

A large, vibrant red maple leaf is positioned in the top left corner of the page, partially overlapping the header text.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LUANA VIEIRA DE SOUSA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE MONITORES DE EFAs E
PRÁTICA DOCENTE: TRAVESSIAS E EXPERIÊNCIAS NA
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

**TERESINA
2018**

A decorative border of bright green grass blades runs along the bottom edge of the page.

LUANA VIEIRA DE SOUSA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE MONITORES DE EFAs E PRÁTICA DOCENTE:
TRAVESSIAS E EXPERIÊNCIAS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como exigência parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

TERESINA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

S725f Sousa, Luana Vieira de.
 Formação continuada de monitores de EFAs e prática
 docente : travessias e experiências na pedagogia da alternância /
 Luana Vieira de Sousa. – 2019.
 153 f. : il.

 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
 Federal do Piauí, Teresina, 2019.
 “Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral”.

 1. Prática Docente. 2. Formação continuada. 3. Pedagogia da
 alternância. 4. Monitores. I. Título.

CDD 370.71

LUANA VIEIRA DE SOUSA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE MONITORES DE EFAs E PRÁTICA
DOCENTE: TRAVESSIAS E EXPERIÊNCIAS NA PEDAGOGIA DA
ALTERNÂNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

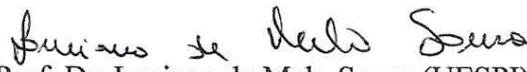
Aprovada em: 28/02/2019.

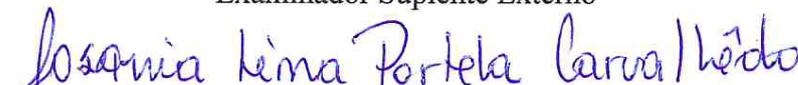
BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral (UFPI/PPGE)
Orientadora


Prof.^a Dr.^a Prof.^a Dr.^a Lucineide Barros Medeiros (UESPI)
Examinadora Externa


Prof.^a Dr.^a Antonia Edna Brito (UFPI/PPGE)
Examinadora Interna


Prof. Dr. Luciano de Melo Sousa (UESPI)
Examinador Suplente Externo


Prof.^a Dr.^a Josânia Lima Portela Carvalhêdo (UFPI/PPGE)
Examinadora Suplente Interno

A Deus, força maior, onipotente.

Aos meus pais, Francisco de Sales e Luzia, razões de minha existência, exemplos de minha vida, amor incondicional.

Aos meus avós, Chico Pilica, Joana (*in memoriam*), Manoel e Belinha, inspiração para todos os dias, exemplos de determinação, superação, garra.

Ao meu irmão, Francisco Felipe, pelo companheirismo e incentivo.

Às amigas que estiveram comigo nessa travessia.

AGRADECIMENTOS

Depois de percorrer uma longa caminhada, chego ao final de mais uma etapa cuja conclusão só foi possível devido à colaboração de várias pessoas com as quais tenho a alegria de partilhar vivências e experiências.

Aprendi muito nessa travessia, inclusive que nunca caminhamos sozinhos, SEMPRE precisamos do outro. Os desafios, as dificuldades, os obstáculos foram e continuarão sendo importantes, por proporcionarem aprendizagens em nossa formação, sejam pessoais e/ou profissionais.

Humildade, perseverança, responsabilidade, compromisso, respeito, ética, compreensão são essenciais para a vida em sociedade, e fazem com que sejamos seres humanos melhores.

Ao olhar para trás, percebo que não poderia encerrar essa travessia sem agradecer a todos que, direta ou indiretamente, têm contribuído com essa caminhada, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional, assim como na trajetória de discente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Toda a honra e toda a glória sejam dadas a Deus! Agradeço, primeiramente, a Deus por me proporcionar forças para superar os desafios dessa travessia e, sobretudo, por me iluminar e sempre me mostrar os caminhos a seguir, diante de tantas muitas dúvidas e incertezas; por me ensinar que nada é impossível quando se tem FÉ. Foram três anos de tentativas até alcançar a tão sonhada vaga, graças ao Todo Poderoso. Gratidão pela tua misericórdia.

À minha família, em especial, aos meus amados pais: Luzia de Sousa Melo e Francisco de Sales V. Sousa, pelo amor infinito, pela compreensão, pelo incentivo e por compreenderem as minhas ausências, nos momentos em que tive de me dedicar aos livros.

Ao meu Irmão, Francisco Felipe V. Sousa, pessoa que admiro, determinado, e que apesar de nossas discordâncias, sempre estamos um ao lado do outro, fortalecendo-nos cada vez mais. A vocês, o meu respeito, amor e gratidão. AMO vocês!

Gratidão a Sérgio Ricardo T. Santos, pelo companheirismo, pelo carinho e pela compreensão nos momentos em que estive ausente.

Como não agradecer aos meus avôs, Francisco A. de Sousa (Chico Pilica), cuja perseverança e coragem me animam, e quando estava esgotada, lembrava de tua bravura e isso era suficiente para me revigorar e prosseguir; ao Avô, Manoel M. de Melo e à avó, Isabel

de S. Melo, por mais que vocês não tenham uma compreensão sobre essa formação, agradeço, pois me inspiram a cada dia. O amor que vocês têm pela nossa zona rural foi um dos incentivos para a construção dessa pesquisa. Obrigada!

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, professora competente, ética, responsável. Obrigada por sua orientação preciosa e significativa; pelas contribuições inúmeras ao trabalho, e por, até mesmo com o seu silêncio, colocar a escrita dessa dissertação como objeto explícito de reflexão contínua.

A todos os professores do PPGED da UFPI, em especial àqueles com quem tive a oportunidade de estudar e aprender: Profas. Dras.: Antônia Edna Brito, pela humildade e disposição de sempre ajudar; Maria Glória Soares Barbosa Lima, pelo humor gracioso; Bárbara Maria Macêdo Mendes, pela alegria contagiante; Josânia Lima Portela Carvalhêdo, Maria Divina Ferreira Lima, Jane Bezerra de Sousa, Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti e Prof. Dr. Elmo de Sousa Lima, pela dedicação, pelas contribuições nas disciplinas ministradas e, ainda, pela socialização dos conhecimentos necessários à minha formação de Mestra em Educação.

Gratidão a uma grande amiga: Samara Layse, pela amizade com que fui agraciada durante o término do curso de mestrado, uma pessoa de coração grandioso. A companhia, as palavras de equilíbrio e tranquilidade, os risos, as brincadeiras, os choros, ficarão guardados em minha memória. Obrigada por ouvir-me, por ler os meus textos, por sua amizade. E, ainda por ter me apresentado outra amiga, Vicelma Maria, pessoa que admiro e que sempre me surpreende com seu jeito meigo. Obrigada, querida Vicelma, pelo carinho e pelas energias positivas! Deus nos presenteia com pessoas que nem imaginávamos existir.

Gratidão a todos os meus colegas da 27^a turma de Mestrado da UFPI, pela partilha de conhecimentos e troca de experiências: à Raquel Lima, parceira de orientação. E aos demais: Rossane, Marcos, Kelly Karine, Nathália, Tiago, Smael, Sara, Patrícia, Gilsânia, Tizzi, Adalvanira, Marlúcia e Illana, pelo companheirismo e pela reciprocidade acadêmica.

Aos participantes da pesquisa, por aceitaram escrever sobre suas experiências de vida profissional, contribuindo para que eu pudesse concluir esse estudo! Estou imensamente agradecida!

Obrigada às EFAs de Montes Claros, Soinho e EFTUR, por confiarem nesse trabalho. Agradeço também a AEFAPI, por sempre disponibilizar materiais e estar à disposição. À FUNACI, pelo auxílio na busca de informações.

À Secretaria de Educação de José de Freitas – PI, em nome da Prof.^a Lúcia Ribeiro e Prof.^a Amparo Holanda, pelo apoio, pelo incentivo, pelo compromisso e pela oportunidade a mim concedidos para a realização desse estudo.

À direção (Francisca Maria Dias, uma profissional que me inspira) e às professoras (particularmente, à Francisca Miranda e Marlene Rodrigues, pessoas energizantes) da Escola Municipal Senhor Carvalho (José de Freitas/PI), minha gratidão a todos os que vibraram, apoiaram e colaboraram, direta e indiretamente, para a realização desse estudo.

À professora da banca de Qualificação, Prof.^a Dr.^a Lourdes Helena (examinadora externa), que veio de tão longe (Viçosa/MG) contribuir com essa pesquisa. Obrigada pelas críticas construtivas e possibilidades de reflexão, fundamentais para a construção desse trabalho. Muito obrigada!

Às professoras da banca examinadora de defesa, Prof.^a Dr.^a Antonia Edna Brito, pela dedicação em ler esse trabalho (na qualificação e defesa) e contribuir de forma significativa com a escrita e organização do trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Lucineide Barros Medeiros, pessoa linda, que me acompanha desde a infância, gratidão por suas contribuições valiosas. Obrigada pelas significativas contribuições.

Não posso me esquecer de agradecer à Prof.^a Socorro Brito, pelo carinho, pela dedicação ao ler e pelas contribuições no projeto de ingresso no Mestrado, e por ter-se tornado uma amiga e como ela diz, minha “mãe”.

À Prof.^a Dr.^a Socorro Silva, por sempre me incentivar, pelos inúmeros diálogos e encontros de aprendizagens.

Agradeço à Comtexto Assessoria, pelo serviço de qualidade e pela competência.

E a todos que não foram mencionados, mas que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização dessa travessia em minha história: que Deus os abençoe imensamente!

PARA VOCÊ ME EDUCAR, você precisa me conhecer, precisa saber da minha vida, do meu modo de viver e sobreviver; conhecer a fundo as coisas nas quais eu creio e às quais me agarro nos momentos de solidão. Precisa saber e entender as verdades, pessoas e fatos aos quais eu atribuo forças superiores às minhas e aos quais me entrego quando preciso ir além de mim mesmo.

PARA VOCÊ ME EDUCAR precisa me encontrar lá onde eu existo, quer dizer, no coração das coisas, nos mitos e nas lendas, nas cores e movimentos, nas formas originais e fantásticas, na Terra, nas estrelas, nas forças dos astros, do sol e da chuva.

PARA VOCÊ ME EDUCAR você precisa estar comigo onde eu estou, mesmo que você venha de longe e que esteja muito adiante. Só há um adiante pra mim: aquele que eu construo e conquisto. Só há uma forma de construí-lo: a partir de mim mesmo e do meio em que vivo.

PARA VOCÊ ME EDUCAR precisa compreender a cultura do contexto em que se dá meu crescimento. Pois suas linhas de força são as minhas energias. Suas crenças e expectativas são as que passam a construir o meu credo e as minhas esperanças. Mas eu também estou aberto para outras culturas. Identidade cultural não significa prisão ao espaço que ocupo, mas abertura ao que é autenticamente nosso e ao que, vindo de fora, nos pode fazer mais nós mesmos. A cultura universal é produto de todos os homens. Mas como posso contribuir com essa fraternidade se não constituí o meu Eu e não tenho a minha expressão cultural própria? A educação que necessito é aquela que me faz mais Eu, que desperta, do mistério do meu ser, as potencialidades adormecidas. É uma educação que promove minha identidade pessoal. Eu me educo fazendo cultura e nesse ato de geração cultural eu construo minha educação. Conquisto o meu ser, na relação dialógica homem/natureza.

(Vital Dídonet)

SOUSA, Luana Vieira de. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE MONITORES DE EFAs E PRÁTICA DOCENTE: TRAVESSIAS E EXPERIÊNCIAS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

RESUMO

Esse trabalho dissertativo tem como objeto de pesquisa a formação continuada na prática docente de monitores das Escolas Família Agrícola (EFAs). O estudo se desenvolve a partir do seguinte problema: quais as contribuições da formação continuada na prática docente de monitores nas EFAs? A formação de monitores emerge como uma questão importante diante do cenário educacional no campo, em virtude dos avanços formativos na educação e da necessidade de formação contínua do professor. Assim, faz-se necessário oferecer uma formação continuada aos monitores como suporte teórico e prático a fim de que possam atender aos desafios da atualidade na prática docente. Com esse entendimento, o estudo teve como objetivo geral investigar as contribuições da formação continuada na prática docente de monitores nas EFAs, especificamente na Pedagogia da Alternância (PA). Como objetivos específicos, almeja-se: analisar os subsídios teóricos e metodológicos da formação continuada dos monitores nas EFAs; descrever a prática docente de monitores, os limites e/ou contradições da formação continuada na prática docente de monitores; identificar as contribuições da formação continuada na prática docente de monitores nas EFAs. Com essa problematização o trabalho está teoricamente fundamentado nos seguintes autores: sobre formação continuada, em Brito e Melo (2016), Freitas (2015), Imbernón (2009, 2010), Lima (2005), Misukami (2002, 2005), Silva (2018), entre outros; a prática docente está alicerçada em Nóvoa (1997, 1995), Franco (2012); no que se refere à PA, Begnami (2003), Silva (2012), Gimonet (2005), Souza (2014), entre outros. Do ponto de vista metodológico, recorreu-se aos pressupostos teóricos e metodológicos da abordagem da pesquisa qualitativa, tendo como método a pesquisa narrativa, respaldada nos estudos de Clandinin e Connelly (2015). A pesquisa teve como dispositivos para os registros das narrativas o memorial de formação e a entrevista narrativa. Aquele foi desenvolvido conforme as orientações de Passeggi (2008), e esta, de Bertaux (2010). O contexto empírico da pesquisa constitui-se de três EFAs do Piauí. Outrossim, o estudo contou com oito monitores, dotados de experiência docente de, no mínimo cinco anos de atuação, os quais participaram do curso de Formação Pedagógica Inicial de Monitores, em 2013, no Piauí, e atuam como monitores das EFAs. Para fins de análise das narrativas, o estudo tomou como base as orientações de Bertaux (2010). As

análises revelam que a formação continuada tem contribuído com a prática docente de monitores nas EFAs, favorecendo o desenvolvimento da PA de maneira reflexiva, dialógica, considerando a realidade do campo, evidenciando contribuições metodológicas para prática docente, e teóricas que nortearam a execução da PA na EFA. Evidenciam uma melhor compreensão sobre a PA, potencializando uma melhor sistematização das situações didáticas em sala de aula. Ao lado dessas contribuições, os participantes indicam alguns contrapontos enfrentados no processo de formação, como a organização dos locais de formação, o tempo/duração e, ainda, a necessidade de uma revitalização e melhoria da estrutura física das EFAs, bem como o reconhecimento profissional do monitor, contudo reconhecem a formação continuada como espaço de construção e reelaboração da prática docente.

Palavras-chave: Prática Docente. Formação continuada. Pedagogia da alternância. Monitores.

SOUSA, Luana Vieira de. CONTINUED TRAINING OF EFA MONITORS AND TEACHING PRACTICE: TRANSFERS AND EXPERIENCES IN THE PEDAGOGY OF ALTERNATION. 153 f. Dissertation (Master in Education). 153 f. Postgraduate Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2019.

ABSTRACT

This dissertative work has the object of research the continued formation in the teaching practice of monitors of the Agricultural Family Schools (EFAs). The development of this study started with the following problem: what are the contributions of the continuous training in the teaching practice of monitors in the EFAs? The training of monitors emerges as an important issue in the face of the educational scenario in the field, due to the formative advances in education and the need for continuous teacher training. Thus, it is necessary to provide the theoretical and practical support to the monitors in order to meet the current challenges in teaching practice. With this understanding, the main objective of the study was to investigate the contributions of continuing education in the teaching practice of monitors in the EFAs, specifically in the Pedagogy of Alternation (PA). As specific objectives, it aims to: analyze the theoretical and methodological subsidies of the continuous training of the monitors in the EFAs; to describe the teaching practice of monitors, the limits and / or contradictions of the continuous training in the teaching practice of monitors; to identify the contributions of the continuous training in the teaching practice of monitors in the EFAs. With this problematization the work is theoretically based on the following authors: on continuous training, in Brito and Melo (2016), Freitas (2015), Imbernón (2009, 2010), Lima (2005), Misukami (2018), among others; the teaching practice is based on Nóvoa (1997, 1995), Franco (2012).; and about Pedagogy of Alternation (PA), Begnami (2003), Silva (2012), Gimonet (2005), Souza (2014), among others. From the methodological point of view, it was used the theoretical and methodological assumptions of the qualitative research approach, using narrative research as a method, supported by Clandinin and Connelly (2015). The research had as techniques of data production the training memorial and the narrative interview. It was developed according to the guidelines of Passeggi (2008), and this, of Bertaux (2010). The empirical context of the research consists of three EFAs from Piauí. In addition, the study had eight monitors, with at least five years of teaching experience, who participated in the Initial Pedagogical Training of Monitors course, in 2013, in Piauí, and act as monitors of the EFAs. For purposes of data analysis, the study was based on Bertaux's (2010) guidelines, through the analysis of narratives. The analyzes show that continuing education has contributed to the teaching practice of monitors in the EFAs, favoring the development of PA in a reflexive, dialogical way, considering the reality of the field. The analysis reveals that the continuous training has contributed to the teaching practice of

monitors in the EFAs, favoring the development of the PA in a reflexive, dialogical way, considering the reality of the field, evidencing methodological contributions for teaching practice, and theoretical that guided the execution of the PA in the EFA. They show a better understanding of PA, enhancing a better systematization of didactic situations in the classroom. In addition to these contributions, the participants indicate some counterpoints in the training process, such as the organization of training sites, time / duration, and the need for a revitalization and improvement of the physical structure of the EFAs, as well as the professional recognition of the monitor, however, recognize the continued formation as a space of construction and re-elaboration of the teaching practice.

Keywords: Teaching Practice. Continuing Education. Pedagogy of Alternation. Monitors.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Perfil dos participantes	45
Quadro 2 -	Passos para condução da entrevista narrativa	54
Quadro 3 -	Etapas de Análise dos dados	56
Quadro 4 -	Número de EFAs por Regional.....	67
Quadro 5 -	Momentos sucessivos e integrados da PA	72
Quadro 6 -	Dispositivos pedagógicos da PA	73
Quadro 7 -	Instrumentos da PA	74
Quadro 8 -	Reflexão e formação de professores	86
Quadro 9 -	Unidades temáticas e eixos indicadores de análise	109
Quadro 10 -	Revelações da prática docente de monitores das EFAs	111
Quadro 11 -	Especificidades da prática docente nas EFAs	115
Quadro 12 -	Descrição da FPIM	120
Quadro 13 -	Contribuições da formação continuada na prática docente de monitores	123
Quadro 14 -	Identificação de contribuições da formação continuada na prática docente de monitores	127
Figura 1 -	EFA Montes Claros	37
Figura 2 -	EFA Soinho	41
Figura 3 -	EFTUR	43
Figura 4 -	Memorial de formação	49
Figura 5 -	Pilares das EFAs	69
Figura 6 -	Momento formativo, representado pelo formador	95
Figura 7 -	Momento da mística	96
Figura 8 -	Atividade coletiva	100
Figura 9 -	Palestra realizada por um membro da UNEFAB	102
Figura 10 -	Monitores de Oeiras – PI	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEFAPI	Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí
CEFFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância
CFR	Casa Familiar Rural
CFR	Centro de Formação e Reflexão
EFAs	Escolas Famílias Agrícolas
EFTUR	Escola Família do Turismo
FPIM	Formação Pedagógica Inicial de Monitores
FUNACI	Fundação Pe. Dante Cíviero
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MFR	Maison Familiare Rurale
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
NUPECAMPO	Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo
PA	Pedagogia da Alternância
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias do Brasil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: TRAVESSIAS INICIAIS	17
2	TRAVESSIAS METODOLÓGICAS: O ENCONTRO COM NOVAS EXPERIÊNCIAS NA PESQUISA	26
2.1	Caracterizando a pesquisa	28
2.2	Pesquisa narrativa – um novo sentido às experiências formativas.....	31
2.3	Entre estradas e veredas: caracterização do campo da pesquisa	33
2.4	Os participantes da pesquisa	44
2.5	Produção dos dados: memorial formativo e entrevista narrativa	46
2.6	Metodologia e organização de análise dos dados	55
3	A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS	58
3.1	Itinerário histórico da alternância: do Espírito Santo ao Piauí	60
3.2	Escola Família Agrícola e Pedagogia da Alternância: diálogos fundamentais.....	67
3.3	Polivalência do monitor: considerações essenciais	75
4	FORMAÇÃO CONTINUADA DE MONITORES NAS EFAs NO PIAUÍ	79
4.1	A concepção de formação de professores	81
4.2	Formação continuada de professores monitores nas EFAs.....	87
4.3	Percurso teórico-metodológico da “Formação Pedagógica Inicial para Monitores” (FPIM)	90
4.4	A FPIM no Piauí	94
5	CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOCENTE DO MONITOR DAS EFAs	107
5.1	Revelações da prática docente de monitores das EFAs.....	110
5.2	Descrição da FPIM	119
5.3	Identificação de contribuições da formação continuada na prática docente de monitores	122
6	CONCLUSÃO: TRAVESSIAS FINAIS	130
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICE A – Considerações sobre a escrita do memorial	143
	APÊNDICE B – Roteiro norteador para elaboração do memorial	145
	APÊNDICE C – Orientações para a entrevista	147
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	148

APÊNDICE E – Termo de Confidencialidade	151
APÊNDICE F – Declaração dos pesquisadores	152
APÊNDICE G – Ofício de encaminhamento	153

TRAVESSIA 1:

INTRODUÇÃO: TRAVESSIAS INICIAIS

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma de nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia, e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre à margem de nós mesmos.(FERNANDO PESSOA, Tempo de Travessia, 2011)



1 INTRODUÇÃO: TRAVESSIAS INICIAIS

Esse trabalho emergiu de reflexões e inquietações que atravessaram a minha vida pessoal e profissional, no sentido de buscar a travessia mais coerente para sanar as inquietações. A escolha astuciosa dessa epígrafe nessa travessia inicial remete a nossas travessias pelos caminhos da pesquisa.

Com efeito, busquei sair da margem de mim mesma ao pesquisar o que está articulado com a minha profissão, no âmbito da educação, caminho que me oportunizou encontrar uma infinidade de conhecimentos, alguns peculiares ao objeto de estudo, outros não, mas cada um com significados, muitos dos quais foram compartilhados por meio de diálogos e trabalhos acadêmicos, ao longo de minha trajetória pessoal e, especialmente, profissional.

Penso que essa travessia (a pesquisa) foi e é uma possibilidade de conhecer, ver outras coisas, compartilhar experiências e sentimentos. Há tanto para aprendermos! A travessia na pesquisa começou a fazer parte de minha vida ainda na graduação, constituindo uma atividade que sempre mexeu com o meu ser (enquanto pessoa), porquanto o aparentemente difícil muito me instigava a conhecê-lo, resolvê-lo.

Assim, evidencio que está no mestrado é realizar uma travessia sem igual, ímpar, ousada. Houve dias em que essa travessia foi complexa, exigindo mudanças e, além de tudo, demandando estudos, dedicação, compromisso, competência. Tais desafios foram superados dia a dia, ao longo desse percurso formativo.

Compreendo que escrever uma pesquisa é um ato formativo e reconheço a travessia como o momento propício para uma nova configuração do ser humano. Logo, as travessias no mestrado me permitiram alterar muitas concepções, adquirir e construir novos conhecimentos e saberes, oportunidade em que refiz minha compreensão sobre o objeto de estudo.

A travessia foi longa. Iniciamos em 2017, e tão rápido passou! A travessia que apresento em cada capítulo desse trabalho representa as etapas/os momentos percorridos ao longo da construção desse estudo. Elucidando esses estágios, desafios, inseguranças na pesquisa, recorro a Brzezinski (2006, p. 196), ao narrar sua trajetória de pesquisadora, ao manifestar que

[...] realmente vivi o “tatear no labirinto” da Ciência – a imaturidade de pesquisadora “junior.” Vivi a embriaguez, ao procurar o verdadeiro caminho de estudar com afinco, de refletir na ação e sobre a ação – fiz movimentos para a escolha do método, dos procedimentos de pesquisa e senti a ingênua satisfação de desvelar alguns tortuosos rumos, propondo alternativas de mudanças.

Durante o mestrado, tive de trabalhar e, ao mesmo tempo, estar no curso. Nessa caminhada, ao realizar o trabalho como pesquisadora, manifestaram-se múltiplos desafios: enfrentar a imaturidade; reconstruir o projeto de pesquisa; redefinir o objeto de estudo; encontrar os participantes; convencê-los a participar da pesquisa; ir ao campo de pesquisa; estudar; ler os diversos livros para compreender e avançar na pesquisa – enfim, foram tantos!

Nesse contexto, o primeiro momento desse trabalho se consubstancializa nessa seção inicial sobre a proposta de estudo. Isso posto, ratifico que o tema formação de professores vem ocupando grande espaço nos estudos de pesquisadores e profissionais da educação, dentre os quais destaco Garcia (1999), Imbernón (2009, 2010), Nóvoa (1992), entre outros. Noto um consenso no sentido de enfatizar desafios na formação docente e, como consequência, muitos desafios em suas práticas, sejam profissionais, docentes, pedagógicas ou educativas.

Até a década de 1960, havia uma crença de que com a conclusão da formação inicial, o profissional da educação estaria preparado para atuar, não considerando as mudanças que ocorreriam com o passar dos tempos. A partir da década de 1970, começou a surgir, em nível mundial, a ideia da formação de professores, por intermédio de debates, criação de faculdades, universidades (NÓVOA, 1997), visando a superar as taxas de rendimentos insatisfatórios, mudando a política de formação do professor, inaugurando um novo modelo de educação e formação de professor, e instituindo o desempenho de novas funções para esses profissionais, tornando essa formação algo promissor e inovador.

Diante dessa realidade, compreender essa concepção/visão inovadora de educação em toda sua complexidade implica conhecer os desafios que fazem parte do processo de formação de professores. Essa formação integra um processo que leva esses profissionais a uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que norteiam sua concepção de educador enquanto sujeito que transforma e, ao mesmo tempo, é transformado.

Conforme Pimenta (2002, p. 18), a educação não só retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade desejada, o que avincula profundamente ao processo civilizatório e humano que perpassa o ambiente escolar, enquanto local formativo. A autora reitera, ainda, que “[...] enquanto prática pedagógica, a educação tem, historicamente, o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam [...].”

Dessa forma, a demanda por um ensino de qualidade tem impulsionado os professores a repensar suas práticas de acordo com os novos paradigmas educacionais, reivindicando: maior espaço no processo de (re)valorização da escola; melhoria no nível de escolarização;

busca por profissionalização contínua, entre outros. Isso com a crença de ser na dinâmica dos contextos em mudança que a prática docente vai se transformando e renovando. Então, essa nova demanda requer um profissional da educação diferente (IMBERNÓN, 2006).

Com o objetivo de inovar a proposta educativa vigente na realidade francesa, nas primeiras décadas do século XX, criou-se a Escola Família Agrícola (EFA), com uma nova metodologia, perspectivando mudanças educativas no cenário rural, ou seja, no campo. A EFA surgiu na França, em 1935, e no Brasil, em 1969, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento social e econômico de famílias rurais por intermédio de uma educação diferenciada, baseada na metodologia da PA.

A Pedagogia da Alternância (PA) é desenvolvida na EFA com prioridade em comunidades rurais, mas também atua nas urbanas. A EFA é a instituição escolar que, em parceria com o Estado, associações, comunidade local e outras entidades, desenvolvem a PA envolvendo o educando, a família, a comunidade e os monitores, em um regime de parceria no qual permanecem em constante diálogo, tendo em vista a efetivação da educação formal e o desenvolvimento do meio local.

Nessa metodologia (PA), o monitor é aquele que exerce a função de professor, sendo um componente essencial do sistema na EFA. Na escola, considera que a função do monitor extrapola a do professor, no sentido de exercer atividades diferenciadas, nas EFAs e nas comunidades onde os educandos moram.

A função do monitor na EFA requer uma formação específica, uma dedicação integral e interdisciplinar, que vai muito além do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. É necessário destacar a necessidade da formação continuada desse profissional, de modo que lhe garanta subsídios teóricos e metodológicos para atuar na sala de aula das EFAs e na comunidade.

Diante das especificidades inerentes à PA – dentre elas, a associação (parcerias) e a alternância –, ao refletir sobre a relação monitores e formação continuada, sobressaem-se alguns questionamentos, aos quais não pretendo responder, mas coloco em relevo devido a pertinência ao objeto de estudo, quais sejam: o monitor faz uso dos instrumentos metodológicos, dos princípios da PA em sua prática docente? Existe uma relação entre teoria e prática docente na formação continuada recebida pelo monitor? A formação continuada considera a variedade de funções do monitor? Como os monitores veem a formação continuada na PA?

A formação de monitores, de modo geral, merece especial atenção, dada a necessidade de implementação de programas de formação continuada de professores, pois a partir dela,

monitores, educadores, professores podem refletir, ressignificar suas práticas – tanto docentes quanto pedagógicas ou educativas. Nesse contexto, a formação continuada de monitores projeta-se como uma das questões a serem enfrentadas enquanto possibilidade de ressignificação da prática docente e a construção de novas competências.

A proposta de formação da PA suscita reflexões, problematizações e proposições relacionados ao processo formativo desses monitores (professores), na medida em que os contextos das EFAs se diferenciam nas práticas pedagógicas e, por conseguinte, exigem uma prática docente diferenciada.

Com essas considerações, destaco que o envolvimento e interesse pelo tema formação continuada de monitores ampliou-se a partir de 2012, quando na graduação (Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí) passei a conhecer a alternância. Contudo, não compreendia o motivo de os alunos passarem metade do mês em casa e outro em regime de internato, na escola. Isso me instigava, então resolvi investigar essa questão (devido a conversas informais com educandos e professores) e vi que aquela metodologia era algo inovador no contexto da zona rural, mesmo tendo seu surgimento na década de 1960, no Brasil.

Os monitores iam à casa dos educandos realizar visitas técnicas, acompanhar o desenvolvimento dos projetos dos alunos, entre outras demandas. Como era estudante, uma pessoa que se formara com o intuito de ser professora, fiquei a pensar: se eu for trabalhar nessa escola, vou ter de ir à casa dos educandos. Mas fazer o quê?

Até aquele bloco (6º período), ainda não havia aprendido nada sobre a metodologia, tampouco sobre as “visitas” à casa de alunos. Por essa razão, mais dúvidas surgiram: por que não estão me ensinando isso? Será se não é para todos terem os conhecimentos sobre a metodologia? O que fazem os professores dessas escolas? E as formações? E com mais investigações, ia me encantando ainda mais.

Então, em 2016, inserindo-me no grupo de estudos Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo (NUPECAMPO), da UFPI, tive como rememorar as indagações da época de graduação. Nesse cenário, redimensionei as leituras em relação à PA, focalizando aspectos como prática docente, formação de professores e outras concepções teóricas que orientam a prática docente do monitor nas EFAs.

Com os estudos, muitas dúvidas foram sanadas e, conseqüentemente, muitas aprendizagens absorvidas, a exemplo de que os professores das EFAs tinham formação específica, a qual era obrigatória para atuar nessas escolas.

Por conseguinte, surgem mais inquietações, *a priori*, sobre essa formação. Nesse sentido, descobri que o professor na EFA é chamado de monitor, mas qual seria o motivo para essa designação? Como é a prática docente desse monitor? Se a formação é específica para essa metodologia, ela articula-se com a prática docente?

Por isso, decidi investigar o assunto, a fim de encontrar respostas para tantas perguntas, e desenvolver uma compreensão acerca dessa metodologia. Dentre as perguntas levantadas nesse trabalho, sublinho o seguinte problema de pesquisa: quais as contribuições da formação continuada na prática docente de monitores das EFAs?

O estudo, subsidiado pela questão-problema, traz discussões sobre a formação continuada de monitores e prática docente nas EFAs, tendo em vista que o cotidiano escolar está em constante transformação, sendo necessários diálogos sobre a temática, com vistas à construção de novos conhecimentos em relação ao objeto de estudo.

Esse problema fundamenta-se na perspectiva de que a formação continuada é voltada para o conhecimento das especificidades das EFAs, imprescindíveis para desenvolver um trabalho em consonância com os princípios filosóficos, metodológicos e políticos pedagógicos fundamentais desse sistema educativo.

Nesse ensejo, o objetivo geral dessa pesquisa consistiu em investigar as contribuições da formação continuada na prática docente de monitores nas EFAs na PA. Especificamente, almejo: analisar os subsídios teóricos e metodológicos da formação continuada dos monitores nas EFAs; descrever a prática docente de monitores, os limites e/ou contradições da formação continuada na prática docente de monitores; identificar as contribuições da formação continuada na prática docente de monitores nas EFAs.

A PA conta com peculiaridades, conforme reportado por Begnami (2003), destacando a alternância, cujas instituições que seguem esse modelo pedagógico têm estreita relação com o trabalho rural local, a partir de instrumentos pedagógicos, como: visitas técnicas, plano de estudo, colocação em comum, entre outros, os quais exigem competências que se distanciam do perfil de professores clássicos e acadêmicos.

Nesse enquadramento, a formação inicial de professores na graduação não contempla as especificidades do campo (rural), tampouco de uma EFA, pois esses profissionais são formados para atuar em uma realidade distante do contexto rural, onde as EFAs se encontram.

Em virtude de essa formação inicial não considerar as peculiaridades do campo, importa que o monitor atuante na EFA tenha o curso de Formação Pedagógica Inicial de Monitores (FPIM), independentemente de sua formação acadêmica (formação inicial). Essa

formação, reputada como inicial pela nomenclatura – passa a ser, nesse cenário, uma formação continuada, que possibilitará ao monitor conhecer a metodologia adotada nas EFAs.

A FPIM tem essa nomenclatura, no contexto da EFA, caracterizando uma inovação metodológica formativa na educação camponesa que norteará a prática docente dos monitores e os formará por e para a alternância, envolvendo-se individualmente e integralmente, de maneira consciente e reflexiva, tornando-se sujeitos da formação. Em âmbito geral, a formação torna-se continuada, visto que o monitor já possui uma formação inicial (graduação)

A formação continuada de monitores envolvendo as unidades teoria/prática contribui efetivamente para uma reflexão crítica sobre a atuação docente, em especial na EFA. O desenvolvimento de estudos acerca da formação de monitores implica, pois, considerar a complexidade, as demandas e os desafios da prática docente exercida por esse profissional. Significa, ainda, examinar os aspectos concernentes à articulação entre teoria e prática docente.

Nesta perspectiva, válido a necessidade de promover uma reflexão sobre o modelo de formação docente na PA, baseado no pressuposto de que a prática docente deve articular teoria e prática, valorizando a atitude autocrítica e reflexiva como elemento motivador e inovador, em um fazer pedagógico enquanto prática social (BRITO, 2007).

Com esse entendimento, concebo a importância do desenvolvimento dessa pesquisa, tendo como centralidade a formação continuada do monitor das EFAs na PA e as aprendizagens que esta oportuniza. A formação de professores, na acepção desse estudo, representa um importante *locus* no sentido de aprender/ensinar, e uma possibilidade de ressignificar a prática em sala de aula.

Pesquisas recentes sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática docente, que é tomada como mobilizadora de saberes. O professor, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos em conformidade com a conveniência de utilização destes, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Assim, ao repensar a prática docente de monitores de EFAs a partir da análise da formação continuada, devem-se focar aspectos considerados nos estudos sobre essa temática. Desse modo, a análise ora proposta contribui para repensar a formação continuada de monitores das EFAs, as concepções teóricas que estes têm sobre essa formação, o modo como percebem a formação continuada e suas implicações na prática docente.

Nesse sentido, sobressai às aprendizagens potencializadas ao monitor no percurso da formação continuada, um dos mediadores responsáveis por articular e fazer funcionar a

alternância, mesmo com os desafios dentre os quais evidencio a alta rotatividade destes profissionais na EFA. Apreendo essa formação como um percurso formativo que acontece durante a vida do monitor e, portanto, trata-se de um processo contínuo. Ademais, a formação possibilita um desenvolvimento pessoal e profissional ao professor, podendo contribuir para a reflexão sobre a prática docente. Como aponta Nóvoa (1995), a formação continuada deve articular-se, visando ao desenvolvimento e à produção do professor, pessoalmente e profissionalmente.

O elemento propulsor para o percurso dessa investigação sobre a formação continuada de monitores das EFAs tem sua força em algumas motivações relevantes, quais sejam: as minhas observações no cotidiano das EFAs, sobretudo no município de União (PI), ainda que em uma escola considerada agrotécnica e não uma EFA, mas que atua com a metodologia da PA, ou seja, adota um método, a alternância, diferente do de escolas tradicionais (escolas que não utilizam a PA), e verificação de uma prática docente que articula teoria e prática.

Evidencio o mérito desse estudo para as EFAs, devido ao fato de o Piauí não ter muitas pesquisas envolvendo esse tema, salutar para o monitor e para a educação como um todo. No Estado, realizei uma pesquisa no banco de teses e de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI (PPGED/UFPI), no período de 2008 a 2018, com a finalidade de verificar os trabalhos com essa temática. Verifiquei que no período supracitado não há escritos sobre a formação continuada de monitores das EFAs. Contudo, existem alguns trabalhos (Dissertação) relacionados à PA, Prática docente nas escolas do campo: *em 2014* – “A etnomatemática aplicada à Pedagogia da Alternância nas Escolas Famílias Agrícolas do Piauí”, de Cláudia Lúcia Alves. “Prática docente na escola do campo: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa”, de Raimunda Alves Melo. *Em 2017*, encontrei um trabalho que versa sobre a Educação do Campo, de Maria Sueleuda Pereira da Silva, intitulado “Educação do campo: contributos da prática educativa para construção da identidade camponesa dos educandos/as.”

