UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

LETICIA CRISTINA ANTUNES

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL NOS MOVIMENTOS ITALIANO E FRANCÊS: LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO

2016

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

LETÍCIA CRISTINA ANTUNES

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL NOS MOVIMENTOS ITALIANO E FRANCÊS: LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, requisito para a obtenção e grau de Mestre em Desenvolvimento Regional – Área de Concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável.
Orientadora: Profa. Drª. Maria de Lourdes Bernartt.
Coorientador: Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira.

PATO BRANCO
2016

A636f Antunes, Letícia Cristina.
A formação de educadores para a pedagogia da alternância no Brasil nos movimentos italiano e francês: limitações e possibilidades / Letícia Cristina Antunes . -- 2016.
93 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Bernartt
Coorientador: Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco, PR, 2016.
Bibliografia: f. 88 – 93.

1. Pedagogia da alternância - Brasil. 2. Educadores - Formação. 3. Movimentos sociais. I. Bernartt, Maria de Lourdes, orient. II. Teixeira, Edival Sebastião, coorient. III. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. IV. Título.

Ficha Catalográfica elaborada por
Suélem Belmudes Cardoso CRB9/1630
Biblioteca da UTFPR Campus Pato Branco

TERMO DE APROVAÇÃO Nº 94

Título da Dissertação

"A FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL NOS MOVIMENTOS ITALIANO E FRANCÊS: limitações e possibilidades"

Autora

Letícia Cristina Antunes

Esta dissertação foi apresentada às dezesseis horas do dia trinta de março de 2016, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL – Linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento – no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A autora foi arguida pela Banca Examinadora abaixo assinada, a qual, após deliberação, considerou o trabalho aprovado.

Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira - UTFPR
Presidente

Profª Maria de Lourdes Bernartt - UTFPR
Orientadora

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski – UFRGS
Examinador

Prof. Dr. Marcos Junior Marini – UTFPR
Examinador

Profª Drª Giovanna Pezarico - UTFPR
Examinadora

Visto da Coordenação

Profª Drª Marlize Rubin Oliveira
Coordenadora do PPGDR

O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do PPGDR.

À Cecília e Armiro por me fazerem acreditar que eu ganharia o mundo se assim quisesse, à Janecir, Cleinecir e Rafael por me ampararem nos tropeços e ao Ariclenes por me arrancar sorrisos quando eu queria chorar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, por me permitir chegar até aqui e colocar em meu caminho pessoas que são como anjos nesse percurso que chamamos de vida.

À minha família, especialmente meus pais, que sempre acreditaram na importância do conhecimento e me incentivaram a busca-lo de modo incessante, meus irmãos por estarem sempre ao meu lado me dando forças.

Ao meu noivo por ser tão compreensivo, especialmente nos momentos em que estive ausente, por me amar e apoiar acima de tudo e segurar minha mão quando acreditei não ser capaz.

Aos meus orientadores, Prof. Dra. Maria de Lourdes Bernartt, minha segunda mãe e mentora, a quem devo tudo que sei e sou como pesquisadora, por, acima de tudo acreditar no meu potencial e me mostrar os caminhos, e ao Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira, que me iniciou na pesquisa na Pedagogia da Alternância, e contribuiu para despertar minha paixão por essa temática, e que também me ensinou muito.

Ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, aos professores que, muito contribuíram para minha trajetória acadêmica e para que eu chegasse a essa dissertação.

Aos meus colegas do PPGDR que foram fundamentais para que as discussões se tornassem ricas, especialmente Nayara Massucatto e Fabiane Grike, amigas que levarei para sempre em meu coração, por me ampararem nos momentos difíceis.

Agradeço ainda a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundação Araucária pelo recurso disponibilizado em forma de bolsa de estudos que me permitiu dedicar-me ao Mestrado e a essa pesquisa, bem como aos membros da banca que enriqueceram a pesquisa com suas contribuições.

“É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade”

(IMMANUEL KANT).

RESUMO

ANTUNES, L. C. **A Formação de Educadores para a Pedagogia da Alternância no Brasil nos movimentos italiano e Francês: limitações e possibilidades.** 81f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – Área de concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, PR, 2016.

A Pedagogia da Alternância (PA) se trata de uma modalidade de ensino pensada para os povos do meio rural, cuja perspectiva parte da ideia de aliar teoria e prática, alternando diferentes tempos e espaços. No Brasil, essa modalidade de ensino atua sob a perspectiva de dois movimentos: italiano e francês. Por se tratar de uma modelo educativo distinto do tradicional, preconiza que os educadores que atuam nessa realidade possuam um perfil também diferenciado. Nesse sentido, é relevante que haja uma formação para esses educadores que atenda suas necessidades. É na busca por compreender como se dá a formação de tais profissionais que o estudo se propõe a analisar os processos de formação de educadores para a Pedagogia da Alternância no Brasil nos movimentos italiano e francês, apresentando diferenças e similaridades entre os mesmos. Para tanto, parte-se de uma pesquisa bibliográfica e documental na qual inicialmente foram feitos levantamentos teóricos sobre o contexto de expansão do método, bem como seus fundamentos teórico-metodológicos e as Políticas Públicas para a formação de educadores. Em seguida, foram analisados documentos pedagógicos de ambos os movimentos, além de leis, portarias, estatutos e diários de campo, a fim de verificar como ocorriam os processos de formação de educadores e a partir disso foram estabelecidas diferenças e similaridades entre ambos. Os resultados apontaram que em ambos os movimentos houve avanços nos processos de formação, e apesar das muitas semelhanças na trajetória dos movimentos, verifica-se uma infinidade de questões que impulsionaram diferenças significativas. No movimento italiano nota-se uma maior consonância com os princípios originais da PA, pois há mais engajamento e organização por parte do movimento. Busca manter parcerias com o Poder Público e Instituições, sem, no entanto, perder sua autonomia na tomada de decisões e encaminhamentos que preservem os princípios e fundamentos dessa modalidade educativa. Isso tem impulsionado e fortalecido os processos de formação de educadores e consequentemente a qualidade do ensino. Por outro lado, o movimento francês mostra-se fragilizado, especialmente no estado do Paraná, no qual o movimento encontra-se fragilizado. O número reduzido de alunos, entre outros fatores, impulsionou o fechamento de turmas e consequentemente de escolas, interferindo na continuidade do movimento. Muitas são as limitações pelas quais o movimento francês tem vivenciado, especialmente no que concerne à formação de seus educadores. No entanto, a busca por novas parcerias, bem como, da coletividade e o resgate dos princípios e fundamentos originais pode ser uma forma de frear tal retração e fortalecê-lo.

Palavras-Chave: Pedagogia da Alternância. Formação de Educadores. Movimento Italiano. Movimento Francês.

ABSTRACT

ANTUNES, L. C. **The Educators Training for the Pedagogy of Alternation in Brazil in the Italian and French movements: limitations and possibilities.** 81f. Dissertation (Regional Development Masters) – Postgraduate Program in Regional Development – Concentration area: Regional Sustainable Development. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, PR, 2016.

The Pedagogy of Alternation (PA), it is a type of education designed to rural people, whose perspective on the idea of combining theory and practice, alternating different times and spaces. On the Brazil, this education modality act from the perspective of two movements: Italian and French. Because it is a distinct mode of traditional, recommends that educators who work in this context also have a different outline. In this sense, it is relevant that there is a training for the educators that meets their needs. It is in these by understand how is the training of these professionals that the study proposes to analyze the educators training processes of PA on Brazil in movements Italian and French, presenting differences and similarities between them. For this, part it of a bibliographic and documental research, which were make initially theoretical surveys about expansion context of method, as well as theirtheoreticalandmethodologicalfoundationsandthePublicPolicybyeducators training. Then, were analyzed educational documents of both movements, laws, ordinances, statutes and field diaries, in order to verify how occurs the educators training process, and from that were stablished differences and similarities between both. The results point that in both movements there were advances in training processes, and despite of there were many similarities in trajectory of the movement, a multitude of issues boosted significant differences. On the Italian movement notes a greater harmony with the original principles of the PA, more engagement and organization by the movement. Because keeps collaborate ships with public authorities and institutions, without, however, losing its autonomy in decision-making and referrals to preserve the principles and foundations of this educational modality. This has encouraged and strengthened the educator's formation and consequently the quality of education. On the other hand, the French movement it is shown weakened, especially in the state of Paraná, in which the movement is weakened. The small number of students, among other factors, pushed the closure of classes and consequently schools, this has interfered with the continuity of the movement. Many are the limitations by which the French movement has passed, especially with regard to training of their teachers, however, the search for new partner ships, as well as the community and the redemption of the original principles and foundations can be a way to paralyze this retraction and strengthens it.

Key-Words: Pedagogy of Alternation. Educators Training. Italian movement. French movement.

LISTA DE SIGLAS

AECOFAB – Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia

AEFASRO - Associação das Escolas Família Agrícola de Rondônia

AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares Rurais

AMEFA – Associação Mineira das Escolas Família Agrícola

ARCAFAR SUL– Associação Regional das Casas Familiares Rurais Sul

ARCAFAR NORTE/NORDESTE – Associação Regional das Casas Familiares Rurais Norte/Nordeste

CEFASMS - Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEFFA – Centro de Formação Familiar por Alternância

CFR – Casas Familiares Rurais

DRP – Diagnóstico Rural Participativo

ECOR- Escolas Comunitárias Rurais

EFA – Escola Família Agrícola

EFTUR – Escola Família Turismo Pietrogrande

EMATER - Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural

ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

EPLA – Equipe Pedagógica Latino-Americana

EPN – Equipe Pedagógica Nacional

FAESA – Faculdades Integradas do Espírito Santo

FETAES - Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Espírito Santo

FURG – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

IBELGA– Instituto Bélgica-Nova Friburgo

IFES – Instituo Federal do Espírito Santo

IFFARROUPILHA – INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

INCAPER - Instituto de Capixaba de Pesquisa; Assistência Técnica e Extensão Rural

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MFRs – MaisonsFamilialesRurales

MST – Movimento sem terra

PA – Pedagogia da Alternância

PAEBES - Programa de Avaliação Da Educação Básica do Espírito Santo

PAEC – Curso de Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo

PPEP - Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica

PPGDR – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional

PPPEP - Projeto Pessoal de Pesquisa Experimentação Pedagógica

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

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

REFAISA – Rede das Escolas Família Agrícola da Bahia

SEAB - Secretaria de Estado da Agricultura e Abastecimento

SEAG – Secretaria de Agricultura

SECAD – Secretaria de Educação Continuada

SECULT – Secretaria de Cultura

SED - SC - Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

SEDU – Secretaria de Educação

SEE – Secretarias Estaduais de Educação

SEED – PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SUED – Superintendência da Educação

UEMA – Universidade do Estado do Maranhão

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNEFAB – União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

UNICENTRO – Universidade do Centro Oeste do Paraná

UNIOESTE – Universidade do Oeste do Paraná

URI – Universidade Regional Integrada

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quatro pilares da Pedagogia da Alternância.....22
Figura 2- Metodologia da Formação Pedagógica Inicial 72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Educação Integral como formação.....23
Quadro 2– Procedimentos didático-pedagógicos da PA. 27
Quadro 3 – Ações da UNEFAB. 44
Quadro 4– Objetivos da Formação Continuada de Educadores estabelecidos no Caderno Temático. 49
Quadro 5 – Atividades Centro de Formação e Reflexão do MEPES - Ano de 2013. 57
Quadro 6– Formação Inicial de Monitores das EFAs. 58
Quadro 7– Formação Continuada de Monitores das EFAs. 59
Quadro 8– Formação Continuada de Coordenadores e das Associações das Escolas Família Agrícola – MEPES. 60
Quadro 9– Formação Continuada por área do conhecimento.....61
Quadro 10 – Formação Inicial de Monitores das EFAs 62
Quadro 11 – Continuação da Formação Inicial dos monitores das EFAs de 2013. ..62
Quadro 12 – Formação continuada de monitores das EFAs. 63
Quadro 13 – Atividades realizadas no CENTRO DE FORMAÇÃO E REFLEXÃO do MEPES – Ano de 2014. 64
Quadro 14– Disciplinas do Curso de Especialização. 76
Quadro 15 – Cursos de Licenciatura em Educação do Campo Do PROCAMPO da Região Sul. 78
Quadro 16 - Diferenças na formação de educadores nos movimentos italiano e francês. 80

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

2 FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA 19

2.1 FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE EDUCADORES 19

3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO BRASIL E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA 33

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO BRASIL: PANORAMA GERAL 33

3.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO MOVIMENTO ITALIANO 38

3.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO MOVIMENTO FRANCÊS 45

4 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NOS MOVIMENTOS ITALIANO E FRANCÊS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL: LIMITES E POSSIBILIDADES 51

4.1 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: MOVIMENTO ITALIANO NO BRASIL 51

4.1.1 O Centro de Formação e Reflexão do MEPES 52

4.2 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: MOVIMENTO FRANCÊS NO BRASIL 67

4.2.1 Formação Inicial e Continuada para Monitores 71

4.2.2 Licenciaturas em Educação do Campo 77

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 83

REFERÊNCIAS 88

1 INTRODUÇÃO

Antes de tudo, parece pertinente realizar uma retrospectiva das ambições iniciais do estudo, para assim, tornar-se compreensível as transformações pelas quais a pesquisa sofreu nesse período.

Inicialmente, a proposta era analisar como ocorria a formação de educadores nos movimentos italiano e francês da Pedagogia da Alternância no Brasil, e suas contribuições para a formação profissional do jovem rural. Para dar conta de tal objetivo, estabeleceu-se que o estudo contaria com uma pesquisa bibliográfica, seguida de pesquisa de campo, na qual, seriam realizadas entrevistas com os educadores, equipe pedagógica e jovens. Foram estabelecidos os instrumentos de coleta de dados e selecionadas as instituições participantes.

Entretanto, houveram alguns percalços que inviabilizaram o estudo, primeiramente a notícia de que o governo do estado do Paraná optou pelo fechamento de uma parte das CFRs do estado. Com isso, e a incerteza de sua permanência em atividade, a participação das CFRs no estudo, deixou de ser uma opção. Além disso, a inviabilidade de contato direto com as instituições do movimento italiano, bem como, a escassez de devolutivas, foram cruciais para que a pesquisa de campo fosse descartada do estudo.

Quanto às contribuições para a formação do jovem rural, acabou parecendo improvável obter resultados satisfatórios sem o auxílio das entrevistas, de modo que, o foco recaiu sobre a formação de educadores, especialmente por conta dos rumos que o movimento francês tem tomado no estado do Paraná, que acabou por impulsionar o desejo de aprofundamento no que conferia às Políticas Públicas e ao próprio processo de formação. Após muita reflexão, estabeleceu-se o objetivo atual, que consistiu em: analisar os processos de formação de educadores para a Pedagogia da Alternância (PA) no Brasil nos movimentos italiano e francês, apresentando diferenças e similaridades entre os mesmos. O estudo partiu de uma pesquisa bibliográfica e documental, na qual, entre outras coisas, houve a preocupação em apontar os limites e possibilidades que ambos os movimentos vêm enfrentando na conjuntura atual.

Em face do exposto, evidencia-se que o presente estudo é parte de um conjunto de pesquisas, que vêm sendo desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Tecnológica Federal do

Paraná (PPGDR), as quais visam analisar Políticas Públicas de inclusão social, tendo como escopo as relações entre educação e desenvolvimento regional a partir das temáticas: educação do campo, interculturalidade, processos migratórios e direitos humanos.

Especificamente, o presente estudo é voltado para a análise de processos de formação de educadores para a Pedagogia da Alternância (PA). Nesse sentido, também, na mesma linha de investigação no PPGDR, encontra-se o trabalho de Massucatto (2016), o qual analisou as origens, princípios e fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia da Alternância e sua implantação no Brasil, estabelecendo diferenças entre os movimentos italiano e francês. Ambas as pesquisas, pois, são complementares.

Meu envolvimento com a temática ocorreu já no início de meu Curso de Graduação. Por meio da participação de um Projeto de Iniciação Científica realizado entre os anos de 2009 e 2010, tive o primeiro contato com a temática. Ao longo da pesquisa, meu interesse por tal problemática foi se aprofundando, de tal modo, que acabei por realizar um Trabalho de Conclusão de Curso em 2013, também sob a perspectiva da Pedagogia da Alternância, o qual ocorreu sob a orientação de pesquisadores vinculados atualmente ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR - *Campus* Pato Branco, os quais vem desenvolvendo estudos desde a década de 1990 (ANTUNES e TEIXERA, 2011).

No que tange o desenvolvimento rural, a educação pode ser utilizada como instrumento necessário para esse processo. No entanto, o ensino urbano, calcado em um currículo, cujas disciplinas são isoladas tanto, uma das outras, quanto, da realidade local, isto é, estão organizadas de modo fragmentado, tem se mostrado ineficaz nesse sentido, uma vez que, do modo como é direcionado, o ensino não proporciona a reflexão dos jovens em relação ao espaço que habitam, nem no meio urbano e muito menos no rural.

Nesse sentido, no anseio por uma educação que valorizasse a realidade dos povos do campo, surge em 1935, um método denominado Pedagogia da Alternância, em Lauzun, na França, o qual foi elaborado por um grupo de agricultores, que se mostrava preocupado com a desvalorização que o meio rural vinha sofrendo ao longo

dos anos (UNEFAB, 2002; NASCIMENTO, 2005; GIMONET, 2007; BEGNAMI, HILLESHEIM e BURGHGRAVE, 2011; ESTEVAM, 2012).

Para esses agricultores, era fundamental que houvesse uma educação que, além da formação escolar, proporcionasse a profissionalização do jovem nas atividades voltadas ao campo e, para tanto, essa educação precisava,dentre outras coisas, ser compatível com o calendário agrícola e com as necessidades sazonais de mão de obra desses jovens agricultores (TEIXEIRA, BERNARTT e TRINDADE, 2008).

Além disso, a introdução da PA na educação francesa foi pensada também, como forma de resistência e empoderamento no meio rural, visto que, naquele momento os indicadores sobre o êxodo, as concentrações urbanas e o abandono das comunidades rurais elevaram-se consideravelmente.

Portanto, conforme afirma Gimonet (1998), a Pedagogia da Alternância não se restringe em aliar teoria e prática, escola e trabalho, vai além, extremamente complexa, e requer cuidado em sua investigação. Para além da mera formação profissional, a PA se propõe, enquanto sistema educativo, impulsionar o desenvolvimento rural, visto que, pressupõe que o jovem não aprende somente quando está inserido no ambiente escolar, mas adquire conhecimentos, também, a partir de sua vivência e das relações que estabelece com os demais indivíduos em seu contexto, ou seja, é nessa diversidade de tempos e espaços que se processa a aprendizagem dos jovens.

Dessa forma, os estudos acerca dessa modalidade de ensino podem oferecer importantes contribuições para o avanço do conhecimento na área da Educação e Desenvolvimento, uma vez que, se trata de um campo rico em possibilidades. Contudo, conforme há quase uma década apontaram Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), são inúmeros os questionamentos que permeiam esse espaço e, que, portanto, merecem atenção de pesquisadores com vistas a contribuir para o avanço da Educação do Campo, em geral e da PA no Brasil, em específico.

Pessotti (1978), aponta que o êxito da PA enquanto modalidade de ensino, fez, com que ela se expandisse para outros países. Nos anos 1960, seguindo o modelo francês, a PA foi implantada na Itália e contou com a orientação da Igreja Católica. Seus custos foram divididos entre agricultores e Estado, isso fez com que a participação das famílias nesse processo fosse menos intensa. A partir disso,

continuou expandindo-se de modo acelerado, atingindo os cinco continentes (MASSUCATTO, 2016).

No Brasil, a primeira tentativa de estabelecer a PA ocorreu em 1969, no Espírito Santo, a partir do movimento italiano, onde foram implantadas as Escolas Família Agrícola (EFAs). Assim como na Itália, a Igreja Católica esteve presente nesse processo, e sua motivação também foi semelhante: o êxodo rural e a falta de mão de obra qualificada (ZAMBERLAN, 2003).

Nessa época, fundou-se o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), órgão responsável pela implantação e disseminação da PA no estado, “cuja finalidade é a promoção integral da pessoa humana” (NOSELLA 1997, p. 129).

Nas regiões sul, norte e nordeste, a chegada da Pedagogia da Alternância ocorreu através do movimento francês no ano de 1980, também por iniciativa religiosa. Nessas regiões foram implantadas as Casas Familiares Rurais (CFR) coordenadas por associações, tais como, a Associação Regional das Casas Familiares Rurais (Arcafar Sul e Arcafar Norte/Nordeste).

Ambos os movimentos, contam com educadores que atuam na PA, denominados monitores (e no caso do Sul, monitores e professores). São eles, os responsáveis pela formação do jovem rural, atuam como mediadores para que os jovens adquiriam os conhecimentos necessários à sua permanência no campo.

As especificidades do processo educativo na PA, sugerem que os educadores que aí atuam, necessitam de uma formação específica, visto que, essa modalidade apresenta princípios, fundamentos e finalidades distintos do método tradicional de ensino. Para além das características próprias da atuação docente em geral, essa formação visa também, preservar os objetivos e princípios da PA (BEGNAMI, 2003).

Face o exposto, a dissertação ora apresentada relata investigação que teve por objetivo geral analisar os processos de formação de educadores para a Pedagogia da Alternância (PA) no Brasil nos movimentos italiano e francês, apresentando diferenças e similaridades entre os mesmos.

Para a consecução desse objetivo mais geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1º) analisar os processos de formação de educadores para a PA no movimento italiano; 2º) analisar os processos de formação de educadores para a PA no movimento francês; 3º) analisar diferenças e semelhanças entre esses

processos, em ambos os movimentos, à luz dos princípios da PA e das Políticas Públicas de formação de educadores no Brasil.

