



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

William Pollnow

**DOCÊNCIA-DISCÊNCIA, RUPTURAS E CONTINUIDADES PEDAGÓGICAS NA
FORMAÇÃO DE MONITORES E MONITORAS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA
DE VALE DO SOL**

Santa Cruz do Sul
2025

William Pollnow

**DOCÊNCIA-DISCÊNCIA, RUPTURAS E CONTINUIDADES PEDAGÓGICAS NA
FORMAÇÃO DE MONITORES E MONITORAS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA
DE VALE DO SOL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Cheron Zanini Moretti

Santa Cruz do Sul
2025

CIP - Catalogação na Publicação

Pollnow, William

DOCÊNCIA-DISCÊNCIA, RUPTURAS E CONTINUIDADES
PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE MONITORES E MONITORAS NA
ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE VALE DO SOL / William Pollnow. — 2025.

284f. : il. ; 3 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul,
2025.

Orientação: Profa. Dra. Cheron Zanini Moretti.

1. Formação de Professores/as. 2. Do-Discência. 3. Pedagogia da
Alternância. 4. Educação do Campo. 5. Emancipação. I. Moretti, Cheron
Zanini. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da
UNISC com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

William Pollnow

**DOCÊNCIA-DISCÊNCIA, RUPTURAS E CONTINUIDADES PEDAGÓGICAS NA
FORMAÇÃO DE MONITORES E MONITORAS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA
DE VALE DO SOL**

Dra. Maria Isabel da Cunha
Professora Examinadora – Programa de Pós-Graduação em Educação –
Universidade Federal de Pelotas – UFPEL.

Dra. Cecília Maria Ghedini
Professora Examinadora – Programa de Pós-Graduação em Educação –
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Dr. Moacir Fernando Viegas
Professor Examinador – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade
de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Dr. Everton Luiz Simon
Professor Examinador – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade
de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Dra. Cheron Zanini Moretti
Professora Orientadora – Programa de Pós-Graduação em Educação –
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil PROSUC/CAPES Modalidade 1.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta trajetória de pesquisa, inúmeras pessoas contribuíram de forma significativa para que esta tese fosse possível. A todas elas, expresso minha profunda gratidão.

Primeiramente, agradeço à EFASOL, espaço de vivências, aprendizagens e encontros que não apenas inspirou este trabalho, mas também me proporcionou a oportunidade de compreender, de forma mais sensível e profunda, o significado da formação docente mediada pela Pedagogia da Alternância. Aos monitores e monitoras que compartilharam suas histórias, desafios e saberes durante os Círculos Dialógicos, meu sincero agradecimento. Suas vozes e experiências foram fundamentais para a construção deste estudo.

À minha orientadora, Cheron Zanini Moretti, pela escuta atenta, orientação generosa e críticas construtivas que ampliaram meu olhar sobre o processo investigativo. O apoio acadêmico e humano foi essencial para que eu pudesse atravessar com firmeza os diversos desafios deste percurso.

Agradeço aos colegas e amigos do Programa de Pós-Graduação, pelas trocas de ideias, pelas conversas que inspiraram novas reflexões e pelo companheirismo ao longo desta caminhada acadêmica. À equipe de professores e professoras do programa, meu reconhecimento pelo compromisso com a formação de pesquisadores críticos e engajados.

Agradeço, de forma especial, ao Programa de Incentivo à Pós-Graduação Stricto Sensu da UNISC, pelo apoio concedido durante três anos e meio, que foi fundamental para o desenvolvimento das etapas iniciais desta pesquisa. Da mesma forma, expresso minha gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos na Modalidade I, que possibilitou a continuidade do meu percurso acadêmico. O suporte dessas instituições foi essencial para que esta tese pudesse ser concretizada, reafirmando a importância do investimento público na produção de conhecimento e na formação de pesquisadores comprometidos com a transformação social.

Um agradecimento especial à minha mãe, pelo amor incondicional, paciência e suporte, inclusive financeiro, em todos os momentos. O seu apoio foi o alicerce que sustentou minhas travessias pessoais e acadêmicas, especialmente nos momentos

de maior desafio.

