tentou várias vezes, de várias formas.”* Nunca cortava, ou dizia que a gente estava fazendo errado. Estão fazendo assim, mas pensamos isso, já pensamos aquilo. Então, é continuar mexendo e quando a coisa não dá certo a gente mexe de novo. A gente discute, a gente está andando nesse sentido. Isso no primeiro ano foi muito forte. Pro segundo ano eu acho que continua muita coisa nesse sentido. Permanecia o grupo, né, Uma das coisas que marcou no segundo ano foi uma pessoa da Universidade Federal de Goiás, Jadir. Ele foi trabalhar com a gente, eu não me lembro o tema dele. Ele mexeu muito porque ele começou a dizer algumas coisas que ele puxava da literatura. Ele era antropólogo, não da literatura. Mas ele falava algumas coisas que ele puxava da literatura pra dizer como era o campo, como é que era vida no campo. Ele puxava alguma literatura como Grande Sertão Vereda, Os Sertões... então ele puxava assim. Ele começou a falar da gente, do antigo norte de Goiás, Tocantins, via alguns livros, de escritores da nossa região, que falava da nossa região. Então, ele conhecia a gente pela literatura, então, ele pode me abrir que eu precisava ler literatura. Então, hoje eu pego um livro da literatura pra fazer um estudo regional, pra fazer um estudo da história do povo. Então, eu comecei ligar geografia,

história com literatura. Então, o cara solta um livro lá: qualquer coisa das Carabinas na região. Peguei o livro começo a ler e comecei a ver História, comecei a aprender geografia. Um monte de coisas que não tem em livros dizendo isso, então, ele me chamou muito a atenção e eu to seguindo isso, né. Outra coisa que ele chamou atenção e que foi forte é a história de você estar produzindo. Eu falei que gostava de ler. Ele disse: ler é pouco. Você tem que refletir sobre essa leitura, tem que avançar nela diante da sua prática de escrever. Então, eu comecei fazer alguns artigos, eu comecei, a partir daí a escrever um monte de coisas, então isso foi muito forte. E, por ultimo, eu digo que foi forte também lá nesse segundo momento, uma discussão que a gente fez no sentido das análises de conjuntura, de estar trabalhando isso semanalmente, mensalmente... porque você poderia entender o mundo, o Brasil, o município, o que que estava acontecendo. Fazer a gente, cada vez mais, se politizar. Politizar também os nossos jovens, as nossas crianças, então, foram coisas assim, que me marcaram e, por ultimo, pra dizer, quem era eu antes, quem era eu depois, eu acho que pela prática, pelos encontros, pelos seminários que a gente participou ... a gente estava no rumo mas tinha muita dúvida. Então, a gente, talvez, tinha medo de colocar alguma coisa nova, tinha dúvida de implantar, de mexer em algum instrumento quando a coisa não estava dando certo. Eu me lembro de uma vez que falei: então, pára, se não está dando certo e paramos. Depois falamos, e agora, vamos continuar fora mesmo da Pedagogia, tal, e voltamos com mais gás. Então, a coisa que eu perdi de um momento pro outro foi o medo. O medo de arriscar, o medo de fazer o novo... Então, a gente tinha uma preocupação danada com as aulas. Se o menino coloca algum problema a gente pára e vai discutir com os meninos o problema, não tem mais aquele... não ta mais apegado àquela coisa que nos ensinaram. Então, uma das coisas forte foi assim, perder o medo, quer dizer, se eu estiver com os meninos, eu entendo que hoje é aula

Outros exemplos de avanços...

Por exemplo, determinado instrumento pedagógico, o plano de formação, a gente não tinha o conhecimento necessário para implantar o plano de formação, mas a gente tinha medo, a gente não ia atrás, a gente tava indo sem implantar, a partir daí a gente fez o plano de formação. A partir daquele curso a gente colocou o Caderno de Acompanhamento. A partir

daquele encontro a gente remodelou o nosso plano de estudo. A partir desse curso a gente criou o nosso momento personalizado com o estudante que até aí não tinha. Momento que você está com o estudante sozinho, fora de sala, livre, cada um com o seu grupo, conversando, vendo os seus problemas, as suas dúvidas. A partir daí a gente ficou mais: não temos dinheiro... não podemos visitar a família, agora, tem dinheiro ou não tem mas tem de ir. Não começou a arrumar desculpas para não implantar os instrumentos. Então, a gente viu os instrumentos, achava que era interessante, mas tinha medo, entendeu, de estar investindo nisso, aplicando eles, então, eu acho que, a partir daí eu acredito que, de lá pra cá a escola melhorou muito. Eu acho que ela tem cara mesmo da Pedagogia da alternância. Acho que ainda tem algumas falhas, mas hoje está muito mais parecido que antes. O Curso de formação que não era só eu, claro que tinha todo um grupo. Esse grupo todo contribuiu na discussão, ajudou implementar, puxou discussão, não ficou só uma pessoa na frente, porque estava fazendo o curso. Essa foi a grande diferença. E hoje, por exemplo, se tiver que falar com a secretária, quer dizer, demorou tanto tempo pra nós sermos regular. É que a gente não tinha nem argumento frente aos burocratas do Estado. Hoje, por exemplo, não tenho mais medo de abrir a boca. Chegou lá coloco tudo. Falam uma coisa eu tenho como responder. Naquele tempo eu não tinha como responder com esses argumentos. O curso deu esse embasamento teórico pra você falar sobre a Pedagogia, defender ela.... Discutir ela junto da escola convencional, no sentido de mostrar qual é a diferença, porque a diferença. Na história de você usar até os argumentos legais porque eles estão indo com argumento legal. Você puxa também argumentos legais. Então, eu acho que o crescimento foi enorme nesse sentido.

Qual apreciação você faz hoje, em relação ao período de dois anos da formação pedagógica inicial, observando os pontos de vista: pessoal, profissional, familiar, social e cultural?

