



JEANE SOARES DA PAIXÃO

**“POR SER DE LÁ...”: experiências de escolarização e trabalho de jovens monitoras/es
egressas/os de Escolas Família Agrícola de Minas Gerais**

BELO HORIZONTE-MG

2024

JEANE SOARES DA PAIXÃO

“POR SER DE LÁ...”: experiências de escolarização e trabalho de jovens monitoras/egressas/os de Escolas Família Agrícola de Minas Gerais

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão

Coorientadora: Profa. Dra. Álida Angélica Alves Leal

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações coletivas.

BELO HORIZONTE-MG

2024

P149p
T

Paixão, Jeane Soares da, 1995-

Por ser de lá... [manuscrito] : experiências de escolarização e trabalho de jovens monitoras--es egressas--os de Escolas Família Agrícola de Minas Gerais / Jeane Soares da Paixão. -- Belo Horizonte, 2024.

172 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Geraldo Magela Pereira Leão.

Coorientadora: Álda Angélica Alves Leal.

Bibliografia: f. 154-159.

Apêndices: f. 160-172.

1. Educação -- Teses. 2. Educação do campo -- Teses. 3. Juventude do campo -- Teses. 4. Escolas do campo -- Teses. 5. Monitores escolares -- Teses.

I. Título. II. Leão, Geraldo Magela Pereira. III. Leal, Álda Angélica Alves, 1982-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19346

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFGM (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA**DISSERTAÇÃO DA ALUNA
JEANE SOARES DA PAIXÃO**

Realizou-se, no dia 28 de agosto de 2024, às 14:00 horas, na sala da Congregação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1552ª defesa de dissertação, intitulada *"POR SER DE LÁ...": experiências de escolarização e trabalho de jovens monitoras/es egressas/os de Escolas Família Agrícola de Minas Gerais*, apresentada por JEANE SOARES DA PAIXÃO, número de registro 2022652155, graduada no curso de LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof. Geraldo Magela Pereira Leão - Orientador (UFMG), Profa. Álida Angélica Alves Leal - Coorientadora (UFMG), Prof. João Batista Begnami (Associação Escolas Famílias Agrícolas), Profa. Juliana Batista dos Reis (UFMG).

A comissão considerou a dissertação aprovada, destacando a relevância da pesquisa sobre jovens do campo e educadores das EFAs e recomenda a divulgação dos resultados da pesquisa por meio de trabalhos acadêmicos e artigos científicos.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 28 de agosto de 2024.

Prof. Geraldo Magela Pereira Leão (Doutor)

Profa. Álida Angélica Alves Leal (Doutora)

Profa. João Batista Begnami (Doutor)

Profa. Juliana Batista dos Reis (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Batista dos Reis, Professora do Magistério Superior**, em 29/08/2024, às 15:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Geraldo Magela Pereira Leao, Professor do Magistério Superior**, em 29/08/2024, às 16:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alida Angelica Alves Leal, Professora do Magistério Superior**, em 29/08/2024, às 17:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **João Batista Begnami, Usuário Externo**, em 06/09/2024, às 12:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3506414** e o código CRC **BFCF6C1F**.

Referência: Processo nº 23072.249110/2024-13

SEI nº 3506414

Dedico este trabalho à minha mãe, Dilma Soares, símbolo de luta e resistência, que carrega em si marcas do direito ao acesso à educação no/do campo, negado. Por não querer ir embora do campo para estudar na cidade, teve sua escolarização interrompida. Assim como tantas/os outras/os camponesas/es.

AGRADECIMENTOS

*Não sei...Se a vida é curta
Ou longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que vivemos
Tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas.
Muitas vezes basta ser:
Colo que acolhe,
Braço que envolve,
Palavra que conforta,
Silêncio que respeita,
Alegria que contagia,
Lágrima que corre,
Olhar que acaricia,
Desejo que sacia,
Amor que promove.
E isso não é coisa de outro mundo,
É o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela
Não seja nem curta,
Nem longa demais,
Mas que seja intensa,
Verdadeira, pura... Enquanto durar.
(Cora Coralina)*

Durante esta caminhada do mestrado, não estive só, pude contar com os afetos e parceria de diversas pessoas, algumas já faziam parte da minha vida, outras conheci no caminho, mas todas me acolhendo de forma especial. Apesar de, talvez, eu não ter demonstrado, mas sou extremamente grata por cada uma/um que se fez presente, sendo *colo, braço, palavra, silêncio, alegria, olhar, desejo, lágrima, amor...* pois foi tudo isso foi dando sentido à minha vida como pesquisadora-gente. Por isso, agradeço:

A Deus, por ser presença em minha vida, sinal puro de *amor*. Gratidão por iluminar meu caminho, e ter me dado sabedoria e inspiração para que cada palavra, deste trabalho, fosse escrita.

Aos meus familiares, seja de perto ou de longe, que sempre são *colo que me acolhe e amor que promove*. À minha mãe, Dilma, e meu pai, Osvaldo (in memoriam), agradeço por todo exemplo e força que me faz seguir a cada dia. Nenhuma palavra seria capaz de expressar tamanha gratidão. Sobrinhas e sobrinhos queridas/os, vocês são grandes alegrias em minha vida, gratidão pelo carinho e desculpa por ter me tornado a tia sem paciência e por, diversas vezes, ter escolhido a dissertação, ao invés da companhia de vocês. Luan, finalmente terminei o “testamento”! Bruno, acho que, agora, a tia que estuda “igual a você” vai conseguir jogar um pouquinho mais contigo. Um agradecimento especial à Antonella, sobrinha que se tornou a

minha irmãzinha mais nova, durante o ano em que residi em BH. Eu sei que encher minha mochila de figurinhas da turma da Mônica, colocar pão dentro da capa do meu notebook, rabiscar e cortar as folhas do meu caderno era o seu jeito de dizer que eu precisava te dar mais atenção. Obrigada por me incluir de um jeito especial em sua vida!

Agradeço às/aos minhas/meus irmãs/irmãos, em especial as que estiveram mais presentes fisicamente, Luciene e Maria, gratidão por me acolher tão bem em suas casas e sempre fazer com que me sentisse em casa, por todo *amor* e atenção. Aos meus cunhados Jônatas e Cristiano por todo apoio. Lucina, obrigada por saber lidar com minhas ausências, ouvir minhas angústias, por contribuir tanto neste percurso, por ser parte da minha vida. Sigamos juntas! Ao meu avô, José Cândido, a quem sou eternamente grata por me guiar no meu primeiro dia na UFMG e, conseqüentemente, contribuir para que eu chegasse até aqui.

Ao meu orientador, Geraldo Leão, que aceitou o desafio de me orientar e aprender sobre monitoras/es de EFA, junto a mim. Sou imensamente grata por sua sensibilidade, por respeitar meu tempo e me fazer entender que cada pessoa tem seu processo criativo. Agradeço por cada ensinamento nas aulas, no OJ, nas diversas orientações, por respeitar as minhas emoções, pelo seu *abraço-casa*. Saiba que tudo isso fez muita diferença neste processo de pesquisa e escrita. Toda sua experiência, conhecimento, cuidado, fez com que essa caminhada fosse mais leve. Nunca vou esquecer do seu cuidado e incentivo, por vezes, expresso em frases como: “eles que estão te perdendo”, quando tive o meu primeiro trabalho em evento recusado, e “Tá ficando bom!” a cada parte escrita. Obrigada, Geraldo, por ser tão humano!

À querida Álida Alves, coorientadora deste trabalho, minha professora e orientadora da graduação, minha eterna orientadora e inspiração de vida. Foi quem me ensinou a dar os primeiros passos na pesquisa e na escrita científica e segue me ensinando e fazendo acreditar que eu posso ser mais a cada dia. Sou muito grata por isso! Desculpas por às vezes eu “não entender nada”, mas ter você junto nesta caminhada me orgulha muito. Agradeço pelo cuidado, reflexões indispensáveis, leitura atenta, orientação cuidadosa, olhar crítico, inspiração poética, pela preocupação em me ajudar a encontrar os melhores caminhos, referências certeiras, pela capacidade de resolver as coisas de forma tão eficiente. Obrigada por me *acolher* e a me desafiar a ser sempre mais! Sigo te admirando... Sinto honrada, orgulhosa, feliz, em ter orientadores tão potentes como você e o Geraldo. Confirmando, aqui, a fala de uma amiga: sim, “tenho os melhores orientadores”!

À Meire, minha amiga-irmã, psicóloga, orientadora, ex-colega de disciplina e de trabalho como monitora, parceira que a vida me presenteou. Pessoa que me apresentou a pós, e caminhou junto comigo, de um jeito muito especial. Obrigada pelas *palavras* sábias, alegria

contagiante, pelo carinho gigante, por me incentivar e acreditar em mim. Por me permitir ser lágrima quando o medo se fez presente, os *nãos* apareceram, a saudade de casa era maior que a vontade de continuar; por saber me ouvir e instruir de um jeito único que me fortalecia. Agradeço, também, por me presentear com seu conhecimento acadêmico riquíssimo. Sem dúvidas esta conquista tem muito de você! Gratidão *por ser colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, amor que promove...* Você é um presente!

À Paula Mendes, minha amiga de longa data, companheira acadêmica e de vida. Obrigada pela amizade, conselhos, por sempre vibrar com minhas conquistas, por me ensinar com seu jeito leve de viver a vida. Saiba que a minha caminhada foi mais completa com seus ensinamentos, companheirismo e *alegria* contagiante. Seguiremos na luta pela Educação do Campo!

Às/aos integrantes do OJ, por ser afeto e me ensinar tanto sobre juventudes nos poucos encontros que pude participar. Obrigada por me acolherem tão bem!

À querida profa. Symaira Nonato, a qual fui agraciada como parecerista do meu projeto de mestrado. Me senti orgulhosa em poder aprender com o seu jeito cuidadoso, sensível, poético de ensinar e ver o mundo. Obrigada por me acolher com tanto carinho no OJ e me presentear com seu *abraço* e seu sorriso cheio de afeto. Você é uma pessoa e profissional incrível!

À Natana Coelho e ao Leandro, minha companheira e meu companheiro de orientação coletiva. Sou muito grata por trilharmos este caminho juntas/os e poder dividir minhas dúvidas e angústias com vocês. Natana, querida, também agradeço por ter se tornando uma verdadeira amiga neste percurso. O seu cuidado, positividade, criticidade, alto astral, apoio em diversos momentos, me fizeram perceber o quanto você é potente e especial. Obrigada por tanto!

À Juliana Reis, a quem tenho orgulho de dizer que se tornou minha terceira orientadora. Suas reflexões cuidadosas durante as orientações coletivas foram indispensáveis. Obrigada por, desde o nosso primeiro contato me presentear com seu jeitinho carinhoso de ser e orientar!

Às/aos minhas/meus colegas da linha de pesquisa e da pós, que também se constituíram como minha rede de apoio: Taís, Mari, Nádia, Débora Rodrigues, Paola Fresneda, Milene, Marcone, Diego, Leandro, Natana, Jéssica, Jaqueline, Trinidad, Flávio. Cada aula juntas/os, lanches compartilhados, conversas, cantorias, dúvidas esclarecidas, passeios, palavras de conforto, almoço juntas/os, *alegria* contagiante, fizeram com que a intensidade do mestrado fosse amenizada.

Às/aos professoras/es do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, com quem tive a oportunidade aprender: Bárbara Ramalho, Shirley Miranda,

Maria Amália, Priscila Coutinho, Flávia Xavier, Ana Gomes, Geraldo Leão, Leôncio Soares, Gilcinei Teodoro e o professor francês, Hervé Breton. Gratidão pelos conhecimentos compartilhados!

À CAPES pela bolsa concedida, a qual foi muito importante para a minha dedicação ao mestrado, em especial, para minha permanência em Belo Horizonte. Que tantas/os outras/os estudantes camponesas/es possam usufruir desta política.

As/aos jovens monitoras/es interlocutoras/es desta pesquisa: Anderson, Aline, Amanda, Samuel, Raíne, Junio e Luiz Felipe, que abriram as portas de suas casas, do ambiente de trabalho, de suas vidas, para mim. Sem o comprometimento, a persistência, a parceria, o desejo de vocês em me ensinar sobre EFAs, nada disso seria possível. Obrigada por abrirem mão do descanso e, por vezes, do trabalho para contribuir com minha formação. Continuem sendo sementes na luta pela Educação do Campo!

À Associação Mineira das Escolas Família Agrícola, na pessoa do João Begnami, pelo suporte na realização da pesquisa, pela confiança e por acreditar que eu poderia contribuir com o movimento das Escolas Família Agrícola.

À minha revisora, Heloísa Braga, pela leitura atenta e sensível, pelo cuidado e profissionalismo. Obrigada por cuidar de detalhes tão importantes para o aprimoramento deste trabalho.

À Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, suas/seus professoras/es, monitoras/es, estudantes com as/os quais tive contato, por serem parte de minha formação. Agradeço em especial Larissa Miranda, Camila Pereira, Camilla Vitória, Maria das Graças, Maria Rita e Leidiane, por todo carinho, incentivo e boas risadas. Obrigada por se fazerem presente nesta caminhada. Aos movimentos sociais e sindical do campo, por toda luta, a qual me possibilitou chegar até aqui.

Agradeço a Juliana Reis e João Begnami, pessoas queridas, que participaram como banca avaliadora deste trabalho. Obrigada por fazerem com que a defesa fosse um momento leve, emocionante e cheio de aprendizados. Sem dúvida as pontuações de vocês foram indispensáveis!

Todo este meu percurso foi fortalecido por cada gesto, palavra, expressão, carinho vindo de cada uma/um de vocês. Gratidão, também, a todas as pessoas que não tiveram seus nomes aqui citados, mas que se fizeram presente nesta caminhada de alguma forma. Obrigada por fazerem com que esta caminhada não fosse *nem curta, nem longa demais*, mas *intensa e especial*!

Construtores do Futuro

*Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.*

*Eu quero uma escola do campo
Que não enxerga apenas equações
Que tenha como chave mestra
O trabalho e os mutirões.*

*Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas, que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.*

*Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.*

*Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o símbolo da nossa semente
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.
(Gilvan Santos)*

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal compreender as experiências de escolarização e trabalho de jovens egressas/os de Escolas Família Agrícola – EFAs – que retornaram para essas instituições para trabalharem como monitoras/es. As EFAs são instituições que foram criadas na forma de associações para atender a uma demanda educacional das famílias camponesas que historicamente tiveram esse direito negado às/aos suas/seus filhas/os. O referencial teórico e metodológico apresenta um diálogo com pesquisadoras/es da Educação do Campo, das Escolas Família Agrícola e das Juventudes do campo. A pesquisa contou com uma fase quantitativa (questionários) e qualitativa (entrevistas semiestruturadas). O questionário foi elaborado e aplicado em parceria com a Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA), a monitoras/es das 22 EFAs localizadas em Minas Gerais, abrangendo 198 respondentes. Ele permitiu traçar o perfil das/os monitoras/es e identificar potenciais participantes da segunda fase deste estudo. Assim, foram realizadas entrevistas com sete jovens monitoras/es por meio da plataforma *Teams*. Os resultados desta pesquisa apontam que há um número significativo de jovens egressas/os trabalhando como monitoras/es nas EFAs pesquisadas. Quanto à escolarização, a maioria das/os jovens fez grande parte dos seus percursos escolares em escolas localizadas na cidade, muitas vezes com um currículo distante da realidade camponesa e tendo que enfrentar inúmeros preconceitos. A pesquisa evidenciou que o retorno dessas/es jovens como monitoras/es tem sido incentivado pelas escolas como meio de assegurar que estes estabelecimentos contem com profissionais capazes de contribuir de forma efetiva com a sua proposta educacional. Além disso, no campo individual, tal escolha tem sido motivada pela militância, pela identificação com o projeto de formação das EFAs, pela oportunidade de ingressar no mundo do trabalho, passando a se constituir como uma alternativa que se traduz na fala de algumas/uns como “um sonho”. Por fim, a rotatividade de monitoras/es constitui-se como um desafio a ser superado por essas escolas, o que demanda políticas públicas para dar suporte a essas entidades na solução dessa questão.

PALAVRAS-CHAVE: Juventudes do campo; Monitoras/es; Egressos/as; Escola Família Agrícola.

ABSTRACT

This research's main objective is to understand the schooling and work experiences of young people who have graduated from EFAs - Escolas Família Agrícola (Agricultural Family Schools in free translation) that return to these institutions to work as tutors. The EFAs are institutions created as associations to meet the educational needs of the rural families who have historically had this right denied to their children. The theoretical and methodological framework presents a dialog with researchers from Educação do Campo (Rural Education, in free translation), EFAs and Juventudes do campo (Rural Youth, in free translation). The study included a quantitative (questionnaire) and a qualitative (semi-structured interviews) phase. The questionnaire was developed and applied in collaboration with the Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA - Minas Gerais Association of Agricultural Family Schools, in free translation), and tutors from the 22 EFAs located in Minas Gerais, covering 198 respondents. It allowed us to draw up a profile of the tutors and identify potential participants for the second phase of the study. Hence, the interviews were conducted with seven tutor through the Microsoft Teams platform. The results of this research show that there is a substantial number of young graduates working as tutors in the EFAs surveyed. As for schooling, most of these young people had most of their education in schools located in the city, often with a curriculum far removed from the reality of the rural areas, and having to face numerous pre-judgements. The research showed that the return of these young adults as tutors has been encouraged by the schools as a way of ensuring that these establishments have professionals capable of contributing effectively with their educational purpose. Furthermore, individually, this choice has been motivated by the activism in rural movements, for the identification with the EFAs training project, for the opportunity of entering the workforce, becoming an alternative that is described by some as "a dream". Finally, the rotation of tutors is a challenge to be overcome by these schools, which requires public policies to support these entities in solving this issue.

KEYWORDS: Rural Youth; Tutors; Graduates; Escola Família Agrícola

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Os quatro pilares dos CEFFAs no contexto brasileiro	46
Figura 2- Organização e classificação das Mediações Pedagógicas	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Escolas Família Agrícola de Minas Gerais.	44
Quadro 2- Formação superior das/os monitoras/es.	70
Quadro 3- Tempo de trabalho na EFA.	73
Quadro 4- Finalização do ensino médio/trabalho como monitora/or.	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-Identidade racial das/os monitoras/es	66
Gráfico 2- Religião das/os monitoras/es em geral.....	67
Gráfico 3- Tipo de escola em que as/os monitoras/es estudaram	68
Gráfico 4- Renda mensal das/os monitoras/es em geral.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMEFA	Associação Mineira das Escolas Família Agrícola
ASA	Articulação Semiárido Brasileiro
CA	Ciências Agrárias
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEFFAs	Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância
CF	Centro de Formação
CFR	Casa Familiar Rural
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEMA	Conselho Municipal de Defesa e Conservação do Meio Ambiente
CONTAG	Confederação Nacional de Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura
CSH	Ciências Sociais e Humanidades
CVM	Ciências da Vida e Matemática
CVN	Ciências da Vida e da Natureza
ECOR	Escola Comunitária Rural
EFA	Escola Família Agrícola
EFACIL	Escola Família Agrícola de Carí, Catuji, Itaipé e Ladainha
EFAN	Escola Família Agrícola de Natalândia
EFAT	Escola Família Agrícola Tabocal
EFAV	Escola Família Agrícola Vida Comunitária
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJC	Encontro de Jovens com Cristo
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras na Reforma Agrária
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LAL	Língua, Artes e Literatura
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LECAMPO	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	Ministério de Educação
MEPES	Movimento Promocional do Espírito Santo
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MSTTR	Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
PPJ	Projeto Profissional do Jovem
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REJUDES	Rede de Juventude em Defesa de seu Direitos Sociais
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TC	Tempo Comunidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TE	Tempo Escola
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri
UNEFAB	União Nacional das Escolas Família Agrícola
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIP	Universidade Paulista
UNIUBE	Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I - UMA ESCOLA PARA A JUVENTUDE CAMPONESA: origens e presença das Escolas Família Agrícola no Brasil.....	35
1.1. A Educação do Campo como um direito.....	35
1.2. Surgimento das Escolas Família Agrícola e chegada no Brasil	40
1.3. A expansão da experiência das EFAs por Minas Gerais	43
1.4. Mediações didáticas da Pedagogia da Alternância	49
CAPÍTULO II: MONITORAS/ES DE ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA: uma especificidade da Pedagogia da Alternância	58
2.1 Breve discussão sobre o conceito de monitora/or.....	58
2.2 Perfil das/os monitoras/es das Escolas Família Agrícola de Minas Gerais.....	63
CAPÍTULO III - JOVENS MONITORAS/ES EGRESSAS/OS: aspectos sobre seus percursos de escolarização e trabalho.....	79
3.1 Caracterização das/os participantes da pesquisa.....	79
3.1.1 Aline: duas vezes estudante do ensino médio	79
3.1.2 Amanda: jovem pedagoga	82
3.1.3 Raíne: a militante.....	83
3.1.4 Anderson: liderança.....	85
3.1.5 Luiz Felipe: um jovem pluriativo	87
3.1.6 Junio e a luta pelo acesso ao ensino superior	89
3.1.7 Samuel: o coordenador pedagógico e mestrando	91
3.2 Os modos de ser jovem do campo: algumas considerações.....	93
3.3 Desafios e limitações no acesso ao ensino superior por jovens do campo	103
3.4 Em meio à docência e à lida no campo, a vida acontece.....	107
3.5 Práticas de lazer e sociabilidade das/os jovens monitoras/es	111
CAPÍTULO IV - “PARECE QUE VIROU UMA CHAVINHA”: o que dizem as/os jovens monitoras/es egressas/os de Escolas Família Agrícola sobre o trabalho nessas escolas .	118
4.1 Jovens e trabalho no campo: alguns apontamentos.....	119
4.2 O trabalho nas Escolas Família Agrícola atravessado pela militância	121
4.3 “Os professores me indicaram para estar lá”: a monitoria como um trabalho possível	131
4.4 Ser professor de EFA: “era um sonho meu”	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149

REFERÊNCIAS.....	154
APÊNDICES	160
APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	160
APÊNDICE B- Carta de Anuência.....	163
APÊNDICE C- Roteiro das Entrevistas.....	164
APÊNDICE D- Questionário	166
APÊNDICE E- Ofício sobre a parceria com a AMEFA	172

INTRODUÇÃO

Por ser de lá
Do sertão, lá do cerrado
Lá do interior do mato
Da caatinga do roçado
Eu quase não saio
Eu quase não tenho amigos
Eu quase que não consigo
Ficar na cidade sem viver contrariado

Por ser de lá
Na certa por isso mesmo
Não gosto de cama mole
Não sei comer sem torresmo
Eu quase não falo
Eu quase não sei de nada
Sou como rês desgarrada
Nessa multidão boiada
caminhando a esmo (Gilberto Gil)

A escolha por pesquisar jovens do campo monitoras/es¹ de Escolas Família Agrícola (EFAs) não nasce do nada. Foi *por eu ser de lá* que comecei a trilhar este caminho. Ele é resultado das minhas inquietações, vivências, angústias, fruto da minha trajetória como jovem camponesa, mulher, educadora do campo, militante pelo direito à educação e de uma pesquisadora incompleta, que carrega em si o desejo de saber sempre mais sobre a educação no/do campo. Ainda que eu não seja egressa e nem monitora de EFA – sujeitos centrais nesta pesquisa –, assumo aqui o lugar de pesquisadora camponesa que vive a realidade do campo, da qual essas/es monitoras/es vêm. Sou *de lá, do interior do mato*, onde vivo desde o meu nascimento. Foi *lá* que aprendi a falar, andar, brincar com terra, a subir em árvore, a montar a cavalo, me apaixonei por arrancar fruta no pé, a cuidar dos animais e conversar com eles... *Lá*, também aprendi a gostar das manhãs, a me orientar pelo canto do galo. Entendi que o amanhecer marca a hora de levantar, reforçado pelas galinhas e pelos porcos anunciando que precisam comer e da necessidade de as plantas serem regadas, antes que o sol aqueça a terra. *Lá*, aprendi que a terra é a riqueza da/o camponesa/ês, pois é dela que vem a colheita boa. Tudo isso é parte de mim, e acredito que seja por isso que eu *não sei ficar na cidade sem viver contrariada*.

¹ Neste trabalho, foi adotada a escrita generificada, pois entendemos ser um posicionamento importante para romper com a masculinização da escrita, que é tratada como universal. Além disso, as palavras virão, sempre, em primeiro momento, no feminino, sendo uma forma de dar visibilidade à escrita da pesquisadora.

Demarcar esse lugar de jovem camponesa pesquisadora é importante, primeiro porque historicamente fomos² ensinadas/os a negar nossas origens e, segundo, porque também sempre nos foi dito que a universidade não é lugar de camponesa/ês. No entanto, a Educação do Campo me ensinou que é preciso romper com esses estigmas. Mais do que isso, é necessário ocupar o “latifúndio do saber”. Nesse movimento de reconhecimento da minha identidade e no processo de romper as cercas que nos impedem de ascender a outras posições de prestígio e poder, foi sendo construída a minha trajetória de vida e esta pesquisa de mestrado. Em meio às lidas diárias de uma jovem camponesa, fui entrelaçando a necessidade de trabalhar na pesquisa, ler um texto, participar de uma reunião, e buscar feijão na roça, lembrada pela voz de minha mãe: “o feijão está passando de pegar, lá na roça”. Ela que é apaixonada pela vida no campo e sabia muito bem a hora da colheita, mas devido à sua saúde limitada não poderia realizar esse tipo de atividade. Outras vezes, precisava colher outros alimentos – “cê podia tirar um tempo pra pegar uma mandioca” –, sendo eles não só para a nossa manutenção no dia a dia, mas também dos bichos – “tem que pegar abóbora para dar para os porcos”. Todos esses trabalhos eram designados à minha irmã – hoje também mestranda³ na mesma Faculdade – e eu, principalmente por não termos irmãos do sexo masculino morando conosco.

Assim, por acreditar que esta pesquisa diz muito sobre mim, até mais do que eu imaginava, resolvi apresentá-la trazendo um pouco mais sobre minha vida de jovem camponesa pesquisadora, minha trajetória escolar e a relação com o campo, que se entrelaça diretamente com os relatos compartilhados pelas/os jovens entrevistadas/os neste estudo. Apesar de algumas singularidades, o que demarca que existem modos de ser jovem no/do campo no plural, por vezes me via representada em cada história contada em diversos trechos dos relatos das/os jovens que tive a oportunidade de entrevistar para este estudo.

Venho de uma família de pais agricultoras/es, de baixa escolaridade, que cursaram até o 5º ano do ensino fundamental, devido à falta de escolas no campo. De acordo com relatos da minha mãe, ela estudou até o 5º ano, antiga 4ª série, porque não queria morar na cidade para estudar, sendo essa a única alternativa que tinha para as crianças do campo que finalizaram o primeiro ciclo do ensino fundamental. Com medo de que meus avós a matriculassem na cidade,

² Nesta dissertação utilizei a conjugação verbal na primeira e terceira pessoa. Senti a necessidade de utilizar a primeira pessoa além da introdução, a qual está diretamente relacionada à minha trajetória pessoal, nos capítulos de análise dos dados por me sentir parte das vivências das/os jovens entrevistadas/os e totalmente integrada à pesquisa de modo a elaborar reflexões mais completas. A terceira pessoa foi utilizada para as partes mais teóricas. Acrescento, ainda, que a maioria das reflexões estão em primeira pessoa do plural por ser resultado de um processo de construção coletiva junto ao orientador e à coorientadora desta pesquisa.

³ Ela também cursou a Licenciatura em Educação do Campo ofertada pela UFMG e, atualmente, se encontra no segundo ano do mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre), também ofertado pela mesma universidade.

ela escondeu o diploma no telhado da casa. Mesmo meu avô a fazendo procurá-lo, ela perdeu o lugar que o colocou e não teve como fazer a matrícula sem o documento. Com isso, meu avô considerou a vontade dela em não querer estudar na cidade.

Foi em meio à lida no campo que minha mãe e meu pai criaram dez filhas/os, sendo eu a nona na ordem de nascimento e a primeira filha a cursar a graduação e também, o mestrado. Minha mãe e meu pai faziam de tudo um pouco para garantir nosso sustento, mas principalmente o trabalho na feira, onde vendiam: laranja, banana, galinha viva, café, entre outros. Aprendemos ali, desde cedo, a valorizar o que era produzido no campo, pois esse era nosso sustento. No entanto, essa lida não era fácil, pois, ainda criança, precisávamos acordar de madrugada para ir para a feira com meu pai e minha mãe. Isso envolvia passar frio, enfrentar a chuva, vivenciar aventuras com carro atolado nas estradas, entre outros.

O meu primeiro contato com a escola foi na Comunidade rural Córrego de Areia, município de Itaobim-MG, onde eu residi até por volta dos sete anos. Lá, eu estudei o pré-escolar e o 1º ano do ensino fundamental. Depois, meus pais se mudaram para a Comunidade rural Esplanada, onde eu resido atualmente. A escola em que estudei até o 5º ano do ensino fundamental era uma escola multisseriada e se localizava bem próximo da minha casa. Meu irmão e eu gastávamos cerca de 15 minutos para chegar até ela. Era uma escola situada no campo que, apesar da sua importância para o atendimento escolar das crianças do lugar, era bastante precária em questões estruturais e de materiais didáticos e esportivos. Os momentos de lazer na escola, muitas vezes, se resumiam às brincadeiras de correr pelos arredores da escola. Além disso, a turma era bastante grande, com estudantes de diferentes níveis de aprendizagem. Isso fazia com que a professora, devido à falta de recursos e suporte, precisasse se reinventar para que todas/os as/os estudantes ficassem ocupadas/os com alguma atividade.

Dentre as minhas memórias – acredito que essa era uma alternativa utilizada em outras escolas multisseriadas do campo –, me recordo que, por estar em uma fase mais avançada, a professora pedia que eu fizesse a correção de atividades. Lembro que, enquanto ela estava segurando na mão das crianças do 1º ano, ensinado a escrever, eu estava escrevendo, no quadro, as respostas das atividades do meu grupo do 5º ano. Por ser pequena, para alcançar o quadro, era preciso subir em uma cadeira, mas eu fazia isso com a maior alegria. Outras vezes, ajudava a professora a tomar leitura⁴ e tabuada das/os colegas, sem ao menos imaginar que um dia me tornaria professora. Vejo, assim, que esse meu percurso na escola multisseriada foi marcado

⁴ Tomar leitura era a forma como a professora se referia ao momento da aula em que tinha que se sentar junto ao estudante e acompanhar o exercício de leitura em voz alta, de um determinado texto, fazendo as intervenções necessárias.

por um movimento de aprender e ensinar, de modo que eu me sentia bem no “chão” daquela escola.

Como uma realidade, ainda presente no campo, para cursar do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio eu tive que me matricular em escolas da cidade de Itaobim, vivenciando a experiência do transporte escolar e de outra realidade educacional. Na escola da cidade, eu vivi uma realidade bastante diferente da minha comunidade. Novas/os colegas, diversas/os professoras/es e, junto, caminhava o medo de não dar conta, principalmente reforçado pelo cansaço provocado pelo deslocamento até à cidade, por vezes sem me alimentar direito, para não perder o transporte, pelas faltas ocasionadas por problemas com o ônibus e pelo período de chuvas. De uma menina que ajudava a professora a ensinar, passei a uma jovem tímida que nunca gostava de compartilhar o resultado de suas próprias atividades, por medo de errar, pois me sentia incapaz. Diferentemente do que apresentaram algumas/ns das/os jovens desta pesquisa, eu não lembro de ter sofrido preconceitos por ser do campo nas escolas da cidade onde estudei. No turno vespertino, no qual eu estudava, a maioria das/os estudantes eram de comunidades rurais, o que pode ter contribuído para isso. Porém, vejo que o ambiente da cidade, por si só, inibe a/o estudante do campo, por ser outra realidade.

Ainda sobre a minha relação com a escola, eu lembro que sempre ouvia a minha mãe falar assim: “Não deixa eu ser chamada na escola, pois o dia que for chamada lá, eu tiro vocês da escola”. Esse era um verdadeiro bordão de uma mãe camponesa que tinha que trabalhar na roça e ainda correr para fazer comida para as/os filhas/os irem para a escola. Sermos boas/bons alunas/os era o mínimo que minha mãe e meu pai esperavam, por todo esforço realizado pra gente estudar. Sem ser “tirada da escola”, segui minha trajetória escolar.

Ao finalizar o ensino médio, o meu desejo era continuar os estudos em um curso de nível superior, mas, com uma nota no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) relativamente baixa, isso não foi possível no primeiro momento. Eu tinha até conseguido uma bolsa parcial de Administração, mas não era suficiente para o meu universo financeiro de jovem camponesa. Contudo, o desejo de continuar estudando seguia firme. Em 2014 eu conheci o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais (LECampo/UFMG), fiz o processo de seleção e ingressei em 2015. Foi uma conquista repleta de alegria, pois, aliado ao desejo de continuar estudando, estava a oportunidade de continuar morando no campo, uma vez que o curso é ofertado em alternância, e também de não precisar custear as despesas, por ser em uma instituição federal que possui políticas de permanência estudantil na Educação Superior. Assim como várias outras jovens do campo, meus pais não tinham condições financeiras para arcar com os gastos de um curso em uma instituição privada.

Paralelamente à graduação, cursei também um curso técnico em administração ofertado na modalidade à distância pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/Campus Araçuaí. Nesse curso, eu tinha aula uma vez por semana no polo da minha cidade, no período noturno. Uma vez que jovens do campo não têm muitas oportunidades de estudo, as que apareciam, eu não deixava passar, pois o “medo de sobrar” era grande.

Desde o meu primeiro contato com o curso de Licenciatura em Educação do Campo, já me senti representada como jovem camponesa, reforçado pela mística⁵ de acolhida. As palavras de ordem: “O que somos? Camponeses! O que queremos? Terra, trabalho e justiça! Educação do campo? Direito nosso, dever do Estado!”, entoadas em voz alta por todas/os estudantes, de forma coletiva, me fizeram arrepiar e anunciavam que eu estava no lugar certo. A partir dali, percebi que, mais do que um curso que iria me preparar para a docência, este me possibilitou uma nova visão de mundo, o reconhecimento da minha identidade camponesa e a conscientização do meu direito de ocupar aquele espaço.

Foram muitas andanças, problematizações, construções e desconstruções de pensamentos, contato com várias pessoas, conhecimento de outras realidades tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Foi nesse percurso que conheci a experiência das Escolas Família Agrícola, pelas quais, desde o primeiro momento, nutri um sentimento de pertencimento, pois era uma escola do campo para jovens do campo, assim como eu.

Durante quase toda a minha graduação, eu fui bolsista, primeiro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e, posteriormente, do Programa Residência Pedagógica (PRP). Além desses programas terem permitido a minha inserção na escola, possibilitando aproximar de forma prática da docência, aguçou o meu olhar de pesquisadora. Assim, movida pelo desejo de conhecer de perto uma EFA, adentrei como bolsista do PIBID na EFA Bontempo que, embora situada no meu município, eu nunca tinha visitado.

Essa minha inserção resultou na pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação “JOVENS URBANOS EM UMA ESCOLA DO CAMPO: um estudo de caso na Escola Família Agrícola Bontempo-Itaobim/MG” (Jeane Paixão, 2019), na qual busquei compreender as motivações da escolha de jovens urbanas/os em estudar na EFA, entendendo ser esta uma instituição específica para camponesas/es. Além dos diversos fatores evidenciados

⁵ A mística é uma prática artística, cultural, que integra os momentos formativos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG. Por meio dela as/os estudantes expressam alegria, indignação com relação às injustiças sociais, e demarcam o seu lugar na universidade como camponesas/es. Nas palavras de Ademir Bogo (2012) “a mística é o ânimo para enfrentar as dificuldades e sustentar a solidariedade entre aqueles que lutam” (p.478).

como basilares para tais escolhas, a pesquisa mostrou que as/os jovens pesquisadas/os eram mais camponesas/es do que eu imaginava. Isto porque, apesar de residirem na cidade, tinham uma relação muito próxima com o campo.

O desejo de continuar os estudos, muitas vezes reforçado pelo “medo de sobrar”, me levou a cursar a especialização em Educação do Campo ofertada pelo Instituto Federal do Norte de Minas - campus Montes Claros, na modalidade a distância. Em busca de conscientizar professoras/es de escolas urbanas que recebem estudantes do campo sobre a importância da Educação do campo na vida de crianças e jovens camponesas/es, realizei o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) “Educação do Campo e Escola Urbana: um convite à reflexão!” (Jeane Paixão, 2020). Além de possibilitar que professoras/es de uma determinada escola urbana conhecessem a Educação do Campo e seus princípios, busquei entender como essas/es profissionais inseriam as/os jovens camponesas/es em suas práticas pedagógicas.

Ao compartilhar minha trajetória acadêmica, busco evidenciar que, ao longo do meu percurso de escolarização, venho sendo atravessada pelo desejo de investigar, questionar sobre questões que afetam diretamente a realidade vivida por jovens do/no campo, seja na sua relação com a escola, seja nas suas experiências no mundo do trabalho.

Assim, movida pelos encantamentos e inquietações acerca das EFAs, possibilitado pelas andanças na graduação e na pesquisa de TCC, cheguei ao mestrado com o desejo de ampliar as discussões acerca do lugar ocupado por essas instituições escolares na vida das juventudes camponesas. Durante o meu contato com a EFA Bontempo, percebi que, dentre as/os monitoras/es que faziam parte da equipe pedagógica, um deles era um jovem egresso que tinha retornado, recentemente, para a escola a fim de trabalhar como monitor. Além deste caso específico, na Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, também conheci colegas que trabalhavam como monitoras/es em EFAs localizadas em seus municípios e que, antes disto, estudaram nestas instituições na educação básica.

No campo de discussões sobre juventudes e escola, tem sido problematizado o distanciamento da relação desses sujeitos com a instituição escolar. Por vezes, a escola tem denominado as/os jovens como desinteressadas/os e as/os jovens, por sua vez, têm afirmado sobre a existência de um distanciamento desta acerca dos seus interesses (Juarez Dayrell⁶, 2007). No que refere às EFAs, o que se percebe é que além de ser uma instituição que responde

⁶ Como uma forma de contribuir para reduzir a invisibilização feminina, na primeira vez que for citada uma autora ou um autor, será utilizado o seus respectivos nomes e sobrenomes. Nas citações seguintes, será utilizado as normas de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

aos desejos e às necessidades educacionais de estudantes do campo, estes estabelecem vínculos fortes que permitem-lhes retornar como monitoras/es nessas instituições.

Cabe mencionar, aqui, que as EFAs são instituições educacionais comunitárias criadas por meio da mobilização de camponesas/es e atendem aos anos finais do ensino fundamental e médio. Seu funcionamento é organizado com base na Pedagogia da Alternância, que alterna tempos e espaços de formação – Tempo na Escola (TE) e Tempo na Comunidade (TC) –, considerando que a produção do conhecimento se dá em ambos os espaços. As EFAs surgem como uma alternativa de vida e permanência no território para as/os jovens do meio rural. O trabalho educativo nas EFAs, junto as/aos jovens, é desenvolvido por monitoras/es, aqui entendidos como educadoras/es⁷ específicas/os demandados pela concepção e organização dessas escolas.

Assim, a escolha pela especificidade de jovens monitoras/es como os sujeitos desta pesquisa se dá por entender ser esta uma questão nova, que poderá contribuir para ampliar esse debate sobre a relação de jovens contemporâneos com a escola e o trabalho, em especial as/os camponesas/es. Neste caso, interessa saber sobre o fato de terem sido estudantes recentemente e, atualmente, ocuparem a posição de monitoras/es na escola onde antes cursaram o ensino fundamental e/ou médio.

Esse retorno tem provocado alguns questionamentos importantes, sobretudo, pensando que essa seja uma das formas encontradas pelas juventudes do campo para viver sua condição juvenil. Além de um lugar de formação escolar, as EFAs têm se configurado como uma alternativa de trabalho para egressas/os recém-formadas/os. Tal constatação nos motivou a buscar compreender, para além da relação desses sujeitos do campo com a escola, sua escolarização e suas experiências de trabalho como monitoras/es nessas instituições.

De acordo com Carneiro (2005), o trabalho é uma realidade na vida das/os jovens rurais desde a infância. No entanto, alguns obstáculos se fazem presentes em suas trajetórias de vida, como a falta de terra própria para desenvolver suas atividades no campo ou as condições muitas vezes penosas em que desenvolvem suas atividades. Segundo Castro (2015), ficar ou sair do campo é um dilema vivido por jovens camponesas/es. A falta de políticas públicas contribui para a migração delas/es, principalmente em busca de trabalho e estudo. Nesse contexto, as/os jovens do meio rural buscam na educação uma alternativa para a ampliação das possibilidades

⁷ Na literatura específica sobre Pedagogia da Alternância, monitoras/es são denominadas/os de Educadora/or (João Begnami, 2019), Professora/or (Paolo Nosella, 2012), Formadora/or (Jean-Claude Gimonet, 1998). Nesta dissertação, optamos pelo uso do termo “educadora/or” em concordância com Begnami (2019), quando discute que possuem funções/tarefas amplas e diversas dentro da escola, conforme será discutido no capítulo II.

de vivência da sua condição juvenil, uma vez que têm sido privadas/os do acesso a vários direitos fundamentais, como educação, cultura, lazer, emprego, saúde, entre outros. Sendo assim, a pesquisa se debruçou sobre as experiências das/os jovens egressas/os das EFAs que atuam como monitoras/es, buscando compreendê-las no quadro mais amplo da realidade do campo e da condição juvenil camponesa no Brasil.

Portanto, a pergunta central deste estudo foi sintetizada da seguinte forma: o que tem motivado jovens egressas/os de Escolas Família Agrícola a retornarem para essas instituições para trabalharem como monitoras/es? Busquei, com este questionamento, compreender os motivos do retorno dessas/es jovens e como se dá essa relação enquanto monitoras/es na EFA. O que significa retornar para essas escolas para essas/es jovens camponesas/es? Ainda que a sua atuação não seja diretamente relacionada com o cultivo agrícola, podemos dizer que a docência nas EFAs é uma forma de viver a condição juvenil de jovens camponesas/es? Como esse retorno é ressignificado pelas/os jovens?

Assim, tendo essas indagações, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em compreender as experiências de escolarização e trabalho de jovens que foram estudantes, na educação básica, de Escolas Família Agrícola e retornaram para essas instituições para trabalharem como monitoras/es. Para atingir tal objetivo geral, os específicos foram assim definidos: I - Caracterizar o perfil (socioeconômico, cultural e familiar, percursos de escolarização, situação de trabalho) das/os jovens monitoras/es de Escolas Família Agrícola; II - Descrever os principais elementos das trajetórias de escolarização de jovens monitoras/es de Escolas Família Agrícola relacionados com suas experiências como monitoras/es; III - Compreender o que motiva jovens egressas/os de EFAs mineiras a retornarem para essas instituições para trabalharem como monitoras/es; IV - Identificar os sentidos atribuídos por jovens monitoras/es à experiência de escolarização e trabalho nas Escolas Família Agrícola.

Percurso metodológico: fazendo pesquisa e trilhando parceria

De acordo com John Creswell (2007), com o desenvolvimento e a percepção da legitimidade da pesquisa qualitativa e quantitativa nas ciências humanas e sociais, o emprego de procedimentos que combinam essas duas metodologias tem se expandindo. Sendo assim, diante dos objetivos definidos, optamos por utilizar, na pesquisa, métodos mistos. Segundo esse autor “os investigadores usam tanto dados quantitativos quanto qualitativos porque trabalham para oferecer um melhor entendimento de um problema de pesquisa” (p.29), sendo essa também uma preocupação deste estudo. Dentre as estratégias utilizadas por esse método estão os procedimentos sequenciais, de modo que “o estudo pode começar com um método quantitativo,

no qual teoria e conceitos sejam testados e, depois prosseguir com um método qualitativo, envolvendo exploração detalhada de poucos casos ou poucas pessoas” (*op. cit.*, 33). Assim, além de traçar o perfil das/os monitoras/es a partir de uma fase mais quantitativa, tal combinação possibilitou aproximar-me das motivações e dos sentidos atribuídos por essas/es monitora/es à sua atuação nas EFAs.

Para seu desenvolvimento, o itinerário metodológico foi composto por revisão bibliográfica, aplicação de questionário, realização de entrevistas e elaboração da análise. Todo o processo de revisão bibliográfica foi marcado por uma dificuldade de encontrar pesquisas, textos, dados sobre a realidade de vida da juventude camponesa. Era uma interminável busca sem muito sucesso. Diferentemente de quando se pesquisa jovens urbanos, pois o número de textos e estudos são maiores e mais acessíveis.

Fazer pesquisa envolve não só o desejo de entender e refletir sobre determinado tema e/ou realidade, mas também a necessidade de contar com uma rede de colaboradoras/es para que tal pesquisa aconteça. Assim, para que tal estudo se concretizasse, foi necessário, além de uma parceria com orientador e coorientadora, amigas/os, monitoras/es, direção das EFAs, um intenso diálogo com a Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA), instituição responsável pela organização das EFAs mineiras. Nesse sentido, o primeiro passo realizado foi o contato com o coordenador pedagógico da AMEFA, uma vez que uma das etapas desta pesquisa era a análise de informações sobre as/os monitoras/es a partir de documentos dessa instituição, visando traçar o perfil das/os jovens monitoras/es egressas/os e a identificação das possíveis entrevistadas/os.

Assim, além de uma conversa informal, realizada via *WhatsApp*⁸, com o seu coordenador pedagógico com objetivo de pedir apoio para realizar contato com as EFAs, a solicitação foi formalizada em formato de um ofício destinado à equipe da AMEFA. Além de acolher a pesquisa, o coordenador sinalizou que seria necessário apresentar a proposta de pesquisa a toda a representação pedagógica das EFAs de Minas Gerais. Isso foi feito, por mim, juntamente ao meu orientador e à minha coorientadora, por meio de uma reunião virtual, realizada em meados de junho de 2022, na qual havia representantes de diversas EFA mineiras.

Como foi dito anteriormente, o objetivo do contato com a AMEFA era para ter acesso ao banco de dados das/os monitoras/es e identificar aquelas/es que eram jovens – compreendidos como aquelas/es que estão na faixa etária de 15 a 29 anos – e tinham cursado o

⁸ Aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz. Além de possibilitar a troca de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos, documentos, entre outros. Esse aplicativo foi bastante utilizado neste processo de construção da pesquisa.

ensino fundamental e/ou médio em alguma EFA. Posteriormente, seria aplicado um questionário de perfil com essas/es jovens monitoras/es identificadas/os, com o objetivo de selecionar as/os que estavam dentro de alguns critérios específicos para participar da entrevista semiestruturada.

No entanto, a partir da aproximação com a instituição, nos foi informado que a AMEFA não possuía as informações necessárias para a pesquisa, mas já era um desejo de tal organização criar um banco de dados com informações mais completas sobre as/os monitoras/es. Nesse sentido, fui convidada a ajudar a construir tal banco, de modo que o questionário que estava sendo pensado para aplicar às/aos jovens monitoras/es, unicamente em função da pesquisa, deu lugar a um questionário para traçar o perfil de todas/os as/os monitoras/es que estavam em atuação nas EFAs mineiras. Nesse percurso, percebemos a potencialidade de fazer pesquisa de forma coletiva, em que as instituições e os sujeitos envolvidos não são apenas colaboradoras/es, mas participam do processo de elaboração e concepção da pesquisa, ao menos em algumas fases, de acordo com suas demandas e possibilidades. Nesse caso, a AMEFA atuou como parceira na construção do questionário e na intermediação junto às escolas para a sua aplicação.

Questionários: aprendizados e potencialidades de uma construção coletiva

Em busca de alçar o universo geral de monitoras/es presentes nas 22 EFAs espalhadas por diversos municípios das regiões de Minas, de modo mais rápido e considerando a impossibilidade de me deslocar até essas escolas, por diversos fatores, optamos por realizar a produção de dados por meio de um questionário *on-line*, via *Google Forms*⁹.

Assim, um pouco antes de estabelecer a parceria com a AMEFA para a construção do banco de dados, esse questionário utilizado para traçar o perfil das/os jovens monitoras/es já estava sendo elaborado por mim, juntamente ao orientador e à coorientadora desta pesquisa. Entre maio e junho de 2022 já tínhamos uma primeira versão, considerando os objetivos do estudo. No entanto, esse foi sendo modificado ao longo do tempo, considerando o objetivo da associação, o que resultou em um intenso processo de elaborar e reelaborar a sua primeira versão. Esse processo possibilitou aprender com as diferentes perspectivas sobre os detalhes para a construção de cada questão, perceber o que não poderia ficar de fora e como poderia ser abordado cada tema, de modo que fosse possível apropriar do máximo de informações sobre a diversidade de monitoras/es que trabalham nas EFAs.

⁹ Serviço gratuito ofertado pela plataforma Google para a criação de formulários *on-line*.

Esse processo de construção coletiva foi iniciado com o envio, ao coordenador pedagógico da AMEFA, da primeira proposta de questões que seriam necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. A partir daí, recebemos o retorno com sugestões de acréscimo de questões que ele julgou serem indispensáveis para a construção do banco de dados, a partir da perspectiva da Associação. Nesse percurso, foram muitas idas e vindas, de modo que foi possível construir um instrumento metodológico que atendesse aos objetivos de ambas/os as/os envolvidas/os. Foi um longo processo de construção, reconstrução e análise para a elaboração do questionário (apêndice D), durante o qual foi preciso conciliar os tempos e demandas da pesquisa e das pessoas envolvidas.

Tendo, assim, esse questionário ganhado uma centralidade maior como um instrumento para a construção do banco de dados, foi criada uma conta de e-mail específica em nome da AMEFA, que passou a ser utilizada para o envio dos questionários on-line para todas as 22 EFAs. Esse foi intitulado da seguinte forma: “Conhecendo as/os monitoras/es das Escolas Família Agrícola de Minas Gerais”.

Essa primeira investida obteve pouca adesão das/os respondentes devido aos tempos e às dinâmicas próprias das escolas. Além disso, apesar de ter recebido da AMEFA uma lista com e-mails de todas as escolas e suas/seus respectivas/os monitoras/es, ao realizar o envio, muitos endereços estavam errados, demandando assim pensar em outros caminhos para solucionar tal questão, a fim de conseguir atingir um número maior de respondentes.

No que refere a esse instrumento, Danilo Torini (2016) apresenta que, apesar de ter algumas vantagens (alcance global, baixo custo, economia de tempo de aplicação, flexibilidade no preenchimento, acompanhamento simultâneo do campo, oportunidade de correções imediatas no questionário), o questionário on-line apresenta alguns desafios e limitações, constituindo como desvantagens a falta de compreensão ou habilidade das/os respondentes, a dependência de recursos tecnológicos e da qualidade da rede, a impessoalidade, a percepção de spam, a baixa taxa de resposta, entre outros.