A pesquisa pode ser compreendida de acordo com Minayo (1994), como um segmento em que o pesquisador busca de forma incessante responder aos questionamentos decorrentes de sua problemática, e o faz, tanto a partir da teoria como da prática. Isto é, seguindo procedimentos teóricos e metodológicos específicos.

Para Lima e Mioto (2007), a metodologia consiste em um modo discursivo, através do qual o método escolhido é apontado, a fim de, se obter as respostas almejadas na conclusão da pesquisa. Em outras palavras, é através da metodologia que os procedimentos realizados pelo estudioso são descritos, bem como, o modo como foram realizados para se chegar ao resultado do estudo.

Esse método por sua vez, trata-se do percurso adotado para responder aos questionamentos iniciais da pesquisa. No presente estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, a qual, segundo Minayo (2012), tem o intuito de solucionar a indagações muito peculiares. A pesquisa qualitativa se ocupa de um universo abstrato de significados, o conjunto de fenômenos humanos, suas crenças, valores, aspirações.

Esse estudo caracteriza-se como bibliográfico e documental. Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite ao investigador atender de forma mais ampla os fenômenos investigados, isso é importante, no sentido de que, o problema requer um levantamento de dados esparso, e uma pesquisa direta não daria conta de tal propósito.

Oliveira (2007), assevera que a diferença entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, está no fato de a primeira, preocupar-se em buscar fontes apenas de caráter científico, em livros, teses, artigos, e assim por diante, enquanto que a segunda, analisa documentos sem tratamento científico, tais como: fotografias, revistas, jornais, dentre outros.

Em um primeiro momento, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre a contextualização mundial e brasileira dos movimentos francês e italiano da Pedagogia da Alternância e no que concerne aos seus fundamentos teórico-metodológicos, bem como, as Políticas Públicas de Formação Docente do Brasil de modo geral, e, mais especificamente, para a Educação do Campo.

A segunda etapa, consistiu, no levantamento documental, no qual, foram analisados documentos da União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil

(UNEFAB), MEPES, ARCAFAR SUL e NORTE/NORDESTE, Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR), a saber: Relatórios de Atividades do MEPES (2013 e 2014); documentos pedagógicos dos CEFFAs (Centros de Formação Familiar por Alternância), como por exemplo, Cadernos Temáticos da Diversidade; Revistas Formação por Alternância da UNEFAB e ainda as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo; além de, Portarias, Leis, Estatutos do MEPES e UNEFAB, que tratam dos processos de formação continuada dos educadores. Foram também analisados, diários de campo, elaborados a partir de contatos com as instituições em eventos, reuniões e conversas por e-mail.

Após a análise dos documentos, foram refletidas e discutidas as peculiaridades nos processos de formação de educadores de ambos os movimentos, e, a partir disso, foram apontados os limites e possibilidades de tais processos.

Além deste tópico introdutório, a presente dissertação está organizada em mais quatro tópicos. Assim, o segundo tópico, apresenta os fundamentos da Pedagogia da Alternância nos modelos italiano e francês no Brasil. O terceiro tópico trata das políticas de formação de educadores no Brasil, em especial, no que diz respeito à Educação do Campo. Já o quarto tópico apresenta os processos de formação de educadores existentes nos movimentos francês e italiano, bem como, os limites e possibilidades de ambos. E finalmente, no quinto tópico organizam-se as considerações finais do estudo, apontando assim, suas principais conclusões e oferecendo ainda algumas possibilidades para investigações futuras.

2 FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

No Brasil, essa modalidade de ensino encontra-se sob duas vertentes, o movimento francês e o movimento italiano, ambas implantadas também, por influência da Igreja Católica,a qual, foi propulsora das reflexões no processo de implantação dessa modalidade de ensino. Em face disso, torna-se importante compreender o modo como ambos concebem a formação de educadores, além de seus fundamentos.

Para atender a esses pressupostos, neste capítulo são apresentados os fundamentos da Pedagogia da Alternância, estabelecendo-se uma comparação sobre como se dá a formação de educadores para essa modalidade educativa nos movimentos italiano e francês no Brasil.

2.1 FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Antes de tudo, é interessante abordar as reflexões de Kant (1996), e da importância que ele atribuía à formação por meio da experiência, isto é, partir do concreto, das vivências reais.

Segundo Zatti (2007), as ideias de Kant nos encaminham para uma educação que preconiza que os educandos desenvolvam a autonomia, sejam capazes de atuar como protagonistas em seu meio.

Para Kant (1996) os sujeitos necessitam de uma educação que os permita autoconstrução, auto formação, nesse sentido, há pertinência com os propósitos da PA quando, esta, em seus princípios, traz essa concepção de auto formação, de construção autônoma de conhecimentos.

O homem deve construir o saber por ele mesmo, isto é, a formação intelectual deve partir do próprio sujeito (Kant, 1996). Apesar de, muitas de suas ideias corroborarem com a proposta educativa dos CEFFA, Kant coloca a ideia da formação, ao que parece, de modo isolado, ou seja, o sujeito por ele mesmo, e na Pedagogia da Alternância, vemos a importância de se estabelecer diálogos com diferentes públicos.

Assim, pode-se citar as acepções de Freire (1982), o qual sempre demonstrou uma preferência pelos povos discriminados, oprimidos pela sociedade. São nesses

sujeitos que ele busca impulsionar a auto formação, a autonomia e empoderamento. A PA em suas origens, mostra-se como instrumento de emancipação dos povos do campo.

Para Freire (1982), os indivíduos devem lutar por sua emancipação, buscar o desenvolvimento de si mesmos, do contrário, serão alvo de mais discriminação.

Zatti (2007), discorre sobre o quanto a invasão cultural tem promovido a dominação e subordinação dos povos, do mesmo modo, podemos citar a urbanização como imposição de cultura aos povos do campo. É nesse sentido, que interessa, compreender-se a importância da PA enquanto método de libertação.

O diálogo é fundamental para a autonomia, o desenvolvimento do meio, do ser humano. São através das relações dialéticas que os sujeitos recriam a si mesmos, seja no diálogo com o meio ou com outros sujeitos (FREIRE, 1983). Conhecer o meio ao qual estão inseridos, suas problemáticas, ser agente de mudança, são preceitos que a PA busca incutir nos jovens, e é através de um bom trabalho do educador que isso ocorre.

Para Freire (1983), os sujeitos são orientados pela ação-reflexão, ou seja, por meio da teoria e prática, de maneira que, é através das relações entre vivência e reflexão que o jovem se constrói, se torna protagonista.

Assim como os fundamentos da PA, Freire acredita na importância de educador e educando estabelecerem uma relação dialógica igualitária, sem um oprimir o outro, desse modo, o educando se torna crítico, questionador e auto formador, o educador trata-se de um orientador, que deve mediar a construção de conhecimento, sem, no entanto, impô-la.

Freire (2000), evidencia que o educador precisa compreender a importância de seu trabalho para o processo de autonomia do educando, ele é espelho, formador de opinião. Reforçando tais reflexões, evidencia-se, a importância de o educador no contexto das CEFFAs, conhecer a realidade do aluno, suas dificuldades, seus desejos, relacionar-se com suas famílias, compreender sua trajetória.

É evidente a importância da PA, e, principalmente, de um educador bem direcionado, na formação do jovem rural, visto que, um dos objetivos dessa metodologia, é formar jovens protagonistas em seu meio, sujeitos empoderados que sejam capazes de refletir sobre os problemas do lugar em que estão inseridos e

buscar meios de modificar sua realidade contribuindo para o desenvolvimento regional.

Freire (1979), enfatiza que o empoderamento envolve o ato de conscientizar-se, isto é, passar da ingenuidade para um posicionamento crítico, além disso, essa tomada de consciência só é possível, através da ação-reflexão, ou seja, ir além da compreensão teórica, mas, trabalhar teoria e prática de forma conjunta.

Observa-se nesse contexto, uma possibilidade de emancipação social dos povos do campo, isso porque, esse método está pautado na aliança entre saberes teóricos e vivências práticas. Nessa perspectiva, a juventude é vista como uma espécie de panaceia do êxodo rural.

No entanto, tratou-se de um processo lento, onde as lutas dos movimentos sociais foram essenciais para que houvesse uma Educação no campo, do campo e para o campo. Em outras palavras, uma educação ofertada no âmbito rural, visto que é dever do Estado garantir a todos o acesso a educação no local onde vivem; uma educação que estivesse calcada no cotidiano dos moradores do campo, e portanto, que partisse da realidade desses jovens.

Nessa perspectiva, a Pedagogia da Alternância sustenta-se em quatro princípios, que são chamados de pilares: 1) o próprio método da alternância; 2) a participação das famílias na condução do projeto educativo e na gestão da escola; 3) a ênfase na Formação Integral[1] do jovem; 4) o desenvolvimento do meio (BEGNAMI, 2003; ESTEVAM, 2003; GIMONET, 2007; GARCIA-MARRIRODRIGA e CALVÓ, 2010). Os dois primeiros pilares consistem-se nos meios da PA, ao passo que os dois últimos são os objetivos. A figura a seguir apresenta esses pilares de forma esquemática.

[1]Essa formação preconiza que o jovem tenha a possibilidade de desenvolver todas as suas potencialidades, mantendo-as em total equilíbrio, ou seja, uma formação que o torne apto a atuar em sociedade como protagonista, mas também como profissional do campo, que o prepare para os âmbitos profissional e social.

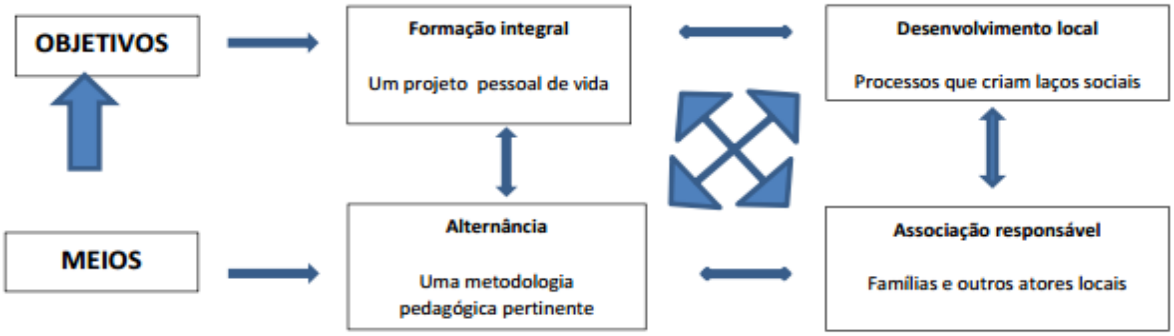

Figura 1 – Quatro pilares da Pedagogia da Alternância
Fonte: Adaptado de Garcia-Marrirodriga e Calvó (2010).

Observando a figura, evidencia-se que os meios e os objetivos compõem os pilares da PA, e a tornam um método distinto, que surgiu com vistas a atender as necessidades dos jovens residentes do campo, levando-se em consideração o desenvolvimento de seu contexto, bem como, a participação da comunidade.

Nos meios, estão o método da PA, que consiste na alternância entre tempos e espaços distintos, isto é, são intercalados em diferentes espaços de aprendizagem – escola, propriedade, comunidade – tempos de ensinamentos teóricos e práticos. Nesse processo, aliam-se teoria e prática, trabalho e educação, visto que, o jovem está em constante aprendizado, seja nos momentos que passa em regime de internato, seja quando está na propriedade de sua família colocando em prática os conhecimentos teóricos, ou ainda quando retorna à CEFFA apresentando os resultados obtidos durante a colocação em comum.

Essa alternância só é possível e positiva, quando há uma intensa participação das famílias e comunidade, bem como, dos educadores. São eles que possibilitam essas trocas de experiências entre os jovens, é nessa perspectiva dialógica que o método se apoia, por isso, cada procedimento e material pedagógico precisa ser pensado e elaborado junto a esses atores locais. É nesse sentido que se torna fundamental que hajam momentos de formação de educadores voltados a compreender o método, mas além disso, o cotidiano do campo, as peculiaridades deste em relação ao meio urbano, isso porque, é nessa compreensão que o educador se torna apto a dialogar com a família e comunidade do jovem.

Quando há uma consonância entre ambos os meios, é que os objetivos são atingidos, a formação integral, que é um objetivo essencial e de constante busca nessa modalidade de ensino, e, consequentemente, a partir dela, o desenvolvimento do meio.

Segundo Mascarelo (2010), a formação integral permite gerar a consciência de comportamentos socioambientais, colocando o jovem em constante reflexão sobre si, e sobre o mundo que o cerca em suas variadas dimensões.

A articulação de saberes proposta pela PA, auxilia a Formação Integral, que desenvolve as potencialidades dos indivíduos, tornando-os aptos a resolver os desafios impostos pelo meio. Segundo Rocha (2007), ela deve ser contextualizada, para além do conhecimento científico, levando em consideração a realidade do jovem em formação, bem como, seus valores, crenças e cultura. Logo, a formação Integral pretende desenvolver globalmente cada jovem, e isso, demanda de uma formação pensada para a profissionalização, que é nesse caso, vista como meio de acesso à cultura.

De acordo com Rocha (2007), a educação integral pode ser visualizada a partir diferentes perspectivas, as quais foram dispostas no quadro abaixo:

Tipos de educação integral	Objetivos
Educação Integral como Formação Integral	Necessita desenvolver todas as potencialidades humana e mantê-las em equilíbrio. O homem é visto como integral.
Educação Integral como articulação de conhecimentos e disciplinas	Todos os conhecimentos devem estar integrados por meio de abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e transversais.
Educação Integral como articulação de aprendizagem a partir de projetos temáticos	Demanda uma metodologia participativa que inclui família e comunidade e volta-se a resolução de questões relativas ao meio.
Educação Integral na perspectiva de tempo integral	A jornada escolar é ampliada e complementada por atividades diversificadas.

Quadro 1- Educação Integral como formação
Fonte: (ROCHA, 2007).

Rocha (2007), a partir das concepções de Freire (2000), complementa que a escola não necessariamente ensinará tudo ao jovem, ele precisa enquanto sujeito autoformador, compreender que o ensino não deve ser mera transmissão de conhecimentos, mas possibilitar a construção dos saberes.

Além disso, a escola também deve ser organizada de modo a proporcionar essa formação. Ela deve ser um espaço de reflexão, que contenha ambientes propícios ao estímulo das capacidades dos alunos.

A Pedagogia da Alternância busca uma Formação Integral apta a atender todas essas exigências, de tal forma que considera os seguintes aspectos:

- O meio sócio-profissional permite ao jovem conviver com sua família, amigos e comunidade, tem a oportunidade de participar da realidade local, valorizando a sua identidade;
- O ambiente escolar proporciona um acompanhamento individual, a prática pedagógica envolve todas as suas dimensões enquanto ser humano, e proporciona atividades para além da sala de aula, onde ele participa ativamente da produção de conhecimento.

Com efeito, a PA, enquanto método de ensino para a sociedade do campo, demonstra essa preocupação em aliar os conhecimentos teóricos com a prática, com vistas a formar profissional e integralmente jovens do campo.

Rocha (2007), sublinha a importância dessa proposta, no sentido de que, ela além de fomentar ao jovem a transformação do meio em que está inserido, permite que ele participe de forma ativa em sua evolução, propõe a todos os envolvidos nesse contexto a tomada de consciência dos problemas que o permeiam.

A reflexão de questões relativas ao meio, é algo muito presente na PA, pois, como já mencionado, um dos objetivos mais caros a essa proposta de ensino é formar indivíduos ativos em seu meio que demonstrem preocupação em relação a ele, e procurem formas de contribuir com seu desenvolvimento. Desse modo, a articulação das disciplinas com os temas geradores é essencial, pois é a partir desses diálogos que o jovem pode conhecer seu ambiente e consequentemente a si mesmo.

Em sua proposta de Formação Integral, a PA procura contextualizar o jovem e o faz por meio das relações que este estabelece com o grupo familiar, comunitário e global (ROCHA, 2007). Nessa concepção, o jovem passa a ser seu próprio formador, é tido como indivíduo que faz parte do ambiente capaz de modificá-lo e ser modificado por ele, e que contribui para a articulação dos conhecimentos.

É necessário, evidenciar outro interesse da PA, além da Formação Integral, almeja o desenvolvimento do meio, Calvó (2002), aponta que, se a formação do jovem não propicia o desenvolvimento do meio, esse jovem será incapaz de permanecer no âmbito rural.

O educador é responsável por mediar essa construção, deve, portanto, proporcionar aos jovens, momentos de reflexão e discussão, trazer para a sala de aula propostas, que por meio dos temas geradores impulsionem debates sobre a

realidade, motivando a troca de experiências entre jovens, família e comunidade. É nesse momento que uma formação adequada se faz necessária.

Begnami (2003) e Estevam (2003), enfatizam ainda, que os CEFFAS, entre outras coisas, contribuíram com a alfabetização das populações fragilizadas dos continentes, não somente em idiomas como o francês, mas, também, no resgate das línguas locais. Do mesmo modo, os CEFFAS têm influenciado na mudança de certos hábitos e costumes locais que desaceleravam o processo de desenvolvimento, principalmente no que concerne a práticas de saúde e hábitos alimentares.

Além disso, é imprescindível salientar a participação dos CEFFAS na formação profissional das mulheres, que acarretou em um significativo aumento da inserção feminina no setor econômico formal. Aspectos como os mencionados anteriormente, têm sido fundamentais para a organização do campesinato, impactando diretamente na resolução de problemas sociais, desde a mortalidade infantil até a formação para a gestão das propriedades rurais, por exemplo.

A PA, seguindo o modelo Francês, caracteriza-se, como uma alternativa de educação desenvolvida nas zonas rurais, adequada ao *modus vivendi*[2]das populações do campo. Como afirma Gimonet (2009), um dos maiores estudiosos dessa área, a Pedagogia da Alternância pode ser considerada uma metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional.

As CFRs priorizam a formação técnica do jovem, em alguns casos o jovem permanece duas semanas na escola e uma na propriedade (NASCIMENTO, 2005).

Em relação ao movimento italiano, Pessotti (1978) aponta que as Escolas Famílias Agrícolas abrangem dois princípios, sendo o primeiro a educação geral (educação que se baseia nos conteúdos da grade curricular comum), mas, com um enfoque para o campo, e o segundo a alternância, isso, desencadeia uma forte relação entre escola e realidade local o que contribui para seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a educação geral é importante na medida em que os jovens decidem continuar os estudos, visto que necessitam compreender e dominar os conteúdos da base comum, em vista disso, o que se diferencia no ensino rural é a forma como esse apresenta tais conteúdos.

---

[2]Modo de Vida

E a alternância, por possibilitar a formação do jovem em um ambiente ideal para que este reflita sobre suas próprias experiências, permite aliar a escola ao trabalho, teoria à prática. As EFAs salientam a formação dos jovens com base no regime seriado e regularizado nas Secretarias Estaduais de Educação (SEE), e possuem também a formação técnica no ensino fundamental e médio (NASCIMENTO, 2005).

Do mesmo modo que as CFRs, as EFA´s, objetivam formá-lo a partir de sua realidade, isso porque, almejam instigá-los a refletir sobre essa realidade e modificá-la. Outro aspecto parecido com o movimento francês, é, o fato de comprometer as famílias e a comunidade com essa educação, permitindo aos jovens, compreenderem a importância de uma formação permanente, e de compreender sua própria realidade, isto é, o conhecimento se constrói a partir da vivência dos jovens, e sua identidade cultural é sempre valorizada.

Em ambos movimentos, o jovem primeiramente adquire os conhecimentos técnicos no centro de formação, para em casa, aplicar esses conhecimentos de forma a ajudar a desenvolver a sua propriedade e a sua comunidade em geral. Alia-se assim, teoria e prática, ensino e trabalho, tornando essa Formação Integral (TEIXEIRA, ANTUNES, 2011).

A alternância decorre da seguinte forma: uma semana o jovem fica no centro de formação, onde são trabalhados conhecimentos teóricos relacionados à sua vida no campo, e nas duas próximas semanas ele fica em sua propriedade rural praticando/ aplicando e discutindo com a família os conteúdos aprendidos. Quando o jovem retorna para a escola, ele leva o conhecimento adquirido com a família e tem a oportunidade de socializá-lo com os colegas e trocar conhecimentos (GIMONET, 2009).

A PA possui ainda, alguns procedimentos didático-pedagógicos específicos, comuns a ambas, como:

PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS	
Pesquisa Participativa	Envolve família e comunidade em discussões sobre a realidade local.

Plano de Formação	Contém os objetivos orientadores da CFR, considerando o contexto dos jovens.
Temas Geradores	Temáticas previamente elaboradas com a participação da família.
Plano de Estudos	Instrumento de investigação da realidade que permite ao jovem compreender dificuldades, contradições e benefícios presentes nela.
Pesquisa da Realidade	Roteiro de estudo realizado por educadores e jovens, fundamentado nos temas geradores do Plano de Formação.
Caderno da Realidade	Mecanismo que possibilita a sistematização da pesquisa e a avaliação da aprendizagem.
Colocação em Comum	Momento de discussões e construções de conhecimento entre jovens e educadores.
Cadernos Pedagógicos	Funciona como uma espécie de diário de campo onde o jovem pode anotar suas observações e atividades desenvolvidas.
Atendimento Individual	Jovens recebem atendimento individual.
Visita de Estudos	Atividades que propiciem a troca de experiências entre as famílias e comunidade.
Visita às Famílias	Atividades que visam à formação integral.
Intervenções Externas	Visita de pessoas que não fazem parte do cotidiano escolar, mas que fazem parte da comunidade – médicos, dentistas, agrônomos.
Auto avaliação	Os jovens avaliam seu processo de aprendizagem.
Projeto Profissional do Jovem	Inserção do jovem no mercado de trabalho, trata-se de um estágio que interliga todos os conhecimentos adquiridos ao longo de sua permanência.