Quanto às Teses produzidas neste mesmo Programa (PPGED/UFPI), constatei, no período de 2014 (Primeira turma de Doutorado na Instituição) a 2018, que no ano de 2017, Maria Lemos da Costa produziu a Tese com o título: “Professores da educação do campo: dos percursos formativos aos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica”, trabalho que dá ênfase aos docentes atuantes nas escolas do campo. Sublinho que os trabalhos encontrados (Dissertações e Teses) não se aproximam do tema proposto para este estudo – a formação continuada de monitores das EFAs, o que eleva a importância desta pesquisa ao trazer um trabalho de natureza inédita.

Considero a discussão sobre a formação continuada de monitores relevante na atualidade, sobretudo no contexto piauiense, diante das mudanças políticas e educativas no cenário do Campo, mesmo reconhecendo os avanços e rompimentos com alguns modelos de formação tradicionais, sobretudo aos trabalhos encontrados, portanto trago nesta pesquisa uma investigação até então não explorada neste nível acadêmico no PI. Apesar de nenhum dos estudos citados terem foco na formação continuada de monitores das EFAs e sua relação com a prática docente, as Dissertações e Teses destacadas trouxeram importantes contribuições para o tema em estudo. Assim, possibilitaram a construção de um conhecimento novo e ampliação do referencial teórico e metodológico para fomentar as discussões e debate sobre a temática.

Estudar e compreender os processos formativos dos monitores é algo urgente para assegurar os princípios da EFA. Por essa razão, vislumbro nesse estudo a possibilidade de contribuir com o avanço da discussão sobre a formação continuada de monitores mediada pela pesquisa, reflexão e pela produção de conhecimento de monitores das EFAs na metodologia da PA.

A realização dessa pesquisa representa uma contribuição para as EFAs no Piauí, para os monitores, para a universidade, enfim, para a comunidade, perspectivando ser um auxílio de consulta e reelaboração de novos processos formativos no que concerne à PA e à prática docente de monitores.

As travessias dessa análise e os resultados encontrados foram sistematizados em seis capítulos, contemplando a introdução e a conclusão. A *Introdução* tem como premissa apresentar o estudo, uma breve discussão sobre a formação continuada, assim como a prática docente no contexto das EFAs, diante do cenário atual, enfatizando as novas demandas que emergem. Nela, desvelo o problema, os objetivos, as contribuições e a relevância da pesquisa, explicitando as bases teórico-metodológicas que alicerçaram.

As travessias metodológicas são discutidas no capítulo segundo, intitulado *Travessias metodológicas: o encontro com novas experiências*, que retrata o contexto da investigação, apresentando o percurso metodológico da pesquisa. Para tanto, descrevo a abordagem metodológica utilizada, refletindo sobre os aspectos da pesquisa qualitativa, sendo priorizada a pesquisa narrativa. Outrossim, caracterizo os instrumentos adotados para a construção dos dados e de seus procedimentos de aplicação, além de situarmos os cenários da pesquisa e os critérios de seleção dos participantes. Incluí, ainda, uma discussão sobre os procedimentos metodológicos para a análise dos dados.

No terceiro capítulo, *A pedagogia da alternância: implicações teóricas*, mostro o itinerário histórico da alternância, tecendo considerações atinentes às especificidades da EFA e da PA, assim como ao monitor profissional que atua como professor nas EFAs, visando a discutir sobre as peculiaridades inerentes à função desse profissional, pondo em relevo o hiato existente entre as funções do monitor e professor.

No quarto capítulo, *A formação continuada dos monitores das EFAs no Piauí: a prática docente no contexto da pedagogia da alternância*, trago uma discussão sobre o objeto de estudo pesquisado no processo investigativo, a formação continuada articulando com a prática docente de monitores das EFAs. Destaco ainda, a prática docente nas suas múltiplas faces neste contexto, sob os alicerces de diferentes autores. Realço a formação continuada de monitores das EFAs “Formação Pedagógica Inicial de Monitores” realizada pela UNEFAB e AEFAPI, em 2013, no Piauí.

No capítulo quinto, *As contribuições da formação continuada na prática docente do monitor da EFA*, direciono as atenções para a análise dos dados da investigação, explicitando as contribuições teóricas em torno do tema articulando com as falas e escritas dos participantes. A sistematização foi dividida em unidades temáticas para facilitar o procedimento de análise e, assim, responder ao problema de pesquisa.

E finalizando o estudo com o capítulo sexto, *Conclusão*, no qual entendo que não há ponto final no processo investigativo. Esta seção aponta os achados da pesquisa, revelando contribuições da formação continuada na prática docente de monitores das EFAs no contexto da Pedagogia da Alternância, ressaltando, ainda, a relevância desta pesquisa para desenvolvimento profissional dos participantes e educadores.

TRAVESSIA 2:

TRAVESSIAS METODOLÓGICAS: O ENCONTRO COM NOVAS EXPERIÊNCIAS NA PESQUISA

*Caminhante, são tuas pegadas, o caminho, e nada mais;
Caminhante não há caminho, faz-se o caminho ao andar.
Ao andar se faz o caminho, e ao voltar o olhar para trás.
Vê-se a estrela que marca, se há de tornar a pisar.
Caminhante, não há caminho, apenas trilhas sobre o mar.
(MACHADO apud MORIN, 2003, p. 14)*



2 TRAVESSIAS METODOLÓGICAS: O ENCONTRO COM NOVAS EXPERIÊNCIAS NA PESQUISA

Nesse capítulo, assumimos o desafio de discorrer sobre a jornada percorrida durante a pesquisa, tendo em vista a construção de conhecimentos na área da educação. Inspirados no pensamento de Machado (*apud* MORIN, 2003), a epígrafe expressa a travessia e, nesse contexto, representa o caminhar exitoso no processo metodológico, superando cada desafio, tentando driblar a ansiedade de ver o resultado. Enfim, caminhamos e avançamos.

No caminho da pesquisa, tive inúmeros desafios que foram indispensáveis para o desenvolvimento do estudo, pois oportunizaram aprendizagens diversas. Dentre os obstáculos, destaco definir as bases metodológicas desse processo de investigação. Compreendo que a metodologia de uma investigação científica envolve um conjunto de métodos e técnicas que visam à produção de resultados, de novos conhecimentos, a partir de uma realidade, ou seja, do âmbito empírico. Nesse cenário, segui o pensamento do referido autor, pois ao evidenciar caminhos sobre o mar, relaciona a pesquisa metaforicamente a este que, ao ser navegado, é repleto de ondas, indefinições e imprevistos de chegada.

À vista disso, o pesquisador encontra-se diante de várias trilhas navegáveis em direção a respostas, em mar aberto, e deve escolher uma, a fim de realizar um estudo aprofundado, perspectivando uma chegada. Essa etapa (metodologia) consiste no delineamento das argumentações de adequação sobre a modalidade da pesquisa e os procedimentos para a sua realização, no que tange ao objeto e ao problema de pesquisa.

Considero essa travessia fundamental, porquanto determina o início da metodologia da pesquisa. A partir dela, busco compreender os métodos de pesquisa, as técnicas para a produção dos dados, os mecanismos de análise para, posteriormente, realizar o delineamento metodológico referente ao objeto de estudo.

Com efeito, o objeto dessa pesquisa consiste na formação continuada de monitores das EFAs e a sua prática docente. Sublinho que na travessia metodológica, o pesquisador deve ter e manter algumas características durante o processo de investigação, dentre as quais frisamos a ética na pesquisa científica, o compromisso com a sociedade e com a academia.

Assim, inicio o capítulo promovendo uma discussão sobre os aspectos relacionados à pesquisa qualitativa, delineando o método utilizado na pesquisa narrativa, avultando as potencialidades, características existentes e pertinentes ao estudo, as quais foram adotadas para a obtenção dos dados, construção e análise dos elementos do objeto em epígrafe. A

escolha foi considerada adequada por fomentar possíveis contribuições sobre a formação continuada na prática docente de monitores das EFAs, no contexto da pedagogia da alternância.

Dessa forma, o fundamento teórico dessa metodologia ampara-se nas discussões de Bertaux (2010), Bogdan e Biklen (1994), Clandinin e Connely (2015), Chizzotti (1998), Gil (2008), Minayo (2011), Passegi (2008), Souza (2008), entre outros.

Posterior à discussão do método, busco caracterizar o campo de pesquisa, descrevendo aspectos geográficos, sociais, o espaço (local) da pesquisa e os participantes da investigação. Sobrelevo a base teórica e metodológica dos procedimentos para a construção dos dados e para análise dos dados, desvelando os caminhos percorridos durante a trajetória investigativa.

2.1 Caracterizando a pesquisa

A construção de um trabalho científico requer uma travessia que demanda cautela, pois consiste na descoberta de uma realidade, por meio do conhecimento, do uso de métodos e técnicas de investigação. Tendo isso em vista, Gil (2008, p. 43) afirma que “[...] o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas, mediante o emprego de procedimentos científicos.” Daí a importância da metodologia para a construção de novos conhecimentos sobre determinada realidade.

Sob essa ótica, para que a travessia investigativa seja assertiva, precisamos trilhar por caminhos que julgamos menos arriscados. Nesse sentido, ao se tratar de uma pesquisa científica, o caminho perpassa a metodologia, ou seja, exige uma investigação metodológica, a fim de se concretizarem os objetivos propostos. Esse processo implica descrever com detalhes as ações planejadas e desenvolvidas na investigação, tendo em vista o alcance dos resultados.

Planejar uma pesquisa requer cuidados. Por isso, válido a importância de definir as estratégias de investigação em uma realidade e as técnicas que são utilizadas. Reputo que as técnicas da pesquisa são imprescindíveis para o alcance de objetivos e respostas. Nesse sentido, investigar, mais especificamente na área de educação, impõe considerar os participantes em suas relações com o mundo.

Ao referir-se a essa questão, Chizzotti (1998, p. 79) reitera que “[...] o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados [...]” Segundo esse entendimento, o homem (sujeito cognoscente – que conhece) e o objeto (cognoscível – possível de ser conhecido) a serem investigados estão em uma interação e detém sentidos que podem ser

aprofundados. Por essa razão, dentre as possibilidades metodológicas de efetivação desse estudo, optei pela abordagem qualitativa.

Sobre essa abordagem de pesquisa, Bogdan e Biklen (1994, p. 47) realçam algumas características no âmbito da educação, a exemplo da possibilidade de o investigador frequentar o local de estudo. Assim, as “[...] ações podem ser melhor compreendidas [...]”, por meio da observação do contexto local, da descrição e de alguns questionamentos.

Ademais, os supracitados autores destacam que os pesquisadores se interessam mais pelo percurso investigativo do que pelo produto, visto que o processo de investigação torna possível uma compreensão mais precisa da realidade pesquisada. Bogdan e Biklen (1994, p. 48) ainda enfatizam que as ações investigativas “[...] podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.”

Diante da permissão de inserção no contexto pesquisado e da aproximação com os participantes, revelamos que a ida ao campo de pesquisa (município de Aroazes e zona rural de Teresina – localidade Soinho e Socopo – PI) oportunizou uma visualização estrutural e organizacional mais detalhada do ambiente.

Estar no ambiente de pesquisa proporcionou uma experiência curiosa, questionadora, no sentido de trilhar por caminhos verdes, como proferido por Clarice Lispector: “renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei [...]”. E foi assim: houve uma imersão no processo de investigação, mediante a qual fui afetada, o local me fez compreender melhor o que antes conhecia por fontes indiretas, como os livros e as fotos.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possui características que a diferem das demais, como: o ambiente natural, que se constitui em fonte direta na construção dos dados; é descritiva, possibilitando enumerar os dados com maior riqueza de detalhes, respondendo a questões bem particulares, trabalhando com universo de significados, princípios e atitudes, considerando o mundo social no qual está inserida.

Esta perspectiva corrobora a concepção de Minayo (2011, p. 21) sobre a pesquisa qualitativa:

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Depreendo, então, que a abordagem qualitativa propicia elementos meritórios – constatados com a ida ao local de pesquisa –, além de estabelecer uma relação dinâmica entre

pesquisadora, participantes e contexto. Nesse viés, saliento que dados produzidos devem ser analisados com atenção, uma vez que contém significados importantes e podem gerar resultados diferenciados na pesquisa, facultando avanços na travessia, gerando emancipação pelo conhecimento de novas aprendizagens.

Logo, cabe ao investigador identificar e interpretar os significados inerentes ao seu objeto de estudo, fazendo relação com os objetivos a serem alcançados, bem como com o problema. No contexto investigativo, a abordagem qualitativa oferece possibilidades de compreender os fenômenos que caracterizam a formação continuada na prática docente. Por essa razão, decidi optar pela abordagem narrativa, tendo em vista a sua capacidade de estimular a busca de significações, rememorando e identificando similaridades e especificidades.

Na abordagem qualitativa, vale avultar o seu aspecto descritivo analítico, mas também interpretativo, osquais contemplam o interesse desse estudo, pois motivam a compreensão da prática docente de monitores e as contribuições da FPIM das EFAs em estudo, contemplando as relações sociais nesse processo e nesses momentos.

O estudo parte de uma relação dinâmica entre a formação continuada e a prática docente dos participantes, sendo possível estabelecer um diálogo holístico que envolve o objeto de estudo em suas amplas dimensões, seja social, política, cultural e histórica, já que conforme Bogdan e Biklen (1994), tudo tem potencial para construir pistas que nos permitem vislumbrar uma compreensão mais detalhada do objeto de estudo.

Tendo como base a abordagem qualitativa, nesse estudo, opto por utilizar a pesquisa narrativa, que norteará a construção dos dados dessa investigação. A propósito, diferentes autores, a exemplo de Bertaux (2010), Clandinin e Connelly (2015), Passeggi (2008), Souza (2006, 2008), entre outros, referem-se à importância da pesquisa narrativa e aos seus avanços nas pesquisas, por ser uma modalidade investigativa que articula processos de autoconhecimento, formação e produção de conhecimentos. Desse modo, percebem a narrativa como uma valiosa ferramenta de pesquisa e de formação docente, por desafiar o narrador à revisitação do passado, produzindo sentidos sobre o presente e as perspectivas do futuro.

A pesquisa narrativa enseja aos participantes envolvidos no estudotanto o desenvolvimento da consciência sobre as experiências vivenciadas quanto o autoconhecimento, situando o narrador como sujeito de sua própria história (SOUZA, 2006).

A narrativa, no contexto dessa investigação sobre formação continuada e suas contribuições na prática docente de monitores das EFAs, propiciou aos participantes a

reconstituição de processos vivenciados nos diferentes contextos no exercício da profissão, expressando como a percebem, a formação e a condição de exercício desta, favorecendo uma análise subjetiva pelos participantes.

No âmbito da pesquisa narrativa, as histórias narradas e as experiências vividas consistem em registros escritos da vida de uma pessoa baseados em conversas, escritos, entrevistas e outros. Os participantes precisam ser entendidos como indivíduos, seres sociais que estão em uma interação constante e inseridos em um contexto social. Nesse sentido, acredito que o método mais adequado na pesquisa é aquele que prioriza e respeita as particularidades do objeto, dos participantes e da pesquisadora.

A pesquisa narrativa ocupa-se com a vida, a compreensão de experiências vividas, expressas por unidades narrativas, fragmentos de histórias vividas e relatadas, situadas no tempo e no espaço (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Diante disso, ressalto a seguir especificidades atinentes ao método que utilizamos nesse estudo, com o objetivo de evidenciá-lo e justificar a sua adoção.

2.2 Pesquisa narrativa – um novo sentido às experiências formativas

A pesquisa narrativa é uma maneira de compreender as experiências, parte da vida de um indivíduo, pois este as carrega dotadas de significados, as quais podem ser revisitadas, para que se crie um significado específico, ou seja, torná-los vivos no âmbito pessoal e profissional. No que concerne ao professor, esse método

[...] permite adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim busca entender os sujeitos, os sentidos e as situações do contexto escolar. (SOUZA, 2006, p. 136)

A escolha desse método na pesquisa é relevante, visto que a partir dele se configura a construção dos dados que contemplam os objetivos dessa investigação, além de viabilizar e aprofundar as representações sobre as experiências vivenciadas pelos monitores no cenário educacional, mormente nas quatro EFAs pesquisadas, e revelar o que os monitores destacam sobre a sua prática docente e FPIM.

A pesquisa narrativa abrange as histórias narradas, sendo definida como a descrição da experiência pessoal ou profissional de uma pessoa. Essa narrativa pode ser escrita e/ou oral.

Nela, enfatizou-se os aspectos mais significativos experienciados pelo indivíduo que, no caso em tela, são as inquietações que podem ser sanadas ao estudarmos.

A escolha do método pesquisa narrativa deve-se ao fato de essa pesquisadora conceber que os participantes da pesquisa, ao narrarem suas trajetórias de vida, utilizam a reflexão para redirecionar ações futuras (seja no profissional ou pessoal), vislumbrando um avanço, um desenvolvimento. A história de vida provém das experiências individuais, das inquietações que surgem em sala de aula, enquanto docente, ou seja, das vivências profissionais.

Sublinho, contudo, que as narrativas não se esgotam no narrador (participante), mas mantêm uma relação dinâmica de maneira coletiva, onde as histórias narradas se inter cruzam, revelando um itinerário fecundo.

Nesse sentido, destaco que a pesquisa narrativa tem sua origem baseada nos estudos de Dewey, na “experiência”, um termo-chave em diversas pesquisas, inclusive na educação. Sobre ela, Clandinin e Connelly (2015) mencionam os estudos de Dewey, que indica critérios sobre o desenvolvimento da experiência. Um deles é a continuidade, no sentido de que uma experiência, baseada em bagagem uma primária que leva a outra, proporcionando uma reflexão sobre o passado, o agora e o futuro, ou seja, aprendemos a nos movimentar retrospectivamente e prospectivamente. Logo, essas experiências são interativas, apresentando outro critério entre elas e o próprio narrador, visto que este se relaciona com outros seres, que podem coletivamente ou singularmente culminar em uma experiência.

A experiência torna-se, portanto, aquilo que a pesquisa narrativa estuda. Para Dewey, ratificado por Clandinin e Connelly (2015), a experiência é pessoal e social: o pessoal é inerente ao ser, à sua subjetividade, às suas experiências individuais, às emoções, aos sentimentos, enquanto o social configura os aspectos externos ao ser, ao ambiente, às condições para a concretização de experiências.

Destaco as contribuições de Goodson (2007), ao mencionar os aspectos relevantes da experiência no sentido social, correspondendo a um ingrediente importante na vida profissional dos docentes. Entendo que pessoal e social se articulam de maneira recíproca, uma influenciando a outra, considerando que uma experiência pessoal (inerente ao “eu”) fortifica ou não o ambiente social (coletivo), e ambas causam significados inescusáveis na vida desses sujeitos.

A experiência vivenciada permite levar o estudo de processos de aprendizagem do âmbito individual para o social, garantindo uma compreensão desses processos, contextualizando-os não apenas no campo organizacional, mas no contexto macro em que

ocorrem. Embora cada história de vida contenha uma ótica individual, a vida humana engloba uma série de dimensões e traz informações sobre a sociedade em que a pessoa está inserida; seus valores sociais e culturais; seu contexto histórico e econômico; as organizações e instituições de sua época, entre outros aspectos.

A história de vida, na pesquisa narrativa, possibilita conhecer o percurso profissional docente, as experiências profissionais na formação (prática docente) e conceber a trajetória formativa. Evidencio que esse método tem como foco principal as vivências, ao resgatar as memórias e o desenvolvimento pessoal dos professores, suas experiências, suas memórias, sua carreira profissional. Nesse prisma, compreendo que as vivências são cheias de significados, mas estes podem estar implícitos e podem ser externalizados por intermédio da história, da narrativa. Nesse trabalho, assevero o uso oral e escrito da narração.

Assim, sobrelevo que a pesquisa narrativa, particularmente nessa análise, facultou aos participantes o refletir, o autorrefletir sobre a formação continuada em estudo, sobretudo a prática docente perspectivando mudanças, transformações na formação profissional. Para a pesquisadora, o método possibilitou uma aprendizagem significativa, um momento de reflexão, questionamentos, de imprimir um novo sentido aos saberes teóricos.

2.3 Entre estradas e veredas: caracterização do campo da pesquisa

Nesse subitem, apresento os três cenários da pesquisa. Por que tantos cenários? Essa diversidade justifica-se devido ao fato de os participantes estarem nesses espaços, em consonância com os critérios de escolha, os quais serão destacados adiante. Então, como cenários, elenco: EFA Montes Claros, EFTUR e EFA Soinho – cada uma com suas especificidades e potencialidades. Caracterizarei cada uma, com a finalidade de mostrar os locais que trilhei nessa investigação.

Ademais, tracei alguns parâmetros para a seleção da EFA onde se desenvolveu a pesquisa, a saber: a presença de monitores participantes do curso de formação inicial de monitores, da turma de 2013, no Piauí; estar situada em locais diferentes; aceitar participar da investigação.

Para a realização da pesquisa, permaneci nas EFAs pesquisadas no período de 20 dias em Fevereiro/2018 na EFA Montes Claros e dias não consecutivos, mas totalizando 15 dias, na EFA Soinho e EFTUR, para alcançar dados que respondessem ao problema de estudo. Vale ressaltar que esses dados foram construídos a partir das experiências reveladas durante a

entrevista narrativa pelos participantes da investigação, considerando as múltiplas relações nas quais estão imersos.

Vale evidenciar que houve a necessidade de construir um vínculo de confiança com os participantes, apresentando de forma clara os objetivos da pesquisa, o objeto de estudo e estabelecendo os critérios éticos deste, constituindo e construindo uma identidade na pesquisa.

Todos os participantes foram conscientizados de que não eram obrigados a participar, que poderiam desistir a qualquer momento e que sua identidade seria preservada, não sendo identificados pelo nome, mas por um pseudônimo ou nome fictício, ou da maneira que preferissem.

Na realização dessa pesquisa, os participantes foram esclarecidos sobre todos os objetivos dela, onde o pesquisador esteve sempre à disposição para dirimir qualquer dúvida. Inclusive, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aderindo voluntariamente à participação na pesquisa. No tópico seguinte, apresento os locais escolhidos, conforme os critérios estabelecidos, nos quais foi realizada a pesquisa.

✓ **Conhecendo os lugares da pesquisa**

Descrevo as especificidades de cada EFA onde a pesquisa foi desenvolvida, cujos locais são: EFA Montes Claros, EFA Soinho e EFTUR, com o objetivo de apresentar uma descrição das referidas escolas acompanhadas das respectivas imagens.

Dentre locais de pesquisa, iniciarei com a Escola Família Agrícola de Montes Claros localizada na Fazenda Montes Claros – Aroazes (PI).

EFA Montes Claros

A EFA Montes Claros está localizada na fazenda Montes Claros, na cidade de Aroazes (PI), conforme mostra o mapa ao lado – destacando o município de Aroazes – a aproximadamente 18km da cidade e 225km da capital, Teresina, situada no centro-norte do Piauí. Os dados apresentados sobre a EFA Montes Claros constam em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2017. Explicito que estes dados foram utilizados para se ter uma visão



aproximada da realidade e compreender o conjunto de significados da EFA.

A escola atualmente funciona com o ensino fundamental e médio-profissionalizante, com o curso técnico em agropecuária. Utiliza a PA, que consiste em o aluno passar 15 dias em sessão escolar (em aulas teóricas e práticas) e 15 dias em sessão familiar, executando o conhecimento adquirido nas vivências práticas.

A EFA atende aos jovens do campo, considerando suas condições sociais, econômicas e culturais, dentre outros enfoques, como critérios para ingresso. Dentre as dificuldades por que passam as famílias do entorno da escola, há o preconceito em relação à qualidade de vida, às condições econômicas e de trabalho, e à aparente falta de perspectivas.

A fim de minimizar esses problemas, surgiu o projeto de implantação da EFA de Montes Claros em Aroazes (PI), com o intuito de atender à população do campo, especificamente do território Vale do Sambito¹ e de outras localidades do entorno da instituição.

A EFA Montes Claros ocupa uma área de 100 hectares, com uma estrutura ampla. Na área encontram-se ambientes como: a sala da diretoria, da coordenação pedagógica e secretaria escolar, mecanografia, sala de monitores, salas de aula, biblioteca, uma minifábrica de ração para suínos e frangos, uma pocilga, um aprisco (casa dos caprinos e ovinos), um aviário e um campo de futebol. Algumas partes dessa estrutura são inerentes às EFAs, pois ali são realizados cursos técnicos em sua maioria voltados para o campo.

A EFA, em seu setor agrícola, têm implantados 0,3 hectares de planta e na localidade existe um assentamento parceiro, com uma área de 1148 hectares, que serve como suporte para a realização de práticas e estágios dos educandos em formação.

Quanto aos monitores dessa EFA, todos são graduados, além de terem formação específica na PA, que é obrigatória para atuarem neste espaço. De acordo com o PPP da escola, “[...] essa formação em Pedagogia da Alternância se dá em dois níveis: Formação Inicial e Formação Continuada ou Permanente.” Ao todo, a escola conta com 15 monitores, 2 cozinheiras, 1 diretora, 1 coordenadora e não dispõe de vigias.

Sobre a Formação Pedagógica Inicial de Monitores, o PPP da escola menciona:

[...] é necessária para introduzir o monitor como um "Profissional da Alternância", passando a engajar-se integralmente ao projeto EFA e

¹Território Rural Vale do Sambito está localizado no Piauí e é composto por 15 municípios, dentre eles: Aroazes, Barra D'Alcântara, Elesbão Veloso, Francinópolis, Inhuma, Ipiranga do Piauí, Lagoa do Sítio, Novo Oriente do Piauí, Pimenteiras, Prata do Piauí, Santa Cruz dos Milagres e outros. (Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_164_Vale%20do%20Sambito%20-%20PI.pdf. Acesso em: 28 mar. 2018.

conhecendo a pedagogia adotada, nos mais diversos aspectos. Esta formação acontece independentemente de sua qualificação profissional anterior, sendo uma “exigência” da própria escola, se dá logo após a inserção do monitor na EFA. (PPP DA EFA MONTES CLAROS, 2017, p. 13)

A escola compreende que a formação possui uma riqueza, um potencial que outra formação não contemplaria, quanto às especificidades das EFAs, visto que ela resguarda princípios norteadores dessas escolas. Ainda sobre essa formação, a escola, no mesmo documento, destaca:

[...] defendemos que é uma formação válida, pois não basta conhecer a estrutura de "*Escola Tradicional*", mas é necessário conhecer que a EFA adota uma pedagogia complexa que leva em conta não apenas o currículo oficial e os livros didáticos, mas considera também o meio sócio - profissional do jovem e ainda garantir sua qualificação legal. (PPP DA EFA MONTES CLAROS, 2017, p. 13, grifo do autor)

O documento faz referência à “escola tradicional”, considerando a escola que não trabalha com a PA, pois nela os docentes não precisam de uma formação para trabalhar com a PA, já que utiliza métodos diferenciados de uma EFA, onde do professor é exigido formação superior.

Para mais, a formação é um momento realçado no PPP da escola e que reputo como uma de suas potencialidades, no que tange ao desenvolvimento profissional dos monitores, pois durante as visitas à instituição, observei que eles participam de formações continuadas, peculiares ou não à PA, as quais são importantes, por estarem exercendo uma prática condizente com os norteamentos da PA.

Nesse sentido, consta no PPP que “a formação acontece através de vários encontros, congressos, seminários, a nível local, regional, nacional e até internacional, onde se faz aprofundamento nos aspectos da Pedagogia da Alternância.” (PPP DA EFA MONTES CLAROS, 2017, p. 13)

As formações acontecem em períodos extensos de, no máximo, uma semana, duas ou três vezes por ano, tendo como base a formação contínua de monitores, diretores, coordenadores, famílias e demais profissionais envolvidos. Os períodos tornam-se longos devido à carência de formações peculiares à PA. Quando ocorrem, os monitores deslocam-se para outras cidades ou Estados para participar das formações.

Compreendo que o local da pesquisa é um espaço que representa um amplo campo de experiências educativas ao utilizar a PA. A escolha desse cenário ocorreu por atender aos requisitos elencados anteriormente, e por ser a primeira EFA instalada no Piauí.

Na Figura 1, demonstram-se imagens da EFA Montes Claros, com uma descrição retirada do Caderno de Campo,² relatando o testemunho da experiência vivida pela pesquisadora nessa EFA.

Figura 1 – EFA Montes Claros

	<p>Entrada principal da EFA, caminho trilhado por mim, com entusiasmo e empolgação, pois foi o primeiro local a ir, dentre os demais. Ao caminhar nesse trajeto, percebi o quanto uma pesquisa soma na vida de um pesquisador.</p>
	<p>Espaço frontal da EFA Montes Claros.</p>
	<p>Um verde exuberante, típico da região, no período de chuvas. Local com pessoas acolhedoras, de clima ímpar. Espaço da lateral da EFA.</p>

² Expressão utilizada por Bertaux (2010), usado como um diário, onde anotamos o que considerávamos importante durante a ida nas EFAs participantes dessa pesquisa, ou seja, é um instrumento que auxilia na caracterização do ambiente empírico e na análise dos dados, pois nele colocamos as informações que nos levaram a compreender melhor o objeto de estudo.



Essa imagem retrata a criatividade dos participantes da escola. Muito me chamou atenção, pois com tijolos, criaram o nome EFA. Essa originalidade está disposta na área em frente à escola.



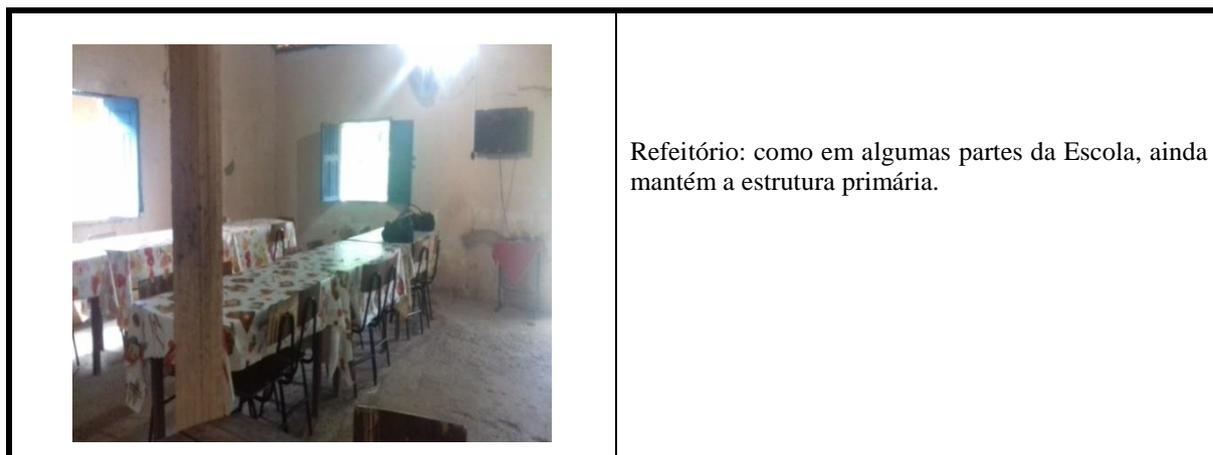
Em 2018, esta parte da escola foi reformada. Ressaltamos o empenho da comunidade escolar em buscar melhorias para a Escola. Essa nova parte está disposta na área em frente à escola, substituindo àquela feita com tijolos.



Sala dos participantes dessa investigação. Local permeado de monitores atenciosos e que fazem a PA com dedicação, empenho e firmeza, priorizando os princípios e as especificidades.



Dormitórios: estes ainda mantêm a estrutura original, onde as paredes são feitas com pedras; o piso possui uma estrutura arcaica, antiga, mas que, no geral, é resistente. Ressalvo que precisa de reforma, mesmo atendendo às necessidades e à demanda da atualidade.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018).

A seguir, apresento a EFA Soinho, outro cenário de execução da pesquisa, para discussão e compreensão do objeto de estudo.

EFA Soinho

A EFA Soinho está localizada na Zona Rural (Leste) de Teresina, no Povoado Soinho. Fundada em 20 de outubro de 1990 como uma instituição de ensino de caráter privado pertencente à Fundação Pe. Antônio Dante Civiero – FUNACI, está inserida numa área de 150 hectares, sendo reservados 30 hectares para suas atividades.

A escola oferece o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, cujo PPP segue as orientações da PA. A EFA tem como objetivo “[...] formar de forma integral o trabalhador rural, pois aplica uma educação baseada em valores, resultando uma transformação global, ecológica e ética [...]”. (PPP DA EFA SOINHO, 2017, p. 23).

No que se refere ao corpo de funcionários, a EFA dispõe de 15 monitores, 1 secretaria, 1 auxiliar de secretaria, 4 vigias, 1 cozinheira, 1 bibliotecária. Quanto aos monitores, todos possuem nível superior e formação específica de monitores, a qual é obrigatória para monitores das EFAs. O PPP dessa EFA salienta que

Os Monitores (professores) graduados a nível superior em instituições de ensino formais, além da formação específica na Pedagogia da Alternância, feita no Centro de Formação de Monitores, mantidas por organizações ligadas as EFAs (Escolas Famílias Agrícolas). Essa formação em Pedagogia da Alternância se dá em dois níveis: Formação Inicial e Formação Continuada ou Permanente. (PPP DA EFA SOINHO, 2017, p. 12)

A EFA Soinho aplica a PA para jovens e adultos, integrando o nível médio com o profissional. A abordagem metodológica é adequada para a clientela que a escola possui, de

jovens do campo, porque articula o processo de ensino e aprendizagem a partir da experiência dos jovens e adultos no mundo do trabalho e na prática social.

Consoante o PPP da escola, sobre a metodologia, “[...] a pedagogia da alternância é uma descoberta que tem produzido bons resultados, tanto no desenvolvimento pessoal quanto comunitário.” (PPP DA EFA SOINHO, 2017, p. 15). A EFA frisa que a metodologia tem beneficiado a comunidade, os educandos e as associações em torno da escola. Esses privilégios são aludidos no documento da escola: “Ela [a PA] tem proporcionado aos jovens rurais a geração de emprego e renda, possibilitando a vida no campo ou na cidade com mais dignidade.” (PPP DA EFA SOINHO, 2017, p. 15).

As vantagens são verificadas por meio dos egressos, e expressas no PPP dessa EFA:

Os ex-alunos estão atuando no campo (80%), produzindo mais e com qualidade, aplicando tecnologias adequadas, de fácil acesso e de baixo impacto ambiental, bem como se organizando em associações e cooperativas e melhorando a qualidade de vida da família e da comunidade. (PPP DA EFA SOINHO, 2017, p. 30)

Por intermédio da PA, a EFA busca promover o desenvolvimento do meio rural local, transformando a sociedade onde o jovem e sua família estão inseridos em um ambiente mais habitável, a partir de um processo de autopromoção, democratização e autogestão para um crescer com qualidade de vida.

Esta EFA atende alunos de todo o Piauí e também de outros estados, que ficam em regime de internato durante a sessão escolar. Os discentes têm o tempo escolar, em que ficam uma quinzena com aulas e atividades variadas nos três turnos, e, na outra quinzena, retornam à sua comunidade, levando propostas de trabalhos por meio de pesquisas para serem desenvolvidas durante o tempo que permanecerem.

Na visita à escola recebi uma revista denominada *Efalando – É falando que a gente se entende*. Nela, divulgam-se as atividades e os projetos da Escola. As informações são promovidas por educandos, monitores, gestão, fundação etc. A edição n. 5 (jan. 2015), traz um belo poema, intitulado *Minha Escola*, escrito por um educando, texto que muito revela sobre sua escola. Decidi apresentar trechos do poema ilustrando-o com as imagens³ do local, como segue na Figura 2.

³ As imagens referem-se aos espaços internos da EFA: Fachada da escola, Sala de aula laterais, o caminho que se percorre do portão de entrada à escola e à casa no meio (entre as laterais) – que serve para os momentos de eventos na escola.

Figura 2 – EFA Soinho



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018).

MINHA ESCOLA

Vou pedir licença para contar
 Um pouco de nossa escola,
 Aqui de tudo você vai encontrar.
 Tem aluno que é vaqueiro,
 Tem aluno que é agricultor,
 Tem aluno que vive de gado,
 E tem aquele que é piscicultor.
 Vem aluno de tudo quanto é lugar,
 Vem aluno de Miguel Alves,
 Vem aluno de São Pedro,
 Vem aluno de Campo Largo,
 E também de Barreiro.
 Tem a galera de Campo Maior,
 Tem a galera de Porto,
 Tem alguns de Altos,
 E de vários outros,
 [...]
 Tudo no mesmo lugar,
 Também já tivemos alunos de outros
 Estados,
 Como Maranhão, Amapá, Ceará e Pará,
 Mas aqui a região não importa,
 Importante é se formar.
 [...]
 Aqui você aprende de tudo
 Aprende a lavar banheiro,
 Aprende a varrer

Aprende a lavar roupa
 Mas acima de tudo,
 Aprende a ser técnico
 E aprende a viver.
 Também têm os monitores
 Que não posso deixar de falar
 Aqui de todo tipo você vai encontrar:
 Tem agrônomo, tem veterinário,
 Tem biólogo, e tem matemático,
 Tem o que fala de História,
 E o que fala de Química.
 Tem o de língua inglesa e portuguesa
 Tem até administrador
 Mas cada um deles
 É mais que um professor
 Também é amigo quando preciso for.
 [...]
 Preste muita atenção
 No recado que eu vou dar
 Nunca se esqueça dos amigos
 Que aqui vão ficar
 Pois um dia
 Vocês poderão precisar.
 [...]
 Hoje eu posso dizer
 Que a Escola Família
 É meu segundo lar.