Primeiro, conviver com aquelas pessoas, aqueles jovens, suas famílias e toda a comunidade camponesa. Povo simples, mas que tem se revelado como grandes sabedores de conhecimentos. Parece que eu me encontrei com a minha raiz. Eu sou... minha mãe era uma analfabeta. Eu não conheci o meu pai. A minha mãe ganhava a vida nas roças dos outros,

né, nas colheitas, nas farinhadas, nas moagens, então, eu fiquei na cidade pra estudar, com parentes, com avós. Então, quando era nas férias eu ia pro campo também trabalhar nas terras dos outros, então, voltar a trabalhar com jovens do campo, pra mim, foi voltar para a minhas raízes. Pra mim é uma coisa muito forte isso. E num segundo momento eu me sinto feliz. Eu acho que o crescimento que eu tive, nessas experiências, nesses estudos que a gente foi fazendo, valeu mais que os dois cursos universitários, a especialização que eu fiz. Então, o ganho pra mim foi muito grande. Costumo dizer pra monitores que estão chegando na escola que o grande lance meu com a pedagogia da alternância é esse ganho que eu vou tendo no dia-a-dia. De estar participando das coisas, de estar discutindo as coisas, de estar indo além da sala de aula, de estar discutindo questões educacionais junto à secretaria, mas também de estar discutindo questões de agroecologia com os camponeses, ou questão da produção, então, essa diversidade que a escola me deu condições de compreender e de participar me deixa assim, muito feliz. Eu não sou mais o professor de matemática, sou uma pessoa hoje que tem abertura pra muitas coisas. Consigo ler e discutir muitas coisas, pra mim, interessantes. **No campo familiar** eu acho que, talvez, seja questão negativa, questão que termina levando muito tempo da gente e você termina muitas vezes deixando coisas da família. Mas eu acho que a gente sabendo organizar as coisas isso pode ser resolvido. Muitas vezes a gente faz umas doações malucas. Acredito que a família também tem clareza da contribuição que a gente está dando para essas pessoas e que não é só o seu salário, sua carga horária, não é mais só a sobrevivência da gente, mas você ter clareza de estar contribuindo com outras pessoas pra que o mundo seja melhor. **No campo cultural** eu também tenho crescido muito, aprendendo com eles e tenho crescido muito porque nessa questão da cultura eu tenho discutido muito a questão da massificação, principalmente os jovens que ficam cantando, muitas vezes, as músicas urbanas, esquecem as suas raízes. A questão da moda, a questão da mídia... A gente tem discutido muito isso. Eu tenho ouvido eles, tenho até entendido, mas eu também tenho crescido, tenho visto alguma coisa nesse sentido que é muito bom, então, também é muito positivo nesse campo. E na questão social, eu acho que a gente tem ganhado cada vez mais espaço. As pessoas sabem que você não está ali brincando. As pessoas sabem que você está num trabalho sério. Então, você passa a ser respeitado pelas autoridades locais. O cara pode até não gostar de você por questões políticas, mas sabe que você está fazendo um trabalho social que engrandece a sua

cidade, que melhora as condições de vida do povo. É muito gostoso você encontrar com alguém na cidade e falar: eu tive num lugar tal e me encontrei com um estudante da escola de vocês. O estudante de vocês falou num lugar tal, participou num negócio lá. Então, são coisas muito gratificantes. A gente vê o resultado. Você poder ver que os estudantes estão crescendo, estão fazendo algumas coisas, nas mais diversas localidades. Isso é muito gratificante, um pouco no campo social e que deixou a gente bastante feliz. Não é nenhuma pretensão, talvez, de voto, qualquer coisa assim, mas uma satisfação pessoal, saber que as pessoas cresceram, as pessoas já não aceitam as coisas como eram antes. O prefeito lá chega numa comunidade e pensa que vai abafar, os meninos questionam, faz teatro. O vereador que comprava a associação e agora não consegue comprar mais. São resultados demonstrados que as próprias famílias que saem de lá pra congresso, pra encontro em Brasília, pra encontro em Goiânia. Quer dizer, aquele lavrador que nunca teve condições de sair agora começa a participar do processo. Ele começa a viajar para participar. Em um determinado momento ele foi à Câmara, ele usou a palavra. Um momento ele foi pro gabinete do governador, pro gabinete do secretário, falou com deputado. Ele começa a entender que ele não é aquela pessoa só pro dia de votar mas ele tem que participar, ele tem que exigir, ele tem que cobrar. São coisas assim, que deixa a gente tranqüila. Que ajuda, que fortifica essa luta da gente, esse esforço da gente, por isso você está vendo resultados. Claro que já são dez anos, depois, quando se fala de educações hoje, muitas coisas boas têm deixado a gente feliz.

Como se dão as suas relações sociais e como as relações sociais influenciam a sua prática de monitor?

Bom, todo esse trabalho abre espaço pra gente no campo social, por exemplo, vão criar o Conselho Municipal de Educação, aí, obrigatoriamente a gente tem que ser representante. E aí eu falo mas alguém tem que discutir... Eles dizem: Você representa o povo do campo. A gente termina entrando no Conselho de Educação do município por exigência das próprias pessoas da prefeitura que é de lado contrário que acha que não fosse a gente os outros não poderiam ajudar. A gente fica assim, sem jeito. Ainda no campo social, você atualmente é presidente do partido, o Partido dos Trabalhadores no município e que isso tem te colocado

como liderança. As pessoas te levam a assumir esses cargos e através desses cargos você começa a ter participações em vários âmbitos, em várias discussões, dificilmente você está fora de uma discussão no município. E sempre que você chega você tem que dizer que está representando a escola, portanto, as pessoas, isso e aquilo... Isso tem te dado uma condição de falar em nome de várias pessoas. Ainda, em todo o processo você é chamado pra dar uma palestra numa escola, pra ir numa outra cidade vizinha falar um pouco dessa escola, pra eles verem as condições. Algumas comunidades rurais que estão discutindo. Alguns momentos de debate sobre a educação com prefeito, secretário de educação, as comunidades chamam pra ajudar na discussão, pra você estar questionando. Alguns eventos que a gente tem criado ao nível de município, no sentido bem amplo. Então, ser monitor da escola tem contribuído pra mim avançar no movimento social, na vida social. E o conhecimento que a gente está aprendendo e buscando nessa vida social tem contribuído pra gente crescer como monitor e pra gente ajudar as comunidades e os jovens que estão participando. Uma coisa empurra pra lá e na volta você termina trazendo alguma coisa, tem alguns resultados. Esses dias, por exemplo, chegou um grupo chamando pro PPA (Plano Pluri-anual) do Estado. Eu falei, mas quem indicou, não, a gente esteve pela zona rural tentando buscar algumas pessoas e me falaram que tem alguns nomes e que era bom que você fosse, que você está muito ligado a eles, tal, tal... Então, essas coisas a gente acha que tem dado uma contribuição e o processo tem feito com que a gente crescesse. Eu também tenho crescido, eu tenho participado de atividades que a cultura de massa tem derrubado, por exemplo, nas comunidades eu tenho participado de algumas coisas que eu lembro muito da minha infância, que lembra a minha mãe, que já foi, mas que tem me trazido a reviver essas coisas. Hoje eu olho isso com outro olhar, eu acho que todo esse processo me ajudou a valorizar isso, a entender que isso é importante para as pessoas. Tem exigido de mim que participe de algumas coisas. De ler mais, de ver vídeos, de até ouvir músicas. Tem exigido da gente também, nesse campo. Então, eu acho que o entendimento, a clareza que a gente está tendo hoje, eu acho que teve todo esse processo aí que a Universidade não deu e não vai dar nunca do jeito que ela esta e que foram muito importante pra o que sou hoje. Eu sou uma pessoa muito feliz. Eu vivo com muita intensidade esse momento do trabalho. E pra mim, muitas vezes, estou cansado, mas se chegar alguém e falar: “Vamos ali na