Quadro 2– Procedimentos didático-pedagógicos da PA.
Fonte: Quadro elaborado pela autora (TEIXEIRA, CORONA, BERNARTT, BRAIDA, 2010); (MASCARELO, 2010);

Nota-se que a condução da proposta pedagógica da PA e a própria gestão dos CEFFAs contam com a participação das famílias e da comunidade. Ela se apoia na ideia de que, uma formação adequada é resultado do diálogo entre os indivíduos e os contextos em que se insere, assumindo, que o conhecimento acumulado ao longo da história, é responsável por essa mediação.

Todos esses princípios e fundamentos são imprescindíveis para que essa modalidade de ensino cumpra seus objetivos, no entanto, eles não são únicos, um conjunto de interesses são decisivos para o sucesso da PA, dentre os quais destacam-se: os educadores que atuam nesses contextos, que carecem de uma formação pertinente para atender às necessidades dos jovens; a participação das famílias e comunidade; a implantação de Políticas Públicas que garantam a continuidade do modelo; o apoio do poder público econômica e pedagogicamente; o fechamento de novas parcerias com instituições, que fomente o desenvolvimento dessa metodologia e os próprios jovens, que devem compreender que só eles podem ser donos de sua história, atores sociais, capazes de modificar a realidade de suas famílias e comunidade.

Com o intuito de fomentar tais ideias, de tornar o jovem apto a enxergar as dificuldades do meio em que vive e traçar estratégias para vencê-las, que surge a ideia de formação por alternância.

Segundo Santori (2008), essa proposta de formação por alternância, caracteriza-se como um modelo de educação apropriado para o desenvolvimento sustentável do campo, o qual aprecia esse meio, assim como a importância da família, da cultura local e conciliação de conhecimentos teóricos e práticos. Os jovens nesse contexto educacional discutem e vivenciam os problemas locais, buscando compreendê-los e solucioná-los.

> O modelo pedagógico por alternância consiste num processo de organização de formação de espaços, diferenciados, desenvolvido a partir da experiência e da realidade concreta dos/as jovens educandos/as, indo do específico para o geral, com envolvimento das famílias e das comunidades que participam ativamente do processo formativo (SANTORI, 2008, p. 15).

Com efeito, a participação de todos, seja família, comunidade ou colaboradores do ambiente escolar, e, especialmente os educadores, torna-se indiscutível, uma vez que todos são considerados exemplos para o jovem e devem participar no sentido de apoiar essa construção de conhecimento, incentivar a permanência do jovem no meio rural, e impulsioná-lo a lutar por reconhecimento, bem como, contribuir para o desenvolvimento do meio.

Na perspectiva da PA, o educador precisa adaptar-se ao tempo de aprendizagem de cada jovem, ele deve guiá-lo, orientá-lo, para que ele construa o saber. Consiste em “uma função generalista e de polivalência, já que caminham lado a lado, nas funções a exercer, ao mesmo tempo: a educação, a formação, o ensino, a animação” (GIMONET, 2007 p. 148).

Para além de meramente ensinar, o educador precisa impulsionar o jovem a empoderar-se, a atuar na sua comunidade, a tomar frente às lutas de seu povo, nessa lógica e sob a ótica freiriana entende-se empoderamento como “processo e resultado. Pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos”. É, por meio dessa interação, que se desenvolve a consciência crítica, fundamental para que esses indivíduos se tornem de fato protagonistas.

Freire e Shor (1986, p. 36), salientam que “a educação libertadora implica iluminação da realidade, mas os iluminadores são os dois agentes do processo, os

educadores e os educandos juntos”. Em outras palavras, o educador precisa compreender que é sua função orientar os educandos para que esses tomem consciência de seu papel social.

Por esse ângulo, aponta-se a importância de uma formação inicial e continuada para os educadores desse contexto, na qual, sejam colocadas em discussão as vivências do meio rural.

Freire e Shor (1986), propõem o diálogo como postura epistemológica, o qual, deve ser visto como um momento em que os indivíduos refletem sobre sua realidade de modo a buscar meios de solucionar os problemas inerentes a ela e que interferem no coletivo.

Retoma-se aqui, as considerações de Freiree Shor (1986), quando Freire chama a atenção para a importância de ultrapassar a concepção de empoderamento individual, pois, para ele, o empoderamento trata-se de um processo político para as classes subordinadas que lutam por voz e vez, ele enfatiza que a libertação é um ato social. Tal perspectiva é esclarecida na medida em que,

> Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do empowerment ou da liberdade (SHOR; FREIRE, 1986, p. 71).

O educador que compreende a realidade dos jovens, que conhece sua vida, que participa de seu crescimento, sendo competente em auxiliar no processo de emancipação. É importante ressaltar também, que o fato desse método valorizar a identidade local, permite que os jovens se tornem protagonistas, interessados na mudança social.

Isso se afirma na fala de Freire (1979, p. 15),

> Por isso mesmo a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece.

Trata-se, de olhar para a dimensão local, refletir sobre as necessidades coletivas locais, construir por meio de diálogos com diversos atores o empoderamento em todas as suas instâncias.

Begnami (2003), atenta para o papel fundamental dos monitores na formação integral, trata-se, pois, de um papel muito mais de animador que de professor, por conta da necessidade de impulsionar os jovens a se auto formarem, motivá-los a buscar soluções para as questões que os incomodam.

Compartilhando dessas ideias, Freire e Shor apontam:

> E assim é porque você é um educador que tem que representar um papel estratégico na pedagogia libertadora. Assim, a educação é simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas – momentos da prática, da arte e da política, o ato de conhecer a um só tempo criando e recriando, enquanto forma alunos que estão conhecendo (FREIRE E SHOR, 1986 p.76).

Para que a PA cumpra o papel a que se propõe, de formar jovens protagonistas, é imprescindível a participação das famílias e comunidade, as quais devem estar sempre dialogando com os educadores da PA; o método só se constrói nessa interação.

Enfatiza-se que, é por meio da cultura e da valorização das vivencias desses sujeitos que se encontra o alicerce dessa Formação Integral, desse processo de emancipação social, é nesse sentido que se compreende a importância de manter essa parceria, esse diálogo com a comunidade e as próprias famílias dos jovens.

Baquero (2012), discorre que, o empoderamento vai além das questões relativas a direitos, democracia, participação social. Implica a dinâmica da ação-reflexão, tão presente na PA, preconiza o despertar crítico em relação às diversas instâncias – cultural, econômica, política. Com efeito, empoderar o sujeito efetivamente requer o envolvimento de todas as suas dimensões, das individuais às coletivas.

De modo geral, ambos os movimentos teórico-filosóficos possuem objetivos semelhantes, pois, foram gerados no mesmo berço, porém, se diferem em alguns aspectos. Enquanto, as EFA possuem uma estrutura administrativa com influência italiana e intervenção da igreja católica com formação desde o Ensino Fundamental, as CFRs mantém a estrutura francesa primária, cuja intervenção parte de movimentos e instituições locais, com formação técnica e qualificação de agricultor ofertada a jovens que ingressam no Ensino Médio.

Em estudos realizados sobre o movimento francês, foram apontadas grandes contradições neste ambiente. Muitas vezes, os objetivos da PA não se cumprem de

fato, isso porque, existem alguns aspectos que contribuem para que esta modalidade de ensino, bem como, o ambiente em que ela se insere, percam um pouco da sua identidade, e acabem por não receber a devida importância, tanto por parte dos órgãos responsáveis pela educação, quanto, em alguns momentos, pelos próprios profissionais que atuam neste ambiente.

Dentre eles, podemos destacar a desvalorização dos povos do campo, que mesmo com o histórico de lutas ainda persiste, a falta de profissionais efetivos que atuem nessa realidade o que acarreta na alta rotatividade de educadores, comprometendo assim o trabalho dessa modalidade de ensino, essas questões contribuem ainda para um recorrente êxodo por parte dos jovens.

Ainda que, apresentem princípios norteadores comuns, ambos os movimentos apresentam diferenças entre a base de formação nas duas experiências. Ribeiro (2008), assinala que as CFRs procuram se direcionar para o trabalho agrícola, sem deixar de lado a formação escolar, enquanto que, nas EFAs o foco maior é a organização formal, mas, o fazem sem abrir mão do trabalho agrícola.

Contudo, partilham das mesmas finalidades e meios, ou seja, possibilitam a formação integral dos jovens do meio rural, promovendo o desenvolvimento do meio no qual vivem e convivem através da proposta metodológica da alternância e do exercício da participação e organização da associação mantenedora.

Por essa razão, entende-se, que, o método da PA contempla em seus objetivos, formar jovens emancipados, empoderados, mas, que há ainda um longo percurso pela frente por conta de inúmeros obstáculos que a educação de modo geral enfrenta e que refletem no bom andamento dessa proposta. E, mais especificamente no que tange à formação de educadores nesse contexto.

Em ambos os modelos, existe a participação de profissionais, denominados monitores e professores, aqui mencionados como educadores, os quais são responsáveis por orientar o ensino, impulsionando a formação dos jovens. Assim, cabe questionar como tal processo tem ocorrido nos movimentos italiano e francês no Brasil?

A infinidade de peculiaridades presentes na PA exige um educador com perfil distinto dos clássicos. Os chamados monitores que atuam nas CEFFAs, tem papel fundamental no processo de construção dos conhecimentos (BEGNAMI, 2003).

Assim, como salienta Gimonet (1998), a PA traz uma concepção de educador específica que também é considerada característica dessa modalidade de ensino.

Diante disso, o educador, que nesse contexto, é denominado monitor, é visto como um dos atores responsáveis pela formação integral do jovem. Ele tem o papel muito mais de animador que professor propriamente dito, em razão de a PA preconizar uma formação emancipatória.

O autor salienta que o monitor tem papeis e responsabilidades díspares dos de um professor tradicional, a própria PA exige funções que ultrapassam o ministrar aulas ou seguir um planejamento. É nesse sentido, que um dos maiores desafios desse método de ensino desde seu surgimento, foi buscar uma formação adequada a esses profissionais.

Se na pedagogia tradicional o papel do educador, visto como mestre, consiste unicamente em repassar conhecimentos, de modo que, o aluno precisa se adaptar a metodologia do educador, na PA, o foco recai sobre o jovem, e é o educador que deve se adaptar a ele e ao programa. Tal processo consiste em trabalhar além da base comum, conteúdos específicos para a formação profissional do jovem e voltados à sua realidade local, assim, pode-se inferir que em contraposição ao ensino tradicional onde a centralização está no educador, na PA, o educador orienta, contribui, mas é o jovem que tem o papel principal nesse processo, visto que é em suas inúmeras vivências que ele se apreende os conhecimentos de modo integral.

Por conta da existência de dois movimentos no panorama brasileiro, a formação de educadores acaba sofrendo algumas modificações, o mesmo ocorre com as Políticas Públicas que surgem no intuito de organizar tais processos. Desse modo, é fundamental refletir de que maneira essas políticas se processam em ambos os movimentos.

3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO BRASIL E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A educação brasileira de maneira geral, traz em sua trajetória uma série de embates, os quais tem como foco a busca por melhorias e implantação de Políticas Públicas que garantam ensino público de qualidade no país. O mesmo tem-se observado em relação as políticas de formação de educadores, especialmente, quando se trata de modelos educativos específicos para um determinado contexto, como no caso da educação para os povos do campo.

Se o ensino tradicional tem demonstrado poucos avanços nas políticas de formação, o que se pode dizer acerca das políticas que garantem reconhecimento e formação adequada à realidade dos educadores que atuam na PA?

Com vistas a compreender melhor tais aspectos, este capítulo ocupa-se de fomentar a discussão acerca das políticas de formação de educadores, tanto em um panorama geral, quanto, no que tange os movimentos italiano e francês da Pedagogia da Alternância no Brasil.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO BRASIL: PANORAMA GERAL

No Brasil, a preocupação com a formação docente iniciou em 1882, quando Rui Barbosa criticou a situação do ensino superior brasileiro principalmente em relação a formação de educadores. Mesmo com a escrita de um parecer que comentava a fragilidade dessa formação, sua carência só se tornou explicita no período posterior a Independência, quando começaram as discussões em relação a uma instrução popular (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

Borges, Aquino e Puentes (2011), amparados por Saviani (2009), trazem os seis períodos da história que foram fundamentais para a trajetória das Políticas Públicas para formação de professores no Brasil.

O primeiro aconteceu entre 1827 e 1890, no Período Colonial, cuja Lei das Escolas das Primeiras Letras foi instituída em 15 de outubro de 1827, e, previa em

seu artigo 4° que os professores deveriam receber capacitação nas Províncias, mas sem ajuda de custo. Isso só mudou em 1834 com o Ato Adicional, em que a instrução primária passou a ser responsabilidade das Províncias. Eles passaram a adotar o modelo europeu para a formação de educadores e foram criadas as chamas Escolas Normais.

O segundo período teve como marco introdutório a reforma paulista da Escola Normal, acrescido da escola modelo e foi de 1890 a 1932. Com essa reforma é que se definiu o modelo de organização e funcionamento das Escolas Normais. A formação passou a recomendar que o currículo fosse aprimorado, e, a destacar a importância de exercícios práticos de ensino. Por conta da escassez do acesso ao ensino, essa formação era de nível médio e teve seu surgimento efetivo no final do século XIX.

Em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação na tentativa de mobilizar pessoas em torno da discussão sobre o ensino no país. Esse movimento acabou se efetivando, e, em 1927 organizou a I Conferência Nacional de Educação que passou a ocorrer anualmente.

No terceiro período, entre 1932 e 1939, segundo Saviani (2009), os Institutos de Educação ganharam destaque representando um novo momento na educação, foram considerados espaços de reflexão, onde se cultivava o conhecimento e a pesquisa.

Em 19 de março de 1932, o Decreto 3.810 estabeleceu uma reorganização das Escolas Normais que deveria abranger a cultura geral e profissional.

A formação de educadores era direcionada apenas aos anos iniciais. Foi também no final do século XIX, que se buscou uma formação direcionada aos anos finais do ensino fundamental. Nessa época, outro avanço interessante merece destaque. O Manifesto dos Pioneiros em 1932, evidencia a proposta da escola novista, que acabou não se efetivando pela falta de recursos dos quais as escolas dispunham (BORGES; AQUINO; PUENTE, 2011).

O quarto momento das políticas de formação docente, ocorreu entre os anos de 1929 e 1971, no qual os Institutos de Educação do Distrito Federal e São Paulo foram elevados a condição de universidade, e tornaram-se bases dos estudos de nível superior. Em 04 de abril de 1939, por meio do Decreto de 1.190, organizou-se de

forma definitiva a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, e a formação de educadores para as escolas secundárias.

Borges, Aquino e Puente (2011) apontam que a chamada Lei Orgânica do Ensino Normal, que consistia no Decreto 8.530, de 02 de janeiro de 1946, conduz o Ensino Normal à uma nova estrutura, dividida em dois ciclos: o primeiro tinha duração de quatro anos e se tratava do ciclo ginasial do ensino secundário; o segundo tinha duração de três anos e correspondia ao ciclo colegial do ensino secundário, e propunha formar regentes do ensino primário.

Em 28 de novembro de 1968, foi aprovada a Reforma Universitária pelo Congresso Nacional a partir da Lei n° 5.540, a qual, foi instituída para normatizar a organização e o funcionamento do ensino superior.

Saviani (2009), assevera que, no quinto período, a Escola Normal foi substituída pela Habilitação Específica de Magistério entre 1971 e 1996. A Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) transformou o ensino primário em Primeiro e Segundo Graus. Aprovado em 06 de abril de 1972, o Parecer n° 349/72 (BRASIL-MEC, 1972), organizou a habilitação do magistério de dois modelos fundamentais: a primeira permitia aos educadores lecionar até a 4° série, e tinha duração de três anos, e a segunda com duração de quatro anos, habilitava para que eles lecionassem da 6° série até o 1° grau.

Os professores passaram a ser formados de maneira precária, pois, com a queda da Escola Normal a formação se tornou menos importante. Com o interesse de melhorar essa questão, foi criado pelo governo em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFASMs) afim de, resgatar a Escola Normal, contudo, Saviani (2009), aponta que esse projeto não foi tão abrangente e nem proveitoso. Nesse período a formação de professores para o ensino de 1° e 2° graus foi prevista pela Lei 5.692/71.

Entre 1996 e 2006, deu-se início ao sexto período da história das políticas de formação. Com o final da ditadura, a educação passava por um momento de reviravolta, e acreditava-se que com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9.394/96) houvessem grandes avanços na formação de professores, o que não aconteceu, por conta da oferta de cursos de curta duração que não propiciaram formação adequada.

A partir desse breve histórico, fica evidente que o momento atual em relação a formação docente demandou de muitas lutas. E, não é exagero, mencionar que, ainda se encontram inúmeros impasses no que concerne aos programas de formação continuada, muitos foram os avanços, mas, há ainda muito pelo que buscar.

Com a educação do campo não foi diferente, essas lutas persistem, uma vez que os povos do campo ainda não obtiveram o devido reconhecimento, tanto por parte da sociedade, quanto do Estado. Nesse sentido, é crucial refletir sobre a trajetória das políticas de Formação de Educadores da PA.

Apesar de a Educação do Campo ter dado seus primeiros sinais na Constituição de 1988, na qual em seu artigo 206 tornou o acesso à educação um direito de todos, visto que, antes disso, a educação era um bem de poucos (PARANÁ, 2010). Foi no ano seguinte à LDB, em 1997, que, a Educação do Campo teve seu marco inicial com o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA.

Durante muito tempo, o meio rural, e, consequentemente a Educação do Campo, seus educadores e alunos foram vistos como outros que não se inserem na sociedade urbana, e é visível que a educação sempre foi pensada para o contexto urbano de modo que, as Políticas Públicas sempre utilizaram o termo adaptação/ adequação, isto é, não se pode deixar de lado os povos do campo, de modo que é preciso adequar o ensino urbano a essa realidade, isso acarreta na falta de Políticas específicas para esse contexto (ARROYO, 2007).

Para Arroyo (2007), como consequência disso, também não há preocupação em formar adequadamente os profissionais de educação dessa realidade, de modo que, restou aos movimentos sociais reivindicar políticas de formação de educadores do campo. Entretanto, como não houve preocupação por parte dos formuladores de políticas, os movimentos iniciaram um processo de formação que abrange desde a criação de cursos de magistério até a Pós-Graduação.

A II Conferência, em 2004, marcou um avanço nesse sentido, por parte dos movimentos sociais que reivindicava que o Estado assumisse a Educação, que até então tinha sido responsabilidade dela. As políticas generalistas, currículos e cursos de formação começam a ser questionados e as instituições passam a receber cobranças para assumir de forma permanente a oferta de cursos de formação específicos para educadores do campo (ARROYO, 2007).

O autor ainda acrescenta que outra medida tomada por esses movimentos, foi procurar a ocupação de espaços nas políticas e programas do Ministério da Educação (MEC), e participar da elaboração e implementação dessas políticas.

Esses movimentos também se mostraram atuantes na formação de educadores para os jovens e adultos, para que esses fossem valorizados.

O que se buscou com esses movimentos, segundo Arroyo (2007), foi a inclusão dos conteúdos relativos ao campo na formação de educadores, que, até então eram deixados de lado.

A Instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CBE 01 de 03 de abril de 2002, contribuiu para a introdução de uma formação específica para educadores do campo.

O inciso 1° do artigo 6 desse documento, prevê a necessidade de uma formação continuada, adequada a realidade do campo.O artigo 10, reitera que, para que essas escolas atinjam um padrão de qualidade, os educadores precisam de uma formação adequada.

O Parecer N° 97/06, aprovado em 07 de abril de 2006, cuja finalidade era a proposta de implantação do Ensino Fundamental nas Casas Familiares Rurais do Estado do Paraná, também aborda a formação de educadores, e, estabelece que em conjunto com a ARCAFAR SUL, o Estado ofertará cursos de formação continuada que compreenda o Ensino Fundamental, a PA e a organização curricular por áreas do conhecimento (PARANÁ, 2006).

Acrescenta-se a necessidade de selecionar os educadores para atuar nesses ambientes e então fornecer a eles formação adequada.

No que tange às políticas de formação, em 19 de fevereiro de 2010 foi elaborada a Instrução N° 002/2010 – Superintendência da Educação - SUED/SEED (PARANÁ, 2010), que orienta a formação do professor para atuar nas Casas Familiares Rurais.

Outro marco importante foi a implantação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) no ano de 2006, e cuja finalidade é garantir à profissionais que atuam na Educação do Campo, cursos de Licenciatura em Educação do Campo, para que esses tornem-se aptos a atuar no seu campo de trabalho de modo efetivo.

Em 2009, institui-se uma resolução que autoriza a assistência financeira às instituições que ofertam esse tipo de licenciatura. O§ 1° do Artigo 1° dessa resolução, estabelece:

> Os projetos educacionais a que se refere o *caput* desse artigo são aqueles, particularmente, voltados à oferta de cursos de formação inicial ou continuada de professores indígenas, professores de educação do campo e professores afrodescendentes ou que atuem na educação para as relações étnico-raciais, no âmbito da educação básica (BRASIL, 2009 p. 01).

Estabelece-se então, que todos os educadores que atuam na educação do campo podem realizar junto às instituições parceiras esses Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, as quais contam com o apoio financeiro do Governo. Esse foi outro avanço significativo, pois permitiu que inúmeros profissionais que não possuíam ensino superior ou não eram habilitados a trabalhar com a Educação do Campo pudessem se capacitar.

Esses cursos são trabalhados por áreas do conhecimento, na perspectiva da PA e de modo interdisciplinar, são ofertados em todo o país e abordam temáticas inerentes a cada realidade, bem como das habilitações que oferecem, as quais podem ser, Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Agrárias e Matemática.

Nota-se, portanto, que as Políticas para a Formação de Educadores do Campo acabam sendo pensadas também para os educadores que atuam na PA. Entretanto, é importante refletir também sobre as Políticas específicas para essa modalidade de ensino.

