

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A PEDAGOGIA DA**  
**ALTERNÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**MARILIA DA COSTA MELLO BUENO**

**2013**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A PEDAGOGIA DA  
ALTERNÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO  
CAMPO**

**MARILIA DA COSTA MELLO BUENO**

*Sob a Orientação do Professor*

**Ramofly Bicalho dos Santos**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ  
2013

630.7  
B928f  
T

Bueno, Marília da Costa Mello, 1966-  
A formação do professor e a pedagogia  
da alternância: contribuições para a  
educação do campo / Marília da Costa Mello  
Bueno - 2013.  
61 f. : il.

Orientador: Ramofly Bicalho dos Santos.  
Dissertação (mestrado) - Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de  
Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 66-67.

1. Ensino agrícola - Teses. 2. Educação  
- Estudo e ensino - Teses. 3. Professores  
- Formação - Teses. 4. Movimentos sociais  
- Teses. I. Santos, Ramofly Bicalho dos,  
1970-. II. Universidade Federal Rural do  
Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em  
Educação Agrícola. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

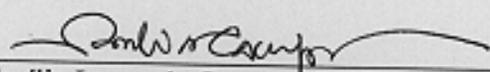
MARILIA DA COSTA MELLO BUENO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

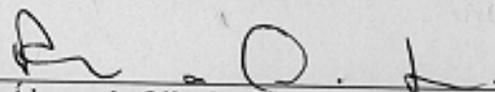
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 23/09/2013.



Ramofly Bicalho dos Santos, Prof. Dr. UFRRJ



Marília Lopes de Campos, Profª. Dra. UFRRJ



Álvaro de Oliveira Senra, Prof. Dr. CEFET-RJ

A minha mãe Liz e minha irmã Mariana, pelo amor incondicional...

A minha filha Beatriz, amor incondicional...

Ao meu marido Paulo, meu porto seguro...

À minha sobrinha Juliana, pedrinha de mim também...

Aos meus grandes amigos, que foram cruzando meu caminho e me ajudando a ser feliz...

## DEDICATÓRIA

À minha mãe Lia e minha irmã Miriam, pela nossa história.

À minha filha Beatriz, amor incondicional.

Ao meu marido Paulo, meu porto seguro.

À minha sobrinha Juliana, pedacinho de mim também.

Aos meus grandes amigos, que foram cruzando meu caminho e me ajudando a ser feliz.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, meu maior agradecimento.

A minha família, que inclui aqueles que escolhi como irmãos, pela força, compreensão, carinho, enfim, pelo grande amor que me dedicam.

Ao querido Orientador, Dr. Ramofly Bicalho, que com seu comprometimento e leveza, ajudou a elaborar esse trabalho.

Aos professores e alunos dos CEFFAs do município de Nova Friburgo, em especial do CEFFA CEA Rei Alberto I, motivadores e colaboradores.

Aos meus alunos que, ao longo de todos esses anos de profissão contribuíram para minha formação em exercício.

Aos companheiros de Mestrado, que me ajudaram a ampliar meus horizontes, que tornaram minhas semanas de formação mais divertidas, em especial à amiga Mônica, com quem dividi as viagens para formação, as angústias e as muitas alegrias.

Ao PPGEA, pela oportunidade.

A todos aqueles que me ajudaram, direta e indiretamente, para a realização desse trabalho.

## RESUMO

BUENO, Marília da Costa Mello. **A formação do professor e a Pedagogia da Alternância : contribuições para a educação do campo.** 2013. 61 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2013.

Esta dissertação teve como foco a Formação Inicial em Pedagogia da Alternância para os docentes que atuam nos CEFFA's fluminenses, partindo do pressuposto que essa formação, além de capacitar os mesmos com relação às especificidades desta pedagogia, supre uma lacuna da formação docente no que se refere à Educação do Campo. Sendo assim, o objetivo geral dessa pesquisa foi investigar como a formação do professor, à luz da Pedagogia da Alternância, influencia na prática pedagógica e, por conseguinte, na qualidade da Educação do Campo, tendo como sujeitos os docentes e discentes dos CEFFA's do município de Nova Friburgo, no estado do Rio de Janeiro. Nesse sentido, buscou-se analisar, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, o contexto geral da formação de professores no país nas últimas décadas, além de compreender o surgimento e a expansão da Pedagogia da Alternância no Brasil, seus instrumentos e a relação com a Educação do Campo, bem como verificar as estratégias e resultados da formação continuada em Pedagogia da Alternância nos CEFFA's em questão. Foram aplicados questionários com docentes e discentes e realizada entrevista com a ex-Assessora Pedagógica do Instituto Bélgica – Nova Friburgo – IBELGA buscando compreender as implicações práticas desta formação. Apesar dos limites e obstáculos da Formação Inicial em Pedagogia da Alternância, verificou-se que esta cumpre o importante papel de municiar os docentes de saberes e olhares fundamentais acerca da realidade do campo e das possibilidades de uma intervenção diferenciada nesta realidade.

**Palavras-chave:** Educação do Campo e Movimentos Sociais. Pedagogia da Alternância. Formação de professores.

## ABSTRACT

BUENO, Marília da Costa Mello. **The teacher's formation and the Alternancy Pedagogy: contributions to countryside education.** 2013. 61 p. Dissertation (Master degree in Farming Education). Agronomy Institute, Rio de Janeiro Rural Federal University, Seropédica, R.J., 2013.

The dissertation had a focus on the initial formation in the Alternancy Pedagogy to docents who act at fluminenses' CEFFA's, based on the assumption that this formation, besides capacitating the ones in relation to the specificity of this pedagogy, fills the gap of docents' formation in countryside education. So, the general objective of this research was to investigate how teachers' formation, related to the Alternancy Pedagogy, has an influence on pedagogic practicing and also the countryside education having as characters the docents and the students of CEFFA's in Nova Friburgo city, Rio de Janeiro state. Because of that, it was attempted to analyze, throughout bibliographic and documental researchers, the general context of teachers formation in Brazil during the last decade, besides understanding the appearing and the expansion of the Alternancy Pedagogy in Brazil. According to that, it would be essential to analyze its instruments and the relation with the countryside education, as to verify the strategies and the results of the continued formation in Alternancy Pedagogy in CEFFA's. Questionaries with teachers and students, as well as an interview with the ex Pedagogic Consultant of Belgium Institute – Nova Friburgo - Ibelga, were made to understand the practices of this formation. Accordingly to the limits and obstacles of the initial formation on the Alternancy Pedagogy, it was observed that this has an important role on giving knowledge and fundamental looks about the reality in the countryside to the docents. The possibilities of differentiated intervension on this reality, though.

**Keywords:** Countryside Education and Social Movements. The AlternancyPedagody.Docents' Formation.

## LISTA DE FIGURAS

<b>ESQUEMA 1-</b> Pilares da Pedagogia da Alternância.....	21
<b>QUADRO 1 –</b> DIFERENÇAS ENTRE O PROFESSOR TRADICIONAL E O MONITOR DE CEFFA .....	34
<b>ESQUEMA 2.</b> Aspectos relacionais dos monitores. ....	35
<b>QUADRO 1:</b> Professores que participaram das formações - Dados coletados em outubro de 2010 .....	49

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1. 1:</b> Formação em Nível Médio.....	5
<b>Gráfico 1. 2:</b> Teve disciplinas que contemplavam a realidade rural?.....	5
<b>Gráfico 1. 3:</b> Ensino Superior - Teve disciplinas que contemplavam a realidade rural? ....	6
<b>Gráfico 3. 1:</b> Conhecia a Pedagogia da Alternância antes de trabalhar em um CEFFA? .	32
<b>Gráfico 3. 2:</b> Enfrentou dificuldades ao iniciar seu trabalho nessa escola? .....	33
<b>Gráfico 3.3:</b> A Formação Inicial deu/está dando condições para trabalhar com os instrumentos da PA?.....	42
<b>Gráfico 3.4:</b> Sua visão de educação para a realidade rural se transformou após a formação? .....	46

## **LISTA DE ABREVIACÕES E SÍMBOLOS**

AIMFR – Associação Internacional de Movimentos Familiares de Formação Rural

CEFFA – Centro Familiar de Formação Por Alternância

CFM – Casa Familiar do Mar

CFR – Casa Familiar Rural

CNB – Conselho Nacional de Educação

ECOR – Escola Comunitária Rural

EFA – Escola Família Agrícola

ENERA - Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

IBELGA- Instituto Bélgica –Nova Friburgo

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONG – Organização Não- Governamental

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SIMFR- Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural

UNEFAB - União das Escolas Família Agrícola do Brasil

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1 CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPULSIONANDO REFORMAS OU TRANSFORMAÇÕES?</b> .....	4
1.1 Aspectos Históricos Básicos.....	4
1.2 A Formação Docente: Breve Análise Teórico-Filosófica. ....	8
1.3 Licenciatura em Educação do Campo .....	10
<b>2 CAPÍTULO II - PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ORIGEM, IDENTIDADE E RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	15
2.1 Origem e Expansão da Pedagogia da Alternância.....	15
2.2 A Identidade da Pedagogia da Alternância: os Pilares .....	20
2.3 Os Instrumentos Pedagógicos da Alternância. ....	21
2.4 A Pedagogia da Alternância e o Contexto da Educação do Campo .....	25
<b>3 CAPÍTULO III - ESTRATÉGIAS E RESULTADOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA</b> .....	31
3.1 Formação Inicial para o Professor ou Monitor? .....	31
3.2 Análise da Formação Inicial .....	36
3.3 A Formação Inicial no Estado do Rio de Janeiro: caráter geral .....	48
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	51
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	53
<b>ANEXOS</b> .....	55

## INTRODUÇÃO

A educação é a condição básica para a humanização da espécie. Mas pensar a educação vai além dessa circunstância. Quantos elementos envolvem a ação educativa, seja em sua instância informal ou formal? Quem educa o homem? A quem o homem educa? Humanizar o homem implica, também, construir e reconstruir a sociedade em que este vive, atua e se constrói. A educação pode contribuir para a mudança das pessoas, dos grupos, das instituições e tem grande influência na construção de uma sociedade mais cidadã.

Mas não se pode deixar de considerar que a educação, para contribuir com a transformação da sociedade, deve formar indivíduos atuantes, inseridos em sua realidade e que se entendam como sujeitos dessa realidade. Essa afirmação, porém, não pode ser vista, em nossas leituras de mundo muitas vezes marcadas pela desilusão, como apenas um discurso. A educação deve garantir o desenvolvimento de pessoas produtoras de conhecimento, mas também que sejam cidadãs, solidárias e comprometidas com o mundo que vive.

E como a Educação do Campo insere-se nesse quadro?

Como o professor, em seu processo formativo, é preparado para enfrentar essa realidade e desenvolver competências e saberes para atuar na formação do jovem do campo? Quais saberes sobre esse universo produtivo, cultural, social e político permearam sua formação a fim de garantir que sua prática pedagógica seja efetiva, para atender as demandas que esse universo exige? Em que momento de sua formação foi possibilitado, ao professor, tal reflexão? Ou se reflete sobre o que se faz e, assim, se realiza uma ação educativa consciente, ou não se reflete e se executa uma ação pedagógica com baixo nível de consciência e, conseqüentemente, com pouco poder de transformação. Foi diante dessas inquietações que surgiu a temática dessa pesquisa.

Em minha trajetória profissional, desconhecedora das especificidades do campo, entrei em contato com a Pedagogia da Alternância ao trabalhar no CEFFA CEA Rei Alberto I. Ali, a compreensão de uma educação voltada para a formação do jovem do campo, com uma pedagogia diferenciada, alicerçada em princípios e meios claramente definidos e alcançáveis, reforçou em mim a crença de que o educador deve ter, além do comprometimento técnico - científico, o comprometimento político em sua ação, a fim de contribuir, de fato, com um projeto de educação que transforme a sociedade.

O CEFFA CEA Rei Alberto I é uma escola que adota a Pedagogia da Alternância, como centenas de outros CEFFAs espalhados pelo Brasil e pelo mundo. As instituições que utilizam a Pedagogia da Alternância, visando à formação integral da pessoa humana e o desenvolvimento do meio, utilizam de diferentes espaços e tempos formativos, sendo necessária, para tal, uma didática específica, com instrumentos metodológicos que possibilitem atingir seus objetivos. Para garantir a execução de sua proposta pedagógica e o alcance de suas finalidades, realiza, para os profissionais que atuam na escola, uma formação pedagógica: a Formação Inicial em Pedagogia da Alternância. Essa formação, oferecida em serviço, envolve uma metodologia própria, coerente com a proposta da pedagogia em questão, e que vai além de uma mera preparação técnica para a execução da docência. Como uma proposta de formação para filhos e filhas de agricultores, a fim de que estes contribuam para a construção de condições de vida dignas no campo e entendendo esses sujeitos como os autores de sua história, e não como simples reprodutores de um sistema excludente, tal formação visa capacitar profissionais para serem mediadores nesse processo.

A lógica que rege a vida do campo é, muitas vezes, romantizada pela população da cidade, que concebe a realidade rural sob uma ótica bucólica, romântica, e inferiorizada frente à sociedade urbana. Tal visão constrói a própria prática dos professores que se assumem como portadores do saber verdadeiro e que, como tal, deve sobrepor-se aos saberes limitados, empíricos, do homem do campo. A formação docente contribui para acentuar ainda mais essa visão já tão arraigada na concepção dos educadores. Os centros acadêmicos desprezam, ou relegam a segundo plano, o debate sobre a Educação Popular, que inclui a Educação do Campo. O que se debate nos currículos, das formações oficiais, a respeito da educação indígena, quilombola, dos assentamentos? A Pedagogia da Alternância insere-se no projeto de Educação do Campo e a preparação dos professores para atuarem de forma consciente e efetiva nessa esfera é condição fundamental para a prática de uma educação verdadeiramente emancipatória.

Em função desse esboço traçado, acredita-se que se justifica um estudo aprofundado sobre a questão da formação docente, partindo da hipótese que a Formação Inicial em Pedagogia da Alternância pode contribuir para a Educação do Campo.

Sendo assim essa pesquisa teve como objetivo geral investigar como a formação do professor, à luz da Pedagogia da Alternância, influencia na prática pedagógica e, por conseguinte, na qualidade da Educação do Campo. Como objetivos específicos, essa pesquisa procurou analisar o contexto geral da formação de professores no país na última década, compreender o surgimento e a expansão da Pedagogia da Alternância no Brasil, seus instrumentos e a relação com a educação do campo e verificar as estratégias e resultados da formação continuada em Pedagogia da Alternância no município de Nova Friburgo.

O presente trabalho teve como base a Formação Inicial em Pedagogia da Alternância do corpo docente dos CEFFAs do Estado do Rio de Janeiro, a saber: Colégio Estadual Agrícola Rei Alberto I, Escola Municipal Família Agrícola Rei Alberto I e Escola Municipal Flores e Escola Municipal Vieira Batista (hoje extinta), sob a assessoria Pedagógica do Instituto Bélgica - Nova Friburgo (IBELGA). Foram levantados dados através da análise documental desta Instituição, bem como do acervo bibliográfico disponível, além de questionários aplicados aos docentes e alunos dos CEFFAs em questão e entrevista semiestruturada feita com a ex-Assessora Pedagógica do Ibelga, responsável pelas formações realizadas.

Para atingir o objetivo proposto, o Capítulo I apresenta um panorama da formação docente no país, nas últimas décadas, e seus condicionantes históricos e teóricos, bem como buscou analisar a Licenciatura em Educação do Campo, como uma alternativa dos movimentos sociais para atender as demandas da educação do campo e para o campo. Esse quadro foi subsidiado pelo levantamento bibliográfico das temáticas em questão, como também pela análise documental da Lei 5692/71 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, bem como das Leis, Pareceres e Decretos reguladores da Educação do Campo e por dados obtidos na pesquisa de campo.

O Capítulo II refere-se à Pedagogia da Alternância em si, sob uma perspectiva histórica e pedagógica, apresentando sua origem, sua identidade e sua relação com a Educação do Campo. É dado destaque a análise dos Pilares e dos instrumentos da Pedagogia, entendidos como saberes indispensáveis à atuação do docente. Nesse capítulo é feita uma breve contextualização da Educação do Campo, incluída na perspectiva dos movimentos sociais, como requisito para o debate acerca da formação de professores engajados, em primeiro lugar, com a formação de sujeitos ativos no seu processo de formação pessoal, profissional e cidadã. Também o levantamento bibliográfico e análise documental subsidiaram os estudos desse capítulo.

Capítulo III, ao apresentar as estratégias e resultados da Formação Inicial em

Pedagogia da Alternância, aborda a questão da nomenclatura *Monitor* usada nos CEFFAs, a partir da ótica de politização da docência na Pedagogia da Alternância e expõe detalhadamente a formação realizada no estado do Rio de Janeiro, baseada no modelo proposto pela UNEFAB para a formação nacional. Análise documental, compilação dos dados dos questionários aplicados e entrevista semiestruturada realizados compuseram a estrutura teórico-metodológica desse capítulo.

Finalmente as Considerações finais retomam a proposta do trabalho e permitem refletir não somente sobre a importância da Formação Inicial em Pedagogia da Alternância e seu contributo para a Educação do Campo, como também acerca da educação, maior que campo, maior que cidade: educação do ser humano.

## 1 CAPÍTULO I

### A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPULSIONANDO REFORMAS OU TRANSFORMAÇÕES?

É importante, antes de apresentar propriamente a temática dessa pesquisa, analisar os elementos que fundamentam a formação do profissional docente em nossa sociedade, nas últimas décadas, caracterizando a ideologia subjacente aos enfoques de sua formação. Essa análise permitirá considerar os diferentes modos de se conceber o papel da escola, da prática educativa, da educação de modo geral em nosso país.

Nessa perspectiva, a lei 5692/71 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 foram subsídios necessários, pois implicam diretamente na ideologia educacional brasileira e, conseqüentemente, na formação do professor. Também a reflexão sobre as teorias que norteiam as práticas pedagógicas atuais, ajuda a compor o quadro da formação e ação docentes.

Elucidativo apresentar um panorama sobre a Licenciatura em Educação do Campo, sob a perspectiva dos movimentos sociais, a fim de se compor um quadro sobre as demandas da educação do campo e para o campo.

#### 1.1 Aspectos Históricos Básicos.

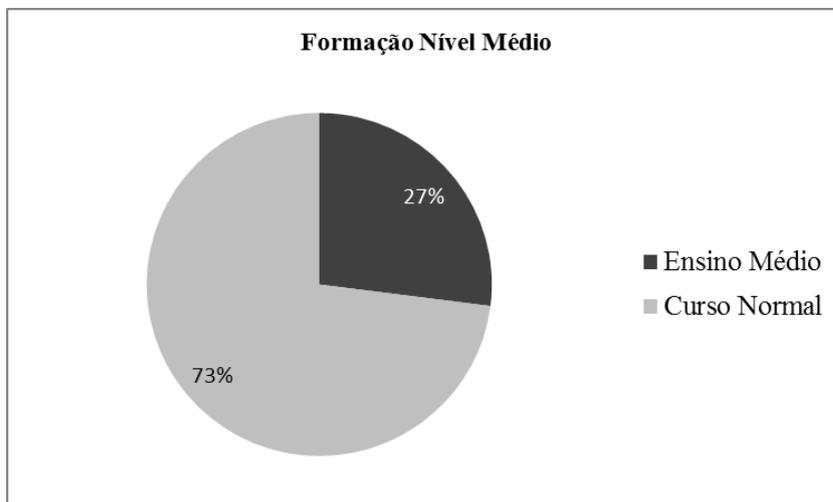
É indubitável que o Magistério é uma das profissões que, historicamente, evoca a famosa “vocação”. Não raro, jovens, normalmente do sexo feminino, relatam ter escolhido a profissão ainda na infância, revelando um sonho de longa data. Apesar de toda desvalorização que esta profissão vem sofrendo nas últimas décadas, na atualidade, há uma procura maior pelos cursos de Formação de Professores, bem como Pedagogia e Licenciaturas variadas. Talvez o fato não seja atribuído puramente à vocação, mas às condições socioeconômicas de nosso país, à necessidade de uma profissão que ofereça um mercado vasto e estável.

Os cursos de Formação de Professores também sofrem a influência do contexto histórico do país. Tomando como referência os anos 80, verifica-se o processo de abertura política que conduziria o país à redemocratização e observa-se que, de forma ainda incipiente, estavam vindo à tona os novos olhares sobre o processo educativo, que há algumas décadas eram discutidos nos meios acadêmicos, mas, em função da Ditadura Militar, ainda não tinham sido popularizados.

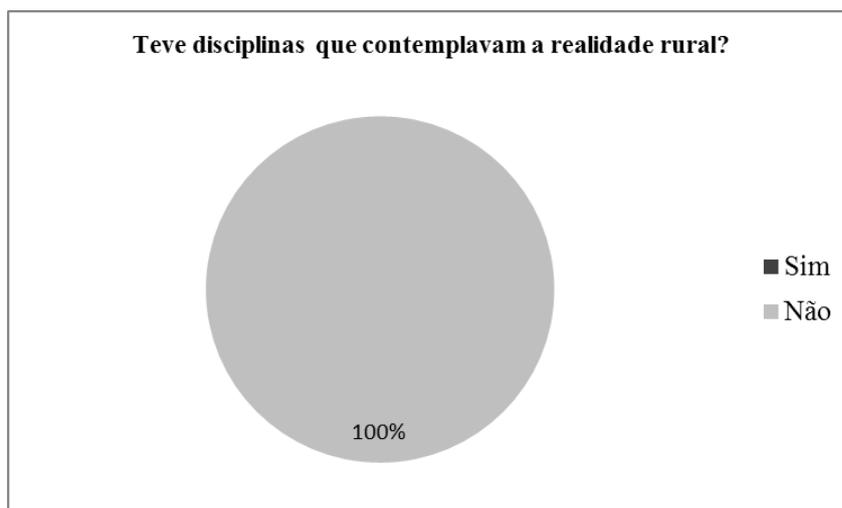
Nesse período, os currículos do Curso de Formação de Professores, no estado do Rio de Janeiro, não privilegiavam discussões acerca de tendências educacionais mais progressistas e, menos ainda populares. Naquela década, portanto, questões pertinentes à Educação do Campo não estavam na pauta da formação de professores.