A participação e a parceria da AMEFA foram imprescindíveis para contornar essas duas últimas desvantagens, de modo que atingimos resposta em torno de 80% das/as monitoras/es, o que não é comum em pesquisas com esse tipo de instrumento. Assim, para tal resultado, além de utilizar os e-mails para a divulgação do questionário on-line, o coordenador pedagógico da AMEFA esteve de modo presencial em algumas escolas, também compartilhou mensagens nos grupos de WhatsApp de cada EFA, reforçando a necessidade e a importância de que todas/os monitoras/es participassem. Além disso, também foi enviada mensagem privada para algumas/ns, a partir da identificação daquelas/es que ainda não haviam respondido.

Foi um intenso processo de mobilização por parte da AMEFA e de conferência, sistematização e elaboração de listas, realizadas por mim, com informações das EFAs sobre a quantidade de monitoras/es que tinham respondido tal questionário e quais faltavam, estabelecendo assim um diálogo permanente com as instituições. O período de férias não colaborou muito nesse processo, uma vez que recebemos menos retorno nesse período, nos levando a pensar que muitas/os dessas/es monitoras/es perderam o link de tal questionário em sua caixa de entrada do e-mail. Isso foi um aprendizado a ser considerado nas próximas pesquisas, principalmente no que refere ao tempo.

Enquanto a AMEFA ficou mais responsável pelo processo de mobilização das/os monitoras/es, pelo diálogo com cada EFA, eu realizei, além de outras etapas, a tabulação dos dados dos questionários. Isso foi realizado de forma simultânea, à medida que cada resposta chegava. Toda essa sistematização demandou um trabalho intenso, muitas horas e dias de dedicação, atravessadas pela dificuldade de conexão com a internet para o acesso aos questionários. Essa foi uma realidade vivenciada por mim como mestranda camponesa, durante todo o meu percurso acadêmico.

De um universo de 220 a 250 pessoas, o levantamento de dados obteve 211 respostas, sendo 198 validadas. Além de enviar a planilha com a sistematização dos dados para a AMEFA, foi realizada uma reunião com o seu coordenador, na qual apresentei alguns dos dados e compartilhamos algumas reflexões sobre o processo e os resultados obtidos. A partir daí, encerramos a nossa contribuição direta para a construção do banco de dados e a AMEFA seguiu os próximos passos com sua equipe. Esta foi uma experiência valiosa e que se configurou como um modo importante de fazer pesquisa, principalmente as que se inscrevem no âmbito das lutas dos movimentos sociais do campo. É necessário que pesquisadoras/es, camponesas/es e instituições estejam juntos, somando nas lutas desta população historicamente esquecida. Fazer pesquisa de forma coletiva é um ato político!

As entrevistas e a descoberta de outros caminhos possíveis

O processo de realização das entrevistas foi um período em que aprendi muito como pesquisadora e como gente. Ele possibilitou entender que as coisas não são como pensamos, e por mais que planejamos, no momento de execução, sempre vai acontecer algo diferente, uma vez que nossa ação é totalmente atravessada pelo meio e as circunstâncias envolvidas.

João Amado e Sônia Ferreira (2013) reforçam que a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos. Assim, para compreender as experiências de escolarização e trabalho

das/os jovens monitoras/es egressas/os, fizemos a escolha pela entrevista do tipo semiestruturada, sendo esse um dos principais instrumentos da pesquisa qualitativa. Tal autora/or acrescentam que entrevistas desse tipo, “por não haver uma imposição rígida de questões, permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto respeitando os seus quadros de referência, salientando o que for para ele mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas” (*op. cit.*, p.209). Assim, entendendo que este seria o instrumento que poderia contribuir para atingir os objetivos da pesquisa, iniciei o processo de seleção das/os jovens entrevistadas/os.

Em um universo de 51 jovens monitoras/es egressas/os, dado esse identificado por meio dos resultados dos questionários, fiz uma seleção inicial de 20 jovens, considerando, além da abrangência territorial, critérios como diferentes idades, tempo de trabalho em EFA, local de moradia (campo/cidade), gênero, percurso escolar, formação acadêmica e área de atuação. Foram convidadas/os um total de 12 jovens, mas recebi retorno de sete, sendo essas/es entrevistadas/os nesta pesquisa. O processo de entrar em contato com elas/es foi uma fase difícil, pois ficava a todo momento me questionando sobre qual seria a melhor forma para convidá-las/os para participar da pesquisa de modo que não fosse invasiva. Eu sempre ficava me perguntando como iria escrever um e-mail que conseguisse trazer, em um texto curto, o objetivo da minha pesquisa, me apresentar e deixar claro o porquê ela/e estava sendo convidada/o a participar. O envio de e-mails era a única estratégia que me restava para estabelecer um primeiro contato e poder conversar sobre a pesquisa e saber se a/o monitora/or tinha interesse e disponibilidade em participar. O medo de não obter retorno e não conseguir a adesão das/os convidadas/os se fez presente nesse percurso. A minha preocupação era de não obter retorno, sendo imaginada por elas/es como uma pesquisadora que apenas queria extrair informações, como ocorre algumas vezes em pesquisas da área de ciências humanas e sociais. Com o passar do tempo, alguns retornos começaram a chegar e demos início a esta fase da pesquisa.

Foi realizada, via Plataforma *Teams*¹⁰, uma entrevista piloto com um monitor já conhecido. Tal escolha foi baseada na possibilidade de ele nos ajudar a reformular o roteiro de entrevista, caso precisasse. Encontrar uma data que ele estivesse disponível para participar foi um dos desafios, devido à sua rotina de trabalho. Assim, tal entrevista ocorreu em um momento em que esse monitor estava na escola. Mais especificamente ele estava sentado do lado de fora,

¹⁰ Plataforma de comunicação da Microsoft que permite a realização de videoconferências, armazenamento de arquivos, entre outros.

próximo da sala em que estava sua turma, fazendo avaliação da disciplina. Nesse momento, as/os estudantes estavam sendo acompanhadas/os por um de seus colegas de trabalho.

Devido ao fato de estar na EFA, em horário de trabalho, houve algumas interferências, como pessoas passando e o cumprimentando, ter sido chamado para esclarecer dúvidas da turma e problemas de conexão, sendo que este último evento contribuiu para finalizar a entrevista sem que a narrativa fosse concluída. Isso serviu de aprendizado, nos levando a repensar se o lugar de trabalho seria o mais apropriado para a realização de uma entrevista de pesquisa da natureza aqui proposta. Esta primeira entrevista teve duração de 57 minutos. Após, foi realizada a transcrição e uma pré-análise de acordo com os objetivos da pesquisa. Isso permitiu identificar que seria necessário inserir, no roteiro, mais uma pergunta sobre escolarização para aquelas/es monitoras/es que só estudaram na EFA em uma fase do ciclo escolar.

A partir dessa experiência piloto, partiu-se para a realização das outras entrevistas. A segunda entrevista foi realizada também via Plataforma *Teams*. Diferentemente da primeira, tanto eu quanto a monitora estávamos em casa, no momento da entrevista. Em minha percepção, esse foi um ponto positivo, pois não houve interferências e eu senti a entrevistada bastante à vontade para contar sua experiência de escolarização e trabalho. Foram 51 minutos de uma conversa bastante fluida.

A princípio, eu me planejei para só entrar em contato com outra/o monitora/or para marcar o dia da entrevista após ter realizado aquela que eu já havia marcado. No entanto, nesse percurso, percebi que seria necessário entrar em contato com as/os monitoras para agendar a data e horário de forma mais antecipada possível, considerando as dificuldades de encontrar disponibilidade, resultando em um espaço de tempo maior entre uma e outra entrevista. Além disso, precisei mobilizar outros meios para chegar a dois dos entrevistados nesta pesquisa, uma vez que o convite via e-mail não tinha funcionado. Assim, tentei pelo *Instagram*¹¹. Ao encontrar os perfis dos dois jovens, logo comecei a “seguir”¹², obtendo um retorno positivo. Essa rede social foi muito importante nesse processo de aproximação com esses jovens, pois, diferentemente do e-mail, ela possibilitou uma conversa mais informal e a construção de uma relação de confiança, a partir do diálogo permanente.

¹¹ Rede social on-line que permite compartilhar fotos, vídeos, troca de mensagens entre seus usuários. Ela possui um sistema de segurança em que as/os usuárias/os podem optar por limitar o acesso a um determinado público, de modo que só pessoas autorizadas tenham acesso às publicações e interajam com a/o dona/o da conta. Essas/es usuárias/os são chamadas/os de seguidoras/es.

¹² Se refere ao movimento de enviar um pedido automático de autorização para acessar o perfil da/o usuária/o, no caso de contas privadas. Com relação aos dois jovens monitores, assim que enviei a solicitação para seguir seus perfis, eles autorizaram e, também enviaram um pedido para seguir meu perfil. Isso possibilitou estabelecer os primeiros diálogos com relação a participação na pesquisa.

A partir daí, realizei outras cinco entrevistas, que tiveram duração entre 30 minutos e 1 hora e 30 minutos. Desse total, quatro foram realizadas no formato virtual e uma de modo presencial. A entrevista presencial foi realizada nas dependências da Faculdade de Educação da UFMG, possibilitada devido ao fato de que a monitora e eu estarmos em Belo Horizonte na ocasião, em atividades do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG.

Após cada intervalo entre uma entrevista e outra, eu utilizava o tempo para a transcrição dos registros. Esse foi um processo que demandou muito tempo, principalmente, por ter realizado todo processo de forma manual, sem auxílio de dispositivos específicos para esse trabalho. A categorização nos ajudou a identificar elementos semelhantes e diferentes presentes nas experiências das/os diversas/os jovens.

No decorrer das entrevistas, eu percebi que era necessário ter uma postura diferente de uma/um entrevistada/o para a/o outra/o, pois, enquanto, para uma/um monitora/or, bastava fazer a primeira pergunta do roteiro que a narrativa se desenvolvia sem grandes interrupções, outras/os necessitavam de uma postura mais ativa da minha parte na apresentação das questões. Assim, nem sempre a proposta de um roteiro mais livre permitia que as/os entrevistadas/os falassem com fluidez de suas experiências, tendo em vista a personalidade e as circunstâncias da realização das entrevistas.

Outro aprendizado proporcionado nesse percurso investigativo foi com relação à influência dos espaços em que são realizadas as entrevistas. Para as duas entrevistas em que a/o entrevistada/o estava na escola, ocorreram algumas interferências que me deixaram desconfortáveis por perceber que elas/es estavam divididas/os entre o seu trabalho na EFA e a sua participação na pesquisa. Nos momentos em que houve interrupção, senti que a/o entrevistada/o perdeu o “fio” da narrativa de modo a não conseguir dar continuidade à pergunta. Também percebi que, em alguns momentos, elas/es se sentiram limitadas/os em discorrer sobre algumas questões.

Por último, apesar de alguns problemas como a queda de internet em uma das entrevistas, problemas técnicos com computador na realização de outra delas, o que fez com que a entrevista fosse remarcada, e a necessidade de deslocar-me do campo até a cidade em busca de uma conexão de internet segura, a entrevista via plataforma *on-line* se mostrou um importante instrumento de produção de dados. Com todos os limites de entrevista mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, avalio que a maioria das/os monitoras/es ficaram confortáveis em falar.

Por outro lado, na entrevista presencial, senti que a entrevistada ficou intimidada em discorrer sobre suas experiências como monitora, o que acredito que tenha relação direta com

a presença do gravador. Além de reforçar, fazendo perguntas mais pontuais, o que contribuiu para trazer novas informações importantes para pesquisa, eu também informei à entrevistada que, caso quisesse, ela poderia acrescentar mais informações no arquivo de transcrição que eu iria enviar a ela.

Os dados produzidos nesse percurso metodológico foram analisados a partir de procedimentos da análise de conteúdo, de acordo com Laurence Bardin (1977), divididos em pré-análise, exploração do material, tratamento dos dados; inferência; e interpretação. Seguindo tais fases, as entrevistas foram gravadas, transcritas, devolvidas as/os monitoras/es e, posteriormente, realizamos o processo de categorização e análise. O processo de codificação e categorização demandou muita dedicação e atenção para sua construção, considerando a quantidade de material e o difícil exercício de organização dos dados em diversas categorias temáticas.

Com relação ao processo de conferência das transcrições pelas/os entrevistadas/os vale ressaltar que não obtivemos um retorno de todas/os as/os sete, somente duas/dois das/os monitoras/es entrevistadas/os conseguiram fazer a leitura do material e me devolver. Apesar de ser um processo importante na realização de uma pesquisa, nem sempre é possível seguir com esse compromisso ético e político. Acreditamos que, devido as/os interlocutoras/es das pesquisas terem suas vidas atravessadas por várias demandas, nem sempre é possível a análise do material que, por vezes, é bastante extenso. Isso nos leva a refletir que seja necessário pensar em mecanismos para tentar solucionar tal questão.

Por fim, observando os termos da aprovação da sua realização pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG, a pesquisa foi elaborada de acordo com os princípios éticos definidos pela regulamentação. Tanto os questionários quanto as entrevistas foram realizados/as com autorização das/os monitoras/es por meio de termos de consentimento livre e esclarecido. Apesar de que, desde o início, tínhamos optado pela utilização de pseudônimos para preservar a identidade das/os envolvidas, as/os jovens monitoras/es entrevistadas/os nesta pesquisa escolheram ser identificadas/os por seus nomes verdadeiros. Assim, tal escolha foi respeitada.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além das considerações finais e desta introdução, na qual apresentamos juntamente à trajetória de vida da pesquisadora e o problema de pesquisa, além dos caminhos metodológicos percorridos para a concretização deste estudo. Em seguida, no primeiro capítulo, evidenciamos aspectos sobre a experiência das Escolas Família Agrícola como uma estratégia de luta das/os camponesas/es como garantia do direito à educação para suas crianças e jovens. Além de possibilitar o acesso a um breve

histórico sobre a criação dessas escolas, ele traz elementos específicos sobre sua organização e princípios pedagógicos.

O segundo capítulo foi dedicado a uma breve discussão acerca do conceito de monitora/or de EFA, elencando aspectos sobre a especificidade do seu trabalho. Nesse capítulo também apresentamos os dados sobre o perfil das/os monitoras/es das EFAs mineiras, no que refere a idade, identidade racial, estado civil, escolarização, tempo de serviço, entre outros.

No terceiro capítulo, apresentamos uma caracterização das/os monitoras/es entrevistadas/os, dando prioridade a elementos que compõem as suas experiências de escolarização e trabalho. Além disso, evidenciamos um pouco da realidade vivida por camponesas/es, buscando entender como são construídos os modos de ser jovem do/no campo, atravessado pelo desafio e limitação ao acesso ao ensino superior, a dificuldade com relação ao trabalho e suas práticas de lazer e de sociabilidade.

No quarto e último capítulo, buscamos analisar e compreender as motivações das/os jovens monitoras/es a regressarem às EFAs e os sentidos atribuídos por elas/es ao trabalho nessas escolas.

CAPÍTULO I - UMA ESCOLA PARA A JUVENTUDE CAMPONESA: origens e presença das Escolas Família Agrícola no Brasil.

*Não vou sair do campo pra poder ir pra escola
Educação do Campo é direito e não esmola!*

O Povo camponês, o homem e a mulher
O negro quilombola com seu canto de afoxé
Ticuna, caetés, castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros nessa **luta** estão de pé.
Gilvan Santos (Grifo nosso)

Gilvan Santos retrata, em sua música “Não vou sair do Campo”, um pouco da luta de camponesas/es para que o direito à educação nos seus territórios de moradia seja garantido. Para isso, houve e ainda há uma mobilização permanente desses sujeitos coletivos para a garantia de uma escolarização básica no campo e que seja na perspectiva da Educação do Campo. Assim, este capítulo propõe-se a apresentar a experiência das Escolas Família Agrícola (EFAs) no Brasil, como uma estratégia de luta das/os camponesas/es como garantia do direito à educação para suas crianças e jovens. Para isso, inicialmente iremos fazer uma breve discussão sobre a Educação como um direito, sinalizando alguns avanços conquistados pelos movimentos sociais e sindicais do campo, como forma de evidenciar como a juventude camponesa ao longo dos anos teve que se reinventar e passou por vários desafios para a garantia do direito à sua escolarização básica.

Este capítulo será destinado também a uma contextualização do surgimento dessas escolas, consideradas uma experiência concreta de Educação do Campo, e é defendida por agricultoras/es como uma escola do campo necessária para as futuras gerações. É um tipo de escola que nasce fora do Brasil, da luta de membros da igreja católica e agricultores em busca de uma escola que proporcionasse a juventude do campo uma educação que dialogasse com sua realidade, fizesse sentido em suas vidas, e não precisassem migrar para estudar na cidade. No mais, este capítulo traz aspectos específicos dessas instituições, com destaque para o que as diferenciam das escolas encontradas na rede pública municipal e estadual.

1.1. A Educação do Campo como um direito

A educação é um direito assegurado no Brasil pela Constituição Federal de 1988. No entanto, a população camponesa foi relegada desse direito ao longo da história. Daniela Rosa e

Maria Raquel Caetano (2008, p.2) reforçam que “a educação era privilégio de poucos, principalmente no espaço rural, onde o Estado brasileiro não mostrou empenho na implementação de um sistema educacional que viesse ao encontro das necessidades dos sujeitos do campo”. Esse território de vida sempre foi visto como lugar de atraso, carente de políticas públicas e de uma rede assistencial mais ampla.

Esse cenário educacional, mesmo ainda de forma precária e restrita a poucas pessoas, começa a mudar no Brasil nas primeiras décadas do século XX. Segundo Bernardo Fernandes e Mônica Molina (2004), começou-se a pensar a educação para os povos do campo, a denominada educação rural, nos debates ocorridos no 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, em 1923, “no sentido de prepará-los para trabalharem no desenvolvimento da agricultura”. Foi também, naquela época, uma alternativa proposta para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo, pois se iniciava um intenso êxodo rural, o que causaria o inchaço das cidades e a perda de mão de obra no campo.

Além disso, Bernardo Fernandes e Mônica Molina (2004, p.36) ressaltam que “o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico”. De modo que o campo não era visto como um lugar de se viver, de produção da existência humana, rico de culturas, saberes e de produção do conhecimento. Menos que os povos que vivem nesse território fossem sujeitos de direitos, que deveriam ter suas realidades consideradas, sendo alvo de políticas públicas específicas. Nesse sentido, os poucos programas elaborados no Brasil nessa perspectiva da educação rural foram pensados sem a participação das/os camponesas/es, mas sim imposto a elas/eles.

Em busca de superar essa precarização educacional ofertada às/aos camponesas/es, os movimentos sociais e sindicais do campo se ocupam de uma luta permanente pela ampliação ao direito à educação e à escolarização no campo. Lutam por “uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade” (Edgar Kolling *et al.*, 2002, p.13), como aconteceu ao longo de décadas a partir da perspectiva da educação rural. Essa educação defendida pelas/os camponesas/es vai contra a visão estereotipada que sempre vigorou no país, de que “para mexer com a enxada não precisa de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não precisa de muitas letras. Que a escola no campo tem que ser a escolinha rural das primeiras letras, cai não cai.” (Miguel Arroyo, 1999, p.17). Tal concepção traduz o descaso para com as populações do campo que, apesar de ser em menor proporção, ainda vigora em alguns municípios e comunidades rurais.

Assim, “se a Educação do Campo é um direito a ser garantido para todos, não é justo que historicamente o acesso à educação tem sido negado para boa parte da população que vive e trabalha no campo (Roseli Caldart, 2019, p.66)”. É nesse sentido que surge o movimento da Educação do Campo, formado por movimentos sociais, organizações, agricultoras/es, entre outros, em busca de somar forças para superar tal descaso, de forma a lutar pela implementação de políticas públicas para o campo. Nesse sentido, a Educação do Campo nasce em contraposição à Educação Rural. Sendo a Educação do Campo, de acordo com Caldart (2012, p.262),

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

Ela constitui um modelo de educação que se preocupa com a qualidade de vida dos sujeitos do campo; valoriza seus saberes e culturas; prioriza-os a partir dos seus territórios como elementos fundamentais para a construção de outros conhecimentos. Pois, como nos lembra essa autora, é necessária uma educação *no* e *do* campo, ou seja, efetivada no território de moradia das/os camponesas/es e que esteja vinculada ao seu lugar de vida, cultura, suas necessidades humanas e sociais. Além disso, Caldart (2004) reforça que produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento. Isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades e suas identidades.

No mais, vale salientar que a luta da Educação do Campo nunca foi luta pela educação em si mesma, nem pelo acesso a qualquer educação. Por ter sua raiz na luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo, ela nasce vinculada à luta pela terra. “Luta que em uma formação social com os traços históricos da nossa o insere necessariamente na luta de classes: o conflito agrário é parte essencial do confronto entre capital e trabalho” (Caldart, 2019, p.59-60).

A Educação do Campo enquanto conceito e luta mais ampla pela escola no/do campo tem seu pontapé inicial em decorrência de debates ocorridos no I ENERA (Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária) que ocorreu em 1997, que, para além de outras questões, trouxe a necessidade da realização da I Conferência por uma Educação Básica do Campo que, posteriormente, aconteceu em Luziânia-Goiás, em 1998. De acordo com Cristiene Adriana de Carvalho (2015, p. 55), esta conferência foi organizada pelos movimentos

sociais e “teve como objetivo pautar as políticas educacionais destinadas ao campo, compreendendo-as como direito e forma de inclusão de diversos sujeitos”. Tais mobilizações contribuíram para a conquista de marcos legais importantes para os povos do campo, como a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Instrumentos de luta que fortaleceram a construção de políticas públicas voltadas para as/os camponesas/es, eles ampliam as possibilidades de um maior acesso à educação e à permanência no campo para esses povos.

As discussões sobre as políticas públicas para o campo tiveram sua continuidade na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. O termo “básica”, utilizado na I Conferência, foi retirado, pois “se entende que o direito à educação compreende da educação infantil à universidade” (Caldart, 2012, p.261). A II Conferência por uma Educação do Campo ocorreu em 2004 e foi um momento que demarcou uma ampliação dos sujeitos dessa luta, com a participação de várias organizações governamentais e não governamentais, camponesas/es, professoras/es, para além dos movimentos sociais e sindicais do campo.

Houve a formulação do lema “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, em que se expressa o entendimento que a luta das/os camponesas/es pela educação é necessária e justa, devendo se dar no âmbito do poder público. O Estado deve ser pressionado para formular políticas que garantam esse direito de forma concreta.

Em 2010, criou-se o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), com o objetivo de retomar a articulação entre os movimentos sociais, sindicais, organizações e, também, universidades e Institutos Federais. Outro intuito consistiu em fortalecer a luta da Educação do Campo por garantir escolas públicas no campo e que possam constituir como escolas do campo. O Fórum se posiciona contra o fechamento das escolas do campo e pela construção de novas escolas, além de assumir o compromisso de combate à criminalização dos movimentos sociais (Caldart, 2012). A luta, no âmbito do movimento da Educação do Campo, por políticas públicas para o campo é contínua. Apesar de algumas conquistas, ainda se percebe que há uma grande distância em relação ao que se concebe como “direito à educação” no/do campo.

Dentre as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, destaca-se a criação do PRONERA¹³ (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), que tem sua política

¹³ O PRONERA foi criado em 1998 no governo Fernando Collor de Melo e se instituiu como política pública em 2010 no governo de Dilma Rousseff, por meio do decreto 7.352 de 2010.

voltada para as/os assentadas/os da reforma agrária. De acordo com Ramofly dos Santos e Marizete Silva (2016, p.138), o principal objetivo do Pronera

se constitui como mecanismo em favor da democratização da educação para os trabalhadores/as da reforma agrária, respeitando as particularidades dos sujeitos sociais e, paralelamente, contribuindo para a permanência dos agricultores no campo, tendo o desenvolvimento sustentável como principal resultado desse processo.

O seu surgimento contribuiu para que várias/os trabalhadoras/es tivessem acesso à escolarização desde a alfabetização até cursos técnicos profissionalizantes e de nível superior. Outro programa é o PRONACAMPO¹⁴ (Programa Nacional de Educação do Campo), que objetiva fornecer apoio técnico e financeiro aos estados, distritos e municípios para a implantação de política para a Educação do Campo. Suas ações são destinadas às escolas do campo e quilombolas e estão integradas a partir dos eixos de ação: gestão e práticas pedagógicas; formação de professores do campo; educação profissional e tecnologia e infraestrutura (Ramofly Santos e Marizete Silva, 2016). Este programa é um avanço no sentido de possibilitar pensar ações específicas para as escolas do campo.

Além destes, criou-se o PROCAMPO¹⁵ (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo), que proporciona subsídios financeiros para a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo a fim de promover a formação de professoras/es por área de conhecimento, para atuarem junto às escolas do campo nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Para Ramofly dos Santos e Marizete Silva (2016, p.141), essa formação “pode significar garantias de práticas coerentes com os valores e princípios da educação do campo, reconhecendo as relações sociais que ali se estabelecem e tantos outros aspectos que apontam o território campestre, não como extensão da cidade, e sim de valorização das formas de vida, desejos e trajetórias”, ao contrário do que historicamente ocorreu.

Assim, de acordo com Álida Leal, Allison Dias e Otávio Camargos (2019), há 44 cursos de Licenciatura em Educação do Campo espalhados nas cinco regiões do Brasil, sendo eles vinculados a 33 instituições de ensino superior, das quais 29 são universidades públicas federais e quatro Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Esses cursos são ofertados, conforme a/os autora/es citada/os, em seis diferentes áreas de conhecimento, a saber: Ciências Sociais e Humanidades (CSH); Língua, Artes e Literatura (LAL); Ciências da Vida e da Natureza (CVN); Ciências da Natureza e Matemática (CVM); Ciências Agrárias (CA); e

¹⁴ Criado em 2012 no governo da ex-presidenta Dilma Rousseff.

¹⁵ Criado em 2007 no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva

Matemática. Ao se organizar por áreas do conhecimento, esses cursos têm o potencial de romper a lógica disciplinar que marca a formação inicial de professores no Brasil.

Pode-se dizer ainda que a Licenciatura em Educação do Campo, além de ser uma conquista para que as escolas do campo possam contar com profissionais capacitadas/os para lidar com a realidade das/os estudantes camponesas/es, também tem contribuído para a juventude do campo ampliar seus horizontes em relação ao trabalho, permitindo outras possibilidades de atuação para além da atividade agrícola, como é o caso da docência nas escolas do campo.

Busca-se, por meio dessas políticas públicas, “inverter a lógica de sair do campo para estudar e estudar para sair do campo” (Ellen Santos, 2018, p.87). Nesse sentido, as escolas do campo desempenham um papel fundamental para as/os jovens do campo. No entanto, ela não se limita à ideia da garantia da escolarização. Miguel Arroyo (2012) nos diz que “ela deve ser espaço em que sejam incorporados os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que as especificidades de ser-viver a infância-adolescência, a juventude e a vida adulta no campo sejam incorporadas nos currículos e propostas educativas” (p.363). Isso pode ser identificado na proposta educacional defendida pelas Escolas Família Agrícola, que será tema de diálogo no próximo tópico.

1.2. Surgimento das Escolas Família Agrícola e chegada no Brasil

A experiência das Escolas Família Agrícola surgiu na França, em 1935, como *Maisons Familiales Rurales* (Casas Familiares Rurais), por iniciativa do Padre Granereau, algumas/ns agricultoras/es e suas/seus filhas/os. Em especial, pela insatisfação do jovem Yves, filho do agricultor Jean Peyrat, em ter que deixar a propriedade agrícola do pai para continuar os estudos longe de casa. Jean Peyrat, ao tomar consciência da necessidade de uma formação para atender às necessidades do filho, juntamente ao padre antes mencionado, que desde sua juventude preocupou-se com o desinteresse por parte do Estado e da igreja frente ao problema dos sujeitos do campo, começaram, então, a pensar como solucionar esse problema. Assim, com o objetivo de formar, inicialmente, quatro jovens que o procuraram, o padre propôs a eles permanecerem alguns dias por mês em tempo integral na paróquia e logo após retornarem para a propriedade agrícola, considerando a necessidade de eles trabalharem na lavoura. Este deu origem, assim, à primeira escola em alternância que ficou conhecida por “fórmula de Lauzun”, por ter sido na comuna francesa de Lauzun a primeira Escola Família (Nosella 2012; Zamberlan, 2003).

Paolo Nosella (2012) acrescenta que, desde o início, nasceu a ideia da alternância, sendo uma semana por mês na escola da casa do padre e os outros dias na escola da vida. Essa formação realizada com os jovens não tinha um currículo pré-formulado. Era realizada com base em um material de cursos de agricultura elaborado por um instituto católico que chegava na igreja por correspondência. O padre tinha como tarefa auxiliar os jovens a seguirem esses cursos. No que refere à formação geral, destaca-se que era realizada uma reflexão entre os jovens e o padre sobre assunto religioso de formação humana e cultural, sobre a vida no campo, valores do campo, entre outros. Ainda, conforme esse autor, a experiência da *Maison Familiale* esteve associada com os sindicatos rurais e com o movimento de Ação Católica Francesa chamado Juventude Agrícola Católica (JAC), nos levando a perceber que não foi uma escola isolada, mas teve a participação de outros movimentos.

Vale ressaltar que essa experiência, que inicialmente nasceu de uma improvisação, foi aprimorada ao longo dos anos, principalmente porque houve um movimento de expansão. De acordo com Nosella (2012), “houve uma pedagogização positiva do movimento, isto é, foram chamados técnicos em pedagogia que começaram a estudar e sistematizar o movimento, utilizando noções de outras escolas pedagógicas, dando um quadro teórico e técnico, rico e científico” (p.51). Isto ocorreu pois era necessário refletir sobre a proposta de formar os jovens por meio da alternância, em que eles permaneciam um período em tempo integral na escola e outro com a família.

Para Nosella (2012, p. 45), a história das Escolas Família é antes de tudo a história de uma ideia que permanece viva. Segundo o referido autor “foi a ideia de uma escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico”. Foi criada com o objetivo de oferecer aos sujeitos do campo uma educação que dialogue com suas especificidades, voltada para a valorização da vida e o trabalho no campo.

Nesse sentido, depois de se espalhar por vários países como França, Itália, Espanha, entre outros, a experiência das EFAs chega ao Brasil por volta de 1969. Apesar de ter o pontapé inicial na França, as primeiras instituições criadas no Espírito Santo foram ancoradas na experiência italiana. Consolidou-se por meio da indignação e sensibilidade social em relação ao meio rural, de um religioso Jesuíta, o jovem sacerdote, Humberto Pietrogrande, recém-chegado ao sul do Espírito Santo, por volta de 1965. Contou também com o apoio do Movimento Promocional do Espírito Santo (MEPES). De acordo com João Begnami (2003), o MEPES foi fundado em 1968 como entidade civil mantenedora, filantrópica e sem fins lucrativos, criado para operacionalizar o projeto EFA. Uma organização de inspiração cristã,

sensibilizada pela situação grave de crise econômica e social pela qual passavam as/os agricultoras/es do Sul daquele estado, ao final da década de 1960 (Begnami, 2003).

No ano de 1969, foram criadas as primeiras EFAs no sul do Espírito Santo, sendo as EFAs de Olivânia, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul. Essas escolas atendiam especificamente estudantes do sexo masculino. Em 1970 começa o processo de discussão para a implantação, em Iconha, para atender meninas e o processo de expansão para o Norte do Estado nos municípios de São Mateus, São Gabriel da Palha e Barra de São Francisco (Begnami, 2003).

A demanda de expansão das EFAs no Estado faz nascer também a discussão sobre a necessidade de um Centro de Formação para Monitoras/es. Isto se deu porque, além da necessidade de criar uma escola específica para as/os jovens do campo, era importante também que as/os educadoras/es fossem capacitadas/os especificamente para trabalhar com essas/es estudantes, mantendo a identidade diferenciada dessas escolas. Ademais, não era mais viável formar as/os educadoras/es a partir do contato com as EFAs na Itália¹⁶, como ocorreu no início da experiência no Sul do Espírito Santo. Assim, foi criado, em Anchieta, Espírito Santo, o primeiro Centro de Formação (CF¹⁷), dando início à primeira turma em 1971. De acordo com Begnami (2003), a formação proposta no Centro de Formação era na perspectiva de possibilitar uma compreensão acerca da proposta educacional dessas escolas e, também, do tipo de educadora/or que era necessário para atuar nas EFAs, pois

O verdadeiro educador ou educadora numa EFA seria, portanto, aquele “facilitador de processos”; aquele que articula os vários parceiros, colaboradores no processo de formação dos alunos, numa lógica do fazer descobrir por si mesmo, com criticidade, disciplina e diálogo, buscando construir conhecimentos, valorizando e integrando os diversos saberes da cultura camponesa com os saberes da cultura escolar, das ciências, das tecnologias, das tradições religiosas, culturais, de sabedorias, entre outros (Begnami, 2003, p.72).

Isso só era possível mediante uma formação pedagógica específica para capacitá-la/lo. Essa formação ficou centralizada no Centro de formação do MEPES de 1971 a 1997, de acordo com João Begnami (2017). Com a expansão da experiência das EFAs, tal formação passa a ser proporcionada pela União Nacional das Escolas Família Agrícola (UNEFAB) por meio da equipe pedagógica Nacional e das Associações Regionais, como no caso de Minas Gerais, pela Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA), tendo como base um plano

¹⁶ De acordo com Paolo Nosella (2012), os primeiros brasileiros a se especializarem em Escola Família foram 12 estagiários enviados à Itália por meio da Associação de Amigos do Espírito Santo (AES). O propósito inicial era outro, mas ao conhecer a experiência das EFAs, a AES propôs a eles estagiarem nessas escolas, o que contribuiu para as primeiras experiências no Brasil.

¹⁷ Não iremos aprofundar sobre o centro de formação, considerando os limites de tempo desta pesquisa.

pedagógico para essa formação, conhecido como curso de Formação Inicial para Monitoras/es. Monitora/or¹⁸ é o nome recebido por essa/e educadora/or, como forma de demarcar a especificidade de sua função.

1.3. A expansão da experiência das EFAs por Minas Gerais

Em Minas Gerais, essa experiência educacional das EFAs teve início em 1983, no município de Muriaé, na Zona da Mata Mineira, com a criação da Escola Família Agrícola de Formiga, a primeira em Minas (Begnami, 2017). Segundo esse autor, por volta de 1990, se iniciou um movimento de expansão das EFAs em Minas Gerais, com a criação da EFA Chico Mendes, em Conselheiro Pena, no Vale do Rio Doce; e da EFA de Virgem da Lapa, no Vale do Jequitinhonha. No entanto, infelizmente, dessas três escolas, somente a EFA de Virgem da Lapa permanece em funcionamento.

Com o movimento de expansão dessas escolas, a partir de discussões iniciadas em 1991, começaram a pensar sobre a necessidade de criação de uma associação no âmbito estadual para coordenar e representar a proposta educativa das EFAs. Assim foi criada, em 1993, a Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA), uma organização social sem fins lucrativos, de natureza educativa, com abrangência em todo o Estado de Minas Gerais, que tem por finalidade representar as EFAs. Isto é feito por meio das Associações das Escolas Família Agrícola (AEFAs)¹⁹, que também é entidade sem finalidades econômicas, mantenedora dessas escolas. As EFAs são escolas comunitárias²⁰, de base associativa, que tem como integrantes as famílias camponesas, movimentos sociais, sindicais e organizações.

De acordo com a AMEFA (2024)²¹, algumas das primeiras escolas implantadas fecharam ao longo dos anos, outras perderam as suas características originais. Isso se deu em razão do pouco conhecimento da Pedagogia da Alternância, da falta de protagonismo das

¹⁸ No capítulo II, terá uma breve discussão sobre o conceito de monitora/or e a especificidade do seu trabalho.

¹⁹ Cada escola é representada por uma associação no âmbito regional. Todas as decisões são tomadas a partir de aprovação do conselho representativo dessa associação.

²⁰ Com base na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, nº 9.394/1996, em seu artigo 20, as EFAs se enquadram como instituições privadas de ensino na categoria comunitária. A lei defini: “II-comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade”. Por serem escolas comunitárias, as/os estudantes acabam sendo privadas/os de acessar direitos básicos, recebidos por estudantes de escolas públicas, sendo necessário uma luta permanente. A exemplo disso, a inclusão das/os estudantes de EFAs para o acesso ao programa de cotas no ensino superior e incentivo financeiro programa Pé-de-meia (destinado aos estudantes do ensino médio de escolas públicas para a permanência escolar) na lei nº 19.945/24 foi realizada mediante um intenso processo de mobilização das/os defensoras/es da Educação do Campo na câmara federal, senado e ministério da educação.

²¹ Informações coletadas no site da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA).

famílias camponesas no processo de criação, também pela falta de uma coordenação em nível estadual alinhada com os princípios da Pedagogia da Alternância e do movimento EFA. A AMEFA só foi criada posteriormente à criação de algumas dessas escolas.

Assim, o que se percebe é que a experiência das EFAs, em Minas Gerais tem se ampliado bastante. Segundo dados do levantamento quantitativo, realizado em 2023, em parceria com a AMEFA, há 22 EFAs em funcionamento no estado. Estas são geridas por associações, as quais são compostas por membros da comunidade escolar, dos movimentos sociais e sindical do campo. Estas instituições educacionais ofertam os anos finais do ensino fundamental com orientação profissionalizante e ensino médio integrado a formação técnica. Estão localizadas, geograficamente, em várias regiões do estado, a saber: Vale do Jequitinhonha, Mucuri, Zona da Mata, Noroeste, Norte de Minas, Sul de Minas e Campo das Vertentes, como pode-se observar no quadro abaixo.

Quadro 1- Escolas Família Agrícola de Minas Gerais

Nome da EFA:	Município:	Região:	Nível de Ensino:²²
EFA Renascer	Jequitinhonha-MG	Baixo Jequitinhonha	Fundamental II e EJA
EFA de Virgem da Lapa	Virgem da Lapa-MG	Médio Jequitinhonha	Fundamental II e EJA
EFA Agroecológica de Araçuaí	Araçuaí-MG	Médio Jequitinhonha	Ensino Médio
EFA Vida Comunitária	Comercinho-MG	Médio Jequitinhonha	Fundamental II e Médio EJA
EFA Jacaré	Itinga-MG	Médio Jequitinhonha	Fundamental, Médio e EJA
EFA Bontempo	Itaobim-MG	Médio Jequitinhonha	Ensino Médio e EJA
EFA de Veredinha	Veredinha-MG	Alto Jequitinhonha	Ensino Médio
EFA do Setúbal	Malacacheta-MG	Mucuri	Ensino Médio
EFA de Caraí, Catuji, Itaipé e Ladainha	Itaipé-MG	Mucuri	Ensino Médio e EJA
EFA Serra dos Aimorés	Serra dos Aimorés-MG	Mucuri	Ensino Médio

²² A indicação das escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi a partir do autor Ricardo Vital (2022), segundo o autor é ofertada a EJA de nível fundamental II com orientação profissionalizante e de nível médio integrado ao curso técnico em agropecuária. No entanto, não identificamos o nível que cada uma oferta, se seria só fundamental ou médio.

EFA Paulo Freire	Araponga-MG	Zona da Mata	Ensino Médio e EJA
EFA Margarida Alves I	Conceição de Ipanema-MG	Zona da Mata	Ensino Fundamental II
EFA Margarida Alves II	Simonésia-MG	Zona da Mata	Ensino Médio
EFA de Camões	Sem Peixe-MG	Zona da Mata	Fundamental II, Médio e EJA
EFA Serra do Brigadeiro	Ervália-MG	Zona da Mata	Fundamental II
EFA Puris	Araponga-MG	Zona da Mata	Ensino Médio
EFA Jequeri	Jequeri-MG	Zona da Mata	Fundamental, Médio e EJA
EFA Nova Esperança	Taiobeiras-MG	Norte	Ensino Médio
EFA Tabocal	São Francisco-MG	Norte	Ensino Médio
EFA de Natalândia	Natalândia-MG	Noroeste	Fundamental II, Médio e EJA
EFA de Cruzília	Cruzília-MG	Sul de Minas	Ensino Médio
EFA Dom Luciano	Catas Altas da Noruega-MG	Campo das Vertentes	Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora a partir da AMEFA (2020) e de Ricardo Vital (2022)

As regiões do Vale do Jequitinhonha e da Zona da Mata têm a maior predominância dessas escolas, sendo 14 delas, o que soma 63% do total de EFAs de Minas Gerais. No entanto, é possível observar, ainda que em número um pouco menor, uma diversidade de regiões em que se encontram essas instituições educacionais. Isso permite concluir que, em Minas Gerais, as EFAs se consolidaram como uma alternativa para jovens mineiras/os acessarem a escolarização, tendo como referência uma Educação no Campo e do campo.

Para além dessas questões históricas sobre a origem e expansão da experiência das Escolas Família Agrícola, alguns autores vão ajudar a entender um pouco mais sobre a especificidade dessas instituições e seu funcionamento. Nessa direção, Cavalcante (2007, p. 59) aponta que

a EFA [Escola Família Agrícola] é uma proposta de escola que visa o fortalecimento da relação escola comunidade dentro de uma perspectiva integrativa de educação, onde as frequentes dicotomias teoria e prática, conhecimento elaborado e

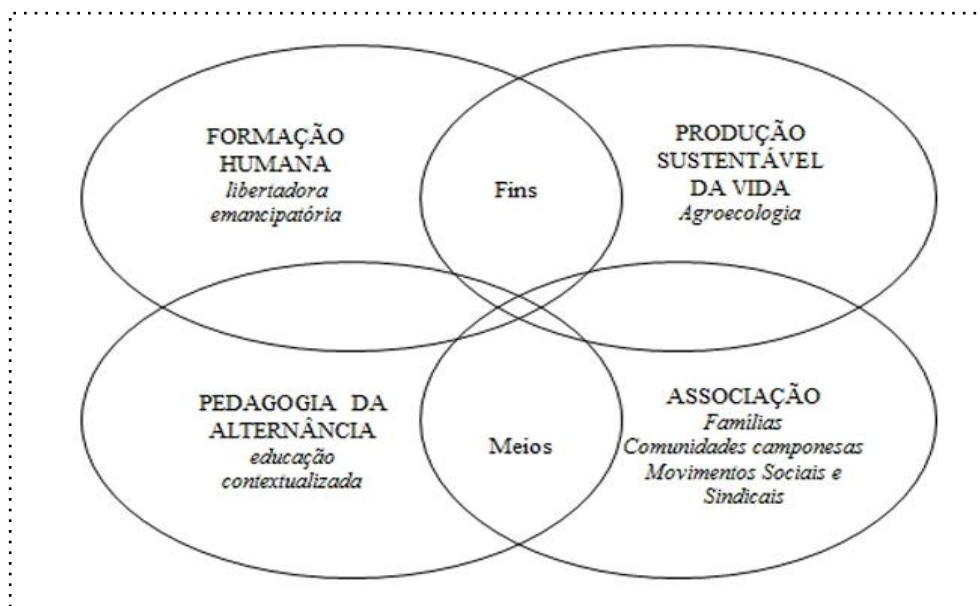
conhecimento popular, mundo da vida e mundo da escola, estudo e trabalho se dissolvem em uma única proposta que pressupõe garantir uma melhor formação do jovem rural em sua comunidade.

Tal afirmação mostra aspectos da proposta educativa dessas escolas do campo que apresenta uma forte ligação entre escola e comunidade e de uma formação integral, que visa formar as/os estudantes nos aspectos técnico, profissional, intelectual, social, humano, ecológico, étnico, entre outros, que leva em consideração a valorização dos saberes das/os estudantes e suas experiências. A proposta tem o trabalho como princípio educativo e aponta o diálogo e a participação da comunidade como crucial no processo de formação das/os jovens. Nessa perspectiva, Pedro Puig-Calvó e Jean-Claude Gimonet (2013) apontam que a formação integral é uma das finalidades dos Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs)²³, compreendido no Brasil como todas as escolas que utilizam da Pedagogia da Alternância, como é o caso das EFAs, Casas Familiares Rurais (CFRs) e as Escolas Comunitárias Rurais (ECORs). Essa formação integral dos sujeitos do campo é um referencial das EFAs. Ela constitui um dos pilares da formação e é desenvolvida por meio de propostas pedagógicas contextualizadas com as atividades e realidades dos sujeitos que vivem no campo.

Com relação a esses pilares dos CEFFAs, conforme Gimonet (2007) são quatro, sendo classificados por ele como pilares da ordem das finalidades, a saber: a formação integral e o desenvolvimento do meio. Os pilares de ordem dos meios foram definidos como: a associação e a alternância. No entanto, considerando o contexto brasileiro das EFAs e suas interações com a luta pela terra e a Educação do Campo, segundo Begnami (2019), foi elaborada uma nova representação dos princípios dos CEFFAs, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1- Os quatro pilares dos CEFFAs no contexto brasileiro

²³ De acordo com João Begnami (2019, p.21) CEFFA é uma nomenclatura brasileira, elaborada numa reunião em 2001, na cidade de Puerto Iguaçu/Argentina, por ocasião de um Seminário Latino-Americano da Pedagogia da Alternância. Inicialmente, pensou-se numa instituição jurídica para articular as distintas experiências de formação por Alternância no Brasil, mas esta ideia de formalização não foi adiante, permanecendo a figura de um fórum político e pedagógico, representativo das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escolas Comunitárias Rurais (ECORs). O termo CEFFA passou a ser adotado pela Associação Internacional Familiares de Formação Rural (AIMFR).



Fonte: João Begnami, 2019.

Nessa nova representação, “os pilares meios” sofreram algumas modificações: o pilar da Pedagogia da Alternância ganha um acréscimo de “educação contextualizada”. O pilar da “associação de famílias”, acrescenta-se “comunidades camponesas e Movimentos Sociais e Sindicais”. Nos “pilares fins”, a “formação Integral” foi substituída por formação humana, libertadora, emancipatória. E, por fim, o que seria “desenvolvimento do meio” foi substituído por “produção sustentável da vida”, assumindo uma perspectiva agroecológica (*op. cit.*).

São esses pilares que dão sustentação para o bom andamento do projeto educativo das Escolas Família Agrícola. A *associação* é um canal de participação e protagonização dos sujeitos do campo. Assim, “o projeto educativo, a discussão do currículo, das finalidades da educação, entre outros, passam pelo crivo do debate na associação, tendo assim uma participação mais efetiva das famílias” (João Begnami, Érica Justino, 2022, p.53). Conforme indicado no item anterior deste capítulo, a associação é formada por pais e mães agricultoras/es, movimentos sociais e sindicais, organizações, estudantes, as/os quais estão intimamente ligadas/os às pautas da escola. Tendo, assim, cada EFA uma associação mantenedora no âmbito regional, estadual e nacional.

A *Pedagogia da Alternância*, além de ser uma metodologia de trabalho das Escolas Família Agrícola (EFAs), é também compreendida como um sistema educativo por envolver múltiplas relações. Sejam elas “entre tempos e espaços formativos; entre sujeitos: escola, família, movimentos sociais, comunidade, etc.; diálogo entre saberes: práticos e teóricos; processos metodológicos da práxis: ação-reflexão-ação” (Begnami, Justino, 2022, p.55). É por meio de todas essas relações que se constitui a especificidade dessas escolas. Essa proposta de

organização dessas escolas do campo em alternância “se refere a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferentes: a propriedade familiar e a escola” (Nosella, 2012, p.23). Ou seja, a formação das/os discentes é realizada na escola, tempo em que estão em constante contato com as/os docentes, desenvolvendo atividades referentes ao Currículo da Educação Básica e ao curso Técnico em Agropecuária, e no meio socioprofissional, momento em que elas/es retornam para as suas comunidades para desenvolver, em suas propriedades, as técnicas aprendidas na escola, refletir sobre os problemas encontrados e propor possíveis soluções.

Assim, a Associação e Pedagogia da Alternância como pilares meios, são essenciais para atingir a finalidade educativa da EFAs de uma *formação humana, emancipatória e transformadora* em uma perspectiva crítica e inclusiva da classe trabalhadora camponesa. E também para atingir o pilar da *produção sustentável da vida*, no sentido de desenvolver um projeto de campo na perspectiva da agricultura familiar camponesa, tendo como base a agroecologia (Justino; Begnami, 2022).

Nas EFAs, a formação das/os estudantes é realizada em diferentes espaços educativos em uma associação entre escola-família-comunidade. Rompendo com a ideia de que o processo educativo deve ser realizado exclusivamente na escola, na sala de aula, mas valorizando a concepção de que a família, a comunidade, o território, “a vida também ensina”. Nesse sentido, o Parecer 01/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC) reconhece os dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância nos CEFFAs. Isso significa considerar não só os períodos vivenciados na escola, mas também, no meio sócio-profissional (família/comunidade), as atividades desenvolvidas fora da sala de aula, desde que sejam executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem um Plano de Estudo²⁴. Nessas instituições²⁵, geralmente a alternância compreende um período de quinze dias na escola e outro, na família.

Essas escolas funcionam em regime de internato, o que significa que o período em que as/os estudantes estão na escola, elas/es estudam e desenvolvem atividades em um período integral, subdividido em aulas teóricas e práticas: práticas na agricultura, de auto-organização dos espaços educativos, e atividades culturais, geralmente realizadas no período noturno. Além

²⁴ O Plano de Estudo é uma mediação pedagógica. Será abordada em um tópico no decorrer deste capítulo.

²⁵ Como exigido pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) a carga horária anual realizada pelos estudantes das EFAs ultrapassa os duzentos dias letivos e as oitocentas horas, como previsto na lei.

disso, a proposta educacional dessas escolas é conduzida por meio de mediações didático-pedagógicas específicas, sendo necessárias para que a alternância se efetive de fato.

1.4. Mediações didáticas da Pedagogia da Alternância

A partir das discussões propostas anteriormente, foi possível perceber alguns aspectos que se referem à especificidade das EFAs. Dentre esses aspectos, neste item, discutimos as mediações didático-pedagógicas da alternância, um conjunto de recursos e atividades didáticas que visam articular o processo da formação contínua entre tempos e espaços escola-família-comunidade (Begnami; Justino, 2022). São essas mediações que vão possibilitar uma relação contínua de aprendizagem entre o espaço escolar e o meio em que vivem, proporcionados pela Pedagogia da Alternância.

Vale ressaltar que, inicialmente, essas mediações foram nomeadas pelo movimento de constituição dos CEFFAs de Instrumentos Pedagógicos (Gimonet, 2007). No entanto, nesta pesquisa, será utilizado o termo mediações, concordando com Janinha de Jesus (2011) que “a ideia de instrumento nos remete ainda muito a uma educação tecnicista” diferentemente do que se entende ser a proposta das EFAs. A ideia de mediação, por sua vez, “nos propõe uma ruptura com essa perspectiva e se aproxima dos pressupostos da Alternância como metodologia das relações mediadas pelos sujeitos e seus contextos sócio-históricos” (*op. cit.*, p.80). Sujeitos coletivos, esses entendidos como a família, a comunidade, os movimentos sociais e sindical do campo, entre outras/os, nas suas realidades, contextos de vida. Nessa perspectiva, Begnami (2019) reforça que

o alternar os espaços e tempos de aprendizagens entre escola e a vida cotidiana exige mediações didáticas específicas para uma práxis efetiva de formação que faça dialogar experiência cotidiana da vida com ciência ou a prática com a teoria, numa perspectiva de compreensão da realidade para agir sobre ela e transformá-la (p.121).