Aos amigos e amigas, especialmente à Delci Bender, à Elisete Regina Groff e à Fernanda Herbertz, que, de diferentes formas, estiveram presentes ao longo deste percurso, oferecendo palavras de encorajamento, escuta generosa e companhia, minha gratidão sincera. Cada gesto de apoio foi fundamental para que esta caminhada fosse possível.

Por fim, agradeço a mim mesmo, pelas travessias enfrentadas, pela coragem de seguir adiante mesmo diante das incertezas e pelo compromisso com a busca incessante por novos saberes. Esta tese é fruto não apenas de uma investigação acadêmica, mas também da inquietação que me move diante dos desafios da formação docente na atualidade. Foi essa inquietação que impulsionou meu olhar para além das práticas consolidadas, buscando compreender, questionar e contribuir para a construção de caminhos formativos mais significativos. Trata-se de uma jornada de aprendizagens que atravessaram o campo da pesquisa e da vida de forma coletiva.

EPÍGRAFE

“Los sueños hay que pelearlos para que sean menos sueños y más realidad”.

José Pepe Mujica

RESUMO

Esta tese investiga a formação de monitores e monitoras na Escola Família Agrícola do Vale do Sol (EFASOL), com o objetivo de compreender como se constitui esse processo formativo, destacando as rupturas e continuidades presentes na relação de docência-discência mediada pela Pedagogia da Alternância. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se em uma perspectiva dialógica e participativa, inspirada no materialismo histórico e dialético, utilizando como procedimentos metodológicos a observação participante, questionário com questões fechadas e abertas, análise documental e a realização de Círculos Dialógicos com os sujeitos da pesquisa mediante roteiro pré-estabelecido. Os resultados evidenciam que a formação dos monitores e monitoras na EFASOL é um processo dinâmico, construído a partir da integração entre saberes acadêmicos e conhecimentos vivenciados pelos sujeitos que vivem no campo. Identificaram-se rupturas significativas com o modelo tradicional de formação docente, especialmente na valorização da do-discência, na superação da lógica bancária de ensino e na centralidade do diálogo como princípio pedagógico. Por outro lado, persistem continuidades que refletem desafios históricos da formação de educadores, como a presença de práticas pedagógicas tradicionais e a dificuldade de articulação entre a formação inicial e as especificidades da Educação do Campo. A tese confirma a premissa de que a formação docente na EFASOL transcende os limites da escola, configurando-se como uma travessia marcada por aprendizagens coletivas e transformações pessoais e profissionais. Nesse percurso, a do-discência emerge como um elemento central na construção de práticas formativas que valorizam o diálogo e a colaboração, em que o aprendizado acontece de forma mútua e dialógica, reafirmando o papel dos sujeitos como coautores no processo formativo. Assim, esta pesquisa contribui para o debate sobre a formação de educadores/as no campo, ao problematizar os desafios e as contradições presentes nesse processo e evidenciar a importância de metodologias que se conectem com as realidades locais. Destaca-se, por fim, a necessidade de repensar práticas formativas que vão além da reprodução de modelos tradicionais, abrindo espaço para a construção de novas perspectivas sobre o que significa ser e tornar-se professor/a em diferentes contextos educativos.

Palavras-chave: Formação de Professores/as. Do-Discência. Pedagogia da Alternância. Educação do Campo. Emancipação.

ABSTRACT

This thesis investigates the training of monitors at the Escola Família Agrícola do Vale do Sol (EFASOL), aiming to understand how this formative process is constituted, highlighting the ruptures and continuities present in the teaching-learning relationship mediated by the Pedagogy of Alternation. The research, with a qualitative approach, is based on a dialogical and participatory perspective, inspired by historical and dialectical materialism, using participant observation, a questionnaire with closed and open questions, document analysis, and the conduction of Dialogical Circles with research participants following a pre-established script. The results show that the training of monitors at EFASOL is a dynamic process, built from the integration of academic knowledge and the lived experiences of individuals from rural areas. Significant ruptures with the traditional model of teacher education were identified, especially in valuing co-learning (do-discência), overcoming the banking model of education, and emphasizing dialogue as a pedagogical principle. On the other hand, continuities persist, reflecting historical challenges in teacher training, such as the prevalence of traditional pedagogical practices and the difficulty in articulating initial training with the specificities of rural education. The thesis confirms the premise that teacher education at EFASOL transcends the boundaries of the school, constituting a journey marked by collective learning and personal and professional transformations. In this process, co-learning emerges as a central element in the construction of formative practices that value dialogue and collaboration, where learning occurs mutually and dialogically, reaffirming the role of individuals as co-authors in the educational process. Thus, this research contributes to the debate on the training of educators in rural areas by problematizing the challenges and contradictions present in this process and highlighting the importance of methodologies connected to local realities. Finally, it emphasizes the need to rethink formative practices beyond the reproduction of traditional models, opening space for the construction of new perspectives on what it means to be and become a teacher in different educational contexts.