(Alan Kassio, 4º ano/2013)

A seguir descrevo a EFTUR, outro cenário da pesquisa.

Escola Família Turismo (EFTUR)

A Escola Família de Turismo (EFTUR) está localizada em Teresina (PI), no bairro Socopo. Ela faz parte da Fundação Pe. Antônio Dante Civiero (FUNACI). A EFTUR oferece dois cursos: curso técnico de nível médio em eventos, na forma integrada ao ensino médio; e o curso técnico de nível médio em restaurante e bar, na forma subsequente ao ensino médio.

A EFTUR trabalha com a PA para jovens, integrando o nível médio ao profissional. Na escola, a PA é uma descoberta que tem produzido bons resultados, tanto no

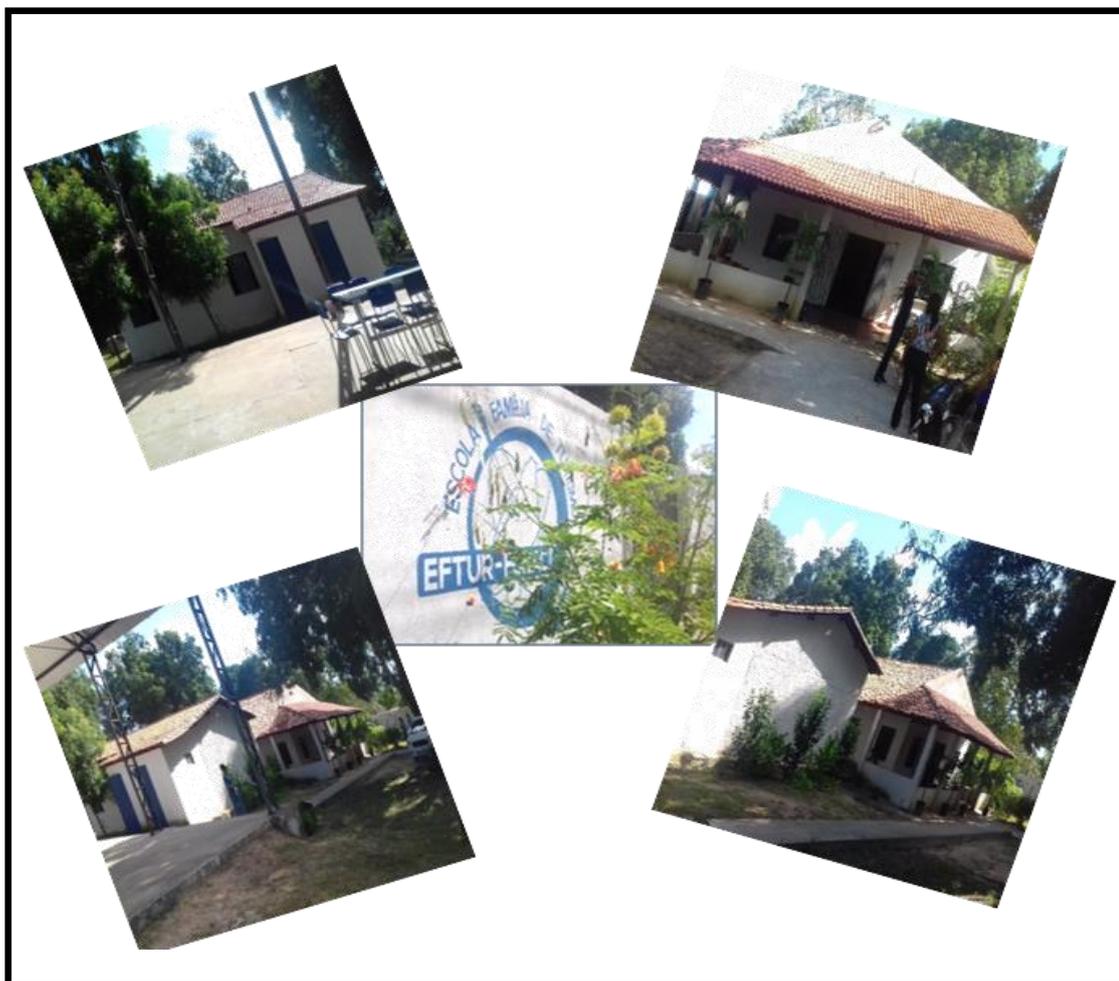
desenvolvimento pessoal quanto comunitário e profissional. A EFTUR tem proporcionado aos jovens a geração de emprego e renda, possibilitando a vida no campo ou na cidade com mais dignidade, onde os ex-alunos estão em um posto de trabalho ou continuando os estudos.

O corpo docente da escola é composto por uma coordenadora, um secretário e 17 monitores. Atualmente, a instituição conta com 110 alunos, conforme dados do ano de 2017. A EFTUR foi implantada em 25 de abril de 2005, em uma sede provisória, dando início às atividades na escola (PIETROGRANDE, 2012).

As informações apresentadas foram retiradas também do PPP da escola, por uma monitora, mediante autorização da gestão. Porém, não tive acesso ao documento, por motivos não explicitados pelos responsáveis. Então, os dados sobre essa escola ficaram reduzidos, ao contrário dos demais locais da pesquisa.

A Figura 3 ilustra algumas imagens da instituição: fachada da escola, pátio da escola, área de acesso às salas de aula e frente da escola

Figura 3 – EFTUR



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018).

2.4 Os participantes da pesquisa

O interesse dessa pesquisa consistiu em estudar a contribuição da formação continuada na prática docente de monitores das EFAs, na especificidade da PA, visando a investigar suas possíveis contribuições na prática docente.

À vista disso, vislumbro a necessidade de alcançar uma compreensão minuciosa desse fenômeno, daí por que convidei os monitores das EFAs participantes do curso de FPIM para refletirem acerca de suas percepções sobre as contribuições dessa formação na prática docente.

A escolha dos participantes da pesquisa seguiu alguns critérios para seleção da amostra, a saber: ter participado da FPIM, na turma de 2013, no Piauí; ter, no mínimo, cinco anos de experiência docente; e ter aceitado participar da pesquisa. Esses parâmetros foram fundamentais, porquanto facultaram o direcionamento a possíveis respostas ao problema, pois favoreceram a produção dos dados a partir das técnicas de memorial de formação e entrevista narrativa, a partir das quais obtive as informações alusivas ao objeto investigado.

Ao todo, oito participantes da pesquisa atenderam aos critérios estabelecidos. O perfil de cada um deles foi traçado a partir de uma das técnicas de produção dos dados, o memorial de formação. Todos receberam um nome fictício: optei em utilizar nome de teóricos da PA: Nosella, Queiroz, Jesus, Silva, Begnami, Zamberlam, Calvo e Gimonet, para preservar a identidade dos participantes. Ensejando uma visualização mais acurada do perfil dos participantes, tracei um quadro com as informações referentes à idade e instituição onde trabalham.

Quanto à faixa etária, duas participantes têm entre vinte e vinte e nove anos; três, de trinta a trinta e nove; e as demais (outras três) possuem idades entre quarenta e quarenta e nove anos. Sobre a instituição em que trabalham, uma (12,5%) atua na EFTUR; dois (25%), na EFA Soinho; e cinco (62,5%), na EFA Montes Claros. Logo, a maioria dos participantes está na EFA Monte Claros, a escola que possui a maior quantidade de monitores que atenderam a todos os critérios elencados previamente para a escolha dos participantes (Quadro 1).

Quadro 1 – Perfil dos participantes

Participante	Sexo	Tempo de Docência/ Anos	Carga Horária	Graduação	Especialização	Cursos de Extensão nos últimos 5 anos
Nosella	F	10	40	Lic. em Geografia	Docência do Ensino Superior	Pedagogia da Alternância
Queiroz	F	08	40	Biologia	Docência do Ensino Superior	-
Jesus	F	30	40	Matemática	Educação do Campo	Educação contextualizada no semiárido
Silva	F	07	40	Inglês	Educação do Campo	-
Begnami	F	05	40	Serviço Social	-	Pedagogia da Alternância
Zamberlan	M	05	40	Letras Português	-	Pedagogia da Alternância
Calvó	M	15	40	Lic. em Geografia	Educação do Campo	Pedagogia da Alternância
Gimonet	F	30	40	Letras / Português	-	Pedagogia da Alternância

Fonte: Elaborado pela autora, conforme Memorial de Formação (2018).

O perfil dos participantes revela que, dos oito sujeitos, seis são do sexo feminino e apenas dois, do masculino, denotando uma feminização dos participantes do estudo, fato que contribui para a valorização da mulher no mercado de trabalho, assumindo funções importantes no contexto social, correspondendo a um avanço, pois apenas no século XVIII, o trabalho docente tornou-se uma realidade para as mulheres, conforme pontua Costa (1995).

O tempo de docência é considerável entre a maioria dos participantes, cuja experiência data de mais de cinco anos, atuando no ensino fundamental (6º ao 9º) e no ensino médio e médio técnico. No se refere à carga horária, todos trabalham em um regime de 40 horas semanais, nos dois turnos (manhã e tarde). Avulto que a carga horária para o monitor é bem mais extensa, devido às suas rotinas, que serão especificadas no Capítulo 3.

Alusivo à formação, possuem cursos superiores (Graduação) nas mais diversas áreas do conhecimento, sendo seis de Ciências Humanas, uma da Biológica e uma das Exatas. Ademais, cinco têm formação em nível de *lato sensu*. Compreendo que a pós-graduação é uma formação continuada, dando mais consistência ao conhecimento em relação a Graduação, ampliando as aprendizagens e favorecendo o desenvolvimento profissional.

O quadro também indica uma informação relevante quanto às formações, no que tange às especificidades da PA, a partir da qual foi possível depreender que a maioria dos participantes (cinco) possuem o curso em PA. Este foi realizado em Teresina (PI), no ano de

2016/2017, com duração de dois anos, perfazendo uma carga horária de 480 horas. Foi realizado pela Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí (AEFAPI), em parceria com a UFPI, tendo o apoio de algumas instituições.

2.5 Produção dos dados: memorial formativo e entrevista narrativa

Na pesquisa científica, é imprescindível o cuidado na escolha da metodologia, pois os objetivos traçados definem os caminhos metodológicos da investigação. Nesse sentido, estabeleci a pesquisa narrativa como método para a investigação, por constituir um instrumento valoroso de rememoração e reflexão dos saberes práticos.

Com base nas contribuições teórico-metodológicas da pesquisa narrativa, o processo de investigação foi construído a partir das discussões sobre as técnicas de produção de dados, que coaduna com as características do método.

Diante da diversidade de técnicas que a pesquisa narrativa possui, a exemplo de diários, cartas, rodas de conversas, fotografias, ateliê biográfico, entre outros, optei por utilizar como técnicas para a construção dos dados o memorial de formação e a entrevista narrativa, considerando o objeto de estudo. Com essas técnicas, foram produzidos os dados sobre a formação continuada e as contribuições na prática docente de monitores nas EFAs, destacando as diversas perspectivas dos participantes.

Assim, o memorial de formação e a entrevista narrativa possibilitaram o alcance dos objetivos da pesquisa. Desse modo, a seguir descreverei essas técnicas, a fim de esmiuçar o seu uso nesse estudo, aprofundar os conhecimentos sobre elas e caracterizar o desenvolvimento de cada técnica na pesquisa narrativa, no contexto dessa investigação.

Memorial formativo

Com base nas leituras realizadas, tracei aspectos tidos como importantes sobre o memorial de formação, técnica selecionada como um dos meios fundamentais para a produção dos dados desse estudo. Importa sobressair que a memória, assim como a consolidação escrita dessas memórias, legitima experiências das pessoas – estas permanecem de forma especial, como o recheio, preferencialmente o mais saboroso, momento que aconteceu na vida do narrador.

Assim, penso que ao rememorar por intermédio da escrita, não nos limitamos, ao contrário, expandimos, mostramos o que existe em nosso interior, as subjetividades e os aspectos que consideramos no existir, na vida real.

Para Carrilho *et al.* (1997, p. 4), o “[...] memorial é um texto de caráter científico, no qual o autor descreve a sua trajetória profissional de forma crítica e reflexiva.” Assim, evidencia-se a trajetória profissional no memorial, que se constitui, ainda, como instrumento que reputa o professor como sujeito que (re)constrói a sua própria história, uma vez que possibilita a reflexão sobre os momentos de seu cotidiano profissional, as práticas individuais, as relações sociais e interpessoais estabelecidas com outras pessoas, como alunos, professores, diretores, funcionários, família.

Brito (2010) conceitua o memorial de formação como um relato que implica em um ato formativo para ambas as partes (participantes e pesquisadores), a partir da escrita, sobre a qual pode ser realizada uma análise interpretativa.

Conforme as contribuições de Passegi (2008), sublinho que essa técnica pode ser usada na graduação, na pós-graduação, em concursos públicos, validando sua relevância nas instituições acadêmicas, nos processos seletivos e, sobretudo, na educação. Diante dessa realidade, esse documento conta com alguns termos e nomenclaturas que os diferenciam. Assim,

[...] o memorial acadêmico para designar aqueles que são elaborados por professores e pesquisadores para fins de concurso público, ingresso ou ascensão funcional na carreira docente e/ou para outras funções em instituições de ensino superior, e o memorial de formação para designar os memoriais escritos durante o processo de formação inicial ou continuada, e concebido como Trabalho de Conclusão de Curso no ensino superior (TCC), geralmente realizado em grupo e acompanhado por um professor orientador. (PASSEGGI, 2008, p. 106)

O uso do memorial de formação é uma técnica voltada para a reconstrução de experiências de vários personagens, educadores, educandos. O procedimento oportuniza uma livre expressão de fatos, de maneira espontânea, singular, reflexiva, crítica. Ao escrever o memorial, o narrador forma-se utilizando a escrita e, nesse sentido, favorece o pensar reflexivo.

A propósito, Passegi (2008) revela a natureza desse gênero discursivo no entrecruzamento de duas dimensões: a avaliativa e a *autopoiética*. A primeira ocorre quando o narrador rememora suas experiências de maneira autoavaliativa, destacando as significações mais pertinentes em sua formação profissional. A *autopoiética* caracteriza-se por propiciar, na escrita narrativa, a reflexão, perspectivando inovações no aspecto pessoal, profissional, cognitivo, ou seja, denota a possibilidade de rememorar e modificar sua prática futura mediante a reflexão de sua escrita.

Nesse estudo, consideramos a dimensão *autopoiética*, por se aproximar e ser pertinente ao objeto investigado, pois diz respeito à capacidade de (auto)criar-se, ao narrar a própria existência (NASCIMENTO, 2010). Conjecturo que os monitores possam, ao escrever suas memórias sobre a formação continuada, refletir sobre essa experiência, realçando a prática docente.

A escrita do memorial de formação para os professores tem contribuído de modo significativo para o seu desenvolvimento profissional, vez que o ato de relembrar possibilita a reconstrução da memória, considerando aspectos afetivos e intelectuais do narrador, permitindo a organização e materialização das experiências vivenciadas.

Assimilo tal procedimento como uma técnica pertinente para os fins desse estudo, pois permite a compreensão das experiências como um elemento ímpar que possibilita a reflexão, memorização, reconstrução de uma experiência passada, a qual imprime significados, valores.

Reitero que nessa investigação, o memorial tem como objetivo não somente a retomada, o relembrar da formação continuada de monitores como momento formativo profissional, mas também avaliar e perceber as suas contribuições na prática docente.

Para que os monitores elaborassem seu memorial, sugeri no roteiro⁴ norteador da escrita a escolha de experiências representativas em sua formação continuada, buscando evidenciar contribuições advindas da formação na prática docente no ambiente das EFAs. O roteiro que consta no memorial foi construído com base nos objetivos da pesquisa, para facilitar no momento da escrita, sendo dividido em partes, direcionando o narrador em seus registros.

Assim, os memoriais de formação foram entregues a cada participante da pesquisa nas EFAs em que cada um desenvolve suas práticas, com tempo necessário para a escrita, tendo em conta a demanda de cada monitor. Por essa razão, desenvolvi um cronograma, a fim de facilitar a construção dos dados, as análises e a devolução para cada participante.

Para a realização da escrita dos memoriais de formação, confeccionei um caderno denominado *Memorial de Formação*, contemplando informações que serviram de orientação para a realização da escrita. O caderno para escritas memorialísticas contém: uma capa (com as cores do cenário rural, verde); o título da pesquisa; um texto com as considerações sobre a pesquisa, para esclarecer dúvidas sobre a pesquisa; uma exposição sobre a definição de

⁴ Está anexo no Apêndice B, p. 152.

memorial no contexto investigativo; além do roteiro norteador para a construção da escrita, com a finalidade de instigar a memória, a reflexão, conforme ilustrado (Figura 4).

Para a narrativa propus no roteiro de memorial que o monitor explicitasse por meio de sua escrita as possíveis contribuições da formação de que participou enquanto monitor para atuar na EFA, na modalidade da PA.

Na entrega dos memoriais, os participantes que haviam aceitado participar da pesquisa, mediante assinatura do TCLE, com as devidas informações sobre a pesquisa, ética, anonimato, a possibilidade de desfazer sua participação a qualquer momento durante o processo de investigação e, ainda, que não existiriam custos financeiros.

Figura 4 – Memorial de Formação



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A entrega ocorreu na EFA em que cada participante trabalha. Naquele momento, houve explicações sobre como construir o memorial e o roteiro, mas antes, apresentação do Projeto de pesquisa, por meio de slides, quando percebemos o interesse e envolvimento dos participantes na pesquisa.

Nessa etapa, também esclarecemos aos participantes aspectos inerentes à metodologia a ser utilizada na pesquisa (pesquisa narrativa) e às técnicas de pesquisa a serem empregadas por eles enquanto participantes.

Ao escrever o memorial os monitores tiveram a oportunidade, conforme Passeggi (2008), de confrontar as incertezas, as mudanças e as rupturas inerentes à existência humana e de realizar um exercício reflexivo sobre sua formação, com a possibilidade de ampliação da percepção de si e dos outros e, ainda, de descobrir, no processo de escrita, a narração e produção de si.

Segundo Brito (2007, p. 57), o memorial se configura como

[...] um registro ordenado de ideias, que no seu fluxo natural de narrativa possibilita ao sujeito revisitar seus estudos e aprendizagem ao longo do tempo, oportunizando a este sujeito não só a capacidade de se expressar, mas também a oportunidade de autorreverter-se na ação desenvolvida [...].

Escrever um memorial significa vivenciar momentos de reflexividade em que os narradores procuram escrever suas histórias, lembrando fatos passados que foram significantes em suas vidas, ou seja, a escrita do memorial é uma forma de reinterpretação da vida. Por meio desse dispositivo, as narradoras que participaram do estudo usufruíram da oportunidade de realizar um exercício rememorativo de reconstituição autobiográfica de suas vivências na formação continuada e na prática docente no contexto das EFAs.

Entrevista Narrativa

Compreendo que os conhecimentos advindos das experiências podem ser revelados por intermédio da pesquisa narrativa, método escolhido nessa pesquisa, cuja opção para a materialização dessas experiências foi a utilização da entrevista narrativa.

Sobre a entrevista narrativa, busco a fundamentação em diversos autores que discutem sobre ela no âmbito da pesquisa narrativa. Dentre eles, Bertaux (2010), Flick (2009), Jovchelovitch e Bauer (2010), Schütze (1997), entre outros que direcionam seus olhares para essa técnica.

Historicamente, a entrevista narrativa foi desenvolvida por Schütze (1977) como uma técnica constituinte da pesquisa narrativa para a construção de dados. Foi criada como uma crítica à entrevista no formato tradicional, que tem como esquema principal perguntas e respostas. A entrevista narrativa possui ideias diferentes para que se consigam informações, relatos específicos e diferenciados, tornando-se distinta dessa outra modalidade.

Por distinguir-se da entrevista comum, proponho utilizar essa técnica na presente investigação, por possibilitar rememorar algo experienciado e, ainda, por meio da narrativa, expor parte das experiências referentes ao objeto em estudo. A entrevista narrativa é um registro que revigora e motiva a reflexão sobre as experiências.

Por esses motivos, os monitores foram encorajados a contar sobre a formação continuada específica da qual participaram com o intuito de destacar a correspondência entre formação e sua prática docente. O ato de instigar os participantes, segundo Bertaux (2010), é uma regra de ouro desse tipo de entrevista.

A ideia de reconstruir acontecimentos a partir das narrações tornou-se algo notável nos últimos tempos. A narrativa faz-se presente desde a Antiguidade em todos os lugares, em cada cultura, por meio de notícias que se tornam infinitas, com intencionalidades variadas, envolvendo sentimentos, recordações (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2015).

Nessa pesquisa, a reconstrução das experiências dos participantes possibilitou a construção de narrativas que foram relevantes para o trabalho. De certo, essa reestruturação pode ser realizada pela entrevista narrativa, na qual o informante⁵ narra os acontecimentos experienciados por ele mesmo. Nessa pesquisa, os participantes monitores narraram a vivência durante a formação continuada e o auxílio desta na prática docente, posterior à formação. Após a narração, reconstruí as narrativas por meio da retranscrição, dando sentido, com cuidado, já que toda a narração é importante, e o sentido não está nas partes da história, mas no todo, em seu significado.

À vista disso, ratifico que a entrevista narrativa possui características próprias, dada a compreensão de cada autor. Sobre as especificidades desse tipo de entrevista, recorro às contribuições de Bertaux (2010, p. 12), que ao se referir às narrativas, assim se manifesta: “[...] foguetes brilhantes que iluminam por um breve instante o relevo [...]”. Os foguetes, nesse contexto, são as narrativas realizadas pelos participantes da pesquisa, que revelam detalhes preciosos. Mas é necessário redirecionar o olhar para o objeto de pesquisa.

Bertaux (2010, p. 16) distingue a narrativa de vida em uma abordagem sociológica, que denomina *perspectiva etnosociológica* e busca estudar um “fragmento social histórico”, ou seja, um objeto social, procurando compreender como é a dinâmica funcional e como ela se transforma, evidenciando as relações sociais existentes que a caracterizam.

Essa perspectiva direciona-se ao objeto dessa pesquisa, no sentido de ser relevante construir informações relacionadas ao contexto empírico e ter um olhar diferenciado sobre o cenário pesquisado, ampliando a análise, gerando dados sobre o modo, o funcionamento, a linguagem de cada local examinado.

Para Bertaux (2010), os locais da investigação têm muito a contribuir ao utilizar esse ponto de vista, visto que por meio das práticas, é possível começar a compreender o contexto local, certo de que o objeto de estudo dessa pesquisa é a prática docente que acontece conforme os pressupostos teóricos da metodologia da PA, tendo como referência de base a formação continuada de monitores.

⁵Nome dado ao entrevistado participante da pesquisa. Aquele que irá narrar, relatar. Nomenclatura mencionada conforme os estudos de Jovchelovitch e Bauer (2015) e Bertaux (2010, p. 29).

Sobre a perspectiva etnosociológica, intensificando a compreensão exposta anteriormente, destaco que “[...] concentra o estudo sobre o mundo social (determinada categoria de situação) centrado em uma atividade específica, ou sobre esta categoria em determinada situação relativa ao conjunto de pessoas que se encontram em uma determinada situação social” (BERTAUX, 2010, p. 17).

Em consonância com o referido autor, essa perspectiva possui três tipos de objetos de estudo sociais, dos quais dois se correlacionam com o proposto nesse trabalho. O primeiro, *categoria de situação*, que se configura em uma situação particular, nessa proposta investigativa é entendida como sendo a prática docente. O segundo, *trajetórias sociais*, contempla uma dimensão histórica, temporal, que aqui se conecta com a formação continuada, momento comum, social, mas que possui determinadas especificidades.

A perspectiva etnosociológica, na narrativa de vida, firma-se a partir do momento em que o narrador (participante da pesquisa) conta algo para o pesquisador ou para outra pessoa, um episódio de sua vida. Sobre a narrativa de vida, Bertaux (2010) alega que para narrar bem, é necessário delimitar os personagens, descrever suas relações recíprocas, explicar suas razões de agir, descrever os contextos das ações e interações, e até formular julgamentos sobre as ações dos sujeitos, e tais recomendações foram seguidas ao longo desse estudo.

A produção das narrativas de vida, na perspectiva etnosociológica, requer a consciência de algumas recomendações. Sobre isso, o autor destaca algumas orientações, que considere como pré-elementos necessários para iniciar a EN. O primeiro seria criar um clima favorável (etapa difícil) durante a EN, ter confiança em si próprio e, por conseguinte, formular boas perguntas, mas no momento certo, encontrar os primeiros participantes (etapa tida como mais difícil pelo autor).

Nesse contexto, Bertaux (2010), ao assentir que encontrar os participantes é a etapa mais difícil. A busca por participantes nessa pesquisa, em algumas das escolas visitadas, foi uma tarefa árdua, pois não encontrava monitores que atendessem aos critérios elencados para participar da investigação. Diante dessa dificuldade, foi necessário estabelecer mais de um local de pesquisa, sendo o diálogo com os monitores essencial nessa etapa.

Com esses elementos, Bertaux (2010) assevera que se pode iniciar a abertura do trabalho de campo, ou seja, ir ao local da pesquisa, sendo que nesta fase, torna-se indispensável construir a identidade de pesquisador. Mas como produzir essa identidade?! Respondendo às perguntas (com respostas iguais para todos, não devendo variar, pois isso pode comprometer o andamento da pesquisa) dos moradores do local, participantes da pesquisa, apresentando a proposta de pesquisa tentando convencê-los – todo esse processo

integra a construção identitária do pesquisador, que deve agir de maneira natural, simples, com convicção.

Sobre a construção dessa identidade, apreendo que ela perpassa um processo, uma metamorfose. Contudo, nessa pesquisa, processou-se principalmente na EFA Montes Claros, onde tive de responder a inúmeras perguntas, do tipo: quem você é? De onde você é? O que veio pesquisar? Por que? Para que serve esse trabalho? Os questionamentos partiam dos monitores não participantes da pesquisa, educandos, pessoas da comunidade.

Para Bertaux (2010), o começo da entrevista narrativa será difícil, mas em seguida, tudo se modifica, tornando possível, de fato, a realização da pesquisa, a construção dos dados. As dificuldades iniciais devem ser levadas em consideração, pois se trata de uma etapa natural, quando há a necessidade de construir a identidade de pesquisador, com a finalidade de criar laços para prosseguir.

Após a construção da identidade, é possível realizar o agendamento do encontro em que será realizada a entrevista narrativa. O momento do agendamento é delicado, uma vez que em casos não haja contato com a pessoa a ser entrevistada, deve-se convencê-la a aceitar ser entrevistada. Depois do aceite, destaca-se o tempo de duração, o local e, se necessário, a apresentação do trabalho de pesquisa. Quando se conhece e já se tem os participantes da entrevista, fica mais simples o processo de agendamento.

No momento de preparar a entrevista narrativa, é oportuno lembrar que o sucesso desta dependerá da organização do entrevistador, pesquisador. Logo, é indispensável lançar mão de um caderno de campo, para escrever a rotina no trajeto da construção de dados. Além dele, o roteiro de entrevista, que será consultado no final, caso necessário, sendo a última parte da entrevista narrativa – já que a primeira é encorajar o participante a contar sua experiência na realidade pesquisada.

Cabe realçar a questão geradora usada na entrevista narrativa desse estudo. Ênfase que a/o participante poderia levar o tempo necessário para reviver esse momento único, lembrar os detalhes, as especificidades, pois tudo o que fosse considerado importante me interessava. Assim, em conformidade com orientações de Bertaux (2010), solicitei ao participante que iniciasse a narrativa com a questão geradora:

Conte, relate sobre a formação continuada denominada *Formação Pedagógica Inicial*. A melhor maneira de relatar seria você mencionar o seu interesse em participar da formação, contar todas as coisas que aconteceram durante esse curso. Tente lembrar das inscrições, do período, do primeiro dia de aula na formação. Enfim, destaque se houve ou não contribuições da formação em sua prática docente.

Diante dessa questão, recorri a Bertaux (2010) para a realização da entrevista. Conforme o autor são cinco passos para a realização da entrevista narrativa (Quadro 2). A entrevista narrativa ocorreu no período de março e abril de 2017, seguindo os passos desde a atitude geral à gravação.

Quadro 2 – Passos para a condução da entrevista narrativa

Atitude geral	O pesquisador tem o direito de errar. Cada um encontra seu próprio estilo. A qualidade da entrevista narrativa não depende apenas dele, mas deve se empenhar em fazer bem.
Começar a Entrevista	É necessário que o objetivo da entrevista esteja claro. A entrevista narrativa inicia-se com uma pergunta. O pesquisador não deve ter receio de reconhecer sua ignorância diante do informante.
Acompanhar	O pesquisador deve acompanhar a entrevista narrativa de duas maneiras: manifestando o interesse pela história contada e questionar, intervir no término, caso tenha dúvidas de algo narrado que não ficou claro.
Administrar o inesperado	É necessário que a realidade afete a sensibilidade para que o pesquisador seja abalado, para não sair esvasiado, pois a realidade possui significações importantes para a pesquisa. Retomar a narração do informante antes de concluir a entrevista narrativa, repetindo pontos positivos, aguçando mais relatos que podem ser a "chave" que faltava para compreender a narração.
A gravação	A gravação é uma opção na entrevista narrativa, sendo que esta pode ser escrita, mas convém utilizar ambas. É fundamental pedir autorização para o informante, e ainda pedir, caso tenha aceitado, que realize a narração como se não estivesse vendo o equipamento ou soubesse dele, pois o gravador pode inibir a natureza da narração. O pesquisador deve anotar tudo em seu Caderno de Campo.

Fonte: elaborado pela autora, inspirada em Bertaux (2010, p. 81).

Começar a entrevista foi um dos passos mais esperados, onde tivemos limites devido à disponibilidade do monitor, uma vez que encontrar espaço na atividade diária deste foi o maior desafio. Todavia, ratifico que houve boa vontade da parte de todos. Todas as entrevistas foram realizadas em salas, na própria EFA, e uma exclusiva foi realizada embaixo de uma árvore.

Para o acompanhamento da entrevista, utilizei o gravador e as anotações (pontos a serem esclarecidos, gestos, o olhar) foram lançadas no caderno de campo. Durante a entrevista, instigava (por meio de gestos positivos, mas sem falar) os participantes a narrarem mais. A gravação foi aceita por todos os participantes, e a maioria não se incomodou com o aparelho, falando sem estranhamento, de maneira natural.

Seguindo os passos, consegui resgatar as memórias pertinentes à formação continuada e suas implicações na prática docente, por intermédio de perguntas. Posterior à realização da EN, iniciei o processo de transcrição dos áudios, para serem analisados.

Assim, compreendo que o memorial formativo e as entrevistas narrativas viabilizaram o acesso às informações que foram examinadas nesse estudo, tendo como resultados os dados necessários para a construção da análise da pesquisa, com destaque para a formação continuada e a prática docente de monitores, enquanto objetos de estudo.

2.6 Metodologia e organização de análise dos dados

A construção e análise dos dados constituem etapas relevantes para a pesquisa, pois levarão à interpretação e compreensão do fenômeno em estudo, inclusive o momento de desvendar os dados oriundos da empiria. A partir dos objetivos propostos em torno do problema de pesquisa, os quais serviram de diretrizes para o processo de análise e metodologia selecionada, como também dos participantes que fizeram parte desse estudo. Nesse sentido, para a análise dos dados dessa pesquisa, preferi utilizar a análise de conteúdo das narrativas.

Avulto aqui alguns teóricos que fomentam a discussão e os estudos sobre a análise de conteúdo. Com efeito, adoto o conceito dessa técnica desenvolvida por Bardin (2016, p. 31), para quem a “[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos [...].”

Compartilhando dessas ideias, Richardson (2012) enfatiza que a técnica trata de um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a diversos discursos, utilizada para estudar material de tipo qualitativo, devendo ser realizada de forma eficaz, rigorosa e precisa. Não obstante, no presente estudo, tomo como base para a realização da análise de conteúdo de narrativas os estudos de Bertaux (2010).

Partindo desses conceitos, destaco que a análise do conteúdo de uma narrativa de vida, segundo Bertaux (2010), pode ser usada em três momentos da investigação: na fase exploratória, na fase analítica e na fase expressiva. A fase exploratória é o começo de um processo de formação contínua que perdura até o fim da pesquisa de campo, fase em que o pesquisador se encontra em um terreno desconhecido, na qual vai conhecer, buscar, realizar travessias por caminhos estranhos (BERTAUX, 2010, p. 67).

Essa pesquisa iniciou essa fase no instante em que buscou os participantes para informar os dados pertinentes aos objetivos elencados, bem como para responder ao

problema. Em seguida, avançou-se para conhecer o local da pesquisa, outra cidade, território, caracterizando, de fato, a fase.

Por sua vez, a fase analítica é uma extensão da anterior, e tem como função revelar uma profusão de indícios que permitam esboçar hipóteses, conservando as mais pertinentes. Termina quando concluídas as entrevistas, já que estas não agregam mais valor ao conhecimento do objeto em estudo, ou seja, acontece o que se denomina de *saturação*. Nessa investigação, a análise foi delineada desde a primeira entrevista, mediante anotações no caderno de campo das observações da pesquisadora sobre os participantes, no que tange aos gestos, às entonações da voz, ao olhar deles ao fazerem a sua narração (BERTAUX, 2010).

Posterior à execução dessas fases, prossegue para a etapa de análise dos dados, em consonância com o entendimento de Bertaux (2010). Nessa perspectiva, construiu-se o Quadro 3, visando a uma melhor visualização e compreensão de cada etapa.

Quadro 3 – Etapas da análise dos dados

ETAPAS	DESCRIÇÃO
Leitura exploratória dos dados	O objetivo das primeiras leituras é ter conhecimento, de modo geral, dos dados narrados e escritos para obter as análises preliminares, destacando as primeiras evidências como possíveis respostas para o problema de pesquisa.
Transcrição	Momento em que se escrevem as narrações realizadas pelos participantes, bem como suas escritas, advindas dos instrumentos de construção dos dados.
Retranscrição	Escrever além do registro oral, enfatizando os canais simbólicos, destacando as características não verbais: entonação, gestos.
Classificação dos dados em unidades de análise e organização das unidades para análises	Considerando os objetivos da pesquisa, classificamos os dados em unidades de análises: formação continuada de monitores e prática docente de monitores.
Leituras e releituras para descrição, interpretação e análise	Essa etapa refere-se à descrição das narrativas de vida dos participantes, constituindo uma análise minuciosa. Nessa etapa, enfatizam-se os teóricos que subsidiaram o estudo.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Bertaux (2010).

Concordamos com Bertaux (2010) ao explicitar que a análise é apenas um momento de uma totalidade dinâmica. Durante a pesquisa empírica, compreendi melhor essa ideia, no sentido de que o ato de pesquisar é dinâmico e complexo, e adentramos em espaços desconhecidos, na qual o começo é muito difícil, mas depois tudo se desbloqueia (BERTAUX, 2010). Entretanto, enquanto pesquisadores, não devemos subestimar as dificuldades iniciais, pois fazem parte da construção do conhecimento, e penso serem naturais no mundo da pesquisa.

Na etapa I, *Leitura exploratória dos dados*, realizei as leituras iniciais dos memoriais, após o seu recebimento, onde constatei informações relevantes sobre a formação continuada. Nesse momento, a leitura teve como propósito identificar, no geral das narrativas, o que tínhamos, se as informações responderiam aos nossos objetivos.

A *Transcrição* foi a etapa mais exaustiva, integrando um grande desafio, pois os memoriais estavam recheados de informações e as entrevistas narrativas eram bem longas, mas foi um momento em que consegui assimilar o envolvimento dos participantes na pesquisa, dado o empenho, a dedicação em lembrar a formação, evidenciando a prática docente.

Na etapa seguinte, *Retranscrição*, destaco as impressões, os gestos, ou seja, as manifestações não explícitas nas falas. Como obstáculos, elenco a letra de alguns participantes, por vezes um pouco complicada de entender, mas o problema foi solucionado com êxito, pois a parceria com os participantes foi sempre dialogada, interativa.

A *Classificação dos dados em unidades de análise e organização das unidades para análises* foi realizada quando já estava com as retranscrições em mão. Essa etapa foi a que considero mais importante, pois possibilitou identificar as unidades de análise e organizar os dados conforme os objetivos da pesquisa, com a finalidade de atender ao objetivo geral e à questão problema. Logo, o desafio maior foi reconhecer as unidades e ordenar os dados.

As *Leituras e releituras para descrição, interpretação e análise*, última etapa da análise de dados, foi executada em diálogo com teóricos, imprimindo novas leituras acerca das narrativas, visando a interpretá-las de maneira coerente e consistente.

Em suma, ressaio que no processo de organização das análises, rastreei nas narrativas as escritas mais significativas, pois como afirma Bertaux (2010, p. 89), em uma narrativa de vida, “[...] não se trata de extrair todas as significações que ela contém, mas somente as pertinentes ao objeto da pesquisa [...]”.