comunidade”, eu levanto e vou novamente. É uma coisa que me faz bem, faço com prazer. Não é um trabalho. É uma atividade que faço com prazer.

E pra você hoje, o que é mais importante para o exercício da profissão monitor?

Olha, diante de tanta coisa que acontece, eu acho que o mais importante seja a reflexão. É a experiência, a leitura, é o dia-a-dia, são as famílias, agora , quando você pára pra refletir você pode sair com muitas coisas que pode mudar , que pode melhorar. Então, dentro dessa quantidade enorme de coisas que estão acontecendo no processo, eu acho que o momento de reflexão seja o mais importante pra gente crescer.

Essa sua reflexividade, você acha que a adquiriu onde?

Eu acredito que foi na EFA. Antes você fazia o que mandavam. Você cumpria tarefas... hoje, como você tem que ouvir, você tem que ler, você tem que responder, eu acho que é o processo da Pedagogia da Alternância que faz você parar pra pensar. Antigamente se um menino falasse era mais uma fala que ele falou. Hoje, se ele fala me preocupa. Eu com isso tudo? Começo a ter momentos pra pensar nisso, no que fazer. E, muitas vezes, a gente termina aquela discussão maior no assunto, até pra eles, os colegas, se ele falou, talvez, tem mais gente pensando daquele jeito. Então, eu acho que o processo da Pedagogia da Alternância tem me feito ser uma pessoa mais reflexiva. Claro que as leituras têm trabalhado nesse sentido, têm contribuído, mais acho que na prática é a escola mesmo.

Opinião final

Eu acho que uma das coisas que eu gostaria de falar é da minha satisfação, da minha alegria, das coisas gostosas que tem dentro de mim, quando eu me vejo um profissional da pedagogia da alternância. Eu não me vejo dando aula na escola pública. Eu acho que seria muito difícil. Até hoje, como professor da Universidade, eu não faço o que fizeram comigo. Eu termino levando a metodologia da Pedagogia pra dentro da Universidade. Os estudantes também gostam. Então eu não me vejo numa escola pública hoje, dando aulas como eles

querem, como eles colocam. Eu acredito que eu tive muita sorte e foi feliz de me encontrar com a Pedagogia.. e de me encontrar com as minhas raízes e de estar tão bem e de ser feliz com o que eu faço. Então, eu deixaria isso como mensagem: que cada um deve fazer o que gosta e lutar para encontrar isso.

Por que avaliou o módulo Ruralidade e Urbanidade da formação inicial como ótimo?

Esse módulo para mim foi interessante, porque até aí eu estava imaginando que a gente tinha uma sociedade única. E aí, esse módulo que falou o professor Jadir. Ele começou a dizer como é que vive as pessoas do campo, como é que eles agem, como é que eles pensam, como é que eles sentem. Ele falava não com as palavras dele mas ele falava sempre como um autor de um romance, de um livro literário, onde ele pegava uma fala que mostrava a fala de um camponês, ou uma ação de um camponês, como eles vêm as coisas, como é que eles sentem as coisas. E isso foi muito forte pra mim porque eu pensava que os meninos do campo eram diferentes, tal, tal... Mas eu não sabia tão a fundo que tinha essas coisas. E ele mostrava e falava: é diferente. Ele pegava um trecho de um livro lá do Euclides da Cunha e mostrava como é que eles se relacionavam com a natureza, por exemplo, pegava o de um outro autor Tocantinense e mostrava e mostrava um pouco como é que as pessoas do campo sentiam as coisas numa narrativa de um autor. Então, pra mim foi mais interessante porque eu pensei que sabia que era diferente eu tenho que cada vez mais observar. Então, quando o menino reage eu começo a fazer as ligações. Quando ele faz alguma coisa lá na escola, quando ele diz alguma coisa já me encaminha rapidamente pra questão que muitas vezes eu anoto e depois eu fico me perguntando: Por que ele disse aquilo, como é que ele vê aquilo. Coisas que muitas vezes bate com o seu pensamento, mas tem coisas que são contraditórias com o seu pensamento que fico refletindo encima. Porque esse módulo mexeu muito comigo, me chamou muito a atenção, me fez um leitor dos romances da literatura brasileira.

O módulo Plano de Formação e Instrumentos pedagógicos também foi avaliado como ótimo. Porquê?

Foi aquilo que eu disse no início. A gente sabia que era importante. O Plano de Formação, por exemplo, não tinha na escola. A partir desse entendimento, dessa discussão a gente implantou. Eu acho que logo na semana seguinte, na primeira reunião foi discussão sobre o Plano de Formação. Na semana seguinte começamos a pegar espaços pra trabalhar o plano de formação. E fomos fazendo o plano de formação que até aí não tínhamos feito, apesar de ter lido, de ter ouvido, mas eu acho que nesse módulo reforçou, deixou a gente com muita clareza e animou a gente a fazer não foi só a clareza. Eu que a mesma coisa os instrumentos. A partir dos instrumentos... a gente começou a implantar instrumentos na escola que não tinha até ali. Eu acho que hoje a gente está com quase todos. Mas eu acho que foram os módulos que falavam a respeito e que ao mesmo tempo animava você a participar. Então, me parece que um foi o Chiquinho e o outro foi o Sérgio. Outra coisa que, pra gente era muito forte, você não estava com os teóricos da universidade, você estava com pessoas práticos. Aí, essas pessoas falavam no sentido de animar. Não foi só passar conteúdos. Animou a gente a participar. Talvez, tenha sido isso.