Keywords: Teacher Training. Co-Learning. Pedagogy of Alternation. Rural Education. Emancipation.

RESUMEN

Esta tesis investiga la formación de monitores y monitoras en la Escuela Familia Agrícola del Vale do Sol (EFASOL), con el objetivo de comprender cómo se constituye este proceso formativo, destacando las rupturas y continuidades presentes en la relación de docencia-discernimiento mediada por la Pedagogía de la Alternancia. La investigación, de enfoque cualitativo, se basa en una perspectiva dialógica y participativa, inspirada en el materialismo histórico y dialéctico, utilizando como procedimientos metodológicos la observación participante, un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, el análisis documental y la realización de Círculos Dialógicos con los sujetos de la investigación siguiendo un guion preestablecido. Los resultados evidencian que la formación de monitores y monitoras en EFASOL es un proceso dinámico, construido a partir de la integración entre saberes académicos y conocimientos vivenciados por los sujetos que viven en el campo. Se identificaron rupturas significativas con el modelo tradicional de formación docente, especialmente en la valorización de la do-discernimiento, en la superación de la lógica bancaria de la enseñanza y en la centralidad del diálogo como principio pedagógico. Por otro lado, persisten continuidades que reflejan desafíos históricos en la formación de educadores, como la presencia de prácticas pedagógicas tradicionales y la dificultad de articular la formación inicial con las especificidades de la Educación del Campo. La tesis confirma la premisa de que la formación docente en EFASOL trasciende los límites de la escuela, constituyéndose como una travesía marcada por aprendizajes colectivos y transformaciones personales y profesionales. En este recorrido, la do-discernimiento emerge como un elemento central en la construcción de prácticas formativas que valorizan el diálogo y la colaboración, donde el aprendizaje ocurre de forma mutua y dialógica, reafirmando el papel de los sujetos como coautores en el proceso formativo. Así, esta investigación contribuye al debate sobre la formación de educadores/as en el campo, al problematizar los desafíos y las contradicciones presentes en este proceso y evidenciar la importancia de metodologías que se conecten con las realidades locales. Finalmente, se destaca la necesidad de repensar las prácticas formativas que van más allá de la reproducción de modelos tradicionales, abriendo espacio para la construcción de nuevas perspectivas sobre lo que significa ser y convertirse en profesor/a en diferentes contextos educativos.

Palabras clave: Formación de Profesores/as. Do-Discernimiento. Pedagogía de la Alternancia. Educación del Campo. Emancipación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Mapa do Vale do Rio Pardo	23
Figura 02 – Estados com trabalhos publicados sobre a temática	33
Figura 03 – Estrutura metodológica	70
Figura 04 – Puxa-Conversa	84
Figura 05 – Síntese dos Círculos Dialógicos: Encontros I, II, III – 'Construção do Girassol'	86
Figura 06 – “Girassol Coletivo”	175

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Levantamento bibliográfico	34
Tabela 02 – Publicações Redalyc	36
Tabela 03 – Publicações Revista Brasileira de Educação do Campo	37
Tabela 04 – Conhecendo os monitores/as - sujeitos que integram a pesquisa	77
Tabela 05 – Percurso dos/as monitores/as pela educação básica	79
Tabela 06 – Problematizações para os encontros: Círculo de Cultura	82
Tabela 07 – Rupturas e continuidades pedagógicas na formação de monitores/as da EFASOL	173