TRAVESSIA 3:

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS

A escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos...(PAULO FREIRE)



3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS

A PA é uma modalidade de formação que desde a década de 1980 vem sendo objeto de estudo de alguns pesquisadores, a exemplo de Gimonet (2007), Queiroz (2002) Silva (2003), entre outros. Esse cenário de investigações sobre essa pedagogia favorece o movimento da educação do campo, realçando-a no âmbito educacional, bem como a ampliação das discussões sobre o assunto, visto que na atualidade, há uma diversidade de trabalhos acadêmicos⁶ abordando o tema, principalmente na língua portuguesa, como destacam Gimonet (2005) e Queiroz (2002).

Acredito que na contemporaneidade, a alternância está ganhando uma visibilidade na sociedade e despertando interesse no campo educativo, tanto como prática educativa, como enquanto objeto de investigação e pesquisas. As práticas em alternância nas EFAs do Brasil colocam vários desafios/problemas, os quais são apontados por Queiroz (2013, p. 155):

[...] que tipo de Alternância tem sido construído no Brasil? A prática da Alternância é apenas para facilitar, economizar, tornar menos difícil o acesso dos sujeitos do campo à educação básica e ao ensino superior, ou é uma nova concepção e metodologia de construção do conhecimento, de ciência, de escola, de universidade? As práticas da Alternância têm impactado, influenciado, provocado mudanças nas escolas, nas universidades e nas outras instituições de ensino superior?

Os questionamentos apresentados pelos autores permitem uma reflexão consistente sobre a alternância enquanto meio de formação do jovem no cenário brasileiro, sobretudo no Piauí, dados os poucos estudos e as pesquisas incipientes no Estado. Outro desafio pertinente é a formação dos monitores. As indagações possibilitam uma problematização da PA, que nesse trabalho coloco em destaque por considerar a alternância como uma das possibilidades de formação do jovem do campo.

Nesse capítulo, promovo algumas considerações sobre a PA, apresentando um breve histórico, suas características, seus pilares e as exigências impostas ao perfil do monitor. Essa discussão pretende proporcionar conhecimentos sobre a implantação das EFAs no Piauí e suas especificidades, de forma que evidencie e amplie as discussões sobre a PA nas EFAs, especialmente no Piauí, em suas dimensões instituintes.

⁶ Estudos sobre a PA e a Formação de Monitores atuantes nas EFAs, como: dissertação de mestrado de Diego Gonzaga Duarte Silva, na Universidade Federal de Viçosa (2018); dissertação de mestrado profissional de Gilmar Vieira Freitas, na Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Cruz das Almas (2015); dissertação de mestrado de Andressa P. Fadeni, na Universidade Federal de Viçosa (2014); livro de Lourdes Helena da Silva (2012).

A estrutura de exposição organiza-se em torno dos itens: itinerário histórico, princípios e instrumentos norteadores da PA; considerações sobre as EFAs e monitores.

3.1 Itinerário histórico da alternância: do Espírito Santo ao Piauí

Sublinho que as informações aqui apresentadas foram recolhidas em noticiários, boletins informativos, revistas, dissertações e relatos de pessoas que presenciaram o momento de implantação das EFAs no Piauí. As fontes materiais sobre esse momento histórico no Estado ainda são mínimas, mas a quantidade não foi o limite para ousar e ir à busca de informações e construir.

Assim, após a compreensão da história, foi realizada essa escrita, dando ênfase aos elementos constitutivos da PA. A propósito, Gimonet (2007, p. 12) afirma que “[...] os escritos relativos aos elementos constitutivos da PA [...] encontram-se dispersos em publicações diversas (livros, revista, periódicos) que trata cada uma, de um ‘pedaço’ do sistema sem que nenhuma delas apresente uma globalidade coerente a seu respeito.”

Nesse sentido, para fins desse trabalho, tive de dialogar, além dos livros, com vários sujeitos participantes do processo histórico para concretizar essa proposta, visando a apreender a totalidade, ou seja, reunir seus pedaços. As EFAs instaladas no Brasil, a princípio no Estado do Espírito Santo, surgiram a partir da experiência italiana, no fim da década de 1960 e, posteriormente, migraram para o Piauí, em meados da década de 1980.

Sobre essa introdução da proposta das EFAs no território brasileiro, Silva (2006, p. 135) argumenta que “[...] os fatores circunstanciais possibilitaram a transferência da experiência desenvolvida no Espírito Santo encontravam-se vinculados à pessoa do Pe. Humberto, então, responsável pela implantação e difusão das Escolas Família Agrícola no Brasil.”

A implantação das EFAs no Piauí deu-se por intermédio de Padre Humberto Pietrogrande que, por meio de suas missões na Igreja Católica na Itália, em 1966, descobriu (onde foi celebrar sua primeira missa) uma possível resposta aos problemas que existiam no Brasil, especialmente no Espírito Santo, onde o Padre conhecia a realidade, a exemplo do favelamento urbano resultante do grande êxodo rural, do empobrecimento dos migrantes, e do fato de que a escola não conseguia integrar a pessoa ao meio.

Retomando a apresentação sobre a ida de padre Humberto à Itália, apurei que ele conheceu as experiências implantadas na educação daquele país, onde se promovia o jovem do campo, do meio rural. Lá, constatou que a escola era adaptada ao meio, que essa

instituição não se definiu apenas pelo ensino puramente acadêmico, mas que envolvia comunidade, família, agricultores, monitores, autoridades, enfim, todos aqueles que oportunizassem o ensinar e o aprender de maneira coletiva e interativa.

Nessa época, o Brasil vivia momentos conflituosos. A propósito, Silva (2006, p. 25) cita como exemplo a ditadura militar, além de uma forte polarização política, quando o Congresso Nacional foi fechado e houve a passeata dos cem mil. Enfim, naquele período, o Brasil estava permeado de dilemas conflituosos que atingiam diretamente a população, mormente da zona rural.

No que tange à educação, a situação era bem precária, pois havia um quadro incerto. Na concepção do Pe. Humberto, a escola mais do que ensinar, empobrecia a pessoa na zona rural. Sobre a insegurança a respeito de uma escola que potencializasse a zona rural, Humberto assim se manifesta:

Descobri que a escola que havia não prestava [...] Compreendi que se continuasse ensinando naquela escola, estaria perdendo meu tempo, formando jovens incapazes de contribuir para o desenvolvimento de sua comunidade. Era uma escola que transmitia conhecimentos, mas que não servia para uma ação transformadora. (MEPES, 1996, p. 11-12)

Denoto, pois, que a situação era bem complicada, com escolas distantes das moradias das crianças, exigindo caminhadas longas que causavam problemas no processo de aprendizagem dos alunos. Estes, além de enfrentarem diversos empecilhos, como chuvas, sol e animais, ainda tinham de lidar com baixa autoestima para avançar nos estudos. Essa situação, frequente na zona rural, chamou atenção do Pe. Humberto, assim como a situação geral no Espírito Santo. Então, ele percebeu que as escolas da época não preparavam o aluno do campo para estarem no campo, ou seja, a educação não era profissionalizante e, portanto, não atendia ao meio, proliferando o êxodo rural (PIETROGRANDE, 2012).

Contudo, a PA, na percepção de Humberto, era uma educação diferenciada que permitia o crescimento e desenvolvimento da comunidade, e o progresso da agricultura, conforme a realidade local. Essa constatação foi ímpar para o Padre, pois ao rememorar os problemas existentes no Brasil, particularmente no Espírito Santo, decidiu implantar o modelo de escola visto na Itália (PIETROGRANDE, 2012).

Assim, em 1965–1966 por meio de intercâmbio cultural Brasil – Itália, mediado pelo Pe. Humberto Pietogrande, originou-se um dos principais pilares do trabalho que se desenvolveu no Espírito Santo e, posteriormente, no Piauí. Por meio dessa permuta, o Padre

conheceu profundamente o método desenvolvido nas escolas da Itália, as EFAs, locais onde se praticava a PA. Vislumbrado com as experiências e com o anseio de implantar a experiência no Brasil, conseguiu bolsas de estudos para que alguns jovens do Espírito Santo fossem estudar na Itália, durante dois anos, a fim de que fossem os possíveis formadores, multiplicadores dessa experiência. Importa sobrelevar que todos eram estudantes e filhos de agricultores (PIETROGRANDE, 2012).

Com o sucesso dos jovens, o Padre Humberto retornou ao Brasil em 1967, trazendo alguns colaboradores da Itália, com o propósito de organizar uma entidade de caráter educacional e de promoção social que reproduzisse no Espírito Santo a experiência conhecida na Itália.

O objetivo era implantar as primeiras EFAs no Brasil, fato que se concretizou em março de 1969, com a instalação da Escola Família Agrícola de Olivânia – ES, entre os municípios de Anchieta e Alfredo Chaves. No mesmo ano, iniciaram-se as atividades da Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul – ES. Em 1971, surgiu a Escola Família de Campinho, localizada no município de Iconha.

Levando em conta as informações de Silva (2006, p. 137), as primeiras experiências foram direcionadas somente para alunos, mas em anos posteriores as escolas passaram a receber também alunas. Muitos elementos contribuíram para a transferência dessa experiência da Itália para o Brasil, especificamente para o Espírito Santo. Entre eles, destaca-se a sensibilidade humana e pedagógica do sacerdote jesuíta padre Humberto, reconhecido como o responsável pela implantação das EFAs no Brasil.

As primeiras EFAs eram escolas informais, “[...] sem autorização legal de órgãos competentes, com duração de dois anos, a alternância seria de uma semana na escola e duas na família.” (BEGNAMI, 2003, p. 32).

Para oficializar a efetivação das EFAs, que na atualidade estão amparadas pela legislação educacional brasileira, foi criado o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), em 1968, uma entidade da sociedade civil que mantinha de maneira filantrópica e sem fins lucrativos as EFAs.

No Brasil, a legislação traz possibilidades para o uso da PA em instituições de ensino, com aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, a partir de dois artigos que tratam da organização da educação básica e da adequação para as populações que residem em zonas rurais, conforme seguem, respectivamente:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, **alternância regular de períodos de estudos**, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

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

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

II - **organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas**; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL/DOU, 1996, p. 21200, grifo nosso)

De acordo com esses artigos, depreendo que a alternância nos períodos de estudos possibilita o uso da PA, podendo modificar o calendário escolar de acordo com as especificidades de cada região, com fundamento no Decreto Federal nº 7.352/2010, que em seu art. 7º assegura como um direito fundamental o direito à educação escolar:

II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância;

III - organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região (BRASIL, 2010, p. 4).

Outro marco normativo que legitima, reconhece o tempo na família e comunidade como letivo é o Parecer nº 01/2006, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do MEC.

Posterior à implantação no Espírito Santo, a experiência foi sendo divulgada em outros Estados, e alguns decidiram implantar o novo modelo de escola. Em meados de 1985, vinte anos após implantada a EFA no Espírito Santo, a experiência de educação por alternância chegou ao Estado do Piauí, juntamente com a vinda do Pe. Humberto Pietrogrande, dando origem a um ciclo de intervenção social de caráter pastoral e filantrópico em um cenário marcado por questões demográficas, saída de pessoas do campo para a cidade, onde o êxodo de famílias de agricultores indo para a cidade era cada vez mais intenso, tornando o processo de empobrecimento cultural do campo ainda mais acelerado.

Nessa mesma época, a zona rural do Piauí, especificamente a região norte, passava por problemas de seca, infraestrutura precária, as famílias eram obrigadas a conviver com conflitos pelo latifúndio, pela posse de terra. Sobre essa questão, Silva (2006, p. 62) assevera que

[...] a experiência denominada de Escola da Família Agrícola nascida no bojo das comunidades eclesiais de base nas paroquiais, calcada na ruralidade da vida dos jovens e adaptadas às condições da agricultura local, constituiu-se numa estratégia de dar resposta aos problemas básicos da escola rural: evasão, repetência e êxodo de jovens, seduzidos por novas oportunidades de trabalho e pelo modo de vida no meio urbano.

O modelo de EFA implantado no Estado do Espírito Santo e expandido para o Piauí pode ser visto como uma das possibilidades efetivas de enfrentamento da situação do contraste histórico existente na zona rural piauiense. Diante do cenário (seca, ausência de infraestrutura etc.), Silva salienta (2006, p. 138) que “além de problemas com os longos períodos de estiagem (seca) e a falta de infraestrutura na zona rural, as famílias camponesas do Piauí tinham que conviver com a tensão dos conflitos no campo.”

Como alternativa para introduzir mudanças nesse horizonte, Pe. Humberto decidiu fazer sua primeira tentativa de implantação do sistema de alternância no Colégio Santo Afonso, localizado no bairro Socopo, zona Leste da capital do Piauí, Teresina. Na época, fim da década de 1980, a cidade vivia um intenso processo de urbanização, quando se tornou o primeiro Diretor. Utilizando as próprias estruturas do colégio, realizou a experiência, uma vez que a instituição tinha uma história voltada para a iniciação profissional do jovem no campo. No início de sua investida, empenhou-se em implantar a alternância com jovens que estavam prestes a concluir os estudos do 1º grau (turmas de 6ª a 8ª séries).

O Padre realizou parcerias entre o colégio, a paróquia e, posteriormente, com a FUNACI, organização criada por ele mesmo, uma entidade filantrópica, com identidade própria e referência entre as demais organizações, com autonomia e responsabilidade por suas próprias atividades e pelo seu desempenho. Dentre os propósitos da entidade, noto que havia uma concentração em torno da questão rural.

Essas relações de parceria possibilitaram um fluxo de informações de processos de realimentação que desencadeou um movimento capaz de criar condições de intervenção, de conservação e mudança da realidade da região, embora em outros momentos, tenha havido rupturas e conflitos entre as entidades parceiras, dando início a um novo ciclo de trabalhos do Pe. Humberto, que insistiu em dar continuidade à experiência.

Contudo, os registros apresentados por Silva (2006, p. 130) apontam para o fato de que a experiência da alternância teve início, efetivamente, em torno da Fazenda Montes Claros, localizada a quase 200km de Teresina, no centro-norte piauiense, no município de Aroazes – PI.

Implantada em 26/06 de 1986, a EFA de Montes Claros iria se organizando como a primeira experiência de Escola da Família Agrícola, surgida em torno da fazenda, com a oferta de escolarização de nível elementar (5ª a 8ª série do antigo primeiro grau) anexada a escola da prefeitura. (SILVA, 2006, p. 130)

O supracitado autor explana que houve dificuldades no processo de implantação dessa experiência, como a ausência de recursos humanos com *know-how* na PA. Acerca dessa conjuntura, Silva (2006, p. 130) salienta que

[...] sem pessoal que tivesse experiência para implantar o Projeto da EFA em Monte Claros, Pe. Humberto, em agosto de 1985, solicitaria ao MEPES - Escola Técnica da Família Agrícola de Olivânia - os alunos [...] para realizarem um diagnóstico da comunidade com o objetivo de subsidiar o processo de implantação da Escola.

Dentre os percalços à implantação, destaco: o aspecto financeiro; o isolamento da escola, que está situada no interior da cidade e capital; as instalações precárias; o quadro restrito de colaboradores voluntários, que na época, era formado por uma professora do município. A EFA Montes Claros tinha como principal objetivo formar o agricultor técnico ligado à terra e promover, conjuntamente, o desenvolvimento do aluno e de sua família, evitando o êxodo rural (FUNACI, 1991, p. 2).

Hoje, esta EFA permanece em funcionamento, com desafios semelhantes aos do início de sua instalação, mas tentando de maneira articulada manter a estrutura mínima de funcionamento dessa EFA, buscando parcerias a fim de redirecionar e solucionar os desafios, dentre as parcerias destaco a Secretaria de Educação e Cultura do Piauí (SEDUC-PI), no tocante ao apoio com recursos financeiros, pagamento de profissionais, aquisição de materiais de consumo e de materiais permanente, expedição dos documentos, apoio pedagógico referente ao programa curricular e didático, dentre outras contribuições, o que possibilita a essa modalidade de ensino se constituir como educação formalizada legalmente.

A experiência no interior do Colégio Santo Afonso, que contava com alunos de 1º grau, ganhou impulso a partir de novas demandas de discentes que concluíam o primeiro grau e desejavam continuar os estudos, e adquirir uma profissão para permanecer na comunidade.

Essas expectativas dos jovens foram suficientes para implantação de uma nova escola técnica agrícola na comunidade do Soinho, sob a inspiração de transformar jovens em agricultores profissionais, integrando a segunda EFA instalada no Piauí.

A escola provocou o despertar em alunos de outros municípios do Piauí, por meio dos egressos, proporcionando uma divulgação otimista em relação ao método e ao sucesso da escola. A EFA Soinho, criada no povoado de mesmo nome, em 1991, localizada a 16 km do centro de Teresina, foi referência para o norte e o nordeste, por ser a única EFA que oferecia, à época, a titulação de técnico agrícola concomitante com o ensino médio. Nessa proposta, sua implantação marcou o início de expansão das EFAs no Piauí de forma institucional, pois “[...] tornou-se a primeira experiência popular de ensino profissionalizante para agricultores no Estado do Piauí.” (SILVA, 2006, p. 142).

Outra experiência de expansão aconteceu na zona leste de Teresina, com a instalação do Centro Educacional Santo Antonio de Pádua, na comunidade Baixão do Carlos, a 54km do centro da capital. Mais tarde, a escola foi denominada como Escola Família Agrícola de Baixão do Carlos, e possui este nome até os dias atuais, isto é, no ano de 2018.

O processo de implantação da EFA foi uma ação pastoral e carregada de sentido eclesial. A escola funcionava com o ensino fundamental, de 5ª a 8ª série. Nos primeiros anos de funcionamento, a Escola Baixão do Carlos tornou-se uma opção para os jovens da região que haviam concluído o ensino fundamental – da 1ª a 4ª série. No entanto, em pouco menos de quatro anos, já no fim da década de 1990, começou a encontrar dificuldades com o perfil da demanda, o número reduzido de matrículas e a localização da escola em uma região próxima ao centro urbano, pois o perfil dos alunos foi alterado significativamente pelo processo de urbanização associado à ampliação da rede de ensino fundamental na região.

Focalizo a instalação de uma nova EFA no município de Miguel Alves – PI, cidade localizada ao norte do Estado do Piauí, distante 120km de Teresina, na década de 1990. Outra escola fruto do projeto de extensão foi a EFA do município de São Pedro do Piauí, concomitante ao período de instalação da EFA de Miguel Alves.

O município São Pedro do Piauí fica localizado no Médio Parnaíba, a 106 km de Teresina. O processo de implantação dessa escola foi cumprido de forma semelhante ao de Miguel Alves. Acentuo que os avanços na expansão de EFAs não ocorriam apenas no PI, mas também em outros Estados. Assim, apresento a quantidade de EFAs por Regional.

Quadro 4 – Número de EFAs por Regional

REGIONAL	AECOFABA (BA)	AEFAPI (PI)	AEFARO (RO)	AGEFA (RS)	AMEFA (MG)	IBELGA (RJ)	MEPES (ES)	RACEFFAES (ES)	RAEFAP (AP)	REFAISA (BA)	UAEFAMA (MA)	SEM REGIONAL
Nº de EFAs	17	17	55	44	221	33	117	19	66	12	19	14
Tota l	154											

Fonte: UNEFAB (2018).

No final de 2004, surgiram outras EFAs no Piauí, mas sob a responsabilidade de outras instituições sociais, visto que as primeiras continuam sob a incumbência da FUNACI. Em 2018, somava-se um total de 17 escolas funcionando no PI (AEFAPI, 2017), conforme demonstrado no quadro acima, cada uma com suas dificuldades, especificidades, e grandes desafios à sua continuidade (BEGNAMI, 2003). Tais óbices variavam desde o financiamento, à gestão associativa, cessão de professores, equipamentos, infraestrutura, enfim, os desafios são inúmeros.

3.2 Escola Família Agrícola e Pedagogia da Alternância: diálogos fundamentais

Diante do histórico da PA, Nascimento (2009) valida que essa pedagogia é adotada por três modelos diferentes e com objetivos diferenciados, sendo eles: as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Escolas Comunitárias Rurais (ECRs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs). As CFRs têm como prioridade a formação técnica do jovem e diferenciam-se das EFAs por adotarem o regime de suplência.

Nesse contexto, as ECRs possuem as mesmas características metodológicas das EFAs, no entanto, são grupos autônomos que estão ligados a movimentos sociais e eclesiais que pressionam o poder local para realizar a implantação e aprovação da PA, a fim de que a experiência possa ter validade.

Nascimento (2009, p. 68) apresenta a EFA afirmando que ela enfatiza a formação escolar dos educandos a partir do regime seriado e regularizado junto às Secretarias Estaduais de Educação (SEE), possuindo, inclusive, a formação técnica tanto no ensino fundamental como, de forma mais específica, no ensino médio, onde trabalha com a educação profissional de técnico em agropecuária.

Nesse trabalho, focalizo a PA nas EFAs, justificando que no Piauí não existem CFRs e ECRs. Considero a EFA como uma associação composta por educandos, educadores, famílias, associações, equipe escolar, os quais buscam contribuir para a promoção e o desenvolvimento do meio por intermédio da formação integral e profissional, estimulando o espírito solidário. Sublinho que essa instituição é parte das Escolas que utilizam a PA no Brasil.

Para a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), a EFA é “[...] uma Associação de Famílias, Pessoas e Instituições que buscam solucionar a problemática comum da evolução e do desenvolvimento local através de atividades de formação, principalmente dos jovens, sem excluir os adultos” (UNEFAB, 2018). Nesse contexto, as EFAs são afiliadas à UNEFAB.

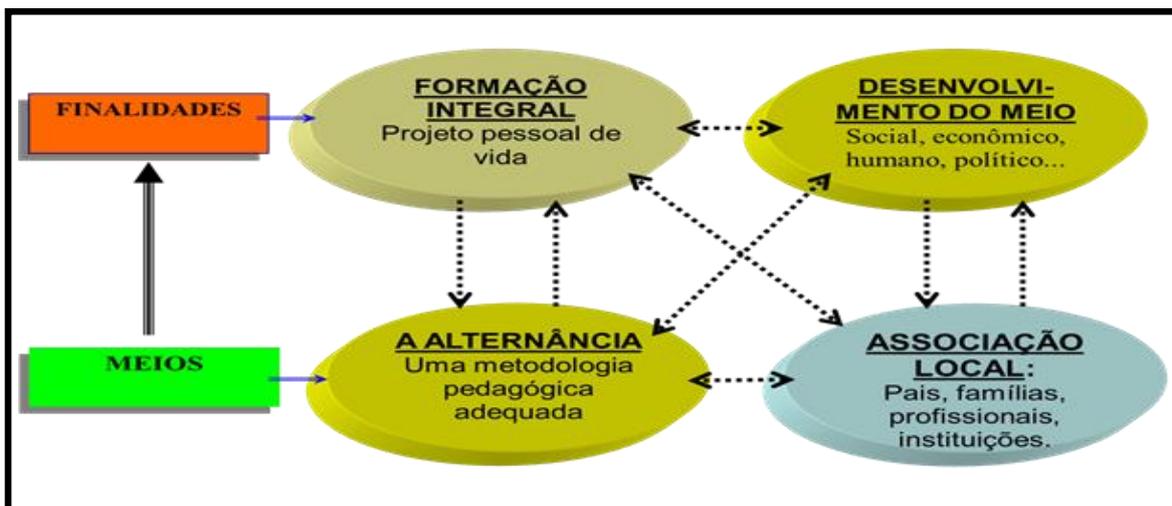
A EFA é, portanto, uma entidade educativa composta por grupos de famílias, pessoas e entidades organizadas em associações que dinamizam a proposta da PA, promovendo o desenvolvimento sustentável da zona rural e formando adolescentes, jovens e adultos nas dimensões humana, social, cidadã, intelectual e profissional.

A partir de leitura em Gimonet (2007), Jesus (2007) e outros, a EFA utiliza a PA, estabelecendo entre as suas finalidades: promover uma formação integral aos adolescentes, jovens e adultos em um contexto sociogeográfico; contribuir para a promoção e o desenvolvimento social sustentável, tendo como referência a agricultura familiar, por sua importância social, econômica, política, ecológica, cultural, tendo como perspectiva a qualidade de vida no campo.

O desenvolvimento local na EFA é compreendido sob a lógica da participação e mobilização popular. É a base de conversão de propostas em práticas efetivas, preponderando o fortalecimento de decisões dos atores sociais envolvidos, sendo capaz de gerar dimensões de mudanças sociais e crescimento econômico.

Quanto à formação integral, denoto que ela perspectiva a transformação dos jovens em pessoas críticas, questionadoras de como o conhecimento é construído, utilizando, para tanto, o diálogo, e procurando tornar o conhecimento significativo, crítico e emancipatório. A Figura 5 representa os pilares das EFAs, onde todos se articulam com objetivo de que sejam efetivados nas EFAs.

Figura 5 – Pilares das EFAs



Fonte: Gimonet (2007, p. 15).

Para atingir as suas finalidades, a EFA utiliza como meio (recurso) a associação e alternância. A associação é o esteio central de uma EFA. Uma associação autônoma e ativa garante o bom funcionamento da alternância. Esse grupo (associação) é constituído pelas famílias rurais, pessoas e entidades que se unem para resolver o problema da formação de jovens, e ajudar no desenvolvimento do campo.

Destarte, cada pilar tem sua importância e complementa-se na EFA, porém vale ressaltar, corroborando Freitas (2015, p. 137), que “a EFA não é só Pedagogia da Alternância (PA) [...]” Assim, entendo que a materialização metodológica da PA não se faz sozinha, tendo em vista a existência dos demais pilares. É na dinamicidade de todos os pilares que se têm as finalidades alcançadas.

Sobre a finalidade da PA, Gimonet (2007, p. 28) assente que há, “[...] de um lado, a formação integral da pessoa, a educação e, de maneira concomitante, a orientação e a inserção sócio profissional; e de outro lado, a contribuição ao desenvolvimento do território.”

Nessa seção, destaco e aprofundo o princípio da PA em virtude do objeto de estudo desse trabalho, que incide na investigação de como a FPIM contribui (ou não) para a prática docente na EFA. Até porque também é nesse princípio que se dá a atuação especial dos monitores.

Com esse intuito, relevo a alternância enquanto metodologia pedagógica na qual o/a aluno/a alterna uma semana ou quinzena de formação na família com uma semana ou quinzena na escola. Esse processo combina uma sucessão de atividades em tempos e espaços diferenciados a uma espécie de continuidade de formação em uma descontinuidade de atividades

Combinação no processo de formação do jovem agricultor, de período de vivência na escola e na propriedade rural. Alterna-se, assim, a formação agrícola na propriedade com a formação técnica geral na escola que, além das disciplinas básicas, englobe uma preparação de vida associativa e comunitária. (SILVA, 2003, p. 11)

A partir dessa ideia, visualizo a alternância como o meio pelo qual se busca articular sequências integrativas, onde a sucessão entre espaço e tempo (família/escola/família) deve constituir a base de todo o processo educativo, de modo que o sujeito alternante desenvolva competências e habilidades.

[...] a alternância seria mais do que um princípio pedagógico, em que se articulam sucessões de sequências nas quais o sujeito aprendiz desenvolve competências e habilidades que lhes permitiriam uma interação entre o mundo escolar e o seu entorno. (SILVA, 2006, p. 50)

Então, a alternância, para Silva (2006), não se estabelece apenas na forma de alternar (escola/comunidade), mas no sentido de que essa alternância permita uma comunicação entre educandos e seus meios, possibilitando aprendizagem (atividade cognitiva), compartilhamento de saberes e habilidades que podem subsidiar o agir em seu entorno (atividade produtiva), já que o educando é o sujeito de sua própria formação.

Com efeito, a UNEFAB (2018) adota esses pilares designados na Figura 5, e divide-os, sendo dois nas finalidades e dois nos meios. As finalidades de uma EFA são a formação integral e o desenvolvimento do meio (local) no qual os sujeitos vivem e trabalham. O meio para alcançar essas finalidades são a associação e a alternância (QUEIROZ, 2006).

Quanto aos princípios das EFAs filosófico, metodológicos, pedagógicos e políticos. O Plano de Estudo (PE) caracteriza-se na metodologia em que se materializará a aprendizagem, sendo um instrumento da PA que integra a vida, o trabalho, a família com a EFA, e faculta a aproximação do saber empírico do científico.

No pedagógico, enfatizo a alternância, que considera que a vida (as experiências sociais) ensina mais que a escola. Assim, a vida (as experiências das interações humanas) pode proporcionar aprendizagens informais, ou seja, a experiência é uma forma para se concretizarem aprendizagens diferenciadas daquelas propostas pela escola, visto que resultam da construção de conhecimentos baseada no senso comum.

Acerca disso, é oportuno dizer

[...] a realidade da vida é mais ampla que a realidade da escola. Ela supõe o enfrentamento das dificuldades, das contrariedades exige do educando seu

empenho decidido em atuar onde se encontrar e não se limita apenas a uma observação do ambiente. (GIMONET, 2007, p. 41)

No político, tem-se como princípio a gestão compartilhada, que divide algumas atividades com a comunidade local (associação, família, movimentos sociais, lideranças, entidades comunitárias) e com a própria equipe escolar, dividindo a responsabilidade dos educandos, ainda, com as famílias e com a formação do jovem (UNEFAB, 2018).

Queiroz (2006, p. 60) alude à relevância do processo ensino e aprendizagem na PA, ressaltando o trabalho coletivo, dando ênfase aopolítico destacado anteriormente.

O processo de ensino–aprendizagem proposto pela Pedagogia da Alternância possibilita aos alunos vivenciarem momentos na escola, na família e na comunidade. A aquisição do conhecimento se dá de forma construtiva e participativa, envolvendo vários atores: alunos, pais e monitores/professores.

A PA, na compreensão de Duffaure (1993), mostra uma aprendizagem contínua na descontinuidade das atividades sociopedagógicas, técnico-econômicas e políticas que asseguram os seguintes princípios: articulação da educação profissional com o ensino médio, flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização. Estas são assim descritas: o desenvolvimento dos saberes na pedagogia da alternância dar-se-á a partir de “temas geradores” (SILVA, 2003, p. 167), “temas de estudo”, tornando-se o elemento congregador no processo formativo (GIMONET, 2007, p. 65).

Estes temas permeiam a realidade social do educando, numa evolução progressiva respeitando também a evolução psicossocial do aluno. Propondo uma valorização do saber popular, para que o educando possa entender de forma crítica, sua realidade e buscar formas alternativas de enfrentar os desafios no sentido de superá-los, contribuir para o desenvolvimento sócio-ambiental das comunidades rurais onde atuam e evitar o êxodo dos jovens para a cidade.

O processo de articulação entre os dois espaços-tempos acarreta, de acordo com Gimonet (2004), três consequências em relação à metodologia colocada em prática: a ação entre o meio social (experiência, observações-análise, saber empírico); a escola (formalização, conceitualização e saber teórico); e, por conseguinte, o meio socioprofissional (aplicação, experimentação e ação)

Quadro 5 – Momentos sucessivos e integrados da PA

1º Itinerário... - Meio social -	2º ...um processo... - Meio escolar -	3º ...aprendizagem. - Meio socioprofissional -
Observar – Pesquisar sobre a realidade.	Analisar a realidade – Comparações.	Transformar – Aplicações – Surgem novas interrogações.

Fonte: Gimonet (2007, p. 30).

Diante dos momentos citados, atento para o fato de que existe um desafio que surge a partir da execução dessas fases, constituindo os três tempos que integram a alternância de forma sequencial. Nessa perspectiva, Freitas (2015, p. 139) define que

[...] o meio sócio profissional (conhecido também como Tempo Comunidade) é o meio de vivência familiar, profissional, social e política do aluno, também chamado de estadia, meio sócio e profissional. A Estadia na EFA (também denominado Tempo Escola) é o período que os alunos passam na EFA tendo aulas teóricas e práticas, atividades práticas agropecuárias, vivenciando os instrumentos pedagógicos da PA e convivendo em grupo.

Na EFA, o ensino e a formação acontecem a partir de uma cooperação que envolve de maneira articulada alunos, pais e mães, profissionais, lideranças da comunidade e os monitores. Nessa escola, o aluno é o sujeito principal do processo formativo e os monitores são os catalizadores desse processo, pois articulam e promove a interação entre o conjunto dos parceiros.

O monitor, no contexto da EFA, é aquele que anima, incentiva, provoca os processos formativos, em uma lógica de construção do conhecimento, daí porque compreendo que o professor faz isso, mas o monitor realiza de maneira diferenciada, agregando elementos que o professor muitas vezes não considera, como o local do educando.

Gimonet (1999) caracteriza os monitores como sujeitos essenciais da formação em alternância, por estarem envolvidos e serem responsáveis diariamente por todo o funcionamento do processo pedagógico-educativo da PA, evidencia que a prática destes sujeitos precisa se constituir em uma ação estimuladora de mudanças, considerando-os, articuladores desta diversidade de funções próprias, caracterizadas pelos princípios pedagógicos e metodológicos que norteiam esta formação nos CEFFAs.

Cruz (2011) evidencia que os monitores para cumprirem seus papéis necessitam conhecer e, ao mesmo tempo, desenvolver a metodologia da alternância, além de posicionar-se criticamente diante dos fatos e fenômenos da realidade em que se encontram envolvidos.

Destaco que algumas EFAs se localizam no meio rural, no interior dos municípios. Sua estrutura física é simples e funcional, integrando-se às características socioculturais locais e respondendo aos padrões de higiene, conforto e convivência comunitária. Contudo vale ressaltar que existem limitações nestas instituições, nas quais se destacam questões financeiras, ausência de concurso público para os monitores, infraestrutura, sendo que cada instituição possui uma estrutura diferenciada.

Muitas vezes, existe uma pequena propriedade rural circundada, assentamentos, vilas, pequenas comunidades ao redor das EFAs, e é nessas propriedades que os educandos exercem a prática oriunda de seus estudos na EFA, produzindo gêneros alimentícios que podem completar/complementar a alimentação de sua moradia e da escola e, não raro, serem vendidos em feiras livres.

As EFAs apresentam uma metodologia em conformidade à alternância que define e norteia a condução desse projeto educativo. Além dos aspectos básicos, identifica-se a aplicação de dispositivos pedagógicos. Nesse sentido, segue a própria ordem lógica que orienta o trabalho pedagógico nas escolas.

Essa estrutura, quanto ao uso desses dispositivos pedagógicos, pode variar de escola para escola, tanto no que diz respeito à quantidade de instrumentos aplicados quanto à sua eficácia. Não se pretende aqui examiná-los, mas apenas apresentá-los (Quadro 6).

Quadro 6 – Dispositivos pedagógicos da PA

Classificação	Instrumentos-Atividades
Instrumentos e atividades de pesquisa	Plano de estudo, folha de observação e estágios.
Instrumentos e atividades de comunicação-relação	Colocação em comum, tutoria, caderno de acompanhamento, visita à família e comunidade.
Instrumentos didáticos	Visitas e viagens de estudo, serões, intervenções externas, atividades de retorno, experiências, projeto profissional, caderno didático para as aulas/cursos.
Instrumentos de Avaliação	Avaliação semanal e avaliação formativa

Fonte: UNEFAB, 2018.

A PA, por intermédio de seus dispositivos pedagógicos, constrói conhecimentos a partir do meio local em que os educandos vivem, ou seja, de sua realidade, assimilando o que considera importante e que os motiva para uma aprendizagem mais acentuada. Tais instrumentos possibilitam ao jovem perceber as contradições existentes dentro de seu próprio meio, tornando-o, ainda, o sujeito que analisa a sua realidade, transforma-a, recria-a. Vale lembrar que os instrumentos são implementados nas EFAs e

[...] cada um dos instrumentos pedagógicos foi surgindo na junção das práticas pedagógicas com as reflexões teóricas que os Monitores iam engendrando juntamente com os especialistas, pedagogos ou teóricos da educação que interagiam com o Movimento. (BEGNAMI, 2003, p. 110)

Diante dessa assertiva, deduzo que os instrumentos pedagógicos foram criados coletivamente com objetivo de dar sentido à experiência do educando, pois envolve educando/escola/família. Assim, delimito as características de cada instrumento pedagógico (Quadro 7).

Quadro 7 – Instrumentos da PA

PLANO DE ESTUDO	Integra espaços, tempos e saberes
COLOCAÇÃO EM COMUM	Socialização e sistematização das questões levantadas pelo Plano de Estudo.
CADERNO DA REALIDADE	Local de registro de suas reflexões acerca da realidade.
VIAGEM E VISITA DE ESTUDO	Propostas vivenciais de formação.
ESTÁGIO	[...] oportuniza ao aluno vivenciar experiências em outras localidades, conhecer trabalhos, aprender na prática e melhorar sua ação na propriedade e até mesmo na escola.
SERÕES	[...] são espaços tempos de reflexão, integração, atividades artísticas, debates, que ocorrem em sessões noturnas e que favorecem a realização de diversas atividades com os alunos.
VISITA ÀS FAMÍLIAS	Trata-se de um momento de troca de ideias sobre questões sociais, pedagógicas, agrícolas, ligadas diretamente ao meio familiar e escolar do aluno.
CADERNO DE ACOMPANHAMENTO	Por meio dele, é possível dialogar entre as aprendizagens construídas nesses dois espaços tempos: família e a escola.
TUTORIA	[...] acompanhamento personalizado, proporcionado mais de perto aos educandos.
PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM	Documento de conclusão do curso técnico profissionalizante nas EFAs.
ATIVIDADE RETORNO	São experiências, atividades concretas que serão realizadas na comunidade, no meio socioprofissional e/ou na família.
AValiação	Avaliação dos processos de aprendizagem dos alunos de forma integral.

Fonte: Elaborado pela autora, inspirada em Jesus (2011, p. 81-87).