Lamentavelmente, o cenário não se alterou nas décadas seguintes, como se pode constatar ao analisar os questionários respondidos pelos professores que atuam nos

CEFFAs do município de Nova Friburgo<sup>1</sup>. Em resposta à pesquisa, professores formados nos anos 90 e 2000, não tiveram em sua formação em nível médio, disciplinas que contemplavam a realidade rural. Embora a maioria não tenha cursado o correspondente ao Curso de Formação de Professores, mesmo aqueles que o fizeram, vivenciaram a mesma situação, como mostram os gráficos a seguir:



**Gráfico 1. 1:** Formação em Nível Médio



**Gráfico 1. 2:** Teve disciplinas que contemplavam a realidade rural?

Com relação ao Ensino Superior, a pesquisa desenvolvida mostrou que o quadro de negligência com relação à Educação do Campo se manteve. O Ensino Superior, segundo dados analisados, não contemplou a realidade rural, a realidade do campo, nem nas questões sociais e nem nas questões educacionais, seja no ensino público ou no privado, como ilustra o gráfico a seguir. Entre os entrevistados, o contato com tais disciplinas foi específico dos cursos Agronomia e Geografia. É possível que esses

<sup>1</sup> Para realização desse trabalho, como apresentado na Introdução, foram entrevistados monitores da Escola Municipal CEFFA Rei Alberto I, CEFFA CEA Rei Alberto I e do CEFFA Escola Municipal Flores. O questionário aplicado encontra-se em anexo.

cursos apresentem discussões econômicas, políticas e sociais, sobretudo ligados aos seus campos de atuação, mas acredita-se que não há uma abordagem relativa às questões próprias da Educação do Campo.



**Gráfico 1. 3:** Ensino Superior - Teve disciplinas que contemplavam a realidade rural?

Uma breve contextualização histórica acerca da formação de professores em nosso país permite compreender as razões desse quadro, já que o modelo de formação dos professores em nossa sociedade, sempre sofreu a influência de elementos externos: dos jesuítas ao positivismo, no início do período republicano, do Banco Mundial e outros organismos internacionais, nas últimas décadas.

Muitos dos profissionais que atuam, hoje, no sistema educacional brasileiro sofreram, em sua formação, a influência do contexto da Ditadura Militar. Com o golpe militar em 1964, tem início um período de limitação e até mesmo de exclusão do estado de direito, que marcou profundamente a cultura e a educação no país. Além de a educação ser concebida como instrumento de controle ideológico, o ensino era visto como instrumentalização para o trabalho, articulação esta que, em parte, deveu-se aos acordos firmados entre o MEC e organismos internacionais como o AID<sup>2</sup>. O Golpe de 64 exigia adequações no campo educacional e a Lei 5692/71 cumpriu o papel de orientar reformas educacionais com vistas à implantação do novo projeto social. Essa lei criou o 1º. Grau e o 2º. Grau e, no tocante à formação de professores instituiu a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau. Na esteira dessa legislação, o parecer n. 349/72 organizou em duas modalidades a habilitação específica do magistério: para lecionar até a 4ª. série, com duração de três anos e para lecionar até a 6ª. série, com duração de quatro anos. A formação de professores para o antigo curso primário foi reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, segundo Saviani (2009). Para lecionar nas últimas séries do 1º. Grau e no 2º. Grau, a Lei 5692/ 71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de Licenciatura curta (três anos) ou plena (quatro anos). Nos cursos de Pedagogia garantiu-se a habilitação específica de Magistério e a formação de Especialistas em Educação (diretores, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino).

<sup>2</sup> Sigla em inglês de Agência para Desenvolvimento Internacional. Esses acordos ficaram conhecidos como MEC- Usaid e marcaram as reformas no período entre 1964 e 1968.

Nesse período, a questão rural era marcada pela ação das Ligas Camponesas no Brasil, pela criação dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais, federações e CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura). Entre 1963 e 1964, a criação do Estatuto do Trabalhador Rural e a do Estatuto da Terra estavam na pauta da insatisfação das elites agrárias e do Governo Militar, que com intervenções, torturas, cassações e fechamentos dos sindicatos e das Ligas camponesas, procurou impor sua ideologia e romper toda organização existente.

Entre os anos 70 e 80, o processo de abertura política começa a se delinear, culminando com a Campanha pelas Diretas Já.

Os anos 80, marcados pela luta pela redemocratização, também revelam a mobilização dos educadores com vistas a possibilitar avanços na educação como um todo, incluindo a luta para melhorar a formação docente. Mas a Constituição de 1988, em seu artigo 205, já dá o tom das novas perspectivas quando apresenta a educação como veículo para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, como direito de todos e dever do Estado e da família. Em dezembro de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) depois de quase dez anos em tramitação no Congresso Nacional.

Sob a égide do neoliberalismo - Estado mínimo - e da globalização - com a intensificação de troca de mercadorias e serviços, dos fluxos de capitais, da desregulamentação da economia e, sobretudo, do aumento do poder dos países ricos sobre os demais - a LDB 9394/96, cumpre as determinações do Banco Mundial e de outros organismos internacionais. Ao assumir o discurso ideológico da defesa da reforma do Estado (modernização e racionalização para superar os problemas da contemporaneidade, como desemprego, crise econômica, e adaptar-se ao processo de globalização) a finalidade da educação passa a ser a de ajustar-se às demandas do mercado, o que, na prática, significa adequar a escola e seus profissionais aos interesses hegemônicos de manutenção do *status quo*.

Nesse sentido, a formação docente assume novos contornos, tendo como objetivo ajustar o perfil do professor e a formação docente às novas exigências do mercado de trabalho. Seja qual for o projeto de sociedade em construção, não se pode negar a importância estratégica da formação de professores, pois estes são considerados, pelas políticas governamentais, agentes centrais das mudanças e que, por isso, devem ser alvo da incorporação dos novos valores em questão. No caso da perspectiva neoliberal, competitividade, eficácia, flexibilidade são a chave para a formação dos recursos humanos qualificados e a escola deve servir aos processos de modernização de nossa economia, a bem da verdade, se subordinando a interesses e processos econômicos, políticos e culturais globais, externos a ela. A LDB 9394/96 é o marco da institucionalização das políticas educacionais brasileiras nesse projeto neoliberal.

A nova LDB introduziu como alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciaturas (reformulação que vinha sendo reivindicada por vários educadores, movida pela expectativa de melhorar a formação docente, mas que apresentou uma configuração bastante diferente daquela pretendida por eles) os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, que, segundo Saviane (2009), caracterizam uma política educacional tendente ao nivelamento por baixo, marcada por uma formação mais rápida, mais barata, por meio dos cursos de curta duração. Uma série de ações, além destas, foram implementadas pelo Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores. A Resolução n. 2/97 dispôs sobre programas especiais de formação pedagógica de docentes para o Ensino Fundamental, Médio e Educação Profissional, determinando possibilidade de complementação pedagógica para graduados e bacharelados. Em função disso, assistiu-se, nos anos 2000, veterinários,

contadores, advogados, entre outros profissionais inserindo-se no sistema educacional, como docentes. Não fica difícil perceber que, nesse contexto, as questões próprias sobre a Educação do Campo e Educação Popular de modo geral, não foram privilegiadas nesses currículos. Na perspectiva governamental, nas últimas décadas, a formação docente valoriza o instrumental, o técnico e se retira o político, o teórico.

Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Autonomia*, em suas “Primeiras palavras” enfatiza que “este é um livro esperançoso, um livro otimista, mas não ingenuamente construído de otimismo falso e de esperança vã” (2002, p.21) e nos convoca a pensar a História como um “tempo de possibilidade e não de determinismo” (2002, p.21). É nesse sentido que é preciso buscar um contraponto teórico-filosófico às influências neoliberais na formação docente.

## 1.2 A Formação Docente: Breve Análise Teórico-Filosófica.

Como afirma Saviane (2009, p. 148), as políticas formativas não estabeleceram “um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”. Se considerarmos os aspectos teóricos da formação, seguindo a análise de Saviane, observamos que tal precariedade decorre não somente das questões das políticas educacionais, mas também do modelo de formação incorporado pelas instituições. Este considera a influência de duas correntes: a do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e a do modelo pedagógico-didático. No primeiro, a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar. Nessa lógica, a formação didática será decorrente do domínio dos conteúdos, sendo adquirida na prática e não cabe à instituição uma intervenção. Já no modelo pedagógico-didático, a formação do professor só se efetiva quando, de forma deliberada e sistemática, por meio de organização curricular, se assegura a preparação didático-pedagógica, sendo este o fim último da instituição formadora.

Não se pode perder de vista que a função e a formação do docente estão vinculadas aos diferentes modos de se conceber a prática educativa. Pérez Gómez (1998), ao analisar os dilemas impostos à formação do docente, estabeleceu quatro perspectivas básicas que, a despeito de suas limitações, ajudam a compreender determinadas práticas pedagógicas: a perspectiva acadêmica, a técnica, a prática e a perspectiva de reconstrução social.

A perspectiva acadêmica baseia-se na concepção de que o ensino é o processo de transmissão de conhecimentos e do legado cultural da humanidade, sendo o professor um especialista nas diversas disciplinas cujos conteúdos ele deve transmitir. Assim, “a formação do docente firma-se na aquisição da investigação científica, seja disciplinar ou de didática das disciplinas.” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.356). A perspectiva técnica “se propõe dar ao ensino o *status* e o rigor dos quais carecia a prática tradicional, mediante a consideração da mesma como uma ciência aplicada, à imagem e semelhança de outros âmbitos de intervenção tecnológica” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.356). O professor é o técnico que aplica o conhecimento produzido por outro, sendo sua atividade instrumental, visando à solução de problemas a partir da aplicação de teorias e técnicas científicas. É o modelo da racionalidade técnica, onde há leis e princípios gerais que aplicados na realidade produzem os efeitos esperados.

O docente, nesta perspectiva, é um técnico que deve aprender conhecimentos e

desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas básicos e aplicados elaboram, ou seja, não necessita chegar ao conhecimento científico, mas dominar as rotinas de intervenção técnica que se derivam daquele. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, P. 357)

A perspectiva prática prima pelo reconhecimento do ensino como atividade complexa, mergulhada em um contexto e suscetível, por isso, a variados desfechos, tendo o professor que usar sua sabedoria experiencial e sua criatividade para saber agir. Sua formação deve se basear “na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.363). O autor contrapõe duas tendências bem distintas dessa perspectiva: o enfoque tradicional e o enfoque que enfatiza a prática reflexiva. Ao primeiro, critica os riscos do conservadorismo, da reprodução simplista de um conhecimento profissional acumulado e não submetido à reflexão. Ao segundo enfoque, analisa as diferentes contribuições de “como gerar um conhecimento que, longe de impor restrições mecanicistas ao desenvolvimento da prática educativa, emerge dela útil e compreensivo para facilitar sua transformação”. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.365). Sem dúvida, esse enfoque merece um aprofundamento, em outro momento, tal sua importância na análise da formação do professor, sobretudo com relação às contribuições de Schön<sup>3</sup> acerca da reflexão na ação.

Seguindo a análise de Pérez Gómez, a última perspectiva para a compreensão da formação docente é a perspectiva de reconstrução social:

Na perspectiva de reconstrução social, agrupam-se aquelas posições que, com matizes diferentes, concebem o ensino como atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo processo de ensino-aprendizagem. O professor/a é considerado um profissional autônomo, que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua ação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam do processo educativo. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.373)

É preciso considerar que, dentro desta perspectiva há tanto uma ótica transformadora, com posicionamento explícito em favor da construção de outro modelo de sociedade, cujos processos de ensino e a formação de professores seriam os grandes motores, como há posições que defendem um processo ensino-aprendizagem democrático, para a construção de uma sociedade democrática e cidadã, transformada, mas não necessariamente, outro modelo de sociedade.

Sem dúvida, a formação docente em nosso país tem se apoiado, nas últimas décadas, na perspectiva acadêmica e técnica. Porém, na atualidade, a reforma da formação de professores, para construção do “novo” perfil de professor, se assenta, também, na apropriação de conhecimentos gerais, importante para sua maior treinabilidade e adaptação à flexibilidade. Além disso, o discurso neoliberal, assumindo o caráter da modernização, também evoca do profissional da educação a necessidade da

---

<sup>3</sup> Donald A. Schön, em seu trabalho como pesquisador e consultor concentrou-se no aprendizado organizacional e na eficácia profissional, preocupando-se em esclarecer as características do conhecimento profissional do docente, bem como os processos de formação e mudança do mesmo. Empreendeu uma crítica à racionalidade técnica, propondo uma nova epistemologia da prática profissional baseada em um processo reflexivo.

análise de sua prática, produzindo teorias que defendem um ensino que promove a autonomia, a abertura para o mundo e a conseqüente tolerância por outras culturas, o espírito de pesquisa, a cooperação, a solidariedade. Mas fica evidente que a formação docente que se defende é aquela que vai transformar os professores em impulsionadores das reformas pretendidas pelas forças conservadoras e não, professores impulsionadores de transformações que garantam um sociedade mais justa, ética, sustentável, que respeitem o meio ambiente e acima de tudo, a condição humana. Essa visão está longe de ser considerada uma utopia, pois

é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.(...) Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. (FREIRE, 2002, p. 43)

### **1.3 Licenciatura em Educação do Campo**

Em meio ao contexto do poder constituído, a sociedade organizada, a despeito de todos os condicionamentos a ela impostos, cumpre seu papel histórico: o de lutar pelos seus direitos e criar mecanismos de resistência, de organização, de mobilização. Como fruto dessas ações espontâneas é que se dá a tomada de consciência, por parte das classes subordinadas a esse poder, do seu papel e dos desafios para mudar essa situação. Assim se deu, e continua se dando, o processo de luta do cidadão, seja ele do campo ou da cidade.

Mas, especialmente para o cidadão do campo, a luta assume um enfrentamento em diversos setores da vida social, fruto da marginalização histórica sofrida por este. Como já citado, no período da Ditadura Militar, o governo tentou impor o silenciamento das lutas populares, mas não logrou o êxito esperado. Prova disso é o movimento pela Reforma Agrária, que trouxe, em sua esteira, a luta por uma educação que considere o campo em todas as suas dimensões e não, como no modelo tradicional, desconectado da realidade de quem vive e trabalha nele. As especificidades sobre a Educação do Campo serão desenvolvidas adiante, mas é importante pontuar, nesse momento, em que a luta pela educação, fruto das articulações dos movimentos sociais se baseia, para compreender a importância de, nos dias de hoje, a formação de professores alcançar uma conquista, de fato, transformadora: a Licenciatura em Educação do Campo.

Nos anos 60, os camponeses organizados fortalecem suas ações, no sentido de lutar pela democratização do acesso à terra, pela garantia dos direitos trabalhistas e previdenciários dos assalariados rurais, por uma política diferenciada para a agricultura familiar, entre outras bandeiras. Mas vai ser a tomada de consciência do papel que a educação exerce no fortalecimento dos movimentos sociais que vai levar as lideranças camponesas a direcionarem seus esforços para a ampliação do universo educativo no campo. Da formação das próprias lideranças ao entendimento da educação como seu direito de cidadão, o movimento camponês desenvolveu um amadurecimento político-pedagógico sobre a concepção do modelo de educação de que necessita. Esse processo, construído com a participação coletiva de diversos segmentos, como os movimentos sociais, os sindicatos rurais, o INCRA, o próprio MEC, universidades, prefeituras, EFA's, vem possibilitando a implantação de projetos político-pedagógicos inovadores.

Compreendendo a formação de professores como uma ação estratégica para a efetivação das mudanças pretendidas,

Os movimentos sociais inauguram e afirmam um capítulo na história da formação pedagógica e docente. Na diversidade de suas lutas por uma educação do/no campo, que fazem parte de um outro projeto de campo, priorizam programas, projetos e cursos específicos de Pedagogia da Terra, de formação de professores do campo, de professores indígenas e quilombolas. (ARROYO, 2012, p.359)

A formação de educadores do campo teve que, inicialmente, superar a ideia da formação de, nas palavras de Arroyo (2012), “um protótipo único, genérico de docente –educador para a educação básica”, fundamentado em uma visão de que todo professor deveria estar capacitado para ensinar, independente da diversidade social. Nessa visão, não só a formação docente ignora a diversidade rural, como se mantém toda estrutura que, de forma também genérica, transporta para o campo as especificidades do urbano: currículos, calendários, metodologias, finalidades e profissionais que não se identificam com os saberes e anseios dos povos do campo.

Os movimentos do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária tentam quebrar essa visão genérica de docente-educador e, dessa maneira, superar as desastrosas consequências para a afirmação da educação do campo. Esses movimentos se afirmam não como reivindicadores de mais escolas e de mais profissionais, mas como sujeitos coletivos de políticas de formação de docentes-educadores. Deles e de suas lutas por terra, território, agricultura camponesa e Reforma Agrária parte a defesa de cursos de formação de professores do campo. (ARROYO, 2012, p. 360)

Cabem, nesse momento, algumas considerações sobre o sentido da Licenciatura em Educação do Campo, embasadas nas considerações de Arroyo (2012).

Partindo do histórico da formação docente desse país e das concepções políticas e teóricas que fundamentam a prática pedagógica que se espera dessa formação, a despeito das ações do governo que revelam um grande avanço nas relações entre esses sujeitos, as aspirações e demandas das lutas populares não são, ainda, amplamente contempladas nos projetos educacionais em andamento. Os movimentos populares, conscientes de que para outro projeto de campo era necessária uma educação do campo politizada, vão empreender a construção de uma formação docente da qual são sujeitos e trazem para essa formação sua marca política, invertem as formulações de políticas ditadas pelas instâncias externas aos interesses dos setores populares, e fundamentam a formação de um docente comprometido com os saberes e valores do campo. Trata-se da formação de militantes-educadores, aqueles capacitados a influir na definição e implantação de políticas educacionais que estabeleçam o diálogo entre as especificidades políticas, sociais, culturais e educativas do campo, com os saberes e concepções de teorias pedagógicas e didáticas, conhecimentos técnicos e científicos com vistas à garantia de direitos para a educação dos povos do campo. Os militantes-educadores trazem o currículo da experiência acumulada nos próprios movimentos como ponto de partida de sua própria formação. Não são seres estranhos e indiferentes a uma realidade que desconhecem ou inferiorizam. A bem da verdade, aquele professor “genérico” não mergulhou, nos currículos que lhes foram ofertados em sua formação, no universo do campo que se antagoniza ao modelo hegemônico capitalista, não refletiu sobre os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais, nem tampouco refletiu sobre os processos de marginalização histórica, intelectual, social e pedagógica a qual foram submetidas as populações do campo.

Para reconhecer e incorporar essa realidade histórica seria necessário superar a dinâmicas dos cursos oficiais, e implantar cursos de formação de professores que partissem das demandas dos movimentos sociais, o que se deu a partir da II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004, que deu origem, em 2005, ao PROCAMPO – Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo. Esse programa se insere nas ações da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), do MEC, mas que são, a despeito dessa parceria, marcados por tensões políticas frutos do protagonismo dos movimentos sociais nas Universidades, no MEC, e em outros órgãos de políticas governamentais. Essa formação repolitiza o perfil docente, as pesquisas e os currículos e contribui para repolitizar o próprio campo, pois,

Se os profissionais docentes-educadores entenderem essa tensa história, estarão capacitados a trabalhar esse entendimento com as crianças e adolescentes, com os jovens e adultos que trabalham nos campos, nas comunidades indígenas, negras e quilombolas, e até nas escolas públicas populares em que chegam os diferentes, feitos e tratados em nossa história como desiguais. (ARROYO, 2012, p. 362).

Esse projeto começa a se materializar em 2004 quando a Universidade Federal de Minas Gerais em parceria com o MST(Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e com o apoio do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária)<sup>4</sup> se organizam para criar um curso de Pedagogia nos moldes das demandas do Movimento Social. Além dessa experiência, desenvolveram-se, também, experiências piloto em outras instituições públicas de ensino superior como a UnB (Universidade de Brasília), a UFBA (Universidade Federal da Bahia e UFS (Universidade Federal de Sergipe).

De uma demanda inicial por um curso de formação de professores para atuação nas séries iniciais do ensino fundamental, amadurece o projeto de criação de um curso que ampliasse a oferta da Educação Básica no campo.

A comissão, respaldada no artigo 28 da Lei n. 9.394/96 da LDB, que estabelece o direito aos povos do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural, para as necessárias adaptações de organização, metodologias e currículos às ‘peculiaridades da vida rural e interesses dos alunos da zona rural’, considerou que, para organizar um sistema de ensino conforme proposto pela legislação, seria necessário pensar também em formar profissionais habilitados para tal função. (ROCHA, 2009, p.41)

O curso proposto exigiu um repensar do modelo de formação presente nas Universidades, que abarcou uma série de questionamentos e inovações: qual o perfil de educador que se queria formar? Resumidamente, qual a concepção de educação e qual projeto de escola do campo construir? Qual o modelo de formação adotar? Como organizar currículos, tempos de formação, sistema de avaliação, modo de funcionamento?

Primeiramente, a escola do campo é um projeto de escola que se articula com o compromisso político da luta pelos direitos do cidadão desse campo. No tocante ao modelo de formação, a discussão encaminhou-se para o modelo de formação por área de conhecimento, constituindo-se como uma alternativa às limitações do cenário da escolarização da população do campo. Para a criação do curso, foi fundamental a

---

<sup>4</sup> Sobre o PRONERA, conferir no Capítulo 2.

experiência do MST no desenvolvimento de cursos de graduação, consolidada em vários cursos de Pedagogia da Terra<sup>5</sup>, experiência essa que permitiu configurar a criação de um curso que, em seus objetivos e forma de estruturação, formasse educadores e educadoras comprometidos com esse projeto educativo e competentes para cumpri-lo. Cercado por intensos debates, ganhou força a ideia de superação do modelo disciplinar na formação docente.

Ao final, concluiu-se que a formação por área do conhecimento poderia ser um caminho para garantir o funcionamento de salas de segundo segmento do ensino fundamental e médio no campo, constituindo-se assim como alternativa em um cenário em que a nucleação e transporte dos alunos para escolas distantes de suas residências têm sido as únicas possibilidades para a escolarização da população do campo. (ROCHA, 2009, p. 41)<sup>6</sup>

Inserida em uma visão de um educador com uma formação mais ampliada, que atendesse ao amplo espectro educativo presente na realidade do campo, era preciso um curso que oferecesse formação e titulação para atender aos diferentes contextos da Educação Básica. O Parecer 9/2001 – CNE/CP, a própria LDB 9394/96, o Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002 ( que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo), entre outros, deram o respaldo, do ponto de vista legal, para as reflexões e configuração do que viria a ser esse curso.<sup>7</sup> Nesse quadro, organiza-se uma licenciatura para formar o professor por área de conhecimento, para atuar no ensino fundamental e médio, fundamentado na Pedagogia da Terra, indicando, portanto, que a formação em questão inseria-se na luta e resistência para permanecer na terra. Com relação ao funcionamento, foi adotada a alternância como referência para a organização dos tempos e espaços do curso, criando-se os conceitos de Tempo Escola e Tempo Comunidade, apoiando-se na experiência acumulada pelos CEFFAs<sup>8</sup> e pelo Pronera. Segundo Molina e Sá (2012), essa metodologia de oferta também tinha a intenção de evitar que a inserção no ensino superior fosse, na contramão de todo esforço, motivo para o estudante deixar de viver no campo e também para possibilitar a formação em exercício.