Como já mencionado, no Brasil a PA organiza-se em dois movimentos, assim, pode-se dizer que houveram diferentes desdobramentos em relação as políticas de formação de educadores, para melhor organização do estudo, foram divididas em duas seções individuais, as quais serão trabalhadas em seguida.

3.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO MOVIMENTO ITALIANO

No que tange ao processo de Formação de Educadores do movimento italiano, pode-se dizer que, esse ocorreu antes de haver uma preocupação em relação as Políticas Públicas. É evidente que, de maneira geral, as políticas para educação do campo iniciaram com os últimos momentos do regime militar, houve uma reviravolta no campo educacional. O período da ditadura foi marcado pela censura em muitos âmbitos da sociedade dentre eles o educacional, e os movimentos sociais que reivindicavam melhorias nesse setor, principalmente os formados por educadores, foram barrados, sofreram repressão e tiveram seus líderes exilados. (BRASIL, 2004).

No documento “Referências para uma política nacional de Educação do Campo: caderno de subsídios” (2004) enfatiza-se que as primeiras tentativas de romper com esse autoritarismo, começam a surgir na metade dos anos de 1970, e a partir de 1980, os movimentos sociais voltam a ganhar força na luta pelos direitos da sociedade.

A iniciativa de uma educação, para além dos centros urbanos, isto é, que atendesse as especificidades dos povos rurais só foi possível a partir da aprovação da Constituição de 1988, a qual em seu artigo 206, tornou o acesso à educação um direito de todos, visto que antes disso a educação era um bem de poucos (PARANÁ, 2010).

Com o surgimento de grupos de influência, começaram se construir espaços de debate sobre a Educação do Campo. O primeiro deles aconteceu no ano seguinte ao da efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1997, com o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - ENERA, o qual Munarim (2008), aponta como marco inicial da Educação do Campo. No ano seguinte, esse movimento se consagrou com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo ocorrida em Luziânia, Goiás.

Sua finalidade era uma forma de contrapor a ideia de educação rural, no entanto, o mais marcante, foi à busca por políticas educacionais voltadas a realidade rural, que na época estavam em segundo plano (FONEC, 2012).

Porém, Políticas Públicas específicas para a formação continuada de educadores da Pedagogia da Alternância só ocorreram após inúmeras iniciativas dos próprios movimentos.

De maneira geral, a formação de educadores começou a ser pensada em meados de 1982, todavia, uma preocupação efetiva com a formação continuada

específica para educadores que atuam na educação do campo, só surge a partir de 1998, com o início da primeira turma de Pedagogia da Terra.

Esse curso surgiu a partir da constatação de que, grande parcela dos educadores que atuavam nos assentamentos do Movimento Sem-Terra (MST), tratava-se, de profissionais sem formação para o magistério. Esse programa conta atualmente com parcerias de inúmeras Universidades e trabalha a partir das perspectivas da Pedagogia da Alternância, intercalando tempos na escola e tempos na instituição de formação (KOLLING, 2002).

Um avanço muito relevante nesse sentido, foi o I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, ocorrido em novembro de 1999, no Estado da BAHIA, trata-se de um encontro dos CEFFAs a nível mundial e nacional, e busca, além de, discutir questões relativas aos princípios e fundamentos da PA, proporcionar momentos de formação para os educadores.

O segundo seminário aconteceu de 12 a 14 de novembro de 2002, em Brasília, e sua temática principal foi a Formação pela Alternância e o Desenvolvimento Sustentável. Este segundo momento, também foi fundamental para o aprofundamento das questões que norteiam a formação de educadores.

É indiscutível que, cada vez mais, a educação de modo geral, e a educação do campo mais especificamente, tem sofrido constantes reviravoltas, seja com relação a questões governamentais, seja, no próprio perfil dos educandos. Mas, o fato é, que, diante dessas transformações, é fundamental que o educador se proponha e tenha garantido o direito à uma formação contínua, e passível de adaptações de acordo com as necessidades encontradas ao longo de seu processo.

Em face disso, foi de extrema pertinência o colocado por Moraes (2002 p. 43) nesse encontro:

> [...] cabe aos setores responsáveis pela formação do jovem e pela sua qualificação como profissional cuidarem, a partir dos primeiros passos da educação, isto é, da primeira instância escolar, desenvolverem programas que atendam satisfatoriamente à demanda de indivíduos aptos a enfrentarem as condições exigidas por todas essas situações.

Ao observarmos tal assertiva, podemos verificar novamente, a importância de uma formação de qualidade para que os objetivos da PA se concretizem, isso porque, antes de tudo, é importante compreender o papel do educador e buscar Políticas Públicas que assegurem tais aspectos.

Nessa perspectiva, o Parecer 09/2007, aprovado em doze de setembro de 2007, pode ser vislumbrado como um documento fundamental para o reconhecimento da Educação do Campo, como ensino apto a formar de modo completo os jovens inseridos nesse contexto.

Nesse documento evidencia-se que a qualidade do ensino está diretamente ligada às condições estruturais e pedagógicas, como o caso de um programa de formação continuada adequado a realidade do campo. Isso porque, a organização pedagógica mostra-se de fundamental importância para uma construção de conhecimentos efetiva, ou seja, uma capacitação coerente aos profissionais que atuam nesse âmbito é o meio mais eficaz de se atingir o sucesso na formação dos jovens.

“Essas escolas podem oferecer bons resultados, pois, a qualidade está muito mais relacionada à formação inicial e continuada de professores e à assistência permanente por serviços de supervisão [...]” (BRASIL, 2007 p.06).

Esse mesmo parecer em seu 7° artigo inciso 2°p.11 prevê:

> A admissão, formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente, deverá considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento do pessoal comprometido com as especificidades dessa modalidade de educação.

Pode-se observar, a preocupação com uma formação que leve em consideração esse contexto e requer posicionamentos diferenciados por parte do educador, isso porque, não há como se capacitar para atuar na educação do campo em propostas de formação urbanizadas, é preciso que haja coerência nessa formação, que o educador se proponha a refletir as questões que permeiam o ambiente onde atua, para então estar apto a construir saberes com esses jovens, do contrário, esse educador não fará diferença na vida de seu educando, e não irá além do repasse de informações.

Outro avanço, nesse sentido, foi a criação do Estatuto da UNEFAB, a qual foi aprovada em assembleia geral, realizada de 09 a 11 de setembro de 2009. Em sua elaboração, mais especificamente, no Artigo 6°, estabeleceram-se alguns objetivos dessa organização.

> i. Promover a unidade político-administrativa e pedagógica do Sistema EFA no Brasil, assegurando-lhe a vivência de seus princípios constitutivos [...].
> ii. Incentivar para que suas afiliadas promovam a formação e qualificação inicial e permanente dos seus profissionais e lideranças.
> x. [...] Promover a formação de seus profissionais e lideranças em nível de pós-graduação *lato e escrito sensu,* pela metodologia da alternância, para qualificação profissional e validação científica das práticas formativas e organizativas da alternância (UNEFAB, 2009 p. 02).

Com efeito, a UNEFAB demonstra uma forte preocupação em garantir, acima de tudo, que os princípios e fundamentos desse movimento não se percam ao longo do processo, assim, em sua trajetória, acaba por realizar medidas que garantam isso. Tais como: promover parcerias com outras organizações que trabalhem sob o mesmo contexto; a aproximação das redes UNEFAB e ARCAFAR; a própria criação dos Seminários Internacionais e parcerias que desenvolveu com algumas Instituições de Ensino Superior para a capacitação de seus educadores.

No ano de 2003, a UNEFAB realizou algumas conquistas que lhe atribuíram maior visibilidade. Destacam-se, o reconhecimento do modelo da alternância no Artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases (1996, p.17), “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos [...], esse mesmo artigo, inciso 2°, aponta que o calendário escolar deve levar em consideração a realidade local, de maneira que, no caso da Pedagogia da Alternância, o cronograma escolar pode organizar-se a partir do calendário agrícola.

Corroborando com essa perspectiva, em novembro de 2009 o MEPES elaborou um estatuto, no qual previa em seus objetivos, mais especificamente, no artigo 4°,

> m) Realizar por meio do CENTRO DE FORMAÇÃO E REFLEXÃO do MEPES, formação inicial na Pedagogia da Alternância, formação continuada, formação por área do conhecimento, graduação e pós-graduação *“lato sensu”* aos monitores e professores das Escolas Família Agrícola do MEPES, bem como aos demais profissionais de instituições formalmente parceiras e filiadas (UNEFAB, 2009 p. 05).

O CENTRO DE FORMAÇÃO E REFLEXÃO tem se mostrado um espaço de aperfeiçoamento fundamental para os educadores que atuam nas Escolas Família Agrícola. Ao que parece, ter um local específico, e, que se ocupa exclusivamente dos momentos de estudo dos educadores, tem contribuído para o fortalecimento do movimento, visto que, busca no processo de formação, trabalhar sob a perspectiva da

alternância, conjugando prática e teoria, intercalando momentos de reflexão e ação por parte dos educadores.

O MEPES divide-se em setores com diferentes funções, o setor responsável pelos processos formativos é denominado *Gerência Técnica e Pedagógica*, cujas atribuições são evidenciadas nesse mesmo estatuto e dentre as quais é valido enfatizar,

> g) gerenciar o processo de formação inicial na Pedagogia da Alternância, de formação continuada, de formação por área de conhecimento, graduação e pós-graduação *"lato sensu",* dos monitores e professores das EFAs do MEPES e EFTUR, bem como dos demais profissionais das instituições formalmente parceiras e filiadas (MEPES, 2009 p. 19).

É perceptível o esforço, tanto da UNEFAB, quanto do MEPES em estabelecer parcerias que garantam aos educadores realizar os objetivos a que se propõem. É pertinente mencionar, algumas conquistas desses órgãos nesse sentido, como por exemplo, o surgimento de um curso de Mestrado em Alternância, além da Graduação de Monitores das regionais AECOFAB e Rede das Escolas Família Agrícola da Bahia (REFAISA), em convênio com Universidade do Estado da Bahia (UNEB) ; Curso de Graduação de Monitores da regional UNEFAMA, em convênio com a Universidade do Estado do Maranhão (UEMA) - e ainda o Curso Sequencial de Nível Superior para monitores das regionais Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA), RACEFFAES, MEPES e Instituto Bélgica-Nova Friburgo (IBELGA), o qual teve início em julho de 2004, através de convênio com as Faculdades Integradas do Espírito Santo – FAESA (UNEFAB, 2009).

Em dezembro de 2010, foi aprovado um novo regimento da UNEFAB, no qual apontam-se uma infinidade de ações pretendidas pela organização, como se verifica no quadro a seguir:

AÇÕES	I. Realizar encontros pedagógicos regulares da Equipe Pedagógica Nacional – EPN - para avaliar, planejar, refletir as práticas educativas por Alternância no seio das EFA/Escolas Comunitárias Rurais (ECOR) / CEFFA e estabelecer diretrizes comuns de ações formativas e de assessorias técnico-pedagógicas.
	II. Incentivar e apoiar para que as Associações Regionais promovam regularmente a formação pedagógica inicial de monitores e monitoras.
	III. Assegurar a co-animação da formação pedagógica inicial, disponibilizando assessoria para as Regionais quando estas necessitarem e demandarem.

	IV. Produzir e estimular a elaboração de materiais didático - pedagógicos para subsidiar a formação pedagógica inicial de monitores e monitoras.
	V. Manter atualizado e disponível para as regionais o Plano Nacional de Formação Inicial de Monitores e Monitoras.
	VI. Assessorar as regionais na busca de apoio das universidades para a realização da Formação Pedagógica Inicial como extensão ou pós-graduação *latu sensu.*
	VII. Incentivar para que as regionais promovam atividades de formação continuada de monitores/as, diretores/as, coordenadores/as, dirigentes, lideranças e das famílias.
	VIII. Promover Seminários, Congressos, Simpósios, Mesas Redondas, Conferências, Cursos e Oficinas para a Formação Permanente dos/as formadores/as (membros da Equipe Pedagógica Nacional e Equipes pedagógicas Regionais), bem como, os demais sujeitos do sistema EFA: coordenadores/as pedagógicos e dirigentes.
	IX. Produzir e cuidar de atualizar as Diretrizes Nacionais Comuns para Orientar todas as formações que asseguram a melhoria da prática da Pedagogia da Alternância nas EFA/ECOR/CEFFA.
	XI. Incentivar a leitura de toda legislação educacional nacional vigente de modo a potencializar a elaboração dos processos de autorização de funcionamento das EFA/ECOR/CEFFA.
	XII. Produzir e intercambiar documentos pedagógicos sobre as práticas socioeducativas por alternância que aprimoram e fortaleçam a Pedagogia da Alternância, subsidiando as formações de todos/as os/as agentes do sistema EFA.
	XIII. Incentivar e coordenar processos de pesquisa e elaboração de Cadernos Didáticos para os/as estudantes de forma participativa, fortalecendo a aprendizagem em alternância entre os monitores e monitoras.
	XIV. Criar e manter, em parceria com a rede CEFFA, o Centro de Formação, Documentação e Pesquisa em alternância, visando promover e preservar o patrimônio cultural da Pedagogia da Alternância, das EFAs e suas organizações institucionais no Brasil.
	XVI. Buscar parcerias com Universidades e centros de Pesquisa para promover a formação de quadros em nível de pós-graduação *lato* e *estrito sensu,* pela metodologia da alternância, para a qualificação profissional e validação científica das práticas formativas e organizativas da alternância.

Quadro 3 – Ações da UNEFAB.
Fonte: Adaptado do Regimento Interno da UNEFAB (2010, p. 2).

Todas as ações apresentadas pela UNEFAB, são de indiscutível significância, visto que, acima de tudo, compreendem a importância de processos contínuos de formação, e se propõem a incentivar tais momentos, procuram manter parcerias com Instituições de ensino superior, impulsionar a produção científica, a fim de, promover e fortalecer o movimento da Educação do Campo. É partindo dessas ações que a UNEFAB tem se orientado e organizado para que essa modalidade de ensino não perca seus objetivos e fundamentos originais.

No ano de 2014, o MEPES e o Governo do Estado do Espírito Santo – SEAG-Núcleo Social Rural, assinaram de modo conjunto um convênio, de n° 9002/2014, cuja finalidade é fornecer aos educadores momentos de:

> Formação Inicial, Formação Continuada, Curso de Gestão Associativa e Administrativa, 1° Encontro de Integração dos Estudantes do Ensino

> Fundamental de Pedagogia da Alternância, Formação por Área de Conhecimento: Técnicas em Agropecuária, Formação em Elaboração de Projetos Locais Sustentáveis, 2° Fórum Estadual dos Jovens do Ensino Médio da Pedagogia da Alternância (MEPES, 2014).

Todas essas conquistas, têm se refletido no sucesso do movimento italiano, que se encontra fortalecido, permanece atuando nas regiões em que se instalou e demonstra sua evolução a cada ano. Satisfatoriamente, percebe-se que houveram inúmeros avanços no que concernem as Políticas Públicas de formação no movimento italiano.

Como forma de apresentar e prestar contas de todos os trabalhos realizados o MEPES organiza anualmente um relatório de atividades, no qual apresenta todas as atividades anuais, observando os documentos elaborados nos anos de 2013 e 2014, pode-se evidenciar ações do CENTRO DE FORMAÇÃO E REFLEXÃO no que diz respeito a formação dos educadores das EFAs.

Na seção seguinte é possível refletir sobre a trajetória das Políticas de formação existentes para o movimento francês.

3.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO MOVIMENTO FRANCÊS

É evidente que o processo no que se refere a práticas pontuais, mostra-se muito mais arrastado, apesar de existirem inúmeras Políticas Públicas nesse sentido, poucas são as ações propriamente ditas, em outras palavras, parece haver uma preocupação por parte dos formuladores de Políticas Públicas na proposta de uma formação continuada que considere as especificidades dos educadores que atuam em escolas do campo de modo geral, mas, na prática, não há muitos avanços.

Molina (2006), discorre que, de fato foi criada uma comissão específica para tratar da organização de um plano ou política nacional de formação de educadores do campo, e que isso requer a participação de Instituições de ensino superior.

Em seus artigos 12 e 13, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo institui que, a formação de educadores aptos a atuar em

escolas do campo, devem promover momentos de formação inicial e continuada para preparar os educadores para o exercício de sua função, bem como, considerar,

> I-Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva da região, do país e do mundo;
> II-Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidaria e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 03).

Com efeito, pode-se evidenciar que nas diretrizes há uma preocupação com aspectos que são caros a proposta da PA, visto que, o documento recomenda que no processo de formação continuada leve-se em consideração as especificidades dos alunos dessa realidade, e que todas as propostas pedagógicas sejam voltadas ao contexto local.

O documento parece corroborar com as acepções de Rocha (2007), o qual atesta que, os conhecimentos precisam estar contextualizados, para além do conhecimento científico, considerar essencialmente os aspectos inerentes à realidade local, seu “lugar”, valores, crenças, cultura.

Em 2005, as discussões realizadas no Congresso Internacional dos CEFFAS realizado na cidade de Foz do Iguaçu – Paraná, culminou na criação da Equipe Pedagógica Latino-Americana (EPLA), cujo objetivo era aproximar os países da América Latina que adotaram a perspectiva da PA, com o intuito de dialogar e trocar experiências em relação aos instrumentos pedagógicos (UNEFAB, 2011).

No ano de 2006, foram instituídas no estado do Paraná, Diretrizes Curriculares para a Educação do campo, as quais, demonstraram forte preocupação com o fato de não haver até então propostas de formação docente adequadas à realidade dos povos do campo em cursos de licenciatura.

Apontam que, na maioria das vezes, os educadores saem da graduação sem sequer ter tido a oportunidade de refletir e tecer discussões sobre o contexto rural, de modo que, quando se inserem nessa realidade, encontram-se despreparados para atuar como educadores/animadores.

Entretanto, não deixa de enfatizar iniciativas positivas de algumas instituições, como por exemplo a Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE e UTFPR, as

quais ofertam cursos de formação continuada para educadores do campo (PARANÁ, 2006).

Essa preocupação com o perfil do educador do campo, se reflete também nas discussões de Begnami (2003), segundo ele, uma escola diferenciada requer um educador também distinto, e vai de encontro com o perfil de educador apontado por Gimonet (2009), que enfatiza a necessidade de o educador ser muito mais animador que transmissor de conhecimento, pois, o modelo educativo da PA se propõe a formar alunos protagonistas, auto formadores.

Em 2007, no III Seminário Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, cujo objetivo principal era fortalecer a educação voltada aos povos que fazem parte da reforma agraria, ficou estabelecido entre suas ações, que, os educadores do campo teriam asseguradas, formação inicial e continuada, bem como apoio pedagógico (FERNANDES *et.al*, 2008).

Uma formação adequada aos educadores que atuam no meio rural, tem se mostrado relevante para o fortalecimento das escolas do campo, isso porque, dessa maneira, os objetivos no momento do ensino-aprendizagem serão sempre voltados à realidade local.

No ano de 2008, os Cadernos Temáticos da Educação do Campo, levantaram uma questão essencial para compreender o processo de formação de educadores. Segundo esse documento, a formação necessita considerar os eixos, político – o qual trata das Políticas Públicas implementadas para os povos do campo, e, que se referem a formação continuada; e o epistemológico – que considera o processo de formação a partir do contexto rural (PARANÁ, 2008).

Isso porque, se considera fundamental refletir tais aspectos, o político, no sentido de continuar na luta por reconhecimento dessa modalidade de educação e o epistemológico, por conta da necessidade de se valorizar, para além da formação específica do educador, sua vivência no meio rural.

Nesse ponto, parece haver uma concordância com o trabalho realizado nas EFAs, no Centro de Formação e Reflexão do MEPES, no qual, adotam-se os mesmos princípios da PA, de um aprendizado construído coletivamente através da vivência. Todavia, no estado do Paraná, a ARCAFAR parece estar bem menos presente nesse processo de formação, e deixa-o a cargo da Secretaria da Educação do Paraná – SEED-PR.

Em 2008, a SEED elaborou um caderno temático sobre a Educação do Campo, no qual discute os aspectos relativos a isso, bem como, apresenta algumas ações e objetivos.

Em se tratando da formação de educadores, esse documento evidencia a importância dos educadores tanto na trajetória desse movimento, quanto na formação dos jovens inseridos nesse contexto. Vislumbra o educador, como um agente formador de opiniões, que está à frente do movimento, e tem a importante função de desencadear momentos de reflexão e discussão aos educandos, para que estes tomem consciência de sua importância no campo, além de compreender a importância de continuar na luta por reconhecimento. Todos os conhecimentos que o educador constrói com os jovens, acabam se refletindo na família e na comunidade (PARANÁ, 2008).

Corroborando com o que vem sendo discutido, esse documento, também compreende o educador do campo como animador, orientador. Por essa razão, no documento, fica explícita a defesa à uma formação específica, que valorize as especificidades e peculiaridades com as quais o educador se depara em seu ambiente de trabalho, e no caso da PA, a própria organização pedagógica desse modelo (PARANÁ, 2008).

Com efeito, percebe-se um cuidado em refletir e conceber o perfil desse educador, buscar uma formação que o faça contemplar a si mesmo, que tipo de profissional este contexto carece para que haja sucesso.

Em 2009, um segundo caderno temático foi elaborado, outro aspecto positivo, que demonstra uma evolução em relação à Educação do Campo. Nesse material, fica claro que há um reconhecimento das deficiências na formação, no quanto esses processos têm estado distantes da realidade do campo, visto que, tendenciosamente, os encontros de formação acabam sendo pensados com base em um modelo de ensino urbano, sem focalizar aspectos relativos a rotina escolar rural. Ao admitir tal falha, é possível vislumbrar a tentativa de melhorias nesse sentido, a busca por uma formação continuada, cujas temáticas norteadoras estejam direcionadas a realidade rural.