Essas mediações contribuem para que haja o processo de ação-reflexão-ação pelas/os estudantes. Essa constante interação entre vida e escolas possibilita uma formação de base teórica e prática importante para que elas/es possam lidar com a realidade encontrada no campo, propondo outras possibilidades para a sua permanência no campo, a partir de um processo de reconhecimento das fragilidades e potencialidades existentes em suas comunidades, permitido pelo período de alternância. Esse período da alternância é dividido entre um tempo na escola (Sessão Escolar) e um tempo no meio socioprofissional (Estadia Socioprofissional), sendo que a quantidade de tempo pode variar conforme a instituição.

Vale evidenciar que são as/os monitoras/es as/os responsáveis por conduzir essas mediações da alternância, sendo elas/es parte essencial da proposta educacional diferenciada das EFAs. Sem a contribuição dessa/e profissional específica/o, estas mediações não se efetivam. Assim, são chamadas de monitoras/es as/os educadoras/es que estão imersas/os na proposta educacional dessas escolas. Eles/as, para além de realizar atividades em sala de aula, acompanham as/os estudantes de forma aproximada em todas as atividades na escola: orientando as práticas, os momentos de auto-organização, as atividades culturais, acompanham as refeições, supervisionam os dormitórios, entre outras. Essas/es profissionais são verdadeiras/os protagonistas na efetivação de tais recursos e atividades da alternância. Em cada mediação, essa/esse profissional desenvolve um papel de extrema importância.

As mediações didáticas da Pedagogia da Alternância foram pensadas de forma a contribuir para a efetivação de uma educação em uma perspectiva emancipatória, que incentiva a formação de liderança, vida grupal, integral e, para tanto, recebem uma classificação de acordo com suas finalidades educativas. Desse modo, conforme indicado na figura 2, foram divididos em mediadores de pesquisa, de articulação escola-comunidade, de compartilhamento de saberes, de animação da vida de grupo, de avaliação, de inserção social e profissional, orquestração e gestão das alternâncias.

Figura 2- Organização e classificação das Mediações Pedagógicas



Fonte: Elaboração própria da autora a partir de Begnami (2019).

Assim, com base nas definições de Jean-Claude Gimonet (2007) e Begnami (2019), serão apresentados aqui, esses mediadores didático-pedagógicos. Os *mediadores de pesquisa* estão relacionados a proporcionar aos estudantes problematizar, diagnosticar sua realidade com um olhar de pesquisadoras/es. São conhecidos como: **Plano de Estudo, Folha de observação, Viagens e visitas de estudo, Intervenções Externas, Caderno da Realidade**, a seguir descritos.

Plano de Estudo se refere a um guia de pesquisa elaborado pelas/os monitoras/es e estudantes a partir de temas geradores, sendo considerado um dos mais importantes mediadores da alternância, por articular os demais. Para tanto, as aulas devem seguir os temas propostos neste guia. O plano de Estudo articula e organiza as sequências de alternâncias, integra os espaços e tempos, contribui no compartilhamento de saberes e na integração das áreas de conhecimento. A/o monitora/or tem a função de mediar a pesquisa realizada pelas/os estudantes na estadia socioprofissional e propor reflexões juntamente com as/os estudantes, na sessão escolar, a partir do que foi encontrado nas comunidades a partir de um determinado tema. Em algumas escolas, o Plano de Estudo, além de uma mediação pedagógica, passou a ser um componente curricular.

Folha de observação é parte integrante da pesquisa da realidade a ser realizada pelas/os estudantes na estadia socioprofissional proposta pelo Plano de Estudo, funciona como complementação de tal pesquisa.

As **Viagens e visitas de estudo** são atividades realizadas fora do ambiente escolar, geralmente realizadas durante um momento da sessão escolar, como forma de aprofundamento da temática proposta no Plano de Estudo. Propicia às/aos estudantes confrontar diferentes realidades, descobertas de lugares, empreendimentos, serviços e oportunidades de encontros. São as/os monitoras/es que organizam e acompanham as/os estudantes durante essas visitas.

As **Intervenções Externas** acontecem em forma de visitas ou eventos realizados na escola, por meio de intervenções de pessoas externas, como: cursos, palestras, mesas redondas, seminários, entre outros. De acordo com Begnami (2019), por meio de uma intervenção, a/o estudante tem a oportunidade de se comunicar com diferentes pessoas e de confrontar o saber acadêmico e vivencial com experiências externas e aprofundar a pesquisa da realidade.

Caderno da Realidade é um portfólio confeccionado pela/o estudante no qual fica registrado, por meio de textos dissertativos, poemas, poesias e ilustrações, todas as análises, reflexões, sistematizações das pesquisas realizadas durante o percurso formativo da/a estudante, acerca dos temas do Plano de Estudo. Todo o material produzido e sistematizado nesse caderno é analisado pelas/os monitoras/es durante a sessão escolar.

Percebe-se aqui, a partir da descrição desses mediadores de pesquisa da alternância, que há uma preocupação com relação à formação das/os estudantes no sentido de se constituírem como verdadeiras/os pesquisadoras/es. Nesse sentido, fazem com que esses sujeitos conheçam melhor a sua realidade, a partir de indagações, análises críticas, as quais são compartilhadas nos debates realizados na escola, em busca de algum tipo de intervenção para possíveis problemas encontrados. Fica evidente, assim, que o conhecimento transcende a sala de aula e as/os estudantes são produtoras/es de conhecimentos nos seus territórios.

Passando aos *mediadores de articulação escola-comunidade*, pode se dizer que estão voltados para possibilitar formas de comunicação entre a escola e a família, mais especificamente diz respeito ao que a/o estudante tem feito nesses dois espaços. Tais mediadores são três, conforme Begnami (2019), sendo: **Caderno de Acompanhamento da Alternância, a Visita às famílias e comunidades e Plano de formação das famílias.**

O **Caderno de Acompanhamento da Alternância** funciona como um meio de comunicação entre estudantes, monitoras/es, familiares, mestras/es de estágio – no caso desta atividade específica. Nele se registra, acompanha e avalia as atividades realizadas na sessão

escolar e na estadia na comunidade. As/os monitoras/es têm a função de conferir o caderno de modo a acompanhar o desenvolvido formativo das/os estudantes.

Visita às famílias e comunidades, por sua vez, é o momento em que a “escola” vai até a comunidade das/os estudantes, materializando a relação escola-família. As visitas são atividades realizadas por monitoras/es durante o período em que as/os estudantes estão na estadia socioprofissional com a finalidade de conhecer a realidade do ambiente familiar e o meio socioprofissional de cada estudante. Sendo também uma forma de potencializar a participação das famílias e comunidades no processo pedagógico da alternância e gestão do CEFFA. Por fim, o **Plano de formação das famílias** se constitui como uma estratégia de formação para o engajamento das famílias e parceiros na vida socioeducativa do CEFFA (Begnami, 2019).

Assim, é possível compreender que a importância dessas/es mediadores estão na valorização da participação da família, pensar as comunidades e os territórios e sua contribuição para a formação das/os estudantes. Se baseia também na necessidade de se estabelecer uma relação aproximada com a realidade das/os estudantes para identificar como a escola pode contribuir nesse sentido, pensando que muitas vezes a vida delas/es não se baseia, exclusivamente, no estudo, mas também no trabalho. De modo que é necessário compreender de que forma conciliam essas duas realidades e como a escola tem contribuído ou não.

Outras mediações são as *de compartilhamento de saberes*, que vão proporcionar uma interação dos diferentes saberes construídos pelas/os estudantes, por vezes, materializada pelas/os monitoras/es em seu plano de aula. São elas: o **Caderno didático e a Colocação em Comum**.

O **Caderno didático**, segundo Begnami (2019), é o material didático produzido com uma metodologia apropriada para o ensino de conteúdo dos componentes curriculares, tendo por contexto as pesquisas da realidade por meio do Plano de Estudo.

A **Colocação em Comum** refere-se ao momento em que acontece dentro da sessão escolar, em que as/os estudantes se reúnem, assim que retornam da estadia socioprofissional, para a socialização e a problematização dos dados encontrados na pesquisa da realidade proposta por meio do Plano de Estudo. As proposições são materializadas em forma de uma síntese coletiva que também fica registrada no caderno da realidade. As/os monitoras/es são quem medeiam essas atividades, incentivando as/os estudantes a expor o que encontrou na pesquisa e instigando-as/os a problematizar os resultados encontrados.

Pode-se dizer que essas duas mediações estão centralizadas na/o estudante como ator, sujeito produtor de conhecimento. Visa possibilitar uma interação coletiva das diferentes

realidades vivenciadas por cada uma/um, faz com que as/os monitoras/es levem em consideração essas realidades, seus contextos, ao trabalhar suas disciplinas. A/o monitora/or é uma peça-chave, pois atua como uma/um articuladora/or desses saberes.

Tem-se, também, as mediações de *Animação da vida de grupo*, as quais estão mais relacionadas ao período em que as/os estudantes estão na sessão escolar, ou seja, vivendo de forma coletiva com colegas e profissionais da escola. Assim, integram as mediações de animação as **Tutorias, a Organicidade e o Serão**.

As **Tutorias** são o acompanhamento realizado pelas/os monitoras/es, estas/es desempenham um papel de orientadoras/es. São nas tutorias que cada monitora/or responsável vai olhar o caderno da realidade, de acompanhamento, é um momento de conversar, conhecer melhor as/os estudantes, saber sobre suas dificuldades e incentivá-las/los, também fazem a avaliação do desenvolvimento delas/es. As/os monitoras/es são indispensáveis nesse processo. A quantidade de estudantes em que cada monitora/or é responsável por orientar varia de uma escola para outra.

Faz parte, também, a **Organicidade**, definida como o processo de auto-organização das/os estudantes na sessão escolar em grupos de trabalho, de estudo, de limpeza, trabalhos domésticos, manutenção das unidades didáticas agropecuárias, lazer, místicas, etc. Todo esse processo de organicidade é acompanhado pela/o monitora/or do dia, orientando e fazendo as cobranças necessárias para que todas as atividades sejam realizadas. Pois, nas EFAs, as/os estudantes são responsáveis pela organização e cuidados dos diferentes setores das escolas.

Outra mediação é o **Serão**, definido como espaço de atividades artísticas e culturais, auto-organização, palestras, estudo dirigido, lazer, realizadas à noite, durante a estadia na escola. Essa mediação tem sido incorporada ao currículo como disciplina, tendo uma/um monitora/or específica/o.

Assim, animar a vida em grupo pode ser entendido também como uma forma de possibilitar maior participação das/os estudantes no processo de organização da escola. O que contribui para que as/os estudantes experienciam diferentes posições de liderança, responsabilidade, aprendam a conviver no coletivo, crie meios de diversão e aprendizados no coletivo.

Os *mediadores de avaliação*, assim como o nome já evidencia, contribuem para avaliar o processo de formação das/os estudantes. A **avaliação semanal** é uma avaliação coletiva sobre aspectos de aprendizagem, vida de grupo, auto-organização, autosserviços, coordenação pedagógica, relação educadora/or-aluna/o, nesse processo não são avaliadas/os só estudantes, mas também as/os monitoras/es. Outra é o **Caderno de Acompanhamento da alternância** que

além de proporcionar essa relação escola-família, como mencionado anteriormente, constitui uma mediação de avaliação.

Em um contexto mais voltado para a realidade familiar estão as *mediações de Inserção Social e profissional*, que visa possibilitar a inserção na comunidade, e em outros espaços distintos. Uma delas é a **Atividades de retorno**, entendida como a ação realizada na família e/ou comunidade, culminando o estudo do Plano de Estudo. Seria, assim, a intervenção realizada pela/o estudante no período da estadia socioprofissional. A/o monitora/or é responsável por analisar essa atividade realizada pela/o estudante.

Outra mediação é o **Projeto Profissional do/a Jovem (PPJ)**, uma proposta de inserção socioprofissional na qual as/os estudantes são incentivadas/os a elaborar, a partir dos seus contextos de vida, sendo um apoio para os sonhos relativos ao projeto de vida. É uma oportunidade de diagnosticar, planejar, de aprender a elaborar um projeto na área produtiva, social, ambiental, que é construído durante seu processo formativo, mais especificamente, no terceiro ano do ensino médio. Ele é apresentado mediante uma banca de avaliação, ao final do curso, e pode ser implantado, a depender das condições materiais da família, do acesso ao aporte financeiro próprio ou financiado e do acompanhamento técnico do CEFFA. A/o monitora responsável acompanha e auxilia todo o processo de elaboração dos projetos.

A mediação **Estágio/vivências** pode ser compreendida como a estadia na família e comunidade, pois o alternante está ligado com o mundo da vida e do trabalho. Pode ser organizado como atividade supervisionada obrigatória, ou como vivência, não necessariamente obrigatória, acompanhadas por mestras/es de estágio, seja no ensino fundamental, anos finais e ensino médio. Begnami (2019) reforça que o estágio ou as vivências podem ser: comunitário, social, técnico-profissional. Assim como nas outras mediações, as/os monitoras/es têm o papel de acompanhar, em caso de carga horária obrigatória, também de conferir conforme exigido.

Assim, é possível compreender que a finalidade dessas mediações de inserção social e profissional está em possibilitar que as/os estudantes conheçam e reflitam sobre a realidade comunitária, técnica e social de seus municípios de modo a proporcionar, futuramente, possível inserção profissional. Principalmente, considerando que estão sendo formadas/os também em um curso de nível técnico.

Por fim, o último tipo de mediações compartilhadas por Begnami (2019) são as *de orquestração e gestão das alternâncias*. Elas estão relacionadas com os componentes e estratégias de organização da proposta educativa dessas escolas. Assim, integra **reuniões das equipes pedagógicas e organização semanal**, no qual seria a realização de planejamento, organização e avaliação do trabalho pedagógico. A equipe de monitoras/es coordenadoras/es

pedagógicos, administrativos, e outros, se reúnem no ambiente escolar para refletir sobre tais questões.

Além desta, em um âmbito geral está a mediação **Plano de Formação**, conhecida como mediação das mediações dos CEFFAs. Ela organiza as alternâncias, o conjunto dos mediadores, tematiza o currículo e articula as disciplinas, o saber escolar e popular. Articula e dá sentido ao conjunto global do curso. Pois a proposta educativa dessas instituições segue essa mediação. Conclui-se assim que, nesse tipo de mediação, está a especificidade da proposta educativa das EFAs, traz aspectos sobre a organização das equipes para aprimorar a experiência dessas escolas.

Para tanto, vale reforçar que todas essas mediações só se efetivam com a participação ativa das/os monitoras/es, pois elas/es são componente essencial da formação alternada. Como evidenciado, é sobre elas/es que “se apoia, no dia a dia, o funcionamento pedagógico, educativo, e material do CEFFA” (Gimonet, 2007, p.145). Os papéis desenvolvidos por essa/e profissional são bastante diferentes de um docente acadêmico, por isso também exige um tipo de perfil específico e a necessidade de formação inicial e continuada desses sujeitos. As/os monitoras/es são verdadeiras/os animadoras/es, facilitadoras/es de todos os processos da alternância.

A partir das discussões propostas neste capítulo, foi possível perceber que falar de educação para os povos do campo é entender que há muitas contradições no que refere à luta pela garantia deste direito. Ao longo da história, a população camponesa esteve à margem das políticas educacionais e, por vezes, sendo submetida a uma educação precária, sem recursos, a que vigorava uma visão estereotipada do campo como lugar do atraso e de que não se era necessário investir na educação desses povos. Privando, por vezes, do acesso ao conhecimento escolar.

No entanto, a partir da mobilização de movimentos sociais, organizações, agricultoras/es, buscou-se superar o descaso ocorrido e se posicionar em busca da efetivação da Educação do Campo como um direito. De modo, que mesmo em passos lentos, algumas conquistas, no que refere à educação básica e de nível superior, foram sendo alcançadas. Os programas de educação na reforma agrária (Pronera), de apoio à formação na Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e de apoio da Educação do Campo (Pronacampo) nos municípios e estados, juntamente aos marcos legais, revela o avanço impulsionado pela luta desses sujeitos e que é de extrema importância para a garantia de uma outra educação para a juventude camponesa.

No mais, a partir de aspectos históricos e conceituais, a criação das Escolas Família Agrícola pode ser entendida como uma resposta das/os agricultoras/es diante da demanda por uma escola pensada para/com a população camponesa, sendo ela, hoje, uma experiência concreta de Educação do Campo e que se efetiva no campo. Escolas essas que incentivam a formação de lideranças no campo, ensinam a viver no coletivo, proporcionam maior autonomia e participação das/os estudantes e realizam parceria com diferentes sujeitos educativos envolvendo uma parceria entre escola e família.

As EFAs compõem o tema central nesta pesquisa e, para tanto, este capítulo possibilitou entender um pouco da sua chegada ao Brasil e abrangência em Minas Gerais, de modo que ficou evidente sua importância materializada em uma quantidade significativa dessas escolas em funcionamento no estado, possibilitando assim outra experiência educacional às/aos estudantes. Além disso, trouxe aspectos da especificidade da organização e metodologia dessas escolas e da sua necessidade de ter uma/um educadora/or específica/o para que a proposta educacional se efetive. Pois é essa/e educadora/or, denominado de monitora/or, que contribui para que as EFAs se constituam como uma escola diferenciada.

Assim, foi possível concluir, a partir das discussões ao longo do capítulo, que a proposta educativa das EFAs não se inicia do nada, uma vez que ela se baseia em princípios que sustentam e regem toda sua organização desde as questões técnicas, administrativas e pedagógicas dessas escolas. Compreendendo assim a especificidade de uma escola do campo que foi pensada e estruturada de forma a tentar dialogar com a realidade das/os estudantes, buscando valorizar seus saberes, trabalho no campo, por meio da Pedagogia da Alternância. No entanto, apesar de desenvolver um papel importante, essas escolas enfrentam vários desafios por serem comunitárias, principalmente no que refere ao apoio financeiro do Estado e demais políticas públicas. Para que as/os estudantes das EFAs fossem inseridas/os²⁶ na Lei nº 14.945/2024, que defini diretrizes para o ensino médio, e ter garantido o acesso a política de cotas nas universidades públicas e a incentivos financeiros para a permanência nos estudos (Programa Pé-de-meia²⁷) foi necessária muita luta política. A inserção dessas/es estudantes nas

²⁶ De acordo com João Begnami, coordenador pedagógico da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA), mesmo que as EFAs recebem recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), via Lei nº 12.695/12, essas escolas ainda não acessam diversas políticas públicas complementares, a exemplo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), transporte escolar, via Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Informações coletadas a partir da arguição do referido coordenador no dia 28/08/24, como banca avaliadora de defesa desta dissertação).

²⁷ Programa de incentivo financeiro educacional, destinado a estudantes matriculados no ensino médio em escolas públicas. Para saber mais: < [Pé-de-Meia — Ministério da Educação \(www.gov.br\)](http://Pé-de-Meia—Ministério da Educação (www.gov.br))>. Acessado em: 12 jul. de 2024.

diversas políticas tem demandado um esforço coletivo permanente dos movimentos sociais e demais sujeitos.

CAPÍTULO II: MONITORAS/ES DE ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA: uma especificidade da Pedagogia da Alternância

Este capítulo tem como objetivo realizar uma discussão acerca da função de monitora/or para situar a/o leitora/or acerca dessa/e educadora/or, que é central na pesquisa, seu papel e importância dentro do movimento das Escolas Família Agrícola (EFAs). Além disso, com base em dados produzidos em parceria com a Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA), apresenta-se o perfil das/os monitoras/es das EFAs de Minas Gerais com o intuito de fornecer um panorama geral sobre aspectos relacionados ao pertencimento étnico-racial, idade, escolarização, formação acadêmica, trabalho, entre outros.

2.1 Breve discussão sobre o conceito de monitora/or

Ao falar em monitora/or, pode haver várias definições acerca de seu entendimento. No entanto, aqui, a centralidade está destinada a uma/um educadora/or que ocupa um lugar de destaque na proposta educativa das Escolas Família Agrícola, sendo a base do processo pedagógico realizado por essas escolas. Nosella (2012) argumenta que, no senso comum, o conceito de monitora/or tem uma conotação mais restrita e inferior ao de professora/or. É entendido como aquela/e que realiza um trabalho subordinado, comportando-se como auxiliar da/o professora/or. No entanto, ao decorrer do texto, será possível perceber uma noção mais ampliada da função e do lugar que ocupam as/os monitoras/es na proposta educativa das EFAs.

Inspirado por Roberto Garcia-Marirrodriaga e Pedro Puig-Calvó (2010), João Batista Begnami (2019) revela que o termo monitora/or é uma referência histórica no movimento dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) dos quais as EFAs fazem parte. Isso significa que elas/es traduzem um tipo ideal de educadora/or que se espera para uma escola com alternância. Demanda-se uma/um educadora/or na escola que

para além do ato de ensinar conteúdos disciplinares, deve mediar as relações de alternância; animar o processo formativo dos estudantes; coordenar a vida de grupo; acompanhar o estudante nas famílias e comunidade; animar as famílias em sua tarefa educativa e na participação no processo autogestionário do centro educativo; relacionar com os parceiros da escola. (Begnami, 2019, p.123).

O trabalho da/o monitora/or vai além de ministrar aulas. Ela/e acompanha as/os estudantes em todas as atividades demandadas pela organização dessas escolas. Com base em informações presentes no levantamento quantitativo, dentre as funções específicas demandadas a elas/es estão: coordenação do dia, corrigir o caderno da realidade, motivar e orientar a pesquisa do plano de estudo, acompanhar e avaliar o caderno de acompanhamento da alternância, mediar a colocação em comum, mediar serões de estudo, realizar visitas às famílias e comunidades, participar de reuniões pedagógicas semanais, orientar o Projeto Profissional do Jovem (PPJ). Essas atividades são parte das mediações pedagógicas da alternância, que é uma especificidade dessas escolas. O objetivo das atividades específicas é possibilitar uma formação integral às/aos estudantes, nos aspectos sociais, técnicos e políticos.

Por toda essa dinâmica de acompanhamento e de funcionamento do processo de ensino e aprendizagem nas EFAs, Begnami (2003, p. 42) destaca que a/o monitora/or “é um animador que acompanha, que vai ao lado como um instrutor de automóvel, mas quem toma as mãos a responsabilidade pelas aprendizagens é o aluno”. Ou seja, essa/e profissional faz as mediações necessárias no processo de construção do conhecimento das/os estudantes das EFAs. Nesse processo, as/os estudantes se formam como lideranças, pois elas/eles são orientadas/os a todo momento na realização de atividades que demandam responsabilidade individual e para com o coletivo, a exemplo de coordenação de grupo nas atividades de auto-organização da escola e, até mesmo no trabalho como monitora/or estagiária/o-voluntária/o²⁸, caso específico da Escola Família Agrícola de Cruzília.

Ainda nessa tentativa de esclarecer as indagações do que pode ser definido como monitora/or, Paolo Nosella (2012, p.30) afirma que a/o professora/or é chamada/o de monitora/or “para significar que seu papel vai além da docência implicando o acompanhamento do aluno não apenas em suas atividades escolares, mas também em sua vida social e profissional”. Devido ao funcionamento em alternância, fazem parte do processo formativo das/os estudantes a realização de atividades na escola e no meio socioprofissional, ou seja, nas suas comunidades, no período denominado Estadia Socioprofissional.

As/os monitoras/es contribuem para a efetivação da relação escola-família e da formação integral proposta por essas escolas. Quando estão no ambiente escolar, essas/es profissionais acompanham as/os estudantes na realização de atividades, desde o momento em

²⁸ Na Escola Família Agrícola de Cruzília, dentro da carga horária do estágio que as/os estudantes precisam fazer, 40 horas devem ser cumprida como monitora/or. Os estudantes cumprem essa carga horária na sessão da estadia socioprofissional, ou seja, o período em que elas/es estão em suas comunidades. Nesse período elas/es retornam à EFA para a realização do estágio.

que se levantam ao momento em que se deitam, pois cada uma/m das/os estudantes têm uma tarefa a ser desempenhada, que engloba atividades que vão desde a organização do espaço escolar até a realização das atividades práticas da/na agricultura/pecuária. O período de descanso (22h às 6h) também é de responsabilidade de uma/um monitora/or, o que não significa que ela/e tenha que ficar acordada/o como vigilante. Mas, caso aconteça alguma ocorrência na escola com as/os estudantes na madrugada, ela/e é quem dá o suporte necessário. Se ficarem doentes, a/o monitora/or tem que fornecer os primeiros cuidados e, se preciso, levar para o hospital e acompanhá-las/os, entre outros. Como se trata de um regime de internato, elas/es se responsabilizam pelos cuidados e proteção das/os estudantes durante o tempo em que estão na escola.

Com relação às atividades realizadas pelas/os estudantes e acompanhadas pela/o monitora/or, durante o meu percurso como bolsista e pesquisadora na EFA Bontempo²⁹, pude observar a realização dessa organização. Ao levantar, cada estudante já se direciona para a tarefa que deve fazer. Há um grupo de estudantes que é responsável por organizar o café da manhã, o que engloba fazer o café, chá e preparar o leite e, dividir as quitandas – estas são produzidas pelas cozinheiras ou pelas/os estudantes em aulas de agroindústria –; outro grupo se responsabiliza por regar as plantas ornamentais do pátio da escola; tem a/o estudante que faz a limpeza dos bebedouros; outro grupo que deve fazer a limpeza das salas de aula; e, também, há aquelas/es que ficam encarregadas/os de regar a horta, entre outros. No caso da EFA Bontempo, isso tudo era feito antes de iniciar a aula e com a supervisão da/o monitora/or do dia. O quadro com essas tarefas e os nomes dos respectivos responsáveis era elaborado no início de cada sessão escolar, de modo que cada estudante vivencie, na prática, todas as atividades de auto-organização da escola e que cada monitora/or fique responsável por uma ou duas coordenações do dia por semana.

Assim, pode-se concluir que as funções de uma/um monitora/or nas EFAs é algo complexo, pois envolve a realização de uma diversidade de atividades. Elas se encontram no regimento interno das escolas, conforme um entrevistado da pesquisa revela: *“em relação às funções do monitor, a gente segue o regimento interno da escola. Quando a gente entra para trabalhar, lá tem dentro do regimento qual o monitor que a escola precisa, a gente acaba adequando a essas normas”* (Anderson, 23 anos).

²⁹ Fui Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-Diversidade) e realizei a minha pesquisa que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação, na EFA Bontempo. Período em que tive um contato bastante próximo com a forma de organização e atividades realizadas nesse tipo de escola.

Para ilustrar, apresenta-se, abaixo, as atribuições do cargo de monitora/or de EFA presente no edital 005/2023 de contratação de monitoras/es³⁰ da Escola Família Agrícola de Caraí, Catuji, Itaipé e Ladainha-EFACIL. Dentro da carga horária de 44 horas semanais, essa/e profissional deve se responsabilizar por:

- a) Orientar e acompanhar o processo educativo e a aprendizagem dos estudantes;
- b) Atividades de Integração família-comunidade-escola;
- c) Tarefas de coordenações de áreas específicas, tais como: coordenação de áreas da propriedade, de setor administrativo e contábil, setor de segurança alimentar, de atividades extracurriculares;
- d) Planos específicos e periódicos da escola;
- e) Apreciação de trabalhos escolares dos estudantes realizados no período da alternância (em sua propriedade);
- f) Acompanhar de forma personalizada um grupo de estudantes, apreciando o Caderno de Realidade, avaliando o Caderno de Acompanhamento do Estudante, motivando-o e ajudando-o na elaboração do seu Projeto de Vida;
- g) Fazer visitas às famílias e comunidades conforme o planejamento da escola;
- h) Participar das reuniões administrativas e pedagógicas em cada sessão escolar para replanejar e avaliar o trabalho;
- i) Responsabilizar-se por monitorar o internato dentro da escala de planejamento realizada pela EFA;
- j) Aplicar na íntegra os instrumentos pedagógicos da Alternância;
- k) Participar ativamente, conforme planejado, dos serões de estudo à noite;
- l) Demais atividades, de acordo com determinações da Assembleia Geral, do Conselho Administrativo, da diretoria da associação e da direção da EFACIL;
- m) Participar dos momentos de formação propostos, reuniões com coordenação e diretores, e das assembleias ordinárias e extraordinárias da EFACIL; [...]

Em relação a esse ponto, Jean-Claude Gimonet (1998) assevera que a/o monitora/or é uma/um profissional da formação alternada e não pode ser considerada/o uma/um docente na sua compreensão tradicional, mas uma/um formadora/or que tem uma função global e papéis múltiplos. Tais funções devem contribuir para a efetivação de uma educação que valorize a vida e os saberes camponeses e para que haja uma reafirmação da identidade das/os jovens que vivem no campo.

Vale ressaltar que essa/e profissional denominada/o de monitora/or, em alguma EFAs, recebe outra nomenclatura, como: professora/or-monitora/or ou educadora/or-monitora/or. Além de ser responsável por ministrar aulas do currículo da educação básica, e/ou da formação técnica, essa/e profissional também cumpre as demandas de monitoria exigidas pela Pedagogia da Alternância, como indicado no edital acima. Demandas essas que extrapolam o que se entende por docência, pois estão imersas/os no projeto coletivo das EFAs, o que faz com que

³⁰ Utilizei este edital como exemplo, mas eu também analisei editais das seguintes escolas: EFA Renascer, EFA Vida Comunitária, EFA de Veredinha, EFA Nova Esperança, EFA de Natalândia, EFA Agroecológica de Araçuaí. As atribuições do cargo de monitora/or nas diferentes EFAs não apresentam grandes mudanças.

participem ativamente das associações mantenedoras que orientam essas escolas, para pensar estratégias de melhorias e reivindicação de direitos. A/o monitora/or estabelece uma relação de cuidado muito forte com as/os estudantes em decorrência do regime de internato, sua participação no acompanhamento das famílias e das vivências das/os estudantes no meio socioprofissional são demandas exigidas para além do exercício em sala de aula. Todas essas questões fazem com que essa/essa educadora/or ocupe um lugar de relevância na organização dessas escolas.

As EFAs contam, também, com as/os professoras/es externas/os³¹, que são aquelas/es docentes que não trabalham em tempo integral, com uma carga horária de 44 horas semanais, não sendo responsáveis pelas mediações pedagógicas e, nem pela auto-organização da escola e das/os estudantes. Essas/es docentes se deslocam até a EFA, ministram as aulas de seu componente curricular específico e retornam para suas casas. Pode-se dizer que a/o professora/or externa/o tem uma relação mais distanciada do projeto de formação das EFAs. No entanto, essas/es profissionais são contratadas/os, muitas vezes, devido às/aos monitoras/es que já trabalham na escola não serem habilitadas/os para atuar nas disciplinas com vagas disponíveis, principalmente, em disciplinas com pouca carga horária, como é o caso de: inglês, educação física, artes, ensino religioso.

Com base nos editais para a contratação de monitora/or, analisados, foi possível identificar que as EFAs priorizam aquelas/es monitoras/es que têm formação em cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Isto acontece pelo fato dessa/esse educadora/or ter uma formação que dialoga com os princípios defendidos pelas EFAs, muitas das vezes, um conhecimento sobre a realidade do campo, das juventudes camponesas e, também, por serem formadas/os por área do conhecimento. Isto permite atuar em mais de um³² componente curricular, como é o caso da área de Ciências Sociais e Humanidades, que pode ministrar aulas de história, geografia, filosofia e sociologia; de Ciências da Vida e da Natureza que possibilita atuar com as disciplinas: ciências/biologia, química e física; Língua, Artes e Literatura, que possibilita atuar com conteúdos de língua portuguesa, literatura e artes; Linguagens e Códigos, que permite lecionar língua portuguesa e inglês; de Ciências Agrárias, que habilita lecionar vários componentes da educação profissional, como agricultura, agroecologia, zootecnia,

³¹ Não foram encontradas informações sobre o número de professoras/es externas/os, principalmente porque elas/es saem quando finalizam os contratos, não tendo, assim, um quadro fixo.

³² Essas escolas têm dificuldade em assegurar educadoras/es, como constatado pela alta rotatividade de monitoras/es nas EFAs.

administração e economia rural, entre outros, e, por fim, Matemática, que tem abrangência unificada.

Essa formação por área do conhecimento é uma especificidade dos cursos de Licenciatura em Educação do campo. Conforme Mônica Molina (2009, p.20), esses cursos “objetivam promover a formação de educadores por área de conhecimentos, habilitando-os para a docência multidisciplinar nas escolas do campo”. O que permite, também, desenvolver o trabalho interdisciplinar com diferentes disciplinas, sendo isso um ponto positivo para as EFAs.

Nesse processo de definição da função de monitora/or, foi possível perceber que há uma demarcação da docência como elemento central. No entanto, ressalta-se que não há uma separação nítida entre as atividades como docente e monitora/or. No exercício dessa ocupação, transita-se de uma condição a outra, recorrentemente. O ensino e a aprendizagem vivenciado pelas/os monitoras/es e estudantes é construído no diálogo e nas relações que vão emergindo nesse processo, em todos os espaços. Seja na horta, em uma visita às famílias, no diálogo com a associação, no contato com os familiares, nas visitas de estudo promovidas ao longo das sessões escolares, nos territórios de moradia das/os estudantes, e nas ações envolvidas nas lutas em defesa dos direitos da população camponesa. O ser monitora/or é algo complexo, pois envolve também a subjetividade, um engajamento político, o despertar-se como militante em defesa da educação.

2.2 Perfil das/os monitoras/es das Escolas Família Agrícola de Minas Gerais

Com o intuito de conhecermos um pouco mais sobre as/os monitoras/es das EFAs mineiras, neste tópico serão apresentados alguns dados sobre o perfil delas/es. Tais dados são fruto de um levantamento quantitativo³³ realizado em parceria com a Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA) em 2023. Assim, no que tange às informações sobre as/os monitoras/es que trabalham nessas escolas, foi possível identificar, por meio do levantamento que essas instituições educacionais dispõem de mais de 198 monitoras e monitores³⁴ as/os quais

³³ Este levantamento refere-se ao banco de dados criado em parceria com a Associação Mineira das Escolas Família Agrícola, sobre o perfil das/os monitoras/es das EFAs de Minas Gerais. A produção de tais dados foi iniciada no início desta pesquisa e finalizada em 2023.

³⁴ Nesta pesquisa, serão utilizados dados sobre um universo de 198 monitoras/es, sendo este o número de profissionais que disponibilizaram informações no levantamento quantitativo. No entanto, o número real de monitoras/es das EFAs de Minas Gerais é maior, pode estar entre 220 e 250 monitoras/es.

contribuem na efetivação de uma outra educação para as/os jovens camponesas/es. Desse total alcançado por meio do referido levantamento, foi possível perceber que essas/esses monitoras/es estão na faixa etária entre 18 e 65 anos, sendo que 41% delas/es são jovens. Tais informações sobre o quadro de monitoras/es mostra que o corpo docente dessas escolas é mais jovem do que se imaginava.

No campo, o trabalho se faz presente desde muito cedo na vida de crianças, adolescentes e jovens, sendo uma necessidade para adquirir meios para a sua sobrevivência, pois é o trabalho na agricultura e na pecuária que gera o sustento para as famílias camponesas. Contudo, percebe-se que esse cenário vem mudando, uma vez que, para além do trabalho agrícola, as/os jovens do campo têm buscado outros tipos de ocupação profissional, como é o caso da monitoria nas EFAs. Assim, pode-se concluir que essa parcela de jovens que trabalha como monitora/or de EFAs revela a necessidade que a juventude brasileira de camadas populares, do campo e da cidade, tem de trabalhar para viver sua condição juvenil. As EFAs seriam então, além de uma alternativa de escolarização, para algumas/alguns, uma oportunidade de manutenção de uma ocupação que permita conciliar a experiência juvenil e a vida no campo.

Ainda nessa tentativa de traçar o perfil das/os monitoras/es das EFAs, mais alguns dados serão apresentados. Com relação ao sexo, há um equilíbrio com uma leve predominância de homens. De acordo com os dados, são 51% monitores e 49% monitoras. Isso mostra uma pequena diferença no que concerne à realidade do magistério no Brasil na Educação Básica, sendo uma profissão que é exercida, majoritariamente, por mulheres. Em todas as etapas, há essa predominância, principalmente, na educação infantil, no entanto, no ensino médio tem se percebido uma elevação, significativa, do percentual de professores homens (INEP, 2021).

Quando se analisa, especificamente, a parcela de monitoras/es que são jovens, os quais somam 81 sujeitos alcançados no levantamento, há uma presença de monitores homens ainda maior: são 56% contra 44% do gênero feminino. Tais informações dialogam com as reflexões da autora Álida Leal (2017) que revela que “a presença de professores homens é uma das marcas do grupo de jovens que leciona no ensino médio público brasileiro” (p.89). Apesar de as EFAs serem comunitárias e não atenderem somente ao ensino médio, também é possível observar essa proximidade. Temos como hipótese que a forma de organização dessas escolas teria contribuído para atrair um número menor de jovens monitoras, mesmo com a questão da mudança de perfil do magistério.

No que concerne aos dados sobre o estado civil das/os monitoras/es, em geral, 55,5% são solteiras/os e 40% casadas/os, os outros 4,5% está dividido entre divorciadas/os, havendo assim uma predominância de casadas/os. Além disso, com relação a ter filha/o, 42% das/os

monitora/es revelaram ser mãe ou pai. Quanto às/aos jovens monitoras/es, não diferente do que revela a “Pesquisa Juventudes no Brasil (2021)³⁵”, nota-se que a maioria (80%) é solteira/o, reside com familiares, não tendo ainda constituído uma unidade familiar independente. O que nos leva a concluir que a juventude camponesa contemporânea não tende a formar um novo núcleo familiar de forma tão precoce como é comum se imaginar. Com relação a essas/es monitoras/es jovens solteiras/os, pode-se dizer que elas/es conquistaram independência somente economicamente.

Também é importante destacar que 20% são jovens casadas/os e 15% têm filho/a, evidenciando assim um percentual que vivenciam elementos destacados como de “transição para a vida adulta”, uma vez que um dos elementos que marcam essa transição é a constituição de uma nova família, conforme Maria de Nazareth Wanderley (2007). A pesquisa Juventudes no Brasil de 2021 mostra que 32,5%, ou seja, cerca de um terço das/os jovens participantes do estudo, já estão vivendo a condição de maternidade ou paternidade, dado que dialoga com o levantamento feito acerca das/os monitoras/es, apesar de não ter obtido os dados, especificamente, sobre a juventude camponesa em geral.

Nesse sentido, o trabalho como monitora/or de EFA, pode se constituir como um desafio para pessoas casadas e que tenham filhas/os ³⁶, pois a monitoria exige dessas/es profissionais a estadia na escola e pernoitar ao menos uma vez na semana. Isso demandaria dessas mães e pais certo distanciamento de suas casas e filhas/os por um período mais prolongado.

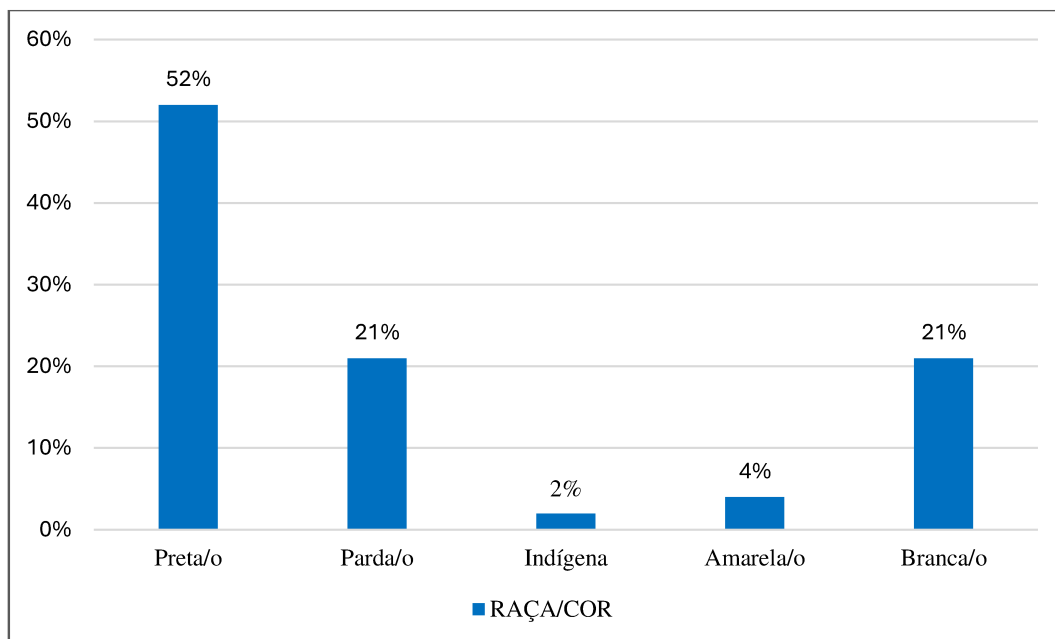
A identidade racial das/os monitoras/es, também, foi um dos pontos destacados no levantamento quantitativo sobre o seu perfil. Em relação a esse aspecto, de acordo com o Censo Demográfico de 2022 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população brasileira se constitui, em sua maioria, por pessoas negras. Os dados mostram que 56% das/os brasileiras/os se autodeclararam como pretas/os e pardas/os.

Nas EFAs, percebe-se uma presença significativa de monitoras/es que afirmaram ser parte da população negra do país, somados as/os que se autodeclararam pretas/os e pardas/os, correspondendo a 72% dessas/es profissionais. Além disso, é possível identificar no gráfico abaixo, certa diversidade de identidade racial presente na escola, composta para além de negras/os por pessoas brancas, amarelas e indígenas.

³⁵ De acordo com a pesquisa, 78% das/os jovens pesquisadas/os se declaram solteiras/os, 20,4% casadas/os (formalmente ou não), e 1,2% é de separadas/os ou viúvas/os.

³⁶ Acreditamos que se constitui como um desafio, em especial, para as monitoras que tenham criança em fase de amamentação, ou seja, com pouca idade e que são muito dependentes das/os pais.

Gráfico 1-Identidade racial das/os monitoras/es



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

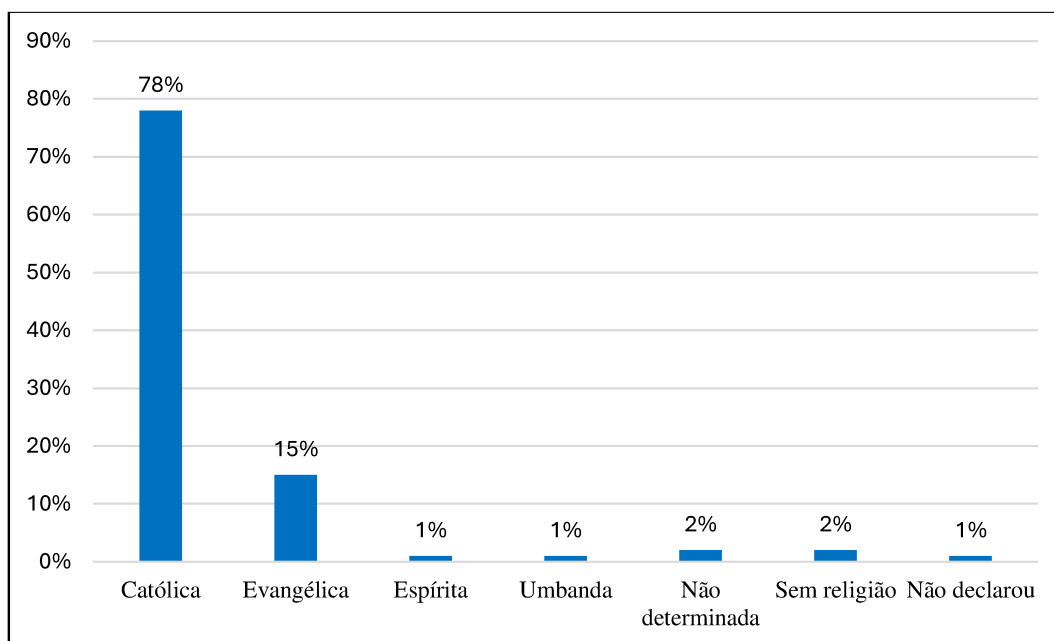
Com relação ao pertencimento racial da população jovem, não se percebe muita diferença, ainda há uma predominância de pessoas negras que são 61%, conforme o Atlas das juventudes de 2020.

No que se refere, especificamente, às/aos monitoras/es jovens 79% declaram ser parte da população negra. Tais dados permite levantar a hipótese de que isso se deve ao fato de que a população jovem do campo seja, em sua maioria, negra. No entanto, seguem-se essas indagações, uma vez que não foram encontrados dados especificamente sobre as juventudes negras do campo. Conforme Ivan Faria e Aline Alves (2015, p.160), “a questão racial ocupa um lugar marginal nesse universo, sendo tratada apenas de forma mais aproximada nos trabalhos que se refere a questão quilombola”. Pode-se afirmar, junto a essa autora e esse autor, que há uma invisibilidade dessa população nas pesquisas, também, nas políticas públicas.

Passando a outros dados, como foi falado no capítulo anterior, as Escolas Família Agrícola, no Brasil, surgem por iniciativa de padres e pessoas ligadas às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Em todo seu histórico de criação e expansão, teve forte influência e apoio da Igreja Católica para a sua consolidação, desde a França, onde surgiu a primeira experiência (Nosella, 2012). Com relação a essa questão religiosa, ainda que essas escolas não sejam instituições católicas, percebe-se uma predominância de monitoras/es que declaram ser praticante de tal religião, não diferente do cenário geral do Brasil, no qual 64,6% da população se declara como católica/o (IBGE,2010). Vale ressaltar que, ao analisar dados dos censos

anteriores, percebe-se que esta religião vem sofrendo declínio, e se observa uma ascensão das evangélicas.

Gráfico 2- Religião das/os monitoras/es em geral.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

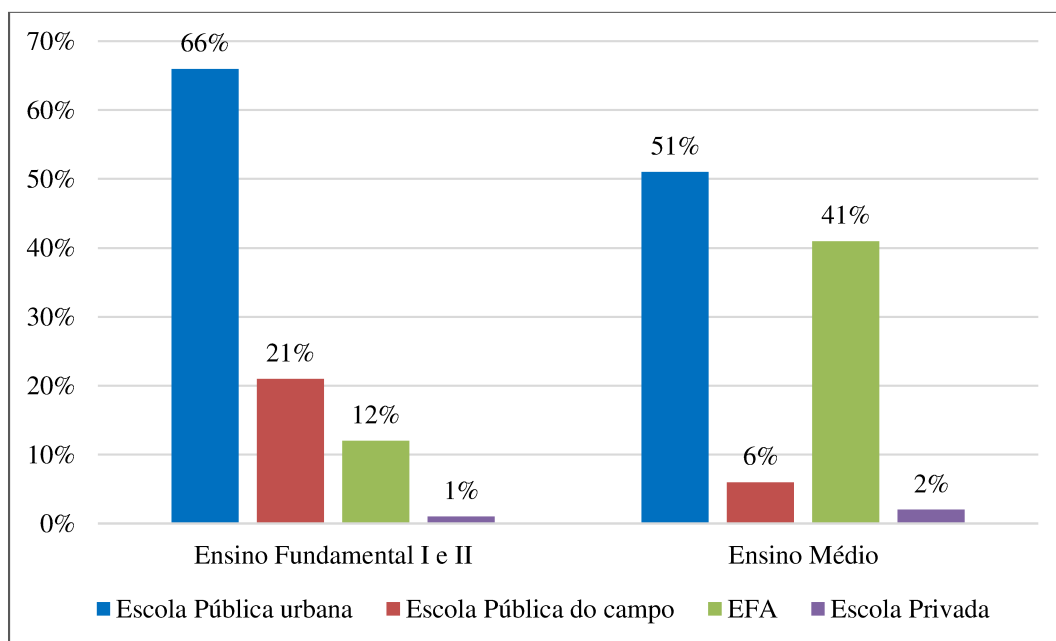
Conforme indicado no gráfico acima, as/os praticantes da religião católica são a maioria, sendo 78% das/os monitoras/es. Em relação às/aos jovens não é tão diferente, o que corresponde a 79%. Foi possível perceber, também, a presença de 17% de evangélicas/os, o que corrobora com o crescimento de tal religião no cenário brasileiro.

Se analisar a evolução dessa questão religiosa nas comunidades rurais, o que se observa, como no cenário geral, é que houve uma expansão das igrejas evangélicas no campo. Trazendo para minha realidade, na comunidade rural onde resido, havia, antes, somente uma igreja católica, hoje, também há uma igreja evangélica. Assim como em outras comunidades do município. Percebe-se no campo a inserção dessas igrejas, enquanto isso as religiões de matrizes africanas continuam pouco representadas. A sua invisibilidade pode estar associada ao preconceito e a intolerância a essas religiões.

Outro dado relevante nesse processo de construção do perfil das/os monitoras/es que trabalham nas EFAs de Minas Gerais é sobre o tipo de escola em que essas/es profissionais estudaram durante a educação básica. Este é um aspecto importante para compreender a origem social dessas pessoas. Ao longo de seus percursos de escolarização, elas/es tiveram algum

contato com escolas localizadas no campo ou que praticavam uma educação que dialoga com a perspectiva da Educação do Campo, como é o caso das EFAs?

Gráfico 3- Tipo de escola em que as/os monitoras/es estudaram



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir do gráfico, conclui-se que, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, os seus percursos de escolarização foram marcados por uma predominância da escola pública urbana, com 66% do total de respondentes. É relevante mostrar que 21% frequentaram escolas públicas do campo³⁷ ou Escola Família Agrícola, o que revela certa interação com o campo. Esse tipo de escola pública do campo, referida acima, na maioria das vezes, são as escolas multisseriadas. Segundo Salomão Hage (2008, p.10), elas “oportunizam às populações do campo terem acesso à escolarização no lugar em que vivem, em sua própria comunidade”, sendo este o tipo de escola comumente encontrada no campo para suprir a necessidade de escolarização das crianças camponesas do 1º ano ao 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para esse autor, a multissérie é a materialização da escola seriada urbana no meio rural, ou seja, em geral ela não está preocupada com a realidade desses sujeitos e nem valoriza os

³⁷ Utilizou para definir escola do campo o decreto 7.352/2010, que entende por escola do campo aquela situada em área rural, conforme definida pelo IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. Não estamos limitando somente às escolas que funcionam com base nos princípios da Educação do Campo.

seus saberes. Esse modelo multisseriado se deu em razão do número reduzido de estudantes que vivem nas pequenas comunidades rurais, o que não justificava a criação de uma turma por série (*op. cit.*). Por ser um apêndice da escola urbana, essas escolas não contribuem para a afirmação das identidades culturais das crianças do campo, o que deveria ser um princípio. Além disso, elas eram/são muito precarizadas devido à falta de políticas públicas específicas para a educação para os povos do campo.