---

<sup>5</sup> Os cursos de Pedagogia da Terra estão inseridos no contexto da luta dos movimentos sociais. Trata-se de cursos de formação de professores que partem das demandas do movimento do campo. A denominação nasceu em 1998, na primeira turma do convênio entre o INCRA/Unijui/MST. Os cursos vem sendo, ao longo das últimas décadas, oferecidos em dezenas de estados brasileiros.

<sup>6</sup> A autora foi integrante da equipe formada por professores e representantes do Movimento Social que, juntamente com a UFMG construíram a parceria para criar o curso de Licenciatura pretendido.

<sup>7</sup> A LDB, no artigo 28, estabelece o direito aos povos do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural; com relação à incumbência dos professores, traça o perfil de um profissional que independe do tipo de docência (multidisciplinar, por área de conhecimento, infantil etc.). No artigo 67, a LDB prevê a formação inicial e continuada em todos os níveis e modalidades, com o aperfeiçoamento permanente de docentes. O Parecer 9/2001 – CNE/CP fundamenta a resolução que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica” e afirma a necessidade de uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores abordando aspectos como organização institucional, definição e estruturação dos conteúdos etc. e, em seu artigo 7º, reforça a identidade das escolas do campo quando determina que a formação deveria ser realizada em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria e mantida, quando coubesse, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas. O Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002 ( que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo), apresentam propostas inovadoras sobre a organização da escola, o conhecimento e a prática pedagógica e, em diversos artigos garantem à escola do campo um caráter abrangente, dinâmico, flexível.

<sup>8</sup> Conferir Capítulo 2.

Além da ampliação da oferta da Educação Básica possibilitada pela formação em áreas de conhecimento, esta também cumpre um papel de caráter filosófico, contribuindo para construir processos capazes de transformar a própria lógica de utilização e produção de conhecimento no campo. Molina e Sá consideram que:

Uma das inovações da matriz curricular é a organização dos componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias). Trata-se da organização de novos espaços curriculares que articulam componentes tradicionalmente disciplinares por meio de uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si a partir de recortes complementares da realidade. Busca-se, desse modo, superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar e mudar o modo de produção do conhecimento na universidade e na escola do campo, tendo em vista a compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade. (2012, p. 469).

A Licenciatura em Educação do Campo, ao engendrar-se na proposta de uma educação do campo e para o campo, e na participação direta dos movimentos sociais, se enquadra no movimento contra-hegemônico de transformação das políticas públicas de educação no Brasil. Além disso, por seu caráter metodológico e curricular, traz para a prática as discussões pedagógicas atuais sobre inter e transdisciplinaridade. Em linhas gerais, busca romper com as políticas impostas de preparação para o mercado de trabalho na lógica do capital, priorizando um projeto de educação e de campo a serviço de um projeto de desenvolvimento emancipatório.

## 2 CAPÍTULO II

### **PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ORIGEM, IDENTIDADE E RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO.**

Jean Claude Gimonet, em seu livro “Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância nos CEFFAs” descreve a metodologia, os princípios e as práticas educativas desse modelo pedagógico e, ainda, narra o seu histórico no mundo. Por isso, pode ser considerado como a base para a compreensão de aplicabilidade da Pedagogia da Alternância, bem como, do entendimento de como sua prática diferenciada permite transformar o aluno em sujeito de sua própria formação.

Nesse item, um diálogo com as ideias de Paulo Freire e Rosely Caldart permitem traçar um posicionamento pedagógico diferenciado, capaz de dar suporte ao desafio da mudança da prática pedagógica. A concepção da educação do campo em nosso país precisa ser analisada a fim de se pensar na formação de um professor engajado, em primeira instância, com a formação de um sujeito dotado de saberes, de valores tão relevantes quanto os saberes do professor. A análise da educação do campo permitirá traçar um panorama dos interesses capitalistas que a envolveram, utilizando-se para isso das contribuições de Miguel Gonzáles Arroyo e Rosely Salette Caldart, relacionados à educação do campo propriamente dita.

As políticas de educação rural/campo não são referências relevantes na historicidade da educação brasileira e até 1996, com a LDB 9394/96, a expressão evidenciada nos textos constitucionais caracteriza o termo rural. Este debate adquire novos significados com o ENERA – Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária, em 1997; o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, em 1998 e, a partir de 2002, com a aprovação da resolução CNE/CEB nº. 01 de 03 de abril: as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Nesse contexto acreditamos que a análise da legislação acerca da educação do campo é extremamente necessária.

Igualmente importante é a o estudo sobre a construção dos estereótipos do homem do campo, ingênuo, ignorante, dependente, pois para a mudança de um paradigma para a Educação do Campo é imprescindível uma mudança no olhar sobre este sujeito histórico.

#### **2.1 Origem e Expansão da Pedagogia da Alternância**

Existe certo desconhecimento, em nosso meio educacional, a respeito da Pedagogia da Alternância. Parece conveniente silenciar, aliás, as questões pertinentes à Educação do Campo como um todo, não revelando à sociedade a enorme luta que os povos do campo vêm empreendendo e as vitórias que vêm conquistando no tocante a um projeto educativo que as represente.

Conhecer a Pedagogia da Alternância pode contribuir não apenas com a efetivação de uma prática pedagógica adequada a tal realidade, como também com a ampliação do universo histórico, social e cultural que permeia o campo, inserindo o

profissional da educação no universo de tantas outras experiências em educação popular, do campo e para o campo.

A Pedagogia da Alternância foi implantada no Brasil na década de 1960, a partir de ações iniciadas na França e espalhadas pela Itália, Espanha e África. Entre outros objetivos na época, tal Pedagogia surge como uma possibilidade de educação apropriada às necessidades sociais e históricas para conter o êxodo rural, 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 - nome dado às instituições que utilizam tal pedagogia - surgem, não somente como iniciativa estratégica de promoção e desenvolvimento dos agricultores familiares, mas também como alternativa à falta de políticas públicas voltadas para o setor.

Ela se caracteriza por alternar a formação do estudante através de um projeto pedagógico que, resultado da parceria entre diversos sujeitos, entre eles o monitor/educador, o aluno, a família, profissionais e instituições locais, desenvolve um processo de aprendizagem contínuo em que o aluno percorre o trajeto propriedade - escola - propriedade. Inicialmente, na propriedade ou na comunidade de um modo geral, o aluno mergulha na realidade, observando-a e caracterizando-a. Em seguida, na escola, o aluno socializa, analisa, reflete e aprofunda os conteúdos identificados em sua análise anterior e, finalmente, volta para sua realidade com saberes aprofundados de modo que possa interferir nessa realidade e numa ação dialética, acabando por construir e, ao mesmo tempo perceber, novos valores, conteúdos, saberes, podendo ser novamente trabalhadas no contexto escolar.

Dessa forma, a Pedagogia da Alternância trabalha com as experiências concretas dos estudantes, com o conhecimento empírico e a troca de conhecimentos com membros da família na qual vive e que podem fornecer-lhe ensinamentos sobre aquela realidade. Mas qual a origem desse sistema educativo? A Pedagogia da Alternância surge, de forma quase espontânea, em 1935, em uma pequena cidade no sudoeste da França, tendo como personagens um padre e um grupo de pais de adolescentes dedicados à agricultura motivados, segundo Puig-Calvó e Garcia-Marirrodriaga, (2010, p.25) por:

um espírito de preservação e relançamento de valores rurais além do puramente técnico e material; que não separa a necessidade da produção, do homem que produz; que atende ao desenvolvimento da pessoa através da aquisição da competência profissional em colaboração com os outros, a partir de uma perspectiva de promoção coletiva do meio conseguida através dos princípios democráticos

Esta modalidade de ensino não tinha o intuito de oferecer aos estudantes a mesma formação das escolas tradicionais, mas fazer com que os filhos de lavradores tivessem acesso a uma formação técnica, geral e humana que possibilitasse a formação de um profissional da agricultura responsável, competente, com um campo de conhecimento amplo, bem como, capaz de exercer uma liderança em seu meio e de contribuir para a melhoria da vida no campo. Diante do contexto da época, essa nova forma de ensino se fundamenta naquilo que representa um grande diferencial e, também, um grande desafio: a alternância de tempos e espaços formativos, onde o meio escolar e o meio sociofamiliar se interpenetram, utilizando-se para isso de novas ferramentas pedagógicas. Surge então a Pedagogia da Alternância.

Esta experiência educativa, que dois anos depois origina a criação da primeira *Maison Familiare Rural*, a MFR, se constrói com os elementos que, ainda hoje, a

caracterizam e que são concebidos como os pilares da pedagogia: a base associativa familiar, que assume a responsabilidade jurídica e também pedagógica nessa proposta de ensino. Uma pedagogia própria, com tempos, espaços e instrumentos específicos interligados, além de preocupar-se com a criticidade, o desenvolvimento local e o enfoque na formação integral dos estudantes.

Segundo Gimonet (2007, p. 21), “Os fundadores das primeiras MFR não tinham nenhum passado institucional e pedagógico do tipo de escola que iam criar, já que este não existia. Tampouco tinham conhecimento das pesquisas e inovações pedagógicas.” O que movia estes atores, era sua própria militância, seu engajamento no meio e a simplicidade de quem apenas queria uma escola adequada a seus filhos, ao seu meio e à agricultura. De acordo com Gimonet, (2007, p. 22):

Representava para eles, simplesmente, o bom senso porque eram eles mesmos pessoas da complexidade, confrontados diariamente com esta na relação com terra, com os elementos climáticos, com a vida, aquela das culturas e das criações, na relação com o contexto local, físico, humano e cultural, econômico, político... Tratava-se, para eles, de criar ‘uma escola da terra, pelas pessoas da terra e para as pessoas da terra’ segundo esta expressão encontrada no Québec.

Como fruto de uma elaboração empírica, a Pedagogia da Alternância também necessitou, em um dado momento, de aportes teóricos que possibilitassem a própria construção de uma pedagogia. Tendo na origem o movimento cristão de ação social *Le Sillon*<sup>9</sup>, também se embasou na filosofia personalista de Emmanuel Mounier<sup>10</sup>, na metodologia do “Ver-Julgar-Agir”, do Movimento da Juventude Agrícola Católica<sup>11</sup> e na influência da Escola Nova e de outros teóricos da educação que se distanciam da tendência tradicional. Apesar de se aproximar da produção acadêmica, a Pedagogia da Alternância mantém sua gênese: a experiência.

Esta caminhada criativa tornou-se uma *ação – pesquisa – formação* permanente. Uma caminhada feita de tentativas e de ensaios, de empirismos e de reflexões, de desordem e ordem, de informação e de formação, de estruturas e de organizações para existir, afirmar-se, chegar, gerir suas dependências, ganhar em autonomia, ser si mesmo e solidário... Na verdade, esta criação foi um processo complexo. (GIMONET, 2007,p.27)

---

<sup>9</sup> Movimento criado por Marc Sangnier, no final do século XIX, para reconciliar sua fé na Igreja com suas ideias republicanas. Ele traça um caminho da educação popular.

<sup>10</sup> *Emmanuel Mounier* é um filósofo da ação, porque fez com que o seu pensamento fosse vivenciado em suas manifestações existenciais. Acreditava no primado da “pessoa humana” e com base nesta convicção, lutou contra tudo que diminuísse a dignidade que esta pessoa tem por direito intrínseco. Pregava o acolhimento, acolhendo a realidade, se misturando e se envolvendo a ela e as pessoas que o cercavam e defendia o afrontamento, se engajando no projeto de defender a pessoa humana contra tudo que lhe avilte – mesmo que este afrontamento lhe causasse um desconforto, ou até mesmo a dor. <http://personalismomounieriano.blogspot.com.br/2009/02/emmanuel-mounier-um-filosofo-da-acao.html>. acesso em 25/03/2013, 21h58.

<sup>11</sup> Fundada por volta dos anos 30 com a criação dos Movimentos de Ação Católica, inicialmente denominada J.A.C. e J.A.C.F. - Juventude Agrária Católica masculina e feminina, alcançou o seu auge em termos de implantação e participação nos anos 60. Como em todos os Movimentos de Ação Católica, a Revisão de Vida - VER (observar a realidade do local, descobrir os problemas); JULGAR (procurar as causas profundas e as consequências imediatas e a longo prazo para se fazer posteriormente uma avaliação baseada no Evangelho e na experiência pessoal de cada um) e AGIR (em grupo, fazer ou promover ações que possam resolver os problemas). <http://www.cnasti.pt/cnasti/?pg=jarc>. Acesso em 25/03/2013, 22h02.

O movimento cresce e em 1944 já existiam cinquenta MFR na França. Segundo Marirrodriga e Calvó (2010, p. 39), “Em 1945, já havia sessenta e sete MFR, uma União Nacional, um capelão, um jornal, documentos de informação e uma escola para monitores e monitoras.” Nos anos 60, o modelo se estende para a África, Itália, Espanha e, quase simultaneamente, Brasil e Argentina, até atingir a marca de quarenta países em cinco continentes. Face ao contexto político-ideológico desse período, um histórico sobre a Pedagogia da Alternância traz alguns questionamentos a respeito de como sua expansão se deu no cenário do conflito entre o capitalismo (e suas versões democrática e totalitária) e o comunismo. Como essa discussão nos afastaria dos objetivos desse trabalho, cabe apenas reforçar que a Pedagogia da Alternância nasce no seio da Igreja Católica, que se posiciona entre a denúncia do capitalismo e suas mazelas e o alerta aos riscos de um comunismo ateu fortalecer-se, revelando-se, naturalmente, um modelo ideologicamente conservador. Nesse sentido, o aprofundamento dessa temática traria uma contribuição significativa ao histórico da Pedagogia da Alternância.

Nessa época, o Brasil estava passando por grandes transformações econômicas e políticas, no contexto da Ditadura Militar. O êxodo rural era intenso, com muitas famílias deixando suas terras e migrando para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida. Por outro lado, crescia o processo de industrialização e a necessidade de mão-de-obra que servisse ao sistema capitalista industrial. Foi em meio a esse contexto que surgiu, em 1969, a primeira Escola Família Agrícola no país, a EFA em Olivânia, município de Anchieta, ao sul do Estado do Espírito Santo. Para essa criação, antecedeu, em 1968, a criação do MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, cujo objetivo principal é promover o homem por meio da melhoria de vida no meio rural, atuando na área da saúde, na ação comunitária e na educação. 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. É nessa década que a expansão rompe as fronteiras do Espírito Santo chegando à Bahia, Ceará, Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte, Rondônia, Amapá, Goiás e Minas Gerais.

Em sua expansão pelo mundo, as instituições que adotam a Pedagogia da Alternância, em função das várias especificidades que surgiram, passaram a ser agrupada na denominação CEFFA – Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância. No Brasil, é utilizada a sigla CEFFA significando Centro Familiar de Formação por Alternância e englobam as CFMs – Casas Familiares do Mar; CFRs – Casas Familiares Rurais; ECORs – Escolas Comunitárias Rurais e EFAs – Escolas Famílias Agrícolas. Embora pareçam muito diferentes, estas primam por objetivos semelhantes: elevar a condição de vida do homem e da mulher do campo com dignidade através de uma educação apropriada aos jovens do meio rural.

Essa expansão é considerada a vitória de uma pedagogia sólida e eficaz, porém, com a diversidade sociocultural, política e econômica que caracterizam os diversos continentes por onde a Pedagogia da Alternância se expandiu, esta consegue manter seus princípios porque criou um organismo aglutinador do Movimento: a Associação Internacional de Movimentos Familiares de Formação Rural – AIMFR<sup>12</sup>. Essa associação representa as diferentes instituições promotoras da Pedagogia da

---

<sup>12</sup> A AIMFR foi criada em 1975, por Florent Nové-Josserand, para assegurar a animação das atividades da União Nacional, surgida na França, no plano internacional. Resultante de uma série de reuniões entre 1969 e 1974, em diversos países da Europa, foram determinadas suas bases no Congresso em Dakar, onde se reuniram todos os CEFFA do mundo e representantes da OIT, UNESCO e da FAO. Nessa jornada, desenvolveu-se a frase “AS MFR, fator de desenvolvimento do meio rural”, afirmando que o desenvolvimento do meio é uma vocação dos CEFFA.

Alternância, sendo mais de 1.300 distribuídas por mais de quarenta países da África, América, Ásia, Europa e Oceania. Para Marriródriga e Calvó (2010, p. 52):

A AIMFR está baseada no espírito de serviço a seus sócios. Respeita escrupulosamente a autoridade legítima dos Estados (apesar de reivindicar perante eles o que considera justo para o desenvolvimento do meio rural e dos CEFFA), a diversidade de religiões, raças, opções políticas e sociais de cada um: ponto fundamental da Associação é não envolver-se com nada que não seja sua própria missão. A única condição de sua competência é o respeito à pessoa e à família. Graças à AIMFR, os CEFFA constituem uma grande unidade, uma concepção comum sobre os princípios da Pedagogia da Alternância e sua aplicação com vistas a promover o desenvolvimento das áreas rurais onde atua.

Em 1980 foi aprovada, pela AIMFR, a criação de uma entidade de caráter mais específico, com vistas a estabelecer colaborações, intercâmbios, apoio técnico e econômico aos CEFFA no mundo. Trata-se da SIMFR – *Solidarité Internationale des MFR*<sup>13</sup>. Merece destacar que o papel da SIMFR está longe de caracterizar um simples financiamento, mas cumpre a importante missão de promover o intercâmbio entre os CEFFA e, assim, a despeito de toda diversidade, manter a identidade básica do movimento, tendo como base os Quatro Pilares em interação. Se em nível internacional existem essas duas instituições, em nível local os CEFFA também apresentam seus dispositivos a fim de garantir a unidade do movimento. Trata-se das Uniões Nacionais e Regionais. No Brasil, a representação nacional está a cargo da UNEFAB e no estado do Rio de Janeiro, a representação local se dá através do Instituto Bélgica – Nova Friburgo – IBELGA.

A União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil - UNEFAB foi criada em 1982, através de um processo de discussão e estudo realizados pelas EFAs - Escolas Famílias Agrícolas, buscando ser uma instituição de representação e assessoria à (*sic*) estas escolas, auxiliando no fortalecimento e divulgação da proposta pedagógica da Alternância.<sup>14</sup>

Com objetivo de assessorar pedagógica e administrativamente os CEFFAs, promover intercâmbio e divulgação dos trabalhos destas instituições, acompanhar o processo de formação de monitores e dirigentes, estabelecer parcerias e outras formas de cooperação técnico-financeira, a UNEFAB cumpre a finalidade de representar e defender os princípios da Pedagogia da Alternância. Esse papel é de suma importância para a preservação da identidade dessa pedagogia, uma vez que sua ação garante, num vasto e diverso território como o de nosso país, que os pilares da pedagogia não percam sua essência.

O Instituto Ibelga, representação no estado do Rio de Janeiro, foi fundado em 1990, na ocasião da visita do então Cônsul Geral da Bélgica ao município de Nova Friburgo. O fato de o município ter grande destaque na produção agrícola do estado e não contar com um centro profissional para os jovens produtores rurais desencadeou um conjunto de ações para que fosse possível a criação de uma escola que atendesse a essa demanda local. Dentro desse contexto, o Ibelga é criado e, através do estabelecimento

---

<sup>13</sup> “Em 1986, no VI Congresso Internacional da AIMFR, realizado no Brasil, mantendo suas siglas, SIMFR passou a chamar-se Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural e a AIMFR, Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural.” (MARRIRODRIGA, CALVÓ, 2010, p. 52.)

<sup>14</sup> <http://www.undefab.org.br/p/historico.html>

de uma série de parcerias, torna real a implantação da primeira instituição por Alternância no Estado do Rio de Janeiro.

O Brasil possui, atualmente, mais de duzentos e sessenta CEFFAS implantadas por todas as regiões e em quase todos os estados. No estado do Rio de Janeiro, tal pedagogia se faz presente desde 1994, com a criação da FERA I – FAZENDA ESCOLA REI ALBERTO I, que hoje está dividida em duas instituições de ensino: o CEFFA Colégio Estadual Agrícola Rei Alberto I, com turmas de Ensino Médio e Educação Profissional, oferecendo o Curso Técnico em Agropecuária e o Curso Técnico em Administração e o CEFFA Escola Municipal Rei Alberto I, conveniada à Secretaria Municipal de Nova Friburgo, que oferece o segundo segmento do Ensino Fundamental. Além destas, há o CEFFA Escola Municipal Flores, no município de Nova Friburgo, também atendendo às demandas do Ensino Fundamental na localidade.

Em um Centro Familiar de Formação por Alternância – CEFFA – a construção do conhecimento é adquirida através da ação e é na ação que o aluno produz, aprende fazendo, experimentando. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância é responsável por orientar, dar condições básicas através de seus instrumentos pedagógicos para que este aluno promova a sua própria formação no contexto social, profissional e pessoal, visando à sustentabilidade no meio rural. Tem, na sua origem, a ideia de formar o homem do campo, mas com capacidade de transformar o meio em que vive e inovar com responsabilidade e ética. Este é, de fato, o sentido desta pedagogia que “pede do educando não somente uma simples observação do ambiente, mas uma implicação da sua parte para agir onde se encontra.” (GIMONET, 2007, p.112).