É interessante mencionar um órgão de extrema relevância para os processos de formação, a saber, Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural, entidade sediada em Francisco Beltrão, tem por objetivo realizar orientação e

acompanhamento pedagógico tanto à projetos desenvolvidos para a Educação do Campo, quanto em cursos e demais momentos de formação dos educadores (PARANÁ, 2009).

Nesse sentido, o III Caderno Temático da Diversidade elaborado em 2010, apresenta alguns objetivos estabelecidos para os encontros de formação continuada dos educadores do campo:

Objetivos	
1	Construir documentos e diretrizes que auxiliem no desenvolvimento de Políticas Públicas da Educação do campo;
2	Qualificação profissional dos educadores (as) por meio da implementação das Diretrizes Operacionais e Curriculares Estaduais da Educação do campo, a todos os profissionais que atuam nas diversas modalidades de educação do campo;
3	Formação de professores para os profissionais que lecionam em programas criados a partir de parcerias com o Governo Federal;
4	Concepção e execução de Propostas Pedagógicas específicas;
5	Elaborar e executar um trabalho de diagnóstico das Escolas do Campo do estado do Paraná;
6	Desenvolvimento de Cadernos temáticos;
7	Disponibilização de capacitação e qualificação para os gestores das escolas do campo.

Quadro 4– Objetivos da Formação Continuada de Educadores estabelecidos no Caderno Temático.
Fonte: Elaborado pela autora (Paraná, 2010).

Nesse terceiro caderno temático, destaca-se o caminho que vem se construindo a cada ano em relação à formação docente. Do primeiro caderno até o terceiro, é possível visualizar o processo de tomada de consciência até se chegar às ações propriamente ditas, as quais, estão dispostas no quadro acima. Um ponto muito positivo a ser enfatizado, é a busca de parcerias com Instituições de Ensino Superior para a organização desses momentos e das temáticas contempladas. O avanço dessas parcerias culminou no surgimento de cursos de extensão, programas de formação e até mesmo especializações.

Em 2011, nos dias 04 e 05 de abril ocorreu em Belo Horizonte a oitava reunião da Equipe Pedagógica Latino Americana (EPLA), contanto com a participação de cinco países (Honduras, Nicarágua, Argentina e Brasil), e, em torno de vinte e três participantes. Além de discutir a trajetória da organização, esse evento ocupou-se de analisar a importância da união da equipe, de colocar em prática as questões discutidas durante os encontros, e ainda a pertinência e relevância de se efetivar tal

organização à nível mundial. Houve ainda, relatos sobre a formação dos educadores em cada país, o que acarretou no entendimento, de que, existiam aspectos em comum, tais como, a rotatividade de profissionais e os cursos de formação inicial, e muita diversidade em relação a aspectos mais pontuais da formação(UNEFAB, 2011).

Com efeito, esses momentos de discussão são fundamentais para o processo de formulação e implantação de políticas, bem como, do processo de formação desses educadores.

Conquanto, a Portaria n° 86, de 1° de fevereiro de 2013, responsável por instituir o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO define em seu inciso III do Art. 3° que um dos princípios da Educação do Campo e Quilombola, “desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo”. Ao que parece, mesmo de forma lenta, essa busca por uma Educação do Campo de fato para o Campo, continua, e carece ainda de muito estudo, principalmente no que concerne à formação de educadores.

Observando-se o movimento francês, é notório que este passou por um processo mais demorado em relação à implantação de Políticas Públicas específicas à formação. Essa lentidão automaticamente interfere na própria capacitação desses profissionais, e, que acabam por mostrar-se menos eficazes que os do movimento italiano.

Diante desse contexto, é interessante refletir sobre como tais políticas têm sido colocadas em prática, isto é, como são efetivamente os processos de formação dos educadores que atuam nesses movimentos da PA no âmbito brasileiro?

4 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NOS MOVIMENTOS ITALIANO E FRANCÊS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL: LIMITES E POSSIBILIDADES

Com a finalidade de construir subsídios em termos de resposta para o questionamento anterior, esta seção ocupou-se de discutir e analisar os processos de formação de cada movimento de modo a identificar os limites de possibilidades e assim atender ao objetivo de contribuir com tal temática. Para tanto, foi essencial compreender o perfil de educador almejado pelos movimentos, visto a importância de um educador diferenciado do tradicional, isso porque a PA conta com uma série de peculiaridades que exigem uma atuação personalizada e dinâmica desse educador.

4.1 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: MOVIMENTO ITALIANO NO BRASIL

Segundo Begnami (2003), em relação ao perfil dos profissionais que atuam no movimento italiano, diferentemente do professor, esse profissional não pode reduzir-se à sua disciplina, sem contato com os demais saberes, ao contrário, nas Escolas Família Agrícolas, o educador deve ir além, interagir com outras disciplinas, atuar como animador e organizador dessa articulação.

Gimonet (1999), salienta alguns pontos em que o monitor deve estar apto a encontrar e confrontar: com os jovens e todo o seu contexto de vida, saberes, experiências, etc. cada aluno com suas características próprias, e seu projeto de vida a ser aprimorado; as questões que permeiam a realidade desse jovem, sejam elas econômicas, culturais, sociais, profissionais, entre outras; os demais atores que participam do processo de formação; os conhecimentos populares e teóricos que devem ser disponibilizados; o regime de internato que deve ser animado e acompanhado por eles; a equipe pedagógica; a vida na EFAs e sua associação gestora. O monitor é visto também como o propulsor das interações entre os atores e as instâncias da EFAs.

Begnami (2003) apresenta a partir de Gimonet (1999), quatro funções fundamentais do monitor na EFAs:

a) Funções de articulação e animação: caracteriza-se pela animação da vida associativa planejando reuniões do conselho administrativo; articulação e

animação dos parceiros e co-formadores que consiste em articular e instigar os atores desse processo; e ainda a animação e acompanhamento da vida de grupo e das diferentes turmas, que se trata de tornar o internato um ambiente educativo propicio a construção do conhecimento;

b) Funções educativas e formativas: o monitor enquanto formador deve auxiliar o jovem na construção de sua identidade, do conhecimento em sua auto-formação, a tornar-se agente em seu meio;

c) Funções técnicas: o monitor precisa dominar os conhecimentos teóricos da disciplina em que atua, em especial os conhecimentos práticos e ter a capacidade de integrar teoria e prática;

d) Funções Pedagógicas: conhecer e aplicar instrumentos pedagógicos específicos dessa modalidade de ensino.

Gimonet (1999) destaca que, para ser monitor de uma EFAs é preciso atender a alguns critérios: ser maduro; ser competente em relação à disciplina que pretende atuar, já ter trabalhado com o ensino rural e obviamente ter formação adequada.

É imprescindível saber trabalhar em equipe e estar preparado para práticas interdisciplinares, visto que, se desenvolvem inúmeras atividades, sempre em conjunto com educadores de outras disciplinas. Outro ponto é em relação ao tempo que deve ser organizado de modo a cumprir todas as atividades que a profissão exige.

Uma formação pedagógica inicial e de forma continuada é primordial para que o educador possa fazer um trabalho ideal a essa modalidade de ensino. Begnami (2003), ainda completa que se bem formado e munido de todos os atributos necessários, o monitor pode superar um professor tradicional tornando-se educador/formador.

Em relação às Escolas Família Agrícolas, segundo Begnami (2003), a preocupação com uma formação específica para os monitores, vem desde as origens de sua implantação, com o processo de expansão dessa modalidade, houve o impulso para se refletir uma formação adequada aos profissionais que atuariam nessa realidade, é nesse contexto que surge o Centro de Formação e Reflexão do MEPES em 1971.

4.1.1 O Centro de Formação e Reflexão do MEPES

Sua gênese data de 1971, a partir da necessidade de um espaço de formação específico para os educadores do campo. Sua metodologia centra-se na perspectiva da ação-reflexão-ação, e assim como a própria PA, objetiva formar educadores formadores de opinião preocupados em desenvolver atividades que propiciem a criticidade dos jovens, que busquem questionar, refletir e discutir as dúvidas e anseios inerentes à sua realidade.

Busca incessantemente manter intactos os princípios do movimento da PA, por essa razão, nos processos de formação, o centro adota essa metodologia também com os educadores, proporcionando-lhes momentos de teoria e prática, possibilitando-lhes refletir suas práticas docentes (MEPES, 2013).

Nesse sentido, o Centro de Formação e Reflexão possui determinados princípios norteadores que garantem sua efetividade, além de um perfil que o caracteriza como ambiente de capacitação de educadores.

> - Difundir a filosofia e a mística do MEPES em todas as suas ações a fim de garantir aos envolvidos nesse projeto unidade e compromisso;
> - Promover parcerias com o objetivo de buscar ações concretas e integradas para o desenvolvimento rural sustentável;
> - Propiciar a família do campo uma vida digna capaz de sua realização sócio profissional, resgatando os seus valores culturais, aberta ao transcendente, em harmonia com a natureza e solidariedade humana para o exercício da cidadania;
> - Proporcionar elementos de reflexão que possibilitem compreender a realidade em que vivemos, tendo em vista a promoção humana e o desenvolvimento do meio rural, atendendo as diversas necessidades, por meio da Pedagogia da Alternância;
> - Ser um espaço aberto e atuante para a formação continuada individual e grupal, em sua sede e outros locais (MEPES, 2013 p. 48).

Nota-se, que o centro não se direciona em seus objetivos, exclusivamente aos educadores, isso porque, existem outros agentes envolvidos, que, também são responsáveis pela construção de conhecimentos: a família, a comunidade, os próprios jovens. Trata-se de um conjunto, cujas trocas de experiência contribuem para o aprendizado total. Quando se propõe a ser um espaço aberto e atuante deixa claro a importância desse trabalho em conjunto, dessa construção mútua.

O Centro de Formação e Reflexão desempenha uma série de funções, para além da formação continuada, busca parcerias com outras instituições; realiza acompanhamento pedagógico junto aos monitores em formação; faz mediação com outras instituições, assessorando-as quando necessário, e ainda “proporciona

articulação pedagógica e política do Plano de Formação das EFAs” (MEPES, 2013 p.48).

Begnami (2003, p. 67), enfatiza que em um primeiro momento, o Centro de Formação funcionava como uma “espécie de agência da secretária executiva”, isto é, não haviam cargos específicos, todos realizavam o que fosse necessário, e o responsável pela qualificação dos educadores dificilmente possuía formação adequada para tal.

De sua implantação até seu estabelecimento em sede própria, passaram-se quatorze anos. Inicialmente, foi implantado em Anchieta, depois foi para Vitória e, somente em 1987, adquiriu sede própria em Piúma, na região Sul do Estado (BEGNAMI, 2003).

A partir de 1974, foi elaborado um Plano de Formação consistente, cuja finalidade era orientar a formação de monitores que viessem a atuar nas EFAs. Esse Plano funcionou até 1997, e contou com turmas de 15 a 30 bolsistas por ano. Em relação ao tempo de curso, teve inúmeras variações, todavia, a grade curricular permaneceu a mesma (NOSELLA, 1977).

Entre 1974 e 1991, o curso teve duração de dois anos, em 1992, passou a ser de um ano. Os monitores recebiam uma formação intensiva em um mês mais ou menos, partiam para o trabalho prático e a cada três meses reuniam-se para formação continuada (ZAMBERLAM; ZULIANI, 2002).

Nosella (1977), assevera que esse processo de implementação de uma formação pedagógica diferenciada e que atendesse as especificidades do contexto educativo das EFAs, necessitou de atenção, pois, se tratava de algo complexo, visto que, formar um educador para desempenhar funções díspares das exigidas no ensino usual, sendo que, este possuía formação calcada no modelo educativo tradicional, exigia muita reflexão, para a garantia de sucesso. É nesse panorama que surge um curso específico para a formação de monitores.

Esse Plano, portanto, contava com os fundamentos teórico-metodológicos similares aos trabalhados nas EFAs, contudo, eram de certo modo, mais profundos, superiores. Nesse sentido, o curso tinha como fim único, formar profissionalmente os educadores para sua função nas EFAs, baseando-se em três objetivos primordiais, a saber: conscientização; fundamentação teórica e capacitação técnica (NOSELLA, 1977).

O Plano Pedagógico continha uma organização muito próxima da encontrada no modelo presente nas EFAs, assim, os objetivos dessa formação, estavam interligados e estruturados de maneira a aliar teoria e prática; regime de internato, no qual, considerava-se importante, a cooperação e trabalho grupal; a participação das famílias no processo de aprendizado e avaliação dos monitores e também o papel das escolas (NOSELLA, 1977).

Begnami (2003) aponta a importância de o monitor pensar a mudança, isto é, uma formação para além da “instrumentalização técnica”, na qual os monitores buscassem a auto formação.

Outro aspecto relevante nesse processo, diz respeito à compreensão de que é fundamental observar e refletir sobre as experiências de vida, é, a partir dessas vivências que ocorre de fato a formação, pois, entende-se que ao compreender a importância das vivências para o aprendizado, o futuro educador passa a perceber o porquê de se considerar o contexto dos jovens, ou seja, a formação sempre deve partir de um contexto.

Com a expansão das EFAs no século XX, houveram alguns avanços consideráveis no que se referem às políticas de formação de educadores.

Em 1996, o 6° Congresso Internacional da Associação Internacional dos Movimentos Familiares Rurais (AIMFR), ocorrido em Guarapari, cuja temática foi “Formação: garantia para o mundo rural do futuro”, possibilitou a UNEFAB um maior reconhecimento a nível nacional e a possibilidade de novas parcerias que contribuíssem para os avanços em relação à formação de monitores, participação das famílias e dirigentes, bem como, a formação dos jovens em si (BEGNAMI, 2003).

Segundo o autor, com o aumento do número de escolas e da necessidade de formação, o Centro de Formação do MEPES que, até então, era o responsável por esse propósito, passou a não dar conta de atender aos novos números, de maneira que, em 1990, a formação passou a ser no período de um ano, além disso, houve o início de um curso de formação em serviço para monitores que já estavam inseridos na profissão.

Todo esse processo incentivou o surgimento de uma série de iniciativas, como por exemplo, a *Rede de intercâmbio Piauí, Maranhão, Pará e Amapá,* cuja finalidade era a de orientar a formação dos monitores, para tanto, um responsável realizava

visitas as EFAs, e cuidavam da organização de formações continuadas (BEGNAMI, 2003).

Iniciativas a nível regional também foram características desse momento, a Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA) participou desse processo, no sentido de promover encontros de formação anuais, além de um acompanhamento para as equipes pedagógicas. O mesmo ocorreu em Rondônia com a Associação das Escolas Família Agrícola de Rondônia (AEFASRO).

Como forma de prestar contas em relação às atividades desenvolvidas pelo Centro de Formação e Reflexão ao longo de cada ano, foram elaborados relatórios de atividades denominados Relatório Anual do MEPES. Para o estudo tivemos a oportunidade de ter acesso a dois exemplares o de 2013 e 2014, por meio deles, pudemos conhecer um pouco das atividades desenvolvidas nesse Centro em relação a formação dos educadores.

Segundo o MEPES (2013), no ano de 2013 o Centro de Formação e Reflexão - MEPES conquistou parcerias à nível municipal, estadual e federal. Alguns municípios como, Piúma, Domingos Martins, Ibitirama, Anchieta e Alegre, por exemplo, fecharam parcerias com o centro, fundamentalmente suas secretarias de educação, agricultura e cultura, além de, Sindicatos de Trabalhadores Rurais.

À nível estadual, conquistou o apoio das Secretarias de Educação – SEDU; Agricultura –SEAG e Cultura – SECULT; além do Instituto Capixaba de Pesquisa; Assistência Técnica e Extensão Rural (INCAPER), Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Espírito Santo (FETAES), Território Sul Litorâneo e ainda a Assembleia Legislativa.

Algumas Instituições Federais também passaram a fazer parte do quadro de parceiros – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Instituto Federal do Espirito Santo (IFES). Alguns órgãos de nível nacional: Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); UNEFAB e o Instituto Souza Cruz. (MEPES, 2013).

Dentre as atividades de formação desenvolvidas ao longo de 2013 destacam-se:

ENTIDADE/RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO	ATIVIDADE

INCAPER	Encontro Formativo do INCAPER
AlciroLamãoNazarino - Ex-monitor do MEPES e Servidor do INCAPER	Comunicação: Pedagogia da Alternância: uma proposta de Educação do/no Campo.
Augusta Maria Bicalho – Dra. Em Educação e Professora do Centro Universitário São Camilo	Comunicação: Currículo e Didática: (Des)construindo alguns conceitos.
Carla Souza Santo	Comunicação: Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica (PPEP): Relações entre Prática Pedagógica em Alternância; Elementos da PA - Panorama Geral e elaboração do PE.
Cleber Lúcio Carrara	Comunicação – Troca de Experiência: Formação de Área (Matemática).
Claudinei Lima Oliveira – Monitor – EFA de Castelo	Mesa Redonda: Formação de área (Agropecuária)
Dulcineia Campos – Dra.em Educação	Comunicação: Educação do Campo e sua interface com Vygotsky e Piaget.
Itamar Mendes	Diálogo: Currículo na Educação Básica – interdisciplinaridade na perspectiva emancipatória.
JaninhaJerke de Jesus – Professora da rede municipal	Comunicação: a PA e as correntes pedagógicas.
João Baptista Martins	Mesa redonda: PA no Brasil: Pioneirismo do MEPES.
Joel Duarte Benísio – Gerente Pedagógico – MEPES	Comunicação: Fundamentação e Elaboração do PPEP; Motivação ao diálogo sobre o currículo e contribuições para a prática da PA; Fundamentos do PE
LuisBrambati – Presidente da Associação de Pais – EFA de Olivânia	Motivação ao diálogo sobre o currículo e contribuições para a prática da PA; Fundamentos do PE.
Rogério Caliari – Dr. Em Educação – IFES/ Colatina	Comunicação: Alternância e Sustentabilidade: Suportes para valorizar a vida, dignificar a pessoa e tecer relações entre saberes.

Quadro 5 – Atividades Centro de Formação e Reflexão do MEPES - Ano de 2013.
Fonte: Adaptado MEPES (2013, p.52)

O quadro 5 apresenta uma série de atividades, as quais, representam diversos momentos em que os educadores puderam unir-se para pensar as práticas educativas, refletir e expor suas vivências, discutir novos caminhos para melhorar a qualidade do ensino. É notória a participação de diferentes instâncias, principalmente instituições de ensino superior e pesquisa, as quais tiveram contribuições inspiradoras.

Esses momentos de formação, corroboram com o que nos coloca Lorenzini (2006 p.32), quando assevera que “para que haja uma real transformação na concepção de escola, é preciso sair de dentro do espaço fechado entre quatro paredes. É partir para uma pedagogia no espaço e no tempo, considerando outras maneiras, envolver outras pessoas”.

Em outras palavras, ser monitor requer uma constante construção de saberes, de modo conjunto, trata-se, de uma constante dialética, na qual, todos os envolvidos devem caminhar lado a lado. Por essa razão, é fundamental que o educador tenha a possibilidade de estar em constante troca de experiências com outros profissionais, a oportunidade de repensar suas práticas, o próprio modelo da PA, buscando a cada dia superar-se.

Quanto a atividade de formação inicial de monitores, no ano de 2013, 103 novos educadores iniciaram o curso. Nesse curso, foram realizados estudos em módulos presenciais, no próprio centro, e posteriormente, foram desenvolvidas atividades nas EFAs – Ação/Reflexão/Ação.

Módulos	**Turma (Ano)**	**Data da Realização**	**Tema**	**N° de participantes**
Formação Inicial Módulo I	2013	05 a 07/06	O processo educacional do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo	103
Formação Inicial Módulo II	2013	01 e 02/08	Aprender e ensinar	96
Formação Inicial Módulo III	2013	07 e 08/11	Construção do Projeto Político Pedagógico na Pedagogia da Alternância	93
Formação Inicial Módulo IV	2012	15 a 17/05	A Pedagogia da Alternância – uma abordagem Filosófica e Política da Educação	26
Formação Inicial Módulo V	2012	10 e 11/10	O monitor, o Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica (PPEP)	39
Total				**357**

Quadro 6– Formação Inicial de Monitores das EFAs.
Fonte: MEPES (2013, p. 53).

No curso de Formação Inicial de Monitores, os educadores são apresentados ao método, conhecem suas origens, seus princípios e fundamentos teórico-metodológicos, compreendem seu papel, e refletem sobre o perfil de um monitor adequado às necessidades dessa modalidade de ensino. No quadro6, nota-se, a preocupação em fornecer aos monitores subsídios para que eles possam desempenhar seu papel de forma satisfatória nas EFAs onde irão atuar.

A prática é essencial para que haja de fato a interiorização dos conhecimentos. Para que a formação seja completa, é necessário que haja essa relação ação/reflexão/ação, isto é, para além dos conhecimentos teóricos, é nas

vivências práticas que o educador se torna de fato um orientador, animador que impulsiona discussões e construção de saberes.

Essa compreensão vai de encontro com os apontamentos de Begnami (2003, p. 218):

> O plano de formação inicial como o próprio nome diz é uma iniciação que não se esgota ali com aquelas sessões e naqueles temas. Ele aponta para uma continuidade que não se limitará também aos encontros pontuais que ocorrem esporadicamente a cada ano. Os encontros presenciais têm uma função de socialização, intercâmbios, estabelecimento de sentimentos de pertença, busca de ações comuns, buscando pontos de unidade, preservando as diversidades, etc., mas, a formação continuada também não se resume a cursos. A profissionalização é extremamente complexa e não se limita às estratégias de formação pontual. Estamos frente a um grande desafio da profissionalização que ultrapassa a formação.

Ou seja, é fundamental que o monitor iniciante esteja em contato com os desafios que a profissão lhe infringe, que busque nas práticas diárias, crescer como educador, construir sua trajetória, por essa razão, utiliza-se a mesma perspectiva da PA, da autoformação, de maneira que os educadores, são desafiados a tornarem-se atores de seu conhecimento, construindo os saberes, aliando teoria e prática.