No entanto, em minha perspectiva, elas eram/são importantes para a permanência dessa população no campo e para privar as crianças do desgaste físico e emocional de se deslocarem para a cidade para estudar, além de ser um direito de todas/os ter escola nas comunidades. A luta das/os camponesas/es é, então, para que se tenha uma escola do campo de qualidade, seja em termos de estrutura e de propostas de ensino que valorizem os saberes das/os camponesas/es. A escola multisseriada é uma realidade do campo e fez parte do percurso de escolarização de seis das/os sete participantes entrevistadas/os nesta pesquisa.

Ainda nessa perspectiva, a oferta do segundo segmento do ensino fundamental no território de moradia dos sujeitos do campo é uma realidade mais distante. Poucos municípios dispõem de escolas no campo que atendam esse segmento no âmbito municipal. As/os adolescentes e jovens tinham e, a maioria delas/es, têm, até hoje, que se deslocar para a cidade para estudar em escolas urbanas, não diferentemente da minha trajetória escolar.

Enquanto isso, no ensino médio, pode se observar que a escola pública urbana continua sendo a maior responsável pela escolarização das/os monitoras/es, mas sofre uma queda, de 66% passou para 51% do total de monitoras/es quando se considera o ensino médio. Mas, em contrapartida, as escolas do campo e, especialmente, as EFAs se revelam como destaque na escolarização desses sujeitos. No caso daquelas/es que estudaram o ensino médio em escola do campo, corresponde a 6%, há uma queda muito grande com relação ao ensino fundamental. Isso se deve à existência, na maioria das vezes, somente de escola multisseriada que atende até os anos iniciais do ensino fundamental. Por outro lado, o percentual de monitoras/es que cursaram o ensino médio em EFAs corresponde a 40%. Tal trajetória revela um ponto importante com relação à formação das/os monitoras/es, pois revela o contato dessa/es profissionais com a Pedagogia da Alternância e o conhecimento do funcionamento dessas escolas desde a educação básica, como é o caso das/os sete jovens entrevistadas/os nesta pesquisa. O que permite um maior engajamento com a proposta educacional desde o primeiro contato no trabalho como monitora/or.

Vale destacar que das/os 53% (105) monitoras/es que estudaram em EFA na educação básica, seja ensino fundamental e/ou ensino médio, uma parte significativa é composta por

jovens, o que corresponde a 48,6% (51) deste total. Sendo essa presença de jovens monitoras/es egressas/os nas EFAs o que nos despertou interesse nesse estudo, em compreender suas experiências de escolarização e trabalho nessas escolas.

Com relação à formação e à permanência de monitoras/es nas EFAs, Begnami (2003) apresenta em sua dissertação, dois pontos interessantes que nos permitem fazer uma análise da evolução de questões que envolvem essas escolas. Ele ressalta que “somados o desprezo, os preconceitos ainda latentes contra o rural na sociedade brasileira e o fato das escolas não possuírem fontes seguras de financiamento efetivo e suficientes elas sofrem a dificuldade de assegurar profissionais de nível superior no campo” (Begnami, 2003, p.59). Revela em sua pesquisa que a formação das/os monitoras/es da rede Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA) era algo preocupante, uma vez que 67,6% delas/es tinham formação de nível médio, apesar de dispor de grande experiência devido ao tempo de dedicação à função exercida. No entanto, seria necessário resolver o problema da habilitação por meio de curso superior para adequar às exigências da legislação brasileira.

Uma situação diferente pode ser constatada a partir do levantamento quantitativo feito para esta pesquisa, no qual se percebe um avanço neste processo de escolarização, pois passados 20 anos da pesquisa do referido autor, o quadro de formação superior dessas/es profissionais se encontra dessa forma:

Quadro 2- Formação superior das/os monitoras/es.

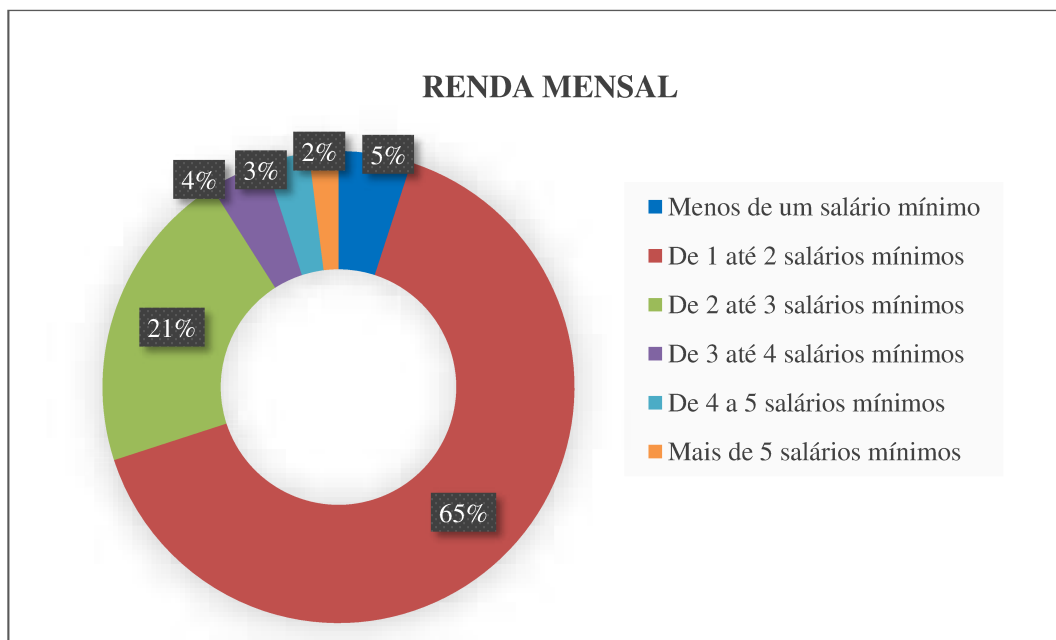
Situação do Curso:	Percentual de monitoras/es:
Curso concluído:	70%
Curso em andamento:	22%
Não tem:	8%

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O que se observa é que 92% das/os monitoras/es investigadas/os das EFAs de Minas tem curso superior concluído ou em andamento, o que demonstra que a formação inicial não é mais um problema para essas escolas. Revela, ainda, que essas/es monitoras/es têm se preocupado com o aperfeiçoamento da formação, uma vez que 38% do total de 198 das/os monitoras/es possuem algum tipo de pós-graduação, seja ela em nível de especialização, o que soma 28%; de mestrado, os quais são 8,5%; e em nível de doutorado, corresponde a 1,5%.

Para além desses aspectos evidenciados, a renda, também, possibilita compreender um pouco mais sobre o trabalho dessas/es monitoras/es. Com base no levantamento quantitativo percebe-se que a renda dessas/es profissionais está entre um e três salários mínimos³⁸.

Gráfico 4- Renda mensal das/os monitoras/es em geral.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como se pode observar no gráfico acima, a maioria das/os monitoras/es 65% recebem entre um e dois salários mínimos por mês, o que corresponde a faixa de R\$1.320,00 a R\$2.640,00. Essa variação de salário se dá em razão das EFAs não terem um valor salarial unificado³⁹ para todas as escolas. O valor pago às/aos monitoras/es é definido pela associação mantenedora de cada EFA. Se estabelecer uma comparação com o salário pago às/os professoras/es da rede estadual de educação de Minas Gerais, que em 2023 é de R\$2.652,00, o valor recebido pelas/os monitoras/es é relativamente baixo, principalmente, levando-se em consideração o tempo de dedicação gasto por elas/es nesse tipo de trabalho.

Ao direcionar as análises especificamente para as/os 81 jovens monitora/es, o que se pode observar é que, para 74%, a renda mensal está entre um e dois salários mínimos; 17% informaram receber entre dois e três salários mínimos; 2% não responderam; e 7% disseram

³⁸ Em 2023 o salário mínimo é de R\$1.320,00. Nesse caso, a média salarial das/os monitoras/es está entre R\$1.320,00 e R\$3.960,00 conforme os dados.

³⁹ De acordo com os editais que foram analisados, percebemos tais variações: edital 005/2023 da EFA Veredinha estabelece a remuneração é R\$3.41,25; no edital 001/2023 da EFA Nova Esperança, a remuneração é de R\$2.424,00, e no edital 005/2023 da EFA de Itaipé, o valor é de R\$2.900,00. Analisamos outros editais, mas neles não estavam informadas as remunerações, o valor seria combinado juntamente à associação.

receber menos de um salário mínimo. No que diz respeito a este último caso; não identificou, especificamente, quais tarefas elas/es desenvolvem para que a remuneração recebida seja inferior a um salário mínimo, mas foi possível perceber que algumas/ns delas/es trabalham em tempo parcial, ou seja, têm uma carga horária reduzida em relação às/aos outras/os monitoras/es.

Concordando com Begnami (2003, p.58), a função como monitora/or “precisa ser reconhecida e valorizada com um estatuto, um plano de carreira e contratos salariais mais justos e adequados ao nível de dedicação que se exige e que se pratica”, pois essa/e profissional tem um lugar central na efetivação da proposta educacional das EFAs. Isso demanda um maior apoio do Estado com políticas de assistência a essas escolas e, conseqüentemente, maior valorização das/os suas/seus profissionais.

Anteriormente, foi falado que a instabilidade salarial era um dos fatores, segundo Begnami (2003), que incidia diretamente na permanência das/os monitoras/es. Não foram encontradas informações atuais de como se encontra essa questão nas escolas pesquisadas, porém este aspecto parece fazer parte do histórico delas. A fala do jovem monitor Luiz Felipe ilustra essa questão. Ele comenta: *“Quando eu estudava e, também, quando eu já trabalhava, com essa dificuldade de repasse de verbas, os monitores não conseguiam se manter só na escola, então, assim [era] todo mundo incerto. Ah, e se não pagar! E se não repassar! Eu vou tirar de onde? A gente precisa comer.”* (Luiz Felipe, 23 anos). Essa instabilidade salarial, atingia diretamente o funcionamento das escolas. Algumas delas, tiveram que fechar, em algum momento, por não terem condições de permanecer em funcionamento devido às despesas, diminuição dos recursos externos e atrasos no bolsa-aluno (AMEFA, 2020). O Bolsa-Aluno era um Programa de Apoio Financeiro à Escola Família Agrícola do Estado de Minas Gerais, instituído por meio da lei nº 14.614/03, e regulamentado por meio do decreto nº 43.978/05 e, posteriormente, alterado pelo decreto 46.888/15, que contribuía no desenvolvimento das atividades dessas escolas.

As associações mantenedoras das EFAs recebiam auxílios financeiros referente ao bolsa-aluno concedido aos estudantes dessas escolas. Porém, o governo atrasava na realização desses repasses, sendo necessário uma mobilização intensa para sua efetivação e o atraso afetava diretamente a continuidade das atividades. Com relação a esses auxílios financeiros, houve algumas mudanças, a partir da Lei nº 12.695/2012, todos os CEFFAs do Brasil passaram a ter direito ao FUNDEB. No entanto, a luta dessas escolas por suporte governamental é permanente, mesmo a educação sendo um direito de todos e dever do Estado, como consta na atual Constituição Federal do Brasil.

Nesse quesito permanência, verificou-se que há uma rotatividade muito grande de monitoras/es e acredita-se que seja devido à dinâmica de funcionamento dessas escolas. Ou seria a questão salarial um fator mais impactante? As/os monitoras/es têm uma carga horária de trabalho de 44 horas⁴⁰ semanais, o que inclui pernoitar nas escolas ao menos uma vez por semana⁴¹ para acompanhar as/os estudantes durante o período noturno. Para entender um pouco mais sobre essa rotatividade, evidenciou-se no quadro abaixo o tempo médio de trabalho das/os respondentes como monitoras/es nas EFAs.

Quadro 3- Tempo de trabalho na EFA.

Tempo de trabalho:	Percentual de monitoras/es
Até 1 ano:	28%
De 1 ano e um mês a 2 anos:	10%
De 2 anos e um mês a 3 anos:	14%
De 3 anos e um mês a 4 anos:	9%
De 4 anos e um mês a 5 anos:	7%
De 5 anos e um mês a 10 anos:	16%
De mais de 10 anos:	11%
Não responderam:	5%

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode-se observar que 28% das/os monitoras/es têm até um ano de trabalho, o que revela que, de 2022 para 2023, houve a troca de mais de um quarto dessas/es profissionais das EFAs. Se contabilizar a quantidade que tem até três anos de trabalho na escola, esse percentual sobe para 52%. Ou seja, pode-se concluir que metade das/os monitoras/es são iniciantes na docência nas EFAs. Dado que alguns estudos utilizam o tempo de atuação docente para definir carreira, se levar em consideração para falar da rotatividade, pode-se dizer que muitas/os monitoras/es saem da EFA antes de atingir a sua “fase de estabilização” profissional (Michael Huberman, 1995). Tal autor tem dividido a vida profissional das/os professora/es em ciclos, a qual se define como professora/or iniciante a fase de até três anos de carreira, denominado por ele como “entrada”. Alguma dificuldade, seja de adaptação ou outras questões fazem com que

⁴⁰ Segundo o monitor Luiz Felipe, diferente das outras EFAs, na Escola Família Agrícola de Cruzília, a carga horária de uma/um monitora/or é 30 horas semanais. Devido às/aos estudantes e profissionais da escola residirem em municípios próximo à escola, elas/es não permanecem nela nos finais de semana.

⁴¹ Tem EFA que já tem conseguido contratar monitora/or específico para essa carga horária noturna. De acordo com o monitor Anderson da EFA Tabocal, lá tem uma dupla de monitoras/es que fazem o revezamento da monitoria noturna.

essas/es monitoras/es saiam em um curto período de tempo. Tais informações revelam a não existência de um quadro fixo de monitoras/es nessas escolas.

A permanência por pouco tempo dessas/es monitoras/es nessas escolas têm algumas implicações, dentre elas a grande demanda por investimentos de tempo e recursos em formação para preparar essas/es novas/os profissionais acerca do funcionamento das escolas e das mediações pedagógicas da alternância. Com relação a essa formação e rotatividade, o jovem monitor Samuel comenta:

Eu vejo a rotatividade como um problema e um desafio para as EFAs. A pessoa entra, não fica muito tempo e sai, e cada vez que entra uma pessoa na EFA tem que fazer formação. [...] quando ela aprende como é o trabalho da EFA, ela logo sai e entra uma outra e, até se adaptar de novo, ela sai, também (Samuel, 25 anos).

Essa fala revela um ciclo quase sem fim. Essa rotatividade, além de ter sido percebida por meio dos dados quantitativos, também foi vivenciada no percurso de realização desta pesquisa. Nos últimos meses de finalização deste estudo, fui informada que dois das/os sete entrevistadas/os não estavam mais trabalhando nas respectivas EFAs em que trabalhavam. Tais informações levam a questionar: quais seriam as medidas necessárias para amenizar a questão da rotatividade nas EFAs? O que mais tem contribuído para essa rotatividade? O trabalho como monitora/or é visto como uma realidade distante pelas/os docentes? Como as EFAs têm enfrentado esse desafio?

Outro dado que dialoga com o tema apresentado é sobre suas experiências de trabalho em EFAs. Nota-se um percentual significativo, 86% das/os monitoras/es estão vivenciando pela primeira vez uma experiência de trabalho em uma Escola Família Agrícola, o que, como foi evidenciado ao longo deste estudo, se diferencia de outras experiências educacionais demandadas por demais instituições espalhadas pelo estado.

Outros 13,5% revelam já ter trabalhado por algum tempo em outras EFAs, mostrando assim uma aproximação com as demandas dessas instituições, o que supõe-se que elas/eles se identificaram com a experiência, uma vez que permaneceram contribuindo na formação das/os jovens camponesas/es. Nesse sentido indagamos: seriam essas/es monitoras/es militantes da Educação do Campo ou participantes de movimentos sociais? Ademais, a identificação com a proposta de trabalho dessas escolas e a busca por emprego pode ser vista como uma combinação resultante da continuidade como monitora/or de EFA. Outros 0,5 % não responderam a essa questão. Com relação às/aos jovens, 90% estão trabalhando pela primeira vez como monitora/or em uma dessas escolas, o que nos leva a pensar que essa seja sua primeira experiência no

universo da docência. Além disso, pode-se inferir que tenha colaborado para isso a busca por outros tipos de trabalho para além dos encontrados no campo, para aqueles sujeitos que residem em tal território.

Como foi indicado anteriormente, essas/es profissionais, quando chegam à escola, passam por um tipo de formação sobre o funcionamento da EFA e da Pedagogia da Alternância. Elas/es fazem um curso chamado “Formação Inicial para Monitoras/es”. Como destaca Begnami (2003), as iniciativas de formação inicial específica e permanente se constituem como importantes, a ponto de se tornar uma exigência para quem inicia ou já trabalha como monitora/or nessas escolas.

No que se refere a essa formação das/os monitoras/es de Minas Gerais, quase a metade delas/es, 45%, a completaram, enquanto pouco mais de um quarto, 27%, se encontra nesse processo de formação inicial. Identificou-se, também, um percentual considerável, 28%, que ainda não fizeram a formação inicial referida. Nesse caso não obteve informações sobre o fato de, ainda, não terem iniciado, porém, esse dado dialoga com o percentual daquelas/es profissionais que têm entre um e seis meses de trabalho nessas escolas, os quais são 13%, ou seja, estão basicamente no período de experiência. Pensando nas/os iniciantes que desconhecem a dinâmica de trabalho nas EFAs, o ideal seria que tal curso fosse realizado assim que a/o monitora/or se inserisse na escola, apesar das limitações existentes tanto para as escolas quanto para a AMEFA. Por fim, para àquelas/aqueles que estão com a formação inicial para monitoras/es em curso, não foi possível verificar o tempo médio restante para a conclusão da formação.

Dando continuidade aos aspectos que foram priorizados para traçar o perfil das/os monitoras/es, apresenta-se, no quadro abaixo, dados sobre o tempo de finalização do ensino médio e o início do trabalho nas EFAs. No início deste estudo, apresentou-se como hipóteses que havia um número significativo de monitoras/es que saíram há pouco tempo da EFA como estudante e retornaram em seguida para trabalhar. Essa hipótese se deu em razão desta pesquisa ser centrada em jovens que estudaram em EFA e depois regressaram como monitora/or. No entanto, o levantamento quantitativo nos mostra o seguinte:

Quadro 4- Finalização do ensino médio/trabalho como monitora/or.

Tempo de retorno à EFA:	Percentual de monitoras/es:
Menos de um ano:	16%
Entre um e dois anos:	14%
Entre dois e três anos:	7%
Entre três e quatro anos:	10%
Mais de quatro anos:	52,5%
Não responderam:	0,5%

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com o quadro 4, pode-se observar que o número de monitoras/es que começaram a trabalhar nas EFAs logo que finalizaram o ensino médio é pequeno, o que soma 16% do total. Este é o caso de quatro jovens monitoras/es participantes desta pesquisa. Por não ter formação superior, essas/es monitoras/es iniciaram com monitoria noturna, na secretaria, contribuindo nas mediações pedagógicas ou auxiliando nas aulas práticas, como um jovem monitor revelou em uma entrevista: “*eu ajudava alguns professores com as questões das aulas práticas*” (Luiz Felipe, 23 anos). Tais informações nos leva a refletir que as equipes de gestão das EFAs enxergam nessas/es egressas/os potencial para a continuação do projeto desenvolvido e defendido por tais escolas, uma vez que elas/eles são priorizadas/os nos processos seletivos, como indicado em entrevistas. Pode-se dizer, então, que tais egressas/os são portadoras/es de experiências que as equipes gestoras veem como potenciais para valorizar o trabalho educativo nessas escolas.

Em um percentual um pouco maior estão aquelas/es que entram na EFA depois de mais de quatro anos de terem se desligado dessa instituição. Do total, 52% das/os monitoras/es se encontram nessa situação, o que por um lado parece dialogar com a questão da formação superior, uma vez que o tempo de duração de uma licenciatura é de quatro anos. Assim, podemos inferir que, ao concluir sua formação, alguns veem nas EFAs uma oportunidade de inserção na docência.

As questões apresentadas ao longo deste texto têm evidenciado um perfil cada vez mais complexo e diverso das/os monitoras/es das EFAs mineiras. Conhecer a localização em que se encontram as moradias delas/es é importante para compreender o contexto em que essas/es estão inseridas/os, e entender se suas escolhas em trabalhar na EFA dialogam com suas trajetórias no campo ou estejam somente atravessadas pela necessidade do trabalho para sobrevivência.

A partir das informações sobre seus locais de moradias, foi possível perceber que o percentual geral de monitoras/es que residem na cidade é maior do que as/os que vivem no campo. São respectivamente 58% contra 41%, sendo que 1% não respondeu. Isso significa que a busca pelo trabalho nas EFAs não está centrada, especificamente, em pessoas residentes no campo, mas também em um público urbano que tenha formação em áreas demandadas pelo currículo das escolas. Por outro lado, deve-se considerar que há uma dificuldade em delimitar a fronteira entre urbano e rural, nesse caso. Os municípios em que residem são de pequeno porte, têm a predominância de atividades agrícolas e no setor de comércio e possuem população entre 2 mil e 52 mil habitantes, de acordo com o IBGE (2022). Assim, por trás dessa filiação territorial com o meio urbano não se pode concluir com certeza que haja um desconhecimento da realidade camponesa por parte dessas/es profissionais.

Vale destacar que, quando se analisa as/os monitoras/es jovens, observa-se uma leve predominância de camponesas/es. São 57% residentes no campo e 43% na cidade. Compreendendo assim que a juventude camponesa tem ocupado as EFAs e tem-se, como hipóteses, que estas instituições tenham contribuído para a sua permanência no campo, seja em termos de reafirmação de suas identidades e/ou proporcionado condições financeiras para suprir suas necessidades juvenis.

Apresentou-se, inicialmente, que a/o monitora/or das EFAs trabalha em tempo integral e desenvolve múltiplas atividades demandadas ao seu ofício. No entanto verificou que essas/es educadoras/es, também, desenvolvem outros tipos de trabalhos fora da escola, seja na agricultura e na pecuária, seja como autônomas/os e/ou no setor de serviços. Percebe-se a presença da pluriatividade, definida por Maria José Carneiro (2006) como a combinação de atividades agrícolas com atividades não agrícolas por uma mesma unidade familiar, sendo ela responsável pela introdução de novas alternativas de trabalho para a população do campo. No caso das/os jovens, identificou-se que elas/es desenvolvem atividades no âmbito da agricultura, como: apicultor, agricultora/or, pecuarista, inseminador de bovinos, o que dialoga com a vida camponesa e a formação técnica ofertada pelas EFAs, principalmente, levando em consideração que grande parte dessas/es jovens são egressas/os dessas escolas. No âmbito da atuação social, foram citadas duas atividades – vice-presidente de associação quilombola e representante da Rede de Juventude em Defesa de seus Direitos Sociais (REJUDES) –, que revelam um engajamento político e militante em entidades sociais dos seus municípios. E, também, disseram realizar outras diversas atividades como proprietário de loja de instrumentos musicais, loja de cosméticos, produtora de artesanato, motoboy, professor de violão, musicista, assistente técnico, consultora/or. Tais informações nos mostram que essa juventude encontra outros meios

para complementar a renda para além do trabalho como monitora/or, ressaltando, ainda, que algumas delas/es conciliam o trabalho com a vida de estudante, no caso daquelas/es que estão finalizando a graduação ou estão no mestrado.

Ao fim deste capítulo, propõe-se uma contextualização da função de monitora/or e, posteriormente, apresenta-se o perfil de tais monitoras/es das EFAs mineiras. Desse modo, ao longo deste, foi possível perceber que essa/e educadora/or é uma especificidade das Escolas Família Agrícola, sendo demandada/o pela proposta pedagógica e organização de tal instituição, criada para atender a juventude camponesa. Diferente da/o monitora/or integrante de projetos de outras instituições de ensino, essa/e tem uma responsabilidade com o processo de ensino e aprendizagem das/os estudantes como uma formadora/or da Pedagogia da Alternância.

Ademais, o perfil revelou elementos significativos das trajetórias dessas/os educadoras/es. Elas/es são em sua maioria negras/os, professam a religião católica, em sua maioria são solteiras/os, mas com uma parcela significativa de pessoas casadas e com filhas/os. O que demanda dessas escolas pensar nas particularidades daquelas/es que tenham criança pequena. Percebe-se que há um público bastante jovem trabalhando nessas escolas e que uma parcela significativa é egressa/o de tais instituições de ensino, sendo este um potencial para reforçar e defender a proposta de tais escolas. No mais, a rotatividade foi identificada e constatada como um desafio a ser superado pelas EFAs em conjunto com a AMEFA, o que demanda políticas públicas para dar suporte a essas entidades na solução dessa questão.

Com relação à juventude camponesa em geral, foi difícil encontrar dados para complementar a análise das informações referente aquelas/es que são monitoras/es, mas foi possível perceber que algumas/ns jovens camponesas/es estão imersas/os no trabalho de monitora/or demandado por essas instituições. Além disso, também, têm desenvolvido uma diversidade de atividades como outros meios de adquirir renda, uma vez que a combinação de atividades agrícolas com não agrícolas tem se tornado uma opção para a permanência no campo.

Por fim, ao longo do capítulo foram feitas várias indagações como forma de problematizar as informações produzidas no levantamento quantitativo. Muitas delas não puderam ser respondidas nos limites deste trabalho. Nesse caso, o intuito foi proporcionar reflexões acerca dos pontos apresentados, o que se espera que seja importante e contribua para que os sistemas de ensino, as EFAs e a AMEFA possam planejar suas estratégias de trabalho com relação a essas escolas e as/os suas/seus profissionais.

CAPÍTULO III - JOVENS MONITORAS/ES EGRESSAS/OS: aspectos sobre seus percursos de escolarização e trabalho.

Neste capítulo propõe-se uma análise sobre os percursos de escolarização e de trabalho das/os jovens monitoras/es entrevistadas/os na pesquisa. A partir de dados apresentados no perfil, entrelaçados com informações provenientes da descrição das/os participantes da pesquisa, buscou-se compreender um pouco da realidade do campo e como é construído, por essas/es camponesas/es, os modos de ser jovem do/no campo. Na parte de descrição das/os participantes da pesquisa foi utilizado um subtítulo diferente para cada uma/um, sendo a junção do nome com algum elemento que mais chamou a nossa atenção em cada relato. Encontramos dificuldade em tais definições, uma vez que as trajetórias de vida delas/es se entrecruzam em alguns momentos e faz com que um mesmo subtítulo possa ser atribuído a mais de uma/um participante. Acrescentamos ainda que essa definição também foi uma tentativa de compartilhar a diversidade de modos de ser jovens que compõem a categoria juventudes do campo.

3.1 Caracterização das/os entrevistadas/os

3.1.1 Aline: duas vezes estudante do ensino médio

Aline, no momento da entrevista, era uma jovem de 25 anos, monitora da Escola Família Agrícola de Natalândia que fica localizada no projeto de assentamento Saco do Rio Preto, na região Noroeste do estado de Minas Gerais, sendo a maior EFA de Minas, seja no que se refere ao número de estudantes matriculadas/os, seja quanto à dimensão territorial. Aline era camponesa, se autodeclarou como parda, era solteira, católica e residia com o pai em uma agrovila do distrito Ruralminas, município de Unaí. Em sua narrativa, afirmou que sempre morou no campo, mas ela não desenvolvia atividades na agricultura. Além disso, ressaltou que o lugar em que ela e o pai moravam era pequeno, menos de um hectare, o que não permitia fazer grandes plantações.

A escolarização de Aline foi marcada por frequentar escolas do campo. Ela cursou os anos iniciais do ensino fundamental em uma escola multisseriada localizada na fazenda Santo Antônio AC Agro Mercantil, onde seus pais trabalhavam. A fazenda implantou a escola para que as/os filhas/os das/os trabalhadoras/es pudessem estudar. Como essa escola só oferecia as turmas iniciais do ensino fundamental, Aline foi obrigada a mudar de escola para dar continuidade aos estudos.

As duas opções eram estudar em Natalândia, município vizinho de Unaí, em uma escola urbana, ou em uma escola localizada no campo, situada no distrito chamado Ruralminas, onde seus pais residiam. Sua mãe optou por matriculá-la na escola de Natalândia para cursar o 6º ano. No entanto, ela ficou lá apenas por um ano, pois não se adaptou às condições, principalmente pelo desgaste do deslocamento. Para frequentar essa escola, Aline saía de casa por volta de 10h para chegar na escola por volta de 12h30min, percorrendo esse trajeto em uma estrada com condições muito ruins de manutenção. No ano seguinte, ela foi estudar em uma escola do campo, no distrito Ruralminas, onde ainda residia, no momento da pesquisa. Ela relatou que essa escola era bem próxima de sua casa e, assim, estudou do 7º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, concluindo esta etapa em 2014.

A busca por formação e, conseqüentemente, a falta de condições financeiras para fazer um curso superior fez com que ela repetisse o ensino médio na EFAN para conseguir uma formação técnica, o que se apresentava como uma realidade distante para jovens camponesas/es. Por morar no campo e não ter acesso à internet, assim que finalizou o ensino médio, ela não teve acesso e conhecimento sobre vestibulares em uma instituição federal. Em um município próximo ao que ela residia, havia faculdades privadas, mas seus familiares não tinham condições de pagar um curso superior.

Ela relatou que conheceu a EFAN depois de dois anos de conclusão do ensino médio, quando foi visitá-la com seu pai e irmão. Ela gostou da dinâmica da escola e se interessou, principalmente, pelo curso técnico em agropecuária. Devido ao curso técnico ser ofertado, naquela época, somente integrado ao ensino médio, ela teve que cursar esse nível de ensino, novamente, conforme mencionado. Ela disse que gostava bastante de estudar na EFAN, principalmente das matérias que faziam parte da formação técnica. Em sua narrativa, esse período de estudo foi intenso, mas reforçou que adorava estudar lá, porque, além da realização de atividades em sala de aula, também desenvolviam aprendizados em outros espaços. As/os professoras/es levavam para observar o rio e seu entorno, para conhecer e aprender, na prática, os temas das matérias. Ressalta que esse era um diferencial, comparando com a escola em que estudou no distrito.

Devido à formação da EFAN ser integral, tinha que estudar os três turnos, participando das atividades práticas da agricultura e da pecuária possibilitada pela escola. Aline contou que a rotina de estudos na EFAN iniciava às 6h da manhã e se estendia até 22h. As aulas em sala iniciavam às 7h, mas às 6h da manhã todas/os estudantes tinham que realizar a tarefa do dia, sendo ela definida de acordo com o setor que cada estudante estava dividido, dentre eles: olericultura, zootecnia e limpeza. Isso correspondia a fazer a limpeza da escola, capinar e

revolver o solo de hortas e jardins, irrigar hortaliças, etc. Ela afirmou que não havia distinção entre atividade específica para meninos ou meninas. Se era para capinar ou abrir cova, toda a turma fazia.

No período em que a entrevista foi realizada, Aline estava cursando a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), na área de matemática, com projeção de finalização em 2023. Ela ressalta que recebeu incentivo e apoio da equipe da escola para fazer tal curso. Posteriormente à entrada na UFTM, ela começou a trabalhar na EFAN como monitora a convite do diretor da escola, o que ocorreu em menos de um ano após a conclusão do ensino médio nessa escola. Segundo ela, isso ocorreu porque ela foi identificada pelas/os professoras/es, durante a trajetória escolar, como uma pessoa que tinha perfil para ser monitora, sendo assim contratada após aprovação da associação.

Sua transição de estudante para monitora foi marcada por algumas dificuldades, como estabelecer uma postura como profissional diante das/os estudantes que eram suas/seus amigas/os e, reconhecer as/os professoras/es como suas/seus colegas de trabalho, o que foi um desafio, segundo ela. Um pouco diferente das/os outras/os monitoras/es que atuavam como monitoras/es com disciplinas específicas, ela trabalhava como secretária-monitora, desenvolvendo atividades da parte administrativa e contribuindo como monitora na formação humanística das/os estudantes. Apesar de ter sido contratada, inicialmente, para trabalhar no setor técnico, devido à saída de uma funcionária, ela foi remanejada para a parte administrativa. Ela trabalhava há quatro anos como monitora da EFAN, em um turno de trabalho que compreendia das 13h às 22h, com um intervalo de uma hora. Uma das tarefas dela era a tutoria, momento da semana em que ela e as/os outras/os monitoras/es reuniam as/os estudantes para trabalhar temas variados, fazer repasse de informações das reuniões e fazerem a avaliação e acompanhamento das mediações pedagógicas da alternância.

Dentre as mediações que ela avaliava estavam: as atividades de retorno (plantios que as/os estudantes faziam e relatórios com fotos), plano de estudo (roteiro de pesquisa realizado), colocação em comum (roda de conversa com as/os estudantes para apresentar a pesquisa do plano de estudo), caderno de acompanhamento (utilizado para as/os monitoras/es e pais acompanharem as atividades realizadas em casa e na escola) e caderno da realidade (no qual os estudantes fazem as sínteses de palestras, visitas de estudos e atividades desenvolvidas em casa). Aline revelou que ficar na escola durante um longo período é uma das dificuldades como monitora, pois não sobra muito tempo para fazer outras coisas. Ela disse que não tinha muito tempo livre, mas, quando tinha, usava para descansar, visitar a mãe em outro município e sair com amigas/os.

3.1.2 Amanda: jovem pedagoga

Outra jovem entrevistada na pesquisa foi a Amanda. No momento em que foi entrevistada, ela tinha 18 anos, sendo a mais nova das/os participantes. Trabalhava como monitora, há um ano, na Escola Família Agroecológica de Araçuaí, que fica localizada no município de Araçuaí, no médio Jequitinhonha. Esta escola oferta o ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária. Amanda, assim como a Aline, desde a infância residiu no campo com seus pais e seu irmão. No momento da pesquisa, seu irmão tinha 15 anos. Ela também, era solteira, se autodeclarou como parda, católica e morava em uma comunidade rural do município Coronel Murta. Além disso, ela era artesã, produzia artesanato de pano (boneca, escorador de porta, etc.) nas horas vagas, em especial nos finais de semana.

Com relação à sua escolarização, ela iniciou as séries iniciais em uma escola multisseriada localizada em sua comunidade, sendo que, do sexto ao nono ano, ela passou a estudar em uma escola pública localizada no meio urbano. Ela precisava se deslocar até a cidade para estudar, como grande parte das/os camponesas/es. Após a finalização dos anos finais do ensino fundamental, foi incentivada pelo pai a estudar na Escola Família Agroecológica de Araçuaí. Segundo Amanda, a escolha por estudar nessa escola foi influenciada por diversos fatores, dentre eles ter ouvido elogios de várias pessoas da sua comunidade que estudaram lá e, também, o fato de que seu pai queria que ela formasse na área para cuidar da propriedade da família, ajudar a continuar plantando e cuidando dos animais. Além disso, ela relata ter visto a formação técnica como uma oportunidade para conseguir um bom emprego.

Amanda, recém-formada na educação básica, cursou o ensino médio entre 2020 e 2022, tendo, assim, vivido uma escolarização marcada pela pandemia da covid-19. Durante os dois primeiros anos, as aulas foram on-line, voltando a ser totalmente presencial somente no terceiro ano. Ela relatou que, devido ao fato de alguns estudantes do campo não terem internet em casa, as/os professoras/es criavam apostilas e entregavam em suas casas com os conteúdos trabalhados. Para as/os que tinham internet em casa, as/os professoras/es fizeram videoaulas e passavam atividades avaliativas. As atividades práticas eram realizadas na propriedade das/os estudantes. De acordo com o tema trabalhado na aula, elas/es enviavam fotos para as/os professoras/es. Além disso, as/os monitoras/es fizeram acompanhamento dessas atividades nas propriedades das/os estudantes. Ter convivido só por um ano estudando nas dependências da EFA foi algo ruim para ela, por considerar que não teve uma experiência tão aprofundada como ela gostaria. Contudo, ela revelou que foi uma experiência marcante, pois as práticas educativas, a convivência com as pessoas e as aprendizagens foram bastante positivas para ela.

Quanto ao seu trabalho como monitora, ele estava centrado em disciplinas da área técnica e nas mediações pedagógicas da alternância. Revelou que trabalhava com Administração Rural, Estágio, Plano de Estudo e Serão de Estudos⁴², e era responsável pelo setor da cozinha. Dentro dessas disciplinas de Plano de Estudo e Serão, ela disse que promovia debates e orientava as/os estudantes na realização de pesquisas em suas comunidades com diversos temas, como: preconceito racial, política, tradições familiares, políticas públicas, hortaliças, água e terra, etc. A partir de questões problematizadoras, buscava refletir sobre a realidade do campo em que as/os estudantes viviam. O seu depoimento revelou, também, que o trabalho como monitora era bastante intenso, principalmente quando ela era coordenadora do dia. Nesse dia, sua rotina iniciava às 6h e finalizava às 6h do outro dia, perfazendo uma estadia de 24 horas na escola. Durante esse período, ela era responsável por acompanhar as/os estudantes em todas as demandas (lanches, almoço, jantar, atividades de auto-organização, etc.) ao longo do dia.

No período da entrevista, Amanda estava cursando Pedagogia na Universidade Paulista (UNIP), na modalidade virtual. Além do trabalho na EFA, Amanda revela que ajuda seus pais em atividades da agricultura, no pomar e na criação de animais. E também ajuda sua mãe no abate de frango caipira para a comercialização em supermercados, sendo uma outra fonte de renda para a família advinda do trabalho no campo. Em sua narrativa, ela mostrou que contribui na realização de demandas advindas da realidade vivida no campo.

3.1.3 Raíne: a militante

A monitora Raíne, outra participante desta pesquisa, era uma jovem de 24 anos quando foi entrevistada, autodeclarada preta e trabalhava na Escola Família Agrícola Vida Comunitária que fica localizada em uma comunidade rural do município de Comercinho, no médio

⁴² Serão é uma mediação pedagógica das EFAs que consiste em um momento realizado no período noturno, destinado a atividades coletivas, seja de debate, integração, seja de reflexão sobre algum tema. No entanto, de acordo com Amanda, na EFA de Araçuaí, Serão de Estudos passou a ser uma disciplina. Conforme informações do coordenador pedagógico da AMEFA, João Begnami, a partir das mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio, Serão de Estudos passou a ser componente curricular, mantendo a proposta educacional dessas escolas, ao invés de inserir itinerários formativos propostos pela Secretaria de Educação distante da realidade camponesa. Em diálogo com a SEE a matriz curricular das EFAs foi modificada e passou a funcionar com três eixos estruturantes: eixo da formação geral, eixo da formação técnica profissional e o eixo integrador do currículo: com Plano de Estudo (incluindo na ementa a motivação, orientações para pesquisa na saída para a estadia socioprofissional) e a Colocação em Comum, na volta para a Sessão Escolar, incluindo, também, o Caderno da Realidade, Projeto de Vida e Profissional do Jovem (PPJ), Estágio.

Jequitinhonha. Essa escola atende os anos finais do ensino fundamental e, também, o ensino médio integrado ao técnico em agropecuária e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Raíne contou que desde sempre morou no campo. Assim como as outras entrevistadas, ela era solteira, católica e residia com os pais em uma comunidade rural do município de Comercinho.

A trajetória escolar dela foi realizada totalmente em escolas do campo. Inicialmente, estudou em uma escola multisseriada que ficava próxima à sua casa. Na época, o número de estudantes reduziu muito, restando apenas três alunas/os. Em virtude disso, a Secretaria de Educação fechou a escola e remanejou as/os estudantes para uma escola de outra comunidade rural, havendo um processo de nucleação, como tem ocorrido no campo. Raíne contou que essa nova escola ficava bem mais distante e relatou que tinha que caminhar muito até lá, mas teve que concluir os anos iniciais nela, assim mesmo.

Ela cursou os anos finais do ensino fundamental e ensino médio totalmente na Escola Família Agrícola Vida Comunitária, onde ela trabalhava como monitora no momento da pesquisa, revelando, assim, uma trajetória maior em tal escola. Raíne era a única das/os entrevistadas que não estudou em escolas urbanas – diferentemente de muitas/os jovens camponesas/es – e que teve a maioria dos seus anos de estudos realizados em EFA. Ela contou que, desde pequena, ouvia falar sobre a luta para implantação da EFA no seu município para que as/os jovens do campo tivessem uma escola para estudar, sendo seus pais participantes nessa mobilização junto a outras/os agricultoras/es. Tudo isso acrescido dos elogios da irmã que era estudante da EFA; do fato de a escola ser localizada próximo de sua casa e de trabalhar a valorização do campo por meio das práticas pedagógicas, despertou, segundo ela, o interesse em estudar nessa escola. Segundo Raíne, a formação crítica proporcionada pela EFA foi um marco positivo em sua vida, ressaltando que foi na escola que ela se reconheceu como uma mulher negra. Sua preocupação em tentar trazer a realidade das/os estudantes para a sala de aula e seu comprometimento com a valorização da cultura popular camponesa pode ser entendido como resultado de sua trajetória nessa escola.

No que refere ao trabalho como monitora, ela trabalhou por pouco tempo com as disciplinas: agroindústria, agroecologia e educação ambiental, pois estava cobrindo a licença de uma professora da área técnica. Assim que acabou a licença, ela passou a trabalhar como professora de matemática, física e educação ambiental, sendo responsável pelo pátio, como seu setor de coordenação. Na sua prática docente, sentia dificuldade em fazer relação do conteúdo com a realidade das/os estudantes e, também, sentia falta do apoio de material didático, uma vez que as EFAs não recebiam livro didático.

Assim como as/os outras/os participantes da pesquisa, Raíne conciliava a vida de estudante universitária com o trabalho como monitora. No período da entrevista, ela estava cursando o terceiro período de licenciatura em matemática na modalidade virtual, na Universidade de Uberaba (Uniube), uma faculdade privada. Além desse curso, ela também era estudante da Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na área de Língua, Artes e Literatura (LAL), do terceiro período. Revelou ter pouco tempo livre para descansar e para o lazer devido à rotina de trabalho e estudos, principalmente porque um desses cursos que ela realizava era em alternância e o período das aulas era concentrado nas férias de janeiro e julho. No entanto, quando possível, ela disse que buscava estar com a família, desenvolvia atividades na agricultura e gostava de participar de reuniões dos diversos movimentos sociais. Apesar de não participar especificamente de nenhum movimento social, foi possível perceber, a partir da sua entrevista e da minha convivência como monitora da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, o seu engajamento e militância na luta pela Educação do Campo e em defesa das EFAs.

3.1.4 Anderson: liderança

Dentre os monitores homens entrevistados estava Anderson. Ele tinha 23 anos, era solteiro, se autodeclarou como indígena e trabalhava como monitor na Escola Família Agrícola Tabocal há três anos. Esta escola fica localizada no município de São Francisco, Norte de Minas Gerais e oferecia o ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária. Anderson, no momento da pesquisa, residia na cidade, mas revelava ter uma trajetória no campo onde viveu com seus familiares. Ele lembrou dos saberes tradicionais em lidar com a terra que eram repassados pelo seu avô, que lhe ensinava a plantar, capinar e roçar. Apesar de encontrar limitações devido à rotina de estudos e trabalho, Anderson revelava estar em contato com a propriedade de seus familiares sempre que possível, onde sua mãe desenvolvia atividades na agricultura. Com relação à sua escolarização nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, ela foi marcada por uma experiência urbana. Como a escola ofertava cada segmento em um turno diferente, ele cursou os anos iniciais nessa escola no turno matutino. A exceção foi a terceira série, que ele cursou em uma escola multisseriada em uma comunidade ribeirinha pertencente ao município de Itacarambi, situada a cerca de 150 km de São Francisco, onde ele mora atualmente. Os anos finais do ensino fundamental foram cursados no turno vespertino na mesma escola urbana antes mencionada. Tal escola fazia parte da rede municipal e funcionava

em um prédio cedido pelo estado, revelando, assim, uma precarização da educação, conforme relatado por ele. Quanto ao ensino médio, funcionava no período noturno, também nessa escola.

Por não querer estudar o ensino médio à noite, única opção disponível na época, ele participou de processo seletivo do Instituto Federal de Januária, situado a cerca de 85 km de São Francisco, obtendo aprovação. No entanto, sendo ele “filho de mãe solo, com seis filhos para criar”, não havia condições financeiras para arcar com as despesas de morar em outra cidade. Assim, ele não pode ir. No mesmo período, conheceu a Escola Família Agrícola Tabocal, se inscreveu no processo seletivo, e conseguiu aprovação para cursar o ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária.

Esse período, segundo ele, foi de muitas descobertas e de reencontro com sua origem camponesa por meio da educação. Ele relatou que estudar na EFA proporcionou a ele reconhecê-la como um movimento social de luta pela educação voltada para os povos do campo e desconstruir a visão estigmatizada sobre os movimentos sociais, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como invasores de terra. Nessa mesma direção, os seminários realizados sobre diversos temas, os estágios em propriedades rurais, as intervenções externas e a valorização dos saberes tradicionais fortaleceram a sua identidade como estudante camponês. Além disso, a sua inserção e participação como presidente da associação de estudantes dentro da escola contribuiu para o aprimoramento do seu perfil como liderança em uma perspectiva associativista.

No período da entrevista, Anderson estava cursando a Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal de Minas Gerais na área de Ciências Sociais e Humanidades (CSH), conciliando a vida universitária, em especial a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com o trabalho de monitor.

Ele começou a trabalhar como monitor após menos de um ano de finalização do ensino médio na EFA Tabocal – situação semelhante à da monitora Aline. Ele revelou que já era quase um monitor desde quando estudava, devido ser liderança dentro da escola e estar sempre contribuindo nas atividades junto à equipe. No período da realização da entrevista, ele trabalhava com duas disciplinas, sendo elas Agroindústria familiar, que faz parte da formação técnica; e Projeto Profissional do Jovem (PPJ), que está dentro das mediações pedagógicas. Além disso, era responsável pelos alojamentos, pela horta PAIS (Produção Agroecológica, Integrada e Sustentável); e coordenava, junto à outra monitora, o Grupo Cultural Seriema. Ele era um jovem militante, gostava de ser liderança em movimentos e grupos dos quais participava e, a partir do seu relato, foi possível perceber que ainda que residisse na cidade, se reconhecia como camponês e tinha orgulho de sua identidade.

No seu relato, Anderson reforçou que o trabalho como monitor era bastante cansativo, que muitas vezes saía de casa às 6h30min e só chegava em sua casa por volta de 18h30min. E, diferente de outras/os monitoras/es de outras EFAs, ele revelou que não pernoitava mais na escola na monitoria, pois na EFAT tinha uma dupla de monitoras/es que eram responsáveis especificamente pela monitoria noturna. No entanto, ressaltou que conciliar trabalho e estudo era muito difícil, pois quando tinha atividades da faculdade, ficava até de madrugada para realizá-las. Nos seus tempos livres, Anderson disse que gostava de descansar, mas costumava sair para barzinhos com amigos, ir à igreja, jogar futebol e visitar os familiares.

3.1.5 Luiz Felipe: um jovem pluriativo

Outro jovem entrevistado foi Luiz Felipe. Ele tinha 23 anos e trabalhava como monitor há quatro anos na Escola Família Agrícola de Cruzília, que fica localizada em Cruzília, no Sul de Minas. Única EFA existente na região, essa é uma escola que atende o ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária. Não muito diferente das/os outras/os entrevistadas/os, ele se autodeclarava como preto e católico, era solteiro e, residia com os pais na cidade. Diferentemente das/os outras/os monitoras/es, ele era o único que nunca residiu no campo. Mas revelou que, apesar de sempre residir na cidade, sua família tinha propriedade em uma comunidade rural de São Tomé das Letras e, devido a isso, ele construiu uma relação muito próxima com o campo, pois costumava ir para a casa de seus tios que eram agricultores e ajudava nas atividades de alguma forma.

No que refere à sua escolarização, ele cursou todo o ensino fundamental em escolas públicas urbanas. Em algumas dessas escolas, sua mãe trabalhava como professora da educação infantil. Diferentemente de toda sua trajetória escolar dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, realizada em escolas do meio urbano, no ensino médio ele decidiu viver uma outra experiência⁴³. Essa sua decisão foi alimentada por uma visita escolar na EFA, o que permitiu conhecê-la, aliado ao seu gosto pelo campo. Assim, cursou o ensino médio na Escola Família Agrícola de Cruzília, onde era monitor no momento da pesquisa.

No seu percurso como estudante na EFA, Luiz Felipe revelou que teve um estranhamento inicial, devido à grande quantidade de disciplinas cursadas e à parte prática de

⁴³ Jeane Soares da Paixão (2019), em sua pesquisa intitulada “JOVENS URBANOS EM UMA ESCOLA DO CAMPO: um estudo de caso na Escola Família Agrícola Bontempo-Itaobim/MG”, discute sobre a inserção de jovens urbanos nessas escolas, a qual está associada diretamente com sua relação de proximidade com o campo.

auto-organização da escola, em que cada estudante tinha que arrumar sua cama e lavar o seu prato e, também, com a vivência no coletivo. Tudo isso foi sendo superado com o passar dos anos, e foi dando lugar ao desejo de contribuir com o crescimento da escola.

Em sua narrativa, Luiz Felipe mostrou que ele, juntamente com suas/seus colegas de turma, estavam sempre sugerindo inovações para o aprimoramento da EFA. Durante seu percurso como estudante, ele e suas/seus colegas iniciaram alguns projetos, sendo que alguns não obtiveram sucesso, mas outros permaneceram na escola até o momento da pesquisa. A criação de galinhas de postura e a cunicultura – criação de coelhos – são projetos que permaneceram e foram iniciados pela turma dele. A criação de codornas, também foi um projeto implantado por eles, mas não deu certo. A este respeito, ele revelou, em sua narrativa, que foi um grande aprendizado, pois, na próxima vez, ele já saberia o porquê do resultado negativo. Ele também contou que a apresentação do seu Projeto Profissional do Jovem (PPJ) sobre suinocultura foi um momento muito significativo e gratificante, principalmente porque um membro da AMEFA esteve presente no dia.

Com relação ao seu trabalho como monitor, Luiz Felipe disse que nunca se “desligou” da EFA desde sua formação. Ele conta que retornou para trabalhar na EFA menos de um ano após a finalização do ensino médio, como Aline e Anderson. Inicialmente, trabalhou como monitor noturno, dormindo na escola. Depois ficou responsável por fazer o marketing da escola pelas redes sociais – Instagram e Facebook – e durante a pandemia, criou um site próprio da EFA para a realização das atividades no período da pandemia. O seu laço com a escola foi sendo aprimorado cada vez mais. No período da entrevista, ele estava dando aula de informática, inglês e era responsável pelas redes sociais e pelo setor de avicultura de corte. Ele também realizava tutoria e visita às famílias, que é vista por ele como um momento importante de aproximação com a realidade vivida pelas/os estudantes.

No que se refere à formação de nível superior, no momento da entrevista, ele estava finalizando o curso de Tecnólogo em Marketing, sendo o único das/os entrevistadas/os cujo curso superior não era na área da educação. Apesar de que estava fazendo, também, um curso profissionalizante, de curta duração, de inglês. Além desses, Luiz Felipe já possuía outros dois cursos de nível profissionalizante, sendo um deles de Designer e outro de Informática. Ele se mostrou, assim, um jovem que gosta de estudar e se profissionalizar, o que, segundo ele, possibilitou ter acesso a mais oportunidades no mercado de trabalho. Além de monitor da EFAC, ele realizava trabalhos do ramo gráfico e prestava consultoria de marketing.