LISTA DE ABREVIATURAS

AEDOC	Articulação em Defesa da Educação do Campo
AMEFA	Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas
AMVARP	Associação dos Municípios do Vale do Rio Pardo
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDEJOR	Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CFR	Casa Familiar Rural
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EFA	Escola Família Agrícola
EFASC	Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul
EFASOL	Escola Família Agrícola do Vale do Sol
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EP	Educação Popular
GF	Grupo Focal
GP	Grupo de Pesquisa
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEB	Movimento de Educação de Base
MHD	Materialismo Histórico Dialético
MST	Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra
ObservaEduCampoVRP	Observatório da Educação do Campo do Vale do Rio Pardo
PA	Pedagogia da Alternância
PE	Plano de Estudo
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPJ	Projeto Profissional do Jovem
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
REBEC	Revista Brasileira de Educação do Campo
REFAISA	Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
VRP	Vale do Rio Pardo

SUMÁRIO

1. PRIMEIRAS PALAVRAS: sobre travessias.....	18
2. INTRODUÇÃO	20
3. O CICLO DIALÓGICO E AS TRAVESSIAS: A CONSTRUÇÃO DA TESE	29
3.1 REVISÃO DE LITERATURA.....	30
3.2 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA	40
4. EDUCAÇÃO POPULAR E DESAFIOS: UMA PERSPECTIVA DE RESISTÊNCIA AO MUNDO GLOBALIZADO	46
5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA: OS CAMINHOS, O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	60
5.1 SOBRE TEORIA E METODOLOGIA.....	60
5.2 O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA: EFASOL.....	72
5.3 ASPECTOS ÉTICOS NA PESQUISA PARTICIPANTE.....	87
6. UMA ANÁLISE SOBRE PRINCÍPIOS ORIENTADORES DAS EFAS NO VALE DO RIO PARDO-RS: EDUCACAO POPULAR, EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	92
6.1 LUTAS E RESISTÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO	92
6.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO CONQUISTA SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE MONITORES/AS	98
7. DO-DISCÊNCIA, RUPTURAS E CONTINUIDADES NA FORMAÇÃO DE MONITORES/AS DA EFASOL	105
7.1. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E FORMAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS	105
7.2 DO-DISCÊNCIA: FORMAÇÃO DE MONITORES/AS CRÍTICOS/AS.....	113
7.3 FORMAÇÃO, ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA E DO-DISCÊNCIA NA EFASOL	118
7.3.1 I Encontro: Formação de monitores/as	119
7.3.2 II Encontro: Escola Família Agrícola.....	137
7.3.3 III Encontro: Do-discência	151
7.4 RUPTURAS E CONTINUIDADES NA FORMAÇÃO DE MONITORES/AS DA EFASOL	162
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS.....	184

APÊNDICES	189
APÊNDICE A - SISTEMATIZAÇÃO DA REVISÃO DE LITERATURA NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	189
APÊNDICE B - SISTEMATIZAÇÃO DA REVISÃO DE LITERATURA NO REPOSITÓRIO SISTEMA DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA REDALYC	233
APÊNDICE C – REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	243
APÊNCIDE D - QUESTIONÁRIO COM MONITORES(AS) DA EFASOL	260
APÊNDICE E - E-MAIL ENCAMINHADO AOS/AS MONITORES/AS	269
APÊNDICE F - TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	271
APÊNDICE G – TERMO DE ANUÊNCIA.....	272
APÊNDICE H – CRONOGRAMA	273
APÊNCIDE I – PUXA-CONVERSA	276

1. PRIMEIRAS PALAVRAS: sobre travessias

As travessias marcam momentos de transformação em nossas vidas. Escolhi essa palavra para abrir esta Tese porque ela carrega múltiplos significados: atravessar espaços, superar desafios e transitar entre diferentes momentos da existência. Para mim, as travessias não representam apenas o ato de chegar a outro lado, mas sim a jornada de descoberta, aprendizado e crescimento ao longo do caminho.