A Pedagogia da Alternância tem, em sua gênese, um caráter tão político, quanto pedagógico, afinal, ela nasce da consciência de um grupo de agricultores, de seu direito social a um ensino que “atende ao desenvolvimento da pessoa através da aquisição da competência profissional em colaboração com os outros, a partir de uma perspectiva de promoção coletiva do meio conseguida através de princípios democráticos”. (MARIRRODRIGA e CALVÓ, 2010, p.25)

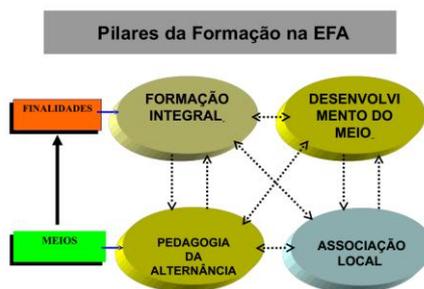
Os personagens que iniciaram essa experiência educativa tinham claros a responsabilidade e o compromisso com a criação de uma escola apropriada ao meio e a uma formação integral do jovem e que pudesse contribuir com o desenvolvimento local e com a participação ativa de todos ao seu redor. Como visto, esse modelo foi capaz de aglutinar outros interesses e ideais, buscar outras contribuições teóricas e se adaptar e melhorar seu formato, possibilitando sua expansão pelo mundo.

## **2.2 A Identidade da Pedagogia da Alternância: os Pilares**

O foco da Pedagogia da Alternância, desenvolvida pelos CEFFA é o jovem como sujeito do processo educativo, valorizando suas histórias de vida, identidade, memória, entre outros fatores. A proposta busca o desenvolvimento da pessoa e do meio onde reside e trabalha. Dessa forma, a educação no campo encontra, na Pedagogia da Alternância, um sistema educativo que possibilita ao jovem novas experiências e possibilidades para o desenvolvimento profissional e fortalecimento do meio, bem como uma contribuição em potencial para o desenvolvimento da agricultura familiar, para o resgate e valorização da cultura local e da autoestima dos sujeitos do campo.

As instituições que utilizam a Pedagogia da Alternância têm como missão a formação integral da pessoa humana e o desenvolvimento sustentável solidário, atendendo, prioritariamente, filhos e filhas de agricultores familiares. Para que aconteça a integração formativa nos diferentes espaços escola-família é necessária uma didática

específica, com instrumentos metodológicos que ajudem a articular o tempo escola e o tempo socioprofissional, sob a gestão da Associação Local. Tais finalidades e meios constituem os “Quatro Pilares” dos CEFFA, como pode ser identificado no esquema a seguir.



**ESQUEMA 1-** Pilares da Pedagogia da Alternância

A formação integral deve ser compreendida como o esforço de desenvolver a pessoa em todos os seus aspectos: técnico, profissional, intelectual e humano, o que abrange as dimensões éticas, estéticas, espirituais, etc. Tal formação implica, inseparavelmente, no desenvolvimento do meio, uma vez que a formação leva à intervenção consciente neste. Sem o desenvolvimento do meio, as pessoas que se formam não permanecem nele, descaracterizando um dos objetivos do CEFFA, que é estar a serviço da formação do jovem do meio rural. Para alcançar essas finalidades, os CEFFA devem dispor de dois meios fundamentais: a Alternância, entendida como uma metodologia pedagógica específica dessas instituições e a Associação Local, constituída por famílias, junto a outras pessoas, que imbuídas pelo sentimento de identificação com esse modelo educativo, assumem a gestão do projeto, como, segundo Marirrodriaga e Calvó (2010), “... os atores de seu próprio desenvolvimento”.

Esses “Pilares” configuram a identidade da Pedagogia da Alternância não pelo seu ineditismo ou exclusivismo, mas pela interação entre todos os componentes. Os objetivos e os meios são indissociáveis e complementares. A aprendizagem resulta do processo de interação entre todos os integrantes da instituição escolar e de seus parceiros. A relação de respeito pelos diversos saberes e pelos laços que unem os membros da escola, quer por parentesco ou pela origem rural destes estudantes, é mais um diferencial da Pedagogia da Alternância.

### 2.3 Os Instrumentos Pedagógicos da Alternância.

A tradicional “escola da roça” exigia do aluno – e em muitas regiões de nosso país e de outros, continua exigindo - o caderno, o lápis, a disposição para longas caminhadas e a certeza de seu papel passivo diante de todo processo ensino-aprendizagem. A Pedagogia da Alternância, há quase um século, criou espaço para um aluno ativo, curioso, pesquisador, inquiridor, que busca, em sua própria realidade, os conhecimentos necessários à sua formação. Os instrumentos pedagógicos representam algumas das características da Pedagogia da Alternância. São instrumentos específicos que junto à alternância – entendida como os diferentes tempos e espaços de formação, objetivam a formação integral e profissionalização. Os instrumentos que caracterizam a Pedagogia da Alternância trazem a marca da ação-reflexão-ação, sendo importante

conhecê-los mais profundamente. Estão entre eles, os Cadernos Didáticos, o Caderno da Realidade, O Plano de Estudo, o Plano de Formação, o Caderno de Acompanhamento, as Visitas e Viagens de Estudo, as Intervenções Externas, os Estágios e o Projeto Profissional do Jovem. Além disso, a própria dinâmica das aulas, do ensino, das avaliações deve ser inserida nesse contexto metodológico, contribuindo com o sentido que processo de formação adquire no CEFFA. Assim, Gimonet (2007, p 51.) afirma:

Pela palavra 'aula' pode entender-se procedimentos muito diversos. A saber: a aula coletiva do monitor, o trabalho individual ou em grupo a partir de documentos, a exposição ou a conferência de um interveniente, o recurso às novas tecnologias da informação e da comunicação etc. (...) Mas ela se torna, essencialmente, *um tempo de ação – pesquisa – formação*, isto é, de construção, de produção de saberes e não de consumo passivo de informações.

Para atingir os objetivos aos quais se dispõe, a Pedagogia da Alternância utiliza-se de uma das mais ricas ferramentas pedagógicas: o Plano de Estudo. Esse representa o elo entre o tempo escola e o tempo comunidade (também denominados sessão-escola e sessão-família). Para Gimonet (2007, p.35):

O plano de estudo, como instrumento de pesquisa ou guia de trabalho, determina, em boa parte, a motivação do alternante e dos adultos que o acompanham. Determina também a qualidade do estudo realizado. Sua construção se reveste da maior importância para atingir os efeitos formadores esperados.

Os objetivos e a dinâmica do Plano de Estudo são capazes de despertar, ou redespertar, a crença no ensino como processo, como construção de conhecimento e não como reprodução de saberes e valores distantes da realidade e de sentido para o aluno. Esse instrumento configura-se como uma pesquisa que vai possibilitar o levantamento de informações, muitas das vezes carregadas de um saber empírico, mas não por isso destituído de valor, que no espaço escolar, servirão de embasamento para o aprofundamento teórico das diversas disciplinas que compõe o currículo. Todo o processo de construção desse instrumento, desde a escolha do tema a ser pesquisado, dos objetivos traçados, das questões que serão buscadas nas pesquisas, parte da atuação do aluno e da equipe de professores que participam da dinâmica denominada “saída do PE”. É preciso, ao professor, entender-se com um mediador de tal dinâmica, capaz de estimular, valorizar, distanciar-se e deixar que o protagonismo seja assumido pelo jovem. Essa experiência demanda, daqueles tão acostumados ao lugar central do processo ensino-aprendizagem, um profundo conhecimento de seu papel e do papel do Plano de Estudo.

O conhecimento produzido por esse instrumento amplia os saberes dos alunos a partir dos saberes que estes trazem da realidade, mas não podem se perder nas discussões teóricas do espaço da sala de aula. A continuidade da ação se dá com a ampla discussão de tudo que foi produzido por todos, com uma atuação interdisciplinar da equipe docente, que divide a sala de aula e o aprofundamento dos conteúdos produzidos e ampliados, a fim de produzir (re)leituras e garantir que novas e velhas práticas, antigas e novas concepções possam ser refletidas, transformadas ou valorizadas, mas, sobretudo carregadas de ações conscientes. É a Colocação em Comum. Considerado o segundo grande momento da Pedagogia da Alternância, é o momento em que os diferentes espaços e tempos da formação se fundem. O alternante, entendido como o aluno em formação, partilha o que viveu.

Os Planos de Estudo assumem formatações diversas, mas não podem perder a essência da busca e das informações que subsidiarão todo o aprendizado do jovem. A configuração dessa ferramenta se dá no contexto de outro instrumento chave da Pedagogia da Alternância: o Plano de Formação. Esse representa a materialização do projeto inter e transdisciplinar desse sistema educativo, pois congrega todas as ações que deverão ser desenvolvidas em todo o período formativo do jovem no CEFFA. Segundo Gimonet (2007, p.70):

O Plano de Formação representa *a orquestração do conjunto dos componentes* do dispositivo pedagógico. Ele garante a *implementação organizada da alternância*. Agencia e estrutura o percurso formativo. Ele lhe confere um eixo diretor. Uma coluna vertebral, uma progressão, uma coerência. Torna o visível inteligível para todos os parceiros, ou seja, a equipe, os jovens, as famílias, os mestres de estágio.(GRIFOS DO AUTOR)

O Plano de Formação consiste na apresentação dos conteúdos e sua ligação com os temas dos Planos de estudo, numa ordenação lógica a partir dos temas geradores. É nessa ferramenta que professores e parceiros da formação planejam as ações que serão realizadas de modo a construir e aprofundar os conhecimentos necessários para a formação básica, profissional e humana do jovem. São relacionados os conteúdos que compõem a base curricular das disciplinas, de que modo que estas aprofundarão as temáticas abordadas nos Planos de Estudo, as possíveis Intervenções externas, Visitas e viagens de estudo. Na lógica da transdisciplinaridade os temas dos Planos de Estudo perpassam o planejamento de todas as disciplinas, que se ocupam, também, da efetivação de dois fundamentais pilares da Pedagogia da Alternância, a saber, a formação integral e o desenvolvimento do meio. Para Santos e Sommerman (2009, p. 68):

A transdisciplinaridade importa transgressão das fronteiras epistemológicas. Por isto requerem dos docentes atitudes transversáveis e sua atuação nos diferentes níveis do real, tanto na dimensão dos opostos como no nível da articulação e diálogo entre saberes.

O Plano de Formação exige do professor um posicionamento inovador no que concerne a seu papel no processo ensino-aprendizagem. Primeiramente é preciso romper com práticas que centram o processo na figura do professor. Este precisa entender-se com um dos parceiros da formação do aluno, que, na perspectiva da Alternância envolve a família, os mestres de estágio, a associação de pais, outras instituições e, sobretudo o aluno. É importante que o professor tenha a visão total e globalizante de sua ação, do papel de sua disciplina na formação do aluno e da necessidade de dialogar com outras disciplinas, rompendo o paradigma da proposta estanque de transmissão de conhecimentos. Nessa linha interdisciplinar, devem ser apresentados, no Plano de Formação, o planejamento de projetos, aulas, enfim, intervenções abrangentes e que aprofundem as informações dos alunos.

No modelo tradicional de formação de professores, o debate sobre interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, Pedagogia de Projetos etc., parece se constituir como algo de difícil compreensão e materialização. Por isso, esse instrumento da Pedagogia da Alternância é um desafio e ao mesmo tempo, uma conquista, já que supõe acreditar ser possível aquilo que, na maioria das vezes, só se apresenta na teoria.

O Caderno da Realidade é construído no cotidiano da formação. O aluno registra e anota as suas reflexões, os estudos e aprofundamentos, sistematizando racionalmente a reflexão e ação provocadas pelo Plano de Estudo. As experiências educativas são

ordenadas e arquivadas. A união do Plano de Estudo e do Caderno da Realidade permite ver, julgar e agir dentro da realidade, ajudando a analisar e sistematizar os conhecimentos. O Caderno da Realidade é ainda um documento que mostra a história do aluno.

Intervenções externas, Visitas/Viagens de estudo, são ferramentas que subvertem a lógica do processo ensino-aprendizagem restrito à sala de aula. Mais uma vez, o professor é instigado a crer na diversidade dos espaços formativos e chamado a desempenhar a mediação dessas estratégias, ao promover a participação de sujeitos estranhos ao cotidiano da escola, não por isso, menos parceiros e competentes para dividirem seus saberes com os jovens em formação. Também são levados a buscar espaços onde, *in loco*, os alunos possam ver, experimentar e ampliar seus saberes, num exercício de diálogo entre a teoria e a prática. Gimonet (2007, p.47) diz que estes instrumentos “propiciam aos jovens descobertas de realizações, de empreendimentos, de organismos, de serviços, de lugares e oportunidades de encontro com seus atores”.

Mergulhado em seu contexto de formação, o professor costuma entender o livro didático como a referência que oferece ao aluno os conteúdos considerados fundamentais para aquisição de saberes. Esquece-se, assim, da possibilidade de dinamismo, de contextualização, de significação e ressignificação do real, que podem ser produzidas com a utilização de novos referenciais, como estes que a Pedagogia da Alternância tem em sua metodologia.

De fundamental valor na formação do aluno encontra-se o Projeto Profissional do Jovem. Na afirmação abaixo Gimonet (2007, p. 172), ilustra a importância desse Projeto no CEFFA:

O perfil de saída do jovem que passa pelos CEFFA é o do líder local que viva dignamente de seu trabalho e em seu território; um jovem capaz de empreender projetos que contribuam para seu desenvolvimento pessoal e familiar, para conseguir assim, o progresso de toda a comunidade.

Esse passa a ser a materialização do sentido fundamental da Pedagogia da Alternância, apresentado em seus Pilares. Compreende-se que o papel da escola é dar ao jovem em formação a capacidade de mobilizar todos os saberes e competências desenvolvidas ao longo de sua formação de modo a construir e implementar algo que possa ser, para ele e para a família, um projeto de vida. Toda a formação aponta para a concretização de uma ação. O aluno é orientado a escolher um tema com o qual se identifique, e que possa significar geração de renda, resgate cultural, contribuições para um desenvolvimento apoiado em bases sustentáveis, etc.

Pensar em algo que possa ser executado supõe garantir que o aluno será capaz de planejar, pesquisar, construir, efetivar parcerias, seja com a própria família ou outros sujeitos, superar inseguranças, ordenar pensamentos e ações, realizar. Isso supõe, também, um professor que se entende como parceiro e que busca, na relação de sua disciplina e de outras, oferecer ao jovem os recursos intelectuais e emocionais para pôr em prática seu projeto. Mais uma vez é preciso superar as limitações de sua formação docente e assumir esse novo papel.

Todos os instrumentos metodológicos da Pedagogia da Alternância carregam uma profunda importância, cada qual merecedor de uma digressão detalhada, aprofundada e interrelacionada, o que extrapola a delimitação da abordagem proposta nesse trabalho, mas que, com certeza, somente enriquecerá todo aquele que se dedicar a fazê-la. Assim, essa abordagem limita-se aos instrumentos citados, acreditando que estes, por si só, já justificam a necessária formação inicial em Pedagogia da Alternância para o docente.

Apesar de toda riqueza teórico-metodológica que configura a Pedagogia da

Alternância, cumpre destacar que esse processo educativo se faz com a atuação de sujeitos imbricados em sua realidade histórica, cultural, social, emocional, etária etc. Os conflitos são inerentes ao cotidiano dessa realidade. Nem sempre o aluno encontra-se receptivo a essa dinâmica, que exige dele romper com a lógica da passividade e do imediatismo que, muitas vezes, caracteriza o adolescente ou jovem. A família, por sua vez, refém das demandas de sua existência material ou da ideia, arraigada na visão do homem do campo, de sua inferioridade intelectual, omite-se ou delega à escola o papel educativo, acreditando ser esta, a única capaz de desempenhar esse papel. Mestres de estágio, elemento fundamental na formação dos alunos no meio socioprofissional, precisam ser melhor informados sobre sua atuação nesse processo e, em muitos casos, formados para exercerem tais papéis. Monitores, presos às lacunas de sua formação, às questões salariais e trabalhistas de seu ofício, também vivenciam, na prática, limites à execução de todas as demandas da Pedagogia da Alternância. Some-se a esse quadro, na realidade do estado do Rio de Janeiro, por exemplo, a ingerência do poder público que, por ser mantenedor das escolas, impõe suas políticas educacionais que, muitas vezes, tornam-se obstáculos para a efetivação do projeto da Alternância. As próprias representações locais, incluindo as Associações de Pais, vivem um momento crítico, sobretudo do ponto de vista da força política para defender a bandeira da autonomia pedagógica do movimento da Alternância. Essas questões constituem uma discussão ampla e necessária a respeito da Pedagogia da Alternância, representando, sem dúvida, um tema para uma pesquisa que aborde especificamente esse quadro.

#### **2.4 A Pedagogia da Alternância e o Contexto da Educação do Campo**

Para Paulo Freire, a educação é o caminho para a construção de uma sociedade de iguais. Mas para que a educação cumpra esse papel, é preciso considerar que o processo de formação do homem tem que estar a serviço dessa esfera quase perdida na lógica do capital. Freire já alertava, nos anos 70, que “O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente” (1979, p.17) A atualidade dessa afirmação choca, à primeira vista, ao se considerar as transformações que a sociedade brasileira viveu nas últimas décadas, mas insere-se na lógica neoliberal que configura esse século. “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (1979, p.16). É esse, sem dúvida, o sentido de uma educação emancipatória, que recupera a humanidade através do entendimento da realidade que condiciona o próprio homem. As pedagogias liberais, nas suas mais diversas vertentes, concebem a educação como instrumento de adaptação do homem e estão diretamente ligadas à perspectiva da Educação Rural.

O senso comum da sociedade em geral, e de muitos profissionais, pode não identificar uma diferença conceitual entre Educação do Campo e Educação Rural, menos ainda uma diferença de postura, de posicionamento político diante das demandas dessa realidade. Grosso modo, a escola da zona rural oferece uma educação na mesma modalidade daquela oferecida às massas urbanas, sem considerar as especificidades e necessidades da população camponesa, do ponto de vista cultural, profissional, técnico etc. Conhecimentos básicos de leitura, escrita e operações matemáticas pareciam ser suficientes a essa clientela, o que, percebe-se, nem tem sido alcançado de modo satisfatório. Os filhos de camponeses ingressam tarde na escola, nela pouco permanecem, do que ela oferece pouco proveito tiram e reproduzem uma lógica viciosa

de exclusão. E, para fechar o quadro desalentador, a formação docente, dissociada da realidade rural, impõe ao cenário educacional rural um professor que desconhece as demandas do contexto onde estão inseridos, e, por conseguinte, pouco se relaciona com este. Assim, essa educação rural vai de encontro à própria dinâmica na sociedade capitalista para a qual a educação é definida pelo setor industrial e pela ascendência do urbano.

A escola não incorpora questões relacionadas ao trabalho produtivo, seja porque, no caso, o trabalho agrícola é excluído de suas preocupações, seja porque sua natureza não é a de formar para um trabalho concreto, uma vez que a existência do desemprego não garante este ou aquele trabalho para quem estuda. E, ainda, como a escola poderia valorizar a agricultura, tão desvalorizada nas concepções que sustentam ser o camponês um produtor arcaico e um ignorante em relação aos conhecimentos básicos de matemática, leitura e escrita? (RIBEIRO apud CALDART *et al.*, 2012, p. 293)

Caldart (2012, p. 257) possibilita alargar a visão sobre Educação do Campo, em contraposição à expressão e, mais que isso, à postura educativa, do termo Educação Rural.

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos se remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Segundo Caldart, a expressão Educação do Campo, que nasce como Educação Básica do Campo, tem seu embrião no I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, na UnB. Inserida no contexto da Reforma Agrária, os movimentos de luta no campo associam a essa luta o acesso à educação. Essas articulações dos movimentos sociais são os maiores responsáveis por trazer à tona o debate sobre a própria natureza do rural. É quase como uma profecia de Freire

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isso não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles. (FREIRE, 1979, p.27)

No Enera foi lançado o Manifesto dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, cuja tônica era a defesa de uma identidade própria nas escolas rurais e de um Projeto Político Pedagógico que fortalecessem um desenvolvimento rural calcado na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente, etc.

Grande avanço nos rumos desse debate foi a criação, em 1998, por parte do Governo Federal, do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma

Agrária. Esse programa, que se insere nos quadros do INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, atendeu entre 1998 e 2008, mais de quinhentos mil alunos, comungando da visão de que o campo cobra mais conhecimentos dos camponeses. Ainda embasando-se em Caldart (2012, p. 258), se fortalece o esforço para mudar a nomenclatura Educação Básica do Campo para Educação do Campo, no contexto de aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36 /2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001), fortalecido pelo próprio movimento social do campo.

Mas instituir a Educação do Campo insere-se no quadro de um esforço mais amplo: a expansão da escolarização e de uma luta que não se circunscreve aos limites da Reforma Agrária, mas que envolve a busca pela educação de todos os trabalhadores do campo. É sob esse olhar que se inserem outros movimentos que, de forma legítima, também representam os homens e mulheres do campo e de outras minorias alijadas da propriedade da terra e da educação a serviço de suas especificidades, como é o caso dos indígenas, dos quilombolas, do MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens) e dos CEFFA, entre outros.

Essa mobilização é histórica e contínua e penetra o campo das políticas públicas, pois é evidente que a educação é dever do Estado e, por isso mesmo, alvo de contradições, avanços, retrocessos e, por vezes, omissões. Do Enera, em 1997, passando pela I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1998 e a instituição do Pronera, no mesmo ano, aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002, pelo Seminário Nacional realizado em Brasília, em 2002, pela II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 2004, desemboca-se em um passo importante para o fortalecimento das esferas populares nesse embate com a criação, em 2010, do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec). Caldart (2012, p. 260) sinaliza para: “O esforço de retomar a atuação articulada de diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, com destaque agora para uma participação mais ampliada de universidades e institutos federais de educação”.

Em agosto de 2012, em Brasília, as entidades integrantes do Fonec, com a participação de dezesseis movimentos e organizações sociais e sindicais do campo brasileiro e trinta e cinco instituições de ensino superior realizaram um balanço crítico da Educação do Campo no Brasil, em que se produziu um Manifesto à Sociedade Brasileira, apresentando as conquistas deste processo de articulação e lutas dos trabalhadores camponeses organizados. Esse manifesto deixa claro que o movimento deve se aprofundar e, sobretudo, tornar-se claro à sociedade, que, em seu todo, não se apropria desse debate, que é legítimo não somente ao camponês, mas a todo o povo brasileiro, sujeito ao modelo neoliberal de sociedade.

Nesse sentido, parece que o pensamento sobre a Educação do Campo deve ser acompanhado por muitas reflexões, como nos alerta Caldart (2012): “E as disputas se acirram ou se expõem ainda mais quando se adentra o debate de conteúdo da política, chegando ao terreno dos objetivos e da concepção de educação, de campo, de sociedade, de humanidade”.