Luiz Felipe foi o jovem que mais enfatizou que gostava de curtir sua juventude. Disse que gostava de se envolver em atividades na comunidade e nos movimentos de pastorais, era

coordenador do EJC (Encontro de Jovens com Cristo). Ele também participava de um time de voleibol de Cruzília, gostava de sair para bares com os amigos, além de ir em shows e eventos variados. Procurava se divertir e, quando era questionado por suas/seus alunas/os quando o encontravam em espaços de lazer, afirmava: *“Uai gente! Eu saio de casa também, eu tenho vida social!”*. Assim, revelava que sua vida não era limitada ao trabalho.

3.1.6 Junio e a luta pelo acesso ao ensino superior

Junio era um jovem de 24 anos, monitor da EFA de Caraí, Catuji, Itaipé e Ladainha (EFACIL), que fica localizada no município de Itaipé, na região do Vale do Mucuri. Ele se autodeclarava como pardo e católico e, no momento da entrevista, morava com outros monitores em uma residência que estava localizada no campo, porém, bem próximo do meio urbano. Para ele, viver no campo era uma realização, pois morou na cidade por quase dois anos, mas não se adaptou à realidade urbana. Ele afirmava que o campo é um lugar de qualidade de vida, aconchegante, principalmente para quem é professor. Ele gostava da natureza, de ouvir o canto dos pássaros, o barulho dos sapos e a paz do campo.

Em sua narrativa, Junio revelou que estudou os anos iniciais do ensino fundamental em uma escola multisseriada em sua comunidade, que ficava a menos de um quilômetro de casa. No entanto, ele ressaltou que a escola era muito precarizada, recebia poucos recursos e, por isso, faltava merenda com frequência, além de não possibilitar diversão às/aos estudantes. Não tinha campo de futebol, nem muito espaço para brincar, uma vez que era localizada próximo à estrada.

Os anos finais do ensino fundamental foi cursado por ele na cidade. O trajeto até a escola era feito, inicialmente, em uma Kombi, que ele pegava na comunidade e o deixava em um ponto específico para que, depois, pudesse continuar o percurso por meio de um ônibus, que levava as/os estudantes até a cidade. No entanto, o trajeto era finalizado a pé, devido ao fato de a escola ser localizada em um lugar muito íngreme, o ônibus não subia até lá.

Junio revelou que, antes do ensino médio, já era muito ligado a movimentos. Participava de representação comunitária, religiosa, de reuniões de sindicato de trabalhadoras/es rurais, das atividades oferecidas pela Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) e de conselhos. Essas atividades permitiram que ele conhecesse e cursasse o ensino médio na EFACIL.

Junio contou que fez parte do início da EFA. Sua turma foi a segunda da escola. Revelou que sua turma foi se desfazendo ao longo dos anos, restando poucas/os estudantes. Enfatizou

que a escola exigia da/o estudante responsabilidade e comprometimento, fazendo com que algumas pessoas não conseguissem permanecer, devido às exigências. Em sua entrevista, ele disse que gostava muito de como era feito o diálogo na EFA, como as aulas aconteciam, havendo um alinhamento entre teoria e prática. Além disso, proporcionava a elas/es que fossem protagonistas no ensino, permitindo trazer a realidade da sua comunidade para ser debatida na escola, havendo, assim, uma troca de saberes. Afirmou que a escola conquistava a/o estudante, pois tinha uma educação diferenciada, proporcionava meios para criar uma visão crítica e fazia com que a/o estudante se enxergasse como sujeito transformador de sua realidade.

A busca pela realização de um curso superior é uma realidade de muitas/os jovens, e algumas/alguns delas/es encontram limitações para a sua concretização, dentre elas/eles as/os do campo. Com Junio não foi diferente. Ele contou que tinha muita vontade de cursar geografia, mas por falta de conhecimento de vestibulares, em especial da Seleção Seriada (Sasi) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), ele perdeu oportunidades. Assim, ao concluir o ensino médio, fez o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas a sua nota não foi suficiente. Assim, sua colocação no Sistema de Seleção Unificado (SISU) não permitiu que se matriculasse nesse curso. Junio, então recorreu ao Programa Universidade para Todos (PROUNI), conseguindo uma bolsa parcial para cursar Geografia. No entanto, ainda havia uma mensalidade, o que se apresentava como um empecilho: *“Minha mãe não tinha condições de pagar, a gente vem da zona rural, muito humilde, não conseguia, mesmo que naquela época seria 200 reais o curso”*. Para essa juventude do campo, não basta querer estudar, é preciso criar condições para dispor de recursos financeiros para isso.

A busca de Junio por curso superior na área da educação continuava firme. Assim, pouco tempo depois, ele conheceu e participou do vestibular da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa (UFV), na área de Ciências da Vida e da Natureza (CVN), no qual obteve êxito. Ele revelou em sua entrevista que só conseguiu cursar a graduação na UFV devido às políticas de assistência estudantil disponibilizadas pela universidade, o que garantiu a sua permanência e a oportunidade de viver ricos aprendizados.

Posteriormente à sua entrada na universidade, começou a trabalhar na EFA em que estudou. Em sua narrativa, relatou que trabalhar como monitor era um desejo desde quando era estudante, mas que só se concretizou depois de dois anos de sua formação de nível médio. Junio iniciou trabalhando com química, agroindústria, legislação e políticas públicas para a agricultura familiar. Por ser sua primeira experiência, disse que foi um desafio, pois precisava estudar muito, às vezes se preparando para lecionar até a madrugada, para dar aulas dessas

disciplinas. Junio disse que não teve dificuldades de adaptação no que refere ao funcionamento da EFA, pois, como era egresso, a escola não era um ambiente estranho para ele. No entanto, revelou que teve dificuldade com relação às/aos suas/seus ex-professoras/es, pois elas/es não o enxergavam como professor e, também, enfrentou desafios com relação ao pagamento, pois a escola ficou aproximadamente seis meses sem fazer o pagamento de salários, devido à falta de recursos financeiros.

No período da entrevista, Junio completava quatro anos como monitor e estava trabalhando com as disciplinas biologia, química e agroindústria. Além disso, também assumia a coordenação do dia por três vezes a cada quinzena, dias em que era responsável por acompanhar e orientar as/os estudantes em todas as tarefas realizadas dentro de um período de 24 horas: fazer o acompanhamento do plano de estudo, orientar a partir da tutoria, ler caderno da realidade, os relatórios de estadia, entre outros. Além disso, trabalhava como professor de química e com disciplinas que compunham os itinerários formativos do Novo Ensino Médio, na rede estadual de educação de Minas Gerais. Em razão do trabalho realizado em outra escola do estado, ele tinha que trabalhar todos os dias na EFA, sem folga, para conseguir cumprir a carga horária de 44 horas semanais.

Ao ser indagado sobre sua vida fora da EFA, Junio brincou: “*eu acho que a minha vida gira em torno da EFA, viu? [risos]*”, revelando em sua fala que tinha uma rotina basicamente dedicada ao trabalho. Em alguns casos específicos, como feriados, ficava junto à sua família no campo ou fazia alguma viagem para a casa do namorado. Diferentemente de Anderson e Luiz Felipe, disse que não gostava de sair.

3.1.7 Samuel: o coordenador pedagógico e mestrando

Finalizando a caracterização das/os monitoras/es participantes da pesquisa, temos Samuel, jovem de 25 anos que trabalhava na Escola Família Agroecológica de Araçuaí. Ele se autodeclarava como pardo, católico e solteiro, morava no campo com os pais no município de Caraí-MG e disse que sempre residiu no campo.

A sua escolarização foi iniciada em uma escola de sua comunidade, onde ele cursou os anos iniciais do ensino fundamental. Por não ter a série seguinte, ou seja, a 5ª série, ele teve que finalizar o ensino fundamental em uma escola da cidade. Ele relatou que foi uma experiência muito difícil e muito desgastante, pois ele tinha que sair de casa por volta de 9h, andar três quilômetros e depois viajar 25 km de ônibus, para estar na escola ao meio-dia. Na volta, saía da escola às 16h30min e fazia esse mesmo trajeto e chegava em casa por volta de 19h. Em seu

depoimento, Samuel ressaltou que passava por todo esse desgaste e ainda estudava fora da sua realidade como camponês. Além disso, relata que sofria muitos preconceitos por ser do campo, definidos por ele como “*bullying*”. Quando estava finalizando o 9º ano, por meio de indicação e incentivo de familiares, ele ficou sabendo da existência da EFA de Araçuaí. Com grande interesse por tal escola, participou da semana de convivência, período em que a escola acolhe as/os estudantes ingressantes e propõe atividades para que elas/es conheçam a realidade da escola e seu funcionamento. Samuel relatou, em sua entrevista, que se adaptou bem a essa semana de convivência e, assim, se matriculou e cursou o ensino médio integrado ao curso técnico em Agropecuária. Para ele, foi uma experiência diferente da que teve na cidade, no ensino fundamental, pois a educação era contextualizada com a sua realidade, era de melhor qualidade. Seu estranhamento consistiu no tempo que permanecia longe de casa, uma vez que ficava na escola quinze dias longe da família, situação a qual teve dificuldade para se acostumar.

Assim que finalizou o ensino médio, ele foi indicado pela escola para cursar a Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal do Sul de Minas, no campus Inconfidentes, na área de Ciências Agrárias. Ele ressaltou ter sido um movimento muito significativo em sua trajetória. Segundo ele, este foi um curso demandado pela Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA), sendo esta a primeira turma, pois o curso era experimental nessa instituição. A turma era composta por egressas/os de EFAs que finalizaram o ensino médio e foram indicadas/os pela Associação.

O curso funcionava em alternância, sendo que as/os estudantes ficavam um mês no campus e dois meses na comunidade, os quais são denominados na Educação do Campo de Tempo Universidade e Tempo Comunidade. Ele revelou que a logística para chegar até o Instituto era muito desgastante. Todas/os as/os estudantes tinham que se reunir em Belo Horizonte, sendo o lugar núcleo onde o ônibus do Instituto as/os pegava para levá-las/os. Ele afirmou que era distante e demorado. Por ser um curso experimental na modalidade de alternância no instituto, ressaltou que houve alguns problemas. Contudo, Samuel relatou que foi uma experiência rica e muito gratificante, especialmente pelo fato de ter participado sendo indicado pela EFA.

Sobre o trabalho na EFA, assim que finalizou o ensino médio, em menos de um ano, participou do processo seletivo para monitoras/es e foi selecionado, como também foi relatado por Aline, Amanda, Luiz Felipe e Anderson. Disse que se identificava com o modelo da EFA e já pensava em trabalhar como monitor. Desse modo, antes mesmo de começar o curso superior, ele se tornou monitor de EFA, o que, para ele, inicialmente, foi um desafio, pois a formação de nível médio não era suficiente, uma vez que precisava aprender a “didática de dar

aula”. No entanto, a partir das aulas da licenciatura isso foi mudando, pois o curso possibilitou a ele trazer os aprendizados da graduação para a sala de aula.

Com relação à sua prática como monitor, revelou que foi um pouco desafiador, principalmente, por ter sido professor dos seus próprios colegas, mas isso foi sendo modificado ao longo do tempo. De acordo com Samuel, ser um professor jovem de estudantes jovens contribuía para o entendimento do que elas/es pensavam e gostariam que fosse feito. Por estar na mesma faixa etária, ele conseguia perceber melhor o que as/os estudantes queriam.

Samuel iniciou seu trabalho na EFA com as disciplinas de agricultura, legislação trabalhista e era responsável pelo setor de horticultura. No período da entrevista, ele estava trabalhando como coordenador pedagógico. Nessa função, além da monitoria como coordenador do dia, como as/os outras/os monitoras/es, em que acompanhava e orientava as/os estudantes nas atividades do dia, ele coordenava o funcionamento da pedagogia da alternância. Isto, segundo ele, envolvia orientar a/o professora/or a trabalhar o plano de estudo, coordenar visitas de estudos, visitas às famílias, fazer a mediação entre professora/or, estudante e família, entre outros. Além de participar de diversas reuniões que envolviam os movimentos sociais e conselhos dos quais a escola participava, fazia divulgação da escola e do seu funcionamento, além de formações junto às/aos novas/os monitoras/es. Tudo isso era apontado por ele como desafiador, mas também formador.

Diferentemente das/os outras/os monitoras/es entrevistadas/os, a vida acadêmica do Samuel se estendeu para além da graduação. No momento da entrevista, ele estava cursando o segundo ano do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente e Território, ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais associada à Universidade de Montes Claros (Unimontes). Essa experiência estava sendo bastante desgastante para ele, pois estava na fase de pesquisa e precisava fazer viagens em atividades do mestrado e, ao mesmo tempo, realizar seu trabalho como monitor e coordenador pedagógico. Samuel disse que sempre buscava, desenvolver alguma atividade no campo, como plantio de banana com seu pai, plantio de maracujá com seu tio, venda na feira, pois era algo que gostava de fazer. No entanto, nesses últimos anos, estava sendo difícil conciliar estudo, trabalho e atividades no campo. Ressaltou ainda que não costuma ter muito tempo livre, mas quando não estava na escola ou na faculdade, ficava com a família.

3.2 Os modos de ser jovem do campo: algumas considerações

No campo de discussão sobre juventudes há um amplo debate acerca da definição dessa categoria. Há algumas problematizações, principalmente, no que se refere a definição por meio de faixa etária, sendo esta vista por algumas autoras e alguns autores como um problema por tentar simplificar uma realidade complexa (Dayrell; Carrano, 2014). Para além da faixa etária, outros critérios são utilizados nessa conceituação, como: ciclo de vida, geração, cultura ou modos de vida, representação social (Raquel Troian; Alessandra Breitenbach, 2018). Dialogando com outras/os autoras/es percebe-se, também, que há uma imprecisão que demarca essa fase, uma vez que ela pode ser referida ao fim dos estudos, ao início da vida profissional, à saída da casa paterna, à constituição de uma nova família ou, simplesmente, a uma faixa etária (Wanderley, 2007).

Pais (1990, p.146) afirma que juventude é “uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo”. Ou seja, no decorrer do tempo e em função das questões sociais vivenciadas pelas/os jovens, definições em relação a essa categoria vão se modificando.

Nesse sentido, o autor reitera que, para compreender as descontinuidades e rupturas que marcam a transição dos jovens para a vida adulta, é necessário extrapolar a definição como uma fase da vida, como algo unitário, e considerar estes como um conjunto social com atributos sociais que os tornam diferentes, ou seja, diz-se da diversidade de jovens existentes e seus modos de vida. É nesse sentido que o plural “juventudes” (Dayrell, 2003) se faz necessário para demarcar essa diversidade de sujeitos que compõem essa categoria: jovens do campo, da cidade, da periferia, da alta classe, jovens assentadas/os, as/os que trabalham e estudam, aquelas/es que estudam e não trabalham, ou o inverso. Portanto, possuem culturas, desejos, sonhos, modos de vida diferentes.

Assim como a categoria juventude não possui uma única definição por envolver diversos fatores, pode-se dizer que há, também, uma multiplicidade de modos de ser jovem em nossa sociedade. Como afirma Dayrell (2003), “os jovens constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares” (p.42), assim como, também, não existe um único modo de ser jovem do/no campo. Nesse sentido, podemos afirmar, em diálogo com o autor citado e a partir de uma análise dos dados apresentados sobre o perfil das/os monitoras/es das EFAs – dos quais parte considerável delas/es são jovens – e, da caracterização das/os jovens entrevistadas/os na pesquisa, que, assim como na cidade, no campo não existe uma homogeneidade no que refere aos modos de ser e viver de jovens camponesas/es. Apesar dos

dados apresentarem similaridades em alguns aspectos, a realidade vivida por cada uma/um carrega em si suas particularidades e subjetividades.

Estas e outras questões dialogam com o pensamento de Dayrell (2003) sobre a necessidade de usar o termo juventudes no plural. Isto se dá, pois aqui se encontra uma heterogeneidade, a presença de uma diversidade de jovens que construíram diferentes modos de viver sua juventude no campo aliado às suas necessidades e limitações. E essas limitações podem afetar diretamente as escolhas e modos de ser jovem do/no campo. Nessa perspectiva, Maria de Assunção Lima de Paulo (2011) assevera que “é necessário considerar que o mundo rural, no qual esse jovem pertence é heterogêneo, multifacetado e multidimensional, necessitando ser entendido em sua especificidade” (p.173). Aspectos que compreendem a heterogeneidade desse mundo rural podem ser encontrados nas narrativas das/os jovens monitoras/es, em relação aos quais foi possível identificar diferentes perfis de jovens do campo, os quais serão apresentados no decorrer desta escrita.

Nesse sentido, algumas questões que foram aparecendo envolvem as juventudes de camadas populares em geral, seja ela urbana ou que vivem no campo. A exemplo disso, tem-se a questão da necessidade do trabalho como meio de sobrevivência. Tanto no campo quanto na cidade, quando falamos de jovens pobres, o trabalho faz parte de sua condição de vida, uma vez que é por meio dele que esses sujeitos contribuem para a manutenção das necessidades básicas, sua e/ou de outras pessoas, bem como para ter acesso a alguns bens e serviços que permitem usufruir a sua juventude.

Maria Carneiro (2005, p.244) acrescenta que, “no campo, o jovem normalmente precisa trabalhar para sobreviver ao alcançar 15 anos”, seja por, às vezes, ter-se tornado chefe de família, por ser casado ou até mesmo para suas necessidades juvenis. No entanto, é possível afirmar que, mesmo antes de tal idade, há uma participação das/os filhas/os na unidade familiar, contribuindo em atividades da agricultura e/ou pecuária, não como emprego formalizado, mas sendo um trabalho parte de sua condição juvenil como camponesa/ês. Atividades como plantar, colher, capinar, roçar, tirar leite, cuidar dos animais fazem parte do universo juvenil daquelas/es jovens do campo que têm uma relação de proximidade com a terra, com a vida de agricultora/or.

Ainda nesta perspectiva, inspirada por Kaal Woortmam (1990), Maria de Paulo (2011) reforça que, na tradição camponesa, o trabalho faz parte da socialização das crianças e adolescentes filhas/os de agricultoras/es familiares. A realização das atividades no sítio não é vista pelos pais como exploração, mas como exercício de aprendizagem. Em diálogo com o pensamento da autora, a fala do monitor Anderson revela esses aprendizados que eram repassados em uma perspectiva geracional pelo seu avô: “*o meu avô me ensinava plantar, a*

capinar, roçar e tudo mais, só que ele não teve estudo. A partir das práticas tradicionais que ele trazia dos seus antepassados me ensinava, era uma forma de conhecimento” (Monitor Anderson, EFAT). Como evidenciado no relato, no campo essas atividades são incorporadas na vida de crianças e jovens desde muito cedo e carrega consigo um valor simbólico, pois estas contribuem para a construção da identidade camponesa.

Vale acrescentar que as/os jovens valorizam os conhecimentos adquiridos com a prática, embora muitas vezes ela seja considerada pesada e penosa. Dessa forma, o trabalho na agricultura é percebido pelas/os jovens não tanto como uma profissão, mas como forma de enfrentamento das adversidades da vida para que sejam no futuro uma pessoa decente, honesta e trabalhadora (*op. cit.*).

Foi possível perceber, também, a partir da pesquisa, que as/os jovens monitoras/es entrevistadas/os têm um engajamento social, estão inseridas/os em associações comunitárias, associações organizativas das Escolas Família Agrícola (EFAs) e/ou participam de movimentos sociais, como evidenciado na fala da jovem monitora Raíne: *“Eu gosto de participar dos movimentos, também. Sempre que tem alguma reunião que envolve algum movimento social, eu costumo ir”* (Raíne, EFAV). Apesar de ter uma rotina intensa, essa jovem busca participar de atividades dos movimentos sociais, por ser algo que ela gosta, acha importante e também por estarem relacionadas às causas defendidas pela EFA. Em relação ao grupo de jovens pesquisadas/os, essa inserção em movimentos sociais pode ser percebida de forma mais intensa no relato de algumas/ns monitoras/es. Assim, a afirmação de Geraldo Leão e Maria Isabel Antunes-Rocha (2015, p.21), em que “ser jovem do campo vincula-se com essa forma de se comprometer com as lutas emancipatórias, estar organizado em movimentos sociais/sindicais [...]”, pode ser analisada com uma particularidade dos diversos modos de ser jovem do campo, a qual pode ser referida a contextos específicos.

No que refere a essa participação social e política das/os jovens, Elisa Guaraná de Castro (2009) assevera que os movimentos sociais têm sido “palco do surgimento de novas organizações de juventude como ator político” (p.183). Ao olhar para a realidade camponesa, essa participação tem sido em movimentos como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em especial, para aquelas/es jovens que fazem parte da luta pela terra; também, no Movimento Sindical de Trabalhadoras e Trabalhadores Rurais (MSTTR), que tem buscado articular políticas públicas para a agricultura familiar e permanência da juventude camponesa no campo, entre outros.

Além desses movimentos de uma abrangência maior, as Escolas Família Agrícola também fazem parte destes como movimento da Pedagogia da Alternância, um movimento de

escolas rurais em regime de alternância que luta por educação no campo e do campo para a população camponesa, e se constitui como espaço de formação e de militância de jovens do campo. A fala do jovem monitor: “[...] *E eu acredito que essa apresentação da EFA enquanto um movimento social me levou também para os diversos movimentos sociais, a exemplo: o conhecimento do MST*” (Anderson, EFAT), mostra que, para além de uma formação técnica, social, a escola do campo como um movimento proporciona uma formação política, sendo esta necessária para a construção de uma visão crítica da realidade vivida por esses sujeitos e de seus direitos.

Em âmbito nacional, a juventude camponesa também tem se organizado por meio da Confederação Nacional das Trabalhadoras e Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), por intermédio de congressos específicos, tem-se articulado para pensar políticas para o campo. A exemplo disso, em 2023 aconteceu em Brasília o 4º Festival de Juventude Rural em busca de melhores condições de vida e trabalho no campo, inclusive a garantia de uma sucessão rural de qualidade, que possibilite à/ao jovem permanecer no campo com garantia de acesso à terra, sustentabilidade ambiental, condições de trabalho decente e políticas públicas diferenciadas (CONTAG, 2023). Além desses movimentos, as/os jovens do campo estão em organizações religiosas – evangélicas, católicas e associações comunitárias –, conforme indicado:

Eu já era muito ligado ao movimento, essa questão da associação, de está ali na comunidade, na igreja, essa questão da representação comunitária, liderança religiosa, essas questões assim, isso vai formando a gente. Então eu participava das reuniões de lideranças da igreja, nesse momento eu já ia às reuniões que a EMATER, o sindicato rural, os conselhos municipais de desenvolvimento rural, que é o CMDRs também promovia (Junio, EFACIL).

O relato do monitor Junio demonstra a sua inserção e participação em alguns movimentos, associações, conselhos e revela, também, a importância desse engajamento tanto para sua formação política como para que soubesse da existência da EFA onde cursou o ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária. Percebe-se que a participação em movimentos contribui, de certa forma, para ampliar o acesso a outros espaços e consequentemente a vivência de certas dimensões e aspectos da sua condição juvenil. Por fim, o que foi discutido sobre movimentos sociais e participação das/os jovens do campo dialoga com as proposições da Elisa Guaraná de Castro (2009, p.183) quando afirma que “a juventude rural ao longo da história e em muitos países foi uma categoria ordenadora de organizações de representação social”. O que se percebe como algo positivo por ser um espaço próprio de voz

dessa juventude em que possa debater sobre suas necessidades e demandas para uma permanência no campo com suporte e qualidade.

Passando a outras questões e debates, quando falamos que existem modos de ser jovem do/no campo, buscamos enfatizar, além das diferentes condições de vida, a não linearidade com que são construídas as trajetórias desses sujeitos camponesas/es. A partir das entrevistas, foi possível perceber que algumas/ns monitoras/es têm maior proximidade com o campo, seja no que diz respeito a vivência no campo ou com a trajetória de escolarização em escolas do campo.

Ao analisar o percurso de escolarização delas/es, identificamos somente duas jovens que estudaram todos ou a maioria dos anos de sua escolarização em escolas situadas no campo, sendo que as/os outras/os jovens monitoras/es estudaram no campo apenas nos anos iniciais do ensino fundamental, em classes multisseriadas. Como afirmam Salomão Hage, Hellen Silva e Maria Natalina Freitas (2021), parte significativa das escolas do campo são multisseriadas ou possuem turmas multisseriadas, são escolas anexas, unidocentes, sendo elas uma forma predominante de atendimento à escolarização dos sujeitos do campo nos anos iniciais do ensino fundamental e, de forma menos expressiva, na Educação Infantil.

Como o nome já revela, as escolas multisseriadas atendem estudantes de diferentes anos escolares em uma única sala e têm uma/um única/o professora/or responsável pelo processo de ensino e aprendizagem das crianças. A escola multisseriada fez parte da experiência de escolarização do monitor Junio, como pode ser observado em sua fala:

lá na minha comunidade tinha uma escola municipal e ela era bem próxima da minha casa, bem pertinho, não dava nem um quilômetro. Eu estudei lá nessa escolinha que era dentro da comunidade mesmo, a comunidade se chamava Três Pedras, estudei lá até a 4ª série, que hoje é 5º ano. [...] foram anos bem tranquilos, apesar da precarização. A escola recebia bem pouco recurso, a gente ficava períodos sem merenda, não tinha um espaço para brincar porque era na beira da estrada, o espaço era pequeno, não tinha um campo, era tudo muito precarizado. Era uma sala de aula só, era multisseriada (Junio, EFACIL).

O relato do monitor ilustra o descaso para com as crianças do campo no que refere ao direito a uma escolarização de qualidade. Apesar de ter considerado sua escolarização como “tranquila”, o que pode ser definido pela escola ser próxima de sua residência, a falta de políticas públicas e investimentos do município resultou em impactos negativos no que refere aos aprendizados, às atividades de lazer na escola e outras carências estruturais, como a falta de merenda em alguns momentos. No entanto, não raro, a falta de apoio no que se refere à alimentação e aos materiais esportivos é algo recorrente nessas escolas.

Hage (2008, p.10) acrescenta que essas escolas “são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc.”. São escolas extremamente necessárias para a escolarização das crianças no campo por serem localizadas em suas comunidades, no entanto, são muito precarizadas, distante das condições que deviam ser ofertadas para seu funcionamento.

Assim como o monitor Junio, a jovem Raíne teve a experiência de cursar os anos iniciais do ensino fundamental em escolas multisseriadas. No relato abaixo, ela compartilha como se deu seu percurso de escolarização em escolas localizadas no campo:

antes de ir pra EFA, eu estudava numa escola rural lá do município. Primeiro, os anos iniciais da minha vida, assim na escola, foi na Escola “A”, que era próxima à minha casa, depois ficou poucos alunos, acho que ficou 3 estudantes e aí a Secretaria de Educação acabou fechando a escola. Nessa época eu nem sabia, assim, que era um direito meu e tudo, que a escola permanecesse, mas acabou fechando. Aí eu tive que ir para a Escola “B”, que era mais longe de casa e eu precisava caminhar muito. E aí eu iniciei o ensino fundamental II já na EFA no ano de 2012. Nunca tive nenhuma outra escola a não ser essas duas dos anos iniciais e depois a EFA fundamental II e o médio (Raíne, EFAV).

A experiência de escolarização da Raíne traz três pontos importantes a serem discutidos, que marcam a vivência de muitas/os camponesas/es: a limitação ao acesso à escola do campo, o fechamento de escolas no campo e o entendimento do povo do campo acerca da escola como direito.

Quando se trata de acesso a escolas do e no campo como um direito, no sentido da garantia da escolarização básica obrigatória de crianças, adolescentes e jovens no campo, o que se encontra é uma exceção ou casos isolados, principalmente no que se refere aos anos finais do ensino fundamental e médio ofertados pelas redes municipal e estadual de ensino. As Escolas Família Agrícola, apesar de serem uma alternativa para algumas famílias, ainda não se constituem como uma iniciativa universalizada, como política pública de atendimento à demanda por escolarização das/os jovens camponesas/es. Isso faz com que não tenham uma maior abrangência e nem possam contar com condições equiparadas às melhores escolas públicas de ensino fundamental e médio da rede estadual de ensino de Minas Gerais, por exemplo.

A experiência vivida por Raíne, de estudar ao longo de sua vida em escolas localizadas no campo, é uma realidade vivida por uma minoria camponesa. Como se pode observar nos dados apresentados no capítulo II desta pesquisa, referente ao perfil das monitoras/es das EFAs de Minas Gerais, somente 21% delas/es estudaram em escolas do campo nos anos iniciais e

finais do ensino fundamental. Vale ressaltar que, como no questionário utilizado na produção dos dados de perfil, não havia pergunta específica para cada segmento separado dos anos iniciais e dos anos finais do ensino fundamental e sobre o tipo de escola, se eram multisseriadas, EFA, ou escola do campo seriada, por isso não se pode fazer uma análise de forma mais minuciosa sobre tal percentual. No entanto, temos como hipótese que esse percentual (21%) compreende, em sua maioria, as escolas dos anos iniciais, multisseriadas, uma vez que não é comumente encontrada escolas no campo, do segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio. Isso reforça a existência de um distanciamento da efetivação do direito à escolarização em seus territórios de vida por parte da população camponesa.

Outra questão que a fala da Raíne nos instiga a refletir é sobre o fechamento de escolas. Em suas palavras: *“nessa época eu nem sabia, assim, que era um direito meu e tudo, que a escola permanecesse, mas acabou fechando. Aí eu tive que ir para a Escola “B”, que era mais longe de casa e eu precisava caminhar muito”*. Tal situação é muito frequente no campo. De acordo com o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), mais de 100 mil escolas do campo foram fechadas de 2000 a 2020. Concordando com Lanna Cecília de Oliveira *et al.* (2023, p.5), estas escolas *“têm um significado maior que um lugar de aprendizado: significa também um espaço de sociabilidade e interação entre a comunidade”*. Quando se fecha uma escola, toda a comunidade perde, uma vez que contribui para um processo de expulsão de camponesas/es do seu território de origem. No entanto, isso não é visto pelo poder público como um problema a ser resolvido.

Outro aspecto a ser discutido a partir do relato de Raíne está ligado à compreensão política acerca do princípio da escola como um direito, este que compõe o tripé da Educação do Campo – protagonismo dos sujeitos, escola de direito e um projeto de campo e sociedade (Maria Isabel Antunes-Rocha; Cristiene Adriana Carvalho, 2016). A fala da monitora revela que tal compreensão se faz necessária para o enfrentamento do fechamento dessas escolas do campo. As famílias camponesas encontram-se, muitas vezes, desinformadas sobre legislações que amparam seus direitos e acabam sendo forçadas a acolher o que é ofertado. Ter uma formação política que permita conhecer os seus direitos é imprescindível para alimentar as lutas dos povos do campo em busca de melhorias para o território. Isso é também reforçado na fala do Anderson ao afirmar que a EFA contribui nesse sentido, pois *“cumpre com a sua função social de levar pessoas críticas para o campo, de levar pessoas que são capazes e têm a oportunidade de mudar o meio onde vive”* (Anderson, EFAT). Assim, acreditamos que essa compreensão política da Raíne pode ter sido construída a partir de sua inserção no movimento de Educação do Campo como egressa e monitora de EFA.

Seguindo nessa perspectiva de análise acerca da escolarização das/os jovens monitoras/es, o relato do jovem Samuel traz outra questão sobre o acesso à escola por jovens do campo:

[...] o fundamental II, aí eu fui para uma escola na cidade, chamada cidade de Carai. Então a gente saía de manhã, umas 9h, eu andava 3km, depois andava 25 km de ônibus, ia para a escola meio-dia, né? Depois saía 16h30min, andava mais 25km de ônibus, mais 3km a pé. Então eu chegava 18h30min, 19h da noite. Essa era a trajetória todo o dia. Considero cansativa e, eu sempre falo com os estudantes na EFA de Araçuaí que era muito desgastante ir para a cidade estudar, uma pessoa que mora no campo. Você estuda fora da sua realidade. Você tem todo esse desgaste pra estudar uma coisa que muitas vezes você vê que não é ali a realidade. E outra questão é que... a questão de *bullying*, né? A gente que saía do campo para ir para a cidade sofria muito *bullying* (Samuel, EFA de Araçuaí).

Como se pode observar no relato do Samuel, diferentemente da Raíne, ele foi obrigado a cursar o segundo segmento do ensino fundamental em uma escola da cidade, o que se assemelha à experiência de grande parte das/os jovens do campo no que refere ao acesso à educação básica a partir dos anos finais do ensino fundamental. Esse aspecto também pode ser observado no levantamento quantitativo relativo ao perfil das/os monitoras/es no qual se constata que 66% delas/es cursaram o ensino fundamental em escolas localizadas na cidade.

O que tem predominado no campo é o deslocamento de estudantes para estudar em escolas urbanas, o que carrega uma série de problemas. O trajeto percorrido por elas/es, na maioria das vezes, é muito longo. Isso demanda sair de casa com muita antecedência do horário de início das aulas e, conforme indicado pelo jovem Samuel, muitas vezes o tempo gasto no percurso de ida à escola e o retorno para casa é maior do que o tempo em sala de aula. O que resulta em cansaço e fome, uma vez que é necessário sair de casa cedo, muitas vezes sem uma alimentação adequada. Além disso, o transporte é de má qualidade, os veículos quebram com frequência, sem contar que, em períodos de chuva, as/os estudantes ficam sem frequentar a escola pois, raramente, é possível que os veículos se locomovam devido às estradas intransitáveis. São condições muito desgastantes as quais essas/esses estudantes são submetidas/os.

Como afirma Maria Zenaide Alves (2015, p. 91), “esse ritmo pode ser um comprometedor do desempenho escolar e até um catalisador dos fortes índices de infrequência, evasão, repetência e pouco aproveitamento dos estudos”. Nesse sentido, cabe refletir que, possivelmente, uma criança ou jovem que perde três horas em um trajeto escolar não terá a mesma disposição para estudar e a capacidade para aprender como uma/um outra/o que gasta dez, vinte minutos. No entanto, o deslocamento de estudantes do campo para escolas da cidade,

por meio do transporte escolar, faz parte de um projeto que visa acabar com o direito desses sujeitos em acessar a escolarização básica em seus territórios de moradia.

Além do ensino descontextualizado ofertado, com relação aos saberes e a realidade do campo, outro aspecto importante que o jovem Samuel traz em seu percurso de escolarização e que compõe a realidade vivida por jovens do campo que estudam em escolas da cidade é a questão do preconceito que crianças e jovens do campo sofrem: “*A gente que saía do campo para ir para a cidade sofria muito bullying*” (Samuel). Em uma posição de pesquisadora que compartilha de uma trajetória escolar semelhante à do entrevistado Samuel, é possível compreender que ele utiliza a palavra “*bullying*” para se referir aos preconceitos sofridos por camponesas/es no que refere à sua fala, modos de se vestir, a roupa suja de terra devido ao deslocamento até as escolas, ou simplesmente por ser do campo e expressar, de diferentes maneiras, esta sua origem socioterritorial. Este é um aspecto bastante percebido na experiência de sujeitos que são do campo e estudam em escolas situadas na cidade.

Em relação ao termo utilizado pelo entrevistado, vale ressaltar que o *bullying* é um fenômeno complexo que carrega uma série de características específicas para ser definido como tal. Originado da palavra inglesa *bully*, que significa “valentão”, o termo, segundo Elisângela da Silva e Ester Rosa (2013), é utilizado para nomear o desejo consciente e deliberado de maltratar outras pessoas e colocá-las sob tensão. As autoras acrescentam, ainda, que o “*bullying* se caracteriza pela ocorrência de ações agressivas, intencionais, repetitivas e sem motivação aparente que causam dor, angústia ou intimidação” (p.330), levando às vítimas a sofrerem danos psíquicos e até desenvolver quadros depressivos. Tendo em vista os relatos apresentados pelas/os jovens entrevistadas/os, particularmente no caso de Samuel, este não parece ser o caso em relação aos preconceitos vivenciados por ele. Contudo, isso pode ocorrer com jovens do campo em escolas da cidade, sendo necessária atenção dos diferentes profissionais da escola em relação a situações vivenciadas por suas/seus estudantes do campo na interação com os demais sujeitos da escola.

Sobre o tema do preconceito em relação à origem dos sujeitos camponeses, concordando com Elisa Guaraná de Castro (2013, p.152), entendemos que “pertencer ao meio rural está marcado pelo que a identidade e a identificação com essas localidades carregam de preconceito no meio urbano”. Ser do campo carrega uma identidade estigmatizada, o que causa “zoação” em relação a jovens do campo em escolas urbanas. Diferentemente, nas EFAs, como afirma o monitor Luiz Felipe: “*hoje eles poderem, lá na escola, ter essa liberdade de estar de botina, de usar a roupa que se usa no campo dentro da sala de aula, dentro de uma escola, acho que é um presente muito grande*” (Luiz Felipe, EFAC). Nas EFAs é muito comum as/os estudantes

irem para a sala de aula usando como uniforme botina, chapéu, e não sofrerem nenhum tipo de preconceito por viver sua identidade camponesa naquele espaço.

Apesar da existência da escola no lugar onde vivem ser um direito assegurado na Constituição Federal, tais relatos e dados apresentados revelam que este ainda se constitui como um direito não efetivado. Acrescentamos ainda que as limitações vivenciadas por jovens do campo no que refere à escolarização se ampliam na medida em que vão concluindo cada etapa da educação básica e precisam iniciar outra. As restrições apresentadas no relato do monitor Anderson ilustram um pouco da realidade vivida por tantas/os jovens do campo que buscam por educação de qualidade.

De lá [Comunidade] para o Instituto de Januária, IFNMG, do lado de Missões, são 74 km. Eu pensei assim: eu vou fazer o vestibular pra ir para Januária! Só que vindo de família que não tem, não tínhamos tanta condição pra manter um estudo em outro município, porque teria que alugar casa, água, luz, compra mensal, fiquei assim com o pé meio atrás. Porque seria um gasto para a minha mãe, né? solteira, que cria seus seis filhos como mãe solo, então eu falei assim: “não quero ser esse gasto a mais, né? Depois desse percurso, eu consegui a vaga em Januária, mas logo descartei, de cara (Anderson, EFAT).

Ainda que o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) seja uma instituição educacional pública, estudar o ensino médio integrado à formação técnica nesse local demanda um mínimo de recursos financeiros para a manutenção das necessidades básicas no que refere à saída do campo e aos gastos provenientes da estadia na cidade de destino. Como foi definido por esse jovem, não basta ter sido aprovado em processo seletivo, é preciso que as famílias tenham condições para arcar com tais gastos para permanecerem estudando. E como evidenciou, o fato de ter muitas/os irmãs/irmãos dificulta proporcionar melhores condições para a continuação dos estudos.

3.3 Desafios e limitações no acesso ao ensino superior por jovens do campo

Assim como nos lembra Dayrell (2003) sobre a necessidade de utilizar juventudes no plural, Abramo (2005) reforça que é para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam esta condição juvenil. Cabe aqui salientar que essa desigualdade mencionada pela autora, também se faz presente no campo no que refere ao acesso à escolarização, tanto básica – como foi discutido no início deste capítulo sobre a falta de escolas no campo e a precariedade das que existem –, como no acesso ao ensino superior, pois são muitas as dificuldades que jovens do campo enfrentam.

Dentre as dificuldades, a de ordem socioeconômica tem sido apresentada por algumas/ns das/os entrevistadas/os como um entrave para a consolidação de uma trajetória de escolarização “linear”⁴⁴. A falta de acesso a cursos de graduação levou a jovem Aline a criar estratégias para se capacitar ao menos em uma formação técnica.

Seria mais pelo curso técnico, na região na época a gente não tinha conhecimento dos vestibulares por morar na roça e tal. [...] não tinha essas tecnologias que tem hoje, não tinha internet, não tinha muito acesso para gente saber como funcionava, entrar em uma faculdade e tal. Meu pai e minha mãe na época não tinham condições de pagar uma faculdade particular [...] eu me interessei pelo curso técnico, eu fui por causa dele. Aí fiz os três anos do curso técnico (Aline, EFAN).

Podemos entender que a ação da jovem Aline de cursar o ensino médio na rede pública e, pela segunda vez na EFAN, se deu em razão do desejo de ter uma formação técnica em agropecuária. Mas também pode ser analisada na perspectiva da falta de condições socioeconômicas e oportunidades de cursar o ensino superior. Como evidenciado por ela, mesmo atualmente, vivendo a era da tecnologia e das mídias digitais, o acesso a esses meios pela população camponesa é bastante limitado. Por muitas vezes chegam em alguns territórios, mas em outros não, o que acaba impactando e limitando a produção da existência de jovens do campo, como concluiu: “a gente não tinha conhecimento de vestibulares por morar na roça”. Como bem pontuou Mirian Nascimento, Tatyane Gomes e Domingos Trindade (2020, p.16) o não acesso à universidade, é resultado da projeção desse espaço para a elite e para a classe média, bem como da falta de informação, da restrição dos mecanismos que auxiliam conhecer o universo da instituição e os processos de seleção e ingresso.

Ainda nessa perspectiva em relação às desigualdades no que tange ao acesso ao ensino superior com ênfase na questão socioeconômica, o jovem monitor Junio compartilha, no seu relato, um pouco do que vivenciou.

Eu tinha vontade de fazer geografia, queria ser professor de geografia, sempre falava, aí eu fiz o ENEM. Infelizmente [...] a minha nota não foi tão boa, os cursos que eu queria não deu certo. Mas eu queria ser professor, aí eu tentei o PROUNI, consegui uma bolsa de geografia, mas tinha que pagar uns 200 e poucos reais. Minha mãe não tinha condições de pagar, a gente vem da zona rural, muito humilde, não conseguia, mesmo que naquela época seria 200 reais o curso (Junio, EFACIL).

⁴⁴ O que estamos chamando de trajetória de escolarização linear seria concluir todas as etapas da educação básica e, em seguida, cursar o ensino superior sem interrupção.

A partir desse relato e do de Aline, em diálogo com Tatyane Marques (2017), foi possível concluir que, para jovens do campo, o ensino superior se torna possível quando é gratuito e dispõe de políticas de assistência estudantil para a permanência. Pois, como evidenciou Junio: “*não ter condições de pagar 200 reais*”, pode não ser uma particularidade vivida por esse jovem, mas por tantas/os outras/os camponesas/es. Mirian Nascimento, Tatyane Marques e Domingos Trindade (2020, p.23) acrescentam que “os/as estudantes do campo dividem com inúmeros outros a realidade em deixar de lado o sonho de cursar uma graduação desejada pelo fato de não ter recursos financeiros suficientes para sua permanência nas universidades/cidades que a ofertam”. Uma vez que são muitos gastos, que inclui desde mensalidades até estadia.

No entanto, o que a pesquisa vem apontando é que as Escolas Família Agrícola têm ocupado um lugar importante nesse processo de formação das juventudes do campo, seja no que refere a ter se constituído como um lugar de formação técnica para esses jovens “*eu me interessei pelo curso técnico, eu fui por causa dele*”, seja como um meio de expandir as possibilidades de inserção dessas/es jovens em cursos de graduação.

A gente tinha um grupo da turma, que era da EFA, era até Eterno Terceirão [...] Um dia minha professora de química [...] postou lá um edital da Licena [...] eu li, achei interessante, era pra ser professor, fiz minha inscrição (Junio, EFACIL).

Foi, acho que a colação de grau foi dia 17 de dezembro de 2016 e aí na semana seguinte, no máximo quinze dias depois, eu recebi a notícia que eu estava sendo indicado para fazer o curso e me perguntaram se eu aceitava. Eu falei sim, que eu aceitava e comecei a entrar no processo seletivo (Samuel, EFA de Araçuaí).

Percebe-se que essas escolas têm incentivado suas/seus estudantes e egressas/os para que tenham acesso ao ensino superior. Ao relatar que foi indicado pela EFA para participar da primeira turma da Licenciatura em Ciências Agrárias do IF Sul de Minas, curso demandado pela AMEFA, Samuel traz elementos que permitem entender que essas escolas têm funcionado como uma ponte para o ensino superior. É necessário ter uma rede de apoio que contribua para que essas/es jovens do campo acessem esse nível de ensino, para que cada vez mais a “universidade se pinte de povo”, pois como apontou Nascimento, Marques e Trindade (2020), o espaço universitário antes era ocupado prioritariamente por jovens urbanos, brancos, das camadas sociais privilegiadas.

Nesse sentido, também percebemos que os cursos ofertados na modalidade de Ensino a Distância e as Licenciaturas ofertadas em alternância têm se constituído como opções para que jovens acessem o ensino superior. Sendo que os cursos em alternância da Licenciatura em

Educação do Campo recebem um destaque maior no que refere ao acesso ao ensino superior pelas/os monitoras/es participantes desta pesquisa. Cinco de sete entrevistadas/os cursaram ou estavam cursando Licenciatura em Educação do Campo em três diferentes universidades públicas federais de Minas Gerais e em um Instituto Federal, sendo Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Instituto Federal do Sul de Minas campus Inconfidentes.

Essas/esses jovens necessitam de assistência estudantil, mesmo no caso da Licenciatura em Educação do Campo, um curso específico para a população camponesa que funciona em regime de alternância, o que significa que a formação não é concentrada totalmente na universidade, mas também ocorre nas comunidades rurais. Como indicado em relatos anteriores muitos jovens não têm condições de se manter distante das suas casas, ou seja, no período em que estão na universidade. O relato do monitor enfoca tais questões:

Cheguei em casa e falei com minha mãe que eu fui aprovado. Fui aprovado, vou fazer um curso de graça, não sei mais o que... A minha mãe já pensa na tragédia, né? Como é que você vai? Como é que você vai se manter lá? Onde você vai morar? Não, mãe, calma! Uma coisa por vez. Vamos ficar feliz que o filho da senhora passou. [...] aí depois eu consegui auxílio transporte, auxílio moradia para ficar nos alojamentos, consegui auxílio alimentação. A UFV é referência em assistência estudantil, então eu fui muito bem assistido durante toda a minha graduação e, sem dúvidas, o ensino que eu recebi na UFV é um dos melhores na licenciatura (Junio EFACIL).

Por morar em um município distante da Universidade Federal de Viçosa, a mãe de Junio logo se preocupou com como ele faria para estudar em outra cidade. No entanto, as políticas de assistência estudantil de sua universidade foram essenciais para garantir moradia, transporte e alimentação nesse percurso e fizesse com que ele se mantivesse no curso. Talvez, sem essas políticas, ele estivesse impossibilitado mais uma vez de realizar o seu sonho de se tornar professor. Além disso, a existência de um curso específico para camponesas/es tem se constituído cada vez mais como uma opção importante de acesso ao ensino superior para as/os jovens do campo.

Quanto aos cursos ofertados na modalidade de Ensino a Distância, há um destaque menor entre as/os participantes da pesquisa. Apenas duas monitoras entrevistadas cursam graduação a distância, sendo uma licenciatura em matemática e outra Pedagogia, ainda que no cenário geral haja uma predominância dessa modalidade na oferta de cursos de licenciatura atualmente. Conforme dados do Censo de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC), em 2022, 64% das matrículas em cursos de licenciaturas eram na modalidade EaD, e foram ofertados, em sua maioria, em instituições privadas com fins lucrativos. Por fim,

acreditamos que todas essas limitações com relação ao acesso ao ensino superior, evidenciadas aqui, podem não se constituir como um universo restrito as/os jovens monitoras/es da pesquisa, mas a tantas/os outras/outros jovens que vivem no campo.

3.4 Em meio à docência e à lida no campo, a vida acontece

Ao pensar na vida no campo, é comum associá-la ao desenvolvimento de práticas ligadas à agricultura, em que realizar atividades com a terra, como plantar, cultivar, fazer roçado, cuidar de animais são vistas como trabalhos inerentes à produção da existência no meio rural. Nilson Weisheimer (2015) argumenta que existe uma parcela de jovens que estão inseridas/os no processo de trabalho familiar agrícola, as/os quais são as/os jovens agricultoras/es familiares que trabalham especificamente na unidade de produção familiar e que realizaram a sucessão de tal unidade. No entanto, esse autor esclarece que o meio rural brasileiro passa por transformações, principalmente no que refere à evolução do emprego não agrícola. Sendo assim, este território não pode mais ser pensado como exclusivamente agrícola. Também nos dados desta pesquisa podem-se observar alguns aspectos que revelam esse outro perfil destacado pelo autor.

Nas entrevistas realizadas com jovens monitoras/es que trabalham em Escolas Família Agrícola foi possível perceber que, apesar da maioria residir no campo, a vida laboral delas/es está centrada quase que exclusivamente no exercício da docência, nessas escolas. Observa-se que o tempo dedicado ao trabalho como monitora/or de EFA não permite uma assiduidade maior nas atividades agrícolas. Porém, ainda com certa limitação, nos termos de Antunes-Rocha (2013), essas/es jovens demonstraram manter uma relação “enraizada” com o campo, como se pode perceber nos relatos a seguir: *“Sim, geralmente, a gente tem uma horta, e eu costumo ajudar minha família. Não é todo dia, mas costumo ajudar. A gente sempre está buscando cultivar. A gente está envolvido”* (Raíne, EFAV).

[...] sempre que eu ia em casa eu gostava de ajudar meu pai, em qualquer atividade que ele estivesse fazendo. Aí eu iniciei um plantio de banana lá com ele, a gente começou aí depois acabou parando. Meu tio, também, tem um sítio próximo da cidade de Araçuaí, onde eu trabalho [...] aí a gente iniciou um projeto, um plantio de maracujá. A gente plantou 80 mudas de maracujá, eu e ele cuidando, a gente colheu bastante produção de maracujá, teve uma vez que em um final de semana a gente colheu mil unidades, aí eu tive a experiência também de vender na feira, eu gostei muito [...] Mas aí agora parou um pouco a produção e a gente não retornou ainda, não. Eu dei um tempo também, porque apertou as coisas no mestrado e tem uns dias que eu não vou lá, mas eu sempre estou tentando estar envolvido com essas questões do campo, porque eu gosto muito (Samuel, EFA de Araçuaí).

Apesar de não terem uma vida centrada no trabalho no campo, tanto o relato de Raíne como de Samuel mostram os diferentes modos de conciliar a vida de jovem camponesa\ês e seu envolvimento com a terra, com outras questões como o trabalho fora da unidade familiar e os estudos. A busca por outros tipos de trabalho, como o caso da docência, não se caracteriza exclusivamente como uma recusa dos modos de vida como camponesa/ês, como se quisessem se distanciar das atividades campesinas, mas pode estar associado ao fato de ser uma possibilidade de acesso a melhores condições financeiras ou outros condicionantes. Assim, concordando com Carneiro (2007), parece haver um “novo cenário rural” vivenciado por jovens do campo.

Ao mesmo tempo, manter essa proximidade com o campo, ainda que de forma limitada, e fazer parte de outros espaços na sociedade, carrega em si grande potencialidade na formação desses sujeitos como camponesas/es, pois permite ampliar o acesso a mecanismos para a melhoria das condições de vida e sobrevivência no campo.