Quando concluem a Formação Inicial, os monitores contam ainda com uma dinâmica de Formação Continuada, onde são realizados encontros, a fim de, trocar experiências, aprimorar projetos e ampliar a proposta da PA.

Segundo MEPES (2013, p. 54), “a Pedagogia da Alternância valoriza a dimensão dialógica, nela não há prática por prática, ou teoria por teoria o que existe é a reflexão dialógica, traduzida, na práxis que reflete, propõe e transforma”.

Logo, é a partir dos momentos de formação continuada que os educadores podem se fortalecer enquanto grupo, repensar suas práticas, trocar vivências, fortalecer os princípios e fundamentos da PA no Brasil. Estes encontros de Formação Continuada podem ser vistos no quadro 7.

Data da formação	Tema	N° de participantes
25 a 27/03	Pedagogia da Alternância – educação e transformação social	86
22 e 23/08	Currículo na Pedagogia da Alternância	78
Total		164

Quadro 7– Formação Continuada de Monitores das EFAs.
Fonte: MEPES (2013).

Em vista disso, compreende-se a formação continuada, como um momento crucial para a atuação dos monitores nas EFAs. É durante os encontros que são colocados dúvidas e anseios da profissão, são nesses momentos que as práticas de ensino são repensadas e reorganizadas. Nesse ambiente de reflexão e discussão, são retomados os princípios e fundamentos da PA, possibilitando o aprimoramento das atividades pedagógicas. Existe, portanto, a preocupação com a diversidade de tempos e espaços também na formação dos educadores, que dispõe de uma série de âmbitos e momentos de construção de conhecimentos.

Momentos de formação pedagógica são realizados também com as equipes gestoras das EFAs, coordenadores e diretores são convidados a refletir suas funções, no intuito de melhorar a forma como conduzem o método, como pode ser visualizado no quadro 8.

Data da Formação	Tema	N° de participantes
28/01	Planejamento	15
06/03	Formar para melhor atuar	19
12/04	Planejamento	17
09/07	Plano de Curso: Educação Profissional	14
14/08	Aspectos Legais	18
29/10	Gestão e Planejamento	12
19/11	Avaliação e Planejamento	33
Total		62

Quadro 8– Formação Continuada de Coordenadores e das Associações das Escolas Família Agrícola – MEPES.
Fonte: MEPES (2013, p. 55).

Nota-se, que para os gestores, há uma preocupação maior com a organização político-pedagógica das EFAs, visto que é fundamental que todos os envolvidos nesse processo compreendam a importância de manter os objetivos do modelo intactos e promovê-los, impulsionando novas lutas por reconhecimento, por Políticas Públicas e parcerias.

Os educadores também têm garantidos cursos de capacitação no centro por áreas do conhecimento, o que se expõe no quadro9.

Data de formação	Tema	N° de participantes
08 e 09/05	Linguagens	11
22/05	Agropecuária	06
19 e 20/06	Matemática e Ciências da Natureza	20
Total		37

Quadro 9– Formação Continuada por área do conhecimento.
Fonte: MEPES (2013, p. 55).

Esse momento é fundamental para que os educadores responsáveis pelas disciplinas da grade curricular tradicional tenham a possibilidade de discutir práticas pedagógicas, trocar experiências, elaborar propostas de ensino voltadas à realidade na qual estão inseridos, buscando realizar um trabalho interdisciplinar com as demais áreas de conhecimento.

Lorenzini (2007) aponta que o real papel dos monitores, só surge, quando estes passam a buscar o diálogo com outros saberes, na construção do conhecimento de modo coletivo, quando se tornam “agentes de relação, de comunicação”.

Em 2014, também foi elaborado um Relatório de Atividades Anual, no qual, foram descritas as atividades realizadas no CENTRO DE FORMAÇÃO E REFLEXÃO do MEPES. Tanto de formação inicial, quanto continuada e demais atividades realizadas.

Novamente, ao observarmos as atividades realizadas para fomentar o conhecimento dos educadores, evidencia-se, momentos de dialética, nos quais, temáticas inerentes à realidade, foram trabalhadas, de modo a suprir as necessidades intelectuais dos profissionais.

Conhecer a fundo a trajetória da PA e todos os seus tencionamentos é fundamental para o sucesso como educador, corroborando com tal assertiva, Lorenzini (2003, p.31) evidencia,

> O monitor deve se sentir envolvido no processo de aprendizagem para poder gerir as aulas e atividades propostas para uma formação geral do sujeito, sempre com a visão de entendimento de todos os instrumentos da PA para que o grupo esteja animado e contar com o envolvimento dos pais, familiares, lideranças e parceiros.

Nesses diversos momentos de reflexão, a PA é trabalhada sob diferentes aspectos, olhares distintos, de maneira que, propiciem uma formação também integral. Assim, é imprescindível, que o educador aproveite ao máximo esses

momentos de formação, visto que, o permitem de estar em contato com diversos públicos, sejam colegas de outras EFAs, sejam parceiros de instituições de ensino superior, ou outras entidades.

É pensando nisso, que o Centro de Formação e Reflexão, procura pensar temáticas que impulsione reflexões, principalmente nos momentos de formação inicial, nos quais, os educadores ainda não estão familiarizados com a PA e sua trajetória brasileira.

Módulos	Turma	Data da Realização	Tema	CH	Total de cursistas
I	2014/2015	06 a 08/05	Educação do Campo: O processo Educacional do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES).	24h	21
II	2014/2015	27 a 29/05	O Processo Ensino-aprendizagem e os Elementos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância	24h	20
III	2014/2015	24 a 36/05	Fundamentos Teórico-metodológicos do PPP – Projeto Político Pedagógico; Alternância e Sustentabilidade	24h	20
IV	2014/2015	07 a 09/10	Fundamentos Filosóficos e Pedagógicos do PPP – Projeto Político Pedagógico	24h	20
Total					**81**

Quadro 10 – Formação Inicial de Monitores das EFAs
Fonte: Mepes (2014, p. 56).

Ao observarmos o quadro 10, é perceptível que, além de fomentar o conhecimento acerca da PA e seus fundamentos, o curso se propõe a fornecer subsídios em torno do Projeto Político Pedagógico, importante documento, que orienta a educação de modo geral, e também a Pedagogia da Alternância.

Isso se mostra muito importante, pois, o educador, seja ele das disciplinas da grade comum, seja das disciplinas, precisa compreender as teorias que norteiam a educação, como pode-se observar no quadro 11.

Módulos	Turma	Data da Realização	Tema	CH	Total de cursistas
IV	2013/2014	03 e 04/04	Marco Doutrinal do PPP	24h	103
V	2013/2014	07 e 08/08	PPP – Projeto Político Pedagógico e a Práxis Pedagógica da Pedagogia da Alternância	24h	89
Total					**192**

Quadro 11 – Continuação da Formação Inicial dos monitores das EFAs de 2013.
Fonte: MEPES (2014, p. 57).

Para além, esse curso impulsiona discussões em torno da prática educativa no contexto da PA, contribuindo assim, para que os educadores em formação inicial compreendam a dinâmica da alternância e reflitam sobre todas as funções que devem desenvolver na EFA, as quais, vão além da mera transmissão de conhecimentos, mas, de orientar, animar, impulsionar o aluno a ser participativo, autônomo, tanto na sua formação, quanto em sua atuação no meio profissional.

Impulsiona-se a construção de saberes nos momentos em que os jovens estão na escola, aprendendo a teoria, ou nas propriedades, aplicando-a, ou ainda, em outros cursos de capacitação e demais momentos em que são realizadas palestras, colocações em comum, visitas técnicas, dentre outros.

No ano de 2014, o Centro de Formação e Reflexão também ofertou cursos de formação continuada aos educadores das EFAs, bem como, gestores e coordenadores, como evidencia o quadro 12.

Data da formação	Tema	Carga horária	N° de participantes
De 28 a 30/04	Educação nas EFAs MEPES: Interação entre diversos sujeitos e múltiplas diferenças	24h	89
De 20 a 22/08	Educação Popular e Pedagogia da Alternância: Uma educação para além dos espaços escolares.	24h	83
Total			**172**

Quadro 12 – Formação continuada de monitores das EFAs.
Fonte: MEPES (2014, p. 59).

Do mesmo modo que no ano de 2013, foram realizados ao longo do ano encontros de formação continuada, nos quais os monitores veteranos de diferentes EFAs, tiveram a oportunidade de dialogar, construir novas ideias, aprofundar conhecimentos, estabelecer laços, pensar novas práticas educativas. Além desses momentos, nota-se ao longo do ano inúmeras atividades nas quais podemos citar, palestras, oficinas, mesas redondas e comunicações com diferentes profissionais, parceiros do MEPES, com a finalidade de proporcionar o encontro entre diferentes atores que estudam e/ou vivenciam a PA, conforme o quadro 13.

ENTIDADE/RESPONSÁVEL PELA FORMAÇÃO	ATIVIDADE
Arleide Sartori Zamberlam – Professora	Mesa de relatos de experiências

Carla Souza Santos – Monitora EFA Alfredo Chaves	Comunicação: mediações didático-pedagógicas da Alternância.
Dr. ErineuFoerste – PPGE/UFES; Eira CrisneyZuqui – PMA/ Professora rede de educação municipal; Walkiria Barcelos Sperandio – Professora IFES	Mesa Redonda: A Dialogicidade: entre Educação Popular e PA: uma educação para além dos espaços escolares.
Fabíola Mota Sodré – Subgerente de avaliação SEDU	Comunicação: Programa de Avaliação Da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES): leitura, interpretação de resultados, planejamento e intervenção pedagógica.
Idalgizo José Monequi – Superintendente do MEPES	Comunicação: As parcerias na formação da PA.
João Batista Martins – membro da junta diretora/MEPES	Comunicação: contextualização histórica dos movimentos sociais – Educação do Campo e a PA: o caso MEPES.
José Claudino Capelini – coordenador das creches – MEPES	Comunicação: Associação da EFA.
JaninhaGerker de Jesus – Professora/rede de educação municipal	-Comunicação: formação continuada de monitores: direito ou necessidade? -Palestra: processo ensino-aprendizagem numa abordagem psicológica – ênfase na perspectiva histórico-cultural; -Palestra: As correntes pedagógicas que influenciaram a PA; -Comunicação: A PA em diálogo com as correntes pedagógicas.
Joel Duarte Benício – Gerente Pedagógico – MEPES	-Atividade pedagógica – temas: Identidade do monitor; educação popular; Avaliação; -Plano de estudo: eixo integrador do Plano de Formação a PA; -Comunicação: Memorial como práxis; -Palestra: elementos pedagógicos da PA; -Palestra: A prática pedagógica – o currículo das EFAs e suas interfaces com o Currículo Integrado; Mesa redonda: Práxis Pedagógica da PA.
Marisa Valladares – Universidade Federal Fluminense	Comunicação: didática na PA.
Rogério Caliari – Professor do IFES/Campus Itapina	Palestra: compreendendo a PA segundo sua práxisproblematizadora; Mesa redonda: Práxis pedagógica da PA; Comunicação: concepções filosóficas da Educação do Campo.
ShaymonSupeleto Guimarães – Monitor EFA de Cachoeiro	Comunicação: As místicas nos Movimentos Sociais
Solange Prado – Doutoranda UFES	Palestra: O Sistema Educacional Brasileiro com enfoque na Educação do Campo.

Quadro 13 – Atividades realizadas no CENTRO DE FORMAÇÃO E REFLEXÃO do MEPES – Ano de 2014.
Fonte: Adaptado MEPES (2014, p. 55)

As iniciativas do Centro de Formação e Reflexão estão em consonância com as considerações de estudiosos como Begnami (2003); Lorenzini (2007) eGimonet (2009), os quais, discorrem sobre a importância da continuidade de estudos por parte do educador, deste buscar sempre um aprimoramento por si mesmo, ser auto formador e trabalhar na perspectiva da Ação-Reflexão-Ação.

Pois dessa maneira, seu papel enquanto promotor da formação torna-se mais efetivo. É partindo desse preâmbulo que se compreende a relevância de o educador participar da vida do jovem, conhecer suas dificuldades e anseios, pois, são tais

aspectos que impulsionam todo seu trabalho, enquanto promotor da formação, essas vivências devem ser fomento para os encontros de formação, pois é no levantamento das dificuldades que os educadores aprimoram seus instrumentos pedagógicos e sua metodologia de ensino.

Com efeito, o MEPES estabeleceu parcerias com algumas instituições de ensino superior, o que colaborou para que houvessem avanços significativos no que concerne à cursos de formação à nível *latu e stricto sensu,* dentre os quais destaca-se o *Mestrado Internacional em Ciências da Educação* – "Formação e Desenvolvimento Sustentável", o qual surgiu em meados de 1999, no seio do I Seminário Internacional. UNEFAB/SIMFR estabeleceram aliança com as universidades de Portugal – Universidade Nova de Lisboa e França – Universidade François Rabelais de Tours. Esse mestrado era direcionado aos formadores que faziam parte da Equipe Pedagógica de níveis Regional e Nacional (BEGNAMI, 2003).

É um modelo diferenciado de formação, mas, que ao mesmo tempo, trabalha a partir de princípios e fundamentos similares à alternância. Os mestrandos realizam a construção de saberes e concomitantemente a pesquisa, partindo de suas vivências profissionais no método da PA. São suas experiências práticas que embasam a formação.

Begnami (2003, p. 103), aponta que existem três principais questões que tornam esse mestrado tão rico ao modelo educativo da PA:

> a) O primeiro interesse é dos atores da Instituição, pois é uma oportunidade ímpar para uma formação que valoriza a experiência, o engajamento social e promocional; b) segundo, o interesse é para a Instituição em si, pois a formação lhe confere a dimensão cientifica a partir da pesquisa de cada um, capital de conhecimento específico que pode ajudar a clarear melhor as funções para o movimento e c) terceiro, a afirmação para o mundo externo do patrimônio de conhecimentos e experiências acumulados que proporciona autoridade, poder para pronunciar de forma paritária com outras instituições educacionais.

Em outras palavras, essa Pós-Graduação *Stricto Sensu*, significou a possibilidade de ampliar e aprimorar o movimento de modo geral, além de, promovê-lo, colocando-o no mesmo nível, se não acima do sistema de ensino tradicional, que, hoje assume um status de soberania no Brasil.

É por meio dessas iniciativas que se vislumbra o crescimento que o movimento Italiano vem atingido ao longo dos anos. Além do mestrado, foram

conquistados inúmeros cursos de nível superior para atender às necessidades de formação dos educadores desse contexto. São cursos à nível de Graduação e Pós-Graduação, *Lato* e *Stricto Sensu,* em Pedagogia da Alternância, ofertados pelas instituições parceiras.

Outro exemplo que vale ser mencionado, é o Curso de Especialização em PA e Educação do Campo (PAEC), elaborado, a partir de parcerias, com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e que vinha sendo discutido e construído desde 2008, mas, que só veio a ser iniciado em novembro de 2010 (UNEFAB, 2011).

O curso teve duração de dois anos, e foi almejado pela Equipe Pedagógica Nacional (EPN), consiste em mais um meio de qualificar os educadores. Foram selecionados quarenta participantes de onze estados brasileiros, dentre os quais estavam educadores de Amapá; Maranhão; Pará; Roraima; Piauí; Ceará; Bahia; Mato Grosso do Sul; Rio de Janeiro; Espírito Santo e Minas Gerais. Entretanto, verificou-se algumas dificuldades ao longo dos Tempos Escolares (TE) que dificultaram à alguns educadores estarem presentes durante todo o curso.

Segundo a UNEFAB (2011), ele dividiu-se em três TEs e o Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica, sendo que cada um contava com um eixo temático que embasava as reflexões, discussões e práticas pedagógicas.

O I TE ocupou-se da temática “Participação social e Diversidade Cultural”, que impulsionou a reflexão das trajetórias dos movimentos sociais e questões inerentes à identidade cultural dos povos do campo.

O II TE tinha como tema gerador a “Educação do Campo e o Desenvolvimento Sustentável”, a partir dele surgiram discussões sobre a importância da PA na formação de jovens protagonistas, que promovam a sustentabilidade e o desenvolvimento local, além disso, foram analisadas Políticas Públicas para a Educação do Campo, a trajetória das lutas por reconhecimento desses povos, além da própria prática dos educadores.

O III TE trouxe à discussão os fundamentos da PA, práticas educativas condizentes com a realidade local, a partir da temática, “Alternâncias e Práticas de Educação Contextualizada”, que possibilitou aos educadores trocas de experiências, discussões voltadas à realidade de cada região e o fortalecimento dos princípios e fundamentos da PA (UNEFAB, 2011).

Esse curso representou mais um esforço por parte da EPN, em promover cursos de formação para os educadores. Observa-se novamente uma participação efetiva do movimento italiano nesse processo, o que demonstra seu engajamento na PA.

Todas essas iniciativas possuem diversos fatores motivadores, dos quais, destacam-se: a rotatividade tanto de monitores quanto de professores, bem como, o próprio nível de formação precário, essencialmente nos monitores, os quais, tendem a ter formação de nível técnico. Diante disso, tais propostas podem ser vislumbradas como possibilidades significativas de aprimorar, para além da formação dos educadores, o próprio modelo educativo, pois, são momentos em que se propõem retomar os conceitos da PA, seus princípios, fundamentos, objetivos e anseios. Isso significa muito para essa modalidade educativa, pois, é no ato de repensar o método e suas práticas educativas, que o movimento ganha força, se reinventa, aprimora e desenvolve.

Assim, buscar parcerias com as Universidades tem se mostrado fundamental para ampliar e fortalecer o movimento, nesse sentido, pode-se evidenciar que o movimento italiano tem sido bem-sucedido, visto que valoriza e busca de modo incessante a participação da academia nos processos de formação.

Do mesmo modo que no movimento italiano, existem no movimento francês, algumas iniciativas, no que tange os processos de formação dos educadores. Foram estabelecidas parcerias entre UNEFAB, MEPES, ARCAFAR SUL e NORTE/NORDESTE, a fim de assegurar o fortalecimento e originalidade dessa modalidade de ensino, nesse sentido, cabe, evidenciar de que forma se estabelecem esses momentos de formação também no movimento proveniente da França, o qual será descrito na próxima seção da dissertação.

4.2 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: MOVIMENTO FRANCÊS NO BRASIL

Quando se trata dos educadores que fazem parte do cotidiano dos jovens, nos CEFFAs, podem-se apontar dois tipos de educadores, os das disciplinas da grade comum, e os denominados monitores, que são responsáveis por ministrar as disciplinas técnicas. Todavia, consideram-se educadores também as cozinheiras, e

demais colaboradores desse contexto, visto que, todos colaboram para a formação integral do jovem, leia-se formação humana e intelectual. Com efeito parece pertinente apontar, portanto, para o termo utilizado por Marirrodriga e Calvó (2010), “formador”,por meio do qual, associam a todos os que atuam nas CEFFA.

Assim, os autores acreditam, que por ser uma modalidade de ensino diferenciada, a qual, conta com uma equipe também diferenciada, necessita “[...] de uma formação específica – distinta daquelas do professor presente em outros sistemas” (MARRIRODRIGA; CALVÓ, 2010, p. 70).

Entretanto, a aliança entre SEED-PR e ARCAFAR SUL, por exemplo, mesmo tendo contribuído para a evolução do método da PA, também acabou acarretando em algumas divergências relacionadas a diferenças organizacionais e pedagógicas. Isso tudo, por conta da necessidade de adequar um projeto pedagógico que atendesse suas especificidades.

Inicialmente ultrapassadas essas divergências, os educadores que atuavam nas CFR tinham a possibilidade de dedicar-se exclusivamente a ela. Nesse aspecto é interessante ressaltar um ponto positivo, uma vez que, geralmente as CFR apresentam uma média de três turmas com, no máximo, 25 alunos, o que acarreta em uma maior disponibilidade do educador para preparar suas aulas e fornecer um atendimento diferenciado aos alunos, além de mais tempo para realizar visitas as propriedades de cada jovem.

Entretanto, o que deveria ser um acordo favorável e benéfico, não foi assim vislumbrado pelo governo do estado do Paraná – especificamente – culminando em 2015 com a redução de carga horária para vinte horas/aula. Essa precarização do ensino culminou na falta de tempo hábil para que os educadores dessa realidade pudessem desempenhar todas as atribuições de sua função. Assim, estes, passam a atuar em outras escolas para complementar sua carga horária. Após essas medidas iniciais, houve o fechamento de pelo menos 17 Casas Familiares Rurais, significando ainda mais involução ao movimento.

Devido à falta de profissionais, as CFRs acabaram sendo prejudicadas e como as escolas do ensino regular, vem enfrentando problemas com a alta rotatividade de profissionais, isto é, o corpo docente fornecido pela SEED acaba sendo modificado a cada ano, o que prejudica os propósitos da PA.

Além da alta rotatividade dos educadores, é preciso considerar-se seu papel na CFR. Por conta das especificidades do método, é determinante que o educador compreenda a proposta da PA antes mesmo de ingressar em tal contexto. Do contrário, este não será capaz de realizar um trabalho coerente a essa proposta.

Entretanto, além de conhecer o método, Marirrodriga e Calvó (2010), relatam a existência de algumas condições que o educador precisa atender em suas diversas áreas de atuação, a saber:

- Pessoal: compreender as situações e problemas do meio e estar preparado para buscar soluções de forma objetiva, com visão, e de maneira a contribuir para o desenvolvimento sustentável do campo;

- Em relação às pessoas e ao grupo: ser capaz de trabalhar em equipe, lidar com os jovens, estar em contato com o meio social, assim, é importante que o monitor seja ativo na comunidade;

- Com relação ao meio: conhecer profundamente o meio ao qual está inserido, bem como, estar disposto a viver e trabalhar nesse contexto, contribuindo para a expansão da PA;

- Com relação ao trabalho: possuir formação adequada, viver em constante formação, ser capaz de pensar para além de sua formação especifica, atuando de forma interdisciplinar, e finalmente, seguir as orientações das diretrizes legais no que diz respeito a suas aulas.