Nesse quadro, podemos, por exemplo, indagar: o que é rural? Como o contexto neoliberal está influenciando na relação agricultura / camponês / mercado? Como a sociedade vê o camponês enquanto categoria social, sujeito histórico e ser humano? Qual o currículo adequado para o meio rural? Deve existir um currículo adequado para

o meio rural? Mas o que é mesmo rural? Segundo Trevizan<sup>15</sup>, pensar em um currículo adequado para o meio rural supõe a separação entre rural e urbano, pensamento que predominou até os anos 70, entendendo o rural como o *locus* da produção agrícola, da pobreza e atraso, porque desprivilegiado com relação ao urbano. Na esteira dessa interpretação, construiu-se o estereótipo do homem do campo igualmente atrasado, ignorante e, num olhar romântico, ingênuo. Campo e camponês são destituídos de caráter histórico e social.

Esse estereótipo<sup>16</sup>, presente no imaginário brasileiro e reproduzido na literatura, nas histórias em quadrinhos, nos programas de televisão, deve ser entendido como a reprodução das representações do homem do campo oriundas de uma visão histórica de desqualificação do próprio campo. Na formação do sistema agrário brasileiro, baseado na grande propriedade rural, o camponês, reduzido à condição de “caipira”, é o sujeito pouco dotado de inteligência, simplório, propenso ao trabalho “pesado”. Nesse contexto, é o sujeito dependente, acrítico, incapaz de operações mentais rebuscadas, destituído da intelectualidade necessária à atuação como ser político. Conseqüentemente, essa construção ideológica cumpre o importante papel de criar, na própria representação do homem do campo, a visão de dependência e inferioridade com relação ao mundo urbano e aos cidadãos, resultado de uma diferença “natural” que é, obviamente, uma estratégia para a submissão.

É interessante, porém, verificar uma contradição nessa representação: o homem do campo, “pacato e inocente”, quando inserido na luta pelo campo, organizado nos movimentos sociais, como trabalhadores rurais que reivindicam seus direitos, como por exemplo, a reforma agrária, deixa de ser identificado como “caipira” para ser classificado como “baderneiro”, “anarquista”, numa reedição, no discurso das elites dominantes, do banditismo social do passado rural brasileiro.

A dimensão política da formação do professor, nesse sentido, é fundamental. Os currículos dos cursos de formação de professores precisam estimular a análise dessas representações. É preciso pensar, por exemplo, no preconceito linguístico que se manifesta com relação aos jovens do campo, em especial aos agricultores familiares. É preciso, igualmente pensar, sobre a formação identitária dessa mesma juventude, identificada com os valores do campo e da cidade e submetida à alienação de um ideal padronizado imposto pela cultura moderna. São muitos os estereótipos a serem superados.

Outra discussão pertinente, que perpassa a discussão sobre a Educação do Campo, refere-se às novas configurações do espaço rural. Atualmente, o rural não é só produção agrícola. Setores não agrícolas oferecem emprego no meio rural, a população, mesmo residindo no meio rural, desenvolve ocupações não ligadas diretamente à produção agrícola e cresce o número de pessoas realizando múltiplas atividades além das agrícolas, inclusive na área urbana. No Brasil, entre os anos 80/90, o quadro de mudanças estruturais na forma de ocupação e emprego na agricultura, de multiatividade do meio rural, de novas atividades agropecuárias revela, também, o crescimento da demanda por moradias, em função da existência de fatores de atração, identificáveis nas novas perspectivas de trabalho e melhores condições de vida.

Considerando que os conceitos de rural e urbano estão se diluindo, numa perspectiva mundial, o debate sobre rural e urbano intensifica-se, com propostas e

---

<sup>15</sup> Salvador M. Trevizan, sociólogo, pesquisador da UESC. O debate em questão encontra-se no texto base da palestra do professor, realizada no Encontro Regional do Fórum Estadual de Educação do Campo (FEEC) e da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), em 2003, e revisado em 2006.

<sup>16</sup> Uma análise mais aprofundada dos conceitos de estereótipos e representações, sem dúvida, permite a ampliação dessa discussão.

modelos que se sucedem. Trevisan propõe considerar a características e os fluxos dos componentes naturais, sociais e econômicos<sup>17</sup>: a dinâmica dos ecossistemas. Nessa lógica, a educação insere-se numa perspectiva sistêmica, não tendo sentido falar em educação rural e urbana. Para ele, a educação do campo não estaria limitada à formação para o trabalho agrícola e a escola urbana não se voltaria para a formação de mão-de-obra para trabalhos tipicamente urbanos. Martins<sup>18</sup>, partilhando da visão de Trevisan, defende que a Educação do Campo deve ser “desurbanizada”, mas que a luta por reconhecimento não pode operar uma separação cidade-campo, fruto de uma visão dualista. Segundo ele:

...ao defendermos a escola como *direito subjetivo universal*, estamos sustentando um princípio que é o da *igualdade de direitos* (para que nossas diferenças não nos tornem desiguais) e, ao mesmo tempo, estamos defendendo também uma escola diferente para os diferentes, sustentando um outro princípio que é o da *diferença* (para que a igualdade não se reverta em nova forma de exclusão) Igualdade e diferença constituem, juntas, o que conhecemos como equidade. E é neste novo rumo de entendimento que a Educação do Campo é colocada neste momento. (2004. GRIFOS DO AUTOR)

Amplia-se assim o debate de que a questão da educação para o campo não é de que esta seja para o rural ou para o urbano, mas que seja, acima de tudo, uma educação melhor. As Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo e os Movimentos sociais do campo defendem esse caminho. Para Caldart (2012, p. 263)

E o modo de fazer a luta pela escola tem desafiado os camponeses a ocupá-la também nessa perspectiva, como sujeitos, humanos, sociais, coletivos, com a vida real e por inteiro, trazendo as contradições sociais, as potencialidades e os conflitos humanos para dentro do processo pedagógico, requerendo uma concepção de conhecimento e de estudo que trabalhe com essa vida concreta.

É nessa proposta da equidade que a Pedagogia da Alternância, através dos CEFFA se insere. A identidade da Educação do Campo tem, dentre suas várias características, desafios práticos, mas que exigem um alicerce pedagógico embasado em uma teoria educacional de caráter emancipatório, que trate de formar o jovem do campo na perspectiva da produção e apropriação de um conhecimento que lhe seja necessário, do ponto de vista profissional, mas também político e social. Essa visão, como já foi apresentado, é expressa nos Pilares da Pedagogia da Alternância, no que toca às suas finalidades: a formação integral e o desenvolvimento do meio.

Em consonância com a visão de Trevisan, de que, em uma perspectiva sistêmica, a escola deveria atuar de forma totalizante e interdisciplinar, o Projeto Profissional do

---

<sup>17</sup> Segundo essa perspectiva, os fluxos dos componentes naturais (clima, mananciais aquáticos, fauna, flora, características topográficas etc.) seriam tomados por base para a construção dos conhecimentos das ciências naturais. Os fluxos sociais (ligados a mobilidade das pessoas para atender a suas demandas subjetivas) e os fluxos econômicos (relacionados à produção) constituiriam a base para constituição dos conhecimentos das ciências sociais e humanas.

<sup>18</sup> Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no Departamento de Ciências Humanas do Campus III (Juazeiro, BA). Mestre em Educação pela UQAC (Québec, Canadá); doutorando em educação na FAGED/UFBA. Anotações da palestra do autor sobre o tema “Bases para a construção de uma política Nacional de Educação do Campo” proferida no Seminário Estadual de Educação e Diversidade no Campo, Manaus, 2004.

Jovem, importante instrumento da Pedagogia da Alternância, aponta caminhos, de forma sistemática e orientada, para que o jovem estudante, consciente de seu papel no meio familiar e social, desenvolva um projeto de vida que represente seus anseios, acima de tudo, como ser humano. Nessa linha, veem-se Projetos que resgatam tradições, quer produtivas ou culturais; que abordam e implementam alternativas às práticas tradicionais prejudiciais ao ambiente e ao próprio homem; que abrem novas possibilidades no contexto de multiatividade do meio rural, mas que, acima de tudo, representam os anseios de uma juventude rural inserida na diversidade de seu tempo. Inserção essa que, em função de todos os instrumentos utilizados, agregam a sua formação a consciência de sua ação como sujeito histórico do campo.

### 3 CAPÍTULO III

#### ESTRATÉGIAS E RESULTADOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Nesse item o aprofundamento se dará tendo como foco, novamente, as contribuições de Gimonet, bem como as pesquisas de João Begnami, que desenvolveu uma análise e avaliação esclarecedoras sobre a formação dos monitores – denominação própria da Pedagogia da Alternância para aqueles que desenvolvem a função de professor. O conhecimento sobre a UNEFAB – União Nacional Das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, do MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, da Equipe Pedagógica Nacional, bem como da Equipe Pedagógica Regional, dentre outros elementos específicos da Pedagogia da Alternância, fornecerão subsídios para esse modelo de formação docente. Importante e engrandecedor para tal estudo será a análise sobre a experiência da Formação Continuada em Pedagogia da Alternância executada no Estado do Rio de Janeiro.

#### 3.1 Formação Inicial para o Professor ou Monitor?

Na pesquisa realizada com os alunos dos CEFFAs do município de Nova Friburgo, 62% afirmaram perceber que, além de dominarem os conteúdos das disciplinas que lecionam, os professores, quando ingressam no CEFFA, dominam os instrumentos da Pedagogia da Alternância. Tal visão pode ser atribuída ao fato de as escolas contarem com uma série de dispositivos para atenuar o impacto de uma formação tradicional na prática da alternância, como as reuniões pedagógicas e a assessoria direta das Coordenações e Direções das escolas. Essa situação pode ser percebida no relato de alguns monitores, quando inquiridos sobre ter tido dificuldades ao iniciar o trabalho nesse tipo de escola:

“Tive muito apoio da Coordenação/ Direção e fiz vários cursos que o Ibelga realizou” – *Monitor F*

“Não porque fui bem recebida e orientada pela diretora e coordenadora pedagógica da época” – *Monitor H*

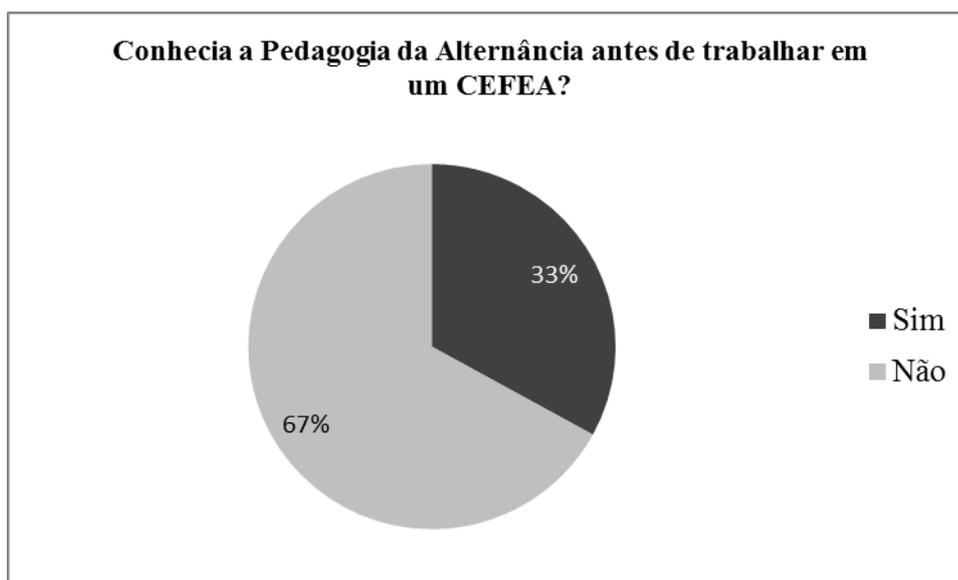
“Tivemos orientações, discussões que nos ajudaram” – *Monitor L*

Essas situações, que mostram, desde o início, a preocupação com a atuação do professor na realidade da alternância, cumprem um papel imediato e se revelam eficazes, como comprovado na percepção dos alunos. Porém, esse imediatismo está longe de representar o comprometimento que a Pedagogia da Alternância tem com a prática pedagógica e os Pilares dessa pedagogia.

Caldart (2012) lembra que são os educadores, também, elementos fundamentais nesse processo de formulação pedagógica e transformação da escola, mas que é preciso

uma formação específica nessa perspectiva. Assim, a Formação Inicial em Pedagogia da Alternância cumpre esse papel, dentro de sua própria identidade formativa, mas no amplo universo da preparação de profissionais “a serviço da formação do jovem rural”.

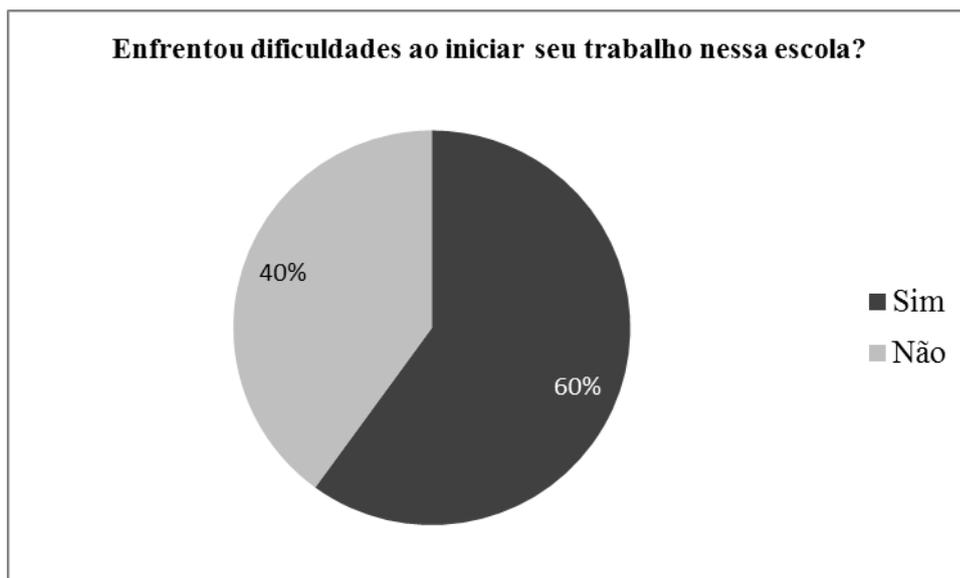
O professor, para atuar em um CEFFA, deve engajar-se no projeto da escola, “tomando consciência de pertencer a uma instituição que exige militância e não apenas competência técnica”. Esse é o objetivo primeiro da Formação Inicial de Monitores(as) para atuar na Pedagogia da Alternância, apresentado no Caderno de Campo<sup>19</sup>, desenvolvido para este fim. Outro objetivo é levar o professor a conhecer a fundamentação e os princípios de tal pedagogia, bem como real sentido dos instrumentos e atividades pedagógicas inerentes a esse projeto educativo. Metodologia participativa e construtiva do conhecimento, parceria com os colaboradores no processo educativo (tais como os pais, as lideranças locais etc.), realidade sociopolítica, cultural, ambiental são, mais do que termos, o vocabulário a ser incorporado pelos profissionais que participam desta formação, com o fim último de proporcionar ao jovem, saberes que permitam um conhecimento amplo e ao mesmo tempo uma ação direcionada, em seu universo imediato, com vistas ao desenvolvimento sustentável. Essa formação em exercício é fundamental dentro de um quadro de desconhecimento a respeito da Pedagogia da Alternância, cenário confirmado na pesquisa realizada, como demonstra o gráfico a seguir.



**Gráfico 3. 1:** Conheciam a Pedagogia da Alternância antes de trabalhar em um CEFFA?

Mas até esse percentual não pode ser considerado significativo, uma vez que tal conhecimento, mais “por ouvir dizer”, de modo informal e superficial, não confere ao profissional o saber-fazer necessário para sua docência em um CEFFA. Isso se evidencia quando os próprios profissionais afirmaram ter enfrentado dificuldades ao iniciar seu trabalho nesse tipo de escola, como demonstra o gráfico:

<sup>19</sup> O Caderno de Campo corresponde ao material didático utilizado na Formação Inicial de Monitores, organizado por João Batista Begnami e Thierry de Burghgrave, da Equipe Pedagógica Nacional - UNEFAB. Esse material apresenta as orientações e roteiros a serem desenvolvidos pelo monitor nos Módulos de formação.



**Gráfico 3. 2:** Enfrentou dificuldades ao iniciar seu trabalho nessa escola?

Para exemplificar, são transcritos alguns relatos:

“É muito difícil para o professor se libertar da forma conteudista sequencial e a P.A. não prioriza o conteúdo sequencial. Ele se dá sob a demanda dos temas do P.E.. Isso causa um nó no planejamento. A adequação aos instrumentos é difícil, eles nos escapam, pois não são parte da nossa formação acadêmica.” – *Monitor C*

“Adaptação ao ritmo da escola e ao menor tempo das aulas na escola. Também adaptar o conteúdo da disciplina aos temas geradores” – *Monitor G*

“Pois a pedagogia é totalmente diferente, onde os instrumentos de avaliação são elaborados junto com a equipe” - *Monitor I*

“Falta de prática com os objetos de avaliação e acompanhamentos da pedagogia da alternância” - *Monitor B*

“ Fazer a conexão entre todos os instrumentos da P.A. demanda tempo, interação entre os profissionais envolvidos e ampla relação com a comunidade escolar, sendo estes difícil de acontecer” - *Monitor A*

“Minha formação não foi de acordo com as propostas da pedagogia” - *Monitor J*

As formações pedagógicas, iniciais e continuadas, representam uma prática do contexto da Alternância para a preparação do Monitor. Mas, afinal, qual o porquê dessa nomenclatura? Nesse sentido, é preciso rever a própria denominação “professor”, pois segundo Marirrodriaga e Calvó, (2010, p.98): “Ser monitor num CEFFA é uma profissão, em si mesma diferente da do professor tradicional...”. Para compreender melhor essa diferença, Marirrodriaga e Calvó apresentam um quadro que vale pena ser reproduzido:

<b>Professor tradicional</b>	<b>Monitor de CEFFA</b>
Parte do Programa Oficial	Parte das necessidades e da experiência
Formação unificada	Formação personalizada
Centrado no ensino	Centrado na aprendizagem
Avaliação somativa	Avaliação formativa
Homogeneidade pretendida do grupo	Heterogeneidade valorizada e utilizada
Grupo como obstáculo	Grupo como recurso
Planificação estrita	Planificação flexível
Transmite seu saber	Acompanha o processo de autoformação

**QUADRO 1 – DIFERENÇAS ENTRE O PROFESSOR TRADICIONAL E O MONITOR DE CEFFA<sup>20</sup>**

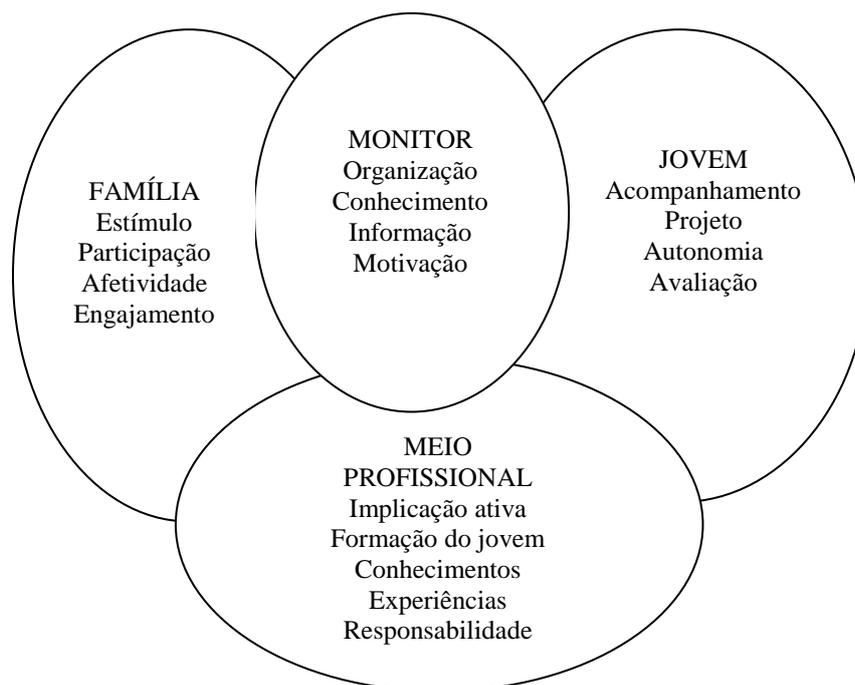
O professor, na ótica tradicional, é o detentor do conhecimento, sua função é transmiti-lo ao aluno, ou melhor, ao grupo. Mas, em um CEFFA, o educador, mais que um professor, é um formador. Não é o que ensina, mas é o que anima: é animador das famílias, na sua tarefa educativa, animador do processo de formação dos jovens, animador que suscita a participação de um grupo no projeto da Associação. Com as famílias, o monitor tratará dos aspectos afetivos do jovem; com as empresas, os aspectos profissionais; com o próprio jovem, de seu projeto pessoal; com os monitores, enfim, companheiros de equipe, a organização das estratégias a serem desenvolvidas para atingir os objetivos e as finalidades previstas.

Segundo Begnami (2003), o termo monitor não empobrece, pelo contrário, afirma as especificidades inerentes ao funcionamento da alternância, já que não se pode pensar em um educador nos moldes tradicionais em uma pedagogia que subverte as estruturas diretivas. Suas palavras esclarecem que,

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. (...) 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. (BEGNAMI, 2003, p 48)

O esquema a seguir apresenta os aspectos relacionais dos monitores:

<sup>20</sup> Quadro elaborado por Marirrodriaga e Calvo, a partir de Perrenoud, no livro “Développer la pratique réflexive dans le métier d’enseignant. Professionnalisation ET raison pédagogique”. ESF. Paris, 2001.



**ESQUEMA 2.** Aspectos relacionais dos monitores.

Trabalhar em um CEFFA exige uma aceitação dos princípios e das finalidades que o definem. É preciso partir, então, das indagações a respeito de qual concepção de educador é definida pela própria Pedagogia da Alternância? Qual é o perfil do educador para o meio rural? Quais seus papéis e responsabilidades?