A relação com o campo pela juventude camponesa é também perpassada pela questão de gênero. No que refere ao trabalho, ou a chamada “lida no campo”, a jovem Amanda traz, em sua fala, uma especificidade que pode estar diretamente associada aos modos de ser jovem mulher do/no campo. Com relação a esse aspecto, Maria de Paulo (2007) assevera que as condições de gênero demarcam importantes diferenças no cotidiano das/os jovens e é particular no modelo de família camponesa. Essa diferença ou particularidade pode ser observada no seguinte relato:

Eu ajudo a minha família, no pomar que tem lá, precisa de alguns retoques, e na parte dos animais. É uma criação pouca, para o nosso consumo próprio, porém acaba sendo muito, então a gente acaba tendo uma demanda lá em casa. Tem a criação das galinhas caipiras que a minha mãe mata e tem a venda, né? para o supermercado, então tem que está dando aquela ajuda (Amanda, EFA Araçuaí).

Ajudar a família nas atividades de cuidado com as plantas do pomar e com os animais, assim como a realização de abate de aves para a comercialização, é revelado por Amanda como elementos que constituem os seus modos de vida como jovem camponesa, e possivelmente de tantas outras jovens do campo. Essa narrativa mostra que a participação feminina está centrada mais uma vez no cuidado e em tarefas domésticas, trabalho esse que muitas vezes as torna invisibilizadas com relação à participação e contribuição no desenvolvimento da unidade familiar. Nas palavras da autora antes citada, “às moças, é muitas vezes, atribuído o papel do cuidado da casa, da responsabilidade com os irmãos menores e, a depender das condições da

família, também o trabalho no campo, principalmente no trato dos animais” (Maria de Paulo, 2011, p.187). Não diferente do que é revelado por essa jovem monitora. Para além disso, vale destacar que, quando a jovem Amanda fala que ajuda no abate de frango para comercialização, demarca um aspecto importante que é a contribuição das jovens nas diversas formas de subsistência das famílias camponesas, que, como revelado, não vem somente do cultivo na agricultura.

Outro aspecto revelado nas entrevistas que evidencia um pouco mais sobre a questão de gênero no campo, não direcionado especificamente ao trabalho realizado pelas jovens camponesas nas unidades de produção familiar, diz respeito à escolarização, pode ser observado na narrativa dessa mesma jovem ao compartilhar sobre o motivo de ter escolhido estudar em uma EFA. Ela contou: *“pai queria que alguém cuidasse da propriedade dele, formasse nessa área, que pudesse estar implantando e ajudando ele a continuar cada vez mais na plantação dele, na criação de animais. Ele falou que a escola era ótima”*” (Amanda, EFA de Araçuaí).

Diferentemente do que abordam algumas pesquisas que tratam sobre o tema em relação à juventude do campo (Abramovay, 1997; Brumer, 2007; Carneiro, 1998; Castro, 2005), a sucessão rural aparece como um projeto que o pai dessa jovem tinha para ela. Projeto esse que, a partir do relato, é possível inferir que seria possibilitado a partir da sua inserção em uma escola agrícola, a qual possibilitaria os conhecimentos necessários para cuidar da unidade familiar. Como revelado em pesquisas, para os pais, o jovem é visto como alguém que “já nasceu” propenso a realizar esse trabalho. Em contrapartida, como afirma Anita Brummer (2007, p.44-45), “as mulheres aparecem como excluídas da herança da terra, elas somente se tornam candidatas à sucessão na inexistência de um filho varão ou na possibilidade de nenhum filho do sexo masculino mostrar interesse na atividade agrícola”. Conforme a autora citada, essas diferentes oportunidades de inserção em atividades agrícolas para moças e rapazes têm consequências, uma vez que faz com que haja uma predominância da migração por mulheres, levando à relativa masculinização do campo.

Identificamos também, nessa perspectiva de relação com o campo pela juventude camponesa a partir de jovens monitoras/es de EFA, que assim como existem jovens agricultoras/es que mantêm uma relação mais estreita com a terra, há outras/os que vivem nesse território, mas não se ocupam diretamente de tais práticas.

[...] meu pai planta umas coisinhas no terreiro aqui, mas é bem pouco, a gente não tem propriedade grande. Na verdade, não chega nem um hectare. Ele planta aqui, tem pés de bananeira, planta milho, às vezes, em um pedaço, mas não tenho assim grande contato não, apesar de morar aqui na zona rural (Aline, EFAN).

A fala de Aline revela certo distanciamento das práticas na agricultura. Para Maria de Paulo (2011), a realização de trabalho dessa natureza está intimamente relacionada com a relação da família com a terra, a qual foi apresentada pela jovem como limitada. Como assentada de um projeto de assentamento da reforma agrária, denominado como Agrovila, a jovem mostra a atividade do pai como limitada no que refere à produção na agricultura por ser uma propriedade muito pequena. Ao dizer “*a gente não tem propriedade grande. Não chega nem um hectare*”, a jovem denuncia as condições desiguais no que refere à estrutura fundiária do país, em que, enquanto algumas pessoas possuem grandes extensões territoriais, outras não dispõem de terra suficiente para a produção. Tais particularidades apresentadas por Aline podem ter relação direta com sua socialização na agricultura, seus modos de ser jovem do/no campo.

Como evidenciado nos dados quantitativos apresentados no capítulo II, a vida das/os jovens monitoras/es não se restringe unicamente às atividades específicas no campo e nem à monitoria nas EFAs. Além da docência, elas/eles desenvolvem atividades no âmbito do setor de serviços; como assistente técnico, consultora/or, musicista, professor de violão, motoboy, artesã, designer gráfico, marketing, proprietárias/os de loja de cosméticos e/ou de instrumentos musicais. Ou seja, exercer mais de uma ocupação é algo comum nas experiências de vida de vários desses sujeitos. Isso pode ser observado na narrativa do jovem Luiz Felipe:

Eu trabalho, também, com designer gráfico e marketing, então eu concilio de alguma forma esse trabalho com a escola. Hoje eu nem estou tão ativo no marketing, no designer [...] pela falta de disponibilidade de tempo, costumo não ter contratos fixos a longo prazo. Então eu vou pegando algumas demandas; logomarca, impressão digital, impressão gráfica, que são coisas que eu consigo parar um tempinho, fazer, fechar e entregar, né? Que não me demanda tempo específico (Luiz Felipe, EFAC).

O monitor Luiz Felipe se mostrou um jovem que concilia diferentes atividades com o trabalho na escola. No âmbito da pluriatividade no campo, conciliar diferentes ocupações tem sido cada vez mais comum. Nessa perspectiva, Maria de Nazareth Wanderley (2011) afirma que, no campo, as/os jovens não exercem trabalho apenas no interior do estabelecimento familiar. Apesar de residir no mesmo domicílio dos pais, muitas/os delas/es têm outras ocupações, seja em estabelecimentos agrícolas de terceiros ou em um setor produtivo distinto. É bastante presente no campo, o fenômeno chamado pluriatividade que, segundo Sergio Schneider (2007, p.15), “pressupõe a combinação de duas ou mais atividades, sendo uma delas a agricultura, em uma mesma unidade de produção.” Essa interação entre atividades agrícolas

e não agrícolas tende a ser mais intensa quanto mais complexas e diversificadas forem as relações entre as/os agricultoras/es e o ambiente social e econômico em que estiverem situadas/os.

A pluriatividade é uma estratégia de diversificação das ocupações internas e externa à unidade de produção familiar por seus diferentes membros, a combinação da docência nas EFAs por Amanda com o trabalho na propriedade dos pais e a produção de artesanato, por exemplo, pode ser entendida como um caminho possível para a prática da pluriatividade em sua unidade familiar. Nesse relato, a jovem conta um pouco sobre o seu trabalho com a produção de artesanato:

Eu trabalho com artesanato, eu produzo boneca de pano, escorador de porta, trabalho com artesanato de pano. O trabalho é uma segunda renda, né? Porque eu consigo ganhar meu dinheiro, coloco em uma lojinha de artesanato que tem em Coronel Murta pra mim ter um pouquinho do sustento. Eu fico trabalhando de sábado a domingo fazendo as bonequinhas de pano (Amanda, EFA de Araçuaí).

Segundo ela, esse trabalho permite ampliar sua renda e consequentemente o acesso a bens necessários para viver sua juventude. O que dialoga com as proposições sobre os motivos que levam à pluriatividade no campo, que “pode ser uma questão emergencial, voltado à sobrevivência, para evitar o avanço da pobreza ou mesmo como aparato necessário para a própria permanência no campo” (Juliana Soares; Dimar Peixinho, 2019, p.189). Esse trabalho, conforme revelado por Amanda, é realizado nos finais de semana em que ela não trabalha como monitora na EFA, sendo outra forma de garantir uma segunda renda, possibilitando melhorar suas condições financeiras. Ao mesmo tempo, ao dizer “*eu fico trabalhando de sábado a domingo fazendo as bonequinhas*”, ela nos leva a refletir que o lazer como algo que faz parte da condição juvenil é uma ausência em sua experiência, uma vez que em nenhum momento as práticas de lazer foram evidenciadas por ela durante a entrevista, dando ênfase apenas ao trabalho.

3.5 Práticas de lazer e sociabilidade das/os jovens monitoras/es

O tempo da juventude, como salienta Ana Karina Brenner, Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2005), seriam momentos de fruição de divertimentos, prazeres e distância relativa do mundo do trabalho. Porém, não é dessa forma que parte da juventude de nossa sociedade vivencia essa fase, como foi possível observar a partir das trajetórias de vida das/os jovens desta pesquisa. Muitas/os das/os jovens trabalham de forma intensa e, às vezes, se mostram distantes

de práticas de lazer. Como acentuam tais autores e a autora, “as atividades de lazer criam uma certa consciência de liberdade ao permitir uma fuga temporária à rotina cotidiana de trabalho e obrigações sociais” (p.177). O que se faz necessário na vida de todas as pessoas, assim como aquelas que estão vivendo a sua juventude. No entanto, para algumas/alguns jovens monitoras/es pesquisadas/os, essa “fuga temporária” aparece de forma muito limitada, como podemos observar na fala deste entrevistado.

Quando eu não trabalho no final de semana na EFA vou pra casa de mãe. Em dias de feriado ou eu estou na roça, ou eu viajo pra casa do meu namorado [...] Quando eu não estou trabalhando, eu vou para a casa dele, ou então para a casa de minha mãe. Eu saio algumas vezes com os amigos, faço alguma coisa aqui em casa, praticamente não gosto muito de sair, só se eu tiver acompanhado por alguém, sozinho mesmo eu não saio. E estudar, agora mesmo, eu estou estudando para o concurso. Basicamente a minha vida é essa! Uma vez ou outra viajo no feriado (Junio, EFACIL).

O relato de Junio revela que seu tempo livre é ocupado com algumas práticas de lazer, sendo elas restritas a passeio na casa da mãe, saídas com amigos e viagem a casa do namorado. Como enfatizam Celí Maziero *et al.* (2019), talvez não seria possível definir tais atividades como práticas de lazer. Pois, ainda que “essas atividades são formas de descanso e descontração, só podemos considerar como lazer, em seu conceito amplo, se essas opções foram escolhidas dentre uma gama variada de alternativas” (*op. cit.*, 2019, p.516). No entanto, o que se percebe é que não há alternativas de lazer variadas no campo, no que refere a diferentes atividades culturais, esportivas, artísticas, entre outras. Além disso, apesar dessas/es jovens não terem acesso a muitas opções de lazer, a rotina de trabalho intensa vivida por elas/es é evidenciada como um limitador de tais práticas.

[...] então, Anderson fora da escola continua na escola, só que eu tento conciliar às vezes, a questão de ter momentos de lazer mesmo. Gosto de sair, de jogar bola, com os amigos, às vezes gosto de ir para um barzinho com os amigos, mesmo pra descansar um pouco a cabeça, outra hora eu prefiro ficar mais em casa, é o momento que eu estudo, que eu vou fazer os trabalhos, realizar as atividades da faculdade. Às vezes eu prefiro mais descansar, esse descanso está presente na maior parte do Anderson fora da EFA, eu tenho ficado mais caseiro nesses últimos dias, principalmente devido à rotina. Já teve dia que eu cheguei em casa, a única coisa que eu consegui fazer foi tirar a botina, deitar no sofá e, no outro dia, eu acordei já era hora de ir trabalhar de novo (Anderson, EFAT).

Ao falar “Anderson fora da escola continua na escola”, esse monitor chama atenção para a continuidade do trabalho docente que é realizado fora da escola e que, por muitas vezes, limita a realização de práticas de lazer. Trabalho esse que, conforme Giovanni Silva (2014), é muito comum na vida profissional de professoras e professores, e se constitui como um desafio

conciliar os tempos de trabalho docente com os tempos da família, os tempos de formação acadêmico-profissional, tempos de lazer, entre outros. Como salienta Célia Nunes (2020), as demandas e as particularidades do trabalho docente fazem com que inúmeros docentes levem trabalhos para suas casas, ampliando suas jornadas para além da sala de aula e da escola, interferindo nos seus tempos de descanso e lazer.

No seu depoimento, Anderson destaca como sua rotina tem sido exaustiva: *“já teve dia que eu cheguei em casa, a única coisa que eu consegui fazer foi tirar a botina, deitar no sofá e, no outro dia, eu acordei já era hora de trabalhar de novo”*. Mas, diferentemente de Junio, ele gosta de sair, pratica ao menos um tipo de esporte, no caso o futebol. Além disso, deixa claro que o tempo “livre”⁴⁵ também é dedicado à realização de atividades da faculdade, ou seja, ao estudo.

Embora para outras/os docentes conciliar trabalho e estudo seja uma forma de buscar mais qualificação profissional para conseguir aumento de salários como definido em planos de carreira (Giovanni Silva, 2014), para essas/es jovens monitoras/es é um meio de conseguir finalizar uma graduação, como é o caso de Anderson, Aline, Raíne, Luiz Felipe e Amanda. Pois, para jovens de camada populares, entrar no mercado de trabalho cada vez mais cedo se tornou uma necessidade e, assim, precisam conciliar trabalho com os estudos, pois para essas/es “a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recurso para o lazer, namoro ou consumo” (Dayrell, 2007, p.1109).

Desse modo, como observado nos relatos de algumas/ns jovens monitoras/es, isso reverbera em suas práticas de lazer. No mais, ainda que, conforme apontado pelos autores, a questão do lazer e convívio social sejam de suma importância enquanto estratégias para o fortalecimento e continuação da população no campo, as/os jovens do campo não acessam a diversidade de opções de lazer que o meio urbano oferece.

Ao contrário dos jovens Junio e Anderson que se mostraram tímidos em seus relatos no que refere às práticas de lazer, o que pode estar relacionado às limitações das condições de lazer oferecidas pelo campo. Luiz Felipe, como apresentado na descrição das/os entrevistadas/os no início deste capítulo, como único jovem que sempre residiu na cidade⁴⁶, nos mostra algumas especificidades no seu relato que podem estar relacionadas à sua vivência urbana.

⁴⁵ Para Brenner, Dayrell e Carrano (2005), a existência de tempo livre não implica necessariamente lazer. O tempo livre do trabalho muitas vezes pode significar o espaço de penúria, da opressão e da falta de oportunidades. No caso jovem Anderson, seu tempo livre também é o momento dedicado ao estudo.

⁴⁶ Jeane Soares da Paixão (2019) revelou que, apesar de muitas/os jovens de municípios de pequeno porte sempre terem residido na cidade, elas/es já estabeleceram/estabelecem algum tipo de relação com o campo, principalmente por ter algum parente que mora no meio rural. O caso do Luiz Felipe se assemelha, uma vez que ele revelou que seus parentes têm propriedade rural e ele visitava com frequência até se tornar monitor da EFA de Cruzília.

Eu particularmente gosto muito de sair, ver gente, de conversar, de está ali com meus amigos. Então, vez ou outra a gente encontra eles [os estudantes] em algum lugar, nesses bares aí, em alguma festa. Aí eles, nossa! Senhor está aqui, como assim!? Eu falo assim, uai, gente, eu saio de casa, também, eu tenho vida [social], embora eles acham que não. Mas a gente sai, procura se divertir, procura sair de casa, ir para eventos, pra festas. [...] Faço de tudo um pouco. Faço parte, também, de um time de vôlei aqui de Cruzília, a gente tem algumas atividades, eu até estou com o pé lesionado do último campeonato que a gente disputou no fim de semana passada (Luiz Felipe, EFAC).

Ele se apresenta como o jovem que mais gosta de sair e se divertir, curtir sua juventude em diferentes espaços. E ele deixa claro que, apesar da rotina de trabalho intensa na EFA, sua vida não se restringe à vida profissional como docente. Ele participa de festas, eventos, vai para bares com amigos, pratica esportes, etc. Tais atividades vivenciadas por Luiz Felipe, assim como outros tipos de lazer, deveriam se constituir como possibilidades para todas/os jovens do campo e da cidade. No entanto, usando como exemplo a prática do vôlei mencionada por ele no relato é uma opção de lazer e sociabilidade distante da realidade vivida pela juventude camponesa em seus territórios.

Acrescentamos ainda que, como Celi Maziero, *et al.* (2019) revelam, as mulheres são marginalizadas no que se refere ao lazer. A precariedade de opções de lazer no meio rural para mulheres e para jovens podem ser um dos problemas que afetam diretamente a reprodução social das famílias do campo, pois, sem atrativos para esses segmentos, eles certamente irão migrar para a cidade à procura de alternativas e possibilidades. Das três entrevistadas na pesquisa, somente Aline compartilhou de forma tímida que em seu tempo livre costuma sair com amigas/os. Tanto Raíne quanto Amanda não mencionaram elementos sobre lazer. Apesar desse tema não ter sido o foco da entrevista, o não aparecimento pode estar relacionado às condições limitadas que ocorrem, ou à sua não existência.

Ao fim de mais um capítulo desta dissertação percebemos o quanto faz sentido pensar em juventudes no plural e entender sua diversidade. Foram muitas as questões que emergiram nesse percurso de escrita que envolve desde particularidades de cada jovem como elementos gerais que afetam esses sujeitos como um todo.

Com relação à escolarização das/os jovens monitoras/es, suas trajetórias demarcam uma singularidade em alguns aspectos e semelhanças em outros. As escolas multisseriadas no campo se constituíram como opção educacional para a maioria das/os monitoras/es da pesquisa cursarem os anos iniciais do ensino fundamental em suas comunidades, apesar de se

encontrarem em condições estruturais precárias. Enquanto não deveriam se constituir de tal forma, mas sim com a qualidade necessária para que crianças e jovens pudessem estudar e se formar no campo em todos os níveis de ensino. Se tornar sujeitos críticos de sua própria realidade visando à busca de melhorias para que pudessem querer permanecer no campo.

Estudar no campo ao longo de toda a escolarização básica aparece como uma particularidade, sendo vivenciada por apenas duas monitoras. Além do que mostrou os dados quantitativos, os relatos das/os monitoras/es confirmaram que o direito de estudar no campo foi negado, tendo assim, crianças e jovens, que estudar em escolas localizadas na cidade, por vezes, com aulas fora da realidade camponesa e tendo que enfrentar inúmeros preconceitos. Concluímos, também que a falta de condições socioeconômicas limita as possibilidades de acesso, de jovens camponesas/es, a educação de nível médio ofertada por institutos Federais em razão dos gastos inerentes a tal inserção, tendo assim que se contentar com a educação ofertada em seus municípios, muitas vezes precarizada. Em nossa percepção isso impacta diretamente na preparação para vestibulares.

Nessa mesma direção, para muitas/os jovens camponesas/es, o sonho de cursar uma graduação é cercado de desafios. Para as/os monitoras/es entrevistadas/os, não ter conhecimento e acesso aos vestibulares, não obter nota suficiente para o curso desejado, a falta de condições financeiras para fazer um curso em instituições privadas, entre outros, se constituíram como alguns desses desafios. No entanto, percebemos que as Escolas Família Agrícola além de constituir uma opção educacional de nível fundamental e/ou médio para essas/es camponesas/es, tem desenvolvido o papel de incentivar, mediar, proporcionar meios para amenizar o distanciamento dessas/es jovens ao acesso ao ensino superior. Tendo assim, os cursos de Licenciatura em Educação do campo ofertados por instituições federais como opção possível para as/os jovens do campo, principalmente por dispor de assistência estudantil para a permanência na universidade.

Passando a outras questões, a pesquisa mostrou também que a condição juvenil dessas/es monitoras/es é atravessada pela condição de gênero, pois enquanto os jovens revelaram vivenciar algumas práticas de lazer – apesar de ter uma variação de intensidade de um jovem para outro –, no caso das jovens, praticamente não aparece. Por outro lado, mostrou a importância do trabalho de jovens mulheres para a geração de renda e como elas contribuem nas diferentes formas de desenvolvimento da unidade familiar e, conseqüentemente, para a sobrevivência no campo.

Além disso, percebemos que a falta de tempo foi bastante enfatizada pelas/os jovens em decorrência da rotina exaustiva, principalmente, aquelas/es que conciliam trabalho e estudo.

Por serem jovens monitoras/es que, em sua maioria, estão em processo de formação; seja finalizando graduação, seja cursando mestrado, ou até se preparando para concurso, estudar faz parte do dia a dia delas/es e, assim, precisam conciliar com as obrigações do trabalho. Percebe-se que a juventude não é vivida na perspectiva da moratória.

Apesar de que pesquisas mostram que existem jovens do campo organizados em movimentos sociais e sindical do campo, associações comunitárias, entre outros, não se pode defini-los como tal a partir de sua inserção em tais movimentos. Uma vez que, a partir das/os jovens monitoras/es foi possível perceber que a maioria delas/es se mostraram ter uma participação social e política bastante ativa, participam de associações comunitárias, associações organizativas das EFAs e algumas/ns estão inseridas/os em movimentos sociais. No entanto, outras/os não mencionaram tal inserção. Ademais, foi apontado por algumas/ns que a sobrecarga de trabalho limita essas participações, no sentido de não dispor de tempo suficiente.

Além desses aspectos, quando esta pesquisa ainda se constituía apenas um projeto, entender se as/os jovens monitoras/es estabeleciam algum tipo de relação com o campo e como seria tal relação, era uma indagação central. Pois, sendo jovem camponesa e por conhecer um pouco do universo das EFAs e seu funcionamento, me questionava como conseguiam conciliar tais atividades devido às demandas. Nesse sentido, o que concluímos aqui foi que o que temos não são jovens que se dedicaram à sucessão rural da unidade familiar em que residem, trabalham como agricultoras/es familiares, mas sim monitora/es que vivenciam esse espaço de diversas formas. Alguns construíram uma proximidade maior com as práticas do campo, o que está relacionado a sua socialização na agricultura, podendo dizer assim que se mostraram ter “os pés fincados na terra”, outras/os se mostram bastante limitadas/os com relação às possibilidades de permanecer no campo devido a algumas condições individuais, mas mantêm viva sua identidade camponesa.

Por fim, a partir das vivências das/os monitoras/es de EFAs, concluímos que há uma diversidade de modos de ser jovem do/no campo e que para ser definida/o como tal é preciso mobilizar de vários critérios, não restringindo assim a uma questão geográfica. Uma vez que, ao longo desta pesquisa, identificamos jovens que moram na cidade em razão do trabalho, mas estão em constante contato com o campo, gostam desse território e o defendem. Há algumas/ns que moram no campo e contribuem de forma efetiva com as demandas da vida campesina. Outras/os que moram em assentamentos, sempre residiram no campo, mas dispõem de uma relação limitada em relação às práticas agrícolas. E também, aquelas/es jovens que moram na

cidade, não desenvolvem atividades no meio rural, mas construiu uma relação de pertencimento ao campo por uma questão geracional e pelo contato com a EFA.

CAPÍTULO IV - “PARECE QUE VIROU UMA CHAVINHA”: o que dizem as/os jovens monitoras/es egressas/os de Escolas Família Agrícola sobre o trabalho nessas escolas

Neste capítulo final desta dissertação, a proposta é compreender o que tem motivado jovens egressas/os de Escolas Família Agrícola mineiras a retornarem para essas instituições para trabalharem como monitoras/es, bem como identificar os sentidos atribuídos por essas/es jovens à sua experiência de trabalho nessas escolas, nas quais cursaram parte da educação básica. Assim, inicialmente, apresentamos algumas reflexões teóricas sobre questões que envolvem o trabalho no campo realizado por jovens. Autoras como Maria Wanderley (2007), Maria Carneiro (2007), Cristiane Freitas (2010) discutem alguns aspectos que nos ajudam a entender sobre questões que envolvem o trabalho no campo realizado por jovens, envolvendo elementos referente às limitações e possibilidades das/os jovens viverem da agricultura familiar camponesa. Além disso, mostra como as contradições que marcam o campo afetam diretamente esses sujeitos, tendo assim que buscar outros horizontes. Assim, serão analisadas em que medida essas questões contribuem, de certa forma, para a busca dessas/es jovens pelo trabalho como monitora/or nas Escolas Família Agrícola.

No que refere aos sentidos atribuídos por esses jovens ao trabalho nas EFAs, temos como base as reflexões de Pedro Abrantes (2003) sobre os sentidos da escola. Ao entender a escola como um espaço social, de relações, que é produzida por uma rede de interações entre os diferentes atores sociais; estudantes, professoras/es e demais profissionais, nessas relações, produzem e atribuem sentidos às suas ações. Apesar de suas reflexões estarem centradas especificamente nas relações das/os estudantes com a escola, o que significa para elas/es estar naquele ambiente, o autor nos ajuda a entender, no caso das/os monitoras/es, sendo elas/es parte dessa rede de interações das EFAs, que elas/es também produzem sentidos para o trabalho realizado nessas escolas.

Assim, um olhar sobre os sentidos parte de uma perspectiva sociológica, que compreende que a sociedade é formada por sujeitos de ação e que essa ação parte de um sentido construído pelos sujeitos a partir de determinados contextos e dimensões, como as fases da vida, as questões de gênero, suas relações com os territórios aos quais pertencem, entre outras. Desse modo, nos interessa identificar os sentidos produzidos por essas/es jovens nas suas ações como monitoras/es. Afinal, o que significa estar ali, nessa posição de monitores/as? O que o retorno para a escola como monitores/as representa para elas/es? Acreditamos que esse sentido é também o que faz com que estejam neste trabalho.

4.1 Jovens e trabalho no campo: alguns apontamentos

De acordo com Maria Carla Corrochano, Helena Abramo e Laís Abramo (2017, p.143) a presença do trabalho, mesmo antes da idade legal para o exercício de uma ocupação, assim como a combinação do trabalho com os estudos, constitui marcas da condição juvenil no Brasil e em vários outros países da América Latina. Tal afirmação corrobora com o que tem sido discutido ao longo deste estudo, em que a presença do trabalho na vida de jovens, especialmente os pobres, sejam eles do campo ou da cidade, é cada vez mais comum em uma sociedade na qual as desigualdades sociais se ampliam.

Nessa perspectiva, ao falar sobre trabalho realizado por jovens do campo, é necessário destacar o fato de ser permeado por contradições. Mônica Molina (2015) nos lembra que as transformações trazidas pela mudança da acumulação de capital no campo, por meio do modelo agrícola representado pelo agronegócio, intensificam, por diversas estratégias, a superexploração das/os camponesas/es e, entre elas/es, das/os jovens. Maciel Cover e Paulo Cerioli (2015) ressaltam que a juventude rural tem sido explorada pela lógica competitiva dos empreendimentos do agronegócio. Segundo esses autores, é comum “a migração sazonal de trabalhadores rurais, sobretudo jovens para as fazendas do agronegócio da cana, laranja e café do sudeste e centro-oeste” (p.59). Esses são tipos de trabalho realizados de forma muito intensa e é desenvolvido por todo período em que estende a safra, como é o caso da colheita de café, fazendo com que essas/es trabalhadoras/es fiquem longe dos familiares por bastante tempo. Além disso, por serem contratos temporários, muitas vezes essas/es trabalhadoras/es não são amparadas/os pelas leis trabalhistas.

Essas questões são resultado da estrutura desigual de distribuição da terra que, conforme Maria Nazareth Wanderley (2007), é a maior responsável pelo bloqueio à reprodução social das/os agricultoras/es. O não acesso à terra impõe restrições à capacidade produtiva e inibe as possibilidades de ocupação da força de trabalho dos próprios membros familiares, provocando nas/os jovens a necessidade de migração. Isso ocorre porque a terra é a principal fonte de trabalho e de garantia de renda para a maioria das/os camponesas/es.

Apesar desses desafios, a vida no campo é avaliada de forma positiva por muitas/os jovens, o que faz com que estas/es desejem continuar vivendo no campo. Em contrapartida, “as carências da vida local e, de modo especial, a falta de alternativas profissionais que garantam, no local, oportunidades de emprego e renda, na agricultura ou fora dela” (Wanderley, 2007, p.32), são vistos como aspectos negativos que justificam a recusa de muitas/os outras/os a permanecerem no campo.

Percebe-se, assim, uma realidade complexa envolvendo a juventude camponesa no que tange ao trabalho, pois essas/es jovens têm diversas limitações para se estabelecerem como agricultoras/es. No entanto, a migração para a cidade não se constitui como uma alternativa vantajosa, pois, nas palavras de Carneiro (2007, p.353), “considerando que o jovem do campo não conta com o mesmo capital cultural e social dos jovens da cidade, a competição no mercado de trabalho urbano lhe é desfavorável, o que expressa nas remunerações inferiores em relação aos jovens urbanos”. É bastante comum os rapazes encontrarem na construção civil uma alternativa de trabalho, enquanto as moças se ocupam de trabalhos domésticos, cuidados de crianças ou em lojas e supermercados. No caso de cidades de pequeno porte, a remuneração é baixa, às vezes não equivalente a um salário mínimo. Assim, essas/es jovens tendem a vivenciar as marcas das desigualdades sociais que afetam diretamente essas/es sujeitos.

Ainda nessa perspectiva, Cristiane Benjamin de Freitas (2010, p.109) concluiu em sua pesquisa que as condições de trabalho para as/os jovens do campo dependem de “diversos fatores como: a condição de gênero, a posse da terra, as disposições necessárias à reprodução social do trabalho familiar, as representações e identificação dos jovens com o trabalho agrícola, bem como a região onde residem e o nível de escolaridade”. É por essas questões que é atribuído às/aos jovens do campo o dilema da “escolha” entre ficar ou sair de seus territórios (Castro, 2005). Vale pontuar que, dentre os fatores evidenciados pela autora, “a posse da terra e a região onde residem”, em nossa percepção, têm um destaque muito grande, pois a falta da terra inviabiliza o trabalho com a produção agrícola. Da mesma forma, salientamos que, devido à ausência de políticas de assistência ao trabalho na agricultura, em especial para os problemas causados pela seca, o cultivo fica limitado a uma determinada época do ano ou diminui consideravelmente, necessitando-se, assim, de outros meios para a sobrevivência.

Como bem pontuou a autora citada, a escolarização é também um fator que interfere nas condições de trabalho de jovens camponesas/es. No caso das/os participantes desta pesquisa, percebemos que elas/es buscaram na monitoria das Escolas Família Agrícola uma alternativa para as questões aqui apresentadas sobre as limitações, contradições que envolvem o trabalho no campo, especialmente por jovens. Como evidenciado no capítulo anterior e em diálogo com Maria Carneiro (2007), mesmo não relacionando seu futuro profissional à agricultura, a maioria dessas/es monitoras/es preferem continuar morando no meio rural. Elas/eles atribuem a esse lugar uma visão positiva no que se refere a ser um lugar de paz, tranquilidade, onde gostavam de viver e estar. Elas/eles se ocupam prioritariamente de um trabalho não agrícola e, dentro das possibilidades, desenvolvem atividades no âmbito da agricultura camponesa, com suas famílias.

Assim, uma questão a considerar é o lugar que a monitoria nas EFAs ocupa no horizonte de possibilidades para essas/es jovens camponesas/es, que acabaram de sair do ensino médio. Percebemos, tendo em vista os relatos, que trabalhar em EFA se constituiu como uma oportunidade no horizonte dessas/es jovens, mas não se caracteriza como uma oportunidade qualquer em que visa exclusivamente a entrada no mercado de trabalho. Os relatos das/os jovens indicam questões que parecem ir além disso, uma vez que envolvem a dimensão do sonho de ser professora/or, da militância em defesa da Educação do Campo, da valorização da identidade camponesa, do desejo de permanecer no campo e da possibilidade de profissionalização.

Considerando as questões antes apresentadas e para fins de análise, as/os monitoras/es foram agrupadas/os a partir das narrativas em comum, relacionadas a algumas dimensões identificadas, as quais serão apresentadas a seguir. Apesar da escolha em apresentar um grupo referente a cada dimensão, ressalta-se que elas coexistem nas diferentes narrativas, no entanto, aparecem de forma mais intensa em alguns relatos do que em outros. A estratégia, aqui, é apresentar como se deu esse retorno às EFAs para as/os diferentes jovens, quais foram os desafios enfrentados por elas/es, como é a rotina de trabalho de cada uma/um e em que medida as diferentes experiências se aproximam ou se distanciam, levando em consideração seus diferentes pertencimentos de gênero, raça, entre outros.

4.2 O trabalho nas Escolas Família Agrícola atravessado pela militância

Esse primeiro grupo é formado por uma monitora e dois monitores. Raíne, Anderson e Samuel apresentam como ponto em comum a formação em cursos de Licenciatura em Educação do Campo e o engajamento nas causas defendidas pelas Escolas Família Agrícola. Assim, essa primeira dimensão escolhida para a análise foi nomeada como militância, termo esse designado a partir de uma análise do posicionamento da/os monitora/es frente ao trabalho em que realizam e às necessidades educacionais das/os camponesas/es. Freire (2022, p.30) afirma que “ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento” e foi isso que identificamos nos relatos em maior ou menor proporção.

Vale lembrar que as EFAs se inscrevem em um cenário de luta constante, seja devido à falta de apoio financeiro do poder público para sua manutenção, seja devido à ausência de reconhecimento de sua importância para tal população, como um direito à educação historicamente negado. Isso faz com que as pessoas que se integram a esse movimento estejam imersas nas diversas mobilizações promovidas, por exemplo, pelas Associações.

Assim, o que percebemos foi que o retorno da monitora e dos monitores, deste grupo, para trabalhar em uma Escola Família Agrícola tem uma ligação com as vivências construídas nas suas trajetórias como estudantes nessas escolas, que foram marcadas pela militância nos movimentos das pessoas do campo. O monitor Samuel revela que, desde quando era estudante da EFA Agroecológica de Araçuaí, já tinha muito desejo de trabalhar na EFA como monitor.

Então, quando eu ingressei na EFA, estudando, por volta do 2º ano, início do 3º ano, **eu já me identificava muito com o modelo, a estrutura da EFA, eu já pensava em um dia trabalhar na EFA como professor, como monitor de EFA.** Então eu já tinha essa vontade, então quando surgiu a oportunidade eu fiz o processo seletivo e passei. Então, pra mim foi muito gratificante poder participar enquanto monitor da EFA, meu sentimento era de devolver, né? para os futuros estudantes aquilo que a EFA me possibilitou. Então, era assim, devolver para a EFA mesmo, para os futuros estudantes aquela formação de qualidade que eu tive, **eu tinha em mim esse compromisso, eu tenho que possibilitar uma formação de qualidade igual ou melhor a que eu tive,** e para mim isso foi muito gratificante (Samuel, EFA de Araçuaí, grifo nosso).

Seu retorno está diretamente associado ao fato de ter se identificado com a proposta educacional dessa escola – que além de outros aspectos, visa integrar teoria e prática a partir de questões cotidianas em suas atividades formativas –, diferentemente do que vivenciou em sua experiência escolar em uma escola urbana, a qual foi marcada por desgaste físico, emocional e por um ensino distante da sua realidade como jovem camponês. Além disso, considerando a Educação do Campo como um direito garantido, mas não efetivado, Samuel, ao relatar que tinha um compromisso em proporcionar uma formação de qualidade para as/os futuras/os estudantes, revela sua militância e engajamento social em defesa da educação necessária e de direito para os povos do campo.

No mais, suas palavras indicam que estar trabalhando na EFA atualmente tem uma dimensão subjetiva, vai além da necessidade do valor monetário: *“eu falo assim, que eu não estou na EFA por causa do “dinheiro”, porque eu acho que vai além disso, a gente tem um amor pela profissão, apesar de que o salário é importante para se manter e tal, mas eu acho que vai além disso”*. Sua fala dialoga com o pensamento de Paulo Freire (2022) em que nos lembra que não é possível ser professora/or sem amar as/os alunas/os e sem gostar do que se faz, mesmo que só amar não basta.

No entanto, ao evidenciar sua posição de militante em que transparece uma relação de pertencimento e envolvimento com a concepção de educação e formação dessas escolas, afirmando que não está na EFA por causa do dinheiro, sua fala pode ser interpretada como uma justificativa para a precarização do trabalho docente, principalmente, no que refere à “inadequação salarial” (Dalila Oliveira, 2004).

Salientamos que Samuel é, dentre as/os monitoras/es entrevistadas/os, o que possui maior tempo de trabalho. Ele é o único que possui seis anos de atuação, o que pode estar relacionado à sua militância em torno das demandas dos povos do campo. Devido às EFAs terem um funcionamento diferente das escolas das redes estadual e municipal, a adaptação a essa nova realidade pode ser uma dificuldade para as/os monitoras/es, aspecto que possivelmente contribui para a alta rotatividade de monitoras/es nessas escolas. Nesse sentido, afirmamos que se identificar com o seu funcionamento é algo necessário para ser uma/um monitora/or dessas escolas.

Não muito diferente de Samuel, Anderson enfatiza como sua trajetória enquanto estudante e sua participação como liderança nas diferentes atividades da escola contribuíram para seu retorno. Usando as palavras de Jorge Larrosa Bondía (2002, p.21) em que assevera que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, podemos dizer que ele, como um jovem envolvido no movimento de luta por educação para as pessoas do campo, foi tocado pelo papel de monitora/or.

[...] Assim, antes de concluir a minha formação, eles já perguntavam, dava indicação... A equipe de monitores, a direção, perguntava se eu tinha interesse em trabalhar na escola, eu sempre afirmava que sim, né? porque meio que eu já era um monitor sendo estudante [risos, expressão de alegria]. Então, assim, questões de ajudar nas coordenações, de ajudar em estágios em outra turma, fazer serões junto com estudantes, então, tudo isso eu já fazia, né? **Querendo ou não o papel do monitor. Eu penso, Jê, que foi mais a questão dessa formação de lideranças, sabe? Porque eu vejo que se eu fosse um estudante de outra escola eu não tinha essa formação, essa capacitação, ter essa segurança de retornar para a mesma escola que eu formei para dar aula, por exemplo, na condição de profissional** (Anderson, EFAT, grifo nosso).

Para Anderson, a experiência construída como estudante sobre atividades que são desempenhadas por uma/um monitor de EFA fez com que despertasse em si o desejo de ser um monitor, pois a sua trajetória escolar foi marcada por muito envolvimento com as questões da monitoria. Pode-se dizer que ele já vivia um processo de tornar-se um educador. Além disso, o fato do projeto da EFA incentivar a formação de lideranças possibilitou a ele a condição e a segurança para essa atuação profissional, pois como relatou: *“essa pertença que construí aqui na escola, como estudante, contribuiu demais para esse amor e para essa militância pela escola e pelos movimentos sociais”*. As palavras de Larrosa nos ajudam a entender os sentidos dessa trajetória como estudante da EFA Tabocal e que contribuiu diretamente para o seu retorno como monitor, podendo assim ser entendido como um sentido de pertença àquele lugar.

A monitora Raíne, por sua vez, traz, em um primeiro momento, um aspecto diferente em sua narrativa sobre o seu retorno para a EFA Vida Comunitária, o qual se refere à dificuldade

em encontrar pessoas na região para trabalhar como monitora/or. Essa falta de profissionais pode ser analisada como um problema enfrentado, naquele período, por essa escola e que, atualmente, pode se constituir como um desafio para tantas outras dessas instituições. O trecho abaixo mostra como se consolidou o seu retorno para a EFA.

Eu acho que foi aproximadamente um ano. Primeiro, eu voltei só para dar aula com o curso Técnico em Agropecuária, **porque a EFA tinha uma dificuldade assim, de encontrar pessoas ali na região e, eu fui dar aula na licença de uma monitora**, aí eu dei aula de agroecologia, educação ambiental e agroindústria. E quando terminou essa licença, eu já tinha ingressado na Licenciatura em matemática e aí quando terminou, né! Passou alguns meses, eu voltei como professora de matemática (Raíne, EFAV, grifo nosso).

A EFA, geralmente, faz os editais e dão preferência para quem foi egresso da EFA, né? Aí eu acho que isso facilitou e, também, **pela questão do envolvimento com os movimentos sociais, eu já estagiei no Movimento dos Atingidos por Barragens. E também a questão dos meus pais, estava envolvida, assim.** Eu acho que teve disso também. E também, por estar estudando, estar sempre tentando estudar e se profissionalizar, mesmo, para voltar (Raíne, EFAV, grifo nosso).

E eu resolvi ser...inicialmente, não estava nos meus planos ser professora, né! Mas, devido às circunstâncias que a vida me levou, eu resolvi ser professora. E, aí, **só fazia sentido para mim se eu fosse professora de EFA. Porque eu acho que ser professora de EFA tem uma coisa a mais, assim, que não é só ser professora, mas é ter um compromisso com os estudantes e com o nosso território. Além de uma profissão é um ato de resistência** (Raíne, EFAV, grifo nosso).

Inicialmente, no caso da Raíne, regressar para a EFA como monitora pode ser entendido como junção de uma dificuldade da escola com a oportunidade de trabalhar na EFA. Mais do que isso, ao relatar sobre o seu envolvimento com os movimentos sociais, e sua participação indiretamente da construção da EFA, o que se percebe é que vai muito além dessa questão objetiva em relação a obter um emprego. O envolvimento dos seus pais na luta pela EFA, segundo ela, foi importante para alimentar o sentimento de pertencimento às lutas das pessoas do campo, influenciando assim também na sua trajetória.

Para ela, retornar para a EFA vai de encontro com o que significa ser professora. Apesar dessa monitora não ter usado o termo em sua fala, podemos compreender que ela se refere à função de monitora/or a qual viemos discutindo ao longo desta dissertação, que vai além da docência em sala de aula como é enfatizada pela egressa: *“porque eu acho que ser professora de EFA tem uma coisa a mais, assim, que não é só ser professora, mas é ter um compromisso com os estudantes e com o nosso território. Além de uma profissão é um ato de resistência”*. Mais do que isso, percebemos também que sua trajetória como estudante de EFA, foi dando sentido à sua experiência como monitora, de ser professora de EFA, que está intimamente ligada à dimensão do que representa para ela como camponesa, egressa, militante em defesa da

Educação do Campo, que pode ser traduzida na seguinte fala: “*só fazia sentido para mim se eu fosse professora de EFA*” (Raíne). Há um sentido de pertencimento a esse movimento de luta, um sentimento de valorização da sua identidade e do seu território.

Além disso, a fala dessa jovem revela que as EFAs priorizam as/os egressas/os nos editais de contratação de monitoras/es. Ainda assim, apesar de a jovem monitora e os jovens monitores desse grupo se mostrarem bastante imersa/os nas formas de organização e funcionamento das EFAs, serem engajada/os, militantes, o retorno dela/es foi marcado por alguns desafios. Como indicamos ao longo deste estudo, a maioria das/os jovens monitoras/es entrevistadas/os nesta pesquisa ingressaram no trabalho como monitoras/es logo após a finalização do ensino médio. O nível de escolaridade máxima que tinham era a formação média de nível técnico ou tinham recentemente iniciado algum curso superior.

[...] **Então eu coloco como um desafio né? Porque a gente sai enquanto estudante e torna-se monitor, então às vezes é um desafio.** Mas nada que eu tivesse dificuldades profissionais quanto a isso. **Tem aquele desafio de você aprender a didática** de dar uma aula, mas isso é um processo. Mas a partir do momento que foi tendo essa alternância entre universidade e trabalho, isso foi muito gratificante (Samuel, EFA de Araçuaí, grifo nosso).

A primeira experiência do jovem Samuel como monitor foi ministrando as disciplinas de agricultura, legislação trabalhista e acompanhando o setor da horticultura. Esses eram conteúdos que perpassaram sua formação básica. Para ele, ter se tornado monitor com a formação de nível médio se constituiu, em um primeiro momento, como um desafio em relação aos métodos e técnicas de ensino, não se sentindo preparado para ministrar aulas. Sua fala nos leva a refletir que apesar de todas/os jovens monitoras/es entrevistadas/os disporem de curso superior concluído ou em andamento, acredita-se que o desafio em relação à didática pode ter sido um desafio comum à maioria das/os jovens monitoras/es no seu primeiro contato com a sala de aula, levando consideração que elas/es, ainda, não haviam passado por um processo de formação pedagógica.

No entanto, reforça que esse desafio foi sendo superado a partir da sua inserção na Licenciatura em Educação do Campo, que ocorreu de forma concomitante ao trabalho na EFA e que possibilitou incorporar os aprendizados adquiridos na universidade em uma relação de teoria e prática.

Outro desafio identificado nos relatos deste grupo foi com relação à visão da/os entrevistada/os, enquanto ainda eram estudantes, sobre o que é ser uma/um monitora/or, com destaque para os desafios enfrentados após assumirem o cargo. O jovem Anderson – que

mostrou no relato anterior que já se sentia um monitor, mesmo quando ainda era estudante, devido ao seu engajamento com as atividades da monitoria – revela que na prática o trabalho de monitora/or é mais complexo.

É uma **visão totalmente superficial sobre o que é ser monitor**, mas quando você vem para a prática, né? Para o lado de cá, para o outro lado de monitor, **sendo egresso, aí aumentam ainda mais as responsabilidades, as competências, a forma como lidar com diversas situações**. Porque de certa forma a gente não é só monitor, a gente costuma dizer que é monitor, é psicólogo, é pai, é mãe, é diretor, é presidente da associação, é tudo em um só sujeito. Porque assim, a gente, de certa forma, deve nos responsabilizar com o bom andamento do internato, com o bom andamento das aulas e, também, com o bom andamento da pedagogia da alternância (Anderson, EFAT, grifo nosso).

De acordo com a fala do Anderson são muitas as responsabilidades de uma/um monitora/or e, sendo egresso, nota-se um aumento das exigências, principalmente considerando o seu conhecimento com relação à importância daquele trabalho para a escola como um todo. Para ele, há uma responsabilização pelo andamento dos trabalhos e pela efetivação da Pedagogia da Alternância. Além disso, ao relatar “*a gente costuma dizer que é monitor, é psicólogo, é pai, é mãe, é diretor, é presidente da associação, é tudo em um só sujeito*”, o jovem explicita os diferentes papéis desenvolvidos por uma/um monitora/or. Isso é bastante comum na militância. Tais questões nos levam a refletir que, ainda que ele perceba que há uma intensificação e sobrecarga do trabalho por desempenhar os diferentes papéis e funções na escola, há também um reconhecimento da importância de fazer tudo isso para a continuidade do projeto de educação das EFAs.

Ao tratarmos especificamente sobre o trabalho de monitoria desenvolvido por esse grupo, os seus relatos foram sinalizando como se dá em cada EFA. No caso da EFA Tabocal, Anderson evidenciou que a escola tinha passado por alguns avanços no que concerne à rotina de monitor. No momento da entrevista esclareceu que seu horário de trabalho era das 7h às 17h30min. Considerando que não ficava todo período em sala, tinha horários vagos em que usava para fazer planejamento e organizar diários. Em dias que ele era responsável pela coordenação do dia, começava a trabalhar às 15h30min e terminava às 21h30min, não pernoitando na escola, pois a escola passou a ter monitoras/es noturnos, contratadas/os especificamente para esse fim, como relatou: “*Às 22h entra uma dupla de egressos, a gente fala monitores, uma dupla de monitores que faz a coordenação das 22h da noite até às 10h da manhã*”. Segundo ele, essas/es egressas/os tinham uma jornada de trabalho de 12h por 36h de descanso, sendo incluso o trabalho nos finais de semana. Tais questões mostram um pouco mais sobre como as/os jovens egressas/os adentram a essas escolas para trabalhar e qual o papel

desenvolvido por elas/es para a sua continuidade. O trecho abaixo ilustra como era o trabalho de monitor realizado por Anderson na referida escola.

Então, aqui na escola eu trabalho com uma disciplina técnica e uma disciplina que está dentro da mediação pedagógica, e que, também, é disciplina da parte técnica. Uma é agroindústria familiar e a outra é o Projeto Profissional do Jovem [...]. Além disso, eu sou responsável pelos alojamentos, isso inclui a auto-organização dos estudantes, a questão da associação de estudantes, a organização do ambiente, do espaço dentro dos alojamentos, tanto dos alojamentos masculinos e femininos e, também, assumo a questão da horta PAIS, que é a Produção Agroecológica Integrada e Sustentável, eu estou lá, contribuindo no setor... E fora essa questão, eu, também, sou responsável pela parte cultural da escola junto com outra monitora, a gente tem aqui os grupos culturais. Têm um grupo cultural chamado Seriema e nesse grupo tem a quadrilha, o Boi de Reis, o São Gonçalo, os Reis dos Cacetes e o Pau de Fitas, a gente trabalha com essas culturas que são culturas regionais, da nossa região que está localizada no Vale São Francisco (Anderson, EFAT).

Como se pode observar, o seu trabalho como monitor está centrado em disciplinas da área técnica e nas mediações pedagógicas da alternância. Além disso, era responsável por coordenar a auto-organização das/os estudantes na EFA e pela parte cultural. Todas essas funções (dar aula em disciplinas, ser responsável pelos alojamentos, pela horta, pela parte cultural valorizando a cultura regional, orientar a elaboração do Projeto Profissional do Jovem), ilustram a amplitude do papel de uma/monitor de EFA, que não se pode definir somente como professora/or, pois vai muito além disso. O relato desse monitor ilustra a complexidade desta função.

Percebemos também que a rotina de trabalho de uma/um monitora/or pode ter aspectos que variam de uma EFA para outra. No caso da rotina de trabalho da Raíne, na EFA Vida Comunitária, onde trabalha, todas/os as/os monitoras/es tem que pernoitar dois dias ⁴⁷ da semana na escola, seja como coordenadora/or do dia ou apoio à/ao coordenadora/or, uma vez que a escola não conta com monitoras/es noturnas/os. No entanto, nessa escola os estudantes não permanecem nela durante o final de semana. Por morarem em comunidades próximas à escola, eles retornam para casa na sexta-feira e voltam na segunda-feira. Essa organização interfere diretamente no trabalho de monitoria, no que se refere a trabalhar no final de semana, pois possibilita a elas/eles um tempo maior de descanso. Raíne traz em seu relato um pouco da sua rotina de trabalho.

Eu trabalho com a matemática, com a física [ensino médio] e educação ambiental no ensino fundamental da parte técnica (Raíne, EFAV).

⁴⁷ Há um processo de mobilização no âmbito da AMEFA em busca de recursos financeiros para a contratação de monitoras/es específicas/os para trabalhar na monitoria noturna. Isso contribui para possibilitar melhores condições de trabalho às/aos educadoras/es dessas escolas.