IDALINO FIRMINO DOS SANTOS (Monitor 2)

Responsável Pedagógico da AMEFA Setor Vale do Jequitinhonha
agosto de 2003

Contar as lembranças:

- *do primeiro dia de chegada na Escola Família Agrícola – EFA;*
- *da primeira semana como monitor junto aos alunos*
- *dos primeiros meses de monitoramento.*

Primeiro, por ser ex-aluno da Escola Família, a gente dedicou vários anos desde a 5ª série até o Ensino Médio. Mas quando foi pra trabalhar, minha primeira experiência, na verdade, foi nos estágios, que eu considero uma experiência profissional; os estágios que a gente fez no Espírito Santo, Piauí....

A primeira sensação que a gente tem ao chegar na escola é que a gente tem muito de teoria e às vezes pouca prática. Mas um fator que me ajudou bastante foi o fato de ser da roça, ter

trabalhado em atividades rurais e eu fui pra uma região onde tinha uma associação de produtores rurais que já dedicava alguma atividade nessa área. Então, eu acredito que o meu êxito, talvez, o êxito da escola, o que eu pude contribuir na escola e comigo mesmo foi justamente esse fato de ter essa facilidade de trabalhar com grupos de produtores de criadores.... E aí eu procurei priorizar, principalmente, esses produtores, trabalhar diretamente com esses produtores. Dentro da sala de aula como a gente tinha alguma dificuldade foi indo de vagar até pegar. A maior dificuldade. Primeiro que eu fui para uma região onde as pessoas, os colegas de trabalho não estavam entendendo bem a proposta pedagógica e a gente chegou muito novo na escola, com uma responsabilidade de poder estar ajudando. Agora a principal dificuldade foi que esses colegas aceitassem essas mudanças que a gente estava propondo ali, a partir do que a gente tinha visto na sala de aula. Ao ponto da gente ter divergências grandes com colegas de trabalho, pelo fato de ter dedicado muito tempo a sala de aula. Por outro lado, o medo de não ser acreditado. Que as pessoas não acreditassem na gente, devido a visão que as pessoas têm de que as pessoas mais velhas sabem mais. Realmente elas sabem muito de alguma coisa, mas não significa que as pessoas mais novas também não têm seu conhecimento.

Primeira semana de experiência – fatos, acontecimentos...

Bom, quando eu fui convidado a ir trabalhar em Formiga a escola estava passando por um período de transição porque ela iniciou num prédio emprestado e estava planejando para construir um novo prédio. E aí quando a gente chegou na escola nessa fase de construção, tal, a primeira coisa que a gente procurou fazer foi envolver a comunidade nos trabalhos. Mas pra envolver as comunidades no trabalho era necessário que a gente fizesse também um trabalho com os alunos. Então, assim, quando a gente chegou no primeiro dia de aula pra tentar fazer essa discussão com os alunos, a gente propôs isso a nível de equipe que era melhor a gente reunir a associação e fazer essa proposição porque a gente percebia que dentro da escola tinha outras prioridades, por exemplo, água na escola. No primeiro momento quando a gente propôs isso para a associação, eu senti claramente como se estivesse falando algumas besteiras, porque as pessoas olhavam uma para as outras e diziam: será que podemos acreditar nisso mesmo ou não. Então, foi essa dificuldade,

enfrentar um grupo de produtores, não tanto pelo fato dos produtores não acreditar mas a gente que estava insegura de enfrentar aquele grupo de produtores com uma responsabilidade. Algumas pessoas, inclusive com alguns conhecimentos. Tinha agricultor com ensino médio. E a gente sente bem pequena perto desses produtores. A nível de sala de aula pra mim não foi nenhuma dificuldade porque a gente tem.... já saiu da escola com essa formação do diálogo, da discussão... Tudo que era passado na escola onde a gente estudava era tudo socializado com os alunos, embora houvesse momentos que a gente também discordava da equipe, mas nessa parte para mim não foi tanta dificuldade.

Elementos que ajudam ao exercício da função de monitor/a?

Elementos que prejudicam ou limitam o exercício da função de monitor/a?

Posso citar alguns, primeiro já disse antes, é o fato da gente ser da zona rural, de saber, na prática, trabalhar a terra, capinar, fazer todo tipo de serviço que o agricultor faz. E que, automaticamente, o aluno vê o pai ou parente fazendo. Então, quando a gente chega pra fazer e faz junto com ele facilita. A segunda facilidade que eu senti foi misturar, tanto com os alunos, quanto com os agricultores. Então, assim, no campo de futebol a gente estava junto com os agricultores, com as pessoas, com a comunidade, com os alunos. Era um vôlei você estava junto com os alunos, estava junto com o pessoal da comunidade. É uma festinha que tem você está próximo da comunidade. A gente estar buscando meios de discutir outras questões, isso é uma preparação que a Escola Família dá pra gente. E quando eu saí da Escola Família eu saí com essa bagagem de a gente não estar preocupado apenas com a escola em si, mas estar preocupado com outras questões... E aí, a gente fazia discussões com a comunidade, por exemplo, com grupo jovem. Comecei a trabalhar com 20 anos de idade, então, a gente podia estar trabalhando com os jovens, estar no meio dos jovens, ali, igual a eles. Isso, pra mim, foi uma facilidade, porque a gente tanto tinha confiança dos jovens, na qualidade de jovem, mas também tinha confiança das famílias e dos agricultores enquanto... enquanto agricultores mesmo, porque naquele momento a gente se coloca e, muito naturalmente, e até a gente sentia a necessidade de se colocar enquanto agricultor porque era aquilo que agente sabia fazer mais, talvez, muito mais na prática que na teoria. Então, a gente se apegava a isso, a essa prática como uma forma da

gente se sentir seguro e isso ajudou também para que a gente pudesse conquistar a confiança dos agricultores e dos alunos.

Você se lembra de mais elementos que ajudam no exercício da função de monitor, dentro da própria escola...

Bom, eu acredito que vários, primeiro que eu acredito que todo monitor, no fundo, no fundo, ele enquanto criança, em alguma fase da vida, sonhou em fazer isso, essa atividade. Penso que a pessoa que hoje exerce a função de monitor que nunca pensou nisso e entrou nisso por acaso, com certeza ele não vai encontrar facilidade nunca de trabalhar, porque aquilo vai ser um empecilho. Mas a pessoa que sempre sonhou como eu sempre sonhei em exercer essa atividade, pra mim é a principal facilidade, porque é algo que você planeja, não é uma coisa que vem por um acaso. Outras atividades, não sei, outras facilidades não sei quais poderiam ser, né... assim...