Minha trajetória pessoal e acadêmica tem sido repleta de travessias. Desde minha infância no interior, cercado pela simplicidade da vida rural, até minha formação como educador e pesquisador – cada etapa trouxe desafios que me impulsionaram a enxergar o mundo sob novas perspectivas. O aprendizado no campo, junto à minha família e comunidade, construiu minha visão de mundo e minha forma de compreender a educação. A vivência em uma escola rural, onde os laços entre professores/as, estudantes e famílias eram tão próximos, que aprender e ensinar se tornavam partes do mesmo gesto. Essa experiência formativa me permitiu compreender a educação como uma construção coletiva, feita de escuta, diálogo e vínculo. Foi também nesse contexto, lecionando em escola rural, que conheci a Escola Família Agrícola de Vale do Sol (EFASOL), instituição que motiva e orienta os questionamentos apresentados nesta pesquisa.

Ao longo desta Tese, procuro compreender como as práticas formativas desenvolvidas na EFASOL, conectadas com a realidade de seus sujeitos, revelam potencialidades transformadoras no processo educativo. Os/As estudantes, vindos/as de famílias camponesas, trazem para a escola saberes e vivências que não podem ser ignorados. Nessa escola, a aprendizagem não é uma via de mão única; é um processo coletivo, em que todos aprendem uns com os outros ao mesmo tempo em que ensinam. Essa perspectiva, centrada no diálogo e na troca, rompe com o modelo tradicional de ensino-aprendizagem, oferecendo um espaço em que monitores/as, estudantes e comunidades constroem o conhecimento juntos.

Minha trajetória como educador também reflete essa busca por práticas mais significativas e conectadas com a realidade dos/as estudantes. Trabalhar em escolas rurais, ainda que pouco identificadas com a educação do campo, e desenvolver projetos que integram diferentes componentes curriculares com a vivência dos/as estudantes sempre me mostrou o poder transformador de uma educação que dialoga

com o cotidiano e com o contexto social e cultural. No entanto, essa não é uma tarefa fácil; exige um esforço contínuo para superar as limitações impostas por estruturas educacionais que muitas vezes reproduzem desigualdades e exclusões, sustentadas por concepções pedagógicas ainda alinhadas a modelos escolarizantes, hierárquicos e pouco dialógicos.

Esta pesquisa, portanto, é uma extensão-comunicação das minhas próprias travessias. É um convite para explorar como a educação pode ser um espaço de encontros, de diálogos e conflitos, mas também de trocas e de ensino-aprendizagens mútuas. Na EFASOL, a relação entre monitores/as, estudantes e comunidades simboliza a potência de um modelo educacional e pedagógico que respeita as especificidades do campo e promove uma formação contínua e coletiva.

Espero que, ao longo da leitura desta Tese, possamos refletir juntos/as e compreender melhor como essas experiências educativas, de formação contínua, podem construir um novo olhar sobre a formação de professores/as, em que a educação seja verdadeiramente inclusiva, transformadora e respeitosa da diversidade e dos saberes locais.

2. INTRODUÇÃO

A introdução desta Tese tem por objetivo apresentar à leitora e ao leitor as temáticas que serão aqui problematizadas. As “primeiras palavras” deste texto marcam uma das possibilidades de leitura do mundo — neste caso, uma leitura crítica e situada. Em sequência, são abordados temas como: Educação Popular, Educação do Campo, Escola Família Agrícola, Formação de Professores/as, Formação de Monitores/as e Do-discência. Também são introduzidas questões-chave que estruturam esta pesquisa e que articulam experiências, saberes, práticas e sujeitos em formação.

Sendo assim, essa pesquisa busca entrelaçar as temáticas anteriormente apresentadas, as quais foram geradoras e indutoras da escolha do seguinte objetivo: Compreender como se dá a formação do monitor e da monitora na/da EFASOL, investigando as rupturas e continuidades que se constituem nessa relação de docência-discência por meio da Pedagogia da Alternância.

Esta pesquisa se insere em um percurso investigativo mais amplo sobre a Escola Família Agrícola de Vale do Sol (EFASOL), que já foi objeto de estudo de outros/as pesquisadores/as. Destacam-se, especialmente, os trabalhos de Roberto Kittel Pohlmann, que analisou a relação entre educação, música e ecologia no contexto da EFASOL, e de Aline Mesquita Corrêa, que desenvolveu uma abordagem descolonial ao investigar a experiência da EFASC.