Lá na EFA, primeiro, tem as práticas, que são o meio pelo qual organizamos os espaços e entendemos a importância desta organização para a convivência harmoniosa nesses espaços. Chego lá, eu vou orientar os meninos na prática, ajudar eles a organizar o setor, né? Cada monitor é responsável por um setor, e os estudantes são divididos em grupos, de forma com que passe por todos os setores. Atualmente, estou responsável pelo pátio, aí eu oriento os meninos a fazer essa prática. Logo depois da prática, tem o café da manhã e, em seguida, a gente vai para as aulas. No ensino fundamental, as aulas começam às 08h40min e no ensino médio é 08h20 min. Aí a gente começa as aulas, em uma turma termina 11h10min, em outra turma termina 11h40min, dá aula de acordo com o horário, né? Às vezes a gente tem todas as aulas, às vezes a gente tem só algumas. E aí a gente vai para o descanso do almoço, depois volta. No fundamental, a gente tem mais quatro aulas, na parte da tarde, no médio, tem três. Depois que termina as aulas, a gente tem o café e, alguns estudantes fazem a prática na tarde, outros não, pois os únicos setores em que é necessário realizar a prática é a horta e setor dos animais. Tem um momento de lazer. À noite, tem o Serão de Estudos, que a gente desenvolve atividades, que podem ser culturais, o debate de um tema, vai variar do monitor. Eu mesmo gosto de fazer debates sobre alguns temas importantes que aparecem na sociedade sobre questões de relevância do dia a dia dos estudantes (Raíne, EFAV).

Enquanto o trabalho como monitor do jovem Anderson estava mais centrado na área técnica, Raíne trabalhava com duas disciplinas do currículo da educação básica, no caso matemática e física, e uma da área profissionalizante, educação ambiental. Percebemos como o trabalho de monitora/or está diretamente associado à forma de organização dessas escolas e que extrapola a sala de aula pela necessidade de cuidar do ambiente escolar e da estadia das/os estudantes. Se a rotina de Anderson e Raíne são, em alguns aspectos, distintas, ao analisar a rotina de Samuel, é possível identificar outros aspectos que se referem diretamente ao cargo de monitor que ele ocupa, que é o de coordenador pedagógico.

A minha função na escola **está como coordenação pedagógica**, aí tem o coordenador administrativo, diretor, que responde mais pela direção e eu estou atualmente **como coordenador pedagógico, respondendo mais por essas questões pedagógicas da escola**. É outro desafio, também, acho que sempre que a gente assume algo novo é um desafio! **A minha função é coordenar essa didática da pedagogia da alternância, que vai para além da sala de aula**. Na pedagogia da alternância você tem que se atentar para o plano de estudo, conciliar o plano de estudo com as disciplinas, você tem que orientar o professor a trabalhar o plano de estudo nas aulas dele, sempre conciliar a disciplina com a realidade trabalhada, coordenar essa questão de visitas de estudos, visitas às famílias, então, todo esse funcionamento da dinâmica escolar fica na carga dessa parte pedagógica. Então você fica coordenando para que isso tudo funcione. Tem que ir articulando entre professor e família e atores uma intervenção externa, tem que mobilizar. É uma visita de estudos, né? Você comunica com quem vai receber, busca transporte, essas coisas. A pessoa que está nessa liderança pedagógica tem que trabalhar puxando uma coisa e outra para está intermediando várias ações no âmbito da EFA que vai para além da sala de aula em si (Samuel, EFA de Araçuaí, grifo nosso).

A experiência de escolarização e de trabalho na EFA Agroecológica de Araçuaí fez com que Samuel ascendesse ao cargo de monitor responsável pelas disciplinas legislação trabalhista

e agricultura para coordenador pedagógico. Como indica em seu relato, sua função tinha um peso grande em termos de responsabilidade, uma vez que sua função era acompanhar e orientar a equipe do ponto de vista das rotinas pedagógicas da escola. É importante pensar como sua trajetória como egresso foi sendo construída nessa escola em que um aprendiz se tornou um formador das mediações pedagógicas da alternância. Além de mostrar como a função de monitor é difícil de ser definida, o relato nos possibilitou perceber que algumas/ns delas/es estão mais ou menos envolvidas/os no compromisso de expandir o trabalho desenvolvido por essas escolas. Tendo em vista o relato de Samuel, há, no trabalho desenvolvido por ele, um sentido de engajamento com a proposta de pedagogia da alternância e com as EFAs.

Nesse sentido, o relato de Samuel revela que, na sua experiência de trabalho como monitor, emerge um educador comprometido com a causa das EFAs: *“você tem que levar um pouco do que é a instituição para onde você vai”*, pois, ao divulgar seu trabalho faz com que fiquem reconhecidas. Além das funções internas indicadas anteriormente, ele participa de diversas reuniões no âmbito municipal e regional, representando instituições frente a conselhos e organizações, como: Conselho Municipal de Defesa e Conservação do Meio Ambiente (CODEMA), Associação Semiárido Brasileiro (ASA), entre outras.

Passando a outras questões, é necessário evidenciar que há por parte das/os monitoras/es egressas/os entrevistadas/os um compromisso com a Educação do Campo em suas práticas docentes, sendo bastante evidenciada nessa categoria de militantes, mas que é permeada de desafios. O relato da Raíne ilustra as dificuldades enfrentadas por ela na EFA Vida Comunitária.

É uma das maiores dificuldades que eu tenho, é essa que eu disse, a área que estou atuando lá não é a que eu estou fazendo aqui na Lecampo. É a matemática e está sendo em uma faculdade privada. E aí a maior dificuldade que eu tenho é de ligar a matemática com a realidade dos estudantes e, também o material didático, porque a EFA não recebe livros como as outras escolas públicas, né? Ela [a EFA] não é reconhecida como pública. E aí eu tenho essa dificuldade, está sempre tentando buscar esse material didático, o livro, né? Porque, apesar de não ser o único, mas é um recurso didático importante que a gente não recebe e aí tem que ficar sempre buscando e tentando inovar de outras formas. Mas eu considero, como uma dificuldade (Raíne, EFAV, grifo nosso).

A partir da fala de Raíne, é possível perceber que sua trajetória como jovem camponesa, egressa, militante foi reverberando em sua prática como educadora do campo no sentido de atentar para a realidade das/os estudantes, mas ao mesmo tempo isso se constitui como um desafio por ela não possuir uma formação superior embasada nessa perspectiva. Apesar de ser discente da Licenciatura em Educação do Campo pela UFMG na área de Língua, Arte e Literatura, curso que forma professoras/es do campo atentando às realidades camponesas, sua

área de atuação na EFA é outra, encontrando assim dificuldades em estabelecer relação dos conteúdos de matemática com as vivências das/os estudantes. Além disso, a falta de materiais didáticos é outro desafio apontado por ela, pois acredita que ajudariam na mediação dos temas a serem trabalhados com as/os estudantes. Seu relato também chama atenção para a importância dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo como preparação para trabalhar nas escolas do campo.

Ainda nessa perspectiva, essa jovem monitora compartilha um pouco do seu pensamento com relação ao retorno de egressas/os para trabalhar nas EFAs, ela enxerga como uma necessidade para o fortalecimento dos pilares desse tipo de instituição, que são: a associação, pedagogia da alternância, formação integral e o desenvolvimento do meio (Begnami, 2019). Segundo ela:

Uma coisa assim que eu acho que é importante, talvez eu já tenha falado, mas que é muito importante. **Assim, reforçar a necessidade dos jovens que são egressos da EFA voltar como monitor**, porque eu acho que a gente que está ali dentro a gente que é camponesa, a gente entende as necessidades que os estudantes têm. **A gente entende essa realidade que, talvez, uma pessoa que vem de fora, não entenda. Eu acho que isso facilita assim toda a estrutura da EFA, fortalece os pilares que uma EFA tem.** Eu acho que isso é muito importante (Raíne, EFAV, grifo nosso).

Sua narrativa traduz aspectos do sentido da sua experiência como monitora egressa que vai muito além da questão profissional, tem relação com o compromisso em promover uma educação de qualidade para essas/es jovens do campo, que está atravessado pela importância do reconhecimento e valorização da identidade camponesa. Quem são, de onde vem, quais a realidade vivida por eles. Sua preocupação está em entender as demandas das/os estudantes e contribuir para que sejam atendidas. Isso, de acordo com sua fala, só pode ser entendido por quem vivenciou, pessoas que vêm de fora não estariam preparadas. Ela acredita que não há pessoa melhor para entender a realidade de uma/um estudante camponesa/ês, do que uma/um camponesa/ês que também vive ou viveu a mesma realidade.

Por fim, o que se pode concluir deste grupo formado por jovens militantes é que suas narrativas revelam que o trabalho como monitora/or de Escolas Família Agrícola está diretamente associado ao sentido de pertencimento a esse movimento e, sua permanência nele, por meio da monitoria, pode ser entendido como uma forma de defender essa educação, essas escolas, o direito das/os jovens camponesas/es. Ela/es enfatizam o vínculo com campo e o sentido da docência está ligado ao fortalecimento das lutas do campo, da identidade camponesa, do movimento das EFAs e da Pedagogia da Alternância. Os seus depoimentos, ao reforçarem um sentimento de engajamento nas lutas do campo e das EFAs, traduzem esse sentimento de

se sentirem reconhecidas/os e valorizadas/os pela escola em seus modos de vida, suas identidades, saberes e práticas culturais.

4.3 “Os professores me indicaram para estar lá”: a monitoria como um trabalho possível

Como sinalizamos no início deste capítulo, falar de trabalho no campo para jovens carrega em si desafios e limitações por viver em um contexto marcado por desigualdades de oportunidades. Assim, identificamos que o segundo grupo de monitoras/es, formado por Aline, Amanda e Luiz Felipe, traz, em seus relatos, aspectos que apontaram que o retorno para trabalhar na EFA se constitui, de modo bastante evidente, como uma oportunidade de trabalho que surgiu em suas vidas após a finalização do Ensino Médio nestas escolas. Nota-se que não há, especificamente, um desejo dessas/es jovens pela docência (e pode ser que este desejo nem se constitua), no entanto, elas/es passam a buscar a profissionalização na área da Educação em função do ingresso na EFA como monitoras/es. Pelos relatos, as/os jovens evidenciam que o conhecimento que construíram como estudantes não é suficiente para permanecerem na escola como profissionais e, neste sentido, a continuidade dos estudos se torna uma necessidade.

De modo geral, tal como analisam as autoras Leila Jeolás e Maria Elena Souza (2002), falar em trabalho ideal para as juventudes representa para a maioria das/os jovens o desejo de estar empregada/o ou, pelo menos, trabalhando em algo que possa gerar algum retorno financeiro. Estar trabalhando é importante para dar conta de suas necessidades básicas, de viver sua condição como jovem. Isso não representa ter uma relação meramente instrumental com a atividade desenvolvida, mas significa considerar que algumas/ns jovens terão que desenvolver um esforço para construírem um sentido realizador para a ocupação que desemprenha e à qual se vincularam pelo fato de terem tido uma oportunidade que lhes foi oferecida.

Um pouco diferente do que vimos no primeiro grupo, este é o mais heterogêneo em relação às áreas de formação, sendo Aline monitora da EFA de Natalândia e graduanda de Licenciatura em Educação do Campo; Amanda, monitora da EFA Agroecológica de Araçuaí e estudante de pedagogia; e Luiz Felipe, monitor da EFA de Cruzília, é tecnólogo em marketing, possuindo cursos profissionalizantes de inglês e informática.

Vale ressaltar que, a partir do levantamento apresentado no capítulo II, ficou evidente que 26% das/os monitoras/es são jovens que estudaram em EFAs na educação básica, sendo que 16% dessas/es retornaram para trabalhar nessas escolas após menos de um ano de finalização do ensino médio, o que pode ser entendido, por um lado, como uma urgência em abarcar uma oportunidade de emprego, por outro, mostra que elas/es não se desligaram das instituições onde cursaram parte da educação básica, mantendo assim uma relação muito forte

com a escola e se constituindo como opção para suprir demandas de falta profissionais causadas pela rotatividade nas EFAs. O monitor Luiz Felipe mostra no relato como se deu o seu retorno, evidenciando aspectos relativos à urgência em que aconteceu.

Vira uma chavinha, assim, né? Eu mesmo falo que eu nunca me desliguei da escola, desde a minha formação. Eu me formei em 2017 e em 2018 eu já estava trabalhando na área técnica, comecei em janeiro mesmo, foi uma virada de ano assim. Comecei de janeiro eu já estava trabalhando na área técnica. [...] **eu lembro que na época alguns monitores estavam com alguns impedimentos pra dormir, a questão da monitoria noturna.** E aí eu entrei como monitor noturno em 2018. Então não desligou, né? De alguma forma, não desligou, manteve esse contato (Luiz Felipe, EFAC, grifo nosso).

Isso mostra um pouco do vínculo dessas/es egressas/os com as EFAs e como essas/es jovens têm se constituído, na percepção da direção e associação da escola, como pessoas que podem contribuir no andamento das atividades da escola. No caso do Luiz Felipe, podemos perceber que o retorno dele está associado à demanda da EFA de Cruzília com relação à monitoria noturna, que dialoga com o relato apresentado por Raíne com relação à dificuldade de encontrar profissionais para essa função. Cabe salientar que a monitoria noturna é uma atividade que faz parte das funções de uma/um monitora/or de EFA, devido ao sistema de internato dessas escolas. Como o jovem mencionou no relato, isso pode ser um empecilho para várias pessoas, a exemplo daquelas/es que possuem filhas/os que dependem dos cuidados da mãe e/ou do pai.

Entendemos, também, que esse jovem foi percebido como uma pessoa que possui um conjunto de saberes necessários para ser um monitor. No entanto, revelou que, quando ele se formou, não pensava em trabalhar na EFA. Acrescenta ainda: *“quando eu comecei a dormir e tudo, era uma coisa que eu fazia meio que à parte, assim, não enxergava, não tinha muito interesse em seguir”* (Luiz Felipe, EFAC). Ou seja, se tornar monitor para esse jovem não era algo que ele almejava desde seu percurso enquanto estudante de EFA ou fazia parte do seu projeto de vida, apesar de ter criado uma forte ligação com a escola. Podemos entender que sua escolha está diretamente associada ao campo de possibilidades de que dispunha, sendo mais uma oportunidade de trabalho naquele momento. Isso também pode ser observado em relação a outras/os monitoras/es, como é o caso da Aline que teve um retorno semelhante ao do Luiz Felipe.

Eles avaliam o aluno desde o momento que ele entra na escola [...]. Vê se o aluno tem o perfil de um monitor. Quando eu era aluna, meu pai frequentava e ajudava muito a escola, e com isso ele foi convidado a ser parte da associação administrativa. Como

ele já está envolvido é mais fácil pra mim estar lá. A partir disso que foi a contratação. **Os professores que trabalhavam lá me indicaram, também, pra mim estar lá e aí levaram para os dirigentes e eles aceitaram a contratação** (Aline, EFAN, grifo nosso).

Aline também destaca ser uma egressa que não se “desligou” da EFA: *“eu me formei no final de 2018 e voltei no final de 2019, se não me engano, em outubro”* o que pode ser percebido pelo curto período em que ela ficou distante da escola. O relato da jovem nos mostra que a escolha por egressas/os também parte de uma análise do perfil que pode ser considerado como “ideal” para se tornar uma/um monitora/or de EFA. Nessa perspectiva, Oliveira (2018, p.20-21) afirma que “para ensinar nas EFAs não basta apenas o conhecimento disciplinar, é necessário também ter o conhecimento das lutas dos povos do campo”. Sendo assim, esse perfil pode ser entendido como a capacidade de lidar com as mediações pedagógicas da alternância e também às mobilizações em defesa da Educação do Campo. Além disso, o fato de seu pai ser membro da associação mantenedora da escola facilitou o ingresso de Aline como monitora. Isso possibilitou a ela construir um caminho diferente do que as pesquisas mostram sobre as desigualdades de gênero no campo, em que as moças são relegadas ao trabalho do cuidado e, por vezes, sem remuneração (Anita Brumer, 2004).

A outra monitora que compõe esse grupo, em sua narrativa, não evidencia suas motivações para retornar para a EFA de Araçuaí, mas um ponto que nos chama atenção é a urgência do seu retorno: *“Ah, foi assim. Eu formei ano passado [2022] e estou trabalhando hoje [2023]. Eu e mais dois colegas”* (Amanda). Mesmo cursando quase dois anos do ensino médio de forma remota, devido à pandemia da covid-19⁴⁸ – não tendo assim construído uma trajetória no ambiente escolar de modo presencial –, ela se tornou monitora assim que concluiu o ensino médio. No entanto, seu retorno não foi como imaginava, uma vez que o trabalho era um pouco mais complexo do que pensava, como descreveu: *“pra mim, eu achava que era serviço fácil, mas não é serviço fácil. A gente tem que saber lidar com as pessoas, tem cada aluno diferente um do outro, tem que saber aplicar uma matéria [...]. Até as posturas que cada um tem a gente tem que saber olhar diferente, o que cada um está sentindo”*. Em seu relato, é possível perceber que ser monitora/or de EFA requer estar preparada/o para um conjunto de ações, que necessita de uma atenção especial a cada estudante, sendo preciso entender seus

⁴⁸ A pandemia da covid-19 foi um surto global causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2). No Brasil, os primeiros casos de contaminação pelo vírus foram registrados em 2020 e começou a se espalhar rapidamente. Como forma de conter a expansão do vírus, foram fechados estabelecimentos dos diversos setores, dentre eles as escolas. Assim, as aulas que eram presenciais passaram a ser remotas, retomando de forma presencial apenas no final de 2021.

posicionamentos e demandas. Enquanto professora, a jovem passou a perceber que seria necessário buscar a melhor forma de trabalhar os conteúdos nas aulas levando em consideração as suas especificidades. Ainda assim, o relato dessa jovem mostra que ela passou da condição de estudante a docente de repente e isso trouxe implicações, uma vez que ela vinha de uma experiência de formação remota e começou a trabalhar de forma presencial, de um modo diferente do que ela vivenciou.

Como indicamos no primeiro grupo, apesar da nossa hipótese inicial de que essas/es jovens não teriam dificuldades de adaptação por conhecerem a dinâmica de trabalho da escola, algumas/os destas/es entrevistadas/os mostraram que a transição de estudante para monitora/or foi permeada por desafios.

Minha dificuldade quando eu cheguei aqui, acho que foi a quantidade de alunos para gravar o nome na cabeça. Eu não conseguia gravar o nome de nenhum, eu esquecia totalmente. Eu chamava um para um lado e era o nome do outro, trocava tudo. Na sala de aula, mesmo, quando eu entrei pela primeira vez, eu não sendo aluna, sendo professora, fiquei assim, meu deus! Eu fiquei assim, “cê tá doido!” Quase tremia, mas eu incorporei e dei aula normal, consegui dar aula. Porque eu já tinha dado aula, para outra turma, em escola pública, mas como estágio, não como professora, e sim como estágio (Amanda, EFA de Araçuaí).

É relevante mostrar que assumir uma sala de aula não é uma tarefa fácil. No caso de ser monitora/or, não basta ter conhecimento a partir do lugar de estudante, pois, na prática, essa função implica uma série de posicionamentos e tomadas de decisões, um conjunto de saberes são necessários para o desenvolvimento dos trabalhos que são demandados, especialmente junto aos/às estudantes. Como revelou Amanda, sua primeira experiência em uma sala de aula sendo professora a deixou insegura, pois ela tinha que assumir sozinha o papel de docente. Apesar de ter realizado estágio na área da educação, ainda quando era estudante da EFA, sobre o plantio de mudas em uma escola, ela declarou não se sentir preparada nesse momento. Salientou que a realização do estágio em uma escola foi em razão de querer adentrar um curso na área da educação e que, somada à oportunidade de ser monitora, tem investido em se profissionalizar como educadora.

Aline aponta como desafio a dimensão da sociabilidade juvenil construída com suas/seus amigas/os e colegas, com quem conviveu enquanto era estudante na escola. Ela relata que, nessa transição de estudante a monitora, notou algumas mudanças pelo fato de ter passado a ocupar outro lugar na hierarquia escolar, na qual as/os amigas/os passaram a ser suas/seus estudantes.

Olha! Essa foi uma parte muito difícil de adaptação, porque primeiro a gente como aluna tem algumas restrições na escola. Ah, eu não posso entrar em tal lugar, eu não posso fazer isso, não posso fazer aquilo, eu não posso passar daquele horário. E quando você passa a ser monitora, você já pode estar indo nesses espaços, os horários já não são os mesmos. É muito difícil pra quem é aluna para passar por isso, antes a gente tinha que obedecer aos monitores, né? Eu os ouvia, a gente passou disso, de ouvir para quem tá ali para instruir. Outro fato difícil são as amizades, porque em um ano você está ali como amiga deles, no outro você já é funcionária, como que faz para brigar com um amigo? Como você diz que não pode conversar agora? Que não pode facilitar as coisas para ele? É muito difícil! Quando eu entrei na escola, logo veio a pandemia e isso ajudou na adaptação de passar de aluno a funcionária (Aline, EFAN).

O relato nos permite tecer algumas reflexões sobre o retorno “precoce” à escola na função de monitora, que exigiu bastante esforço da jovem para sua adaptação. Se, antes, ela estava acostumada com as regras e restrições como estudante, nessa nova posição, tudo se tornou diferente. A sociabilidade construída na escola, com amigas/os e colegas, durante seu percurso como estudante de EFA, passa a ganhar outros contornos. Dayrell (2007) afirma que a sociabilidade é uma dimensão da condição juvenil que, além de outros espaços, está muito presente em espaços institucionais como na escola. Por meio dela, a juventude constrói a sua turma de amigos, combina “programas” e troca ideias, constituindo uma maneira de se afirmar diante do mundo adulto. No entanto, no caso de Aline, a “turma de amigos” com quem trocava ideias a qualquer momento também estava sujeita às mesmas regras como qualquer outra/o estudante, não podendo mais ser tratada com a mesma relação de amizade, mas sim de profissionalismo.

Outro desafio apontado por outra monitora, Amanda, está diretamente relacionado às disciplinas com as quais trabalha, pois embora tenha sido formada em uma Escola Família Agrícola na área técnica e tenha conhecimento das mediações pedagógicas da alternância, ela evidenciou que algumas matérias não faziam parte do currículo de forma institucionalizada, passando a ganhar um formato diferente.

Eu estou iniciando com Administração, Plano de Estudos, Serão e Estágio. Essas duas matérias, Serão e Plano de Estudos, são matérias novas, o Plano de Estudo já era implantado nas EFAs, normal, mas agora ele virou matéria. [...] E trabalhar com as matérias pra mim foi um pouco difícil porque eu já tinha estudado Administração e Plano de Estudo, só que Serão de Estudos, como essa matéria nova curricular, eu nunca tinha estudado. Pra mim foi super diferente, mas eu consegui ultrapassar esse desafio. [...]

Corrida, bem corrida. Às vezes não é o dia da gente ser monitora. Cada dia tem um monitor diferente, e fica um monitor no final de semana. Quando é monitora do dia tem que ficar pra cima, pra baixo, pra cima, pra baixo. Tem que levar os alunos para o café da manhã, lanche, o almoço, lanche e jantar. É bem corrido, às vezes um passa mal, a gente tem que está indo [no hospital], fazendo chá, mas é gratificante, gratificante (Amanda, EFA de Araçuaí).

As disciplinas de Administração rural e Estágio fazem parte da carga horária da formação técnica em agropecuária, ofertada por essas escolas, Planos de Estudos e Serão, por sua vez são mediações pedagógicas da alternância que, segundo a monitora, nessa escola, passou a ter um tratamento específico com a institucionalização no currículo. Para além disso, seu relato nos leva a refletir sobre as suas condições de trabalho, pois revelou que, em sua rotina de monitora, se responsabiliza por quatro disciplinas e é monitora do dia – demanda o acompanhamento das/os estudantes em todas as atividades durante um período de 24 horas – o que exige muita dedicação, sendo classificada por ela como uma rotina “*bem corrida*”. Diferentemente da EFA de Cruzília e da EFA Vida Comunitária, na EFA de Araçuaí, na qual trabalha, as/os monitoras/es precisam trabalhar no final de semana devido ao fato de as/os estudantes ficarem em estadia na escola. E, embora essa monitoria seja realizada em forma de rodízio, ela causa certa interferência nos tempos em que seriam dedicados ao descanso e/ou lazer das/os monitoras/es. Apesar de todas essas questões, Amanda considera que ser egressa e retornar para EFA foi um privilégio – “*é um privilégio que a equipe pode estar propondo pra mim*” –, evidenciando que não era o resultado de suas escolhas, mas que carregava em si um sentido de participação social e, também, se constituía como uma possibilidade de se profissionalizar.

Ainda sobre o trabalho como monitora/or, as narrativas dessas/es jovens vão mostrando que este não está restrito necessariamente à sala de aula, mas, sim, envolve outras questões. Aline revela que iniciou seu trabalho como monitora na área técnica, mas, com a saída de uma profissional que trabalhava na secretaria, ela foi remanejada para suprir essa demanda. No entanto, ressalta que seu trabalho não se limita a isso:

Mas lá, mesmo que nós estamos com essas questões da secretária, nunca é só na secretaria, a gente sempre mexe com outras questões também, nunca é só aquele serviço que está designado, mesmo. A gente mexe em outras áreas. Por exemplo: eu estou na secretaria, faltou algum professor, eu vou para a sala de aula. Tem também a formação humanística, ela é feita nas segundas-feiras onde cada monitor interno e tutor fica em uma sala, e nós passamos algumas atividades para eles a fim de conhecer melhor o aluno e a família dele. Na cozinha, se faltou algum monitor na cozinha, ah, vai alguém que tem mais experiências, aí a gente vai, também. [...]

De todos os anos que trabalhei aqui, os horários variam, esse ano mesmo eu começo a trabalhar às 13h vou até as 17h tenho um intervalo de 1h, começo novamente às 18h e vou até as 22h. Às 22h é o horário dos alunos irem dormir, e como sou monitora interna é o horário de colocar eles para dormirem, tem dias também que temos de levar eles ao hospital. [...] As segundas fazemos as tutorias, cada sala tem de 3 a 4 tutores, as tutorias são momentos em que conhecemos os alunos, conversamos com eles, costumamos dizer que somos pais e mães deles. A gente é responsável por eles aqui na escola. Nós também somos responsáveis por passar para eles e abordar alguns

temas pré-definidos nas reuniões de discentes aqui da escola, as tutorias são divididas em alguns tópicos que são avaliados. Entre eles estão: atividades de retorno (plantios que pedimos e relatórios com fotos), plano de estudo (atividades que passamos para eles resolverem), colocação em comum (roda de conversa para apresentar as respostas do plano de estudo e decidir quais estão mais completas), Caderno de acompanhamento (onde nós e a família conversamos sobre os alunos, e que eles colocam as atividades e matérias estudadas em casa e na escola) e caderno da realidade (onde o aluno faz sínteses de palestras, visitas, e das atividades desenvolvidas em casa) (Aline, EFAN).

Assim, nessa função de monitora integrante da parte administrativa, segundo Aline, quando faltam profissionais de outros setores, é preciso suprir essa necessidade, fazendo com que elas/es transitem por diferentes espaços, seja na sala de aula, monitoria da cozinha, entre outros.

Trazendo outros aspectos, se uma questão que atravessa a monitoria é a relação de proximidade com as/os estudantes, apesar do trabalho de Aline ser centrado na parte administrativa, ela tem um contato próximo com as/os estudante por meio da tutoria, que é uma mediação pedagógica da alternância com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento das/os alunos em relação às atividades da escola. Seu relato evidencia que há um comprometimento da escola, por meio das/os monitoras/es, com a formação humanística das/os estudantes.

Outra questão que emergiu na narrativa desta monitora foi o incentivo da EFAN à profissionalização. Como indicamos no capítulo III, Aline é uma jovem que cursou o ensino médio duas vezes, sendo a última na escola em que trabalha. Isso ocorreu devido à sua busca por formação técnica, uma vez que salientou que não tinha condições de continuar os seus estudos em um nível superior. Assim, ao ser indagada se gostaria de compartilhar algo mais sobre sua trajetória na EFAN, ela ressaltou:

Acho que assim, na verdade, só o incentivo das EFAs. Mesmo estando lá dentro, a nossa tem um incentivo muito grande com todos os monitores na questão do estudo, para nunca deixar de estudar. A gente tem o curso Trilhas do Futuro lá hoje e a grande maioria dos funcionários da escola, dos monitores estão no curso. **Porque a escola valoriza isso, porque eles querem que a gente esteja lá trabalhando, porém eles não querem que a gente pare de estudar. Eles estão sempre incentivando a fazer faculdade.** Ah, abriu vaga pra essa faculdade [UFTM]! Antonella e Bruno⁴⁹ estão sempre correndo atrás para os funcionários conseguirem estudar, aproveitar o tempo que eles estão lá para fazer alguma coisa, pra não ficar só lá naquilo. **Tanto que, como eu falei, quando eu fiz vestibular na LECampo foi a escola que praticamente levou e cedeu o carro, correu atrás pra estar levando a gente, fez a inscrição. A gente faz a inscrição não só dos funcionários, mas de alunos, também, para ENEM, pra faculdade. Prioriza essa questão de estudo mesmo, de todos que estão lá, eles correm atrás, pegam no pé mesmo, perguntam como está a vida acadêmica.** O Bruno, mesmo, ele sempre tem contato com a UFTM, ele sabe como

⁴⁹ Para preservar a identidade das/os profissionais citadas/os, fizemos a escolha por nomeá-las/os com pseudônimos.

a gente está na faculdade, eles cobram bastante isso. É praticamente como se fosse uma família dos monitores. Cobra bastante, pega no pé, tem que ir! Está meio cabisbaixo, não quer, tem incentivo da escola, um incentivo de cá, outro de lá, e sempre é dessa forma. Às vezes, também, eles deixam, como eu falei da entrevista, qualquer horário pra mim era tranquilo porque lá tem isso, o trabalho é integral, mas eu tenho uma reunião da UFTM tal hora, não tem problema eu estar lá, no meu local de trabalho e fazendo a entrevista não, é tranquilo. **Às vezes, tem um trabalho para entregar, não tenho tempo para fazer no outro horário, eu posso estar fazendo no meu horário de serviço** (Aline, EFAN, grifo nosso).

Para Aline, além de uma oportunidade de trabalho, ser monitora na EFAN também aparece como um meio de se profissionalizar. Como apresentado pela monitora, sua inserção no curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) está diretamente associada ao incentivo e suporte vindo da equipe da escola. Isso parece dialogar com as reflexões de Cleomar Locatelli e Júlio Emílio Diniz-Pereira (2019, p.226), que percebem que “parte significativa dos estudantes de licenciaturas, com origem nas camadas de renda mais baixa da sociedade, não chegam ao magistério por uma opção profissional, mas sim por um movimento de abandono em relação ao que realmente gostaria de fazer”. Para essa jovem, esse incentivo da escola para a profissionalização tem um sentido positivo na sua trajetória, principalmente considerando os desafios enfrentados enquanto jovem do campo para o acesso ao ensino superior.

As palavras da Aline nos permitem perceber que a EFAN visa a monitoras/es cada vez mais qualificadas/os e a escola tem contribuído para isso, oportunizando a continuidade dos estudos. Com relação a esse aspecto, os autores citados acrescentam que “devido a uma grande pressão social e econômica por mais escolaridade, que é apresentada como pré-requisito na corrida individual por empregabilidade, as pessoas são pressionadas a buscar, no menor espaço de tempo, um certificado de ensino superior” (*op. cit.*, p.226). No caso da monitoria, não parece ser diferente, considerando a necessidade da formação para o exercício da docência. Em um âmbito geral, o retorno de egressas/os nos possibilitou refletir que essas escolas têm investido nesse público para se tornarem monitoras/es, uma vez que elas/es têm uma iniciação na Pedagogia da Alternância, sendo um conhecimento necessário para serem monitoras/es e, no caso da EFAN, há um grande incentivo para as/os profissionais participarem de vestibulares e realizarem cursos para se profissionalizar, em especial como docentes.

Vale acrescentar que, se analisarmos o período em que as/os jovens monitoras/es adentraram um curso superior, é possível concluir que essas escolas, em geral, têm sido incentivadoras da profissionalização, pois a maioria das/os jovens/es entrevistadas/os iniciaram em curso depois de entrar na EFA, ou seja, enquanto alguns se profissionalizam para entrar, a maioria se profissionaliza para permanecer.

Nessa perspectiva, outro elemento apontado por outro monitor que dialoga com a profissionalização diz respeito ao caso da EFA de Cruzília ter na sua organização curricular uma carga horária do estágio que deve ser realizada como monitora/or. Luiz Felipe afirmou que essa carga horária surgiu tendo em vista a dificuldade que as/os estudantes tinham para realizarem estágio nos seus municípios, aliado à necessidade que tinham de retornar para escola na sessão socioprofissional para utilizar os computadores da escola para a sistematização do Projeto Profissional do Jovem. Em seu relato, ele conta um pouco de como é esse estágio:

A gente dá essa oportunidade para os meninos que é uma carga horária não muito extensa de 40 horas, para que eles venham uma semana no período que eles estariam na sessão família e trabalhem como monitor, tenha essa visão de como é o serviço, como é os bastidores da peça, vamos dizer assim. Quando eu estudava, eu participei disso, também. Os estudantes vêm pra entender um pouco melhor essa questão do funcionamento da escola, porque às vezes a gente está ali como estudante, a gente não percebe os pormenores, as coisas que acontecem da rotina escolar, até mesmo dessa questão de orientação de aulas, de ajudar, né? nas práticas, por exemplo, de conduzir ali algum grupo. [Esse é um momento de proporcionar a eles] essa experiência de estar à frente de alguma forma, a gente gosta de fornecer e acha importante para a formação deles, também, para que eles entendam como é que funciona (Luiz Felipe, EFAC).

De acordo com esse monitor, esta é uma oportunidade das/os estudantes de se capacitarem como monitoras/es, no sentido de experienciar o trabalho realizado por uma/um monitora/or durante a rotina escolar. De acordo com o jovem, não é uma carga horária extensa, mas que possibilita essa atuação prática e, também, considerada suficiente para identificar potenciais profissionais da escola.

Quando o estudante vem e a gente analisa ali o desempenho dele como monitor, consegue identificar potenciais a voltarem também, assim como tem o meu caso, o caso do Heitor⁵⁰ que hoje está como diretor, tem o Luan que, também, se formou e voltou. [...] Tem o caso da Bárbara, também, que foi e hoje está na escola, enfim, a gente tem aí alguns casos que foram identificados como potenciais e hoje estão aí. Acho que fica essa oportunidade de a gente identificar potenciais, também, nessa situação, do estudante vir para a escola e passar esse tempinho ali (Luiz Felipe, EFAC).

Como se pode constatar, a EFA de Cruzília tem uma quantidade de egressas/os considerável que trabalham como monitoras/es, o que pode estar associado a essa experiência dos estágios relatada anteriormente. Com relação a esse aspecto, foi uma novidade encontrada. É interessante demarcar que, ao iniciar essa pesquisa, não imaginávamos que poderíamos

⁵⁰ Todos os nomes citados neste relato são pseudônimos, com exceção do nome do monitor entrevistado, o qual autorizou a divulgação de sua identidade.

encontrar uma EFA que incentiva as/os suas/seus estudantes a se tornarem monitoras/es. Mas vale reiterar que isso partiu de um desafio encontrado pela escola em razão da ausência de campo de estágio para estudantes, e resultar em uma maneira de as/os qualificar para exercerem essa função no futuro. Diferentemente de outras EFAs, que identificam se o/a jovem tem potencial ou se tem perfil para ser monitora/or no decorrer de seu desenvolvimento enquanto estudante, a escola criou a possibilidade de investir na formação dessas/es por meio do estágio como monitora/or voluntária/o. Essas experiências permitiram que essas/es estagiárias/os estejam em posição de liderar grupos, acompanhar práticas, entre outros, sendo acompanhadas/os por uma/um professora/o específica/o nessas tarefas.

Essa experiência pode contribuir também para a escolha em seguir na docência ou não, pois, como nos mostrou Luiz Felipe, essa sua trajetória na EFA, aliada com o seu trabalho no âmbito do Marketing, realizando mentoria para empresas, foi dando sentido à sua escolha em ser professor.

Eu falo que eu me encontrei dando aula, me lembro que eu critiquei muito a minha mãe, sempre (risos). Eu falava assim: você está louca! Vendo assim o aperto, o sufoco do professor brasileiro, de modo geral, né? Mas eu me lembro de que trabalhando com o marketing eu não ia conseguir atender uma empresa, eles queriam muito que eu fizesse o serviço, eu falei: olha, não vai dar, não, mas [...] Eu falei que o que eu posso fazer pra vocês é tentar trabalhar uma consultoria, que seja uma mentoria, onde a gente faça alguns encontros. Nem chamei de aula. Mas assim, com uns encontros a gente elabora uma estratégia, e vocês seguem. Isso eu consigo fazer, mas trabalhar com vocês em uma sequência assim, não vai dar não. Aí eles toparam, nós fomos, eu gostei muito de estar nessa posição de conduzir ali de alguma forma essa troca de conhecimentos. E aí eu falei: tem um negócio diferente, aqui, nessa questão de aula, eu não enxergava como aula, mas olhando hoje, foram algumas aulas. **E quando eu comecei de fato, entrei para a sala de aula, eu me encontrei, falei pra minha mãe que eu corri, corri, nadei, nadei e estou morrendo na praia.** Acabei que estou caindo na educação, me encontrei e gostei demais (Luiz Felipe, EFAC, grifo nosso).

Vale ressaltar que, ao dizer que criticava sua mãe vendo o “*sufoco do professor brasileiro*”, o jovem chama atenção para a precarização do trabalho docente, em especial das redes municipal e estadual de ensino que, em geral, são marcadas pela desvalorização, baixa remuneração salarial, sobrecarga, entre outros. Apesar de ter percebido as condições desfavoráveis da docência vivenciadas pela mãe, ele se torna professor. De acordo com Álida Alves (2017), em um cenário de precariedade e desemprego em algumas áreas, a docência é vista por parte das/os jovens, em primeiro momento, como um trabalho possível diante de uma situação adversa. Em sua pesquisa com jovens docentes, ela concluiu que, para elas/es, a docência tem vários significados, sendo: “um trabalho que ‘escolheu para a vida’, um ‘ganha-pão’, um emprego que se concilia com outro, uma possibilidade única de ingresso e

permanência no mercado de trabalho, um subemprego, um mero ‘bico’” (*op. cit.*, p.162). No caso do Luiz Felipe, inicialmente ele conciliou a monitoria na EFA com o trabalho com o marketing, pois, ao adentrar a monitoria, ele tinha uma visão de que “*não queria seguir*”. Contudo, a partir da vivência, ele foi criando um sentido positivo e logo muda seu pensamento em relação à docência. Nos termos de Jeolás e Lima (2002), ele passa a “gostar do que faz”, o que é muito comum às/aos jovens que não encontram no mercado de trabalho ocupações que respondem aos seus desejos e projetos.

Tendo estas questões em vista no percurso de Luiz Felipe, a docência pode ser entendida como o resultado de um encontro na trajetória desse jovem que foi, de certo modo, alimentada por essa escola, como se pode perceber no relato: “*quando eu comecei de fato, entrei para a sala de aula, eu me encontrei*”. Mas também pode ter relação com sua socialização familiar na docência por meio da mãe. Vale lembrar que, apesar de Luiz Felipe ser o único que não possui curso superior em andamento ou concluído na área de educação, na EFA de Cruzília ele dá aulas de inglês e informática, a partir dos seus cursos profissionalizantes, sendo também responsável pelas redes sociais da escola. A especificidade da rotina de monitor de Luiz Felipe pode ser percebida no seguinte relato:

Então, hoje eu tenho uma carga horária de 30 horas semanais. Na segunda é a nossa reunião pedagógica, momento que toda equipe, senão parte dela, se reúne para planejar a semana, para tratar dos assuntos um pouco mais burocráticos. Temos esse momento na segunda... Ainda na segunda eu tenho duas aulas de informática no final da tarde, então fico por ali mesmo. Eu não mencionei, mas nós temos a divisão dos coordenadores e responsáveis pelos projetos, hoje. Eu, também, sou responsável pelo setor de avicultura de corte, a gente conseguiu implantar e tem funcionado bastante. Na segunda eu consigo acompanhar mais de perto o projeto, ir pra lá e me inteirar, ficar à parte da situação. [Organizar] como vai ser a semana, estruturar a questão de limpeza, comercialização, o que vai para o abate, se vai ficar pra escola, se vai sobrar alguma coisa pra gente comercializar. Então na segunda-feira a gente faz esse controle. Terça-feira eu tenho quatro aulas, eu vou para a escola, eu moro na cidade, como eu disse, como também é muito perto, eu vou pra escola na terça. Geralmente a minha monitoria noturna é na terça para quarta, mas dá uma lacuna onde eu consigo voltar pra casa, tomar um banho, me organizar pra voltar pra dormir. Quarta, também, estou o dia todo, tenho algumas aulas na quarta, e quinta é um dia que eu vou, mas não tenho aulas, é um dia que eu estou ali fora de sala mesmo, tempo que eu tenho disponível para preenchimento de diário, correção de atividades, enfim, planejamento, mesmo. Eu fecho a minha carga horária na quinta. E na sexta, exceto algumas exceções, na sexta-feira eu não estou na escola (Luiz Felipe, EFAC).

Algo que foi identificado de diferente na rotina do Luiz Felipe e que apareceu como uma exclusividade do seu relato foi a carga horária de trabalho ser de 30 horas semanais. Ainda que ele seja monitor interno, o que envolve além da responsabilização por lecionar disciplinas específicas, realizar tutoria, ser responsável por um setor da EFA, pernoitar na escola, entre outras tarefas, sua carga horária de trabalho é menor do que a das/os outras/os, que em geral

corresponde a 44 horas. Neste sentido, ele possui uma rotina de trabalho que lhe possibilita mais tempo para se dedicar a outras atividades. O fato de que na EFA de Cruzília as/os estudantes não permanecem na escola durante os finais de semana, não necessitando assim do trabalho das/os monitoras/es, possibilita aos profissionais maior tempo de descanso.

Ainda com relação ao trabalho de monitora/or, vale ressaltar que esse não se limita às dependências da escola. Uma vez que as EFAs priorizam a relação entre família e escola, as/os monitoras/es realizam visitas às famílias das/os estudantes como forma de conhecer a realidade vivida por cada uma/um.

Bom, a gente tem essa visita às famílias, que é um instrumento pedagógico em que vamos na casa das famílias para entender, conhecer a realidade. Assim, é uma coisa muito importante, esse ano a gente ainda teve essa confirmação maior. A gente tem muitos momentos, oportunidades de a família ir à escola, se inteirar do que está acontecendo na escola e tudo mais, mas esse momento de ir pra lá, se inteirar do que acontece é muito interessante. Eu tive um estudante mesmo que a gente estava agendando essa visita, aí eu perguntava, conversava, mandava mensagem, ele ia me responder só depois. Eu falei: gente! Não é possível que é falta de esforço, talvez seja uma má vontade da parte dele de não nos receber, e aí conseguimos agendar, deu certo. Eu falei: bom! Deu certo! **Vamos pra lá. Essa foi a primeira visita do 1º ano. Quando a gente chegou, eu fui entender que ele mora na zona rural com os pais e, pra ele ter acesso, conseguir internet, tem que subir lá no alto do morro e é difícil. Então eu falei: nossa! Deu um baque, um choque, assim, por isso que ele não está me respondendo, estava respondendo em alguns horários específicos, porque era a hora que ele conseguia parar um pouquinho o serviço, de ajudar o pai ali, pra ir lá me responder.** Então o que eu achei que era falta de esforço, era o esforço máximo de ir lá no alto do morro pegar o sinal de internet, pra me responder, pra tentar, fazer dar certo. Então, assim, eu acho que é uma das oportunidades que a gente tem de conhecer a realidade da estrutura familiar (Luiz Felipe, EFAC, grifo nosso).

Assim, mais do que descrever uma rotina de trabalho, o relato acima mostra como a experiência como monitora/or é atravessada pela realidade vivida pelas/os estudantes, o que confere um sentido específico à sua prática. O contato com a realidade das famílias e suas comunidades parece favorecer a emergência de uma/um educadora/or atenta/o às desigualdades sociais que afetam diretamente as/os estudantes camponesas/es. Além disso, esse processo chama atenção para a importância de se conhecer e atentar às especificidades de cada estudante, que por vezes tem uma vida marcada não só pelo trabalho e estudo, mas principalmente pela vivência de várias situações de desigualdades.

Por fim, as discussões apresentadas neste grupo apontam elementos que mostram como o retorno de algumas/alguns das/os jovens egressas/os para serem monitoras/es se constituiu como uma oportunidade atravessada pela profissionalização, seja por elas/es terem enxergado na escola uma possibilidade de se qualificar, seja no que refere à estratégia criada pela EFA de Cruzília para a qualificação das/os estudantes como monitoras/es. São questões importantes a

serem refletidas principalmente por terem como centralidade jovens camponesas/es que, por vezes, têm mais limitações de acesso a oportunidades de trabalho e estudo no local onde vivem. Há um sentido de participação social, preparação para o mercado de trabalho, mas também de integração ao movimento das EFAs.

4.4 Ser professor de EFA: “era um sonho meu”

Chegamos ao último grupo de análise sobre o retorno das/os jovens monitoras/es egressas/os para trabalhar em EFA. É importante salientar que fazer a escolha de quais participantes melhor representavam essa dimensão foi algo muito difícil, pois outras/os jovens monitoras/es entrevistadas/os, de forma indireta, também expressavam esse sonho em ser professor de Escola Família Agrícola em seus relatos. Entretanto, essa dimensão será representada somente pelo monitor Junio que trabalhava⁵¹ na EFA de Caraí, Catuji, Itaipé e Ladainha, pois, em nossa percepção, sua narrativa expressa, de forma mais intensa, aspectos desta dimensão.

Álida Leal (2017), ao investigar sobre juventude e docência, nos alerta que, atualmente, um dos diagnósticos mais comuns sobre as relações entre juventude e trabalho docente diz respeito à afirmação de que “a docência é vista pela juventude como um território de passagem, enquanto não conseguem postos de trabalhos melhores” (p.148). No caso do monitor Junio, o seu retorno para a EFA onde estudou o ensino médio está associado diretamente ao seu sonho de ser professor, o que contraria esta leitura de que nenhum jovem está interessado na docência, apesar deste sonho estar atravessado pelas contradições desta profissão.

Eu queria muito trabalhar na EFA, eu era aquele aluno muito aplicado, gostava de estudar, então quando eu fui para a EFA eu era aquele aluno participativo, muito interessado, comprometido, estava sempre à frente das coisas, prestativo e tudo mais. Eu queria muito que a escola, assim que eu formasse, me contratasse para ser professor, **porque já era um sonho meu** e eles muito me incentivavam pra isso, só que eles não fizeram isso, eles não me contrataram e foi uma decepção muito grande. [...] Como eu falei com você, eu queria muito trabalhar. Então eles me chamaram para trabalhar no início do ano de 2019, eu comecei como professor-monitor, a gente designar dessa forma professor-monitor. Comecei trabalhando, inicialmente, com química, agroindústria e legislação (Junio, EFACIL, grifo nosso).

⁵¹ Na fase final desta pesquisa, fui informada por ele que não estava mais trabalhando na EFA. O motivo de sua saída não foi revelado para fins deste estudo.

Embora tenha sido, dentre as/os entrevistadas/os, o jovem que mais demorou a retornar para trabalhar na EFA, o que nos possibilita entender que a realização desse sonho não se efetivou tão rápido. Segundo o seu relato, ele construiu uma boa relação com a escola ao longo da sua formação e, mesmo antes de terminar o ensino médio, tinha grande interesse em trabalhar nessa escola como professor-monitor. Interessante que, em suas palavras, ele avalia ter sido um bom aluno e, aliado ao incentivo da escola com relação ao seu sonho de ser professor, que foi alimentado nesse percurso, ele esperava ser contratado para trabalhar como monitor logo após a conclusão do ensino médio, o que não ocorreu, deixando-o decepcionado. Por outro lado, pode-se dizer que havia uma relação bem mais forte, pois ainda que ele se sentisse decepcionado com a não contratação, não desistiu de ser monitor. No entanto, como discutido no capítulo III, cabe salientar que ele se mostrou um jovem apaixonado pelo campo e pela proposta educativa das EFAs, o que pode ter reverberações positivas para o retorno.

Outra questão presente no relato acima é sobre a área de trabalho deste monitor, pois diferentemente das/os outras monitoras/es que tiveram a sua primeira experiência de trabalho voltado especificamente para a área técnica e envolvendo algumas das mediações pedagógicas da alternância, Junio que só retornou após a inserção no curso de Licenciatura em Educação do Campo, além de Agroindústria e Legislação – disciplinas da área técnica – também ministrava aulas de química, componente curricular da educação básica no qual estava sendo formado. Isso mostra que sua formação em curso possibilitou ampliar sua atuação para além da área técnica, o que não é comumente observado por aquelas/es egressas/os que retornaram sem uma formação de nível superior em andamento. Vale indicar aqui que, alguns estudos⁵² têm apontado que há uma carência de professoras/es em algumas áreas, como é o caso de química, resultando em uma inadequação em relação às áreas em que atuam. Pensando ser esse um quadro, também, enfrentado pelas EFAs, contratar professoras/es ainda não habilitadas/os, pode ser uma forma de superar tal carência.

No que refere especificamente à sua prática, apesar de ser um monitor egresso e isso ter contribuído para sua adaptação como monitor de EFA, por conhecer a metodologia da escola e a Pedagogia da Alternância, a concretização do sonho em retornar como monitor foi marcada por algumas tensões quanto à posição profissional que passou a ocupar na escola, como docente.

Olha, é diferente e ao mesmo tempo não é, porque eu já estava habituado com a EFA, não era um lugar estranho pra mim, pelo contrário, já era algo que eu já vivia. Então pra mim foi muito fácil a adaptação como professor, eu só entrei de outro lado, vamos

⁵² Para saber mais, acessar “Carência de professores na educação básica: risco de apagão?”. Disponível em: <[Vista do Carência de professores na educação básica \(inep.gov.br\)](https://www.inep.gov.br/portal/verbo/verbo.asp?verbo=car%C3%AAancia+de+professores+na+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica)>. Acesso em: 12. jul. 2024.

dizer assim. Deixei de ser aluno para ser professor e aí tinha que entender que algumas coisas de aluno não poderia fazer porque eu não era mais aluno, era professor. Mas assim, a metodologia, o diálogo, as perspectivas, a pedagogia era a mesma da época em que eu era estudante.

[...] Em questão de adaptação eu me adaptei muito bem à EFA, **eu tinha às vezes algumas dificuldades com alguns professores que tinham sido professores meus, porque em um primeiro momento, eles, ainda, não conseguiam me enxergar como professor.** Isso era um problema porque eu já era professor, não era mais aluno deles. Essa foi uma dificuldade de adaptação. A própria direção às vezes fugia, assim, desse entendimento (Junio, EFACIL, grifo nosso).