Por exemplo, outros fatores que ajudam pra você exercer a função de monitor, ainda gostaria de lembrar, além de tudo isso que você já falou?

É... eu vejo, assim, entre vários fatores, um deles mais a nível de conduta mesmo do monitor, por exemplo, a questão da humildade é um fator que ajuda muito. Se a gente tem essa humildade pra trabalhar. Questão também da sensibilidade de perceber as particularidades, tanto das pessoas que estão fora da escola, da comunidade escolar, quanto também dos alunos isso são pra mim fatores que eu percebo, que eu diria agora de lembrança.

Você poderia dizer agora quais são os elementos que mais prejudicam, pra você, a função de monitor?

Acho que o primeiro é o sonho de consumo, porque a gente vive numa sociedade onde é preciso que a gente lute muito e às vezes a nossa conquista em termo material não é tão expressiva. Então, a primeira delas é essa, essa questão. A segunda, a gente não pode, não

deve assumir uma função pensando que ela vai ser provisória, que eu consigo algo melhor. Alguns fatores podem levar a pessoa a fazer isso, mas com certeza ela não vai poder contribuir o suficiente e corre o risco até de ser taxado como incompetente e eu não acredito que todas as pessoas sejam.... que algumas pessoas sejam incompetentes, talvez, ela não tenha a capacidade necessária para desenvolver aquilo que ela assumiu naquele momento. Então, essa clareza de você ter clareza daquilo que você quer é fundamental pra você ter o sucesso a nível profissional, dentro da Escola Família Agrícola.

Olhando pra você mesmo, enquanto profissional, durante a sua trajetória como monitor, o que mais te prejudicou, te impossibilitou de exercer verdadeiramente a função de monitor?

Bom, uma delas foi o fato de você não ter a possibilidade de buscar uma graduação, onde você pudesse se capacitar melhor. É, a força do exercício do trabalho acabou impossibilitando isso, né. A gente sempre esteve numa localidade que às vezes, bom, por motivos financeiros, às vezes, o próprio salário você não conseguiria pagar uma faculdade e, de repente, você tá numa outra região onde você não tem condições na proximidade de estar fazendo um curso superior. Esse fator, esses dois fatores, às vezes, impossibilitou a gente exercer. Um segundo fator... um terceiro fator que eu vejo é a questão de sustentabilidade do projeto Escola Família Agrícola, porque às vezes a gente tem a vontade, compreende a proposta, ajuda as pessoas, a comunidade a entender a proposta da escola, mas infelizmente a gente não consegue recursos e você acaba, às vezes, tendo que abrir mão de alguns princípios que são básicos da Escola Família Agrícola pelo fato de você estar preso a uma questão financeira de parceiro que estava apoiando a escola.

Fatos/acontecimentos marcantes do primeiro ano relativo à formação inicial:

Fatos/acontecimentos marcantes do segundo ano relativo à formação inicial.

Bom, como eu disse eu passei um período na Escola Família Agrícola onde a gente aprendeu algumas coisas da Pedagogia da Alternância. Eu saí da Escola Família Agrícola, de certa forma, com uma impressão que a Escola Família Agrícola tinha um conjunto de práticas pedagógicas que essas práticas a gente teria que ter muito cuidado de sair delas

para evitar que descaracterizasse a proposta. Com a formação... na medida que a gente começou a 1º ano da formação inicial, quando a gente começou, realmente debruçando sobre os temas, as situações, as correntes... Eu comecei perceber, então, que na proposta pedagógica da Escola Família tinha muitos pontos que, realmente, são comuns que faz a diferença, quando bem colocados eles fazem a diferença, mas que uma grande parte das práticas das escolas poderiam ser muito mais melhor adaptadas à região onde a escola está localizada e às necessidades que as pessoas têm, do que a idéia que eu saí do ensino médio. Então, melhor dizendo, assim, um exemplo mais claro, a gente tem a impressão... eu saí com a impressão de que o Plano de Estudo, por exemplo, existe uma forma de trabalhar esse plano de estudo que era uma forma universal. O plano de estudo é uma proposta que eu diria que é uma proposta universal, a essência dele é universal do movimento das Escolas Famílias Agrícolas, porém a prática dele ela pode ser adaptada contando que você tenha um bom resultado. O importante disso não é o caminho por onde vou percorrer, mas é o resultado que eu vou chegar. Quando eu saí da escola, eu saí com essa visão que tinha que ser assim e daquela forma. E a gente percebeu nessa formação que a gente poderia evoluir e evoluir muito. Eu acho que hoje, assim, eu considero que eu tive uma evolução nesse aspecto.

Você consegue perceber uma evolução na sua formação a partir da formação inicial relacionando o que você era antes com o que você é hoje?

Sim, com clareza, porque a gente vê que o objetivo de tudo isso é você preparar um jovem, preparar um cidadão para que ele saia da escola preparado não somente para exercer a função de monitor, de um empregado, mas que ele possa realmente experimentar algo, criar algo e desenvolver. Só que para mim não era claro. Eu sabia que era isso que era o importante, mas não tinha claro por onde, com clareza, quais eram os espaços, os caminho a percorrer pra chegar lá. Quer dizer, de que forma que a escola, de que forma que a equipe, o monitor faria e ajudaria esse aluno a chegar lá e ter um grande desempenho. Então, eu percebi que ao longo desse período que a gente trabalhou sem essa formação que muitos alunos estavam adiando o problema. Ficava um tempo na Escola Família e nesse tempo ele ficava ali com o pai, com a mãe, com a família, mas chegava num dado momento

que esse jovem terminava a oitava série e queria sair. Por um lado, a gente ficava indignado com aquilo, mas por outro lado a gente não sabia qual que seria a medida necessária. Com a formação a gente começou a perceber o sentido dos instrumentos pedagógicos para complementar essas idéias aí na lógica de você preparar o cidadão para que ele crie algo...

Qual apreciação você faz hoje, em relação ao período de dois anos da formação pedagógica inicial, observando os pontos de vista: pessoal, profissional, familiar, social e cultural?