Para efetivar a alternância, cada EFA elabora coletivamente um plano de ação cujo objetivo é organizar os instrumentos pedagógicos e as alternâncias (família/escola/família), possibilitando adequar o currículo da EFA à realidade de vida dos educandos, associando os assuntos a serem estudados nos períodos letivos e fundamentando os planos de ensino e de aula.

No contexto apresentado, sinalizo pontos relevantes sobre a PA que constituem um método pedagógico inovador e se desenvolvem/materializam de forma/maneira coletiva e integral por instrumentos pedagógicos próprios, colocando em relevo o contexto local, a

realidade dos educandos, propiciando o desenvolvimento pessoal, local, profissional, técnico, bem como a formação dos jovens, além de melhorar a qualidade de vida no meio rural, contribuindo para conter êxodo rural dos jovens para a cidade.

Na análise da educação por alternância, percebo que a atividade formativa está entrelaçada com a atividade produtiva de forma contínua. Nela, o jovem não para de trabalhar, sua experiência socioprofissional é reconhecida como um saber que enseja uma reflexão para retornar a ele de forma dialógica.

O uso da alternância como modelo pedagógico na EFA para jovens da zona rural permitiu um diálogo mais acurado com a o cotidiano do educando fora do ambiente escolar, sem criar condicionantes disjuntivos, mas integrando diferentes momentos, espaços e sujeitos no processo formativo, visto como um todo complexo.

3.3 Polivalência do monitor: considerações essenciais

Inicio os apontamentos teóricos com algumas indagações: quem é o monitor? Qual a sua função? Acrescento, igualmente, os questionamentos lançados por Begnami (2003, p. 48) sobre o monitor da EFA: “Que concepção de educador tem a EFA? Que educador forma para o meio rural? Quais os seus papéis e as suas responsabilidades? Quais as suas competências e os seus compromissos nas alternâncias?”.

Sobrelevo nesse subtópico características, condições de exercício e papéis desenvolvidos por esse profissional que atua nas EFAs. A princípio, sublinhamos que discutir sobre os monitores bem como sobre sua formação é de suma importância. O monitor é um dos atores mais importantes do sistema educativo das EFAs, conforme pontua Begnami (2003), Gimonet (2007), pois configura um profissional que está envolvido em toda a dinâmica da alternância.

Neste estudo considero o monitor como aquele que ensina, proporciona aprendizagens aos educandos, media relações e realiza as atividades peculiares e exigidas pela PA, ou seja, é aquele que não está apenas em sala de aula, mas além desse ambiente, realizando visitas às famílias, dormindo na escola.

Vale ressaltar que existem vários tipos de monitores (monitor de disciplina nos cursos de graduação, monitor-técnico, monitor auxiliar etc.) e denominações (monitor/professor, monitor-animador) para esse profissional, mas deixo evidente que nessa investigação, utilizaremos apenas o termo monitor, que atua como professor nas EFAs.

Essa escolha justifica-se devido às particularidades em suas funções, suas características próprias e por fazerem parte de um movimento que vislumbra uma renovação no contexto da zona rural, inclusive uma formação diferenciada, singular ao jovem dessa zona.

Sobre o monitor da EFA, Gimonet (2007) o considera como um ator da complexidade, dado que assume uma diversidade de funções (acompanhar o aluno durante a execução de seu projeto, realizar visitas às famílias, aos parceiros, dormir na escola) e responsabilidades, tornando-o diferente do professor, dito tradicional. A respeito da diferença entre esses dois profissionais, valido que

[...] as competências para um Monitor são diferentes daquelas, comumente, exigidas para o professor convencional que, geralmente, se isola na sua disciplina e em sua sala de aula. [...] As competências de um Monitor se ampliam incluindo elementos de animação, de organização para fazer interligar as atividades no quadro da alternância e do ambiente escolar, resultando numa “polivalência” em diversos planos, pois ele interage e faz relacionar diversos pólos. (BEGNAMI, 2003, p. 49, grifos do autor)

O autor identifica as diferenças dando ênfase à competência, destacando que a dos monitores são mais extensas em relação à execução da PA, visto que acompanha o aluno não apenas em sala de aula, mas em outros espaços, como na família, nos estágios.

A propósito, Gimonet (2007, p. 147) assente que o monitor “[...] não pode ser um professor centrado em sua disciplina [...]” Nesse sentido, a PA fundamenta-se na pedagogia ativa, renovada, na qual o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem, e o professor deve adaptar-se às condições do discente, pois na PA também se objetiva o desenvolvimento do meio, tendo em vista a premissa de que as experiências sociais e extraescolares ensinam.

Acerca das diferenças, no âmbito da PA, entre os profissionais monitor e professor, Silva (2003, p. 189) declara que os comportamentos e atitudes dos monitores “[...] extrapolam o espaço da sala de aula [...]” Para mais, sublinha como uma diferenciação marcante a “interação com o aluno”, já que o monitor acompanha e orienta o aluno de maneira integral, exigindo um contato maior a partir do diálogo, pois é a partir disso que conhecerá a realidade para posterior avanço no processo formativo.

À vista das diferenças entre monitor na PA e o professor, ratifico que suas funções também se distinguem. Algumas delas são implícitas ao monitor, como as citadas por Begnami (2003, p. 51), que designa “[...] quatro funções básicas essenciais: a) função de direção, articulação e animação; b) função educativa e formativa; c) função técnica; d) função pedagógica.”

O item “a” se relaciona à dinâmica na EFA, em que o monitor pode assumir o papel na direção, bem como de articulador nas relações com educandos, parceiros (família, empresas, lideranças comunitárias etc.), conduzindo todo o processo de relações necessárias da alternância, tornando-se animador na multiplicidade de funções. Além das aulas, o monitor acompanha os alunos no internato (EFA) e nos projetos junto às famílias. Na função educativa e formativa, que caracterizam a formação integral, o monitor deve atuar em coletivo com os educandos.

Formar atitudes, caráter, ajudar o aluno a encontrar-se, a construir sua identidade, sua autoestima, a sonhar com projetos de vida, a descobrir e cultivar valores humanos, a instrumentalizar-se no exercício da cidadania; a engajar-se em ações comunitárias e desenvolver o espírito de participação, de democracia, de solidariedade etc. (BEGNAMI, 2003, p. 52)

Quanto à função técnica, Begnami (2003, p. 53) evidencia que “[...] estão relacionadas aos domínios de saberes e conhecimentos teóricos de uma determinada área ou disciplina da qual é responsável, sobretudo, os saberes práticos e a capacidade de integrá-los [...]”.

Nessa função, o monitor precisa dos conhecimentos de sua área profissional, pois é ao exercê-la que proporcionará aos educandos os encaminhamentos para a execução de seu projeto de vida. No que alude às funções técnica e educativa, os professores, de maneira ampla, e não apenas os monitores, devem ter domínios, atitudes, saberes inerentes tanto à sua função como à sua prática.

Na última função, a pedagógica, que se refere à execução dos instrumentos pedagógicos, o monitor precisa ter conhecimentos específicos sobre os instrumentos próprios da PA.

[...] ele precisa conhecer toda a metodologia de um Plano de Estudo, desde a sua motivação na EFA, juntamente com os alunos, a preparação dos alunos para a pesquisa junto à família ou na comunidade, empresa, entidade etc.; saber dinamizar uma colocação em comum da pesquisa realizada pelos alunos ao retornar à EFA; preparar e acompanhar visitas de estudo e interações externas que são atividades complementares à pesquisa do Plano de Estudo. Enfim, saber colocar em sinergias esses conhecimentos que emergem da vida dos alunos com os conhecimentos escolares, bem como fazer sinergias entre os conhecimentos gerais e conhecimentos das áreas profissionais. (BEGNAMI, 2003, p. 53)

O autor faz afirmações sobre a função pedagógica, indicando ser necessário que o monitor tenha uma formação voltada para a aquisição desses conhecimentos e não apenas uma formação em uma área do conhecimento. Concebo que as funções do monitor quanto ao uso de instrumentos pedagógicos são complexas, exigindo empenho, comprometimento,

tempo, trabalho em equipe, dedicação, envolvimento com a metodologia, além de formação contínua.

Diante da complexidade da prática docente do monitor a profissionalização, considerando que o exercício da docência requer profissionalização, ou seja, uma formação qualificada, para Tardif (2000) existe a necessidade do profissional do ensino, neste contexto o monitor, se profissionalizar para o exercício da docência. A docência deve ser vista dentro de uma perspectiva mais ampla, de modo que os monitores tenham clareza sobre sua prática, tomem decisões a partir dos objetivos educacionais por eles estabelecidos e considerem em suas ações as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Para Nascimento (2009), desde a implantação das primeiras EFAs no Brasil, viu-se a necessidade de uma profissionalização para os monitores, ou seja uma formação a fim de que pudessem se formar e conhecer a PA, e essa formação deveria acontecer no Brasil, já que na Itália era inviável, devido a alguns problemas, como o aspecto financeiro, de adaptação no exterior, entre outros.

Assim, visando à efetivação das funções peculiares à PA, o monitor deve ter o curso de Formação Pedagógica Inicial, formação específica necessária para iniciar suas atividades em uma EFA.

Consoante Lorenzini (2005, p. 26), deve ser “[...] obrigatória a formação específica para o monitor, independentemente de seu grau de instrução acadêmica.” Por sua vez, Gimonet (2003, p. 150) comunga das ideias de obrigatoriedade dessa formação, que se justifica por contribuir com o entendimento e a aplicação no exercício profissional dos princípios filosóficos, metodológicos da PA, garantindo a formação integral ao educando.

A formação é a base para a atuação do profissional, pois nesse exercício não se pode inventar ações, técnicas de aprendizagem. Sobre essa questão, Gimonet (2004, p. 150) explana que “[...] uma profissão como esta não se improvisa. Ela supõe como para todas as profissões, uma aprendizagem e, ao longo da prática, uma formação contínua.”

Portanto, sublinho que a formação inicial não é suficiente enquanto formação, sendo necessária uma formação contínua. A prática docente acontece como consequência dos saberes adquiridos na formação superior (universidade) e as experiências pessoais adquiridas durante toda a vida. Ao chegarem à universidade, os futuros ou os já docentes em exercício possuem um conhecimento rico e extenso, mas nem sempre valorizada e redimensionada. Sublinho que mesmo sendo obrigatória, a FPIM, detectei que muitos monitores, das EFAs pesquisadas, não a possuem, por diversas razões.

TRAVESSIA 4:

FORMAÇÃO CONTINUADA DE MONITORES NAS EFAs NO PIAUÍ

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores. (NÓVOA, 1992, p. 9)



4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE MONITORES NAS EFAs NO PIAUÍ

No contexto educativo, as mudanças decorrentes dos avanços tecnológicos são crescentes e desencadearam transformações significativas na prática docente de monitores das EFAs, o que implica novos desafios à educação e, conseqüentemente, aos profissionais que atuam nessa área, em especial, ao monitor. Conforme a epígrafe, não existe qualidade, inovação, reforma educativa com a ausência de formação de professores.

Entendo que a pós-modernidade exige a busca de um novo direcionamento para a prática docente, para que se possa, enquanto professores, atender às novas demandas na sociedade atual. Portanto, a educação atual, ao acompanhar as mudanças na sociedade, requer um profissional qualificado, apto a mudanças, preparado, o que põe em relevo a necessidade de formação continuada.

Nessa perspectiva, a formação continuada de monitores torna-se indispensável, ao possibilitar o acompanhamento das diversas mudanças na sociedade e no desenvolvimento de novas ações, ao ensejar mudanças significativas na educação e na prática docente. Por meio da formação continuada, os monitores têm a oportunidade de ampliar seus saberes, debater aspectos da profissão, atuação e ressignificar seus conhecimentos sobre educação, nomeadamente a prática em sala de aula.

Com base no cotidiano de sala de aula, os monitores têm a oportunidade de realçar a unidade entre teoria e prática durante a efetivação de suas atividades. A prática pode ser entendida por intermédio da teoria e esta pode ser cumprida a partir da prática.

Nesse aspecto, reputo a formação continuada como relevante por contribuir com o desenvolvimento de uma prática docente inovadora, favorecendo o trabalho docente, oportunizando aprendizagens significativas, viabilizando uma prática reflexiva que redimensione as ações do monitor no cotidiano escolar.

Dessa maneira, esse capítulo contempla uma das questões que fundamentam o objeto de estudo desse trabalho: a formação continuada de monitores. Entendo que essa discussão é oportuna por problematizar a formação de profissionais que atuam na docência em escolas que atendem à população do campo.

Para fundamentar essa discussão, utilizei como aporte teórico os estudos realizados por Brito (2016), Imbernón (2006, 2010), Lima (2015), Mizukami (2002, 2005), Nóvoa (2009), Silva (2016), entre outros. Tais autores possuem estudos no âmbito da formação continuada docente, pondo em relevo a consistência teórica e metodológica dos profissionais

que trabalham com a formação humana, ampliando e fortalecendo as concepções de educar e o compromisso do docente na sociedade.

A contribuição dos estudos desses autores fornece parâmetros para uma análise crítica e consistente acerca da especificidade formativa dos monitores das EFAs, de forma que forneceram subsídios para um olhar crítico sobre a formação continuada dos profissionais que atuam em espaços educativos, especificamente nas EFAs. No que se refere à especificidade da formação de monitores para atuar nas EFAs, na perspectiva da PA, recorri aos pressupostos de Jesus (2011), Freitas (2015), Silva (2018), Sousa (2014).

Nesse capítulo, sistematizo uma discussão sobre a formação continuada de professores, relacionando essa formação com os monitores das EFAs, enfocando, especificamente, a FPIM no contexto da PA, realizada pela UNEFAB e AEFAPI, em 2013, no Piauí. Para tanto, o capítulo está organizado em quatro partes, relacionadas entre si, quais sejam: a concepção de formação de professores; a formação continuada de professores; a FPIM; e seus percursos metodológicos.

O foco é demonstrar a importância e necessidade de formação continuada, em especial, para os monitores das EFAs, tendo em vista as narrativas descritas no memorial de formação dos monitores e nas entrevistas narrativas, que possibilitaram uma ressignificação e inovação da prática docente nos métodos de ensino e, conseqüentemente, um avanço no processo de ensino-aprendizagem dos educandos e dos próprios educadores, contribuindo para os avanços na educação, principalmente quanto à qualidade do ensino.

4.1 A concepção de formação de professores

A formação de professores é um tema que vem acumulando um intenso debate em torno de aspectos como identidade, compromisso, competências, qualidade, entre outros, conforme delineado por autores como Cruz; Martiniak (2016), Mizukami (2002), Ramalho (2003), que realizaram uma expressiva quantidade de pesquisas sobre o assunto.

Os enfoques dados à formação de professores nesses estudos revelam o papel que esse tema tem no cenário educacional, promovendo mudanças, avanços, reformulações conceituais acerca da atuação desse profissional.

Para alguns estudiosos da temática em apreço, a formação é um processo *continuum*, (BRITO; MELO, 2016; MIZUKAMI, 2002) que permeia a vida e se mostra diante da complexidade da prática e dos desafios que surgem ao longo da docência.

Os estudos sobre a formação de professores situam o início do processo formativo em

momentos pré-formais, avançando de forma intencional para os cursos de licenciaturas, concebidos como formação inicial, em nível de graduação, e cursos de pós-graduação, com a ampliação e o fortalecimento das bases conceituais do ser docente e das práticas da docência, que corresponderia à formação continuada, discussão desenvolvida, entre outros autores, por Ramalho, Nuñez, Gauthier (2003).

Sobre a proposta de inovar em face das transformações na educação, conseqüentemente em sala de aula, Mizukami (2002, p. 14) argumenta que “[...] no cotidiano da sala de aula, o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais técnicos e teóricos [...]”.

Com isso, noto que a prática docente permite aprendizagens que focalizam uma ação formativa, tornando-se um momento de valoração das experiências de sala de aula, realçando que a formação pode ocorrer em diversos espaços. Porém, considero a formação inicial necessária para a aquisição de uma base de conhecimentos sobre a profissão.

Nesse sentido, evidencio que a formação de professores se constitui a partir da formação inicial, em sequência continuada ou permanente. Sobre formação inicial, Brito (2011) esclarece que ela não é o único momento formativo por meio do qual os professores aprendem sobre a profissão, mas se caracteriza como o primeiro de muitos desses momentos, imprimindo um extenso e complexo aprendizado sobre a profissão.

Quanto à formação inicial, assimilo como aquela que fornece uma base para a construção de um conhecimento especializado, que inaugura um conhecimento pedagógico especializado, ou seja, o início de uma profissão edificada por meio da socialização, de modo que se obtenham atitudes interativas, dialética (IMBERNÓN, 2006).

Essa formação é válida para o desenvolvimento da prática docente, pois é o momento em que se adquirem as bases teóricas que fundamentarão essa ação. Nesse contexto, os estudos de Imbernón (2006, p. 61) realçam que a formação inicial deve proporcionar ao professor “um conhecimento válido; que seja capaz de criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; que construa um método investigativo.”

Os argumentos do referido autor permitem deduzir que a metodologia da formação inicial deve fomentar processos reflexivos sobre a educação e a realidade social, e que sejam realizadas por meio de diversas experiências, à vista da complexidade da ação docente.

Imbernón (2006, p. 61) chama atenção para as instituições promotoras de formação inicial, enfatizando que elas “[...] não devem apenas promover conhecimento profissional,

mas todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura [...]”.

Com essas considerações, cabe lançar alguns questionamentos: estão as instituições promotoras ‘ensinando’ todos os aspectos da profissão professor? A carga horária de uma formação inicial de professores permite considerar tais aspectos? Estão acompanhando as inovações, as alterações no cenário social? O currículo das formações permite a promoção de experiências interdisciplinares?

As indagações são pertinentes, variadas e afloram constantemente. Apesar disso, não irei respondê-las, por não serem objeto desse estudo, mas serão reflexionadas aqui, dada a importância da formação inicial e serem desafios a serem superados no processo de formação de professores.

Vale sublinhar que a formação inicial, por si só, não dá conta de toda a tarefa de formar os professores, devido às transformações que surgem nos diferentes campos, aos dilemas que surgem na atuação profissional posterior à formação, entre outros motivos. É nesse sentido que idealizo a formação continuada, como processo que contribui de forma significativa para o desenvolvimento profissional e para a melhoria das aprendizagens inerentes à profissão.

A formação de professores aponta para a necessidade constante de um redimensionamento dos conhecimentos contemplados na formação inicial, pois o professor é um profissional que está em contextos marcados por aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais e, nomeadamente, por desafios que se alteram com rapidez.

Diante dessa dinamicidade, alcanço a necessidade de uma análise crítica permanente a respeito das situações problemáticas que se impõem ao docente em sua profissão, de modo que tratem da função da formação de professores na atualidade, da atuação do professor, da profissionalização, das condições de trabalho e dos conhecimentos profissionais oriundos das formações.

A formação de professores, atualmente, é reconhecida pelos dispositivos legais da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece como formação mínima o curso superior, favorecendo a construção de uma base conceitual mais sólida, necessária para atuar em sala de aula, mediante tantas inovações, transformações.

Logo, o profissional que deseja atuar na educação básica deve adquirir/ter conhecimentos específicos para o trabalho com a profissão docente. A docência é uma profissão que exige do profissional uma aprendizagem constante, vislumbrando o

desenvolvimento de sua prática docente e a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos e, por isso, torna-se indispensável a formação contínua.

Nessa lógica, existem vários aspectos que influenciam a formação de professores, segundo Imbernón (2010, p. 26): as mudanças no conhecimento científico, ou seja, nas pesquisas; a transformação no contexto social e educacional; a implantação de novos modelos relacionados à prática da educação; as formas de acesso ao conhecimento; e uma crescente desregulação do Estado nas políticas educacionais.

Acrescento que a prática docente influencia diretamente a formação de professores, pois é a partir dela que emergem as inquietações. Para mais, oportuniza o fortalecimento da ação do professor, ao abranger a articulação teoria/prática, propiciando uma reflexão sobre sua atuação e os desafios enfrentados, além dos conhecimentos indispensáveis ao redirecionamento de sua prática. Nesse prisma, é preciso ter consciência de que a teoria e a prática devem ser constantemente reconceitualizadas, revistas, atualizadas.

De acordo com Imbernón (2010), a formação de professores deve priorizar novas aprendizagens para o exercício da profissão, respeitando a complexidade da atividade docente, a fim de levar os professores a refletirem sobre a realidade social em que estão inseridos, assim como sobre a sua prática, entre outros aspectos atinentes ao desenvolvimento de sua profissão e atuação.

Por cúmulo, a formação de professores deve ser mediada pelo princípio da reflexão crítica, segundo a qual o professor deve ser formado para ser um permanente investigador de sua própria prática, considerando o contexto, a cultura, os programas de formação.

Nesse sentido, a atualidade não permite uma formação e atuação docente sob a forma do paradigma tradicional, técnico. Por essa razão, acredito ser imprescindível rever as formações e prática docente, de forma a abandonar modelos que não permitam a reflexão, dando origem a novas perspectivas de formação e atuação.

O ensino, enquanto realidade complexa, expressa a interação entre professor e aluno, a teoria e as técnicas, dimensões conceituais, instrumentais e pragmáticas. À vista disso, não existe uma única teoria capaz de responder aos problemas educacionais e, por isso, somente leis, normas e técnicas não solucionam as situações problemáticas da educação. Isso porque os desafios existentes na educação, na escola, na sala de aula, envolvem mais do que a dimensão instrumental, e cada um deles possui uma especificidade, contextualidades diferenciadas.

Na realidade complexa no cenário educacional configura-se o repensar sobre a formação de professores, rastreando caminhos alternativos para que esses profissionais possam superar os desafios existentes em sua prática docente, assim como a tendência de reprodução para um novo viés: o da produção de conhecimentos com autonomia, investigação, criticidade, reflexão.

Nos discursos de formação de professores, é frequente o uso do ato de refletir de maneira crítica. Assim, penso que esse ato é um processo de revisão da ação, entendendo o seu cotidiano, percebendo as suas ações. O conceito de reflexão, na formação de professores, conforme Magalhães (1992), é uma análise sistemática realizada a partir da observação da prática. Nesse cenário, a prática do professor permite um aprofundamento sobre sua própria ação, de maneira individual.

Portanto, é significativo ressaltar que a reflexão é um momento subjetivo e coletivo de repensar a prática visando à crítica, à autonomia, às mudanças em sua identidade profissional, às alterações na prática e, conseqüentemente, na educação. Todavia, esse repensar deve considerar as condições externas à escola, à cultura local, aos aspectos sociais, econômicos e políticos, tendo em vista a emancipação dos educandos e até mesmo dos professores.

Para Liberali (2010, p. 25), o ato de “[...] refletir não seria apenas um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas conseqüências.” É preciso compreender os fatos, e essa percepção dá-se por meio da reflexão, no sentido de analisar, avaliar a prática com a perspectiva de mudança, encontrar soluções para os desafios oriundos da prática docente, na tentativa de usar novas abordagens teóricas na ação docente e transformar o meio social.

Sobre a reflexão da prática, Brito (2007, p. 4) enfatiza que “[...] além de propiciar uma leitura crítica da experiência vivenciada, conduz o profissional professor a um processo de criação, que transcende à mera aplicação de esquemas de ação, [...]” Nesse âmbito, a reflexão oportuniza um avanço, uma transformação da ação, um desenvolvimento de alternativas para atitudes voltadas à prática docente.

A discussão sobre reflexão foi relevante na teoria de Schön (mentor da teoria epistemologia da prática, na formação de professores), oriunda do trabalho de Dewey (1933), que implementou a discordância entre uma ação rotineira e uma ação reflexiva. Aquela é fixa, igual em todos os momentos, e o nome já informa: rotina, ação mecânica, sem refletir, automática. Por outro lado, esta permite alterar a rotina, romper com os paradigmas técnicos.

A partir desse delineamento sobre a reflexão e o seu processo na formação de professores, para alguns teóricos (GARCIA, 1992; LIMA, 2015; MIZUKAMI, 2002; PEREZ GÓMEZ, 1992), a concepção de Schön revela-se em três momentos, conforme aponta Mizukami (2002, p. 16), os quais são apresentados (Quadro 8), conforme objeto de estudo desse trabalho.

Quadro 8 – Reflexão e formação de professores

Conhecimento na ação	Reflexão-na-ação	Reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação
"[...] é o conhecimento técnico que orienta a atividade humana e manifesta-se no saber fazer [...]" (p. 16)	"Processo que incorpora representações múltiplas [...] emoções cognitivas que se realizam com a confusão e incerteza" (p. 17)	Análise realizada pelo professor posterior (<i>a posteriori</i>) sobre as características e metodologias de sua ação.
Este conhecimento (fruto de experiências passadas) se manifesta também na solução de problemas na prática.	Processo de pensar sobre o que se faz ao mesmo tempo em que se atua. Postura disposta a mudanças.	Etapa mais importante, por ela é que o professor vai analisar o conjunto: conhecimento na ação e o reflexo-na-ação. Realizar articulações, determinar metas, dentro de contexto por ele analisado. Permite uma revisão constante da prática.
Ex.: Quando o monitor inicia sua prática docente. Ele possui uma formação teórica inicial (um conhecimento) que permite a aplicação, ação destes conhecimentos.	Ex.: Quando o monitor aplica a Tutoria (Instrumento da P.A.) ele passa a conhecer o educando, através de uma aproximação, buscando entender o seu contexto, seus conhecimentos para então refletir sobre sua prática docente.	Ex.: O monitor ao refazer seu Planejamento, devido a uma situação problemática percebida anteriormente. Participar de formações continuadas.

Fonte: Elaborado pela autora, inspirada em Mizukami (2002, p. 16-18).

É possível afirmar que a epistemologia da prática tem como ponto de partida a reflexão, no contexto da formação de professores. A prática torna-se alvo central da reflexão no processo formativo, posto que assume o eixo norteador da aprendizagem dos educandos e educadores, desfavorecendo a teoria, não em sua totalidade, mas no sentido de que a racionalidade prática requer uma prática reflexiva, de modo que o professor possa refletir constantemente sobre os problemas e as situações geradas em seu cotidiano.

Por esse viés, a formação de professores é um processo complexo que precisa considerar as teorias para originar conhecimentos e, assim, realizar reflexões, mudanças na e sobre prática, críticas. A reflexão proposta por Schön, inerente à ação, é percebida como uma

busca de soluções para problemas isolados que envolvem apenas os praticantes em sua realidade.

Portanto, surge a reflexão crítica, que tem como partida a insistência no processo de emancipação do sujeito, sendo este capaz de analisar sua realidade e se desenvolver de maneira crítica.

4.2 Formação continuada de professores monitores nas EFAs

O principal objetivo desse tópico é trazer à tona discussões sobre a formação continuada em sua acepção contemporânea, bem como sua contribuição para a prática docente de monitores das EFAs, oferecendo uma reflexão acerca dessa temática, que tem sido foco das atenções de estudiosos em educação, a exemplo de Brito e Melo (2016), Imbernón (2010), Lima (2015), Misukami (2002), Silva (2016), e outros.

A formação continuada é uma realidade necessária no cenário educacional, e requer ser reflexionada não apenas como uma exigência relacionada aos avanços da ciência e da tecnologia nas últimas décadas, mas como uma forma de propiciar o desenvolvimento profissional.

Nesse seguimento, é válido frisar que, atualmente, a formação continuada de professores deve ser apreendida como um processo de permanente formação reflexiva de sua prática docente diante das múltiplas exigências, dos desafios que a tecnologia e o acesso rápido às informações impõem, principalmente no que se refere à aquisição de conhecimentos exigidos pela sociedade.

Nessa perspectiva, a discussão ora proposta tem início com o conceito de formação continuada de professores, por revelar ideias para melhor compreender o objeto de estudo. É importante evidenciar que se trata de um conceito amplo, pois é um processo que abrange várias concepções, e constantemente se modifica em virtude das mudanças que ocorrem no cenário educacional.

A formação continuada de professores é um processo que objetiva a construção de conhecimentos pertinentes à educação, especificamente que possam atender aos desafios que surgem na prática, tornando-se um momento de autoformação, quando se reelaboram os saberes a partir das experiências da prática, vivenciadas no cotidiano da escola, vislumbrando mudanças, valorização e qualidade na educação.

A propósito, Tardif (2002, p. 12), quando trata dos saberes que envolvem os docentes, ressaltou que “[...] o saber do professor é um saber social.” Assim, a formação direciona para a

construção de conhecimentos que vão sendo construídos durante o processo formativo de maneira coletiva, interativa, participativa, em espaços deliberativos e democráticos.

Aliás, esclarece Imbernón (2010), ao definir a formação continuada de professores, que esta se refere a um momento necessário diante das inúmeras mudanças no contexto social e educacional, devido ao aumento de exigências e competências do professor, ou seja, fica evidente que a tarefa docente, assim como o processo de formação, tornou-se mais complexo.

Diante da necessidade formativa e das constantes alterações no cenário educacional, torna-se pertinente revisitar, refletir, aprofundar os conhecimentos sobre a formação de professores, sobretudo a continuada, que nesse estudo é essencial, pois a partir dela será possível analisar e perceber suas implicações na prática docente de monitores. Sobre a formação de professores, Nóvoa (1997, p. 28) contribui com essa discussão ao afirmar:

[...] a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores de intervenção, e não como uma condição prévia para da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se um esforço de inovação e procura dos melhores percursos para transformação da escola.

Frente a esse argumento, corroboro o posicionamento do autor, que leva em conta a importância da participação de professores em cursos de formação continuada, objetivando a transformação de suas práticas, assim como da escola, visando à qualidade tão almejada por educadores e profissionais da educação, bem como mudanças que possibilitem a independência das pessoas dos poderes (político, social), tornando-as mais críticas, livres.

Por seu turno, Nóvoa (1995) concebe a formação continuada como um momento que deve estar articulado a fatores inter-relacionados, como as necessidades dos profissionais, os interesses das escolas em que atuam e os objetivos das instituições formadoras.

Para o autor, a formação continuada

[...] implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos atores educativos. É preciso conjugar a 'lógica da procura' (definida pelos professores e pelas escolas) com a 'lógica da oferta' (definida pelas instituições de formação), não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais. (NÓVOA, 1995, p. 30-31)

Dessa forma, a sustentação para uma concepção de formação continuada que vise ao crescimento profissional do professor deve considerar a comunidade escolar (direção, pais,

educandos) e comunidade local, ou seja, a formação deve ocorrer de maneira interativa, refletindo sobre situações da prática alusivas ao contexto escolar, ao trabalho pedagógico. É preciso, portanto, uma formação continuada de professores que parta de situações problemáticas, práticas e reais.

A formação continuada tem a peculiaridade de voltar-se para as necessidades da teorização e da prática docente, visto que afloram diversos questionamentos, o que requer dos professores a vivência da colaboração, referenciais para reflexão e discussão da prática docente, com o intuito de contribuir para a construção de saberes que favoreçam mudanças. É nesse viés que avulta a importância da formação continuada na prática docente, sendo, também, uma possibilidade de restauração, renovação dessa prática, tendo em vista que a prática enquanto exercício profissional, considera na EFA a realidade imediata como ponto de partida e chegada da Formação, conforme destaca Gimonet (2007).

Nesse ensejo, testemunho inúmeras iniciativas de formação de professores instituídas pelas diversas instituições com objetivo principal de melhorar a educação, garantindo qualidade para os educandos. Por esse motivo, percebo avanços no que se refere à formação continuada de professores. Destaco, a princípio, em termos de legislação, o que afirma a Lei de LDBEN (Lei n. 9.394/96), quanto a propostas de formação continuada de professores, ao orientar as diretrizes para a formação e atuação profissional no ensino fundamental, conforme inciso III do art. 63: “[...] as instituições formativas deverão manter programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 2005, p. 13).

Já o inciso II do art. 67 da referida Lei institui que “[...] os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 2005, p. 14).

Portanto, denoto que deve existir uma política formativa que proporcione programas de formação continuada de professores que oportunizem uma formação crítica e reflexiva e que haja um *link* entre teoria e prática, além de uma articulação entre a formação inicial e a formação continuada, considerando aquela como o início da construção de saberes necessários para a atuação profissional.

Em termos de legislação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), substituído pela Lei n. 11.494, regulamenta em seu Art. 40 que os Estados, o Distrito Federal e os municípios deverão implantar planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a garantir: “[...] os planos de carreira deverão contemplar capacitação profissional

especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino.” (BRASIL, 2007).

Isso posto, contemplo para o fato de que a qualidade do ensino não advém apenas da formação continuada de professores, mas de mudanças no ambiente escolar, na infraestrutura, em salários dignos. Ante as vertiginosas mudanças que estão ocorrendo na contemporaneidade, novas exigências estão sendo impostas, e é nessas transformações que a formação continuada emerge como uma possibilidade de ressignificar a prática docente.

Compatibilizo o pensamento de Nóvoa (1992), ao enfatizar que a formação estimula o desenvolvimento profissional dos professores, no âmbito de uma autonomia contextualizada da profissão docente.

Desse modo, importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas, vislumbrando a melhoria e a qualidade do ensino.

4.3 Percurso teórico-metodológico da “Formação Pedagógica Inicial para Monitores” (FPIM)

Essa sessão destina-se a demonstrar o surgimento do processo de formação de monitores no seio do movimento das EFAs, em consonância com as discussões sobre o processo de implantação da PA na França, no Brasil e no Piauí. *A priori*, atesto que a formação de monitores surge a partir de uma necessidade no cenário educacional da EFA, por ser uma nova proposta educativa que busca atender às necessidades da população da zona rural.

É nesse ensejo que a formação de monitores tentou ser realizada, partindo da realidade dos formandos (monitores), da mesma maneira que deveria ser cumprida na EFA. Neste diapasão, Duffaure (1993, p. 46) assevera:

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

O autor argumenta que é a partir das situações vividas pelo aluno em seu meio que o monitor prepara o que vai ensinar. Por isso, faz-se necessária uma formação que contemple a realidade, delineando a prática docente, partindo do concreto e do vivido do educando. Para

Gimonet (1999, p. 127), “[...] a formação dos monitores (inicial e continuada) não poderia ser feita de ensinamentos e de consumos de conhecimentos abstratos fora da realidade.”

Por sua vez, Freitas (2015) aponta que a formação de monitores na PA acompanha o histórico de construção do movimento, ou seja, a historicidade da formação de monitores está intrinsecamente interligada ao de implantação das EFAs, pela necessidade de manter os princípios destas. Após a implantação da EFA na França, surgiu o primeiro Centro de Formação de Monitores na França (NOSELLA, 2013), demonstrando uma preocupação, desde as primeiras experiências, com a formação dos educadores que atuavam na EFA.

Não se tem aqui a pretensão de analisar o histórico do movimento do processo formativo de monitores, mas problematizar a sua trajetória, a fim de compreender melhor esse processo. Para tanto, descrevo como se deu a formação continuada dos primeiros monitores na PA no Brasil. Entender a constituição desses subsídios formativos, pedagógicos e técnicos é notável, principalmente por contribuir para a contextualização das discussões sobre esse processo nessa pesquisa.

Até a década de 1970, na França, a formação de monitores organizava-se com a seguinte estrutura: pré-formação, com duração de um ano; formação técnico-agrícola, com duração de mais um ano; e formação pedagógica, com duração de um ano, totalizando três anos. Essa formação era desenvolvida com base nos pressupostos da alternância, com um “caráter acadêmico.” Em 1996, a formação inicial recebeu “o nome de ‘Diploma Universitário de Responsáveis de Formação - DURF’” (NOSELLA, 2013, p. 54).

No Brasil, a primeira escola de monitores foi criada em 1971, o Centro de Formação e Reflexão (CFR) do MEPES,

[...] com o objetivo de cultivar os princípios filosóficos e pedagógicos [...] e, com o objetivo de promover a formação dos operadores (sendo os operadores todos aqueles que trabalham no movimento das EFAs: pessoal administrativo, cozinheiras, serventes, secretárias, e outros) para atuarem nas diversas atividades do MEPES e de instituições parceiras. (JESUS, 2007, p. 146)

Importa ratificar que o CFR cumpriu “um papel fundamental” na “evolução e expansão do movimento da alternância no Brasil” (CEFFAs, 2003, p. 5), à medida que proporcionou formação e assessoria a várias iniciativas e demandas espalhadas por outros Estados do Brasil (FREITAS, 2015).

Diante da expansão das EFAs, houve a necessidade de se formar uma equipe para atender às demandas de formação de monitores. “A partir da criação de novas unidades surgiu

também a necessidade de formar monitores que pudessem assumir esse trabalho [...]” (JESUS, 2007, p. 143). Portanto, a partir de um esboço da proposta de formação de monitores, a UNEFAB aprovou, em 1996, a descentralização das futuras formações, ou seja, as Regionais⁷ das EFAs no Brasil também seriam responsáveis pela formação de monitores.

Dessa maneira, formou-se uma equipe pedagógica nacional, composta por representantes das EFAs em nível nacional (monitores e coordenadores com experiência na área) e uma equipe em cada regional – que seriam as responsáveis por implementar e desenvolver a formação de monitores.

Realço a importância da criação da equipe, assim como a construção do Plano de Formação, que foi construído de maneira coletiva, em assembléia, com a participação de famílias e monitores, levando em consideração a trajetória histórica de implementação da formação em âmbito internacional e nacional (primeiras experiências formativas) e a experiência dos monitores (BEGNAMI, 2003).