No estudo de Pohlmann, evidencia-se como a musicalidade e a consciência ecológica são incorporadas à formação dos sujeitos da EFASOL, articulando ética e estética de forma significativa. Já a pesquisa de Corrêa problematiza o currículo e a prática pedagógica das EFAs a partir de um olhar descolonial, destacando a valorização dos saberes populares em contraposição à lógica eurocêntrica.

O presente estudo, ao investigar a formação de monitores/as na EFASOL por meio da Pedagogia da Alternância e do conceito de do-discência, dialoga com essas produções anteriores, ampliando o campo de análise sobre essa experiência educativa. Assim, reafirma-se a importância de valorizar o território como espaço de produção de saberes e resistência pedagógica, reconhecendo a EFASOL como um lócus potente para pesquisas comprometidas com a transformação social.

Na Escola Família Agrícola do Vale do Sol (EFASOL), o termo monitor/a é utilizado em vez de professor/a, não por representar uma função distinta, mas por carregar um sentido ampliado do papel docente. A escolha desse termo reflete a concepção de que o trabalho educativo nas EFAs, especialmente na EFASOL, vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo o acompanhamento integral dos/as estudantes, o diálogo com as famílias e comunidades, a mediação entre saberes e a vivência da Pedagogia da Alternância. Assim, monitorar implica formar, acompanhar, escutar e construir saberes junto com os sujeitos do campo, em um processo coletivo e contextualizado de ensino e aprendizagem.

Buscando-se responder ao objetivo geral, construiram-se os objetivos específicos, apontando os caminhos a serem trilhados: 1) descrever a dinâmica da Pedagogia da Alternância da/na EFASOL; 2) Identificar quais e como os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância contribuem na formação dos monitores e monitoras; 3) Analisar a formação dos monitores e monitoras da EFASOL e suas possibilidades quanto formação continuada; e, 4) Desvelar como se estabelece a relação docência-discência na formação do monitor e da monitora na/da EFASOL.

Como apontado logo nos primeiros parágrafos, a escolha da EFASOL como lócus para a realização da pesquisa ocorre pelo fato de ser uma escola do/no campo, voltada para filhos e filhas de agricultores e agricultoras que buscam uma educação alinhada com as suas vivências e, ao mesmo tempo, que permite uma leitura da realidade mediada pela Pedagogia da Alternância. Em vista disso, sustenta-se a tese de que a formação do monitor e da monitora está entrelaçada com a do-discência, em que estudantes, escola, famílias e comunidades interpretam e modificam o mundo coletivamente. E, com isso, emergem diferentes dinâmicas formativas que revelam tanto processos de transformação pedagógica quanto elementos que permanecem ao longo do tempo, os quais são aqui compreendidos como rupturas e continuidades.

Neste estudo, as rupturas dizem respeito às práticas que se afastam do modelo tradicional de ensino, valorizando a participação ativa dos sujeitos, a do-discência, o diálogo com os saberes locais e a pedagogia da Alternância. Já as continuidades representam aspectos ainda presentes da lógica pedagógica tradicional, como o ensino hierárquico, lacunas na formação inicial e a fragilidade de articulação com as

instituições formadoras. Ao problematizar como a práxis dos monitores e monitoras é desenvolvida e consolidada ao longo do tempo na EFASOL, bem como entender a influência dessa relação na formação dos monitores e monitoras, a pesquisa busca apresentar os caminhos entre teoria e prática, docência e discância, vivência e experiência educacional desta instituição.

Entende-se que a Pedagogia da Alternância supera um esquema de contextos justapostos ou associados entre escola e família, ou mesmo entre teoria e prática. Desta forma, aponta para as complementaridades na conexão entre todos os elementos, os momentos, os contatos, as linguagens e as experiências possibilitando uma formação com o dever por meio de uma formação criadora, conforme Vergutz e Cavalcante (2014) explicitam em suas pesquisas e reflexões sobre a referida pedagogia. E, é a partir dessa perspectiva que se reafirma a EFASOL como objeto de investigação, pois a formação dos monitores e monitoras tem demonstrado que ocorre em sintonia com seus diferentes instrumentos pedagógicos, dentro e fora da escola. Conforme Cunha (1989, p. 22),

a escola é uma instituição contextualizada, isto é, sua realidade, seus valores, sua configuração variam segundo suas condições histórico-sociais que a envolvem. Há toda uma confluência que determinam seu perfil e suas manifestações. O professor, com relação à escola, é, ao mesmo tempo, determinante e determinado.