Sem dúvida, a meu ver, as palavras de Paulo Freire (1979, p. 15) poderiam iniciar um “estatuto” adequado ao educador do CEFFA: “Uma educação sem esperança não é educação. Quem não tem esperança na educação dos camponeses deverá procurar trabalho noutro lugar”. Mas, de fato, as competências e compromissos esperados de um Monitor partem de requisitos mais concretos:

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 (...) 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. (...) 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. (...) 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

<sup>21</sup> Esquema reproduzido de material utilizado na Formação Inicial realizada pelo Ibelga, sem referências.

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 sociopolíticos - 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. (BEGNAMI, 2003, p 48 -50)

Fica evidente, então, que não se trata apenas de uma denominação, mas de um espírito. Ser monitor vai além de uma concepção profissional, mas expressa a adesão a um sistema de ensino que exige uma reflexão sobre sua própria prática, uma predisposição a inovações e transformações em sua atividade, um comprometimento que permita diminuir as resistências a mudanças. Assim, opta-se, nesse trabalho, pela denominação monitor, embora, no estado do Rio de Janeiro, seja usual a denominação professor. Tal opção se dá por acreditar que, mais que uma nomenclatura, é preciso manter vivo o sentido original da Pedagogia da Alternância, a fim de não se descaracterizar o que lhe é próprio.

A formação dos monitores tem como fim último, segundo Marirrodriaga e Calvo (2010, p.101-102):

... desenvolver as aptidões necessárias para exercer a função de monitor em um Sistema de Alternância. Quer dizer, construção dos Planos de Formação, condução das atividades e Matérias de formação, relações com o meio e com os profissionais, com as parcerias (colaboradores ativos) da formação, atividades educativas com os jovens e com os adultos, acompanhamento individual e de grupos, trabalho em equipe educativo-pedagógico e animação de estruturas associativas.

### **3.2 Análise da Formação Inicial**

A trajetória de formação pedagógica sistematizada e formalizada, no Brasil, contou com o pioneirismo do MEPES, com a criação do Centro de Formação e a implementação de um Plano Pedagógico específico. As primeiras ações, de acordo com Begnami (2003), se deram em função da implantação das Escolas Família Agrícola no Brasil, revelando a preocupação em manter a identidade do movimento, preocupação esta que se dá antes mesmo da implantação das EFAs, com um intercâmbio entre o Brasil e a Itália, mediado pelo Padre Humberto Pietogrande. O Centro de Formação do MEPES, criado em 1971, no contexto da expansão das EFAs no Brasil nasceu da consciência da necessidade de formar monitores que tivessem uma visão de conjunto e da abrangência de sua ação educativa e metodológica, para atuar em uma modalidade educativa diferenciada.

Mais recentemente, a Formação Pedagógica Inicial de Monitores das EFAs do Brasil foi formalizada pela UNEFAB e implementada de forma descentralizada pelas Equipes Pedagógicas Regionais com o apoio da Equipe Pedagógica Nacional.

Essa formação caracteriza-se por se dar em serviço, em alternância e para a alternância, sendo específica para trabalhar no movimento CEFFA. Na proposta da

UNEFAB, responsável por garantir um padrão para essa formação em nível nacional, esta teria duração de dois anos e meio, organizada em onze módulos temáticos, realizados em seis encontros na Regional, sendo três encontros no primeiro ano e três no segundo, realizados com um ou dois módulos temáticos, perfazendo o máximo de 40 horas. Um terceiro encontro aconteceria no terceiro ano de formação, de caráter nacional e conclusivo, para apresentação do Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica, condição para receber a certificação em nível nacional, completando, assim, a carga horária total do curso de 500 horas. A animação e acompanhamento da formação se dariam com a Equipe Pedagógica Regional e Equipe Pedagógica Nacional.

A Formação Pedagógica Inicial realizada no Estado do Rio de Janeiro segue o Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores dos CEFFA's estruturado pela UNEFAB. Porém, as especificidades dos profissionais que atuam nos CEFFAs nesse estado, acabaram por desenvolver uma estruturação diferente para a realização desse curso, tendo que se adaptar em termos de espaço/tempo para a formação, mas mantendo-se fiel ao conteúdo e metodologia propostos, bem como toda fundamentação filosófica que envolve a formação dos professores para atuar em um CEFFA. Coerente com a proposta da Pedagogia da Alternância, esta formação apresenta uma metodologia baseada na ação-reflexão-ação, que parte do contexto em que está inserido o monitor e a ele retorna com resultado de um processo de organização baseado em etapas objetivas e encadeadas: ver/observar, expressar/descrever, questionar/problematizar, buscar respostas / conceitualizar e experimentar / submeter à prova da realidade.

O primeiro momento – ação – se dá no meio socioprofissional do educador, referindo-se à preparação do Módulo de Formação: é a Formação em Serviço. O segundo momento – reflexão – corresponde à Sessão de Formação, o Módulo propriamente dito, onde ocorre a Colocação em comum da realidade do meio socioprofissional, o aprofundamento teórico da temática em questão, a preparação para a estadia no meio socioprofissional e, a avaliação do módulo. O terceiro momento – ação – se dá, novamente, no meio socioprofissional, onde o professor/monitor realiza as aplicações do módulo. É a continuidade da formação, que se dá em serviço, numa evidente relação dialética, teoria e prática e, na sequência, a realização de novas atividades em preparação para o próximo módulo.

Essa metodologia, por si só, já representa uma formação prática, pois permite ao monitor experimentar o percurso percorrido pelo jovem em formação em um CEFFA. Essa vivência permite que o monitor também se entenda como um ser em formação, que sinta, guardadas as devidas proporções, as dificuldades do processo de construção dos saberes e, ao mesmo tempo, o prazer provocado pela descoberta, o interesse em aprofundar novos saberes.

O módulo da sessão formação se apoia em subsídios previamente estabelecidos que envolvem recursos e materiais didáticos, textos para aprofundamento e sugestões de leituras complementares. A UNEFAB elaborou, sob organização de João Batista Begnami e Thierry de Burghgave um *Dossiê* para a Formação Pedagógica Inicial de Monitores – um verdadeiro guia da formação que, de acordo com a estrutura desenvolvida, deveria acontecer em dois anos, com a realização de dez módulos de formação. O *Dossiê* apresenta todos os subsídios para a formação dos monitores, desde a estrutura de cada Módulo, às orientações teórico-metodológicas e textos de apoio. Acompanha esse *Dossiê*, um Caderno de Campo, com as fichas e roteiros que devem ser utilizados pelos monitores em formação.

Chama atenção, nesse *Dossiê*, o diálogo que se estabelece entre as concepções da Pedagogia da Alternância e as mais atuais discussões no campo educacional. A análise de tal material, e da Formação Inicial, de modo geral, permite verificar o profundo

debate vivenciado pelos professores em formação. A preparação do Módulo, que se dá no meio socioprofissional, conta com leituras para aprofundamento, onde se torna explícita a inserção da Pedagogia da Alternância no contexto de novas perspectivas para o fazer pedagógico. Exemplo disso são as sugestões complementares de leituras como Philippe Perrenoud, Paulo Freire, Edgard Morin etc.

Também há que se valorizar a metodologia da Colocação em Comum, que é orientada a ser mais que uma exposição das temáticas observadas, e sim um momento em que os monitores são levados a analisar, a refletir, se posicionar, trocar experiências etc. revelando o dinamismo da formação. Compõe o material para formação um Caderno de Campo, onde constam todas as fichas e informações necessárias para o inscrito, como a programação da formação, questionários e roteiros que compõem a preparação, o desenvolvimento e a avaliação de cada módulo. A primeira fase, desenvolvida para ocorrer em um ano de formação, compreenderia os seguintes módulos:

Módulo I – O (A) monitor (a) e a Associação;

Módulo II – O (A) monitor (a) e o processo ensino-aprendizagem;

Módulo III – O (A) monitor (a) e os instrumentos pedagógicos;

Módulo IV – O (A) monitor (a) e o Plano de Formação do CEFFA;

Módulo V – O (A) monitor (a) e o Projeto Profissional do Jovem;

O segundo ano de formação, de acordo com o Dossiê, prossegue com mais cinco módulos temáticos:

Módulo VI – O (A) monitor (a) e o(a) educando(a);

Módulo VII – O (A) monitor (a) e as relações humanas;

Módulo VIII – O (A) monitor (a) e as parcerias na formação;

Módulo IX – O (A) monitor (a) e o desenvolvimento local sustentável;

Módulo X – O (A) monitor (a) e as Correntes Pedagógicas;

A formação não se encerra ao fim dos módulos, uma vez que esta compreende a necessidade de uma sistematização concreta do todo construído e que deveria se dar a partir do desenvolvimento de um projeto de experimentação – a Pesquisa e Experimentação Pedagógica. Ao fim do primeiro ano, cada monitor inserido no processo deverá ter definido um tema para implantar o processo da experimentação no decorrer do segundo ano da formação. Mais uma vez o projeto se mostra coerente com a concepção de formação da Pedagogia da Alternância: assim como o jovem educando é orientado a construir um projeto de vida (O Projeto Profissional do Jovem), o monitor também deverá fazer um projeto de pesquisa e experimentação pedagógica, que corresponde a uma intervenção na realidade, de modo a propiciar uma ação que, ao intervir na realidade de um CEFFA, contribua para melhorar algum aspecto sócio pedagógico deste. Esse trabalho representa a culminância da formação, com a socialização da pesquisa desenvolvida e certificação nacional.

Esse Dossiê detalha todos os momentos e passos da Sessão de Formação, com a apresentação da temática dos Módulos, conteúdos programáticos, metodologia, subsídios, orientações para a colocação em comum das atividades de preparação do módulo, o planejamento deste, as aplicações no meio socioprofissional. Além disso, o Dossiê traz uma ficha de avaliação de cada módulo, anexos e outros instrumentos de apoio. Dessa forma, o monitor em formação tem um panorama geral de tudo que envolverá a temática aprofundada, o que garante o comprometimento de todos com cada momento vivenciado.

O conteúdo programático de cada módulo esmiúça os objetivos, as etapas, os

conteúdos e os recursos materiais e humanos envolvidos na sessão. Também os subsídios de cada módulo são detalhadamente expostos e as orientações para a colocação em comum garantem que, a despeito no local onde está se dando a formação, os pontos principais do conteúdo sejam abordados. O planejamento da sessão de formação também é minuciosamente exposto, para garantir a execução de toda a proposta daquele Módulo. As aplicações no meio socioprofissional correspondem a uma série de sugestões para a aplicação prática de todos os conceitos trabalhados, tornando explícito o compromisso com o percurso ação-reflexão-ação. Esse procedimento revela que a Pedagogia da Alternância não compreende a formação como uma atividade meramente teórica, mas, de fato, como um processo de ação-reflexão-ação. Além disso, a Formação Inicial em Pedagogia da Alternância propõe não apenas um diálogo entre a teoria e a prática, mas uma verdadeira interseção entre elas, pois a finalização de cada Módulo aponta para ações possíveis de serem realizadas, com orientações claras, exemplos e modelos que evidenciam a possibilidade de unir as reflexões feitas aos encaminhamentos propostos e sua realização concreta. Nesse sentido, tanto os objetivos, quanto a metodologia da formação entram em choque com o modo de fazer tradicional, com os cursos, palestras, “reciclagens” onde, normalmente, os profissionais de educação participam como meros expectadores. A avaliação de cada módulo, proposta no *Dossiê*, demonstra, mais uma vez, que a Pedagogia da Alternância revela-se comprometida com a democratização do fazer pedagógico, pois se submete, ela mesma, à constante interação entre os sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento. Como entender esse processo – o de construção do conhecimento – como democrático, se não há espaço para a crítica, para a autoavaliação, para novos encaminhamentos?

A finalização de cada Módulo traz a preparação da estadia no meio socioprofissional para a temática da próxima sessão de formação. Nesse momento, são apresentadas as atividades e leituras que deverão ser desenvolvidas, possibilitando que o professor se engaje, enquanto trabalha, em sua própria formação. É indispensável conhecer mais detalhadamente cada módulo da formação, a fim de se verificar de que modo essa intervenção no ser docente pode influenciar em sua prática pedagógica, na formação do aluno e na Educação do Campo de forma geral.

O Módulo I – O (A) monitor (a) e a Associação, com carga horária prevista de 20h, tem como objetivo possibilitar ao monitor conhecer a história, o papel, o funcionamento e as características da Associação CEFFA em nível local, regional, nacional e internacional. Também pretende apresentar as perspectivas de evolução e expansão, bem como o contexto socioeconômico dos CEFFA's no mundo. Nesse momento, o monitor em formação analisa sua própria história de vida e a realidade do CEFFA e vivencia um aprofundamento teórico a respeito dos pilares da Pedagogia da Alternância, das Associações em seus diversos níveis e a respeito do papel do agricultor como dirigente da associação CEFFA.

Em um dos anexos indicados, o monitor em formação entra em contato com seu próprio processo de vida, o que o leva a perceber a relação entre este e o seu processo formativo. É um momento de reflexão, embasado na Teoria Tripolar<sup>22</sup>, que leva o monitor a entender-se como um ser em auto, hetero e ecoformação. Pensar na formação do adulto é dialogar, também, com a formação do jovem. Embora os textos indicados para o aprofundamento teórico possam ser substituídos, o objetivo desse módulo, já

---

<sup>22</sup> A Teoria Tripolar da formação humana, de Gaston Pineau, envolve a auto, a hetero e a ecoformação. A autoformação é a dimensão pessoal, daquele que assume a responsabilidade por seu processo formativo. É a articulação reflexiva entre presente, passado e futuro do *eu* em formação. A heteroformação aponta para as questões relacionais, a influência dos *outros eus* na construção social e subjetiva de cada ser. A ecoformação aborda a relação com o mundo, o trabalho e a cultura.

apresentado no planejamento, se mantém e representa um rico momento para o professor em formação conscientizar-se que tal ação requer dele o abandono das certezas absolutas de sua formação centrada no paradigma escolar e disciplinar.

Mas merece destaque, nesse primeiro módulo, o comprometimento da Pedagogia da Alternância com a Educação do Campo e com o meio rural. Ao apresentar os Quatro Pilares do sistema CEFFA, o monitor compreende a essência da Pedagogia da Alternância, que através dos meios – a alternância como metodologia e a associação local, para alcançar as finalidades – formação integral e desenvolvimento do meio, pode resultar na construção do campo como um lugar de vida digna e não apenas como um lugar de produção econômica. A visão de desenvolvimento, que começa a ser desvelada nesse início de formação, extrapola a concepção materialista do sistema, pois o desenvolvimento que em CEFFA defende baseia-se na “... seguinte visão: territorial, endógeno, participativo, integrado, sustentável (socialmente justo, economicamente viável e ecologicamente correto)”<sup>23</sup>. O professor se dá conta que está atuando em um sistema que quer contribuir para uma educação baseada na realidade rural, sua cultura, seu trabalho; que seja capaz de propiciar ao jovem um projeto de vida que garanta sua inserção socioprofissional, mas que seja, também, uma educação para a cidadania. Em que banco escolar esse professor foi formado para pensar assim? Para pensar que “É necessário muita dedicação e compreensão dos objetos da P.A. A realidade do aluno e da comunidade em que ele vive devem ser respeitadas”, segundo relato do Monitor B, em Formação Inicial?

Também nesse módulo o monitor é apresentado ao “mundo da Pedagogia da Alternância”, de sua origem e expansão, dos instrumentos pedagógicos que a compõe, tendo uma visão geral dos três momentos formativos, dos parceiros envolvidos na formação de um CEFFA e do importante papel desenvolvidos pelos monitores, considerados os “animadores da formação”. O caráter impactante desse primeiro módulo é, sem dúvida, um choque de realidade para aquele que inicia seu fazer pedagógico em um CEFFA. Encontrar-se com a Educação do Campo em sua perspectiva emancipatória é materializar as palavras de Paulo Freire, quando defendeu a “formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos...” (FREIRE, 1996, p. 14)

O Módulo II – O (A) monitor (a) e o processo ensino-aprendizagem - tem um aspecto formativo, propriamente dito, no que se refere à preparação para atuar na Pedagogia da Alternância. Ele tem como objetivo instrumentalizar o monitor para ser capaz de preparar e ministrar aulas na metodologia proposta pela Pedagogia da Alternância, utilizar adequadamente recursos didáticos que facilitem e organizem as aprendizagens e definirem técnicas qualitativas que possibilitem avaliações formativas.

Essa etapa se constrói a partir de uma preparação, no meio socioprofissional, intensamente prática: observar a aula de um colega, a aula de um monitor em formação e preparar uma aula na metodologia da alternância. Interessante notar, mais uma vez, que a dinâmica da própria pedagogia está presente na Formação Inicial. Analisar a realidade, ver, pensar, agir. Esse módulo começa a mexer com as certezas profissionais do monitor! É a subversão de sua formação!

Esse Módulo começa a resolver as questões de adaptação que os monitores enfrentam. Algumas dificuldades foram relatadas na pesquisa realizada, como:

“Falta de informações concretas sobre a P.A. ,dificuldade de adaptação à dinâmica da P.A. (semana inversa)” - *Monitor O*

---

<sup>23</sup> *Dossiê* Módulo I – O(A) Monitor(a) e a Associação, p. 24

“ Pois a pedagogia é totalmente diferente, onde os instrumentos de avaliação são elaborados junto com a equipe” - *Monitor I*

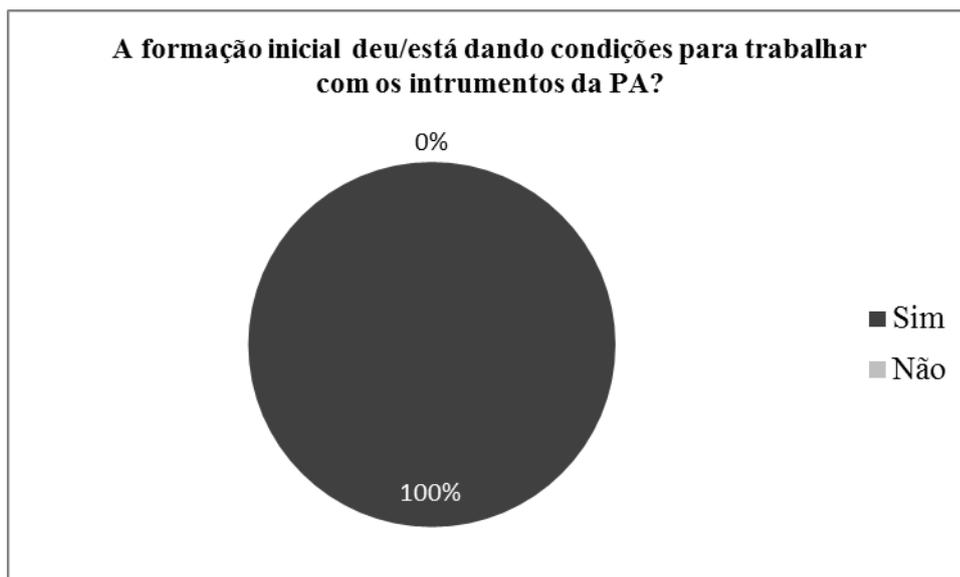
“ Um pouco por conta dos nomes e do que significa cada parte da pedagogia” - *Monitor K*

Nesse módulo já acontece a preparação para elaboração do Projeto Pessoal de Pesquisa e Experimentação Pedagógica – PPPEP. Os professores têm acesso a um roteiro que apresenta como elaborar o Pré-projeto de Pesquisa com as orientações necessárias e compreendem que esse instrumento de finalização de toda a Formação Inicial é, também, uma experimentação que pode trazer um avanço para o CEFFA em que este atua.

O Módulo III – O Monitor e os instrumentos pedagógicos da Alternância, com carga horária prevista de 40h. , é um dos mais densos e, ao mesmo tempo, instigantes. Ele tem como objetivos levar os monitores a conhecerem e aplicarem os instrumentos pedagógicos de um CEFFA, bem como a facilitarem a aprendizagem dos educandos, ao utilizarem adequadamente os instrumentos pedagógicos específicos e assim garantirem a estes uma formação integral e contínua. São os instrumentos pedagógicos que garantem uma boa relação dos CEFFA's com o meio socioprofissional.

Esse é um momento crucial para o professor que atua em um CEFFA. O aprofundamento teórico ao qual são submetidos os profissionais em formação se dá com relação a cada instrumento, que é detalhadamente esmiuçado. Ao ser orientado previamente a analisar os instrumentos em seu local de trabalho, e, na formação, entrar em contato com cada instrumento, de forma conceitual, o monitor é estimulado a refletir sobre, até que ponto os instrumentos pedagógicos utilizados pelo CEFFA onde atua estão contribuindo para uma formação integral e contínua dos educandos e para uma boa relação com o meio socioprofissional, bem como a refletir, também, sobre os desafios enfrentados na utilização dos Instrumentos Pedagógicos.

Diante da trajetória percorrida nesse Módulo, é o próprio monitor que confirma sua eficácia e pertinência, quando responde:



**Gráfico 3.3:** A Formação Inicial deu/está dando condições para trabalhar com os instrumentos da PA?

Esse Módulo orienta para um comprometimento real com pelo menos um dos instrumentos analisados, ou com a implementação de um novo instrumento, ainda não trabalhado no CEFFA. Nesse sentido, evidencia-se aquilo que é condição fundamental para o sucesso da formação e da Pedagogia da Alternância: o comprometimento do monitor.

Nesse Módulo, mais que informativos, o Dossiê apresenta textos verdadeiramente formativos. Ele mescla conhecimentos específicos da Pedagogia da Alternância, com o sentido real da educação para o jovem do campo, debate, fundamental para a conscientização do papel do professor nesse sistema educativo.

Os próprios alunos reconhecem essa necessidade. Para 93% dos alunos, em resposta à pesquisa, o professor que trabalha em um CEFFA precisa saber sobre os instrumentos da Pedagogia da Alternância e não somente sobre os conteúdos específicos da disciplina que leciona. Isso evidencia que os alunos percebem a diferença de uma escola “tradicional” e de um CEFFA , onde o professor não desempenha o papel de mero transmissor de conteúdos.

Nesse Módulo também há um tempo destinado à apresentação do Pre-projeto Pessoal de Pesquisa e Experimentação Pedagógica, para socialização e contato personalizado.