Depois da constituição das equipes, foi elaborado o Plano de FPIM para ser executado pelas regionais junto à UNEFAB. Em 1998, iniciou-se o processo de formação com essa nova perspectiva: “com o passar dos anos, a equipe pedagógica do CFR foi redefinindo os Planos de Formação dos monitores de acordo com os cursos oferecidos e de acordo com a necessidade das EFAs.” (JESUS, 2011, p. 147).

Após diálogos entre as instituições (UNEFAB e regionais), a formação de monitores expandiu-se e, a partir de avaliações, exigiu adequações e melhorias no Plano de Formação. Assim, em 2003, integrou-se uma nova equipe, com representantes que contavam com uma larga experiência no movimento das EFAs. É esse novo plano, reformulado em 2003, que uso nesse estudo, como fonte de informações sobre a formação continuada de monitores no Piauí, por ser o mais recente documento que trata dessa temática.

Para contemplar a discussão sobre a FPIM, recorro a teóricos como Begnami (2003), Freitas (2015), Jesus (2011), entre outros, e aos documentos do Movimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs, 2003), especialmente ao Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores: guia de orientação para as regionais, construído em 2003, por representantes da UNEFAB e Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR) Sul e Norte.

A FPIM é uma formação dirigida aos monitores das EFAs, correspondendo a uma das exigências para a atuação profissional na EFA. Essa formação é considerada uma formação

⁷ As regionais correspondem ao conjunto de EFAs coordenado por uma associação formal ou informal, em nível de um Estado ou agrupamento de Estados (BEGNAMI, 2003).

continuada, pois os monitores já possuem uma formação inicial na Graduação, pois são graduados. E por considerar que formar-se é um processo de toda a vida, enquanto seres humanos têm a possibilidade de aprender. Sublinho que aprender é mais do que receber ou obter informações. A formação é um processo de desenvolvimento profissional e, portanto, humano. No contexto do movimento da PA, o nome *inicial*, no âmbito da FPIM, concerne à iniciação aos estudos sobre a Pedagogia da Alternância.

Para Freitas (2015, p. 177), refere-se “[...] à primeira formação sistemática recebida pelo monitor que inicia a trabalhar numa EFA. É uma formação introdutória, específica para formar novos monitores. Ainda não é uma formação acadêmica.”

Sublinhamos que a FPIM é obrigatória para todos os que iniciam os trabalhos nas EFAs do Brasil, independentemente do seu grau de instrução acadêmico. O plano de formação demonstra que na FPIM, “igualmente, a formação continuada é uma exigência para todos aqueles que concluíram a formação inicial” (UNEFAB, 2003, p. 6). Segundo o Plano, a formação deve ser uma busca permanente, já que nunca se está (profissional da educação) pronto, acabado. Enfatizo que na atualidade (2017/2018) o Curso não está sendo ofertado se contrapondo ao que se propõe no Plano de Formação de monitores, tornando se inviável uma continuidade formativa específica para os profissionais atuantes nas EFAs, porém resalto a ausência de iniciativa de algumas instituições em proporcionar formações para este público.

A FPIM foi implementada como uma possibilidade de fortalecimento pedagógico, a partir de uma intencionalidade. Assim, a formação pretende garantir os princípios filosóficos, metodológicos e político pedagógico fundamentais no sistema das EFAs. Vale ressaltar que a formação é diferenciada e própria da PA, que não tem titulação acadêmica.

A respeito disso, Freitas (2015, p. 177) destaca que essa formação “[...] não se dá especificamente na preparação para lecionar os conteúdos disciplinares, como Matemática, História etc., e sim na preparação para a prática político-pedagógica da Alternância (PA)”.

É uma formação que visa, prioritariamente, à docência e às atividades específicas que normalmente um monitor desempenha na EFA. Então, a formação pedagógica é específica para trabalhar com a alternância, seus instrumentos e suas atividades diversas, e com as responsabilidades no processo educativo alternante (BEGNAMI, 2003).

Portanto, é possível focalizar que a implantação da FPIM constituiu um marco na história das EFAs, pois apreciou a formação de monitores em um curto espaço/tempo para atender à demanda das escolas existentes. Porém, a qualidade do curso ficou comprometida, pois foi necessário realizar muitos recortes no plano de formação, para que ele fosse realmente executado (JESUS, 2011).

4.4 A FPIM no Piauí

A formação inicial de monitores na PA faz-se necessária em contextos socioculturais e históricos em que haja implantação das EFAs, podendo trilhar caminhos diversos para ampliar o campo do conhecimento e as competências dentro dessa perspectiva pedagógica.

Nesse contexto de necessidade formativa de monitores, a atuação nas EFAs exige um profissional comprometido com o compartilhamento de conhecimentos e de saberes com qualidade junto aos educandos em sua prática docente.

Begnami (2003) aponta que a proposta da formação de monitores busca desenvolver saberes e fazeres compatíveis com a realidade escolar, ou seja, o meio rural, em conformidade com a diversidade cultural, com as especificidades da PA, exigindo desse profissional uma multifuncionalidade na prática docente.

Logo, dá para inferir que a formação de monitores deve ser compreendida como uma formação inicial, visando ao domínio dessa pedagogia nos âmbitos teórico, metodológico e instrumental, pelo professor iniciado nesse campo de formação e prática docente.

A FPIM foi uma proposta realizada a princípio pela UNEFAB, posteriormente em parceria com as regionais. Essa formação tornou-se, no âmbito do movimento das EFAs, uma exigência ao monitor que queria trabalhar em uma EFA. Consoante o Plano de Formação (CEFFAs, 2003, p. 15), os objetivos são bem claros e definidos, seguindo os pressupostos da PA:

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

Chamo atenção para o item 3, que traz apontamento para a prática docente, ao enfatizar que a formação tem como objetivo ‘saber gerir aulas’ na utilização dos instrumentos pedagógicos, conduzindo o processo de ensino e aprendizagem. Esse compromisso é dever de todo e qualquer professor, mas esse aspecto no movimento das EFAs é peculiar pela atuação do monitor, que deve ter domínio pedagógico dentro dos princípios e das finalidades previstos

pela EFAs, no que se refere à prática docente e ao público a que se dirige a formação dessas instituições.

Nesse sentido, a prática docente de monitores deve ser realizada de maneira diferenciada, conforme os pilares das EFAs, executando os instrumentos pedagógicos inerentes à PA, perspectivando o ressignificar e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em seu dia a dia, em sala de aula.

Destaco a prática docente como uma ação em sala de aula, porém neste contexto essa prática se materializa também no desenvolvimento dos instrumentos, ou seja, na tutoria, ao utilizar o caderno de acompanhamento, PPJ, nas visitas. A prática docente estruturada pelos monitores a partir de suas concepções, dos processos de formação inicial e continuada, e dos saberes oriundos de suas experiências, conforme a PA.

Quanto aos objetivos da FPIM, apresento as narrativas dos participantes desse estudo, as quais se convergem, sublinhando as mais significativas, presentes na entrevista narrativa e no memorial de formação, atentando para os objetivos da formação e outros que caracterizam a formação, como subsídios teóricos, metodológicos e instrumentais. Exibo algumas imagens dessa formação no Piauí, no ano de 2013, e a cada imagem segue uma narrativa. As imagens constam nos arquivos referentes a essa formação na AEFAPI, às quais tive acesso por meio de autorização da direção da Associação.

Desse modo, a compreensão dos monitores é importante porque percebem a FPIM como um momento que possibilitou a construção de novos conhecimentos sobre a PA, e que a proposta foi executada conforme os objetivos do plano, o que pode ser evidenciado na descrição do monitor participante, ao narrar em sua entrevista que

[...] na formação tivemos a oportunidade de conhecer mais sobre o movimento das EFAs, aprendemos que precisamos além de conhecer e executar os instrumentos é preciso ser militante, defender a proposta da PA, se não lutarmos por ela, quem vai?! A formação deve ser permanente. (Monitor Begnami. Entrevista Narrativa, 2018)

Na fala do Monitor Begnami, fica evidente que houve um avanço em seu conhecimento sobre as EFAs, revelando as aprendizagens sobre os instrumentos pedagógicos da PA e que a militância deve fazer parte do ser monitor. Ademais, faz referência à militância, ao engajamento profissional na instituição, reconhecendo a importância desse aspecto no movimento da EFA e desenvolvimento da PA.

Figura 6 – Momento formativo, representado pelo Formador



Fonte: AEFAPI (2018).

Nessa perspectiva, Nosella (2007), França e Burghgrave (2007) contribuem ao mencionarem que não existe um educador do movimento EFA que não realize determinada militância, considerando que praticar a PA é, ao mesmo tempo, uma militância que segue em uma direção revolucionária.

De acordo com Nosella (2007), o monitor é um ator revolucionário, e em sua atuação, deve proporcionar mudanças, problematizações, ressignificações nos âmbitos social, cultural, pessoal, político e econômico acerca do contexto em que os educandos vivem, de forma competente à sua função pedagógica, sendo *um profissional militante*.

Portanto, a narrativa do participante mostra que abarcou os objetivos 1 e 2, revelando, ainda, contributos sobre os instrumentos pedagógicos e reconhecendo que existe uma necessidade de formações.

Os objetivos devem ser refletidos, interpretados e discutidos nos espaços formativos para que os monitores tenham conhecimentos sistematizados do que trata a formação em relação à PA, para que adquiram argumentos necessários para intervir na proposta e avaliá-la. Diante desse contexto, a monitora Silva, em sua narrativa, chama a atenção para as aprendizagens sobre as parcerias adquiridas na formação: “Aprendemos na formação que devemos sempre manter o contato [articulação] com as parcerias, associação, pais, empresas. Essas parcerias são fundamentais na EFA, elas fazem parte da formação do jovem, elas ajudam na execução do pilar do desenvolvimento [...] é preciso haver colaboração, participação” (Monitora Silva. Entrevista, 2018).

A participante dá ênfase às parcerias, que são fundamentais na EFA, pois constituem outro pilar, com a denominação de *associação*. É oportuno ressaltar o que Begnami (2003, p. 83) mencionou sobre a contemplação do objetivo 3 nessa formação, ao patentear que esse objetivo enfatiza os conhecimentos técnicos, “bem como as capacidades em relações humanas, do saber trabalhar em equipe, animar grupos e relacionar com os parceiros que podem colaborar e complementar o processo educativo alternante [...]”.

Sobre esse pilar, Lourdes (2005, p. 15) afirma que “[...] a associação não se limita a uma simples estrutura jurídica e administrativa, ela deve se constituir num canal efetivo de

Figura 7 – Momento da mística



Uma prática cultural realizada no início de cada encontro. É uma preparação inicial para a formação.

Fonte: AEFAPI (2018).

participação das famílias, individual e coletiva, na gestão da escola e do seu projeto pedagógico.”

Assimilo que o pilar associação na EFA é fundamental, no sentido de que os monitores precisam ter conhecimentos para efetivar o processo de formação junto aos educandos, em sua totalidade, conforme a dinâmica pedagógica da alternância.

Para Gimonet (1998), uma verdadeira alternância não sobrevive sem abertura da EFA para o mundo exterior, orientada pela busca permanente de incorporar e reconstruir no processo de formação dos alunos aos conhecimentos historicamente criados e recriados nas lutas e vivências das famílias, de suas organizações e de seus movimentos sociais. É nessa articulação entre EFA, famílias, monitores, associações, entidades e contexto sociopolítico que encontramos a essência de uma verdadeira PA (LOURDES, 2005).

Analisando a narrativa da participante, percebo que a formação visa à garantia dos princípios das EFAs. Sobre essa garantia, Freitas (2015, p. 188) ratifica que a FPIM tem como intenção “garantir os princípios filosóficos, metodológicos e político-pedagógicos fundamentais do sistema educativo dos CEFFAs, produzindo uma linguagem em comum a esse sistema [...]”.

É nesse sentido que afirmo que o monitor, em sua prática docente, deve ter a capacidade de trabalhar em equipe, de dialogar e permanecer na escuta, utilizando, de maneira construtiva, ideias e opiniões. Outrossim, precisa ter, ainda, aptidão para a adaptação, experiência com adolescentes (educandos), facilidade para as relações sociais e criatividade na busca por meios originais que favoreçam o trabalho pessoal e o desenvolvimento das pessoas e do meio local.

A monitora Jesus, por sua vez, expressa em sua narrativa:

[...] ela [FPIM] fez eu me envolver mais com a PA, me fez ter uma visão, uma atuação diferenciada na escola [EFA], na minha prática. Consegui desenvolver os instrumentos, pois antes da formação tinha muita dúvida de como fazer [...]. Acredito que consegui realizar as atividades conforme os princípios das EFAs. A formação proporcionou um desenvolvimento pessoal e profissional, lá podemos conhecer o outro, como PE desenvolvido a PA em outras EFAs [...]. (Monitora Jesus. Entrevista, 2018)

Com base nessa assertiva, é possível identificar que a FPIM contribui para o desenvolvimento da prática profissional, por oferecer subsídios técnicos para a ação docente. A partir da narrativa da monitora, noto que a formação continuada deve ter como elemento norteador o desenvolvimento profissional docente.

Imbernón (2011) interpreta que o desenvolvimento profissional do professor (monitor) deve ser entendido como processo que favorece a melhoria da prática em sala de aula, vislumbrando a qualidade do ensino e as novas perspectivas na redefinição de si mesmo e de suas necessidades formativas.

Sobre a competência profissional do monitor, implica uma formação técnico-profissional continuamente atualizada e o domínio das técnicas do trabalho coletivo. Mesmo sendo especialista em uma área de conhecimento, em uma disciplina, ele deve conhecer as peculiaridades de desenvolvimento da PA. Portanto, a formação realizada em conjunto pressupõe uma ação de união permanente entre a experiência técnica e o desenvolvimento geral.

Sintetizando as análises a respeito dos objetivos da FPIM, verifico que os objetivos da formação foram contemplados, mesmo com as especificidades de cada formação. Destarte, houve contribuições no que se refere à execução dos objetivos, denotando uma conscientização sobre a importância de possuir conhecimentos sobre a PA, os instrumentos, as associações, as parcerias com pais e entidades, visando ao desenvolvimento local.

Ainda sobre os objetivos da FPIM, contemplamos a sua origem no Piauí, onde Begnami (2003, p. 80, grifo do autor) destaca “A ‘Rede de Intercâmbio Piauí, Maranhão, Pará e Amapá’ é uma iniciativa que se construiu, sobretudo, tendo a formação dos Monitores como principal causa de sua existência.”

Da mesma maneira que ocorreu em outros Estados, o Piauí teve auxílio de uma pessoa responsável (vinda de outro local), como explicita Begnami (2003, p. 80, grifo do autor): “um responsável pedagógico foi contratado com o apoio de SIMFR⁸ para visitar sistematicamente as Escolas situadas nestes Estados e cuidar da realização de cursos de formação de Monitores na própria região.”

O referido autor ainda revela que uma das realizações da rede no Estado do PI foi o curso de formação de monitores promovido a partir de parceria entre FUNACI, o Centro de Formação do MEPES e a Universidade Federal do UFPI. A primeira FPIM no PI⁹ foi realizada em 1994. Sobre o funcionamento da formação no Piauí, assim como nos outros Estados, foram definidos critérios para selecionar os participantes, pois a formação não atenderia, *a priori*, todos os monitores de uma única vez.

⁸ Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares Rurais, instituição destinada a dar apoio ao desenvolvimento dos CEFFA no mundo, sobretudo na formação dos monitores e na assessoria técnico-pedagógica (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 48).

⁹ Informação dada por uma Monitora, participante da 1ª Turma da FPIM no Piauí (2018).

Portanto, como critério de seleção, estipulou-se:

- a) ter três meses ou mais de trabalho na EFA;
- b) ter indicação da coordenação e associação da EFA para participar do curso;
- c) ter interesse em continuar o trabalho na EFA;
- d) contar com um monitor orientador/tutor da EFA que oriente o formando durante o processo formativo;
- e) ter interesse pelas atividades, estudos e reflexões a partir da realidade;
- f) demonstrar responsabilidade para as atividades do curso, bem como no processo de pesquisa e experimentação pedagógica e;
- g) estar aberto ao processo de auto e hetero avaliação durante o percurso formativo, utilizando como ferramenta o Caderno de Acompanhamento. (PLANO DE FORMAÇÃO, 2003, p. 8)

No cenário atual do Piauí, penso que esses critérios para a seleção de monitores para participar da FPIM, assim como a forma de contratação destes profissionais precisariam ser revistos, considerando como: a rotatividade de monitores, pois a cada dois anos se renova o contrato ou se selecionam novos monitores, ou seja, como engajar profissionalmente em uma função se não existe uma estabilidade?

Esse aspecto foi evidenciado em uma narrativa, diferenciando-se das demais, onde o monitor Begnami afirma que “[...] um dos maiores problemas das EFAs é a rotatividade, nem sempre conseguimos fazer um projeto que todos os monitores participam, pois no meio da execução do projeto, ele sai [...]” (Monitor Begnami. Entrevista, 2018). Contudo, essa rotatividade não é de responsabilidade da EFA, mas do governo estadual.

Nesse sentido, Jesus (2011, p. 59) demonstra que um dos fatores que contribuem para a rotatividade é a instabilidade salarial, porquanto os proventos são oriundos de convênios com o Governo do Estado, que anualmente necessita ser justificado e renovado. Outro fator apontado pela autora é a quantidade de trabalho, de funções que o monitor assume, gerando um acúmulo de atividades que nem todos conseguem administrar.

Portanto, ao cumprir tais critérios, o monitor será selecionado pela EFA para realizar a Formação. No entanto, além deles, é preciso que os monitores tenham algumas características básicas exigidas, também, pelo plano de formação, as quais são evidenciadas por Begnami (2003, p. 84):

- a) capacidade de conviver e trabalhar em grupo;
- b) capacidades técnicas e compromisso político com as causas do meio rural;
- c) habilitação e inclinação para o magistério;
- d) motivações para continuar na função de monitoria na EFA;
- e) abertura e disposição para incorporar inovações e inovar.

A FPIM tenta, ao estabelecer esses critérios e essas características, reforçar a permanência dos monitores nas EFAs, tendo em vista a alternância desses profissionais nessas escolas, sendo que o monitor que não tinha a perspectiva de continuar na EFA nessa função não deveria iniciar a formação.

Sobre os critérios, a Monitora Calvó assim se manifestou:

Nós não íamos de qualquer jeito, passávamos por uma seleção, o diretor da EFA que mandava os monitores para a formação. Tínhamos que ter uma boa experiência na EFA, isso demonstrava interesse em permanecer na escola [...], eram poucos os selecionados, não dava para todos irem. Eu fui selecionada para a turma de 2013 [...]. (Monitora Colvó. Entrevista, 2018)

Na seleção de monitores, “o que se olha são as potencialidades que podem ser dinamizadas com o tempo de trabalho e formação. O que se exige, de fato, são as predisposições e aberturas para o crescimento na profissão de Monitor de EFA” (BEGNAMI, 2003, p. 84). Nesse processo formativo, a monitora testemunhou em sua narrativa que os critérios eram exigidos e que a EFA (gestão) decidia quem participaria da formação.

Na narrativa da monitora Silva, visualizo uma formação organizada, pois seguia critérios com rigorosidade:

[...] quem não tinha o tempo na EFA, não era selecionado, mas não era apenas o tempo, existia outras exigências, porém tínhamos que atender ao máximo de critérios. O monitor selecionado preenchia uma ficha de inscrição e assinávamos uma declaração que afirmava nosso compromisso com a formação e com a EFA. Isso foi bom, pois muitos monitores passam apenas dois anos e saem da escola [...].” (Monitora Silva. Entrevista, 2018)

Noto que a participante apresenta dados que condizem com o que consta no Plano de Formação. Sobre a declaração, o candidato selecionado “[...] se compromete com os critérios mínimos mencionados acima” (PLANO DE FORMAÇÃO, 2003, p. 8).

Ainda em relação a esse fato, o participante Gimonet declarou em sua narrativa:

Figura 8 – Atividade coletiva: evidenciando a interação, a troca de experiência, diálogo



Fonte: AEFAPI (2018).

Eu como já trabalhava na EFA fui selecionado assim que teve a primeira formação, mas por questões de saúde, não pude ir. Mas fui selecionado novamente para a turma de 2013. Muitos tinham vontade, mas devido a quantidade ser limitada, não podiam [...] e também não atendiam aos critérios. (Participante Gimonet. Entrevista, 2018)

O monitor explicita o que os demais narram quanto à limitação das vagas, aspecto que fez o curso ser realizado em diversos anos e etapas, pois ao terminar uma turma, já abria outra. Outro fator é o financeiro, que não permitia que a formação ocorresse para todos ao mesmo tempo, sendo que todos os monitores não poderiam se ausentar das EFAs.

Freitas (2015, p. 184) contribui com esse diálogo ao enfatizar um tópico a ser considerado, qual seja a duração da formação:

O curso é proposto para ser desenvolvido em dois anos e meio, com o desenvolvimento de onze módulos ao todo, em uma perspectiva de sete sessões regionais, sendo três sessões no primeiro ano de formação, três no ano posterior e, por fim, uma sessão conclusiva na primeira metade do terceiro ano.

Devido ao longo período, o curso conta com uma carga horária de 600 horas de formação, sendo metade de forma presencial (sessão escolar) e outra metade no meio profissional (sessão comunidade).

A narrativa do monitor Begnami mostra dados sobre o período da formação, realçando aquilo que contribui para fortalecer seus conhecimentos no que se refere à PA na escola.

A formação foi dividida em módulos, durou 3 anos, foi de 2013 a 2016. Íamos no período de férias das EFAs, para não atrapalhar nossas atividades na escola. De cada escola iam dois a três monitores. A formação, aqui no PI, era bem distante [...], mas aprendemos muito. (Monitor Begnami. Entrevista, 2018)

Nesse contexto, a UNEFAB propõe uma formação em onze módulos, desenvolvidos em sete sessões, por um período de três anos, voltada para os monitores de todas as escolas que trabalham com a PA.

Em consonância com Begnami (2003, p. 92-96, grifo do autor),

Na primeira sessão, os Monitores em formação iniciam a estudar: “A Associação EFA e o Processo Ensino-Aprendizagem”.

A segunda sessão aborda “Os instrumentos pedagógicos específicos da alternância”.

A terceira sessão, são abordados dois temas: “O Plano de Formação da EFA” e o “Projeto de Vida do aluno”.

A quarta sessão aprofunda dois temas: “O Aluno e a aluna” e “Relações Humanas”.

A quinta sessão da formação pedagógica aborda duas temáticas: “As parcerias na formação” e o “Desenvolvimento Local Sustentável”.

Sexta sessão, aborda o tema “Correntes Pedagógicas”.

A sétima sessão conclui as etapas e o Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores.

As sessões foram delineadas seguindo uma progressão de temas, dos mais concretos aos abstratos. As sessões serão apresentadas aqui de maneira sucinta, conforme as considerações de Begnami (2003). A sessão primeira busca instrumentalizar o monitor para o desafio pessoal enfrentado no dia a dia de uma sala de aula, tendo como atividades, entre outras, a apresentação pessoal e profissional de cada monitor, já que é em sala de aula o primeiro desafio mais concreto com o qual o educador se depara e, por isso, necessita de maior atenção e acompanhamento para que a metodologia da EFA seja, de fato, desenvolvida de forma consciente e dinâmica na realidade da sala de aula.

Depois, na sessão dois, após a entrada na instituição e o confronto pessoal em sala de aula, o monitor esbarra em um conjunto de instrumentos pedagógicos que o obriga a compreender o sentido de cada instrumento e saber as formas de usá-los.

Na sessão seguinte, a sequência é dada com o plano de formação, que organiza a sucessão dos temas de planos de estudo, a progressão dos conteúdos, representando a organicidade do conjunto de componentes do dispositivo pedagógico e assegurando a colocação em prática da alternância.

Na quarta, iniciada no segundo ano, os monitores devem iniciar a experimentação para encerrar com a defesa do projeto no módulo nacional de avaliação e certificação. Por sua vez, a quinta aborda as parcerias, com o tema *o monitor e as relações humanas*, e *o desenvolvimento sustentável*, que é uma das finalidades essenciais das EFAs.

A sessão sexta tem como objetivo fundamentar a PA e as suas conexões com as correntes pedagógicas modernas, sobretudo as pedagogias ativas, a pedagogia histórico-crítica, a pedagogia libertadora de Paulo Freire, entre outras. Finalmente, a última sessão conclui as etapas e o plano de formação. Sobre a avaliação da FPIM, é realizada ao término de cada sessão, assim como a construção e o planejamento da sessão seguinte.

Figura 9 – Palestra: realizada por um membro da UNEFAB



Fonte: AEFAPI (2018).

A FPIM parte do pressuposto de que uma organização formativa de monitores nessa pedagogia fortalecerá o projeto e garantirá a unidade pedagógica, bem como o seu crescimento. No entanto, cada região tem a flexibilidade para fazer as suas adaptações, por esse motivo é que no Piauí, a FPIM tem duração de três anos.

A participante Jesus também fala sobre a duração da formação:

[...] o curso funcionou em três anos. Ficamos uma semana na EFA e outra na escola realizando os projetos que construímos na formação. Existia uma troca de conhecimentos, devido ter monitores de diversas escolas. Quando retornávamos para a formação era muito bom, muitos trabalhos para ser compartilhado e para serem feitos. As vezes demorávamos a retornar, mas era intensa a formação, utilizávamos todos os instrumentos. No outro encontro dávamos continuidade as atividades [...]. (Participante Jesus. Entrevista, 2018)

A narrativa da participante Jesus retrata a duração da FPIM no Piauí, assinalando a ampliação de conhecimentos, o trabalho coletivo e a troca de experiências. Essa diversificação planejada de atividades (trabalhos) é caracterizada pela monitora a partir da enumeração de trabalhos que podem contribuir para a sistematização de novas aprendizagens e legitimar a importância que o processo de materialização da PA requer/exige.

Sobre a carga horária semanal da formação, revelada pela participante, Freitas (2015, p. 190) afirma que “cada sessão presencial tem carga horária de 40 horas (uma semana).”

Para Begnami (2003, p. 85), essa carga horária

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

O supracitado autor indica pontos relevantes, sendo fortalecido o tempo da formação, oferecendo muitas possibilidades de socialização de diferentes trabalhos e experiências, enfatizando que o tempo formativo deve ser longo, para garantir uma interatividade entre os formandos.

Ademais, é possível entrever no relato da monitora a intensidade de trabalhos que eram realizados na formação com o uso dos instrumentos da PA. Nesse ambiente, a formação fundamenta-se em uma orientação gerenciada por uma pessoa responsável que desenvolvia uma atividade formativa atendendo sempre aos princípios da EFAs.

A FPIM está estruturada em princípios sendo: em alternância, por alternância e para a alternância. A formação do monitor *Em Alternância* possibilita compreender o espaço-tempo da EFA como um espaço-tempo de trabalho e de formação. Assim como acontece no processo formativo dos educandos, reflete a prática de seu meio socioprofissional e leva-o para a escola problematizando, aprofundando e depois retornando ao seu meio para melhorá-lo e transformá-lo. O monitor em formação inicial tem por meio de sua alternância, formação e EFA, a condição de construir saberes a partir das necessidades que emergem de sua prática. Essa prática é refletida nas formações, em um coletivo de monitores que socializam suas necessidades e buscam saberes que dêem conta da realidade existente (JESUS, 2011).

Dessa maneira, a monitora Queiroz, em sua narrativa, descreve que

[...] existem muitas dificuldades ao se trabalhar com a PA, não é fácil, e nos encontros da formação, nas idas e vindas à formação, percebi que a dificuldade não é apenas na minha EFA, nas outras também, porém cada uma com a sua. Mas a formação em alternância possibilitou uma discussão, na qual muitas dúvidas foram excluídas, o que eu não sabia, o outro monitor me ensinava, ajudava, e o formador também auxiliava, a formação sempre teve o aspecto da coletividade bem presente [...]. (Monitora Queiroz. Entrevista, 2018)

A monitora demonstra que existem dificuldades ao praticar a PA, e que não é algo singular, mas de um grupo de monitores. Entendo que experimentar e executar a PA não é uma tarefa fácil, diante das minuciosidades que existem nesta pedagogia. No entanto, compreendo que a formação é uma estratégia de (re)construção coletiva do movimento das escolas que utilizam a PA, permitindo a construção de uma linguagem comum sobre a prática inerente à PA, criando uma prática diferenciada (atendendo aos pressupostos da alternância) e vislumbrando a qualidade na execução do método.

Na sequência das narrativas, a participante Jesus ao rememorar a FPIM, aponta aspectos oportunos:

[...] Em uma das sessões da formação aprendi a valorizar o outro, no processo de escuta, e percebi que ninguém sabe tudo sobre a Alternância, vimos que o próprio Gimonet diz que ela é complexa, mas que podemos praticá-la, buscando ajuda do outro e olhando sempre para nossa realidade enquanto formandos, é sobre ela que se dinamiza a PA [...]. (Participante Jesus. Entrevista, 2018)

Pela narrativa da monitora Jesus, visualizo que a formação proporcionou algumas aprendizagens em sentido geral, não apenas quanto ao conteúdo, e o reconhecimento de que ninguém domina a PA, em termos de conhecimento sobre essa pedagogia.

No que alude à aprendizagem, Gimonet (2007), citado pela participante, a considera como algo singular, que enseja mudanças a partir do processo de construção de um conhecimento que tenha certo sentido. Não obstante, o autor difere aprendizagem e conhecimento, sendo este uma ideação pessoal, intransferível.

O segundo princípio norteador da FPIM, *Por alternância*, referido por Jesus (2011, p. 159), reconhece que é “nesta perspectiva que o monitor vivencia todos os instrumentos da Pedagogia da

Figura 10 – Monitores em Oeiras – PI



Fonte: AEFAPI (2018).

Alternância, construindo por meio deles o elo necessário entre os dois espaços tempos de formação.” É nesse princípio que se destaca a metodologia específica do curso, que se baseia no tripé dialético: prática–teoria–prática.

Logo, a formação acontece em tempos e espaços diferentes, resultando em um processo de formação que parte da prática para a teoria e retorna àquela. Dessa forma é que se exige que os monitores estejam atuando em uma EFA. Nessa perspectiva, a monitora Nosella apresenta a seguinte fala:

[...] em um dos encontros fazíamos o levantamento da nossa realidade, do local em que trabalhamos, na EFA, após o levantamento, detectamos algum problema, e na formação seguinte apresentamos e refletíamos, buscando soluções a partir de projetos, ao retornar para a EFA, tentaríamos aplicar, afim de resolver. Isso fazemos com nossos alunos. (Monitora Nosella. Entrevista, 2018)

Na formação, os monitores trazem o tema a partir de um problema diagnosticado e um plano de ação concreta para intervir em busca de possíveis soluções. Os dados da monitora Nosella mostram a pertinência de uma formação que se materializa a partir do real, do concreto.

A propósito, Jesus (2011, p.81) afirma que nesse princípio,

[...] os saberes dos monitores são construídos no uso dos instrumentos didático-pedagógicos que são próprios da Pedagogia da Alternância, proporcionando-lhe um duplo lugar: ora como monitor aprendiz num processo formativo, ora como monitor num processo de ensino junto aos seus alunos e, paralelamente de professor numa sala de aula, junto aos seus alunos.

Então, depreendo que o monitor, ao mesmo tempo em que constrói saberes na formação, ensina-os em sua prática, por meio da pesquisa e de outros mecanismos, ou seja, um modo de formar pesquisando e pesquisar formando.

O terceiro princípio, *Para a alternância*, consiste em “capacitar profissionais para atuar com a Pedagogia da Alternância, que é um dos componentes do complexo sistema educativo” (PLANO DE FORMAÇÃO, 2003, p. 8). Isso quer dizer que o principal objetivo é formar o monitor para trabalhar com PA nas EFAs. Deduzo, então, que ela existe para garantir a formação em saberes específicos acerca dessa metodologia. Tais conhecimentos não são construídos no processo formativo acadêmico inicial, mas depende de uma formação própria, como essa específica com fundamentos teóricos e metodológicos peculiares a PA, que valorizam os conhecimentos dos monitores e suas experiências.

Os princípios orientadores da FPIM foram identificados nas diferentes narrativas produzidas pelos participantes ao longo desenvolvimento da pesquisa, conforme explicitado

acima. A partir da identificação desses princípios formativos verifico que a formação leva os monitores a repensarem sua prática a partir do momento em que aprendem, refletem, redirecionam novos olhares sobre a PA durante a formação.

Metodologicamente, o curso FPIM segue a dinâmica da PA vivenciada nas EFAs. Sobre esse processo de formação, os participantes da pesquisa posicionam-se:

As etapas aconteciam, no período de uma semana cada, no centro pastoral familiar (ECC – Fundação Dom Edberto) na Paróquia Sagrada Família na referida cidade. A formação acontecia em alternância, íamos para a Formação e depois retornamos para a EFA. (Monitora Zamberlan. Entrevista, 2018)

Rememorando o processo de formação da Monitora Zamberlan, vislumbro que esse processo se desenvolveu por meio da alternância. A partir da análise dessa narrativa, noto que a formação se desencadeia conforme acontece na EFA, na atuação profissional com os educandos. Portanto, alternância trabalho e estudo possibilitam processos de reflexão em sua prática e sobre suas teorias, embora essa reflexão não se efetive na formação vivenciada.

Visando a apreender a metodologia da formação, postulo que os princípios da formação focalizam a aprendizagem no que alude à alternância e à materialização desta, pois de acordo com os monitores, a formação recebida proporcionou novos conhecimentos e a própria vivência da PA, de seus instrumentos e suas relações, evidenciando a realidade, problematizando, permitindo o processo reflexivo de suas ações profissionais na EFA.

Os dados mostraram a formação sob um aspecto metodológico favorável, pois contribuiu significativamente com o desenvolvimento profissional do monitor, posto que a reflexão acerca da PA e de sua prática oportunizaram aos monitores a ampliação de seus conhecimentos e o fortalecimento do saber fazer em sua prática docente. Reitero que as narrativas evidenciaram que os monitores participantes constroem novos conhecimentos, ideias e práticas, pois é a partir daquilo que já possuem e sabem que continuam seu desenvolvimento. A construção da formação docente envolve a trajetória destes profissionais, suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, dificuldades e limitações.

Na EFA, a formação continuada deve privilegiar espaços de discussões sobre as teorias inerentes à metodologia adotada nessas escolas, principalmente as relacionadas à compreensão do uso de instrumentos, princípios, engajamento, funções do monitor, possibilitando uma aproximação concreta entre formação e prática docente.

TRAVESSIA 5:

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOCENTE DO MONITOR DAS EFAs

A vida é uma eterna formação. A gente está sempre buscando, sempre aprendendo, sempre trocando e se dando conta de que enquanto há vida há desafio, há sonho, há esperança. (AGUIAR, 2011, p. 73)



5 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOCENTE DO MONITOR DAS EFAs

Nesse capítulo, estabeleço a análise das narrativas produzidas pelos participantes do estudo, monitores de EFAs que fizeram uso de seus conhecimentos pessoal e profissional e, exercitando a rememoração, narraram suas experiências sobre a FPIM e os saberes, as contribuições na prática docente, colocando em realce os aspectos mais evidentes dessa articulação, no que alude ao objeto de estudo e ao problema de pesquisa.

Pretendo, com isso, perscrutar as contribuições da formação continuada na prática docente de monitores nas escolas que utilizam a PA, visualizando apenas a formação continuada de professores enquanto iniciação pedagógica na alternância, proporcionada pelo MEPES, como instituição responsável pelos processos formativos de monitores participantes dessa pesquisa.

Para alcançar o objetivo proposto, parto das unidades de análises tendo como referência os objetivos elencados na pesquisa, quais sejam: analisar os subsídios teóricos e metodológicos da formação continuada dos monitores nas EFAs; descrever a prática docente de monitores, os limites e/ou contradições da formação continuada na prática docente de monitores; identificar as contribuições da formação continuada na prática docente de monitores nas EFAs.

As investigações empreendidas nesse capítulo focalizam a formação continuada de monitores, a prática docente nas EFAs e a reelaboração/contribuições dos saberes/conhecimentos da formação continuada na prática docente nas EFAs. Para tanto, foram reforçadas e apoiadas teoricamente em Begnami (2003), Jesus (2011), Silva (2013), Silva (2015), entre outros que dão suporte ao estudo.

Esse processo de análise organiza-se partindo de aspectos apresentados nos dados, dos mais significativos/convergentes para os mais específicos/divergentes. Dessa forma, demonstro as narrativas e suas análises, contemplando o mapeamento dos dados gerais colhidos por meio das narrativas, registradas nos memoriais de formação e nas entrevistas narrativas.

Após as etapas de análises mencionadas no Quadro 3, defino as unidades de análise conforme os dados produzidos na pesquisa, culminando com a organização das unidades temáticas de análise. Assim, designo em um quadro demonstrativo os seguintes itens: unidades temáticas, que surgiram a partir das narrativas; em cada unidade, os subtemas agrupados por semelhança temática, dando origem aos eixos indicadores de análise.

A partir das narrativas, foi possível visualizar o cenário geral de encaminhamento dos dados, que indicou três unidades temáticas. Tais unidades e eixos indicadores foram construídos a partir dos dados do memorial de formação e da entrevista narrativa, ou seja, das escritas e dos áudios transcritos. Para cada unidade, busco articular a inter-relação entre o monitor, a formação continuada e a prática docente, colocando em evidência os contributos da formação.

Esses indicadores foram importantes para apreender com mais precisão o objeto em estudo. Partindo dessa compreensão, o Quadro 9 apresenta as unidades temáticas e os indicadores de análise mediante o conjunto de narrativas.