Bom, são várias as mudanças para mim. Das mais fortes que me chamou bastante atenção foi.... eu sempre tive bastante preocupação com essa parte mais espiritual, religiosa... Num dado momento da formação a gente pode perceber que ... eu consegui enxergar no meu trabalho uma contribuição muito grande na questão da formação religiosa das pessoas, uma vez que a gente sempre achava que tinha o tempo muito tomado para o trabalho e tal e a gente tinha aquela idéia, aquele peso que não parava pra refletir sobre a igreja, sobre a Palavra de Deus. Nessa formação eu pude perceber que isso que a gente faz dentro da Escola Família Agrícola é um pouco essa reflexão. Apesar de que a gente não está diretamente com a Bíblia na mão e tal, mas a gente está praticando ela, assim. Esse foi um dos aspectos. O segundo foi quando a gente começou a discutir a parte da agricultura, do desenvolvimento rural em si. A gente tinha uma idéia de desenvolvimento rural, por exemplo, eu tinha uma idéia de desenvolvimento rural mais muito naquela linha assim: existe o certo e existe o errado, as práticas corretas e as práticas erradas. Eu pude perceber também que não existe algo que é totalmente correto e nem algo que é totalmente errado. É uma série de fatores, mão-de-obra, dificuldades financeira que o agricultor tem. Ele é totalmente descapitalizado. E que é possível a gente construir um processo. Mas que esse processo consiga apontar para essas pessoas os resultados, não basta eu falar que algo assim é melhor pra saúde, que é melhor pro meio ambiente se isso não dá resultado pra ninguém. Me veio aquele sentimento que a gente precisa ter paciência na hora de preparar as pessoas. Eu não mudo a minha prática de hoje pra amanhã, simplesmente porque você falou que a sua prática é melhor que a minha. Eu mudo a partir que você me prove que a sua prática dá mais resultado. Essa pra mim foi uma segunda lição bastante importante.

Do conjunto dos temas que foram estudados na formação inicial, quais os que chamaram mais atenção, ajudaram na sua formação?

Bom, igual eu disse, esse da dimensão religiosa, acho que ajuda bastante; a compreender um pouco a situação da juventude, como é que o aluno aprende, o porquê que às vezes existe alguns bloqueios, isso não está naquele aluno naquele momento, é uma coisa que já vem antes. Terceiro, são as práticas dos instrumentos pedagógicos. É compreender... quando a gente estudava na Escola Família a gente compreendeu os instrumentos pedagógicos na prática dos instrumentos pedagógicos, mas não aprofundamos os instrumentos pedagógicos; saber o porquê daquele instrumento pedagógico, isso que viria a nos trazer ou trazer para a sociedade. Quando a gente começou a discutir os instrumentos pedagógicos e aí a gente pode aprofundar porque deles serem assim, com certeza, clareou muito mais. Foram três aspectos que diria que foram mais significativos pra mim, né.

E pra você hoje, o que é mais importante para o exercício da profissão monitor?

O que é mais importante? Eu diria que a minha prática. Eu posso dizer pra qualquer pessoa que a minha prática ela é muito maior hoje que a minha teoria. Isso me leva a dizer que se, às vezes, a gente faz algo, sabe como fazer, talvez, nem saiba tanto pra que fazer, mas sabe com fazer. E a gente faz isso porque sabe que dá bom resultado. E esse resultado a gente consegue vivenciar na prática. Às vezes, eu digo que não pude aprofundar numa pedagogia, numa outra experiência mais de educação, mas a prática, os anos de convivência, nem só dentro da escola, mas na família, no período que a gente esteve nos estágios com as famílias; lá no Espírito Santo e em outras regiões do Brasil... essas prática me possibilitaram hoje desenvolver algumas coisas que eu acho que é muita ousadia. Tem atividades que a gente faz que, talvez, fosse função de um pedagogo ou de outras pessoas que são formadas e a gente está fazendo aí. Talvez, se você me perguntasse, me pedisse pra explicar por a mais b por quê?, talvez, eu não diria com tanta precisão. Mas eu posso afirmar que, pela prática, isso dá muito resultado, pelo resultado mesmo... pelo fato da gente ver hoje ex-alunos que estão aí; estão se dando bem, estão se desenvolvendo, seja

como prestador de serviço, seja como empreendedor... A gente tem hoje ex-aluno que pára você na rua e vem te relembrar de fatos que às vezes você nem se lembra mais. Então, isso pra mim é significativo, porque naquele momento que a gente está praticando aquela ação, acha que ela é tão pequena, mas que pra ele é uma coisa muito grandiosa, para aquele aluno, aquela pessoa é uma coisa muito grandiosa.

Opinião final

Bom, o meu ponto de vista, falando enquanto monitor. Eu acho que vale a pena ser monitor. Só vale a pena ser monitor se você realmente acreditar nessa proposta enquanto proposta inovadora. Se você também estiver sujeito a sujeitar, a passar por várias dificuldades, seja ela no campo financeiro, seja ela no campo familiar, que isso não é fácil, exige muito. Quem faz esse tipo de coisa tem um pouco de loucura. Eu acho que vale a pena ser louco, pra mim.

DADOS GERAIS DE MONITORES NAS ESOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL

Tabela nº 01 - Regional: AECOFABA – Estado da Bahia

Nome da EFA	Número de monitores	Número de monitoras	Total	Nível escolar médio	Nível escolar superior	Cursando faculdade	Formação Pedagógica Inicial concluída	Formação Pedagógica Inicial em curso	Observação Monitores sem formação pedagógica
Ilhéus	-	09	09	07	02	07	01	01	07
Tanque Novo	02	02	04	04	-	04	01	01	02
Mortugaba	04	02	06	06	-	06	02	02	02
Boquirá	04	02	06	06	-	06	01	02	03
Licínio de Almeida	02	03	05	05	-	05	01	-	04
Quixabeira	01	02	03	03	-	03	02	01	-
Boa Vista Tupim	03	01	04	04	-	04	03	-	01
Santana	03	03	06	06	-	06	01	02	03
Macaúbas	03	02	05	05	-	05	01	-	04
Angical	02	03	05	05	-	05	01	-	04
Rio do Pires	-	-	-	-	-	-	01	01	-
Sapeaçu	02	01	03	03	-	03	01	-	02
Paramirim	03	01	04	04	-	04	-	03	01
Maragogipe	02	02	04	04	-	04	01	01	02
Riacho de Santana I	03	02	05	03	02	03	01	01	03
Andaraí	02	03	05	05	-	05	02	-	03
Rui Barbosa	05	04	09	04	05	04	01	03	05
Itaeté	02	01	03	03	-	03	01	01	01
Lagedinho	02	02	04	04	-	04	-	01	03
Caculé	04	02	06	06	-	06	-	01	05
Pindaí	02	03	05	04	01	04	-	03	02
Iuiu	02	02	04	04	-	04	-	01	03
Botuporã	03	02	05	05	-	05	-	01	04
Anagé	03	03	06	06	-	06	-	03	03
Brejões	03	02	05	05	-	05	-	01	04
Riacho de Santana II	03	02	05	-	05	-	-	-	-
Total	65	61	126	111	15	111	21	30	71