Marirrodriga e Calvó (2010 p. 98) também enfatizam a importância de uma formação docente adequada, e que esteja sob os cuidados da Instituição responsável pelos CEFFA no sentido de que "os conteúdos da formação de monitores não devem ser limitados a uma ação de formação e certificação de atitudes pedagógicas". Em outras palavras, a formação deve ser capaz de atender as carências e demandadas dessa função, visto que, ser monitor exige muito mais do que aspectos da formação profissional. Considerando a singularidade de tal papel e pela dinâmica prescindir de um convívio efetivo com os jovens em formação, ele torna-se muito mais um animador, uma referência, um modelo, e, portanto, precisa de uma formação que considere a própria prática docente.

Nessa perspectiva, uma formação apropriada prioriza um modelo pautado nos próprios princípios da Alternância, ou seja, uma formação em serviço, que parta de sua própria experiência dentro da CFR, além disso, o educador precisará utilizar

também aportes teóricos, aliando a teoria e a prática (MARRIRODRIGA; CALVÓ 2010).

Outro aspecto relevante levantado pelos autores diz respeito ao conhecimento do local onde se está atuando, conseguir compreender a fundo aquela realidade, a fim de, contribuir para seu desenvolvimento, essa reflexão acerca da própria prática, além de, colaborar para uma maior aceitação em relação a mudanças, também permite que o profissional possa repensar sua atuação, buscando aprimorá-la. É mais do que claro que uma educação para o campo necessita atender a todas as questões que permeia a realidade desses jovens, por essa razão, conhecer tais aspectos é primordial para que o educador cumpra seu papel, é nessa perspectiva que a PA valoriza a parceria entre os educadores e as famílias, esses diálogos mais aprofundados que contribuem para a compreensão do meio.

Para eles, essa formação precisa também ser pessoal e coletiva, afinal diferentemente do método de ensino regular, que parte do individualismo, a PA enfatiza a interdisciplinaridade e o trabalho em equipe na construção do conhecimento, portanto, preconiza a participação e diálogo entre todas as áreas do conhecimento.

Lorenzini (2007), também discute a questão da formação docente nos CEFFA, o autor enfatiza que quando o profissional inicia suas atividades nesse ambiente, ele necessita buscar uma formação específica, independentemente de sua formação, pois precisa compreender o movimento educativo dos CEFFA. Ele acrescenta a importância de conhecer cada instrumento pedagógico da PA para auxiliar na formação dos jovens.

Entretanto, devido a lentidão nos avanços das Políticas Públicas para a Educação do campo, muitos aspectos ainda não estão consolidados, dentre os quais, pode-se destacar, a preocupação com uma formação continuada voltada à Educação do Campo. Do mesmo modo, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Continuada (SECAD) (2005), mencionam que não houve grandes preocupações por parte do poder público em implantar um sistema educacional que levasse em consideração o contexto rural, e o Estado eximiu-se de formular diretrizes específicas para a Educação do Campo, financiar a manutenção dessas escolas, bem como, fornecer uma formação adequada que valorize o educador do campo.

Por esse motivo, as capacitações para os educadores do campo não ocorrem de forma isolada, principalmente as semanas destinadas à discussão de assuntos relacionados ao âmbito escolar, essas são realizadas na escola base em conjunto com o corpo docente daquele contexto urbano, dificultando uma discussão voltada aos interesses do meio rural.

Pensando nessa perspectiva, o movimento tem adotado uma estratégia de formação pedagógica inicial de extrema importância para os educadores em início de carreira. Essa formação pedagógica, segundo Lorenzini (2007), necessita seguir os princípios da PA, dessa forma, o monitor poderá compreender melhor essa modalidade de ensino.

4.2.1 Formação Inicial e Continuada para Monitores

Antes de tudo, é imprescindível que se aponte a gênese da formação de educadores no contexto da PA. De acordo com Gimonet (2002), foi a partir das carências de formação dos educadores da PA, que em 1975, nas Maisons Familiales Rurales – MFRs– e no Colégio Cooperativo, surge a primeira experiência em formação de educadores para as CFR.

Segundo a UNEFAB (2007), o curso ocorria na Universidade de Tours, e o Centro Nacional Pedagógico das Casas Familiares Rurais, era o responsável por realizá-lo. Do mesmo modo, no Brasil, a partir do surgimento de uma nova modalidade educativa, sentiu-se a necessidade de uma formação que atendesse as especificidades desse modelo.

Inicialmente, os cursos ocorriam no MEPES, mas, posteriormente, estabeleceu-se uma Equipe Pedagógica Nacional dos CEFFAs, e a partir daí os processos de formação passaram a ser direcionados para as associações (UNEFAB, 2007).

Por ser a alternância uma prática em frequente transformação, é fundamental partir da prática profissional do educador, direcionar-se à teoria e retornar a prática, levando-se em conta dois espaços e dois tempos nesse processo de formação (LORENZINI, 2007). Para tanto, o autor aponta que a inserção do monitor na formação pedagógica apresenta algumas exigências, tais como: estar atuando

profissionalmente por no mínimo três meses nesse contexto; ser indicado pelo Conselho Administrativo e cumprirem suas obrigações no seu contexto de atuação (LORENZINI, 2007).

Essa formação inicial é fundamental para que o monitor esteja apto a atuar de forma distinta dos educadores tradicionais. Ela é construída e coordenada por uma EPN, possui um programa que tem como princípio a Ação – Reflexão – Ação. Lorenzini (2007), apresenta um esquema para exemplificar tal metodologia, o qual foi reproduzido de modo esquemático na figura a seguir:

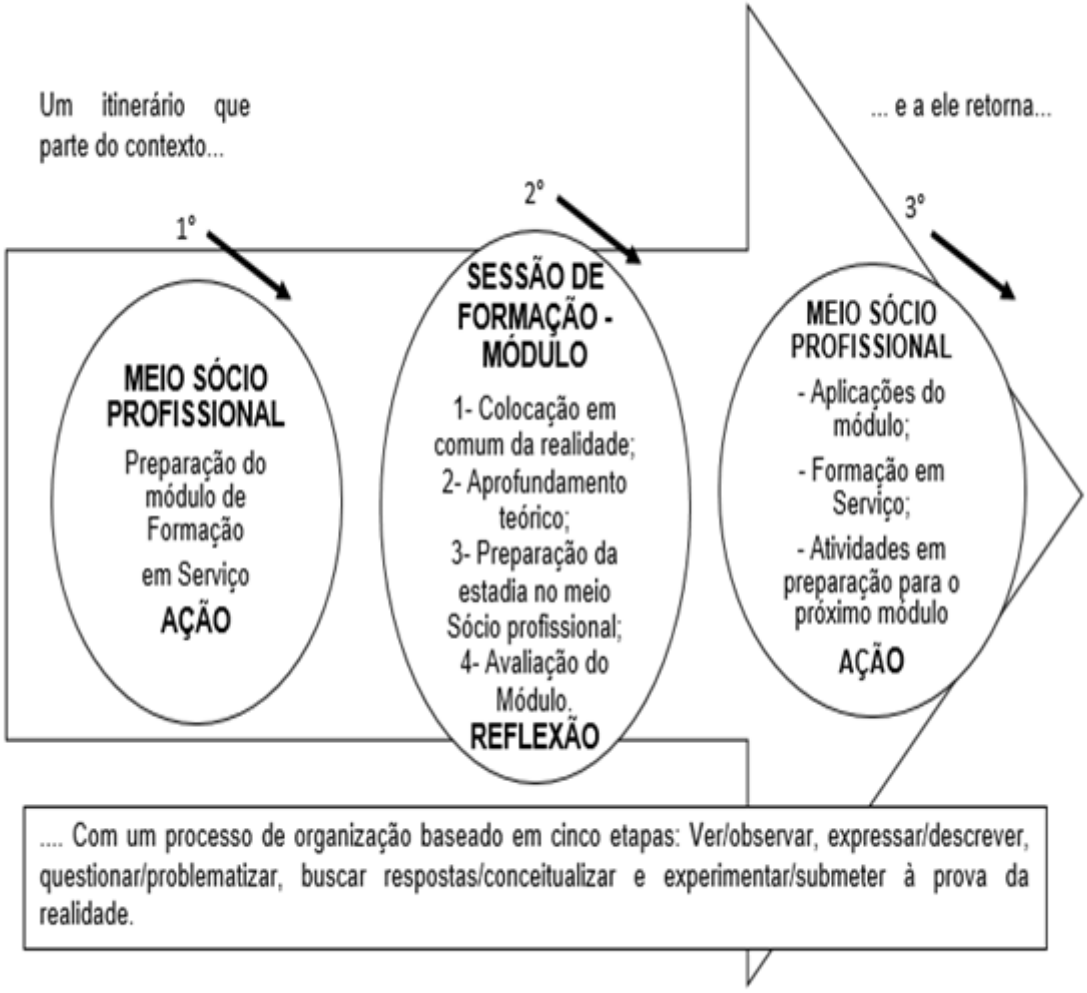

Figura 2- Metodologia da Formação Pedagógica Inicial
Fonte: Lorenzini (2007, p. 28).

Então, nota-se que essa formação parte do contexto profissional do monitor, por isso é importante que ele já esteja atuando na CEFFA, a partir disso, ele passa a

refletir sobre essa realidade, a fim de, compreender o que precisa ser melhorado ou não, e por fim, ele volta à sua prática com novas concepções acerca de seu trabalho.

Lorenzini (2007), reitera a importância do educador no processo de formação do jovem, para tanto, é fundamental que o educador compreenda que, apenas sua formação não é suficiente para a eficiência do ensino. Ele ainda aponta outras questões que impedem o cumprimento dos fundamentos de tal modalidade educativa, tais como, a falta de reconhecimento, baixos salários, sobrecarga e rotatividade, aspectos que auxiliam no desinteresse dos profissionais em buscar uma formação continuada.

Esse Plano Pedagógico Inicial possui carga horária de 600 horas, das quais, parte do tempo o educador passa no centro de formação e o restante em seu ambiente de trabalho, essa formação possui a duração de três anos (LORENZINI, 2007).

O primeiro ano consiste na realização de cinco módulos, trabalhados em três encontros, cuja temática gira em torno das relações entre o profissional e a associação; o processo de ensino-aprendizagem; os instrumentos da PA; o Plano de Formação e o Projeto profissional de Vida do Jovem.

No segundo ano, são mais cinco módulos e o mesmo número de encontros, onde se trabalham as relações humanas; o monitor e o jovem; as parcerias em formação; o desenvolvimento local sustentável e as correntes pedagógicas. Ao longo desse tempo, os educadores em formação deverão desenvolver um Projeto Pessoal de Pesquisa Experimentação Pedagógica (PPPEP), o qual será defendido no terceiro ano, diante de uma banca e a nível nacional (LORENZINI, 2007).

No Brasil, todos os CEFFAs adotam essa Formação Pedagógica Inicial, dada a sua importância na formação continuada dos monitores. Esse processo parte de uma série de princípios, que veem o jovem como protagonista, assim, procura orientar os monitores, para além do repasse de conhecimentos, mas, como agentes incentivadores que procuram direcionar os jovens na construção do conhecimento (LORENZINI, 2007).

Além de conseguir construir com os jovens conhecimentos específicos de sua disciplina, o educador precisa estabelecer diálogos, tanto com as demais disciplinas, quanto com os temas geradores que surgem a partir da realidade dos jovens. É nesse sentido, que Lorenzini (2007), aponta a necessidade de o educador compreender os princípios que orientam a PA e adequar-se a um trabalho interdisciplinar.

Por isso, é importante que ele tenha em mente, que, além de formador, deve ser agente de comunicação, responsável por impulsionar diálogos entre os diferentes saberes existentes nesse contexto, pois a interdisciplinaridade é essencial para que haja a Formação Integral do jovem.

Além dos cursos de formação inicial e continuada dos CEFFAs, as Casas Familiares Rurais, contaram com inúmeras parcerias com instituições de Ensino Superior, como por exemplo, a UTFPR, que tem estudado essa modalidade de ensino por muito tempo, e inclusive ofertou cursos de extensão e formação pedagógica para os educadores. Também procura sempre estar em contato com as Casas Familiares Rurais, realizando eventos voltados a essa temática, tais como, seminários, palestras, mesas redondas, nos quais abre espaços para que educadores e jovens possam relatar suas vivências.

Através de um diálogo que iniciou ainda em 2003, a ARCAFAR SUL pleiteou com inúmeras Universidades do estado do Paraná, parceria para desenvolver cursos de formação. No ano de 2005, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Pato Branco acabou aceitando a proposta que culminou no surgimento de um curso de especialização (UNEFAB, 2007).

Tal proposta iniciou suas atividades em 05 de junho de 2006, tratou-se de uma iniciativa precursora da ARCAFAR SUL em conjunto com a UTFPR, cuja finalidade era proporcionar “uma reflexão teórica e metodológica sobre a prática da Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais dos estados do Paraná e Santa Catarina aplicada pelos monitores, professores e a atuação das associações locais” (MEPES, 2007, p.74).

Surge como uma maneira de garantir uma capacitação reconhecida aos educadores que até então sentiam essa falta. Além da PA, a formação trabalhou temáticas inerentes à Agricultura Familiar, essencialmente o Desenvolvimento Sustentável.

Segundo a UNEFAB (2007), a carga horária do curso consistiu em 360 horas/aula presenciais, as quais foram fragmentadas em nove encontros, que eram ministrados por professores tanto da Universidade quanto da própria PA, com titulação de Mestrado e Doutorado.

Dos 41 participantes, 38 eram monitores das CEFFAs de Santa Catarina e Paraná, 02 representantes da SEED – PR e 01 da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina – SED – SC.

Nos dias 24 e 25 de agosto de 2007, foi realizado o I Seminário sobre Educação e Desenvolvimento "Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Sustentável", durante o seminário ocorreram as defesas dos artigos científicos resultantes desse curso (MEPES, 2007).

Este curso demonstrou o esforço em manter o movimento unido e coerente, buscando aprimorar e capacitar os educadores para atuarem nessa realidade. Posteriormente, inúmeros momentos de reflexões e discussões dos monitores do Rio Grande do Sul, impulsionaram o surgimento do Curso de Especialização Pedagogia da Alternância para a Agricultura Familiar, o qual foi conquistado por meio de parcerias estabelecidas com Universidade Regional Integrada – URI de Frederico Westphalen (UNEFAB, 2006).

Sua grade curricular foi construída a partir do Curso de Formação Inicial de Monitores dos CEFFAs, além disso, a dinâmica adotada é a mesma do curso, através da alternância entre tempos no campo de trabalho e tempos de estudo teórico.

No momento de sua concepção foram estabelecidos alguns objetivos,

> fortalecer o sistema educacional da Pedagogia da Alternância como prática de Educação do Campo, capacitando educadores para o desenvolvimento da agricultura familiar, ainda, especializar educadores na Pedagogia da Alternância; construir conhecimento e práticas pedagógicas na área específica do curso; vivenciar a Pedagogia da Alternância como prática pedagógica; aprofundar sobre o manuseio dos instrumentos pedagógicos específicos da alternância, compreender o sistema educativo em alternância; oportunizar aos educadores reflexão sobre agricultura familiar, contextualizando assim o campo de aplicação da Pedagogia da Alternância (UNEFAB, 2008).

Para além de proporcionar aos educadores um conhecimento mais aprofundado sobre essa prática educativa, o curso tem a finalidade de formar animadores que orientem o jovem, que o motivem a conhecer o meio do qual fazem parte, para tanto, o próprio educador precisa compreender a importância de conhecer a realidade na qual irá atuar, compreender todas as suas peculiaridades, as dificuldades da comunidade, das famílias, seus anseios e dúvidas.É por essa razão que a alternância se faz tão indispensável para os processos de formação, pois, é por

meio do contato com a realidade que o educador traz à discussão no âmbito universitário esses apontamentos e os reflete, buscando alternativas.

Vivenciando o mesmo processo de ensino-aprendizagem que o jovem, o educador estará apto a realizar suas funções. Na concepção do curso foram estabelecidas disciplinas que orientariam a formação, dispostas no quadro 14.

N°	**Disciplinas (módulos)**	**H/A**
01	Fundamentos sociológicos da Agricultura Familiar	30
02	Pilares da Pedagogia da Alternância e o Sistema CEFFAs	30
03	Plano de Formação e as áreas do conhecimento	30
04	Instrumentos da Pedagogia da Alternância	30
05	Metodologia da Pesquisa	30
06	Agricultura Familiar e o sistema de produção	30
07	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	30
08	Projeto de vida do educando	30
09	O educador e as relações humanas no CEFFAs	30
10	Correntes pedagógicas	30
11	Desenvolvimento Sustentável do campo	30
12	Gestão Integrada na Agricultura Familiar	30
13	Monografia	30
Total		390

Quadro 14– Disciplinas do Curso de Especialização.
Fonte: UNEFAB (2008, p. 75).

Como explicita Gimonet (2007), para exercer de forma efetiva suas funções, o monitor necessita conhecer o contexto de vida dos jovens, compreender os embates que fazem parte de sua história. Com efeito, o curso de especialização se propõe a fornecer tais subsídios quando incluem em suas temáticas norteadoras, questões inerentes à agricultura familiar, desenvolvimento do campo, e a própria Pedagogia da Alternância.

No entanto, sem deixar de lado os aspectos pedagógicos imprescindíveis tanto ao modelo da PA, quanto ao próprio desempenho das funções do educador das CFRs. Assim, o curso se mostra pertinente e completo, apto a formar um educador com competência para atuar no contexto da PA.

O curso trabalha sob a perspectiva dialógica, a qual, conta com momentos diversificados de aulas expositivas, debates, assim como realização de pesquisas de campo. Para além, se propõe a estabelecer vínculos com o campo de trabalho, pois considera-se a realidade vivenciada pelo educador como impulsionadora das discussões, atentando-se aos preceitos colocados por Lorenzini (2007), de formar a partir da Ação-Reflexão-Ação.

É pertinente relatar ainda, um projeto realizado entre os anos de 2012 e 2013, que contou com a parceria entre a ARACAFAR SUL; SEED; Secretaria de Estado da Agricultura e Abastecimento (SEAB) e Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), denominado “Projeto de Formação de Agentes de Desenvolvimento”, cuja finalidade era formar agentes aptos a atuar para a promoção do desenvolvimento. Além de educadores participaram desse projeto, jovens e técnicos do EMATER, os quais foram selecionados previamente (FUCKNER, 2015).

Ao longo do projeto foram ofertados cursos de capacitação, tais como, Diagnóstico Rural Participativo (DRP), que consiste em uma série de técnicas para identificar e solucionar problemas locais. Também foram realizados cursos de cooperativismo, onde monitores e jovens construíram o conhecimento conjuntamente e o educador participou do processo formativo do jovem de modo dialógico (FUCKNER, 2015)

4.2.2 Licenciaturas em Educação do Campo

A trajetória dos movimentos sociais, cujas causas voltam-se ao reconhecimento de uma educação para os povos do campo caracteriza uma série de avanços no que diz respeito a processos de formação de educadores do campo, podem-se destacar para além dos já mencionados, as Licenciaturas em Educação do Campo, que surgem com o intuito de formar profissionais para atuar nesse contexto abrangendo todas as peculiaridades da realidade local.

Mesmo não sendo específicas para a Pedagogia da Alternância, essas licenciaturas são de fato iniciativas muito positivas no que diz respeito a formação de educadores para a PA. Além disso, partem da perspectiva da alternância de tempos e espaços de aprendizagem para a construção dos conhecimentos, além de abrir caminhos para o trabalho interdisciplinar.

Esses cursos surgem através do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, aprovado em 2006, cujo objetivo consiste em fornecer cursos de Licenciatura em Educação do Campo para formar profissionais aptos a atuar no ensino voltado a zona rural e que culminou na parceria entre MEC e Instituições de Ensino Superior de todo o Brasil (COSTA, 2012).

No quadro 15, apontam-se algumas instituições da região Sul, que ofertam Cursos de Licenciatura em Educação do Campo através do programa.

Instituição	Habilitação	Temáticas abordadas no curso
Instituto Federal Farroupilha – IFFARROUPILHA	Linguagens e Códigos; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza; Matemática e Ciências Agrárias	Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Projeto Pedagógico do Curso e Planejamento de atividades.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Ciências da Natureza e Ciências Agrárias	Reflexão de temáticas voltadas à realidade local.
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	Ciências da Natureza	Interdisciplinaridade; problemáticas locais.
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Ciências da Natureza e Ciências Agrárias	Projetos político-pedagógicos; agentes de desenvolvimento.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias	Ensino-trabalho; intervenção no campo; movimentos sociais.
Universidade do Oeste do Paraná (UNOESTE)	Ciências Agrárias; Ciências da Natureza e Matemática	Movimentos sociais; êxodo rural; gestão escolar.
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Ciências Agrárias; Ciências da Natureza e Matemática	Educação comunitária; Desenvolvimento Rural; Agricultura.
Universidade Federal do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO)	Ciências da Natureza; Matemática e Linguagens	Resolução de problemas inerentes à realidade; aspetos sociais e políticos.

Quadro 15 – Cursos de Licenciatura em Educação do Campo Do PROCAMPO da Região Sul. Fonte: Elaborado pela autora (MEC, 2016; COSTA, 2012).

Esse programa mostra-se muito positivo, tanto para a Educação do Campo de modo geral, quanto para a formação para atuar na PA. Isso porque é perceptível a preocupação em trabalhar temáticas que contemplem os objetivos dessa modalidade de ensino, e, a própria formação ocorre por meio dessa perspectiva de alternar tempos e espaços.

Pode-se dizer que o surgimento desses cursos também pode ser vislumbrado como movimento de resistência no sentido de modificar a ideia de que a educação tradicional e urbanizada que ainda hoje é hegemônica, é capaz de atender as necessidades de todos os indivíduos, por essa razão, tal proposta busca para além de tudo, formar educadores que busquem constantemente repensar sua prática, trabalhar de modo interdisciplinar e sempre partindo da realidade dos jovens.