Quadro 9 – Unidades temáticas e eixos indicadores de análise

Unidades Temáticas de Análise	Eixos indicadores de análise
Revelações da prática docente de monitores das EFAs	Caracterização da prática docente de monitores; Especificidades da prática docente nas EFAs.
Descrição da FPIM	Aprendizagens construídas na formação continuada.
Identificação de contribuições da formação continuada na prática docente de monitores	Articulação entre a formação continuada e prática docente na EFA; Os contributos da formação na dinâmica da sala de aula;

Fonte: Elaborado pela autora, conforme dados da pesquisa (2018).

Os dados, examinados a partir do pensamento de Bertaux (2010), possibilitaram descobertas ímpares sobre a empiria, tais como: o que monitores afirmam sobre o ser monitor, funções, motivações, militância, enfim, que vão além das narrativas atinentes ao estudo.

Nessa parte da pesquisa, descrevo as narrativas dos participantes da investigação, construídas acerca da formação continuada de monitores das EFAs, registradas no memorial e nas entrevistas narrativas, considerando que são instrumentos que facultam aos monitores lembrarem suas vivências sobre o percurso formativo, de modo que narrem suas experiências na formação continuada.

A análise e interpretação dos dados exigiram um extenso e constante trabalho de construção e reconstrução. Não obstante, esse processo investigativo foi proveitoso, pois cada momento – etapa de fazer, refazer, refazer novamente – ampliou a aprendizagem e a capacidade de desenvolver ideias por meio de interpretações e estudos sobre o pensamento de teóricos e, com isso, foi possível analisar com mais clareza e confiança o que os dados evidenciavam.

Nesse trabalho, o foco na formação continuada de professores na PA, que forma os monitores das EFAs, fortalece a ideia de que essa instrução deve acontecer continuamente, considerando inerentes à sala de aula. Trata-se, pois, de um local onde emergem diversas

indagações, e na formação continuada existe a possibilidade de obter respostas para esses questionamentos, oportunizando ao monitor discutir com seus parceiros, sejam profissionais ou não da educação, de modo que se favoreça a troca de experiências e reflexões sobre a própria prática.

A seguir abordamos cada uma das unidades temáticas, com seus respectivos indicadores de análise.

5.1 Revelações da prática docente de monitores das EFAs

A primeira unidade temática corresponde às narrativas de monitores no que concerne à prática docente nas EFAs, resultado das narrações dos participantes sobre sua atividade em sala. Nessa seção, os participantes narram as leituras e releituras que fazem acerca de suas atividades em sala de aula na EFA.

Entendendo que a prática docente constitui espaço privilegiado de aprendizados sobre a profissão docente e exige dos protagonistas dessa prática a tomada de consciência sobre as peculiaridades do trabalho docente na EFA, faz-se necessário realizar uma constante reflexão sobre essa atuação junto aos educandos, garantindo aos futuros profissionais, igualmente, a possibilidade de matutar sobre sua prática e sobre sua formação.

Com o objetivo de alcançar dados sobre a prática docente dos monitores no contexto da PA, solicito no roteiro que os monitores escrevam sobre a prática docente na EFA, a relação dessa prática com a formação continuada, em conformidade com o objetivo: descrever a articulação ou contrapontos da formação continuada na prática docente de monitores.

Para a sistematização dos dados referentes às revelações sobre a prática docente nas EFAs, apresentamos os dados do primeiro eixo indicador de análise.

Caracterização da prática docente de monitores

A prática docente vem sendo historicamente construída e modificada ao longo dos tempos, devido ao contexto social, econômico e cultural em que a educação está inserida. Compreender essas diferentes concepções é perceber que a prática docente exige um processo de reflexão constante sobre a educação no contexto escolar e, principalmente, sobre os mecanismos necessários para que essa educação tenha qualidade e atenda às necessidades de cada escola e série, reputando o professor como personagem salutar no processo de ensino e aprendizagem, posto que organiza o conhecimento e articula condições/atividades que propiciam a aprendizagem dos educandos.

A análise do indicador “descrição da prática docente de monitores” foi realizada a partir dos registros das narrativas nos memoriais de formação e entrevista narrativa. Para explicitar as descrições da prática docente na EFA, apresento os dados dos participantes (Quadro 10).

Quadro 10 – Revelações da prática docente de monitores das EFAs

Participantes	Caracterização da prática docente de monitores
Monitora Silva	Na sala de aula, sou bem dinâmica, dou conteúdo, além do conteúdo acompanho os alunos, o seu desenvolvimento, se está aprendendo [...] Aqui temos que executar ações diferentes, os instrumentos da Pedagogia, muitos realizamos em sala e outros na comunidade [...]
Monitor Begnami	[...] busco sempre trabalhar com projetos conforme o assunto, envolvendo os alunos. Minha prática corresponde aos princípios da EFA, faço conforme nossa realidade [...]
Monitora Jesus	A minha prática é baseada no currículo de cada série, mas articulado com o Plano de Estudo. Tento acompanhar o livro, trabalho com outros materiais, revistas, sempre tento mudar, os alunos não gostam da mesma coisa todo dia.
Monitora Calvó	[...] utilizo o livro, observando os conteúdos a serem trabalhados no dia e acrescento outras atividades de acordo com o conteúdo que está sendo ministrado, observando sempre se os alunos estão aprendendo.
Monitor Gimonet	Aqui na EFA uma aula boa às vezes é difícil, não temos muito material, o livro é o mais comum, recursos, assim nossa prática fica fragilizada. Mas tentamos dinamizar as aulas, com instrumentos musicais, os alunos gostam [...]
Monitora Queiroz	Na sala, usamos o que temos, conforme nossa realidade, levo os alunos para fora da sala[...] minha prática varia conforme o assunto [...]

Fonte: Dados do memorial de formação e entrevista narrativa (2018).

As narrativas mais significativas revelam que a prática docente de monitores é caracterizada por um conjunto de ações que permitem a aprendizagem do educandos por meio de ações mediadas pelos saberes que os monitores possuem, decorrentes de sua formação e trajetória profissional, as quais são desenvolvidas no dia a dia, na escola, e em outros espaços como exposto na narrativa da Monitora Silva: “A prática docente na EFA são realizadas por meio de ações que nós desenvolvemos em sala de aula e em outros espaços. Desenvolvemos ações através de projetos conforme nossos conhecimento e conteúdos.” (Monitora Silva. Entrevista, 2018).

A narrativa da Monitora Silva converge para o entendimento de Brito (2011), ao inferir que ser professor inclui um conjunto de aprendizagens que se concretizam de maneiras diferentes, conforme cada realidade, no cotidiano escolar.

Nesse sentido, chamamos atenção para o fato de que a profissão monitor na EFA, assim como qualquer outra, demanda conhecimentos, habilidades e desenvolvimento de competências para atuar na escola, enquanto formador. Porém, na EFA, é exigida a execução de funções específicas.

Assim, o conhecimento docente é construído em seu cotidiano, por meio do saber acadêmico e dos conhecimentos adquiridos em sua formação inicial, continuada, no exercício de sua atuação profissional, ou seja, na prática docente em sala de aula.

Na narrativa do Monitor Begnami, identifiquei que a prática docente desse profissional é caracterizada pela utilização de projetos. Os dados mostram uma expressiva variedade de estratégias metodológicas na prática docente dos participantes que oportunizam aos educandos vivências diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem.

O monitor Begnami evidencia o emprego de projetos em conformidade com o conteúdo da disciplina, denotando que essa ação se destaca como uma estratégia presente em sua prática, e que a utilização desse mecanismo de aprendizagem contribui para a ressignificação da prática docente na EFA, considerando ser algo peculiar do participante.

Na EFA, a adoção de projetos na prática docente não é exclusiva, pois o monitor, ao mencionar a utilização desses instrumentos, deixa subentendido que isso faz parte da prática, pois “acompanhar o PPJ [Projeto Profissional do Jovem] dos alunos em sua comunidade” (UNEFAB, 2003, p. 32) é uma atividade do monitor. O PPJ é um dos instrumentos por meio do qual o aluno constrói um projeto juntamente com sua família e a EFA a fim de desenvolver em sua comunidade, sob o acompanhamento do monitor em sua atividade docente (JESUS, 2011).

Analisando a narrativa do monitor Begnami, vejo que os projetos desenvolvidos e executados na prática docente de monitores fortalecem a prática e impulsionam a fomentação de conteúdos curriculares de acordo com a disciplina, e valorizam a realidade local do educando, assim como a ação docente. Não adianta o monitor aproveitar apenas os interesses e conhecimentos que advêm dos livros, é preciso criar estratégias que produzam novos conhecimentos e que reacendam o interesse dos educandos.

A Monitora Jesus declara que sua prática docente é realizada por meio de uma diversidade de materiais, com a finalidade de alterar sua rotina diária em sala, pois para ela, os educandos “não gostam da mesma coisa,” já que os educandos não demonstram interesse, nem participam quando as aulas são rotineiras, ou seja, quando são executadas da mesma maneira por um longo período.

A partir dos dados da Monitora Jesus, concebo que é preciso empreender mudanças constantes em seu atuar em sala de aula, no ato de planejar. Portanto, cabe ao monitor adotar um modelo didático que desperte o interesse dos educandos e se aproxime da realidade em que eles vivem. A participante destaca, inclusive, o Plano de Estudo (PE), um dos instrumentos das EFAs que, de acordo com Jesus (2011, p. 81), “é uma mediação que integra a vida o trabalho, família com a EFA. É ele que proporciona a aproximação dos saberes empíricos do saber científico.”

O PE, no contexto da prática docente, é utilizado em conformidade com a realidade do educando, facultando a ele pesquisar sobre sua realidade, refletir, experienciar e desenvolver, contribuindo para o seu desenvolvimento, a sua formação e, conseqüentemente, para o seu meio local.

Nesse sentido, concebo a EFA como uma escola voltada para a realidade do educando, tornando-se cúmplice de seu desenvolvimento, levando-o a ser um sujeito autônomo, crítico, criativo, comprometido com a sua formação, o seu desenvolvimento e a sua emancipação.

A narrativa da Monitora Calvó evidencia a utilização do livro didático em sua prática docente, mas busca transgredir, utilizando materiais que vão além do uso exclusivo do livro. A monitora B afirma: “gosto de usar o livro na sala, mas preciso ir além do livro, usar outras fontes, mesmo com as limitações, uso vídeos, cartazes, reinvento a cada dia [...]” (Monitora Colvó. Entrevista, 2018).

Assim, a narrativa da monitora em apreço sinaliza que sua prática docente é criativa, reflexiva (quando afirma se reinventar) e crítica (quando percebe que deve usar outras fontes).

Nessa perspectiva, o livro didático tem assumido um papel relevante na prática docente de monitores, sendo citado por alguns participantes, embora seu uso se torne insuficiente. Não se pretende aqui fazer considerações sobre o livro didático, mas o destacamos por fazer parte da prática docente de monitores.

Contudo, os livros trazem propostas que por vezes não abordam a realidade da escola, impossibilitando o seu uso. Nesse sentido é que os monitores necessitam reformular o conteúdo do livro para atender diretamente às necessidades dos educandos, assim como indicado pela monitora.

Dessa maneira, o Monitor Gimonet relata em sua narrativa o uso do livro didático. A partir das narrativas dos participantes, noto que o livro didático está presente diariamente em sala de aula. Porém, o referido monitor revela algumas dificuldades no exercício de sua

prática em sala de aula, devido à precariedade de materiais existente em seu ambiente de trabalho.

Compreendo que as dificuldades nas escolas em que os participantes estão inseridos, de modo geral, não se resumem apenas ao aspecto material, mas também ao físico. Sobre as dificuldades nas EFAs, Feitas (2015) retifica serem inúmeras, destacando as condições de trabalho enfrentadas pelo monitor no contexto da EFA e a manutenção de uma política de sustentação digna do projeto EFA.

Com isso, observo a necessidade de uma reforma urgente nessas escolas, visando à ampliação de espaços. Embora não faça parte deste estudo essas observações, os dados são pertinentes ao frisarem esse aspecto, que é relevado devido à compreensão de que essa precariedade repercute diretamente na ação do professor e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Nesse mesmo sentido, a Monitora Queiroz assente que “usamos o que temos”, descrevendo que, de fato, existe uma carência de materiais que atinge a prática docente desses profissionais. Logo, a insuficiência de recursos configura novas práticas, ou seja, promove um refazer da ação cotidiana em sala de aula, requerendo dos monitores investimentos em novas ações. Ao mencionar: “levo os alunos para fora da sala”, ela demonstra um investimento em outra prática, mesmo que seja pela ausência de materiais.

Depreendo com isso que a mudança na prática docente propicia aos educandos uma percepção mais acurada e, conseqüentemente, uma reflexão sobre a sua realidade, estimulando uma nova visão acerca de seu contexto e das questões cotidianas presentes em seu meio socioeconômico, que passam a constituir objetos da formação e contribuem diretamente para que ela se efetive.

Pela análise, a prática docente dos monitores participantes é transformada no seu dia a dia por vários motivos, seja pela dinamicidade do atuar do monitor, seja pela insuficiência de materiais, pela estrutura precária, pelo uso de diversos materiais (não apenas o livro). Assim, posso deduzir que existe uma autonomia docente, pois os monitores diversificam e não se prendem apenas ao conteúdo, mas buscam ir além dos muros da EFA, e mesmo quando estão na escola, dinamizam sua prática.

Ademais, a partir dos dados, o monitor conhece e realiza na prática docente os instrumentos estruturantes da PA, indicando que possuem conhecimentos que garantem uma prática docente fundamentada, pois a metodologia, assim como os aspectos teóricos da PA, requerem a execução dos instrumentos na prática docente na EFA, no sentido de que sua prática docente não se limite apenas ao conteúdo de sua disciplina, então os monitores

exercitam a diversificação. Para tanto, fazem o uso de materiais e metodologias diversificados, tendo o conteúdo dos livros didáticos como o início do processo de aprendizagem.

Portanto, ser monitor nos dias atuais vem sendo uma tarefa de constantes lutas e buscas por melhoramento profissional na execução de sua prática. Assim, ainda nessa unidade temática, discorro sobre as especificidades da prática docente nas EFAs (Quadro 11).

Quadro 11 – Especificidades da prática docente nas EFAs

Participantes	Especificidades da prática docente nas EFAs.
Monitora Nosella	[...] executamos os instrumentos da Pedagogia, realizamos em sala, na comunidade, associações, na cidade [...]
Monitor Begnami	[...] aqui na EFA, realizamos visitas aos alunos em suas comunidades, dormimos na escola, faz parte do ser monitor [...] é preciso disposição pois as funções são muitas [...]
Monitora Jesus	A minha prática como monitora é bem diferente da minha prática em outra escola, aqui temos outras atividades para fazer, dentre elas acompanhar o aluno de maneira diferente da outra escola [...] fazer visitas, acompanhar a execução de projetos, dormir na escola.
Monitora Calvó	[...] a função do monitor é diferenciada, usamos uma metodologia diferente, ensinamos usando os instrumentos pedagógicos além do livro. Esta função é para quem gosta [...], criamos um laço afetivo com os alunos, passamos dia inteiro interagindo com eles nas diversas atividades diárias [...]
Monitora Queiroz	Aqui na EFA realizamos coisas além do que a nossa formação nos ensinou, aqui sempre aprendemos, todo dia algo novo, com os alunos, pais [...] Sou formada em Letras, mas aprendi muito sobre Agricultura, para estar na EFA, temos que interagir com a dinamicidade da Escola [...], alunos aprendem uma diversidade de coisas [...]

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Os relatos narrativos assinalam que os monitores possuem peculiaridades em sua prática docente, em atendimento às especificidades das EFAs e da PA, além de haver a necessidade de criar caminhos alternativos que favoreçam os educandos, que em seu processo formativo se divergem na aprendizagem, visto que nem todos aprendem de forma igualitária.

À vista disso, cabe ao monitor conhecer, além dos instrumentos da PA – que para Silva (2011) são dispositivos de ação que possibilitam a interação entre os envolvidos no processo de formação em uma EFA, por meio do diálogo e das interações que acontecem no desenrolar das práticas pedagógicas –, uma diversidade de procedimentos didáticos a fim de atender às diferenças dos educandos e da própria realidade.

Examinando a narrativa da Monitora Nosella, vejo que a prática docente realizada na EFA é diferenciada das empreendidas em outras escolas (que não são EFAs), considerando a existência de um diálogo com diversas parcerias (associação, família, empresas, comunidade), embora não seja objeto desse estudo enfatizar que apenas nas EFAs é que existem essas associações, mas vale ressaltar a diferença na forma de articulação entre essa escola e as demais parcerias.

Nesse sentido, existe um saber popular que permite a partilha de conhecimentos, por intermédio do diálogo, da troca de experiências. Essa divisão surge na relação entre escola e comunidade, e materializa-se na ação docente, no ambiente escolar.

A prática docente da Monitora Nosella oportuniza uma contextualização, um novo sentido ao aprendizado dos educandos, apesar de que essa prática deve sempre ser ressignificada, vislumbrando a construção de conhecimentos com significados para o educando.

Sob essa ótica, recorro a Franco (2012), para quem a tarefa fundamental da ação pedagógica é trazer o outro para o processo educativo. Entretanto, ressalta que é preciso planejar, organizar e, acrescento, refletir, analisar, avaliar, criando espaços de diálogo.

Por sua vez, o Monitor Begnami, em sua narrativa, faz um relato semelhante ao da Monitora Nosella, demonstrando a existência de uma interação entre escola e comunidade. Essa relação diz respeito ao atendimento de um dos princípios das EFAs, a associação, composta por

[...] Famílias, Pessoas e Instituições, que visa contribuir com o desenvolvimento sustentável, através da educação, num espírito de solidariedade, que busca facilitar os meios e os instrumentos de formação adequados ao crescimento dos educandos/as, sendo estes os principais protagonistas da promoção e do desenvolvimento integral (profissional, intelectual, humano, social, econômico, ecológico, espiritual) e de todo o processo de formação, valorizando a realidade local. (NASCIMENTO, 2009, p. 163)

Na EFA, a família responsabiliza-se pela educação de seus filhos (as), e é nesse prisma que existe uma forte relação entre EFA e família. A educação para monitores deve valorizar e despertar nos educandos a busca pelo conhecimento que transforma constantemente o ser humano em agente crítico.

De acordo com Nascimento (2009, p. 175), a “Pedagogia da Alternância se apresenta como um sistema de ensino alternativo, eficaz e que consegue fazer uma profunda relação dialética entre escola-família.” Existe, portanto, a presença de um trabalho coletivo, articulado.

Sobre a disposição, mencionada pelo monitor, está intrinsecamente ligada às funções, que requerem tempo e disponibilidade. É importante revigorar o que Freitas (2015, p. 219) afirma sobre as funções do monitor: “o trabalho implementado pela EFA para o desenvolvimento do seu sistema pedagógico consiste em um grande quantitativo de atividades que são assumidas pela equipe de monitores.” O autor enfatiza, igualmente, que existe uma divisão de atividades entre os monitores, mas as equipes são pequenas para a quantidade de demandas existentes.

A partir da narrativa da Monitora Jesus, apreendo que a prática docente realizada na EFA é diferenciada da prática realizada em outra escola que não executa a PA, como se verifica em sua fala: “a minha prática como monitora é bem diferente da minha prática em outra escola [...]” Seu testemunho diferencia-se dos demais no sentido de a monitora expor nitidamente uma divergência entre a prática docente de uma EFA e de uma escola.

Com isso, é possível inferir que o projeto pedagógico da PA funciona, ou seja, é realizado nas EFAs pesquisadas, visto que os participantes confirmam categoricamente a utilização de instrumentos e a efetivação dos princípios basilares das EFAs.

Por sua vez, a participante B descreve a especificidade de sua prática docente na EFA, afirmando que além da sala de aula, existe uma interação entre monitores e alunos. Essa interação dá sentido à ação do monitor, pois é por meio dela que ele conhece o educando, aproxima-se, dialoga, facilitando a aprendizagem.

Em consonância com Lourdes (2005, p. 9),

[...] as vivências em sala de aula, os momentos das refeições, dos jogos, das atividades de lazer e recreação são considerados situações que contribuem para favorecer momentos e modalidades diferentes de encontros e interações dos alunos entre si e dos alunos com os monitores.

Partindo dessa perspectiva, a interação entre educandos e monitores favorece a elaboração de saberes a partir da vivência, da troca de experiências, que se efetiva em sala de aula, por meio de problematizações que emergem do diálogo, em momentos coletivos e que proporcionam o aprender, sendo o monitor o incentivador dessa construção interativa e mediador de saberes, partindo da realidade do aluno.

A Monitora Calvó chama a atenção para um elemento divergente dos demais dados: “Esta função é para quem gosta [...]” Sua afirmação resulta no fato de que a função de monitor, a sua prática docente, é delimitada por uma gama de atividades.

Nesse sentido, quem não gosta de como se executa a PA, devido às inúmeras atividades, não consegue acompanhar a dinamicidade desta na EFA, pois o “sistema da alternância exige profissionais que tenham dedicação integral para acompanhar os estudantes tanto na estadia escolar, como no período junto à família e comunidade” (FREITAS, 2015, p. 220).

Tendo em vista essas atividades, concebe-se o monitor como um ator polivalente. A propósito, Lourdes (2005, p. 10) avulta a relevância desse profissional na organização e condução da dinâmica educativa inerente ao sistema de internato, validando a “natureza do papel polivalente desempenhado pelos monitores, especialmente sua atuação no acompanhamento dos alunos durante o período de sua permanência no meio escolar.”

Na narrativa de Queiroz, a execução de atividades extra sala de aula ocorre de forma semelhante à narrativa da Monitora Calvó. Contudo, os dados da Monitora Queiroz denotam uma aprendizagem que surge da experiência com educandos e com os participantes da comunidade escolar. Assim, as atividades de grupo, as experiências extra sala de aula, a convivência intensa constituem, inegavelmente, fatores facilitadores de uma maior interação entre monitores e alunos, que estimulam a construção de relações educativas mais afetivas e pessoais (LOURDES, 2005).

Nesse contexto, retomo a ideia de Gimonet (1999), ao aduzir que nas EFAs, o professor e o programa devem adaptar-se ao aluno. “O professor, nesse caso, não é mais aquele que tem mais conhecimentos, mas aquele que acompanha, guia, orienta em direção às fontes do conhecimento, ajuda na construção desses, facilita as aprendizagens, ensina quando necessário” (GIMONET, 1999, p. 24).

As narrativas desses monitores apontam que, na dinâmica de sua prática docente, a proposta da PA é permeada por uma diversidade de atividades que partem da realidade do educando e das interações que envolvem os diversos atores participantes do processo formativo na EFA. Pelos dados, a prática docente na PA é realizada por um relacionamento entre o meio em que vive o educando, a família, a comunidade, a escola e outras instituições. A escola (EFA) e a família não integram instâncias antagônicas e excludentes, mas se renovam na diversidade de situações que as envolvem. Em outras palavras: “existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 1979, p. 92).

Pelas narrativas, vejo que o saber oriundo da prática é construído de forma coletiva junto à família, na execução de tarefas e teorias, obtidas na escola durante a troca de

experiências e aprendizagem dos conteúdos ensinados. Nessa situação de trabalho coletivo, o monitor diversifica suas funções, mas conta com limitações, considerando que

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

À vista dos os princípios das EFAs e, em especial, da PA, posso dizer que são levados em consideração todos os elementos citados pelo aludido autor, e é com essa realidade que os monitores da EFA exercem suas funções.

Reafirmo que a prática docente dos monitores das EFAs se caracteriza pela relação que mantém com as atividades específicas da PA e outras, e a realidade na qual o educando vive e a escola está inserida. Aspecto que colabora para esse favorecimento é a proximidade que os participantes mantêm com a família e a comunidade. Os dados alcançados deixam evidente que há uma concordância entre os que fazem a escola e a educação nas EFAs e no seu entorno.

5.2 Descrição da FPIM

Em continuidade à atividade de análise, passo a trabalhar a unidade de análise “Descrição da FPIM”, conforme demonstrado no Quadro 12, que apresenta o eixo indicador: aprendizagens construídas na formação continuada, identificados na prática dos professores, oferecendo subsídios relativos ao objetivo: descrever a articulação ou contrapontos da formação continuada na prática docente de monitores.

Os dados que compõem essa unidade decorrem do memorial de formação.

Quadro 12 – Descrição da FPIM

Participantes	Aprendizagens construídas na formação continuada
Monitora Zamberlan	[...] a formação de monitores proporcionou muitos conhecimentos, além dos da Pedagogia da Alternância [...] Lembro que um dos temas era sobre o processo de ensino aprendizagem. Aprendemos como elaborar e utilizar os recursos didáticos, tivemos palestra, oficina [...]
Monitor Gimonet	Lembro que em uma oficina tinha uma pergunta ‘Como aprendemos? De que forma os estudantes aprendem? Essas perguntas me fizeram refletir, porque a correria não permite analisarmos [...] aprendemos sobre o Behaviorismo[...] e outras concepções de aprendizagens, isso foi importante para minha prática.
Monitora Silva	[...] aprendemos mais sobre as concepções de aprendizagem e pedagógicas, a relação que tínhamos que ter com os alunos [...] sobre relações humanas [...] foi um diferencial, modificou minha relação com os jovens.
Monitora Queiroz	[...] na formação um conteúdo me chamou atenção, foi rever sobre as correntes pedagógicas [...] a formação não foi apenas sobre a Pedagogia da Alternância, ela [Pedagogia] estava articulada com os temas [...] aprendi como me relacionar com os alunos, com as parcerias.

Fonte: Memorial de Formação (2018).

A partir desses dados, constato que as aprendizagens foram inúmeras, que a formação continuada ensejou aprendizagens significativas que moldaram a prática docente dos monitores. Assim, a aprendizagem refere-se à mudança de comportamento por meio de algum mecanismo. Para o behaviorismo, a mudança de comportamento dá-se por uma ação condicionante externa. Nesse cenário, a mudança na prática docente de monitores das EFAs se constrói em conformidade com a realidade da escola.

Para que possa haver aprendizagem, é necessário que haja um processo de aquisição de conhecimentos, onde o educando, com a orientação do monitor, compreende, reflete e executa os conhecimentos que foram obtidos. Dessa forma, a aprendizagem é observada com a colocação em prática por parte do aluno dos ensinamentos que foram ministrados durante a aula.

A formação continuada de monitores processa-se a partir dessas aprendizagens, na perspectiva de assumir competentemente a tarefa de ensinar em sua prática docente. Na narrativa da Monitora Zamberlan, a FPIM não foi uma formação que tinha como conteúdo apenas os específicos da PA, mas existia uma diversidade de temas que eram ensinados, estudados naquela oportunidade.

A Monitora Zanberlan recorda que um desses temas era o processo de ensino-aprendizagem. Isso demonstra que havia um compromisso na Proposta dessa formação, expandindo o conteúdo. Para alguns monitores, esses assuntos proporcionavam novos

conhecimentos. Sob essa ótica, Freire (1996) salienta que o conhecimento novo é a transformação do saber a partir daquilo que já é ou já foi, resultando em um novo, apontando para o futuro.

Vale sublinhar que a Monitora Zamberlan aduz que houve aprendizagem no sentido de elaborar e utilizar os recursos didáticos por meio de palestras, oficinas. Essas palestras, conforme o Plano de Formação (2003) sempre eram realizadas por um pedagogo ou especialista na área da educação.

Pela experiência profissional da monitora, entendo que ela detém conhecimentos e experiência oriundos de sua formação inicial, os quais foram reelaborados, reconstruídos nessa formação. A FPIM é percebida pela participante como contexto de aquisição de aprendizagens que servirão de alicerce para a prática docente.

Logo, a FPIM valoriza os temas pertinentes à educação, promovendo conhecimentos essenciais para a elaboração de novos saberes originários da relação teoria e prática, os quais favorecem uma prática docente mais eficiente. Assim, a formação continuada de monitores é estabelecida por meio de um processo contínuo, que tem prosseguimento ao longo da trajetória profissional do monitor.

Na narrativa do participante Gimonet, identifiquei aprendizagens quanto aos conteúdos da formação, citando o Behaviorismo. O Plano de Formação (2003, p. 17) revela que esse tema ‘O/a monitor/a e as correntes pedagógicas’ faz parte do módulo X, do segundo ano de formação. O referido plano tem como conteúdo programático: correntes pedagógicas; pedagogia da alternância e as correntes pedagógicas; e o sistema educacional brasileiro, com enfoque na educação do campo.

Pela narrativa de Gimonet, houve um processo de reflexão durante a formação, de modo pertinente, pois muitas vezes não o faz devido à sua rotina de monitor. Já evidenciei por meio de dados que a rotina do monitor é extensa e existe o excesso de funções, porém sublinho que mesmo com uma vasta rotina de atividades na EFA, o monitor deve realizar uma reflexão crítica, necessária ao contexto educacional, pois conforme Freire (1996, p. 24), a reflexão crítica “se torna uma exigência da relação teoria/prática [...]”

Considerando os dados do Monitor Gimonet, denoto a existência de uma ampliação do conhecimento profissional e a valorização da formação, ao proporcionar novas aprendizagens e mudanças na prática, isto é, um re-fazer.

Contribuindo com as análises, Brito (2011) compreende que a formação tem como desafio integrar conhecimentos de modo que os formandos possam reconstruir suas teorias, suas práticas, suas aprendizagens e seus saberes docentes.

Para a Monitora Silva, suas aprendizagens destacam mais temas da FPIM, de forma similar ao Monitor Gimonet, validando a significação dos temas no processo de aprendizagem durante a formação. O Plano de Formação (2003) sobre o tema ‘O monitor e as relações humanas’ apresenta como conteúdo: os monitores e o trabalho em equipe; animação e dinâmica de grupos (alunos, pais, lideranças).

Dessa forma, rever as concepções pedagógicas foi relevante para os monitores, pois ratifica a relação entre educação e sociedade, conforme cada concepção, e dimensiona a responsabilidade dos monitores em transformar o educando, sua realidade, e a si mesmo, a partir de sua compreensão.

Assim, a Monitora Queiroz, em sua narrativa, registra os temas já apresentados pelos demais participantes. A sua narrativa remete à importância da diversidade de conteúdos isolados e articulados com a PA. Reitero que o trabalho coletivo e a formação aconteceram de maneira coletiva, onde os monitores trocavam experiências.

Tendo em vista os dados da pesquisa, constato que a formação continuada de monitores das EFAs na realidade investigada propiciou a aquisição de aprendizagens individuais e coletivas, permitindo a prática da reflexão crítica, acarretando transformações significativas na prática docente.

Então, a formação continuada pode contribuir para a melhoria da ação docente por meio da reflexão e da explicitação da relação teoria/prática. Os dados revelam, pois, a pertinência de uma formação crítica com conteúdos que emergiram da realidade dos monitores e que foram importantes para os participantes, assim, tiveram a oportunidade de revisar alguns conteúdos.

5.3 Identificação de contribuições da formação continuada na prática docente de monitores

Ao investigar as contribuições da formação continuada na prática docente de monitores de EFAs, é necessário ter em mente que para uma prática docente competente, deve-se refletir sobre vários elementos, dentre eles, a relação existente entre teoria e prática, ou seja, a articulação entre o que se aprende na formação e a materialização dessa aprendizagem na prática docente. Outro aspecto relevante é se existe contribuição – partindo do pressuposto de que nem toda formação atende às demandas da prática.

É nesse sentido que se demonstra no Quadro 13 os eixos que se referem a esses aspectos, oferecendo as análises em relação ao objetivo de identificar as contribuições da

formação continuada na prática docente de monitores nas EFAs. A leitura interpretativa desse eixo foi realizada mediante a análise dos excertos narrativos oriundos do memorial de formação e da entrevista narrativa.

Ao questionar se a formação continuada proporciona ou proporcionou contribuições na prática docente, identifiquei, a partir das entrevistas narrativas e dos memoriais de formação, que todos os monitores admitem contribuições na prática docente, proporcionando reflexões e uma ressignificação da prática. A seguir estão dispostos os dados narrativos, referente ao eixo:

Articulação entre a formação continuada e prática docente na EFA

Ao analisar esse eixo, os dados dos monitores ratificam a ideia de que, paralelamente à oferta de um processo formativo, nesse caso, a FPIM, é importante repensar a estrutura de trabalho dos monitores, assim como associar a formação continuada à prática docente. E nesse sentido, a formação é relevante, inclusive, para garantir que os monitores possam superar e/ou evitar uma ação mecânica, repetitiva e estarem capacitados para criar estratégias de fortalecimento do movimento e em sua prática docente.

Quadro 13 – Contribuições da formação continuada na prática docente de monitores

Participantes	Articulação entre a formação continuada e prática docente na EFA
Monitor Begnami	[...] a formação foi conforme a nossa realidade, vivenciamos cada instrumento, como deve ser feito na prática [...] escuto mais os alunos.
Monitor Gimonet	[...] a partir da problematização é que a formação se constituía. Muitos tinham dúvidas que surgiam na própria EFA e eram respondidas nos estudos dos temas, diálogos [...] depois mudavam sua prática, quando chegavam na escola.
Monitora Silva	[...] a formação contribuiu para eu mudar minha ação em sala de aula. Passei a ver a Pedagogia da Alternância de outro modo. Na minha prática, eu uso tanto os saberes da formação inicial como o da experiência em outras formações [...].
Monitora Zamberlan	Também aprendi muito sobre o trabalho com os instrumentos [...] a formação continuada contribuiu muito para minha prática como em minha atuação na EFA [...] A formação [FPIM] é direcionada para as discussões, conscientização do monitor. Na minha prática, eu gosto de diversificar, problematizar, olhar para a realidade do aluno e testar o que vivenciei na formação. Eu testei hoje uma música para trabalhar na aula de Português, você se empolga ao ver o aluno interagindo. Isso me incentiva.

Fonte: Memorial de Formação e Entrevista Narrativa (2018).

A formação continuada propicia a construção de saberes referentes ao exercício profissional docente. No caso da FPIM, os saberes da formação objetivaram o desenvolvimento de conhecimento sobre a educação, de modo geral, e de modo específico, sobre a PA. A formação continuada de monitores processou-se na perspectiva de que o monitor assumisse de forma competente a tarefa de ensinar, em conformidade com os direcionamentos da PA.

A narrativa do Monitor Begnami permite dizer que a FPIM foi executada de acordo com a realidade, pois pela metodologia da alternância, os participantes aprenderam e vivenciaram cada um dos instrumentos pedagógicos que fazem parte da PA, a formação decorreu mediante o exercício profissional dos monitores, partindo da análise de sua própria realidade e de confrontos com a universalidade de outras realidades que também têm fatos do cotidiano, situações políticas, experiências, concepções, teorias e outras situações formadoras.

A propósito, Jesus (2011) destaca os instrumentos pedagógicos que norteiam o processo de formação em alternância, sublinhando a importância desses instrumentos no sentido de efetivar as atividades nos diferentes espaços, seja familiar, comunitário ou profissional, e na escola, onde há reflexão, questionamentos, análises, sínteses, aprofundamentos e problematizações.

O Monitor Begnami sobreleva que passou a ouvir mais os educandos. Nesse sentido, nas visitas às escolas (EFAs), percebi que os monitores não tratam os alunos apenas como tais, mas como sujeitos que possuem e trazem histórias, e que precisam ser reconhecidos e valorizados em seu contexto, em consonância com suas realidades e especificidades.

Nas escolas, os educandos têm voz e são reconhecidos em sua individualidade, não somente pelos monitores, mas pelas merendeiras que sabem de onde eles vêm, como é a sua família, enfim, conhecem muito sobre os educandos. Portanto, há uma interação entre os participantes do processo educativo na EFA, onde o ato de escutar faz parte da ação pedagógica da escola.

A FPIM no Piauí buscou atender às particularidades de cada EFA, visando a atender aos monitores formandos, pois essa formação acontecia em uma cidade polo. No entanto, os monitores de outras cidades deslocavam-se para a cidade onde acontecia a formação. Assim, noto uma diferença no modo de execução da proposta formativa.

Diante dessa realidade, Ribeiro (2008, p. 30) referencia que a

Pedagogia da Alternância é uma expressão polissêmica que guarda elementos comuns, mas que se concretiza de diferentes formas: conforme os

sujeitos que as assumem, as regiões onde acontecem as experiências, as condições que permitem ou limitam e até impedem a sua realização e as concepções teóricas que alicerçam suas práticas.

Por conseguinte, a FPIM, realizada conforme os preceitos da PA, não seria diferente. A formação, devido às singularidades de cada região, foi assumida com uma diversidade de experiências que se concretizaram em diferentes instituições, com modos distintos de funcionamento, levando em consideração os contextos e espaços pedagógicos em que vão se consolidando.

Sobre a articulação entre FPIM e prática docente, o Monitor Gimonet destaca que a formação acontecia por meio de problematizações, ou seja, o tema de estudo era definido de acordo com as problematizações apresentadas pelos formandos. Nesse contexto, problematizar é uma ação comum na EFA, em especial em sala de aula, sendo que o PE é organizado a partir das demandas que os educandos apresentam.

À vista disso, as inquietações devem fazer parte da prática docente, porque destas emergem reflexões e possíveis soluções. Destaco as contribuições de Freire (1987, 136), ao orientar que o educador deve atuar sob uma perspectiva em que a prática seja problematizada, pois é nela que os educandos “[...] vão desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes parece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo.”

A problematização, para Freire (1987, p. 167), consiste em pensar um conteúdo para melhor apreciar, julgar e fazê-lo exequível. Para o autor, “[...] a resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la.” E “a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 2011, p. 97).