Fonte: AECOFABA, Riacho de Santana-Ba, outubro, 2003

Tabela nº 02 – Regional: AEFACOT - Centro Oeste e Tocantins

Nome da EFA	Número de monitores	Número de monitoras	Total	Nível escolar médio	Nível escolar superior	Cursando faculdade	Formação Pedagógica Inicial concluída	Formação Pedagógica Inicial em curso	Observação Monitores sem formação pedagógica
Goiás-Go	07	08	15	04	11	04	04	04	07
Orizona-Go	02	02	04	-	04	-	02	02	-
Porto Nacional-To	03	09	12	05	07	03	06	05	01
Colinas-To	05	02	07	05	02	02	03	03	-
Campo Grande-MS	05	08	13	07	06	-	01	08	-
Querência-MT	04	05	09	-	09	04	03	06	06
TOTAL	26	34	60	21	39	12	19	28	14

Fonte: AEFACOT, Orizona-Go, novembro, 2003

Tabela nº 03 – Regional: AEFARO – Estado de Rondônia

Nome da EFA	Número de monitores	Número de monitoras	Total	Nível escolar médio	Nível escolar superior	Cursando faculdade	Formação Pedagógica Inicial concluída	Formação Pedagógica Inicial em curso	Observação Monitores sem formação pedagógica
Ezequiel Ramim I/II	11	03	14	02	12	02	10	04	-
Itaprema	03	05	08	01	07	-	06	02	-
Vale do Paraíso	04	02	06	06	-	04	03	01	02
Chico Mendes	03	04	07	04	02	03	01	04	02
TOTAL	21	14	35	13	21	09	20	11	04

Fonte: AEFARO, Cacoal-Ro, outubro, 2003.

Tabela nº 04 - Regional: AMEFA – Estado de Minas Gerais

Nome da EFA	Número de monitores	Número de monitoras	Total	Nível escolar médio	Nível escolar superior	Cursando faculdade	Formação Pedagógica Inicial concluída	Formação Pedagógica Inicial em curso	Observação Monitores sem formação pedagógica
Itinga	05	02	07	07	-	-	05	-	02
Itaobim	03	03	06	03	03	01	02	03	-

V. da Lapa	08	02	10	09	01	03	04	02	05
Comercinho	03	02	05	05	-	01	-	03	02
CEART	03	09	12	06	06	01	02	04	06
EFAT	06	08	14	06	08	-	08	02	04
Chico Mendes	04	02	06	02	04	02	01	03	02
Sem Peixe	03	03	06	04	02	-	04	-	02
Jequeri	03	03	06	05	01	03	03	02	01
Pavão	10	12	22	15	07	04	09	-	12
Padre Paraíso	03	02	05	05	-	-	-	02	03
Muriaé									
Campo Florido*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	51	48	99	67	32	15	38	21	39

Fonte: AMEFA, Belo Horizonte, novembro, 2003

- * Atividades paralisadas

Tabela nº 05 – FUNACI – Estado do Piauí

Nome da EFA	Número de monitores	Número de monitoras	Total	Nível escolar médio	Nível escolar superior	Cursando faculdade	Formação Pedagógica Inicial concluída	Formação Pedagógica Inicial em curso	Observação Monitores sem formação pedagógica
Baixão do Carlos	04	04	08	04	04	-	01	03	04
Miguel Alves	04	02	06	06	-	02	02	02	02
Montes Claros	02	04	06	04	02	03	03	03	-
Soinho	07	01	08	01	07	01	02	03	03
S. Pedro do Piauí	05	02	07	04	03	03	01	03	03
Colônia do Piauí	-	04	04	04	-	04	-	01	03
S. João Varjota	01	04	05	04	01	04	-	01	04
Cajazeiras	02	01	03	03	-	03	-	01	02
Pedro II	06	03	09	-	09	-	04	-	05
TOTAL	31	25	56	30	25	20	13	17	26

Fonte: FUNACI, Teresina-Pi, novembro, 2003.

Tabela nº 06 – IBELGA – Estado do Rio de Janeiro

Nome da EFA	Número de monitores	Número de monitoras	Total	Nível escolar médio	Nível escolar superior	Cursando faculdade	Formação Pedagógica Inicial concluída	Formação Pedagógica Inicial em curso	Observação Monitores sem formação pedagógica
Rei Aberto I	11	11	22	02	19	01	-	-	
Vale do Tinguá	03	07	10	02	08	00	-	-	
Flores	04	06	10	02	08	00	-	-	
TOTAL	18	24	42	06	35	01	-	-	42

Fonte: IBELGA – Nova Friburgo-RJ, novembro, 2003

Tabela nº 07 – MEPES - Estado do Espírito Santo

Nome da EFA	Número de monitores	Número de monitoras	Total	Nível escolar médio	Nível escolar superior	Cursando faculdade	Formação Pedagógica Inicial concluída	Formação Pedagógica Inicial em curso	Observação Monitores sem formação pedagógica
Olivânia	08	06	14	04	10	-	05	02	05
Alfredo Chaves	02	05	07	02	05	02	05	02	-
Rio Novo do Sul	03	02	05	02	03	02	03	02	-
Campinho	03	02	05	03	02	02	02	03	-
São Mateus	04	03	07	04	03	03	05	-	02
Bley	08	07	15	09	06	03	06	-	06
Vinhático	10	05	15	02	13	-	04	-	11
Pinheiros	04	04	08	06	02	-	01	-	07
Garrafão	08	05	13	08	05	06	01	02	10
Chapadinha	03	03	06	02	04	01	02	-	04
Boa Esperança	05	04	09	04	05	04	-	01	08
Jaguaré	04	04	08	05	03	03	05	-	02
Marilândia	04	03	07	02	05	02	04	-	03
Rio Bananal	04	03	07	01	06	-	05	-	02
TOTAL	70	56	126	54	74	27	42	12	60

Fonte: DEPA/MEPES, Anchieta-ES, novembro, 2003.