Uma formação docente adequada, revela-se fundamental, é a partir do bom desempenho do educador que o jovem se torna capaz de cumprir seu papel de agente

transformador, atuando em sua comunidade. A verdadeira Formação Integral desperta no jovem um olhar crítico diante da realidade, impulsionando-o a colaborar na progressão de seu contexto.

Formar para a transformação, liberdade, para que o jovem possua a sensação de pertencimento, sinta-se valorizado, reconheça sua identidade, seu "lugar"[3], essa é a função primordial do educador.

Com a ausência desses preceitos, o jovem dificilmente permanecerá no campo, e então os princípios da PA não terão surtido efeito, pois o objetivo maior, anterior até a promoção do desenvolvimento local é a permanência do jovem no meio rural, ao assumir seu papel na comunidade o jovem pode promover mudanças no meio, o desenvolvimento local.

É notória a diferença entre os movimentos, tanto em relação as Políticas Públicas, quanto aos próprios momentos de formação. Durante algum tempo, houveram momentos em que a capacitação era feita de modo conjunto, através de parcerias, todavia, uma série de fatores, como por exemplo, as diferenças de participação do estado e as próprias parcerias estabelecidas em cada região, acabaram por impulsionar uma transformação nesse modelo de formação, passando-se a responsabilidade para as associações.

Essas modificações contribuíram para as diferenças no avanço dos processos de formação em ambos os movimentos, as quais, estão elencadas no quadro a seguir:

MOVIMENTO ITALIANO	MOVIMENTO FRANCÊS

[3]Escobar (2005) denomina o "lugar" como sendo a identidade local, questões voltadas à cultura, economia, política e natureza.

CENTRO DE FORMAÇÃO E REFLEXÃO – local específico para a formação dos educadores.	Momentos de formação ocorrem ou nas próprias escolas base, ou na sede da ARCAFAR SUL/NORTE
Atividades de formação pensadas de modo a suprir as necessidades individuais - de cada disciplina – e globais, trabalhando a perspectiva interdisciplinar.	Momentos de formação em conjunto com os profissionais que atuam no meio urbano.
Existem parcerias com o estado, mas o MEPES tem maior autonomia no que diz respeito à contratação e formação inicial e continuada dos educadores.	A parceria com o estado acabou atribuindo-lhe poder de decisão na contratação e formação dos educadores da base comum.
Planos de formação inicial e continuada voltados à realidade da região.	Os educadores recebem uma formação inicial da Equipe Pedagógica Nacional, mas os encontros de formação continuada são menos frequentes.
São elaborados anualmente relatórios de atividades, nos quais constam todos os eventos de formação realizados no CENTRO DE FORMAÇÃO E REFLEXÃO	Não há registros das formações, além dos mencionados pela UNEFAB.
Parcerias para além dos órgãos estaduais, mas, municipais e federais, garantindo avanços nas políticas públicas.	Parcerias apenas com o estado, o que culminou no retrocesso que vivemos atualmente especialmente no estado do Paraná, com isso, iniciaram-se discussões para realizar parcerias com os municípios.
Nota-se que o movimento trabalha de modo coletivo, as tomadas de decisões, pautas de luta, bem como, as organizações desses embates, tudo é refletido no conjunto, as EFAs trabalham juntas.	Movimento muito mais individualista, as CFRs/CFMs não trabalham de modo conjunto, isso atrapalha e desestrutura o movimento, pois, nos momentos de embate essas diferenças enfraquecem o movimento.

Quadro 16 - Diferenças na formação de educadores nos movimentos italiano e francês.
Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de, em sua gênese, ambos os movimentos surgirem dos mesmos anseios e preconizarem os mesmos objetivos, e do movimento italiano se originar do francês, é indiscutível que sua história e expansão colaboraram para que houvessem transformações em inúmeros aspectos. Ao se estabelecerem no Brasil, cada um a seu tempo, a receptividade, as parcerias, os caminhos pelos quais seguiram, contribuíram para as distinções que hoje se fazem presentes, e, especialmente, no que se refere à formação de educadores.

Observa-se que o movimento italiano de modo geral, encontra-se bem fundamentado, fortalecido e com inúmeras possibilidades de avanço. Quanto à formação de educadores conta com um ambiente específico para esse fim, no qual, são desenvolvidas atividades de modo constante, garantindo, além da formação continuada, o estabelecimento de diálogos com diversos atores. As parcerias que busca estabelecer constantemente, tem auxiliado em seu reconhecimento e voz na formulação e implantação de políticas públicas.

Em contrapartida, o movimento francês tem se mostrado mais fragilizado, principalmente no estado do Paraná, apresentando inúmeras limitações tanto em relação à formação de educadores, quanto ao reconhecimento dessa modalidade de ensino. Essa fragilidade tem corroborado para um processo inverso, que vem impulsionando a dissolução do movimento, tornando-o cada vez mais debilitado.

É diante desse panorama que a Universidade é desafiada a buscar por meio da pesquisa e extensão, uma forma de parar esse processo de retração, e procurar meios de resgatar a PA e difundi-la como uma proposta inovadora de ensino, cujo objetivo maior é formar jovens críticos, agentes de desenvolvimento e que participem dos processos históricos, políticos e sociais de sua localidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, pode-se dizer que a formação de educadores que atuam nos CEFFAS, mesmo com suas inúmeras limitações tem demonstrado alguns avanços, tanto em relação às Políticas Públicas quanto ao próprio processo de formação.

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

Entende-se, que o momento atual brasileiro é de muita tensão, escassos são os olhares que se voltam à educação, e concomitantemente aos educadores. A falta de reconhecimento, os poucos investimentos realizados essencialmente pelo Estado, parecem ser insuficientes, para que, as Políticas Públicas bem-intencionadas possam ser postas em prática.

Consequentemente, a educação do campo torna-se ainda mais fragilizada nesse sentido, pois, é feito pouco caso de sua importância, e, mesmo com as inúmeras tentativas de reconhecimento dos educadores desse contexto, restritas são as atenções que recebe essa modalidade de ensino.

A ainda presente discriminação e desvalorização sofrida pelos moradores da zona rural pode ser visualizada como ponto fundamental desse processo, mesmo sendo evidente a importância da agricultura para o país, a hegemonia urbana ainda persiste e cada vez mais os jovens evadem-se do campo em busca de melhores condições de vida nos centros urbanos. Os escassos olhares do poder público à educação são ainda mais diminutos no que tange a educação do campo, somado a precariedade de condições dos povos rurais, esse posicionamento interfere no fortalecimento da PA.

De acordo com França e Burghgrave (2007), traçar um perfil do educador que atua nos CEFFAs constitui-se uma tarefa demasiadamente abstrusa, visto as

inumeráveis funções desempenhadas por esse profissional, que vão muito além da sala de aula.

Em suma, verifica-se que mesmo com todos os anos em que a PA persiste no Brasil, o reconhecimento dos monitores tem sido quase nulo, o pouco interesse do poder público, e até mesmo dos próprios órgãos responsáveis pelo movimento, tem levado os educadores ao descontentamento, e, consequentemente a desistência da profissão.

Portanto, é necessário ter a consciência de que a PA, enquanto modelo educativo diferenciado, que preconiza formar o sujeito partindo de sua própria história, não pode ser pensada sem considerar o trabalho em equipe, isto é, a participação das famílias, comunidades, parceiros e dos próprios jovens é indispensável para seu sucesso, pois é nos diálogos que se estabelecem entre esses atores que a formação integral se processa.

Todavia, não se pode esquecer que os educadores são os agentes animadores, que movimentam todo o processo, seu papel é crucial para que os objetivos da PA sejam atendidos. Mas, uma boa atuação depende de uma formação adequada e contínua, que contemple os fundamentos da PA, e, permita ao educador refletir suas práticas, partindo de seu contexto de trabalho, de suas experiências no próprio movimento. Trata-se, pois, de um fator que carece ainda de muito aprimoramento, tanto em relação as questões pedagógicas, quanto políticas (FRANÇA e BURGHGRAVE, 2007).

O movimento Italiano encontra-se fortalecido e em constante evolução, segue conquistando espaços de reconhecimento no âmbito educacional na região onde atua, engajado em lutas por políticas de formação que garantam o sucesso de seus fundamentos e buscando parcerias com instituições que agreguem valor intelectual ao movimento, que se ocupem de investigar a PA, promovendo-a no meio acadêmico. Com efeito, o MEPES tem se mostrado comprometido com o movimento, sempre em busca de melhorias sem esquecer da proposta original da PA.

O mesmo não pode ser dito do movimento francês, o qual tem apresentado um processo de dissolução, principalmente no Estado do Paraná, cujas ações do governo do Estado implicaram no fechamento de inúmeras CFRs, restando aproximadamente 17, que convivem atualmente com a ameaça de terem encerradas suas atividades.

Durante um longo período, a parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e a ARCAFAR SUL vinha ocorrendo de modo satisfatório, a SEED ficava responsável por fornecer os professores das disciplinas da base comum, bem como, realizar o pagamento desses profissionais, enquanto que a ARCAFAR arcava com a contratação e despesas dos monitores – professores técnicos e demais funcionários.

Os cursos de formação continuada eram promovidos por ambos, ocorrendo, tanto nos momentos de formação dos educadores da zona urbana, quanto em momentos paralelos na própria ARCAFAR.

Contudo, o contexto da PA no Estado indica que essa parceria teve seus vínculos fragilizados, o que impulsionou os processos de retração visualizados hoje, implicando na determinação do rompimento de convênios junto às CFR´s. As que permaneceram atuando tem buscado formas alternativas de manter-se em funcionamento, mesmo enfrentando dificuldades consistentes, tanto de financiamento quanto de certificação do ensino ministrado.

Com efeito, os movimentos da PA no Brasil encontram-se em momentos distintos: o italiano, bem estabelecido, com possibilidade de expansão, trata-se de um movimento muito mais unificado, que apesar das parcerias não perdeu sua autonomia, que pensa coletivamente e assim vem conquistando espaço no âmbito educacional nos locais onde atua; ao passo que o movimento francês, trata-se de um movimento endógeno que começou a se dissolver devido a questões estruturais. Talvez, o maior problema do movimento francês tenha sido permitir que o Estado conquistasse maior autonomia e poder de decisões, além disso, a falta de articulação, de fortalecimento do movimento de modo geral também contribuiu para sua decadência acelerada.

O panorama atual do movimento francês, especialmente no Estado do Paraná, aponta para o fechamento de mais casas, entretanto, algumas lideranças tem buscado alternativas, como o convênio com municípios para o provimento da remuneração dos monitores.

À exemplo disso, a CFR de Pato Branco, buscou estabelecer novas parcerias com a Universidade Tecnológica Federal, a qual, organizou um Seminário de apoio às Casas Familiares Rurais, momento em que foram discutidas medidas para garantir o funcionamento dessas escolas, bem como, o desenvolvimento de ações imediatas para chamar a atenção dos órgãos municipais e convidá-los a participar da luta.

Ainda nesse seminário, foram trazidas à discussão, além da remuneração e manutenção das casas, a questão da escassez de matrículas dos jovens, como alternativa, foi proposta a realização de campanhas de promoção do modelo educativo, junto às famílias de jovens da região, a fim de, impulsioná-los a se matricularem nas casas, e assim, inviabilizar mesmo que por tempo determinado o fechamento de mais CFRs.

Diante de tantas limitações, enfrentadas pelo movimento francês, torna-se delicado pensar na formação dos educadores, pois, se nem a garantia de continuidade do movimento é algo concreto, como esperar que hajam melhorias no que tange a formação? Antes de tudo, há a necessidade de reafirmar o movimento, especialmente no estado do Paraná, buscar novas parcerias. Mais do que nunca é preciso unir-se, lutar, retomar os caminhos sem direção ao reconhecimento, dos quais, o movimento acabou se distanciando.

É notório que a PA de modo geral, tem avançado muito no Brasil, embora seja insuficiente para conquistar sua independência na educação brasileira. O mesmo se pode dizer dos processos de formação de educadores, houveram ao longo da história altos e baixos, ambos os movimentos têm traçado caminhos tortuosos, repletos de limitações.

De fato, o percurso ainda é longo, a formação ideal para esses profissionais, ainda não é vislumbrada, todavia, não se pode esquecer que o movimento cresce e se alimenta dos embates, por isso, é crucial persistir, não esmorecer diante da conjuntura atual.

Dentre as inúmeras medidas, no momento, é fundamental que haja um resgate dos valores iniciais da PA, especialmente no movimento francês, seus princípios e fundamentos precisam ser retomados, todos os envolvidos devem unir-se, refletir, dialogar, reconquistar os espaços que perdeu. O fortalecimento desse modelo demanda muita persistência, resistência e trabalho em equipe, pensar coletivamente pode ser um caminho para se retomar a autonomia.

Quanto à formação de educadores, pode-se dizer que houveram sim transformações significativas, especialmente quando se evidencia o surgimento de cursos de licenciatura específicos para os educadores do campo, entretanto, para que haja mais avanços, é fundamental que ambos os movimentos estejam fortalecidos e dispostos a permanecer lutando por mais atenção do poder público, e principalmente,

maior engajamento e organização dos educadores, que esses busquem o reconhecimento profissional e financeiro que merecem.

Sem dúvidas, há ainda um longo caminho a ser percorrido no que tange à formação de educadores no contexto da PA, é evidente que existem ainda muitas lacunas, que impedem o sucesso da metodologia, e que provavelmente contribuíram para os acontecimentos no estado do Paraná, mas que precisam mesmo que lentamente serem vencidas para que esse modelo tão significativo para o percurso de lutas dos povos do campo não caia no esquecimento.

Por conta dos inúmeros acontecimentos ao longo da pesquisa, investigar as contribuições dos processos de formação de educadores para a formação dos jovens tornou-se inviável para este estudo, mas deixa-se a proposta de continuidade dessa caminhada. É substancial que os estudos persistam, que se estabeleçam novas parcerias, pois, ainda existem inúmeras questões sem resposta nesse campo de investigação, especialmente no que concerne à formação dos jovens.

Portanto, finaliza-se o presente estudo apontando para as possibilidades de pesquisas futuras que aprofundem a questão da formação de educadores, as possibilidades de cursos de licenciatura específicos para a educação do campo; as contribuições desses processos de formação para a formação profissional da juventude rural, além de outros apontamentos. Neste sentido, a Pedagogia da Alternância se constitui como uma temática que ainda necessita de reflexões e discussões, e mais do que nunca, merece a atenção e o auxílio da Academia para se consolidar como um modelo educativo alternativo e efetivo aos povos do campo e quiçá, da educação brasileira de modo geral.

REFERÊNCIAS

AMARAL, João José Ferreira. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, jan. 2007.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos CEDES.** Vol.27, n° 72. Campinas, 2007. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200004. Acesso em 01/07/2014.

Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural – AIMFR.**Países Membros.** Disponível em: <http://www.aimfr.org/en/paises-miembrso.html>. Acesso em: 20 de dezembro de 2015.

_____. Documentos. Disponível em: <http://www.aimfr.org/en/documentos.html>. Acesso em: 20 de dezembro de 2015.

ASSOCIAÇÃO REGIONAL DAS CASAS FAMILIARES RURAIS DO SUL DO BRASIL-ARCAFAR/SUL. **Histórico da ARCAFAR**. Disponível em<http://www.arcafarsul.org.br/>. Acesso em: 17 agost. 2011.

BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – Uma discussão conceitual. Revista Debates, 2012. Disponível em: <ser.ufrgs.br/debates/article/view/26722>. Acesso em 28 de julho de 2014.
Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB – 1/2002, Brasília, DF: MEC, 2002.

BEGNAMI, J. B.; HILLESHEIM, L. P. ; BURGHGRAVE, T. Os Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFFAS. **In: IX Colóquio da UNINOVE, Pedagogias Alternativas.** São Paulo, Nov. 2011.

BEGNAMI, J. B. Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. **Dissertação (Mestrado)**- Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB. Brasília. 2003.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de Professores no

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Decreto-lei 8.530***, de 2 de janeiro de 1946*. 1946. Disponívelem:<www.soleis.adv.br>. Acesso em: 04ago. 2014.

BRASIL/MEC/CFE. **Parecer 349/72**. Documento, n. 137, p. 155-173, abr. 1972. Brasil: História, Políticas e Perspectivas. **In: Revista HISTEDBR On-line**. n. 42, Campinas. p 94-112. jun.2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE n° 06/2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/res06_17032009.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32803>. Acesso em: 24 de abril de 2016.

COSTA, E. M. A formação do Educador do Campo: um estudo a partir do Procampo. **(Dissertação de Mestrado).** Universidade do Estado do Pará. Belém, 2012.

ESCOBAR, A. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.

ESTEVAM, D. O. Casa Familiar Rural - **A Formação com base na Pedagogia da Alternância**. 2° ed. rev., ampl., at. Florianópolis: Insular.2012. 232 p. il.

ESTEVAM, D. O. Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância. 2003. 126 p. **Dissertação (Mestrado)-** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade.** 6° ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, P. Fagundez, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 2° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12° ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983.

FREIRE. P.; SHOR, IRA. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FUCKNER, M. *ET AL.* **Memória da Experiência com o projeto de formação de Agentes de Desenvolvimento.** Convênio SEED/SEAB/EMATER/ARCAFAR, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/boas_praticas_ater/PR%20-%20EMATER_1.pdf>. Acesso em: 25 de abril de 2016.

GARCIA-MARIRRODRINGA, R.; CALVÓ, P. P. Formação em Alternância e desenvolvimento local: **o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GIMONET, J. C. A alternância na formação. Método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das MFRs. In: **DEMOL (J-N) et PILON (J-M). Alternance, Développement Personnel et Local (Coords).**Trad. Thierry De Burghgrave, L'Harmattan, Paris, 1998.

_____. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: **Seminário Internacional da**

Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1999. Anais... Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

_____. **Lograr y comprender la pedagogía de la alternancia.** Guatemala: AIMFR, 2009.

_____. Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR, 2007.
GIO, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. Análise e Interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco CockFontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

LEFF, E. **Ecologia, Capital e Cultura – A territorialização da racionalidade ambiental** [Trad. Jorge E. Silva]. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2009.

LIMA, T. C. S de e MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. v. 10 . n. esp. Florianópolis, p. 37-45, 2007.

LORENZINI, J. L. A formação dos (das) monitores (as) como pré-requisito para a atuação nos CEFFAs. **In:Revista Formação Por Alternância**. jul. 2007.

MASCARELO, C. B. Pedagogia da alternância: **formação integral e desenvolvimento do meio**. Universidade Católica de Brasília. 2010.

MEPES. **Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. Disponível em: <http://www.mepes.org.br/>, acessado em abril de 2014.

MEPES. **Estatuto do MEPES, 2009**. Disponível em: <http://www.mepes.org.br/documents>. Acesso em: 08 de janeiro de 2016.

MEPES. **Relatório de Atividades do MEPES 2013**. Disponível em: <http://www.mepes.org.br/documents>. Acesso em: 08 de janeiro de 2016.

MEPES**. Relatório de Atividades do MEPES 2014.** Disponível em: <http://www.mepes.org.br/documents>. Acesso em: 08 de janeiro de 2016.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MINAYO, M. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio deJaneiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MASSUCATTO, N. Princípios e Fundamentos da Pedagogia da Alternância: alguns desdobramentos atuais. PPGDR (**Dissertação de Mestrado**). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, PR, 2016. (Texto não publicado).

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções epráticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás - EFASGO. 2005. (**Dissertaçãode Mestrado em Educação**). 2005. 318 f. Universidade Estadual deCampinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2005.

NOSELLA, P. Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. 1977. 204 p.**(Dissertação de Mestrado)**- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1977.p.027-045, 2008.

PESSOTI, A. Escola da Família Agrícola: **uma alternativa para o ensino rural**. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 1978.

QUEIROZ, J. B. P. **O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFAS) de Goiás**. 1997. 277 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 1997.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo:

ROCHA, I. X. O. A Formação Integral nos CEFFAs. In: **Revista da Formação por Alternância. Dez. 2007.**

SANTORI, R. Juventudes Rurais. In: **Revista da Formação por Alternância,** vol. 4, n.7, p. 5-16. Dez. 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: **aspectos históricos do problema no Contexto Brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, Florianópolis, v.14, n.40. jan./abr. 2009.

TEIXEIRA, E. S. ; CORONA, H. M. P. ; BRAIDA, J. A. ; BERNARTT, M. L. **. Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável da Agricultura Familiar**. (Relatório de pesquisa). Pato Branco, PPGDR/UTFPR, 2010.

TEIXEIRA, E. S.; ANTUNES, L. C. Casas familiares rurais e desempenho escolar: um estudo na região sudoeste do Paraná. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 951-969, set./dez. 2011.

TEIXEIRA, E; BERNARTT, M.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 227-242, mai/ago, 2008.

UNEFAB. Desenvolvimento Sustentável e Solidário.**Revista Formação por Alternância**. v.3. n.6. Brasília. Jun. 2008.

UNEFAB. Educação do Campo. **Revista Formação por Alternância**. V. 6. N. 1. Brasilia, 2011.

UNEFAB. **Estatuto Social da UNEFAB**, 2009. Disponível em: <http://www.unefab.org.br/p/documentos.html#.VtES7_krLIU>. Acesso em: 07 de janeiro de 2016.

UNEFAB. **Regimento Interno da UNEFAB**, 2010. Disponível em:<http://www.unefab.org.br/p/documentos.html#.VtES7_krLIU>. Acesso em: 07 de janeiro de 2016.

ZAMBERLAM, S. Olugar da família na vida institucional da escola-familia: participação e relações de poder. **Dissertação de Mestrado na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Educação Da Universidade Nova de Lisboa, para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.** Anchieta, ES. 2003.

ZATTI, V. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre, 2007.