Em virtude dos dados mencionados, a FPIM, por meio da problematização e de diálogos, proporcionou alterações significativas na prática docente, por intermédio de conhecimentos que foram construídos e reconstruídos durante a formação continuada e a vida profissional do monitor, em sua relação com teoria e prática.

Seguindo essa linha de raciocínio, a Monitora Silva expressa que a FPIM no Piauí, contribuiu também para uma mudança de forma consciente em sua ação em sala de aula, ressaltando o uso de conhecimentos advindos da formação inicial.

A respeito disso, Brito (2011) contribui esclarecendo que a formação inicial não é o único espaço onde os professores aprendem sobre a profissão, mas apenas o primeiro momento de um complexo aprendizado sobre a profissão.

Tais dados levam a pensar sobre a FPIM sob o olhar de reconhecimento e valorização da diversidade e das especificidades do campo e de seus integrantes, por ser um momento que oportuniza conhecimentos comprometidos com a emancipação, articulados entre o contexto e prática docente, inaugurando caminhos para uma conscientização sobre a atuação profissional do monitor na PA.

A Monitora Zamberlan aponta dados relativos à sua prática, demonstrando considerar o contexto dos educandos. Com sua participação, entendo que a contextualização na EFA é um recurso didático que serve para problematizar a realidade vivida pelo educando, extraindo uma forma de representar o mundo para melhor compreender e agir.

Ao contextualizar, denoto que os educandos possuem conhecimentos prévios, então cabe ao monitor elaborar situações e problemas que o educando não faria sozinho, questões que os levaria a um conhecimento novo que terá significância para ele mesmo, conforme os seus conceitos.

As narrativas desse eixo evidenciam que a FPIM fortaleceu a implementação da PA por intermédio dos monitores, dando conta de preparar esses profissionais com a qualidade almejada pelo movimento, formando um educador crítico, comprometido, animado, consciente da necessidade de alterações em sua prática docente, com vistas a atender aos pressupostos da alternância.

Assim, concebo que a educação problematizadora tem grande proximidade com a PA, pois ambas buscam o poder de desvelar e transformar a realidade. A trajetória profissional desses monitores exige que se ampliem seus percursos formativos por meio de formações que garantam condições para que eles se formem, com a capacidade de refletir sobre sua prática docente e sobre os problemas inerentes a essa prática.

Os contributos da formação na dinâmica da sala de aula

Nesse eixo, os monitores relatam as contribuições da FPIM na dinâmica da sua prática docente. Para sistematização dos dados referentes às contribuições da FPIM na dinâmica da sala de aula (Quadro 14).

Quadro 14 – Identificação de contribuições da formação continuada na prática docente de monitores

Participantes	Os contributos da formação na dinâmica da sala de aula
Monitora Nosella	[...] proporcionou conhecimento aprofundado sobre a Pedagogia da Alternância, de cada instrumento pedagógico, isso contribui para a minha prática [...] contribuindo para meu conhecimento e desenvolvimento profissional.
Monitora Jesus	[...] contribuiu para minha prática docente por meio da troca de experiências, pois éramos muitos, de muitas EFAs de todo o PI, de Arozés, Miguel Alves [...] tive uma visão diferenciada da Pedagogia da Alternância, comecei a refazer minha prática conforme as aprendizagens da Formação.
Monitora Queiroz	A formação foi incentivadora, passei a gostar mais da Pedagogia da Alternância [...] A formação continuada me proporcionou [...] ela me ajudou a desenvolver melhor as aulas de Português, tive muitas idéias e coloquei em prática.
Monitora Calvó	Eles ensinaram a gente como trabalhar com os instrumentos, trocamos experiências, entendi que devemos realizar uma aula dinâmica utilizando os instrumentos de forma correta, sempre dialogando com os alunos, família [...] como trabalhar com as dificuldades, como elevar a autoestima dos jovens, ajudou muito à formação continuada para a nossa atuação em sala de aula.

Fonte: Memorial de Formação (2018)

A experiência da EFA, em si, é formativa, pois é realizada por meio de um processo dialético que se constitui em uma “*práxis* político-pedagógica dos Monitores”, como destaca Begnami (2003, p. 65).

Freire (2011, p. 52) denomina de *práxis* a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. Desse modo, é relevante sublinhar

[...] que toda ação sobre um objeto deve ser criticamente analisada no sentido de compreender-se não apenas o objeto, mas também a percepção que dele se tinha ou se tem ao atuar-se sobre ele. O ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e dessa a uma nova ação. (FREIRE, 1981, p. 41)

Diante dos dados das narrativas dos monitores, identifiquei, a partir das entrevistas narrativas e dos memoriais de formação com os monitores participantes da pesquisa, uma série de elementos positivos a partir da FPIM, como resultados desta no Piauí.

A participante Nosella elenca como contribuição principal o conhecimento especializado sobre a PA, e relevo que a alternância educativa requer dos monitores uma contínua reflexão e fundamentação para atuação na prática. Outra contribuição deu-se no

sentido de aprender vivenciando os instrumentos pedagógicos, destacando contribuições em sua prática docente. A monitora Nosella afirma: “comecei a usar os instrumentos de maneira correta na minha prática, eu fazia antes, mas era insegura [...]” (Monitor Nosella. Entrevista, 2018).

Portanto, a FPIM provocou reflexões e mudanças na prática do monitor, bem como em sua relação com os alunos, mesmo enfocando especificamente a sala de aula, é preciso considerar que ela ocorre num contexto de multiplicidade, pluralidade, complexidade. Empreendemos a formação continuada exercitou a reflexão dos monitores, e contribuiu para um trabalho incentivador de novas práticas e hábitos, realizados na escola e na comunidade.

A Monitora Jesus revela que a FPIM contribuiu para sua prática docente por meio da troca de experiências. A experiência, nesse contexto, é o ponto de partida e chegada do processo de ensino-aprendizagem para os formandos e sua atuação em sala de aula junto aos educandos.

É conveniente notar um avanço no conhecimento da monitora, provocando um reelaborar profissional docente. A formação permitiu o desenvolvimento do monitor na eficiência e implementação do projeto pedagógico da EFA. Nesse cenário, noto que os monitores que participaram dessa formação têm uma visão diferenciada sobre a PA em virtude dos conhecimentos construídos durante essa formação, com um olhar diferenciado em relação ao meio em que os educandos vivem.

Nesse ponto, as contribuições de Sousa (2014, p. 34) aduzem:

[...] no contexto educativo da alternância deve conhecer saber lidar com os instrumentos didático-pedagógicos, conhecer estratégias metodológicas personalizadas e coletivas de ensino aprendizagem para poder fazer comparações, ajudar a sistematizar, pesquisar novos temas, efetuar e recomendar novos estudos, formalizar organizar numa dada sequência epistemológica os conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula.

É nesse sentido que se torna imprescindível a valorização da FPIM, pois é nessa formação que o monitor conhece, aprende a lidar com os instrumentos, valoriza as experiências coletivas e modela a sua prática. Assim, reputo a necessidade de os monitores terem a compreensão da complexidade do processo de aprendizagem em sua prática docente na EFA, devendo estar fundamentados teoricamente para superar os desafios que emergem em sua ação docente, atuando como um mediador.

De acordo com a Monitora Queiroz, a FPIM no Piauí apresenta diversas situações que contribuíram para a prática docente, a exemplo da execução diferenciada em suas aulas de

português. A participante revela que “[...] após a formação construí projetos em minha disciplina e outro que envolvia as outras [...]” (Monitora Queiroz. Entrevista, 2018).

A formação em alternância como projeto educativo “[...] caracteriza-se por ser capaz de conectar, articular, associar, priorizar, construir, transferir informações, conhecimentos e saberes”. (BEGNAMI; BURGHGRAVE, 2013, p. 53). Nesse viés, é oportuno enfatizar a atuação do monitor nesse projeto, onde deve estar aberto às novas situações, aprendizagens, em busca de inovações e momentos construtivos que garantam o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Na narrativa da Monitora Calvó, de modo semelhante às demais narrativas, ela salienta aprendizagens específicas sobre os instrumentos pedagógicos, a PA e a troca de experiências como contribuições que afetaram diretamente sua prática docente. Porém, diferencia-se ao mencionar que aprendeu na formação a trabalhar com as dificuldades. Nesse âmbito, a monitora acrescenta: “aprendi a trabalhar com o que tenho ao meu redor, levo os alunos para fora da sala, para debaixo da árvore, muitas vezes não temos energia, mas não deixo de dá minha aula [...]” (Monitora Calvó. Entrevista, 2018).

Constato que a formação, a prática docente na EFA, é um processo complexo, multidimensional, que implica responsabilidades, especialmente dos monitores, demandando disposição do conjunto de atores envolvidos, além de energia, trabalho e, sobretudo, tempo para que possa se realizar de maneira construtiva, a fim de que o resultado seja um projeto comum a todos.

Encerro esse processo analítico que em sua proposição pretende investigar as contribuições da formação continuada na prática docente de monitores nas EFAs, nomeadamente na PA, com a certeza de que mediante foi cumprido dentro de nossas possibilidades e compreensão.

TRAVESSIA 6:

CONCLUSÃO: TRAVESSIAS FINAIS

[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar [...]. (FREIRE, 1999, p. 79)



6 CONCLUSÃO: TRAVESSIAS FINAIS

A conclusão desse trabalho permite olhar para trás, refletir e analisar as travessias percorridas até esse momento. Foram muitos os desafios encontrados e que fizeram essa trajetória ser ímpar em minha vida pessoal, profissional, mas também no papel de filha, neta, bisneta de pessoas do campo.

Aproprio-me, nesse momento, das palavras de Freire (1999) para retomar, nessas páginas finais, não só as razões que mobilizaram esse percorrer pelo caminho da pesquisa, com o propósito de investigar as contribuições da formação continuada na prática docente de monitores das EFAs na PA, mas também para colocar em relevo que a travessia não se encerra aqui.

Por meio do caminhar, do refazer, emergem reflexões, e nesse contexto, percebo a importância da formação continuada de monitores das EFAs para a prática docente, assim como para o seu desenvolvimento profissional, enquanto docentes. Deduzo, com isso, que há a necessidade de redimensionamento dos processos formativos de modo que os monitores sejam ouvidos acerca de suas necessidades formativas e dos desafios que emergem na prática docente.

As considerações no decorrer dessa pesquisa fizeram com que eu percebesse que as travessias percorridas e as escolhas realizadas desencadearam uma construção sólida sobre a formação continuada e prática docente de monitores das EFAs.

Com essa investigação, proposta com o objetivo de investigar as contribuições da formação continuada na prática docente de monitores das EFAs na PA, almejamos, especificamente, analisar os subsídios teóricos e metodológicos da formação continuada dos monitores nas EFAs; descrever a prática docente de monitores, os limites e/ou contradições da formação continuada na prática docente de monitores; identificar as contribuições da formação continuada na prática docente de monitores nas EFAs. Considero que esses objetivos foram orientadores para a consolidação dos dados e efetivação da pesquisa.

As narrativas foram encontradas por meio dos dispositivos, onde as técnicas empregadas para fornecer os dados se mostraram importantes, pois com elas obtive as repostas para as inquietações.

O memorial de formação e a entrevista narrativa proporcionaram a identificação dos contributos da formação continuada na prática docente de monitores das EFAs, além de outros aspectos peculiares aos monitores atuantes nessas instituições. Essas técnicas desencadearam conhecimentos indubitáveis para a consolidação dessa pesquisa, constituindo

um processo formativo para os monitores, com a memorização da formação, a partir de relatos narrativos acerca de sua prática docente.

Realço que as experiências vivenciadas em cada etapa com os monitores oportunizaram aprendizagens significativas, sublinhando a produção de novos conhecimentos, ensejando reconhecer a importância e valorização desses profissionais do/no campo.

Em consonância com os teóricos da PA, foi possível compreender o processo histórico da PA, assim como a sua metodologia, seus pilares, e seus instrumentos didáticos, indispensáveis para uma compreensão mais efetiva da prática docente de monitores em suas diferentes nuances, considerando as peculiaridades do método.

A pesquisa expôs que os subsídios teóricos e metodológicos da formação continuada dos monitores nas EFAs do Piauí foram relevantes, pois buscavam atender à especificidade de cada EFA (representada pelos monitores), por meio da troca de experiências, facultando o fortalecimento da implementação da PA nessas escolas.

Teoricamente, a FPIM no Piauí, em 2013, foi subsidiada por teóricos que estudavam sobre a PA, as EFAs e os monitores. Desse modo, ao analisar o aspectoteórico, os dados revelaram que durante a FPIM, foram utilizados diversos teóricos e a discussão formativa propiciou novos conhecimentos especialmente sobre as especificidades da Pedagogia da Alternância.

Quanto ao item metodológico, os dados da pesquisa patentearam que os participantes aduzem ao emprego da alternância, mas alegam a desistência de alguns monitores nesse processo.

Nesse caso, entendo que se o curso fosse ofertado sem a alternância, talvez resolvesse ou amenizasse esse desafio na oferta do curso, minimizando, por exemplo, a evasão de monitores durante a formação inicial. Contudo, isso não traria tantos benefícios, pois a FPIM utiliza a alternância da mesma forma que deveria ser empregada na EFA. Nesse sentido, a alternância é um dos princípios norteadores das EFAs, e também utilizada no curso de formação.

Os dados demonstram que as metodologias de ensino, os instrumentos pedagógicos e os conteúdos sobre os princípios das EFAs, abordados no curso, contribuíram para a melhoria de sua prática docente, favorecendo uma atuação docente dialógica, orientada para integrar e articular os diferentes saberes existentes entre os educandos.

A FPIM, a partir da análise dos dados, é a formação ideal enquanto proposta, que permeia os requisitos básicos de que um monitor necessita para o seu trabalho na EFA, como o estudo da PA e de seus instrumentos pedagógicos, e como se dá a principal atuação do

monitor e os outros princípios: a associação, a formação integral e o desenvolvimento do meio, contribuindo para um redirecionamento da prática docente do monitor.

Assim, as narrativas ilustram que o estudo desses princípios ocorre de forma aprofundada, reflexiva, preenchendo os requisitos da relação teoria e prática defendidos por Freire (2011), com uma ação-reflexão que aproxima e funde teoria e prática, trabalho e discussões teórico-reflexivas nas sessões formativas presenciais e na atuação na EFA.

Dessa forma, ao terminar o curso, subentende-se que o monitor estará preparado e convicto de seu papel político-pedagógico na EFA, constituindo um ganho para o movimento das EFAs. Ademais, o FPIM (2013) vai além, propondo que o monitor conheça e se aprofunde em temáticas essenciais para qualquer educador, a exemplo de: correntes pedagógicas, desenvolvimento sustentável, relações humanas com os diversos atores, entre outras. Ênfase ser necessário realizar processos formativos considerando a trajetória do docente, pois este percurso traz consigo as contradições da relação teoria prática que, se realizadas atividades para compreendê-las, é desenvolvido um processo de formação.

Esses temas foram apresentados pelos monitores participantes da pesquisa ao descreverem a prática docente, validando que essas aprendizagens da formação continuada foram essenciais à prática docente desses monitores. Diante dessa realidade, denoto que a FPIM atende ao perfil para a formação do monitor da EFA, contribuindo de maneira significativa para uma mudança na prática docente dos monitores.

No decorrer da pesquisa, várias foram as contribuições que afetaram a prática docente na EFA, dentre elas: conhecimentos sobre os princípios da PA e aprendizagens sobre a utilização dos instrumentos pedagógicos outros. Como contributos a formação considerou as características dos monitores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que atuam.

Tais colaborações concorreram, ainda, para uma prática reflexiva, ressaltando que as vivências e reflexões – por meio de palestras, diálogos e interações entre palestrantes e monitores de diferentes áreas do conhecimento – construídos ao longo do curso facultaram o desenvolvimento de práticas mais críticas. Nessa perspectiva, os monitores atestaram o desenvolvimento de práticas e intervenções pedagógicas em sua atuação na EFA, beneficiando os educandos, o ambiente escolar e a comunidade.

A pesquisa ainda destacou que a FPIM no Piauí possibilitou uma compreensão mais crítica sobre a realidade do campo, o desenvolvimento do local onde a escola está inserida, o que oportuniza reflexões mais sistemáticas sobre os desafios e as dificuldades vivenciados tanto no cotidiano das EFAs, quanto na realidade de vida e trabalhos dos educandos.

Ante essas considerações, válido que as narrativas escritas e orais dos monitores possuem elementos que permitem uma reflexão que fortalece, a partir da formação continuada, a prática docente de monitores, ampliando o seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a sua prática docente.

Essa reflexão oportunizou, pois, um olhar diferenciado para esse profissional e para a sua prática docente, no sentido de que se vislumbrem as dificuldades na trajetória formativa, no que tange à formação continuada e do próprio monitor, assim como a perseverança desse educador em sua prática docente. Outro aspecto visualizado foi o trabalho coletivo, relevante tanto na PA quanto no processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Na chegada dessa travessia, retrato as contribuições da FPIM realizada no Piauí, em 2013, na prática docente de monitores das EFAs no contexto da PA. Contudo, cabe refletir: Quais encaminhamentos mediante as contribuições?! Não obstante, a presente pesquisa não abrange toda a problemática relacionada às possíveis contribuições da FPIM para a formação dos monitores de EFAs.

Ao concluir este trabalho surgiram algumas problematizações elencadas pelos participantes sobre a FPIM no Piauí, que não estavam previstas na ordem de objetivos, nas quais destaco: ausência de certificação da Formação, continuidade da Formação, conclusão com a apresentação do trabalho final (exigência da FPIM), rotatividade dos monitores nas EFAs. Compreendo que a formação dos educadores que atuam nas Escolas Famílias Agrícolas tem sido um dos maiores desafios enfrentados por estas instituições (EFAs), uma vez que, os cursos de graduação ofertados nas instituições de ensino superior não aprofundam as questões teóricas e metodológicas que norteiam a Pedagogia da Alternância, bem como, os aspectos socioculturais, políticos e econômicos vivenciados pelos povos do campo.

Nesse sentido, aponto como encaminhamento a necessidade de certificar a FPIM em Pedagogia da Alternância no PI, estabelecer uma continuidade formativa por meio de parceria com as Universidades, formação em nível de especialização com parceria entre a Associação das Escolas Famílias Agrícolas do PI e as Universidades.

Em 2016/2017, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) através do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação do Campo (NUPECAMPO) e AEFAPI, lançou o Curso Formação de Educadores em Pedagogia da Alternância, oportunizando aos monitores das EFAs uma formação política e pedagógica que, através da pesquisa-ação, favoreça a reflexão crítica acerca do trabalho desenvolvido pelas EFAs no PI, bem como aprofundar os estudos teórico-práticos sobre os pressupostos políticos e epistemológicos que orientam a Pedagogia

da Alternância, se constituindo em uma nova oportunidade de formação para monitores das EFAs do PI.

Destaco que torna necessário outras formações bem como outros estudos que aprofundem as análises sobre essas e outras colaborações, assim como os limites e/ou contradições desse processo de formação para a atuação docente dos monitores nas EFAs do PI. Nesse âmbito, apresentar algumas contribuições da FPIM na prática docente de monitores remete a uma entre tantas outras possibilidades de investigações que podem facultar a construção de reflexões sobre o processo de formação continuada de monitores e sua prática docente nas EFAs.

REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Edições, 2016.
- BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. 2003. 319 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB, Brasília, 2003.
- _____. Pedagogia da alternância com sistema educativo. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, 2006.
- BERTAUX, D. **Narrativa de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal, RN: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 01/2006. **Recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo**. Brasília, DF: CNE, CEB, 2006.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 26 mai. 2018.
- BRITO, A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber ser e o saber fazer no exercício profissional. *In*: MENDES SOBRINHO, J. A. C. (org). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análises. Teresina: Ed. UFPI, 2007.
- _____. A Formação Inicial como Processo Constitutivo de Aprendizagem e de Saberes Docentes. *In*: MENDES SOBRINHO, J.A. C; LIMA. G. S. B. (org.). **Formação e prática pedagógica e pesquisa em educação**: retratos e relatos. Teresina: Ed. UFPI, 2011. p. 17-31.
- CARRILHO, M. F. et al. **Diretrizes para a elaboração do memorial de formação. metodologia do trabalho científico**. Natal: IFP/URRN, 1997. Mimeo.
- CEFFAs. **Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores**: guia de orientação para as regionais. Brasília, 2003.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Cortez, 2014.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: Ed. UFU, 2015.
- CRUZ, M. M. P.; MARTINIAK, Vera Lúcia. Formação continuada de professores alfabetizadores. **Revista Teoria e Prática da Educação**, p. 19-32, set./dez. 2016.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANÇA, J. V. de; BURGHGRAVE, T. A profissão do(a) monitor de CEFFA: a busca do reconhecimento. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, ano 2, n. 4, p. 39-46, jul. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 38. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, D. S. de L.; SOUZA JR, A. J. de. **Importância do memorial de formação enquanto estratégia de formação profissional no Projeto Veredas Freitas**. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/viewFile/3460/13589>. Acesso em: 5 jan. 2018.

FREITAS, G. V. **Formação em pedagogia da alternância: um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAS do médio Jequitinhonha-MG**. Mestrado Profissional em Educação do Campo. Universidade Federal do Recôncavo Da Bahia. Cruz das Almas, 2015.

GALEANO, E. **Dias e noites de amor e de guerra**. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2001.

GARCÍA, C. Ma. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, PT: Porto, 1999.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. Os CEFFA, uma iniciativa das famílias rurais: a primeira experiência de CEFFA no mundo. *In*: GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; CALVÓ, Pedro P. **Formação em Alternância e Desenvolvimento Local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte, MG: O Lutador, 2010. p. 21-56.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris: AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos de Formação Rural, 2007.

_____. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e de orientação. *In*: **Alternância e desenvolvimento**. Salvador (BA): União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), 1999. p. 39-48.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto, PT: Porto, 2007. p. 63-78.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, J. G. de. **Saberes e formação dos professores na Pedagogia da Alternância**. Dissertação de mestrado em Educação. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

_____. **Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância**: saberes e fazes do campo. Vitória, (ES): GM, 2011.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LIBERALI, F. C. **Formação Crítica de educadores**: Questões fundamentais. Campinas, SP: Pontes, 2010.

LORENZINI, J. L. A formação dos (das) monitores (as) como pré-requisito para a atuação nos CEFFAs. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, DF, n. 4, p. 25-38, 2007.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: Ed. UDUFSCar, 2002.

NASCIMENTO, G. L. S. do. **Memorial de formação**: um dispositivo de pesquisa-ação-formação. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

NASCIMENTO, C. G. do. Educação do campo e a teoria crítica em Gramsci. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, v. 4, p. 97-116, 2009.

NÓVOA, A. **O professor e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

_____. **Vida de professores**. Porto, PT: Porto, 1995.

_____. **Profissão professor**. Porto, PT: Porto, 1997.

_____. FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória, ES: Ed. UDUFES, 2013.

PASSEGGI, M. C. Injunção institucional e sedução autobiográfica: as faces autopoéticas e avaliativa dos memoriais, *In*: BARBOSA, T. M. N.; PASSEGGI, M. C. (org.). **Memorial acadêmico**: gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica. Natal: Ed. UFRN, 2011. p. 21-35.

_____. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. *In*: _____.; SOUSA, E. C. de. **(Auto) Biografia**: formação, território e saberes. Natal: Ed. UFRN; São Paulo: Paullus, 2008. p. 103-127.

PIETROGRANDE, H. **Pedagogia da Alternância**. Anchieta, ES: MEPES, 2012.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PRADO, G. do V. T. **Memorial de formação**: narrativas, memórias, formação. Disponível em:

https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais17.pdf. Acesso: 9 abr. 2018.

QUEIROZ, J. B. P. de; SILVA, V. C.; PACHECO, Z. **Pedagogia da alternância**: construindo a educação do campo. Goiânia: Ed. UCG; Brasília: Universa, 2006.

QUEIROZ, J. B. P. de. A participação dos agricultores na construção dos CEFFAs. **Revista da Formação por Alternância**, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, p. 5-15, 2006.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-45, jan./abr. 2008.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias? Viçosa, MG: UFV, 2003.

_____. A educação do campo em foco: avanços e perspectivas da pedagogia da alternância em Minas Gerais. *In*: **28ª REUNIÃO DA ANPED**, 2005, Caxambu, 2005.

SILVA, A. M. **A trajetória sócio-histórica da educação em alternância no Piauí**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. 2006.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. *In*: SOUSA, E. C. de; ABRANHÃO, M. H.M. B. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2006. p. 135-147.

SOUSA, A. P. F. **Práticas Pedagógicas em Alternância**: contribuição ao estudo do trabalho docente na Escola Família Agrícola de São João do Garrafão, Espírito Santo. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o Magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p.5-23, jan./abr. 2000.

TERESINA. **Projeto Político Pedagógico**. EFA Soinho. Teresina, 2017.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. EFTUR. Teresina. 2017.

UNEFAB. Formação pedagógica inicial de monitores. *In*: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T. de (org.). **Dossiê Módulos de I a X**. Brasília, DF, 2003.

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL (UNEFAB). **Relatório das Atividades Realizadas**. *In*: IV CONGRESSO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA DO BRASIL, UNEFAB, 2013.

UNEFAB. **Documentos**. Disponível em: <http://www.undefab.org.br>. Acesso em: 4 fev. 2018.

APÊNDICES





APÊNDICE A – Considerações sobre a escrita do Memorial



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. Mariano da Silva Neto
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
 MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA –
 ININGA-64.049-550 – TERESINA-PIAUÍ

Título do projeto: As contribuições da Formação Continuada na Prática Docente de monitores das Escolas Famílias Agrícolas na Pedagogia da Alternância.

Orientadora: Prof. Dr^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Pesquisadora/Mestranda: Luana Vieira de Sousa.

Telefone para contato:

Objetivo Geral: Investigar as contribuições da formação continuada na prática docente de professores/monitores das EFAs na Pedagogia da Alternância.

MEMORIAL DE FORMAÇÃO: algumas considerações

Prezado (a) Monitor (a),

O memorial de formação é um instrumento de construção de dados na pesquisa científica, este instrumento proporciona ao participante/narrador uma revisitação do passado, por meio da memória, propiciando uma reflexão e ao mesmo tempo uma formação, contribuindo para o conhecimento de si e da sua prática, enquanto profissional. O ato de escrever as memórias constitui a solidificação de momentos vivenciados, de momentos formativos, nesse sentido a escrita torna-se importante para o desvelamento de memórias que possuem relevante importância.

Por essa razão, solicitamos a sua contribuição compartilhando conosco a sua história de vida profissional, em especial ao que se refere ao objeto de estudo: a formação continuada de monitores, realizada pela UNEFAB e AEFAPI, no ano de 2013, no Piauí e suas contribuições para a prática docente na EFA.

Pretendemos que a escrita do memorial estabeleça subsídios (dados) para a nossa pesquisa, que resultará em uma dissertação de mestrado. Para que o objetivo seja alcançado, segue um roteiro para ser observado.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração para a construção desta pesquisa e colocamo-nos a disposição para esclarecimento sobre dúvidas referente a esse instrumento de pesquisa: o memorial de formação.

APÊNDICE B – Roteiro norteador para elaboração do memorial

Roteiro norteador para a escrita do Memorial

1 Identificação:

Nome: _____

Endereço: _____

Telefone: () _____

Instituição que trabalha: _____

Endereço da Instituição: _____

Faixa etária: () de 20 a 29 anos () de 30 a 39 anos () de 40 a 49 anos

Tempo de Docência em EFA's: _____

Jornada de Trabalho: _____

Níveis de ensino que trabalha: () Ensino Infantil () Ensino fundamental () Ensino médio ()

Técnico Especifique: _____

Situação profissional: () Estatutário () CLT () Prestador de Serviço () Voluntário

1.1 Dados sobre a formação profissional:

Nível de formação profissional:

() Ensino Fundamental () Ensino médio

() Graduação. Qual: _____

() Especialização. Qual: _____

() Mestrado. Qual: _____

Participou de algum curso de formação continuada nos últimos 5 anos?

() Sim () Não. Caso tenha, quais? _____

Quem promoveu esses cursos de formação continuada?

() Secretaria Municipal de Educação () Sec. Estadual de Educação () Universidades

() Outros, (_____)

Que aspectos positivos e negativos você destaca desses cursos de formação continuada que participou? Aspectos positivos. E Aspectos negativos. Realizar suas considerações na escrita.

2 Sobre a formação continuada “Formação Pedagógica Inicial Específica”, escreva destacando:

A metodologia da formação, ela favoreceu o desenvolvimento da formação.

As contribuições teóricas e metodológicas da formação específica.

A importância da formação para atender as especificidades das EFAs e para a sua formação.

Aspectos evidenciados na formação, que diferenciam a prática docente do monitor dos professores que não atuam nas EFAs.



3 Escreva sobre sua prática docente em relação a Formação Continuada destacando:

Como percebe a prática docente com a Formação Continuada.

A articulação da Formação Continuada com a prática docente.

As contribuições da formação continuada para a prática docente na EFA.

Contribuições na aprendizagem como monitor.

Especificidades da prática docente naEFAs.

4 Escreva sobre as contribuições da formação continuada na prática docente de monitores nas EFAs.

Momentos, durante a formação, que favoreceram uma reflexão para a melhoria na prática docente.

Aos conhecimentos de 2013, o que foi ampliado, os avanços.

Luana Vieira de Sousa
Mestranda

Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Orientadora

APÊNDICE C – Orientações para a entrevista

TÍTULO DA PESQUISA: As contribuições da formação continuada na prática docente de monitores das Escolas Famílias Agrícolas na Pedagogia da Alternância.

OBJETIVO GERAL: Investigar as contribuições da formação continuada na prática docente de monitores das EFAs na Pedagogia da Alternância.

A entrevista narrativa é um momento na qual o participante narra parte de sua trajetória. Nesta pesquisa, será uma narração sobre sua trajetória formativa.

Questão Geradora:

“Me conte, relate sobre a Formação Continuada denominada ‘Formação Pedagógica Inicial’. A melhor maneira de relatar, seria mencionar o seu interesse em participar da Formação, daí contar todas as coisas que aconteceram durante esse curso. Tente lembrar, das inscrições, o período, o primeiro dia de aula na Formação. Enfim, destaque se houve ou não contribuições da Formação em sua prática docente”.

Lembre-se que você pode levar o tempo que for necessário para reviver esse momento único, lembrar os detalhes, as especificidades, pois tudo o que você considerar importante me interessa.



APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
 MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA –
 ININGA-64.049-550 – TERESINA-PIAUÍ

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a),

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a) de uma pesquisa em educação sobre as contribuições da formação continuada de monitores na prática docente das Escolas Famílias Agrícolas na Pedagogia da Alternância. É relevante que antes de concordar em participar desta pesquisa é importante que compreenda as informações contidas neste documento. Assim sendo, leia cuidadosamente o que se segue e em caso de dúvidas pergunte ao responsável pelo referido projeto de investigação científica proposto.

1 - Esclarecimentos sobre a pesquisa

Título do projeto: Contribuições da formação continuada na prática docente de monitores das Escolas Famílias Agrícolas na Pedagogia da Alternância.

Instituição/departamento: Universidade Federal do Piauí - Centro de Ciências da Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED

Pesquisadora/Orientadora: Prof. Dr^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Pesquisadora/Mestranda: Luana Vieira de Sousa.

2 – Descrição da pesquisa

O projeto que pretendemos desenvolver faz parte de uma pesquisa em nível de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI, visando a produção de uma dissertação, intitulada: Contribuições da formação continuada na prática docente de monitores das Escolas Famílias Agrícolas na Pedagogia da Alternância.

Partimos do pressuposto da necessidade de conhecer as práticas resultantes da formação continuada de monitores na Pedagogia da Alternância proposta pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Concordamos que a prática docente pode assegurar uma melhoria na educação escolar, tornando-a de qualidade, mesmo com as singularidades de cada uma. Com essa

perspectiva, propomos o desenvolvimento desta pesquisa na modalidade de pesquisa narrativa, utilizando como técnica de construção de dados a história de vida com o instrumento do memorial de formação, a entrevista narrativa, análise documental bem como a técnica de análise de conteúdo para a interpretação das narrativas dos participantes da pesquisa. A revisão da literatura sobre o objeto investigado e o uso da metodologia proposta serão pautadas no diálogo com pesquisadores do campo de investigação participantes da formação continuada de professores/monitores na Pedagogia da Alternância.

Para tanto, a pesquisa terá como foco o Curso de Formação Pedagógica Inicial de Monitores proposta pela UNEFAB e Associação Regional das Casas Familiares Rurais, no ano de 1998 e nos anos seguintes, esse curso foi parte de um programa de formação continuada para professores/educadores das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), pois antes não havia uma formação específica sobre a Pedagogia da Alternância para os educadores.

A pesquisa será desenvolvida com os monitores participantes do Curso e atuantes na sala de aula. Pretendemos realizar a pesquisa com oito participantes na qual serão os monitores, os participantes estão atuando nas EFAs. Não iremos mencionar as EFAs, pois os participantes são monitores em escolas diferenciadas, que participaram da turma de 2013 no Piauí.

Para a construção dos dados selecionamos os como instrumentos para produção de dados: memorial de formação, entrevista narrativa e análise documental. Que serão esclarecidos posteriormente para os participantes. Ressaltamos que os participantes da pesquisa em qualquer momento de sua construção terão total liberdade de questionamentos e solicitações de explicações em caso de dúvidas relacionadas ao processo da investigação se assim o desejar e até mesmo de desistir da participação.

E por questões éticas existirá anonimato dos interlocutores na materialização do trabalho científico, durante o processo e mesmo quando os desfechos desta pesquisa forem divulgados, e caso seja necessário evidenciar, antes será realizado um termo, assinado pelos sujeitos, autorizando a divulgação de nomes, imagens, etc.

Em suma, esta pesquisa não acarretará nenhum custo a instituição e nem aos monitores (participantes da pesquisa), como também nenhum dano moral ou físico, nenhum constrangimento pessoal e coletivo, nem mesmo institucional, pois trata-se de um trabalho assegurado por princípios éticos estabelecidos pelo Universidade Federal do Piauí afim de resguardar o participante de qualquer dano que possam vir a sofrer.

Após ser esclarecida sobre as informações implicações da participação como interlocutor (a) neste estudo, caso aceite fazer parte da pesquisa, assine este documento impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

3 - Consentimento da participação dos Participantes na Pesquisa

Eu, _____, CPF nº _____, abaixo assinado, concordo com a participação na Pesquisa, como monitor(a) da EFA _____, na qual contribuirá com a construção dos dados na pesquisa intitulada: Contribuições da formação continuada na prática docente de monitores das Escolas Famílias Agrícolas na Pedagogia da Alternância.

Respondendo às técnicas de produção de dados elencadas anteriormente, com as devidas orientações e que serão fundamentais para alcançar os objetivos da pesquisa.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem utilizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes e posteriores que possam surgir no decorrer da pesquisa.

Teresina, ____ de Setembro de 2017.

Nome:
CPF nº

Observações complementares _____

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a Ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga - Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI tel.: (86) 3215-5734 - email:

APÊNDICE E – Termo de Confidencialidade

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: Contribuições da formação continuada na prática docentes de monitores das Escolas Famílias Agrícolas na Pedagogia da Alternância

Pesquisador/Responsável: Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/ Programa de Pós Graduação em Educação

Telefone:

Local da coleta de dados: Escola Família Agrícola: Soinho, Montes Claros e EFTUR.

As pesquisadoras do seguinte projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados em entrevistas, através de gravação, memorial de formação e análise de documentos nas referidas instituições de ensino. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas nos arquivos do professor responsável, por um período de 1 (um) ano sob a responsabilidade da Sra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, _____ de setembro de 2017.

Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

APÊNDICE F – Declaração dos pesquisadores

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
 MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA
 64.049-550 – TERESINA-PIAUÍ

Declaração da Pesquisadora

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP
 Universidade Federal do Piauí - UFPI

Eu, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada: **“As contribuições da formação continuada na prática docente de professores/monitores das Escolas Famílias Agrícolas na Pedagogia da Alternância, em Pedro II e Aroazes/PI”**, declaro que:

Assumo o compromisso de cumprir os termos da Resolução nº 466/12, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 297/99 e 340/2004).

Assumo o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;

Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizadas apenas para atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;

Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Carmen Lúcia de Oliveira Cabral da área de Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa;

Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;

Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;

O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;

O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com voluntário;

Esta pesquisa ainda não foi totalmente ou parcialmente realizada.

Teresina, ____ de outubro de 2017.

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral - CPF: _____
 Pesquisadora responsável

Luana Vieira de Sousa - CPF: _____
 Demais Pesquisadora

APÊNDICE G – Ofício de encaminhamento

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA
64.049-550 – TERESINA-PIAUI

Carta de Encaminhamento

Ilmo. Sr.

Prof. Herbert de Sousa Barbosa

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Caro Prof,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “**As contribuições da formação continuada na prática docente de professores/monitores das Escolas Famílias Agrícolas na Pedagogia da Alternância, em Pedro II e Aroazes/PI**”, para a apreciação por este comitê.

Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmando também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI,
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI.

Atenciosamente,

Pesquisador responsável
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
CPF nº

Instituição: Universidade Federal do Piauí. **Área:** Educação

Departamento: Centro de Ciências da Educação – CCE Campus Ministro Petrônio Portela – Ininga-
Fone(0xx)8632371214/32155820 - CEP 64049-550 – Teresina/PI

E-mail:educmest@ufpi.br