O Módulo IV – O monitor e o Plano de Formação do CEFFA, com carga horária prevista para 25h, têm como objetivos proporcionar aos monitores a compreensão sobre o que é, quais as finalidades e os componentes de um Plano de Formação. Também possibilitar que os monitores dominem e construam Planos de Formação de maneira participativa, em que os temas sejam colocados em uma progressão que leve em conta a maturidade fisiológica, psíquica e a realidade social, cultural, profissional e econômica dos educandos. Finalmente, e não menos importante, esse Módulo pretende possibilitar que os professores planejem aulas significativas, em equipe, e pratiquem a interdisciplinaridade, em que o Plano de Estudo constitui-se no elemento unificador de toda a ação pedagógica. Na verdade, esse objetivo vai além, pois aponta para a transversalidade de um Plano de Estudo e para o trabalho inter e transdisciplinar no CEFFA

Nesse sentido, os textos anexos para aprofundamento e as sugestões de leituras complementares transitam entre os autores clássicos da Pedagogia da Alternância, como Jean Claude Gimonet, e teóricos e pensadores de destaque, como Basarab Nicolescu, Paulo Freire, Danel Gandin, Jaques Delors, entre outros. Esse diálogo permite ao professor em formação compreender a complexidade da Pedagogia da Alternância. Tal embasamento, e as discussões processadas na Colocação em Comum, levam o monitor a entender o contexto em que está inserida sua ação e o sentido daquilo que é proposto para o aluno. Pertinente ressaltar que a finalização desse Módulo orienta para a continuação do estudo sobre Plano de Formação no meio socioprofissional, com vistas a analisar os avanços e os fracassos e dar sugestões para melhorar.

Segundo relatos, esse é um dos Módulos mais importantes para o monitor: “Plano de Estudo e Plano de Formação são os instrumentos que mais contribuem para que as aulas possam contribuir melhor como o objetivo dos CEFFA’s” – *Monitor J*

O Módulo V – O (A) monitor (a) e o Projeto Profissional do Jovem - encerra o primeiro ano da formação, com carga horária de 15h. Capacitar os monitores para montar um Plano de Formação que motive os educandos a construir o seu projeto profissional é um dos objetivos desse Módulo. Além disso, um objetivo bastante direto é o de capacitar os professores para diagnosticar e orientar os interesses dos jovens quanto ao projeto profissional de vida, suas perspectivas e possibilidades de locais de estágios socioprofissionais. Porém, há um objetivo especialmente formador: levar o professor a compreender a metodologia e a importância da construção do projeto de vida e a ser capaz de orientar o jovem na sua construção ao longo da formação do CEFFA. Esse entendimento diferencia os professores de um CEFFA daqueles que atuam em sistemas tradicionais de ensino: o monitor é muito mais que um transmissor de conhecimento, ele é um parceiro na formação do aluno, e, conseqüentemente, um agente de transformação desse e da realidade em que ele vive. O monitor é levado a avaliar as perspectivas dos jovens e tal entendimento cria laços e compromissos verdadeiramente educativos.

O Módulo VI – O monitor e o aluno - inicia o 2º. Ano da formação, com uma discussão extremamente pertinente para a formação do profissional de educação. É o aluno, o material humano inacabado, em formação, alvo da atuação do monitor. Este, para obter êxito em sua profissão, precisa entender-se, principalmente, com um parceiro na construção desse ser. Esse módulo tem como fim levar o monitor a contribuir com a formação integral dos jovens, nos aspectos pessoais (afetivo, intelectual, profissional e espiritual) e comunitária (político, econômico, socioambiental e cultural) visando o desenvolvimento sustentável e solidário das populações do campo.

Também são objetivos desse encontro possibilitar ao professor saberes e reflexões para que este seja capaz de interagir com o jovem, respeitando suas características físicas, intelectuais, socioculturais e afetivas, visando seu desenvolvimento educacional e profissional e também acompanhá-lo de forma personalizada, como forma de desenvolver suas potencialidades. O relato de um monitor corrobora com os objetivos desse Módulo quando afirma a importância de “Conhecer a realidade dos alunos fora da escola e trazer informações para uma avaliação mais eficaz” (*Monitor A*).

É de relevância citar os subsídios apresentados no Dossiê para esse módulo, com destaque para o texto “Adolescência e Alternância”, de Jean-Claude Gimonet, que leva o leitor a um mergulho na adolescência, suas questões psicológicas e desafios. Aprofundam essa reflexão, sugestões de leituras complementares de caráter psicológico, sociológico, político e filosófico. Enfim, subsídios para uma retomada de informações que, com certeza, possibilitam resgatar o diálogo entre educador e educando. Nesse sentido, tal temática extrapola os “muros” da Pedagogia da Alternância.

Módulo VII – o Monitor e as Relações Humanas – pretende levar o monitor a refletir sobre seus conhecimentos a respeito do público em formação e sua capacidade de realizar atividades em equipe, bem como avaliar seu relacionamento com os demais membros dessa equipe. Além disso, verificar se aplica dinâmicas que promovem a integração do grupo e o espírito cooperativo e sua capacidade de organizar e animar reuniões e assembleias. Nesse Módulo a formação gira em torno da capacitação para viver e trabalhar em equipe, da reflexão sobre o papel do monitor e do papel e responsabilidades de cada membro da equipe, além de análises sobre a gestão do tempo de cada um e da capacitação prática para organizar e animar as reuniões. Com a sugestão de uma carga horária de 15 horas, a preparação prévia para esse encontro já se revela, por si só, um desafio: conhecer como é feito o trabalho em equipe no CEFFA, observar como reagem os monitores diante dos problemas e as soluções, observar como acontecem as reuniões no CEFFA (dinâmicas, conteúdos e tempos). Ao se preparar para a formação em exercício, o monitor é convidado a uma atitude filosófica: sendo ele sujeito das relações humanas em seu local de trabalho, é convidado a analisá-la e refletir sobre si e sobre os outros, com vistas a transformar essa realidade. Todo potencial desse Módulo põe o professor em formação diante da consciência de sua ação política como educador e ser de relações.

Mais uma vez, os textos anexos para aprofundamento dão subsídios para a temática, de forma bem objetiva, como, por exemplo, o texto “Perfil, estatuto e funções dos monitores”<sup>24</sup>. Mas são as sugestões de leituras complementares que revelam o comprometimento desse Módulo, e da Formação como um todo, com o papel político do monitor, entendido como seu comprometimento com a sociedade em que está inserido, pois os livros *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, estão na lista das indicações.

Outro fator que merece destaque nesse módulo é a preocupação de não apenas levantar falhas e problemas na prática pedagógica do monitor, bem como nas reuniões e assembleias dos CEFFA's. Isso se revela, também, com o material indicado para aprofundamento, leituras complementares e atividades propostas. Leituras sobre liderança, trabalho em equipe, dinâmicas de grupo, e propostas efetivas para que as discussões realizadas sejam colocadas em prática no cotidiano da escola, mostram a preocupação com a reflexão-ação, alma de toda a Formação Inicial em Pedagogia da Alternância.

O Módulo VIII – O monitor e as parcerias na formação –, com carga-horária de 15 horas, propõe ações que possibilitem, ao monitor, o conhecimento sobre os diferentes agentes parceiros que interagem em todo processo formativo do educando no CEFFA, assim como a tomada de consciência da evolução do fazer-parceiro durante as atividades educativas no CEFFA, sendo este um processo sempre aberto e em contínua construção. Também é objetivo desse Módulo promover o conhecimento sobre o Plano de Formação do CEFFA como produto de uma construção parceira que envolve os jovens, as famílias, os monitores e profissionais do meio. Inicialmente é preciso identificar os parceiros na formação e analisar os níveis de envolvimento e colaboração destes. O aprofundamento teórico proposto tem como ponto de partida a pesquisa prévia realizada pelos monitores em formação, em suas unidades de trabalho. Partindo inicialmente da realidade vivenciada, oportuniza-se, nessa fase preparatória, uma tomada da situação vigente em seu CEFFA a respeito das parcerias na formação do jovem, os desafios enfrentados e as perspectivas no desenvolvimento de atividades

---

<sup>24</sup> GIMONET, J. Perfil, estatuto e funções dos monitores. *In*: UNEFAB, I Seminário da Pedagogia da Alternância “Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento”. 2. ed. Salvador, 1999, p 124 – 131.

parceira. Esse momento contribui para deslocar o monitor de sua posição central no processo de ensino, característica definidora das pedagogias diretivas que orientam nossa prática docente. Como pensar que o aluno depende de outras pessoas – e dele mesmo – para construir seus saberes? Como sair da posição de transmissor para o papel de parceiro, que em conjunto com outros elementos, compõem a formação do educando? Toda formação docente, assentada numa base tradicional é colocada em xeque nesse Módulo. Situar-se na dimensão colaborativa da Pedagogia da Alternância, entender a base associativa que estrutura um CEFFA, pensar no lugar da família nesse sistema educativo etc., acabam por promover uma mudança na forma de se conceber o processo educativo encarnado na Pedagogia da Alternância: não há centro! “... parceria é uma ação entre sujeitos iguais, não tanto ao tamanho, mas aos objetivos que se quer alcançar.”<sup>25</sup> Os subsídios para esse Módulo permitem um aprofundamento não apenas pedagógico, como filosófico, mas vez que apresentam não apenas a lógica colaborativa da Pedagogia da Alternância, mas de uma concepção de educação a frente da realidade que predomina em nossa sociedade, especialmente na Educação do Campo.

Segundo relatos de monitores, na pesquisa realizada, essa temática é considerada uma das mais importantes para sua atuação como professor em um CEFFA:

“Reconheci parceiros locais estimuladores de troca.” - *Monitor H*

“O Monitor e o Plano de Formação / o monitor e os Parceiros da P.A. Esses temas contribuíram para a compreensão do todo educativo da P.A. e da relação do CEFFA com seu meio.” - *Monitor E*

O Módulo IX – O monitor e o desenvolvimento sustentável – em uma carga horária de 25 horas, pretende levar o monitor a conhecer o meio no qual se situa o CEFFA e as relações que resultam dos diferentes atores, compreender os mecanismos do processo de desenvolvimento nesse contexto e entender-se como um agente de desenvolvimento local a partir de sua atuação no CEFFA e do seu engajamento social e político. Essa etapa da formação exige, como preparação prévia, um diagnóstico sobre os aspectos do desenvolvimento social, econômico, político, cultural, ecológico etc., sobre as contribuições dos CEFFA's no desenvolvimento local sustentável e sobre as ações que identificam o professor como agente de desenvolvimento. Um dos conteúdos desse Módulo refere-se aos conhecimentos sobre dados do IDH e da renda *per capita* no município onde está situado o CEFFA. É tornar real a máxima “ pensar global, para agir local”, entendo que os limites da sala de aula devem ser extrapolados a fim de se compreender o papel dessa escola no mundo em que o aluno se situa. O Módulo traz conceitos, aprofundamentos e informações acerca da temática, que ampliam a visão de mundo, de desenvolvimento, de zona rural, de campo... Tais discussões não se fizeram presentes na maioria dos currículos de Formação de Professores. Assim, estes têm, ao saírem formados de seus cursos superiores, uma visão lacunar, parcial e por vezes, romantizada, sobre as relações econômicas no campo. Além, obviamente, da lógica invertida do papel do meio urbano sobre o meio rural. São poucos os cursos de licenciatura que promovem reflexões mais aprofundadas sobre as especificidades do campo, sobre as questões econômicas, políticas, ambientais, culturais etc. que permeiam esse universo. Assim, o professor, quando vai atuar diretamente na Educação do Campo, a despeito de ser ou não Pedagogia da Alternância, não vislumbra o panorama do desenvolvimento local sustentável com as dezenas de variáveis que o compõem.

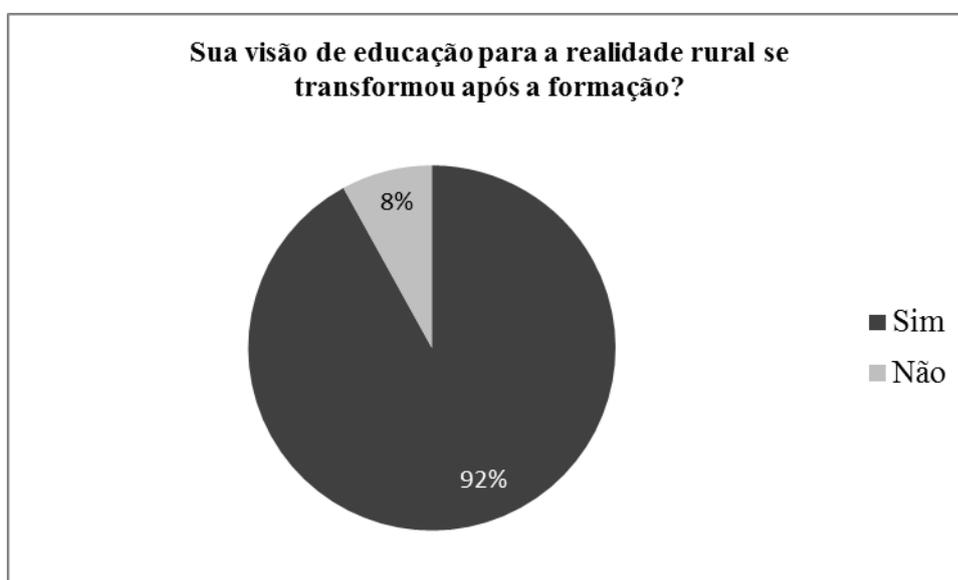
---

<sup>25</sup> Dossiê Módulo VIII – O (A) Monitor(A) e as parcerias na formação. Texto de apoio “ Um conjunto de colaboradores na formação dos CEFFAs”, Anexo I, p. 11, de Sérgio Zamberlan.

Menos ainda, esse profissional concebe entender a escola e sua atuação como uma manifestação política, uma prática de intervenção e transformação da realidade. Nessa etapa, a Formação Inicial amadurece o olhar do professor sobre si, sua profissão, sua função social, seu ser-educador. É possível então que, nessa fase, o monitor já possa refletir e agir movido pelos Pilares da Pedagogia da Alternância e contribuir para uma educação a serviço, verdadeiramente, do jovem rural.

As sugestões de leituras complementares, baseadas na temática do Módulo, circulam por temas como cidadania, agroecologia, agricultura tradicional, agricultura familiar, desenvolvimento do meio etc, mergulhando o monitor no universo de um campo desprestigiado no pensamento educacional de nosso país. A finalização desse Módulo propõe que os monitores pensem em que iniciativas podem ser tomadas a curto, médio e longo prazo, para melhorar o engajamento dos professores do CEFFA. Reflexão- ação!

Na pesquisa realizada, foi perguntado aos monitores se sua visão de educação para a realidade rural se transformou após a formação, tendo sido quase unânime a resposta positiva, apresentada no gráfico a seguir:



**Gráfico 3.4:** Sua visão de educação para a realidade rural se transformou após a formação?

A transcrição de alguns comentários ilustra essa informação:

“Os debates decorrentes das temáticas do curso contribuem para a ampliação do conhecimento do mundo rural” - *Monitor E*

“Com a formação facilita no nosso entendimento, já que a realidade de formação rural é muito diferente da formação da cidade (tradicional)” - *Monitor F*

“Mudou, mas eu não sei precisar se foi pela formação e o contato com a pedagogia da alternância ou pelos debates como os colegas da formação. De todo modo, passei a olhar para a educação do campo com mais atenção” – *Monitor G*

“ Os alunos desta realidade tem ritmo diferenciado de vida. Esta realidade deve ser respeitada e aproveitada na pratica pedagógica” – *Monitor B*

“ Com certeza, pois aprendi que os diferentes instrumentos podem ser meio de ligação” – *Monitor H*

“Tive contato com a realidade rural e percebi que a P.A. pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do meio, desde que a comunidade participe” – *Monitor M*

O Módulo X – o Monitor e as correntes pedagógicas – com uma carga-horária indicada de 40 horas, parte de uma preparação prévia que objetiva levar os monitores a identificarem nas Correntes Pedagógicas estudadas em sua formação profissional, as ideias convergentes com a Pedagogia da Alternância. Além disso, é proposto um trabalho sobre o CEFFA e a estrutura educacional brasileira, situando, sobretudo, as dificuldades que a Pedagogia da Alternância enfrente nesse contexto. Também faz parte da preparação desse Modulo, a leitura de um dos livros de Paulo Freire.

O objetivo desse último Módulo é municiar o monitor, do ponto de vista teórico-metodológico, de saberes que fundamentam a ação docente na Pedagogia da Alternância. Assim, os professores em Formação são levados a conhecer alguns autores e as principais ideias pedagógicas que fundamentam a Pedagogia da Alternância, identificar suas principais características e assumir práticas educativas coerentes com os princípios desta Pedagogia, não só do ponto de vista pedagógico, como também em suas bases legais.

Com conteúdos que apresentam as concepções e abordagens pedagógicas e as tendências nas práticas educativas, os modelos de alternância e as características fundamentais de tal pedagogia e a situação desta na Legislação educacional brasileira, a metodologia proposta nesse Módulo leva o monitor a refletir sobre em que aspectos sua pratica pedagógica se aproxima dessas ideias. Os textos para aprofundamento e a sugestão de leituras complementares, que passam por autores como Roger Cousinet, Paulo Freire, Moacir Gadotti entre outros, revelam a opção de tal sistema de ensino com uma tendência filosófico-pedagógica centrada em práticas relacionais e emancipadoras. Mais que uma pedagogia para embasar uma prática docente, a Pedagogia da Alternância se revela um sistema educativo comprometido com uma educação do campo de qualidade, que contribui para novas relações sociais, políticas, econômicas e, acima de tudo, humanas, constituindo a formação integral.

O encerramento da formação se dá com a finalização e socialização em nível nacional, da Experimentação Pedagógica iniciada na Formação, e que no decorrer de vários Módulos foi sendo exposta, analisada, avaliada.

Na prática, quando 66% dos alunos entrevistados respondem que os professores que estudam sobre a Pedagogia conhecem o funcionamento dos instrumentos fica demonstrada a eficácia da formação oferecida aos monitores, porém, o êxito mesmo dessa formação está na constatação de 77% dos alunos que afirmaram que “quando o professor conhece a Pedagogia da Alternância ele ajuda o aluno a desenvolver seu estudo” e quando 55% desses alunos percebem que esse conhecimento ajuda o aluno a melhorar suas atividades fora da escola.

### 3.3 A Formação Inicial no Estado do Rio de Janeiro: caráter geral

A ex-assessora Pedagógica do Ibelga, responsável pela Formação Inicial em Pedagogia da Alternância no estado do Rio de Janeiro, professora Rosemarie Kunzel também não vivenciou em sua formação de nível Médio, nem Superior, na década de 70, disciplinas que contemplavam a realidade rural. Graduada em Pedagogia, com especialização em Orientação Educacional, Supervisão Educacional e Magistério, atuou nos CEFFAs Fazenda Escola Rei Alberto I – Ensino Fundamental – de 1994 a 2001 e no CEFFA Colégio Estadual Agrícola Rei Alberto I – Ensino Médio de 2002 a 2006, tendo ocupado também a função de Diretora de julho de 1997 a julho de 1998. Como Professor Regente atuou de 1994 a 2001 e de 2002 a 2006. No IBELGA, desempenhou as funções de Assessora Administrativa e Assessora Pedagógica, esta última de 2003 a 2011.

A formação em Pedagogia da Alternância foi resultado de uma iniciação intensiva, de uma semana, com o Prof. Sergio Zamberlan, um dos responsáveis pela implantação da Pedagogia da Alternância no estado do Espírito Santo, no ano da criação da Fazenda Escola Rei Alberto, tendo sido realizada, além disso, uma Visita de Estudo à EFA de Alfredo Chaves - ES, a fim de observar o trabalho desenvolvido, conhecer a equipe, alunos e trocar experiências com todos. O objetivo era comparar o que estava sendo feito na FERA I e poder fazer as devidas correções na aplicação da Pedagogia da Alternância. Foi visitado, também, o Centro de Formação do MEPES, entidade mantenedora das Escolas Família Agrícola do Espírito Santo e lá conhecida a metodologia da Formação Inicial, que tinha a duração de um ano letivo e exigia a dedicação exclusiva dos cursistas durante esse período.

Com base nessa Formação Inicial, foi organizada em Nova Friburgo, uma estratégia de formação que se adequasse à realidade dos professores, todos com vínculo empregatício com o Governo do Estado do Rio de Janeiro, e que não tinham possibilidade de dedicar uma carga horária semelhante à do curso do MEPES.

A Formação Inicial foi organizada em módulos com duração de 15 a 20 horas, com a assessoria de professores do MEPES e de outras regionais e foram trabalhados os seguintes temas: Instrumentos Pedagógicos da Alternância, Plano de Estudo, Correntes Pedagógicas e a Alternância, Caderno da Realidade, Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica.

A participação em congressos, seminários, oficinas, Banca Nacional do PPEP, reuniões da EPN – Equipe Pedagógica Nacional, entre outras atividades promovidas pela UNEFAB – União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil, contribuíram de forma preponderante em sua formação, possibilitando que aprimorasse a tarefa de educadora e assumisse a função de Assessora Pedagógica, baseada não apenas na prática pedagógica, mas também no estudo sistemático de especificidades da metodologia da Pedagogia da Alternância, adequando-a à realidade, sem perder a unidade do sistema educacional. Nesses inúmeros encontros, a troca de experiências, englobando desafios, práticas e o estudo de temas pertinentes à atividade exercida, foram oportunidades de aprendizagem ricas e motivadoras, segundo ela.

No ano de 2003 foi realizado um seminário para elaboração do Plano Nacional de Formação Inicial em Pedagogia da Alternância, que passou a ser adotado por todas as regionais ligadas à UNEFAB. “ Foram coordenadas três turmas de formação dentro

dos moldes do Plano Nacional de Formação em Pedagogia da Alternância. Dessas, até a minha saída do IBELGA, apenas uma concluiu todos os módulos, uma dissolveu-se por conta do desligamento de muitos professores, concursados de 1999 e de um grupo do CEFFA de Tinguá, município de Nova Iguaçu, que deixou de aplicar a Pedagogia da Alternância e uma turma ficou em andamento”, relata a ex-Assessora Pedagógica.

FORMAÇÃO INICIAL	CMC RAI		CCEA RAI		CMC FNF		EmzC VB		TOTAL	
	Regente	Extra Classe	Regente	Extra Classe	Regente	Extra Classe	Regente	Extra Classe	Regente	Extra Classe
Concluída	04	01	04	02	03	02	-	01	11	06
Em formação	16	03	09	01	05	-	02	01	32	05
Sem formação	01	01	03	03	02	01	08	01	15	06
Em exercício	21	05	16	05	10	03	10	03	57	16
TOTAL GERAL Concl/Em Form.	26		21		13		13		73	
% (Concl/Em form)	92%		76%		76%		30%		73%	

**QUADRO 2:** Professores que participaram das formações - Dados coletados em outubro de 2010<sup>26</sup>

Como se vê no quadro acima, dezessete profissionais concluíram a formação, mas não houve apresentação do PPEP. Alguns fatores influenciaram a não apresentação do PPEP, tais como o tempo disponível para elaboração e aplicação do mesmo, dificuldades da assessoria na orientação dos cursistas e em âmbito nacional, as dificuldades estratégicas para a realização da Banca Nacional para apresentação dos PPEP.