Tabela nº 08 – Regional: RACEFAES – Estado do Espírito Santo

Nome da EFA	Número de monitores	Número de monitoras	Total	Nível escolar médio	Nível escolar superior	Cursando faculdade	Formação Pedagógica Inicial concluída	Formação Pedagógica Inicial em curso	Observação Monitores sem formação pedagógica
São Bento do Chapéu	02	03	05	03	02	02	04	-	01
Barra de S. Fco.	07	02	09	01	08	01	09	-	-
ECORs* **	05	19	24	10	14	07	06	-	18
Ecoporanga	*	*	07	*	*	*	*	*	
Emílio	*	*	10	*	*	*	*	*	
Brejetuba	*	*	07	*	*	*	*	*	
Mantenópolis	*	*	07	*	*	*	*	*	
TOTAL	14	25	64	14	24	10	19		19

Fonte: RACEFAES – Jaguaré-ES, novembro, 2003. * Informação não passada pelas Escolas - ** ECOR – Escola Comunitária Rural de Jaguaré-ES – São três Escolas na rede pública Municipal (os demais dados não foram passados pelas Escolas)

Tabela nº 09 – Regional: RAEFAP - Estado do Amapá

Nome da EFA	Número de monitores	Número de monitoras	Total	Nível escolar médio	Nível escolar superior	Cursando faculdade	Formação Pedagógica Inicial concluída	Formação Pedagógica Inicial em curso	Observação Monitores sem formação pedagógica
Pacuí	07	08	15	02	13	02	02	08	05
Carvão	06	02	08	02	06	02	01	04	03
Maracá	04	03	07	04	03	03	-	07	-
Cedro	03	04	07	04	03	02	-	06	01
Perimetral Norte	05	02	07	02	05	02	-	03	04
TOTAL	25	19	44	14	30	11	03	28	13

Fonte: RAEFAP, Macapá, outubro, 2003.

Tabela nº 10 – Regional: REFAISA – Estado da Bahia e Sergipe

Nome da EFA	Número de monitores	Número de monitoras	Total	Nível escolar médio	Nível escolar superior	Cursando faculdade	Formação Pedagógica Inicial concluída	Formação Pedagógica Inicial em curso	Observação Monitores sem formação pedagógica
Alagoinhas	02	01	03	01	02	-	-		01
Antônio Gonçalves*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Correntina	04	02	06	06	-	06	04	01	01
Cícero Dantas	03	05	08	08	-	08	03	05	-
Ladeirinhas	03	01	04	03	01	02	02	01	01
Monte Santo	03	05	08	05	03	06**	04	02	02
Pintadas	02	03	05	05	-	05	01	01	03
Sobradinho	02	02	04	03	01	01	02	02	-
Valente	04	01	05	05	-	04	03	01	01
TOTAL	23	20	43	36	07	32	23	13	09

Fonte: REFAISA, Feira de Santana-Ba, novembro, 2003.

* Atividades paralisadas - ** Cursando um segundo curso

Tabela nº 11 – Regional: UAEFAMA - Estado do Maranhão

Nome da EFA	Número de monitores	Número de monitoras	Total	Nível escolar médio	Nível escolar superior	Cursando faculdade	Formação Pedagógica Inicial concluída	Formação Pedagógica Inicial em curso	Observação Monitores sem formação pedagógica
Vitorino Freire	13	08	21	19	02	18	10	03	08
Coroatá	03	02	05	04	01	04	01	02	02
Lago do Junco	04	03	07	07	-	07	02	02	03
Lago da Pedra	04	02	06	05	01	05	02	02	02
Capinzal	04	04	08	08	-	06	01	03	04
Rosário	02	04	06	05	01	05	01	02	03
Paulo Ramos	03	01	04	04	-	04	-	02	02
São L. Gonzaga	04	03	07	07	-	07	-	-	07
Rio Peixe/Balsas	03	01	04	04	-	03	-	-	04
Turilância*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	40	28	68	63	05	59	17	16	35

Fonte: UAEFAMA, Bacabal-Ma, novembro, 2003.

*Atividades paralisadas

Tabela nº12 – Estado do Pará

Nome da EFA	Número de monitores	Número de monitoras	Total	Nível escolar médio	Nível escolar superior	Cursando faculdade	Formação Pedagógica Inicial concluída	Formação Pedagógica Inicial em curso	Observação Monitores sem formação pedagógica
Afuá			05						
Marabá			08						
TOTAL			13						

Fontes: UNEFAB, 2003. (os demais dados não foram passados pelas Escolas)

Tabela nº 13 – Estado do Ceará

Nome da EFA	Número de monitores	Número de monitoras	Total	Nível escolar médio	Nível escolar superior	Cursando faculdade	Formação Pedagógica Inicial concluída	Formação Pedagógica Inicial em curso	Observação Monitores sem formação pedagógica
Independência			05						
TOTAL			05						

Fonte: UNEFAB, 2003. (Os demais dados não foram passados pela Escola)

Tabela nº 14 – Resumo do quadro geral de dados dos monitores e das monitoras das EFAs do Brasil

nº	Regional ou entidade	Número de EFAs	Número de monitores monitoras	Formação nível médio	Formação nível superior	Formação pedagógica inicial concluída	Formação pedagógica inicial em curso	Monitores sem formação pedagógica inicial
01	AECOFABA	26	126	111	15	21	30	71
02	AEFACOT	06	60	21	39	19	28	14
03	AEFARO	04	35	14	21	20	11	04
04	AMEFA	13	99	67	32	38	21	39
05	FUNACI	09	56	31	25	13	17	26
06	IBELGA	03	42	07	35	-	-	42
07	MEPES	14	126	52	74	42	12	60
08	RACEFAES	09	64	14*	24*	19*	-	19*
09	RAEFAP	05	44	14	30	03	28	13
10	REFAISA	09	43	36	07	21	14	08
11	UAEFAMA	10	68	63	05	17	16	35
12	Pará	02	13	*	*	*	*	*
13	Ceará	01	05	*	*	*	*	*
	Total	111	763	430	307	223	177	327

* Dado incompleto

- Observação: O número de monitores não inclui os professores eventuais que trabalham nas EFAs.