O relato do Junio mostra que o fato de ser um jovem que saiu da posição de aluno recentemente naquela instituição causou estranhamento a professoras/es que tinham sido suas/seus formadoras/es no ensino médio, nessa escola. Apesar de já estar cursando a Licenciatura em Educação do Campo, ou seja, estava sendo formado para o exercício da docência, algumas/ns ex-professoras/es não o enxergavam também como docente. Tais questões nos levam a refletir que as trajetórias dessas/es jovens monitoras/es egressas/os são permeadas por diversos desafios que devem ser analisados de forma minuciosa, a fim de buscar possíveis soluções para que elas/es se sintam melhores acolhidas/os.

Diferentemente da maioria das/os monitoras/es da pesquisa, além de trabalhar como monitor na EFA de Itaipé, Junio era professor da rede estadual no município onde residia, o que exigia um constante ir e vir para conciliar a carga horária em diferentes instituições. Assim, ele tinha uma rotina diária bastante dedicada ao trabalho docente. O relato abaixo descreve com minuciosidade como funciona a sua rotina como monitor interno da EFA.

Então, a minha carga horária aqui na EFA é de 44 horas semanais. Eu trabalho de segunda a domingo dependendo da escala. Têm finais de semana que a gente trabalha, uma dupla, porque no primeiro final da sessão os alunos ficam na escola. [...] E aí precisa de monitores, quando acontece isso, eu trabalho de segunda a domingo. Tenho uma folga na EFA. Cada monitor faz três monitorias quinzenais, essas monitorias acontecem da seguinte forma: duas são como titular, então eu sou monitor do dia, a responsabilidade do dia, de tudo que acontece é minha, mais o acompanhante, que é o outro monitor, ele é o acompanhante pra dormir e ajudar no dia a dia. [...] Quando eu sou monitor, geralmente, eu acordo 5h30min. Igual amanhã mesmo, eu sou monitor do dia, amanhã eu tenho que estar antes de 6 horas na EFA. Eu acordo 5h30min, vou pra EFA e bate o sino. Bateu o sino, a gente passa o dia todo na EFA, dando aula, acompanhando as atividades, **acompanhando os estudantes em sala de aula, acompanhando eles nas refeições, acompanha eles na dormida, nas atividades práticas, viagens de estudos, tudo.** Então a gente acompanha as cinco refeições; dois cafés de manhã, o almoço, o café à tarde e mais a janta à noite. A gente acompanha isso tudo [...] e pernoita na EFA. Às 22 horas os estudantes vão para os alojamentos descansar e a gente fica por lá justamente para fazer esse trabalho de monitorar os alunos durante a noite. E aí o ciclo vai se repetindo toda semana até o final do ano, as festas, os eventos, nós monitores estamos aqui organizando, estamos à frente. Ontem teve a primeira festa da Família na EFA, todos os monitores e alunos estavam organizando (Junio, EFACIL, grifo nosso).

Embora seja uma rotina muito extensa, quando se desempenha a função de monitor do dia, o relato esclarece que essa monitoria acontecia basicamente uma vez na semana. Em outros dias da semana, ele ficava responsável exclusivamente pela carga horária de suas disciplinas, o que, no nosso entendimento, permitia atender às demandas do seu trabalho na rede estadual. Ainda assim, ao descrever sua rotina, esse jovem monitor nos mostra como elas/es estão envolvidas/os nesse projeto de educação e a importância do papel que desempenham para o funcionamento de uma Escola Família Agrícola. No entanto, cabe refletir que, por vezes, terem que abdicar dos seus finais de semana e pernoitar na escola pode ser desmotivador, ainda que seja a concretização de um sonho.

Ainda nessa perspectiva da rotina de trabalho, enquanto monitoras/es dos outros grupos relataram que gostavam mais dos momentos culturais promovidos nas EFAs e da realização dos debates, por meio dos Serões de Estudos, tendo uma centralidade nas mediações pedagógicas, Junio compartilhou que o que ele mais gostava de fazer na EFA era dar aulas.

Dar aula, dar aula, eu acho que eu gosto muito de dar aula, levar o conteúdo de maneira mais contextualizada, proporcionar uma educação mais humanizada, não só o decoreba, sabe? Dá sentido aquilo que eu estou falando. Quando eu estou falando de algum tema, eu tento levar de toda maneira aquele conteúdo para o cotidiano do estudante, para ele entender melhor, assimilar melhor aquele conteúdo (Junio, EFACIL).

Seu relato revela, assim, um forte vínculo ou “amor” pela docência. O jovem se mostrou um monitor que tem uma conexão muito forte com a prática de ensinar e um comprometido em proporcionar uma educação emancipatória às/aos estudantes, que faça sentido e esteja em diálogo com a realidade das/os educandos, como a Educação do Campo propõe. Ao revelar que defende uma concepção de educação que dialoga com a proposta dessas escolas, nos leva a entender que trabalhar na EFA, para o Junio, tem um sentido de realização profissional como educador do campo. Acrescenta-se ainda que o seu sonho em ser professor de EFA está associado também à sua percepção, a partir da sua experiência como egresso, da importância de proporcionar um ensino contextualizado, proposto por essas escolas.

Diferentemente das/os monitoras/es dos outros grupos, Junio fala sobre sua experiência como monitor direcionando para alguns aspectos da sua prática e formação como docente, isso nos possibilitou perceber que ele construiu uma identidade docente. Rose Aparecida Rech e Eva Teresinha Boff (2021, p.665) vão dizer que, “além da trajetória na universidade, dos estudos e da relação entre teoria e prática, a constituição da identidade docente é remetida às relações estabelecidas entre alunos e professores”. Nesse sentido, ele enfatiza que se tornou

professor na EFA e que os mais de quatro anos de trabalho na escola foram essenciais para sua formação, pois ser professor faz parte de um processo contínuo e que é construído na trajetória.

[...] então tem quatro anos e aproximadamente sete meses que eu estou na EFA. Nesses quatro anos aí, também, muitos aprendizados, muita coisa que aconteceu e que me fez ser professor, a gente se torna professor, **a gente não é professor, a gente vai se tornando aos poucos professor-educador**. Eu não saí da faculdade sendo professor eu fui me formando a partir dos espaços, das vivências, das experiências que eu fui adquirindo (Junio, EFACIL, grifo nosso).

Junio salientou que sua formação como docente não ocorreu apenas no âmbito da universidade, mas por meio da experiência adquirida ao longo do tempo nos diversos espaços e das vivências na escola. O relato desse monitor parece inspirado nas reflexões de Paulo Freire (2001, p.58), o qual afirma que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre prática”. Pode-se dizer que a monitoria nas EFAs também pode ser entendida como o lugar de repensar a formação, adquirir experiência como docente, como revelou o monitor. Além disso, como foi discutido neste tópico, a escola do campo necessita dessa/e nova/o educadora/or, que esteja atenta/o às diversas dimensões educativas presentes na realidade camponesa, além de ser comprometida/o com uma educação emancipatória.

Percebemos, ao final deste capítulo, que a oportunidade de retornar para trabalhar em EFA parece comum a todas/os, mas é vivenciada de diferentes formas, seja pelos desafios do trabalho e das vivências juvenis, seja pelas diferentes áreas de atuação, sendo apresentadas com maior ou menor intensidade, variando assim de uma escola para outra.

Nota-se, diante das considerações apresentadas, que o retorno dessas/es jovens tem sido incentivado pelas escolas como meio de assegurar que estes estabelecimentos contem com profissionais capazes de contribuir de forma efetiva com a sua proposta educacional. Além disso, os familiares que, por muitas vezes, fazem parte do seu movimento de construção e permanência, são importantes referências na construção desses percursos pelas/os jovens. Além disso, no campo individual, tal escolha tem sido motivada pela militância, pela identificação com o projeto de formação das EFAs, pela entrada no mundo do trabalho, passando a se constituir como uma alternativa que se traduz na fala de algumas/uns como “um sonho”.

Verificou-se também que o retorno dessas/es egressas/os, inicialmente, se dá para trabalhar na área técnica, seja como professora/or de algumas disciplinas da área específica,

seja como auxiliar das/os professoras/es nas atividades práticas ou com as mediações pedagógicas da alternância, e em menor proporção, com a atuação direta com disciplinas do currículo da educação básica, mas isso vai se modificando à medida em que essas/es monitoras/es vão se qualificando em cursos superior, chegando até a ocupar cargos de maior destaque na escola.

No entanto, vale ressaltar que, apesar da trajetória construída nessas escolas em um lugar de estudante, a qual possibilitou dispor de uma aproximação maior da realidade educacional, metodologias e propostas pedagógicas, lutas defendidas por esse movimento, se constituir como monitora/or para essas/es egressas/os não foi algo simples. Essa transição de estudante à docente foi marcada por desafios, que vão desde a dificuldade em se relacionar com as/os amigas/os estudantes em uma relação de profissionalismo até a prática como docente.

Apesar de as/os monitoras/es expressarem em seus relatos um sentimento de satisfação pelo trabalho que realizam, também foi possível perceber que muitas/os dessas/es jovens adentraram à docência muito mais por necessidade de contribuir para a manutenção do projeto educacional das EFAs, aliado à oportunidade de trabalho, do que partindo de uma escolha baseada em seus projetos de vida. Tendo assim que encarar as tensões, a rotina exaustiva, se reinventar e produzir sentidos para a sua permanência nessas escolas, aprenderem a “gostar do que faz”. Todas essas questões apontam para a necessidade de essas escolas se atentarem a esse novo perfil de monitoras/es e se adequarem de modo a possibilitar o suporte necessário a essas/es jovens monitoras/es, principalmente considerando que os papéis desenvolvidos por essa/e profissional, como vimos, é de extrema importância para o andamento de uma Escola Família Agrícola.

No mais, percebemos que cada grupo atribui sentidos diferentes a sua experiência de trabalho nas EFAs. No grupo de militantes elas/eles são tocadas/os pela relação com o campo e a monitoria tem um sentido de engajamento com o movimento das EFAs, de identificação com as lutas dos povos do campo, de valorização da identidade camponesa, de pertencimento ao movimento de Educação do Campo. Já, para o segundo grupo, seus relatos nos possibilitaram identificar que o sentido da monitoria está relacionado com a oportunidade de entrar no mundo do trabalho, de participação social. Para algumas/ns, esse sentido vai sendo modificado rumo à identificação com a docência e o desejo de permanência. Por último, no terceiro grupo, o jovem evidenciou a monitoria como algo sonhado, tendo um sentido de realização profissional como educador do campo, também de valorização da identidade camponesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Guiadas/o pelo desejo de saber um pouco mais sobre questões referentes a juventudes existentes no campo, chegamos até aqui, no momento de finalizar esta pesquisa, que buscou compreender as experiências de escolarização e de trabalho de jovens egressas/os de Escolas Família Agrícola que retornam para trabalhar nessas escolas como monitoras/es. A busca por entender as motivações desse retorno foi o que nos guiou na consolidação deste estudo.

Visto que as EFAs se inscrevem em um movimento de luta por educação e que as pessoas que fazem parte delas estão intimamente ligadas ao movimento, acreditávamos que as motivações para esse retorno eram sustentadas pelo ideal construído nas suas trajetórias como defensoras/es do projeto educacional dessas instituições. Além dessa hipótese ter se confirmado, a partir dos relatos de algumas/ns das/os monitoras/es, principalmente para os que compõem o grupo chamado de militantes, outras questões emergiram nesse processo, em especial as de ordem objetiva, que se referem à oportunidade de entrar no mundo do trabalho. Isso nos alerta que a juventude do campo tem buscado outras formas de viver sua condição juvenil, dentre elas a escolha por trabalho remunerado para além daqueles que estão ligados às práticas agrícolas. Vale ressaltar que, nesse caso específico, referente à monitoria das EFAs, isso foi possível tendo em vista sua formação de nível técnica e/ou superior, evidenciando que ampliar a escolarização desse público camponês possibilita que elas/es acessem e ampliem seu campo de possibilidades no que refere ao trabalho.

Esta investigação evidenciou que uma parte dessas/es jovens egressas/os construíram uma relação de confiança ao longo dos seus percursos escolares nas EFAs e um pertencimento às causas defendidas por essas escolas, de modo a serem identificadas/os, por suas/seus gestoras/es, como pessoas importantes na continuidade desse projeto educacional pensado para estudantes camponesas/es. O engajamento de algumas/ns delas/es pode ser notado desde a interação e participação, ainda quando eram estudantes, em atividades desempenhadas por monitoras/es. Assim, retornar para essas escolas como monitoras/es se constituiu como uma possibilidade de ocupar um outro lugar e contribuir na formação de outras/os jovens camponesas/es, reforçado por algumas/ns egressas/os como um compromisso em possibilitar uma educação de qualidade no campo.

Constatamos, ainda, que há, por parte das equipes das EFAs, um incentivo para que algumas/ns das/os estudantes que estão concluindo a formação básica e técnica nessas escolas permaneçam como monitoras/es. Acreditamos que o esforço das equipes por incentivar e qualificar essas/es jovens para trabalhar nessas instituições se dá pela dificuldade em

arregimentar profissionais com um perfil adequado para a função, como foi indicado pelo alto índice de rotatividade de tais profissionais. Isto se mostrou como um desafio a ser superado juntamente com as associações regionais e estadual.

Nessa mesma direção, o fato de uma das instituições ter, em seu plano de formação, uma carga horária de estágio dedicada à função como monitora/or como um meio de superar a dificuldade das/os estudantes em conseguir campo de estágio no município, reforça a necessidade que essas escolas têm de se reinventar para superar os desafios encontrados. No mais, em diálogo com a questão central desta pesquisa, podemos dizer que o estágio como monitora/or funciona como um incentivo para aquelas/es estudantes que se identificam com a proposta da escola e desejam ser monitoras/es. Além disso, é também um importante meio de formação integral, uma vez que demanda das/os estudantes compromisso na orientação das atividades, possibilita maior autonomia nas decisões, ensina na prática a liderar grupos, entre outros.

Ainda assim, foi possível perceber que a trajetória em EFA e a escolha por se tornarem monitoras/es fez com que as/os jovens participantes da pesquisa adentrassem o universo da docência. No entanto, cursar uma licenciatura apareceu mais como uma opção que vai ao encontro dos requisitos necessários para permanecerem como monitoras/es, algo construído no caminho percorrido, do que propriamente uma escolha planejada com base em seus projetos de vida. Somente uma/um das/os monitoras/es evidenciou o seu desejo por se tornar professora/or, o que reforça que, apesar de terem outros projetos, muitas/os das/os jovens do campo fazem o que está dentro do seu campo de possibilidades. Assim, seguem as indagações: quais oportunidades têm surgido para essas/es jovens? Em que medida o aprender a “gostar do que faz” tem sido mais presente na vida das/os jovens do campo do que o “fazer o que gostam”?

Passando a outras considerações, com relação ao perfil das monitoras/es que trabalham nas EFAs mineiras, ficou evidente a presença de jovens egressas/os como parte significativa dessas/es educadoras/es. Elas/es têm contribuído na formação de estudantes do campo como sujeitos de direitos de uma educação que valorize suas identidades e saberes e, também, para o reconhecimento da importância do papel desenvolvido por essas escolas do campo.

Quanto aos dados específicos sobre o perfil das/os monitoras/es em geral, podemos dizer que há uma paridade de gênero dentre elas/es; em sua maioria professam a religião católica; há uma predominância de pessoas negras; quanto ao tempo de trabalho na EFA, mais da metade das/os monitoras/es têm até três anos na função, revelando que há uma dificuldade em manter um quadro fixo dessas/es profissionais. Apesar do percentual significativo de monitoras/es que são jovens, a pesquisa evidenciou que formação superior não é um problema,

pois a maioria dispõe de tal qualificação concluída ou em andamento, inclusive algumas/ns têm realizado formação em nível de pós-graduação.

A trajetória de escolarização das/os jovens monitoras/es foi marcada por alguns desafios, principalmente no que se refere à falta de escolas em suas comunidades, tendo assim que estudar em escolas localizadas na cidade, proporcionando desgaste físico e enfrentando preconceitos. Por outro lado, reforçam que a oportunidade de estudar o ensino médio em EFA foi algo positivo. O estudo confirmou a importância de ter uma escola específica para as crianças e para as/os jovens camponesas/es com uma pedagogia apropriada e, também, de uma/um educadora/or que entende a realidade vivida por esses sujeitos e contribua no processo de ensino e aprendizagem. Ficou evidente que o trabalho de monitora/or de EFA compreende uma gama de atividades que estão intimamente ligadas com a proposta educacional comprometida com o diálogo com família e com a comunidade, também com a formação de militantes e com uma educação emancipatória.

Ao analisar esse processo de transição de estudante para monitoras/es, concluímos que essas/es jovens atribuíram sentidos diferentes às suas experiências de trabalho nas EFAs, como: um sentido de engajamento com o movimento das EFAs, de identificação com as lutas dos povos do campo, de valorização da identidade camponesa, de pertencimento ao movimento de Educação do Campo. Para outras/os, a monitoria está relacionada com a oportunidade de entrar no mundo do trabalho, de participação social. Há, também, um sentido de realização profissional como educadora/or do campo.

Podemos afirmar, com base no que foi apresentado neste estudo, que a possibilidade de retornar para trabalhar em EFAs pode ser considerado como um movimento importante e se mostrou para algumas/ns das/os jovens do campo como uma realização. No entanto, é necessário se atentar para os desafios enfrentados por elas/es, em especial as/os que retornam de forma imediata, como a falta de formação para lidar com a docência, as dificuldades de fazer a transição de estudante para monitora/or e, também, a falta de reconhecimento de algumas/uns colegas de trabalho sobre a sua potencialidade ao ocupar tal posição.

Entendemos que a participação das/os egressas/os nos movimentos de valorização e permanência do/no projeto educacional das EFAs seja muito importante, devido ao conhecimento que carregam sobre a Pedagogia da Alternância, por saberem na prática a importância de uma escola do campo e por serem portadoras/es de uma identidade camponesa. Assim, indagamos: além de incentivar a retornar, o que tem sido feito para que essas/es egressas/os permaneçam como monitores/as nestas escolas? Apesar de ter constatado a alta rotatividade de monitoras/es, esta pesquisa não possibilitou identificar o que tem contribuído

para que isso aconteça. Entender tal questão é importante para que as Escolas Família Agrícola e a Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA) possam pensar estratégias para contornar tal desafio, uma vez que são atores indispensáveis para a continuidade desse projeto tão essencial para as/os camponesas/es.

Reforçamos que esta pesquisa é resultado de uma construção coletiva junto às EFAs mineiras e à AMEFA, o que trouxe ricos aprendizados, mas também desafios. Aceitar a proposta de contribuir na produção de informações para um banco de dados da Associação demandou uma dedicação maior na fase destinada aos questionários, devido à ampliação do campo. Isso teve como resultado uma quantidade expressiva de dados a serem tratados e, consequentemente, a necessidade de mais cuidado para identificar as respostas inválidas. Contudo, isto também permitiu o acesso a dados mais completos para a sustentação do problema de pesquisa. Ainda sobre essa fase metodológica, apesar das pequenas falhas técnicas, as entrevistas on-line se mostraram como uma ferramenta importante, pois possibilitaram alcançar jovens monitoras/es de diferentes regiões sem precisar haver deslocamento físico até seus municípios.

Considero, ainda, que esta dissertação tem muito de mim, uma vez que carrega marcas de uma jovem camponesa, educadora do campo, que tem se aventurado pelo universo acadêmico em busca de se constituir como pesquisadora e que encontrou nesse percurso muitos desafios, principalmente envolvendo o processo de escrita. Isto aconteceu porque, por mais que eu soubesse que, para a sua concretização, necessitasse de um exercício diário de leitura e dedicação à escrita, por vezes, sentar-me em frente ao computador e não conseguir produzir o tanto que eu desejava me deixava frustrada e sem vontade de continuar. Muitas vezes, senti que não tinha sido preparada o suficiente para lidar com as exigências do universo da pesquisa científica. No entanto, tendo em vista o meu objetivo final, eu sabia que não podia parar. Neste percurso, fiz da frase de Paulo Freire “ninguém escreve se não escrever, assim como ninguém nada se não nadar” – a qual conheci em meados do percurso do mestrado – um incentivo diário. Apesar da dificuldade em produzir, relativo a cumprir as minhas metas diárias, ter persistido, passei a reconhecer o valor de em um dia conseguir escrever um parágrafo, outro apenas três linhas, meia página, talvez, e quase nunca, ter mais de três páginas como resultado do dia. Pois essa era a escritora-pesquisadora que as desigualdades educacionais me possibilitaram ser.

Por fim, sendo também militante da Educação do campo, vejo que este trabalho possibilitou mais do que aprender e conhecer sobre escolas do campo e seus sujeitos e/ou reforçar a necessidade de defender sua permanência e criação de novas escolas. Ele também possibilitou fortalecer e reconhecer a importância da minha identidade camponesa, nesse lugar

que ocupo como defensora do campo. Entendi que os meus modos de vida, as minhas ações e a minha identidade também falam e representam um povo marginalizado. A armadilha colonial quer impedir que ele “sonhe” e seja “sonhado” como sujeitos de direito à educação, ao trabalho, ao lazer, à cultura e a uma vida com qualidade social. Desnaturalizar o olhar sobre as realidades e desafios enfrentados pelas/os jovens do campo foi também um aprendizado para a minha formação permanente como educadora do campo.

Ainda assim, é preciso dizer que a escola do campo e a universidade desempenham um papel fundamental na vida da população camponesa, mas é preciso que elas se constituam, cada vez mais, como espaços de luta, de valorização da identidade, de acolhimento e transformação social. Isto deve acontecer para que formem sujeitos conscientes da importância do seu papel para mudar a realidade dos seus territórios.

Que os movimentos sociais do campo e da Educação do Campo estejam cada vez mais atentos e fortalecidos quanto às questões que afetam a vida no campo e continuem persistentes nas lutas por políticas públicas para sua melhoria. É preciso que tenhamos um campo com gente, mas que disponha de condições para que possam ali permanecer. Como parte da população camponesa marginalizada quanto à educação, reafirmo que o mestrado foi uma experiência rica, apesar dos desafios. Nosso lugar também é na academia, na pesquisa, “rompendo as cercas deste latifúndio”, mas é preciso criar condições para que tantas/os outras/os jovens cheguem lá. Que a universidade possa fazer das lutas e histórias do povo camponês um compromisso social.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. **Os Sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade**. Celta Editora, Oeiras–Portugal, 2003.

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel. BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p.37-73.

ATLAS das Juventudes (Brasil). **Quem são as Juventudes do Brasil?** 2023. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/oprIR>>. Acesso em: 20 nov. 2023.

ALVES, Maria Zenaide. Crescendo “longe demais das capitais”: um olhar sobre a juventude de um município rural mineiro. p-87-104. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. (org.). **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015.

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. **A entrevista na investigação educacional**. Manual de investigação qualitativa em educação, p. 207-232, 2013.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. (org,) **Caderno II- Educação do Campo: histórico, princípios e conceitos**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2026.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, R.S, *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 359-365.

ARROYO, Miguel Gonzalez.; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n.º.2.

BEGNAMI, João Batista.; JUSTINO, Érica Justino. **Formação por Alternância na Educação do Campo**. Marília-SP. Ed:Lutas Anticapital, 2022.

BEGNAMI, João Batista. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Nova Lisboa, Portugal, 2003.

BEGNAMI, João Batista. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo**: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº. 7.352 de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/lsAQ8>>. Acesso em: 29 out. 2023.

BEM, Geralda Maria de; SILVA, Cícero Nilton Moreira . Algumas reflexões de infância no e do campo. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Santo, v.12, n.28, p.718-730, set./dez. 2020.

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (org.). **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. 1ª ed. Editora; Fundação Perseu Abramo. 2005.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, p.20-28, 2002.

BRUMER, Anita. Gênero e Agricultura: a situação da mulher na agricultura do Rio Grande do Sul. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 12 (1):360, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. 2020.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R, S, *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-266.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira. **Escola família agrícola do sertão**: entre percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2007.

CARNEIRO, Maria José. Pluriatividade da agricultura no Brasil: uma reflexão crítica. In: SCHNEIDER, Sérgio (org.). **A diversidade da agricultura familiar**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

CARNEIRO, Maria José. Juventude rural: projetos e valores. In.: ABRAMO, Helena Wendel.; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (org.). **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. 1ª ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

CARNEIRO, Maria José. Juventude e novas mentalidades no cenário rural. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. (org.) **Juventude Rural em perspectivas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CASTRO, Elisa Guaraná de. **Entre Ficar e Sair**: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural. Rio de Janeiro, Contra capa; 2013, p.432.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. **Revista latinoamericana de ciencias Sociales, Niñez y juventud**, v. 7, n. 1, p. 179-208, 2009.

CORROCHANO, Maria Carla; ABRAMO, Helena Wendel; ABRAMO, Laís Wendel. O trabalho juvenil na agenda brasileira: avanços, tensões, limites. **RELET**-revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo, v.22, n.36, p.135-169, 2017.

COVER, Maciel; CERIOLI, Paulo Ricardo. Juventude Rural e modelos de desenvolvimento agrário. In: LEÃO, Geraldo Magela Pereira; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Juventudes do Campo**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAYRELL, Juarez.; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In.: CARRANO, P.; DAYRELL, J.; MAIA, C. (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista brasileira de educação**, n. 24, p. 40-52, 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, Juarez.; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In.: CARRANO, Paulo.; DAYRELL, Juarez. MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DIEESE. **BRASIL: inserção da população negra no mercado de trabalho**. 2022. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/IHJT9>>. Acessado em: 20 nov. 2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", p. 32-53, 2004.

FONEC. **Permanência da escola nos territórios do campo, indígenas, quilombolas e extrativistas**. 2021. Disponível em: < <https://encurtador.com.br/ctwV1> >. Acesso em: fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, Cristiane Benjamim. **A escola no horizonte de jovens camponeses de uma Escola Família Agrícola**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução: Thierry Burghgrave. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

GIMONET, Jean-Claude. A alternância na formação "Método pedagógico ou novo sistema educativo?": A experiência das Casas Familiares Rurais. In: DEMOL, Jean-Noel et PILON, Jean-Marc. **Alternance, Développement Personnel et Local**. Paris: L'Harmattan, 1998, p. 51-66. Tradução de Thierry De Burghgrave. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/ghyJX>>. Acessado em: 20 out. 2023.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo**. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2008. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/aCFIJ>>. Acesso em 25 out.2023

HAGE, Salomão Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; FREITAS, Maria Natalina Mendes. Escola pública do campo no contexto das políticas educacionais: desafios às práticas formativas do Programa Escola Da Terra no Brasil e na Amazônia Paraense. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 61, p. 299-314, 2021.

HUBERMAN, Michael. Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-59. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/clDJV>>. Acesso em 31 out.2023.

IBGE- **Censo de 2010**: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/giotT>>. Acesso em: 20 nov. 2023.

INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Perfil dos professores brasileiros**, 2022. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/ahorT>>. Acesso em: 20 nov. 2023.

JEOLÁS, Leila Sollberger; SOUZA, Maria Elena Melchhiades Salvadego de. Juventude e trabalho: entre "fazer o que gosta" e "gostar do que faz". **Mediações**. Revista de Ciências Sociais. Londrina, v. 7, n. 2, p. 35-62, 2002.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF:Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2002.

LEAL, Álida Alves.; DIAS, Allison Correia Dias.; CAMARGOS, Otávio Pereira. Cartografia das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil: expansão e institucionalização. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. (Org.). **Formação de Formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, p. 39-53, 2019.

LEAL, Álida Angélica Alves. **Desafios comuns, enfrentamentos singulares**: narrativas de jovens docentes do Ensino Médio público. Tese (Doutorado). Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

Lei nº 14.614 de março de 2003. Institui o Programa de Apoio Financeiro à Escola Família Agrícola do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/CMZ68>>. Acessado em: 30 out. 2023.

MOLINA, Mônica Castagna; AZEVEDO, Sônia Meire Santos (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

MAZIERO, Celí; GODOY, Maria Tonetto; CAMPOS, José Ricardo da Rocha. O lazer como fator de permanência e reprodução social no meio rural: estudo do município de Saudade do Iguaçu-PR. **Rev.Interações**, Campo Grande-MS, v.20, n.2, p.509-522, 2009.

MINISTÉRIO da Educação. Censo da Educação Superior 2022. Disponível em: <<https://static.poder360.com.br/2023/10/censo-educacao-superior-2022.pdf>>. Acesso em: 12 mar.2024.

MOLINA, Mônica Castagna. Prefácio. In: In: LEÃO, Geraldo Magela Pereira; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Juventudes do Campo**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015.

NOSELLA, Paolo. **Educação do Campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012. 288 p.: il. – (Educação do campo. Diálogos interculturais).

NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Edufes, 2012.
Pesquisa Juventudes no Brasil (2021). Fundação SM. Observatório da Juventude Ibero-americana. Disponível em: <<https://oji.fundacion-sm.org/pt-br/nossos-estudos/pesquisa-juventudes-no-brasil-2021/>>. Acessado em: out.2023.

NASCIMENTO, Mirian Bezerra de Matos; MARQUES, Tatyane Gomes; TRINDADE, Domingos Rodrigues da. Jovens do Campo no Ensino Superior. **Revista Exitus**, Santarém-PA.v.10, p.1-30, 2020.

NUNES, Maria Celia Fernandes. Tempo de trabalho extraclasse. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão docente. Belo Horizonte:UFMG/Faculdade de Educação 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v.25, p.1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Lanna Cecília Lima de; SILVA, Patrícia Costa; SILVA, Matheus Ferreira da. FECHAMENTO DE DAS ESCOLAS DO CAMPO: entre os territórios de articulação, resistência e luta. In: **Revista Teias**, v.24, n.72, p.330-342, 2023.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **In: Análise do Social**: Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Lisboa, v.25, n.105-106, p.139-165, 1990.

PAULO, Maria de Assunção Lima de. Jovens de famílias camponesas: suas realidades e seus sonhos. In: **Revista Agriculturas**: experiências em agroecologia. v.8- n.1. p.22-25, 2011.

PAULO, Maria de Assunção Lima de. **Juventude rural**: suas construções identitárias. Editora Universitária UFPE, 2011.

RECH, Rose Aparecida Colognese; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, p. 642-667, 2022.

ROSA, Daniela Souza; CAETANO, Maria Raquel. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas. **Revista Científica da FACCAT**, Rio Grande do Sul, V.6, n.1-2, p.21-34, jan./dez.2008.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos.; SILVA, Marizete Andrade da. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, 2016, vol.10, n.2, p.135-144.

SCHNEIDER, Sergio. A importância da pluriatividade para as políticas públicas no Brasil. **Revista de Política Agrícola**, n.3-jul.\ago.\set., 2007.

SILVA, Elizângela Napoleão da. ROSA, Ester Calland de S. Professores sabem o que é bullying? Um tema para a formação docente. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.17, n.2, p. 329-338, 2013.

SILVA, Giovani de Jesus. **Tempos cotidianos de professoras/es fora da escola**: outras histórias. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SOARES, Juliana Abadia do; PEIXINHO, Dimas Moraes. Pluriatividade em assentamentos rurais; formas de exclusão, inclusão ou permanência no campo? **Ateliê geográfico-Goiânia-GO**, v.133, n.2, ago. 2019, p.187-207.

TATYANNE, Gomes Marques. “Pensa aí, uma negra, pobre, do interior dos interiores que decidiu estudar [...]”: reflexões sobre o perfil e as condições de acesso ao Ensino Superior de jovens mulheres da roça. **Reunião Nacional** (ANPEd),38. São Luís-MA,2017). Disponível em: <<https://l1nq.com/b9HT7>>. Acessado em: 12 de ago. 2024.

TORINI, Danilo. **Questionário on-line**. In: ABDAL, Alexandre. et al. (Orgs). Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Quantitativo. CEBRAP, São Paulo, 2016.

VITAL, Ricardo Ferreira. **Planos de ensino-aprendizagem na perspectiva da Pedagogia da Alternância**: uma experiência na Escola Família Agrícola Serra dos Aimorés/MG. Dissertação de Mestrado (Promestre). Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais, 2022.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In: CARNEIRO, Maria José. CASTRO, Elisa Guaraná. (org.). **Juventude Rural em perspectivas**. Rio de Janeiro: Mauad X,2007.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **Agriculturas**: experiências em agroecologia. 2011, p.4-7.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada (o) monitora (r),

Você está sendo convidada (o) para participar, como voluntária (o), da pesquisa “DE ESTUDANTES A DOCENTES: experiências de jovens monitoras (es) egressas (os) de Escolas Família Agrícola de Minas Gerais” que está sendo realizada pela mestrande Jeane Soares da Paixão e o orientador Geraldo Magela Pereira Leão e a orientadora Álida Angélica Alves Leal.

A pesquisa pretende compreender as experiências de escolarização e trabalho de jovens que foram estudantes, na educação básica, de Escolas Família Agrícola e retornaram para essas instituições para trabalharem como monitoras/es.

A sua participação nesta pesquisa se dará por meio de uma entrevista semiestruturada, na qual você relatará sobre suas experiências de escolarização e trabalho na Escola Família Agrícola e também sobre aspectos da sua vida como jovem camponesa/camponês. Os locais e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência.

Ao colaborar com esta pesquisa enquanto participante, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Vale ressaltar que estamos disponíveis para qualquer esclarecimento no decorrer da pesquisa e que você tem a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem constrangimento por isso.

A sua participação é voluntária e muito importante. Você tem o direito de não querer participar ou de desistir deste estudo a qualquer momento, sem penalidades. Consideramos que sua colaboração é de extrema relevância, pois os resultados gerados com esta pesquisa podem contribuir para compreender a importância das Escolas Família Agrícola para a população camponesa, em especial para as juventudes do campo, e assim possibilitar a valorização e o comprometimento do poder público para com essas instituições e com as/os profissionais que trabalham nelas. Além disso, poderá fornecer elementos para conhecer melhor sobre a atuação das/os monitoras/es e formular ações específicas para essa/e profissional.

As entrevistas serão gravadas, transcritas para posterior análise e todo o material produzido na pesquisa será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será devidamente arquivado pelo período de cinco anos no drive de e-mail

(armazenamento em nuvem), e ficando sob a guarda única e exclusiva da pesquisadora assistente. Após esse período, todo o material será destruído.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade de forma sigilosa utilizando nome fictício e em hipótese alguma a/o monitora/r será identificada/o nominalmente em qualquer publicação que possa resultar deste estudo, conservando-se o anonimato. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Durante a realização desta pesquisa asseguraremos todos os cuidados necessários à sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico. Os riscos desta pesquisa são mínimos relacionados ao desconforto ou constrangimentos que poderão ocorrer quando você relatar sobre a sua experiência de escolarização e questões relacionadas diretamente ao seu trabalho como monitora/or na/da Escola Família Agrícola (EFA). Tal situação levará a pesquisadora a interromper a produção de informações. Caso você sofra qualquer tipo de dano oriundo da sua participação na pesquisa, você terá direito à assistência e indenização nos termos da Lei. Também é seu direito ser salvaguardado com o ressarcimento das despesas diretas para participação na pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora assistente e a outra será fornecida a você. E em caso de dúvidas sobre as questões éticas desta pesquisa, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade Federal de Minas Gerais, situado na Av. Antônio Carlos, 6627, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: coep@prpq.ufmg.br ; Telefone: (31) 3409-4592.

Poderá consultar também: Jeane Soares da Paixão (Assistente de Pesquisa - Mestranda). Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação - UFMG; Programa de Pós-graduação em Educação; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.:31270-901; E-mail: jheannysoares@gmail.com; Telefone: (33) 99959-9136.

Essa pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão. E-mail: gleao2001@gmail.com. Telefone: (31)99633-0399

Essa pesquisa é coorientada pela Prof.^a Dr.^a Álida Angélica Alves Leal E-mail: alidaufmg@gmail.com. Telefone: (31)98942-6194.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “DE ESTUDANTES A DOCENTES: experiências de escolarização e trabalho de jovens monitoras/es de Escolas Família Agrícolas de Minas Gerais”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte-MG, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do (a) participante

Geraldo Magela Pereira Leão
(Pesquisador responsável)

Jeane Soares da Paixão
(Pesquisadora Assistente)

Álida Angélica Alves Leal
(Pesquisadora responsável)

APÊNDICE B- Carta de Anuência

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que Associação Mineira das Escolas Família Agrícola – AMEFA – enquanto organização social que representa as Escolas Família Agrícola – EFAs – em Minas Gerais, aceita a pesquisadora Jeane Soares da Paixão, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, que está sob a orientação do Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão e da Prof^a. Dr^a. Álida Angélica Alves Leal, a realizar a pesquisa intitulada “DE ESTUDANTES A DOCENTES: experiências de jovens monitoras/es egressas/os de Escolas Família Agrícola de Minas Gerais”, cujo objetivo é compreender as experiências de escolarização e trabalho de jovens que foram estudantes, na educação básica, de Escolas Família Agrícola e retornaram para essas instituições para trabalharem como monitoras/es.

A aceitação está condicionada ao compromisso da pesquisadora em seguir rigorosamente as determinações constantes na resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que regem as pesquisas científicas na Universidade Federal de Minas Gerais, por meio do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), comprometendo-se a utilizar os dados coletados exclusivamente para fins de pesquisa e de divulgação científica. Além disso, a pesquisadora também se compromete a não gerar nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação na pesquisa, bem como garante o fornecimento de quaisquer esclarecimentos que venham a ser solicitados em qualquer etapa da pesquisa.

Belo Horizonte, 13 de fevereiro de 2023.

p/ Associação Mineira das Escolas Família Agrícola –AMEFA
João Batista Begnami - Coordenador Pedagógico da AMEFA

APENDICE C- Roteiro das Entrevistas

Entrevista Semiestruturada

Parte 1-Dados de identificação do entrevistado:

- ❖ Nome:
- ❖ Município de residência:
- ❖ Idade:
- ❖ Local de moradia:
- ❖ Com quem mora:

Parte 2-Questões para a entrevista:

- 01-** Conte como foi seu percurso de escolarização antes de estudar na EFA (anos iniciais, ensino fundamental, em que tipo de escola estudou, como funcionava).
- 02-** Conte como foi seu percurso de escolarização na Escola Família Agrícola, desde a escolha pela escola, sua entrada e suas histórias como estudante.
 - Vida no campo
 - Escolha da EFA
 - Vivências positivas e/ou negativas na EFA
- 03-** Fale um momento mais significativo que você viveu na Escola Família Agrícola quando era estudante.
 - Experiência de ter sido estudante de EFA
 - Papel das EFAs na vida de jovens camponesas/es
- 04-** Conte como foi este movimento de ir trabalhar na Escola Família Agrícola como monitor.
 - Tempo de finalização do ensino médio
 - O que fez com que retornasse para a EFA
 - Ser egresso (trabalhar na EFA em que estudou)
 - Experiência de se tornar monitora/or/docente
 - Área em que iniciou na EFA (PPJ ?)
- 05-** Conte como é a sua rotina como monitora/or.
 - Organização do trabalho
 - Relação com as/os estudantes
 - Relação com as/os colegas
 - O que mais gosta de fazer
 - Dificuldades de ser monitora/or
 - Funções de monitor fora da EFA
- 06-** Fale, um pouco, sobre vida fora da Escola Família Agrícola.
 - Cotidiano
 - Outras atividades que realiza (na agricultura ou fora dela)
 - Relação com o campo e/ou cidade

- 07-** Você gostaria de compartilhar mais alguma coisa que você considera muito significativa nesta sua trajetória como jovem camponesa/ês, egressa/o de EFA e monitora/or de EFA?

APÊNDICE D- Questionário

QUESTIONÁRIO

Pesquisa: "Conhecendo as/os monitoras/es das Escolas Família Agrícola de Minas Gerais"

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada (o) para responder ao questionário “Conhecendo as/os monitoras/as das Escolas Família Agrícola de Minas Gerais (EFAs)”, elaborado pela Associação Mineira das Escolas Família Agrícola de Minas Gerais (AMEFA) com o objetivo de criar um banco de dados com informações das EFAs de Minas e suas/seus monitoras/es. Esses dados também ficarão disponíveis para pesquisadoras (es) que se interessem por desenvolver pesquisas sobre as EFAs mineiras e que tenham autorização da AMEFA para o seu uso. Seu aceite ou não a este convite e sua eventual participação na pesquisa são de caráter estritamente voluntário, estando livre para retirar seu consentimento a qualquer instante durante seu desenvolvimento. O material relativo ao questionário do qual por ventura participe será mantido em local seguro e privado, de modo a impedir seu acesso por terceiros, e será utilizado, estritamente, para a construção do banco de dados.

Você está de acordo com os termos acima? Ao clicar em “Sim”, você indica que aceita responder às perguntas deste questionário e autoriza a utilização das informações para a construção do banco de dados da AMEFA.

() Sim () Não

Nome (opcional):

PERFIL:

01- E-mail:

02- Ano de nascimento:

03- Sexo:

() Feminino

() Masculino

() Outro: _____

04- Qual a sua identidade de gênero?

() Homem Cisgênero (Que se identifica com o sexo que lhe foi designado ao nascer)

() Homem transexual/transgênero (Possui outra identidade de gênero, diferente da que lhe foi designada ao nascer)

() Mulher Cisgênera (Que se identifica com o sexo que lhe foi designado ao nascer)

() Mulher transexual/transgênero (Possui outra identidade de gênero, diferente da que lhe foi designada ao nascer)

() Não binário (Não definem sua identidade dentro do sistema binário homem-mulher)

() Prefiro não me classificar

() Prefiro não responder

() Outro: _____

05- Qual é a sua orientação sexual?

- ☐) Assexual
- ☐) Bissexual
- ☐) Homossexual
- ☐) Heterossexual
- ☐) Pansexual
- ☐) Prefiro não responder
- ☐) Prefiro não me classificar
- ☐) Outro: _____

06- Cor/Raça:

- ☐) Amarelo/a
- ☐) Branco/a
- ☐) Indígena
- ☐) Pardo/a
- ☐) Preto/a
- ☐) Não desejo me autodeclarar

07- Estado civil:

- ☐) Casado/a
- ☐) Desquitado/a ou separado/a judicialmente
- ☐) Divorciado/a
- ☐) Solteiro/a
- ☐) Viúvo/a

08- Qual é a sua religião?

- ☐) Candomblé
- ☐) Católica
- ☐) Espírita
- ☐) Evangélica
- ☐) Umbanda
- ☐) Sem religião
- ☐) Não determinada
- ☐) Não desejo me declarar
- Outro: _____

09- Você tem filho/a?

- ☐) Sim
- ☐) Não

9.1. Em caso afirmativo para a pergunta anterior, informe qual/is a/as idade/s do/a/os/as filho/a/os/as e se mora/m com você.

10- Qual é a sua renda pessoal mensal

- ☐) Menos de um salário mínimo
- ☐) De 1 até 2 salários mínimos
- ☐) De 2 até 3 salários mínimos
- ☐) De 3 até 4 salários mínimos
- ☐) De 4 até 5 salários mínimos
- ☐) Mais de 5 salários mínimos

11- Qual é a sua renda familiar mensal?

- ☐ De 1 até 2 salários mínimos
- ☐ De 2 até 3 salários mínimos
- ☐ De 3 até 4 salários mínimos
- ☐ De 4 até 5 salários mínimos
- ☐ Mais de 5 salários mínimo

12- Qual o nome do município em que você reside?

13- Sua moradia está localizada na área urbana ou rural?

- ☐ Rural
- ☐ Urbana

14- Você reside com qual/is membros familiares?

- ☐ Avô/ó/ôs/ós
- ☐ Esposo/a/os/as
- ☐ Filho/a/os/as
- ☐ Irmão/ã/os/ãs
- ☐ Pai e/ou mãe
- ☐ Sobrinho/a/os/as
- ☐ Tio/a/os/as
- ☐ Moro sozinho/a

Outro: _____

15- Possui alguma outra ocupação além do trabalho na EFA?

- ☐ Sim
- ☐ Não

15.1. - Se caso sua resposta foi "sim" para a pergunta anterior, especifique qual outra ocupação você possui.

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

16- Você cursou os anos finais do Ensino Fundamental, majoritariamente, em qual tipo de Escola?

- ☐ Escola Família Agrícola
- ☐ Escola Pública do Campo
- ☐ Escola Pública Urbana
- ☐ Escola Privada

16.1- Caso você tenha cursado os anos finais do Ensino Fundamental em uma Escola Família Agrícola, especifique o nome da escola.

17- Você cursou o Ensino Médio, majoritariamente, em qual tipo de Escola?

- ☐ Escola Família Agrícola
- ☐ Escola Pública do Campo
- ☐ Escola Pública Urbana
- ☐ Escola Privada

17.1- Caso você tenha cursado o Ensino Médio em uma Escola Família Agrícola, especifique o nome da escola.

18- Caso você tenha alguma formação técnica, foi realizada em qual área?

- ☐ Técnico em Administração
- ☐ Técnico em Agroecologia
- ☐ Técnico em Agropecuária
- ☐ Técnico em Meio Ambiente
- ☐ Técnico em Zootecnia
- ☐ Não tenho formação técnica

Outro: _____

19- Sobre a formação superior, qual a sua situação?

- ☐ Curso superior em andamento
- ☐ Curso superior concluído
- ☐ Não tenho curso superior em andamento ou concluído

19.1. Caso tenha respondido que sua formação superior está em curso ou concluída, qual é a modalidade?

- ☐ Bacharelado
- ☐ Licenciatura
- ☐ Tecnólogo

20- Caso tenha formação superior, informe qual é a área e a instituição de ensino em que estudou.

21- Você possui pós-graduação? Em caso afirmativo informe qual nível.

- ☐ Não possuo.
- ☐ Especialização - Em curso
- ☐ Especialização - Completa
- ☐ Mestrado - Em curso
- ☐ Mestrado - Completo
- ☐ Doutorado - Em curso
- ☐ Doutorado - Completo

22- Caso você tenha cursado pós-graduação informe a área.

23- - Formação inicial de monitores em Pedagogia da Alternância.

- ☐ Em curso
- ☐ Completa
- ☐ Ainda não fez

TRABALHO:

24- Qual a Escola Família Agrícola você trabalha, atualmente?

25- Qual é a área que você trabalha na EFA?

- ☐ Agricultura

- ☐ Agropecuária
- ☐ Ciências da Vida e da Natureza (Química, Física, Biologia)
- ☐ Ciências Sociais e Humanidades (Geografia, História, Sociologia, Filosofia)
- ☐ Educação Física
- ☐ Ensino Religioso
- ☐ Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Artes, Literatura, Inglês)
- ☐ Matemática
- ☐ Zootecnia
- Outro: _____

26- Qual é o seu regime de trabalho na EFA?

- ☐ Cedido pela prefeitura
- ☐ Contrato MEI (Microempreendedor Individual)
- ☐ Contrato Voluntariado
- ☐ CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas)

Outro: _____

27- Esta é a sua primeira experiência de trabalho em uma Escola Família Agrícola?

- ☐ Sim
- ☐ Não

27.1- Se sua resposta foi "não" para a pergunta anterior, especifique qual/is outra/as EFA/s você já trabalhou e por quanto tempo.

28- Informe a quantidade de tempo que você trabalha, especificamente, nessa EFA.

29- Após quanto tempo de finalização do ensino médio você começou a trabalhar em uma Escola Família Agrícola?

- ☐ Menos de um ano
- ☐ Entre um a dois anos
- ☐ Entre dois a três anos
- ☐ Entre três a quatro anos
- ☐ Mais de quatro anos

30- Quais dessas funções você executa como monitor/a dentro e fora da escola?

- ☐ Acompanhar o/a estudante no estágio
- ☐ Acordar os/as estudantes
- ☐ Corrigir o Caderno da Realidade
- ☐ Elaborar o Plano de Estudo
- ☐ Lecionar
- ☐ Mediar a Colocação em comum
- ☐ Mediar os serões de estudo
- ☐ Realizar visitas às famílias

31- Existem outras funções que você executa como monitor/a que não foram especificadas na pergunta anterior e que você gostaria de informar? Em caso afirmativo, escreva abaixo.

32- Quantos estudantes você, enquanto monitor/a, fica responsável por acompanhar durante o Tempo Comunidade?

- ☐ De 05 a 10 estudantes
- ☐ De 11 a 15 estudantes
- ☐ De 16 a 20 estudantes
- ☐ De 21 a 25 estudantes
- ☐ De 26 a 30 estudantes
- ☐ 31 estudantes ou mais

33- Você gostaria de compartilhar mais alguma informação sobre o seu trabalho como monitor/a das Escolas Família Agrícola?

34- Em caso de manifestação de interesse por parte de outros/as pesquisadoras/es ou instituições para investigações sobre o trabalho de monitores/as nas EFAs, você tem disponibilidade para participar?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Agradecemos sua participação!

APÊNDICE E- Ofício sobre a parceria com a AMEFA



Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas

Rua Olívia Maria de Jesus, nº 1710, Bairro Floramar, CEP: 31742-036

Belo Horizonte – Minas Gerais

Tel.: (0xx31) 3434 -0003

E-mail: amefaefa@yahoo.com.br

CNPJ: 00.325/635/0001-69

Belo Horizonte, 08 de junho de 2022.

Aos

professores Geraldo Leão e Álida Leal e à aluna Jeane Soares

PPGE/FaE/UFMG - Programa de Pós Graduação: Conhecimento e Inclusão social

Prezado e prezadas,

Pelo presente, a Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA), responde ao ofício de 06 de junho de 2022, da Faculdade de Educação da UFMG, subscrito pelos Professores, Geraldo Magela Pereira Leão, Orientador, Álida Angélica Alves Leal - Coordenadora e da estudante, Jeane Soares da Paixão – Mestranda, do Programa de Pós Graduação: Conhecimento e Inclusão social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG), no qual solicita o apoio da AMEFA na mediação junto às EFAs e suas equipes para a efetivação da primeira etapa da pesquisa de mestrado, cujo tema é “Sentidos da escolarização em escolas do campo: trajetórias escolares de jovens monitores de Escolas Família Agrícolas de Minas Gerais”. Uma proposta de pesquisa que objetiva compreender os sentidos que os jovens monitores/as, egressos/as de EFAs de Minas Gerais, atribuem a estas instituições. O itinerário metodológico será composto pela aplicação de questionários e realização de entrevistas narrativas. A AMEFA acolhe esta proposta de pesquisa com muito carinho, considerando a relevância da mesma para o seguimento das juventudes e para o movimento das Escolas Família Agrícola em nosso Estado e da Educação do Campo. Espera-se uma pesquisa que fortaleça as lutas dos povos do campo, da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância como instrumento de escolarização e construção da cidadania no campo mineiro. Por fim, a AMEFA considera importante acompanhar o processo de construção do questionário, bem como propõe realizar uma reunião com representação pedagógica das EFAs para dialogar sobre a pesquisa, além de se comprometer com outras mediações que se fizerem necessárias no decorrer do estudo.

Na esperança do êxito deste intento

Atenciosamente,

Prof. Dr. João Batista Begnami

Coordenador Pedagógico