Ao longo de todo o processo de Formação Inicial em Pedagogia da Alternância, a maior dificuldade foi relacionada com o fato de 100% dos profissionais terem vínculo empregatício com o Governo do Estado do Rio de Janeiro e com o Governo Municipal, com carga horária apenas para a regência de turma e reunião pedagógica e na maioria dos casos, atuando em outras unidades de ensino, que não tinham nenhum vínculo com a Pedagogia da Alternância. Assim sendo, a liberação dos profissionais para a carga horária exigida pelo Plano de Formação era, em alguns casos, impossível.

Outro fator que prejudicou a Formação Inicial foi a rotatividade de profissionais, ocorrida pela anulação do concurso de 1999, para os profissionais das Escolas Municipais de Nova Friburgo, a própria necessidade ou vontade de mudar de Unidade escolar, tendo esses fatores ocasionado o cancelamento de uma turma inteira de formação. Também se deu, nesse período, o desligamento de duas Unidades de Ensino: Escola Municipal Família Agrícola Vale do Tinguá, município de Nova Iguaçu e a Escola Municipalizada Vieira Batista, município de Bom Jardim, desligamento este ocorrido por fatores internos das Secretarias de Educação dos municípios citados.

“ Creio que ao longo dos anos de implantação e trabalho dos CEFFAs vinculados ao IBELGA, faltou um melhor entrosamento com o Poder Público, que

<sup>26</sup>A abreviações referem-se aos CEFFAs fluminenses, a saber: CMC RA I (Colégio Municipal CEFFA Rei Alberto I), CCEA RA I (CEFFA Colégio Estadual Agrícola Rei Alberto I), CMC FNF (Colégio Municipal CEFFA Flores de Nova Friburgo) ambos situados no município de Nova Friburgo e EmzCVB (Escola Municipalizada CEFFA Vieira Batista) situada no município de Bom Jardim, desligada da Pedagogia.

desse suporte à realização da Formação, sem prejuízo para os profissionais envolvidos e melhores condições para o trabalho de todos”, considera a ex- Assessora Pedagógica.

O envolvimento dos profissionais que concluíram a FIPA, e que continuaram atuando nos CEFFAs, com o compromisso de dar continuidade à formação, trabalhando em equipe, buscando momentos oportunos de aprofundar os temas dos módulos, incentivando, motivando e assessorando os colegas em sua formação em serviço, parece ter sido o fator mais importante para a continuidade do excelente trabalho desenvolvido pelas equipes, em cada um dos CEFFAs.

Para a ex-Assessora Pedagógica do Ibelga, “sem a Formação Inicial em Pedagogia da Alternância o trabalho nos CEFFAs seria impossível de ser realizado, uma vez que é uma Pedagogia totalmente diferente do que aprendemos em nossos cursos de formação de professores. Como já citado , nem nos curso de nível Médio, nem nos de Ensino Superior, a atuação na Zona Rural foi abordada, e aplicar a Pedagogia da Alternância em sua plenitude, exige do profissional, além do preparo técnico, metodológico e prático, um compromisso verdadeiro com a educação dos jovens, exigindo dedicação, interesse em exercer de forma condigna essa importante tarefa”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a formação docente em nosso país, especialmente no que tange à formação de professores para atuar na Educação do Campo, é fundamental pensar sobre a concepção de campo que esse docente traz em sua própria concepção de vida. Que projeto de campo esse professor defende: aquele do agronegócio, onde as desigualdades sociais são acentuadas por um modelo de educação que confere aos povos do campo um lugar de submissão ou o projeto camponês, que, a despeito de ser considerado por muitos, retrógrado, baseia-se em relações de produção menos injustas e mais dignas com relação ao homem e à natureza?

Influenciados por uma formação parcial e ideológica, como se pode perceber ao longo da pesquisa apresentada, as lutas de classe nas relações sociais de produção e na educação do campo não são, para a maioria dos professores, introjectadas por estes, como parte fundamental de sua ação educativa, de sua prática pedagógica e de seu papel político.

A partir da retomada histórica sobre os cursos de formação de professores nas últimas décadas, evidenciou-se que a manipulação dos interesses hegemônicos, nacionais e internacionais legou, ao profissional da educação, currículos dissociados da proposta de uma escola que interessasse aos setores populares.

Mas se a formação docente, nos programas oficiais, não responde a demanda de um ensino adequado às características do meio rural, como esperar que esses profissionais que estão atuando nas escolas destinadas aos povos do campo concebam sua ação direcionada à crítica de uma formação capitalista na escola, pautada na competição para o mercado de trabalho e no individualismo?

É dentro desse contexto que a Formação Inicial em Pedagogia da Alternância pode ser pensada como uma importante contribuição para a Educação do Campo. A abordagem do Capítulo II deixou claro que a matriz teórico-filosófica da Pedagogia da Alternância insere-se na concepção de educação como instrumento para que o jovem do campo tenha acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade de forma que se reconheça como protagonista e não apenas objeto. Sendo assim, defende que o direito ao conhecimento crítico, ao conhecimento científico e à formação para o mundo do trabalho devem fazer parte de um processo de conhecimento e transformação da natureza para o bem estar dos seres humanos.

Quando os Módulos que compõem a Formação Inicial abordam essas questões, como exposto no Capítulo III, caso, por exemplo, do Módulo V (O (A) monitor (a) e o Projeto Profissional do Jovem) e do Módulo IX (O (A) monitor (a) e o desenvolvimento local sustentável), o professor vê sua formação sendo perpassada pelo debate acerca da alternativa ao agronegócio, discute sobre as formas de exploração humana e ambiental, sobre a condição de opressão e alienação dos sujeitos do campo, sobre, enfim, as demandas desse campo que exige a emancipação de seus sujeitos.

Cabe destacar que a realidade da região analisada, o município de Nova Friburgo, do ponto de vista da luta pela terra, não se situa, de forma explícita, no contexto da Reforma Agrária, dada a predominância da pequena propriedade e da mão-de-obra familiar, o que, de certo modo, oculta as desigualdades existentes e compromete o entendimento de uma luta política que passa também pela luta por melhores condições de trabalho, pelo desenvolvimento rural sustentável, por acesso ao crédito, por assistência técnica, pela valorização da identidade do homem do campo, entre outras

questões. Nesse sentido, a Formação Inicial, as reuniões pedagógicas, cursos, Visitas às Famílias, enfim, instrumentos formativos informais, ao trazerem tais reflexões, alargam o olhar dos educadores para um embate que se insere em uma luta maior: permanecer no território, como agricultores, de forma digna.

Inserida no contexto da educação popular, a Pedagogia da Alternância também representa a contraideologia, a possibilidade de subversão da ordem imposta. Nesse sentido, a Formação Inicial em Pedagogia da Alternância amplia os horizontes dos profissionais que atuam na Educação do Campo, ao propor estratégias e reflexões a respeito da sedução do agronegócio, dos agrotóxicos, dos implementos agrícolas voltados à produção em larga escala. Em contrapartida, ampliam a própria perspectiva do educador com relação à agricultura familiar, agroecologia, etc.

O Capítulo III, no tópico que analisa a formação ocorrida no estado do Rio de Janeiro, evidenciou os limites e obstáculos dos cursos realizados. A rotatividade dos monitores, as ingerências do poder público (gestores das escolas), o repertório urbano da maioria dos professores, contribuem, entre outras questões, para que a Formação Inicial não tenha alcançado plenamente seus objetivos. Mas é a fala de monitores e alunos a maior prova que, a despeito das carências, a Formação Inicial em Pedagogia da Alternância cumpre o importante papel de municiar os docentes de saberes e olhares fundamentais acerca da realidade do campo e das possibilidades de uma intervenção diferenciada.

Evidenciou-se na pesquisa, quando os próprios alunos que participaram através dos questionários relataram que os professores que conhecem a Pedagogia da Alternância ajudam o aluno a melhorar suas atividades fora da escola, que a função educativa desses docentes extrapola os muros da escola e contribui diretamente para alterações significativas nas estruturas produtivas, políticas, ambientais etc. É muito significativo quando os alunos percebem o comprometimento que o professor que conhece a Pedagogia da Alternância tem com sua aprendizagem, quando ele reconhece que ele ajuda o aluno a desenvolver seu estudo e que, sobretudo, sua ação reflete em sua vida fora da escola, na família e, por extensão, no meio em que vive. Essa parece ser a confirmação de que a Pedagogia da Alternância contribui para a construção de um campo mais condizente com as necessidades de seu povo.

A Formação Inicial em Pedagogia da Alternância não deve ser pensada como um modelo a ser reproduzido, mas como um exemplo, entre tantos outros, que trazem para a formação docente as dimensões pedagógica e política, negligenciadas pelos cursos de formação de professores e a comprovação de que é possível construir uma educação que respeite as diferenças das histórias de vida dos seres individuais e coletivos que compõem a diversidade humana. Conhecer a realidade dos egressos dessas escolas poderia ser um bom caminho para comprovar e ampliar o que essa pesquisa apontou...

Considero importante ressaltar que, mais que rural ou urbano, a educação é o caminho para a construção de uma sociedade de iguais, como diria Paulo Freire. Mas não podemos ser ingênuos e acreditar que uma perspectiva emancipatória da humanidade vai ser fruto do acaso ou da benesse dos homens do capital. Somente profissionais formados em meio a um debate pleno e profundamente comprometidos com a construção de um mundo mais digno em conjunto com alunos, família e outros agentes educativos, poderão construir uma educação a serviço da verdadeira humanização do ser humano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. **Dimensões da formação:** formação contínua de professores, realidades e perspectivas. Portugal: Aveiro, 1991.
- \_\_\_\_\_. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *In: Revista da Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo*, v. 22, nº 2. São Paulo: FEUSP.
- ALMEIDA, M. I. de . Os professores diante das reformas educacionais: sujeitos ou meros executores? *In: Revista de Educação: Progressão continuada ou aprovação automática?*, nº 13. São Paulo: APEOESP. 2ª edição.
- ARROYO, M. Formação de educadores do campo. *In: CALDART, R. S. et all . (Orgs). Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012.
- \_\_\_\_\_. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *In: Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, p. 143-162. Campinas: Cedes.
- BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias:** um Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. 2004. Dissertação (Mestrado)- Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB. Brasília. 2004
- \_\_\_\_\_. Experiência das Escolas Famílias Agrícolas - EFAs do Brasil. *In: Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável.* Brasília: UNEFAB, 2002. BRASIL, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução
- BRASIL, Lei nº 9.394/96. MEC, Brasília, 1996.
- BRASIL, Lei nº 5692/71. MEC, Brasília, 1971.
- CALDART, R. S. *et all . (Orgs). Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012.
- CALVÓ, Pedro Puig. Introdução. *In: Pedagogia da Alternância – alternância e desenvolvimento. Primeiro Seminário Internacional.* Salvador: Dupligráfica Editora, 1999
- FREIRE, P. **Educação e Mudança.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e de Orientação. *In: Pedagogia da Alternância – alternância e desenvolvimento. Primeiro Seminário Internacional,* Salvador: Dupligráfica Editora, 1999. \_\_\_\_\_. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs.** Rio de Janeiro: Vozes, Paris: AIMFR, 2007.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.
- MALANCHEN, J ; VIEIRA, S. **A política brasileira de formação de professores:** repercussões sobre o trabalho docente. *In: VI seminário da REDESTRADO,* 2006, Rio de Janeiro. Regulação educacional e trabalho docente, 2006.
- MARIRROGRIGA, R.G. e CALVÓ, P. P. **Formação em Alternância e desenvolvimento local:** o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2001.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992
- PANSARDI, M. V. A formação de professores e o Banco Mundial. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 25, p. 127-142, jan./jun. 2011.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In: NÓVOA, Antônio (org.) Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. (1992).
- PERRENOUD, P. (org) **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre, Artmed, 2003. SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre, ARTMED, 1998.
- SANTOS, I. F.; FRANCA, M. J.; BEGNAMI, J. B.. **Escola Família Agrícola: Construindo Educação e Cidadania no Campo**. *In: Coleção Alternância Educativa e Desenvolvimento Local - Nº 2 - 2004*. Belo Horizonte: Editora O Lutador, 2004.
- SANTOS, A., SOMMERMAN, A. (Orgs). **Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida**. Porto Alegre, Sulina, 2009.
- SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009, vol.14, n.40, pp. 143-155.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- UNEFAB. **Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento**. I Seminário Internacional, Salvador, nov. 1999.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Alternância: Formação em alternância e desenvolvimento sustentável**. II Seminário Internacional, Brasília, nov. 2002
- VIEIRA, M. e GOMIDE, A. **História da Formação de Professores no Brasil: o primado das influências externas**. Disponível em [www.pucpr.br](http://www.pucpr.br) .

## ANEXOS

### Anexo I



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA - PPGEA

#### **QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES:**

- 1- FORMAÇÃO NÍVEL MÉDIO  
( ) CORRESPONDENTE AO ENSINO MÉDIO ATUAL ( ) CURSO NORMAL  
ANO DE FORMAÇÃO:  
LOCAL: - TEVE DISCIPLINAS QUE CONTEMPLAVAM A REALIDADE RURAL?  
( ) SIM ( ) NÃO  
SE POSITIVO, QUAIS
- 2- FORMAÇÃO SUPERIOR  
GRADUAÇÃO: ANO DE FORMAÇÃO: LOCAL:  
TEVE DISCIPLINAS QUE CONTEMPLAVAM A REALIDADE RURAL?  
( ) SIM ( ) NÃO  
SE POSITIVO, QUAIS?
- 3- SOBRE O CEFFA ONDE TRABALHA:  
NOME: TEMPO DE TRABALHO:
- 4- CONHECIA A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA ANTES DE TRABALHAR EM UM CEFFA?  
( ) SIM ( ) NÃO
- 5- ENFRENTOU DIFICULDADES AO INICIAR SEU TRABALHO NESSA ESCOLA?  
( ) SIM ( ) NÃO  
JUSTIFIQUE:
- 6- FEZ A FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA?  
( ) SIM, COMPLETA ( ) SIM, INCOMPLETA  
ANO:  
A FORMAÇÃO INICIAL DEU/ESTÁ DANDO CONDIÇÕES PARA TRABALHAR COM OS INSTRUMENTOS DA PA?  
( ) SIM ( ) NÃO  
SUA VISÃO DE EDUCAÇÃO PARA A REALIDADE RURAL SE TRANSFORMOU APÓS A FORMAÇÃO?  
( ) SIM ( ) NÃO  
JUSTIFIQUE:  
( ) NÃO FEZ A FORMAÇÃO  
MOTIVO:  
SENTE NECESIDADE DE FAZER?  
( ) SIM ( ) NÃO  
JUSTIFIQUE:
- 7- EM CASO DE TER FEITO/ESTAR FAZENDO A FORMAÇÃO, QUAIS TEMAS/ABORDAGENS VOCÊ CONSIDERA MAIS IMPORTANTES PARA SUA ATUAÇÃO COMO PROFESSOR EM UM CEFFA? JUSTIFIQUE.
- 8- FORAM VIVENCIADOS, POR VOCÊ, OUTROS MOMENTOS DE FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA? EM CASO POSITIVO, APRESENTE-O(S)

## Anexo II



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA - PPGEA

### QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS:

- 1- CEFFA ONDE ESTUDA/ESTUDOU:  
ENSINO FUNDAMENTAL \_\_\_\_\_  
ENSINO MÉDIO \_\_\_\_\_
  
- 2- INFORME SEU ANO DE ESTUDO NO CEFFA DE ACORDO COM A SÉRIE  
6º. ANO \_\_\_\_\_ 7º. ANO \_\_\_\_\_ 8º. ANO \_\_\_\_\_ 9º. ANO \_\_\_\_\_  
1ª. SÉRIE EM \_\_\_\_\_ 2ª. SÉRIE EM \_\_\_\_\_ 3ª. SÉRIE EM \_\_\_\_\_
  
- 3- COMO ESTUDANTE DE UM CEFFA, VOCÊ PERCEBE QUE:  
( ) OS PROFESSORES QUANDO INGRESSAM NO CEFFA DOMINAM OS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA QUE LECIONAM  
( ) OS PROFESSORES QUANDO INGRESSAM NO CEFFA DOMINAM OS INSTRUMENTOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA
  
- 4- OS PROFESSORES QUE ESTUDAM SOBRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA  
( ) USAM OS INSTRUMENTOS EM SUAS AULAS  
( ) CONHECEM O FUNCIONAMENTO DOS INSTRUMENTOS  
( ) EXECUTAM MELHOR OS INSTRUMENTOS QUE OS OUTROS PROFESSORES
  
- 5- EM SUA OPINIÃO, O PROFESSOR QUE TRABALHA EM UM CEFFA:  
( ) PRECISA SABER SOMENTE A DISCIPLINA QUE ENSINA  
( ) PRECISA SABER SOBRE OS INSTRUMENTOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA
  
- 6- EM SUA OPINIÃO, QUANDO O PROFESSOR CONHECE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, ELE:  
( ) ATRAPALHA PARA O ALUNO  
( ) AJUDA O ALUNO A DESENVOLVER SEU ESTUDO  
( ) AJUDA O ALUNO A MELHORAR SUAS ATIVIDADES FORA DA ESCOLA  
( ) NÃO INFLUENCIA NA VIDA DO ALUNO
  
- 7- AO LONGO DE SEUS ANOS DE ESTUDO NO CEFFA, INDIQUE AS DISCIPLINAS CUJOS PROFESSORES INTERAGIAM/INTERAGEM MAIS COM OS INSTRUMENTOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA:  
( ) PORTUGUÊS ( ) LÍNGUA ESTRANGEIRA ( ) EDUC. FÍSICA ( ) ARTES  
( ) MATEMÁTICA ( ) QUÍMICA ( ) FÍSICA ( ) BIOLOGIA ( ) CIÊNCIAS  
( ) HISTÓRIA ( ) GEOGRAFIA ( ) FILOSOFIA ( ) SOCIOLOGIA  
( ) ÁREA TÉCNICA  
( ) OUTRAS: \_\_\_\_\_



Anexo III  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA - PPGEA

**ENTREVISTA COM A EX-CORDENADORA EPR (EQUIPE PEDAGÓGICA REGIONAL)**

- 1- FORMAÇÃO NÍVEL MÉDIO  
( ) CORRESPONDENTE AO ENSINO MÉDIO ATUAL  
( ) CURSO NORMAL  
ANO DE FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_  
LOCAL: - \_\_\_\_\_  
TEVE DISCIPLINAS QUE CONTEMPLAVAM A REALIDADE RURAL?  
( ) SIM ( ) NÃO  
SE POSITIVO, QUAIS? \_\_\_\_\_  
FORMAÇÃO SUPERIOR  
GRADUAÇÃO : \_\_\_\_\_  
ANO DE FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_  
LOCAL: \_\_\_\_\_  
TEVE DISCIPLINAS QUE CONTEMPLAVAM A REALIDADE RURAL?  
( ) SIM ( ) NÃO  
SE POSITIVO, QUAIS? \_\_\_\_\_
- 2- SOBRE O TRABALHO NO CEFFA:  
CEFFAS ONDE ATUOU: \_\_\_\_\_  
TEMPO DE TRABALHO: \_\_\_\_\_
- 3- SOBRE O TRABALHO NO IBELGA:  
FUNÇÃO DESEMPENHADA: \_\_\_\_\_  
ATRIBUIÇÕES DA FUNÇÃO: \_\_\_\_\_
- 4- COMO ADQUIRIU FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA?  
\_\_\_\_\_
- 5- SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA:  
QUANTAS FORMAÇÕES COORDENOU? \_\_\_\_\_  
QUANTOS PROFESSORES PARTICIPARAM?  
\_\_\_\_\_  
QUANTOS PROFESSORES FORMADOS? \_\_\_\_\_  
DIFICULDADES: \_\_\_\_\_  
CRÍTICAS: \_\_\_\_\_  
AVANÇOS: \_\_\_\_\_  
IMPORTANCIA: \_\_\_\_\_
- 6- OUTRAS CONSIDERAÇÕES

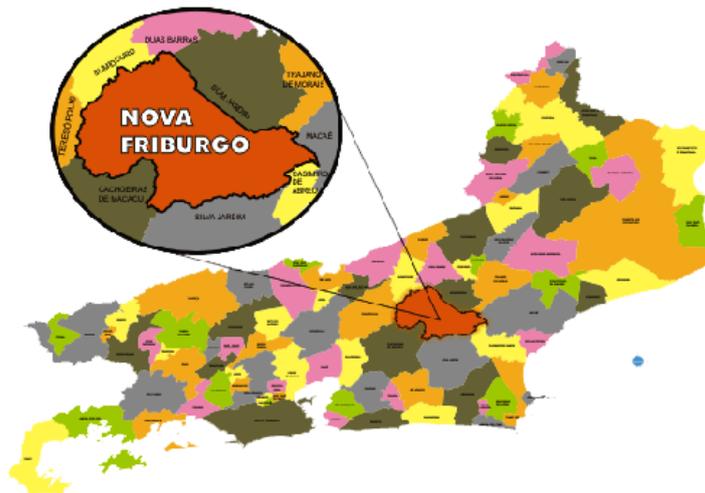
Anexo IV

MAPAS

EFA<sub>s</sub> E CFR<sub>s</sub> NO BRASIL - 2007



NOVA FRIBURGO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO



Anexo V

FOTOS

CEFFA CEA REI ALBERTO I – VISTA LATERAL



CEFFA CEA REI ALBERTO I – ATIVIDADE PRÁTICA



## Anexo VI

### CEFFA CEA REI ALBERTO I – APRESENTAÇÃO DE PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM



### CEFFA CEA REI ALBERTO I – ATIVIDADE PEDAGÓGICA



### ESCOLA MUNICIPAL CEFFA REI ALBERTO I



Anexo VII

ESCOLA MUNICIPAL CEFFA REI ALBERTO I



COLÉGIO MUNICIPAL CEFFA FLORES



COLÉGIO MUNICIPAL CEFFA FLORES DE NOVA FRIBURGO - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