Ou seja, a escola é feita de pessoas assim como as pessoas “se fazem” na relação com a escola.

Na sequência, é possível observar a região do Vale do Rio Pardo por meio do mapa, por mim elaborado, que engloba os municípios que o compõem. Nele, é possível identificar o município de Vale do Sol, onde se localiza a já mencionada Escola Família Agrícola, constituindo um recorte essencial desta pesquisa. A representação cartográfica se mostra como uma ferramenta valiosa para delinear o contexto espacial da região de estudo, enfatizando sua relevância no cenário investigativo, especialmente porque a EFASOL atende estudantes dos municípios e localidades que compõem essa região.

A região é composta por 23 municípios, conforme estabelecido pelo Conselho de Desenvolvimento Regional (COREDEs) do Rio Grande do Sul. Esses municípios

incluem Arroio do Tigre, Barros Cassal, Boqueirão do Leão, Candelária, Encruzilhada do Sul, Estrela Velha, General Câmara, Herveiras, Ibarama, Mato Leitão, Pantano Grande, Passa Sete, Passo do Sobrado, Rio Pardo, Santa Cruz do Sul, Segredo, Sinimbu, Sobradinho, Tunas, Vale do Sol, Vale Verde, Venâncio Aires e Vera Cruz (Observatório da Educação do Campo do Vale do Rio Pardo, 2024).

Figura 01 - Mapa do Vale do Rio Pardo



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A região do Vale do Rio Pardo, no Rio Grande do Sul, destaca-se por sua vasta área rural, correspondendo a 97,9% de seu território. Essa predominância rural reflete a importância da agricultura na sustentabilidade econômica local, sendo que cerca de 37% da população estabelece suas relações de existência e manutenção por meio da prática da agricultura familiar. Esse modelo agrícola é predominantemente exercido em pequenas propriedades rurais, ressaltando a contribuição significativa desse setor para a dinâmica socioeconômica da região (IBGE, 2024).

A relevância da agricultura na vida dos habitantes do Vale do Rio Pardo é

acompanhada por uma infraestrutura educacional que deveria estar melhor adaptada às necessidades da área rural. Com aproximadamente 40% do total de escolas localizadas no campo, a região oferece suporte educacional desde a educação infantil até o ensino médio, tanto nas esferas públicas quanto privadas – sendo que a educação infantil e o ensino médio não estão disponibilizados plenamente para atender às demandas educacionais de crianças, jovens e adultos do Vale do Rio Pardo. A defesa de maiores investimentos na educação do campo reforça o compromisso do poder público em preservar e promover a cultura local, proporcionando oportunidades educacionais aos residentes em todas as etapas do ensino (Observatório da Educação do Campo do Vale do Rio Pardo, 2024).

O Vale do Rio Pardo não apenas se destaca por sua riqueza agrícola e sua significativa população vinculada à agricultura familiar, mas também pela diversidade cultural e histórica presente em cada um de seus municípios. A interação entre a ruralidade, a educação adaptada ao campo e a preservação das tradições locais caracteriza essa região como um importante polo de desenvolvimento, onde a comunidade valoriza e impulsiona suas raízes. Tais características são reconhecidas pela Pedagogia da Alternância, de modo que o ser e estar no campo é traduzido em saberes que se conectam com a científicidade da escola.

Atualmente, o Vale do Rio Pardo vive, mais do que nunca, os reflexos do mundo globalizado. O conceito de “aldeia global” é perceptível, especialmente quando se observa a rápida disseminação do Coronavírus – COVID-19. O vai e vem de pessoas e mercadorias, assim como questões de ordem econômica ou mesmo ambiental, pelos diferentes continentes, possibilitaram a dispersão do Coronavírus com muita facilidade, facilitando a crise sanitária vivenciada recentemente. Isto provocou profundas mudanças na vida das populações, incluindo aquelas que se abrigam longe dos centros urbanos. Essas mudanças impactaram tanto o setor privado como o setor público, e até mesmo a rotina de trabalhadores e trabalhadoras, sejam na agricultura ou na indústria e serviços, que através do labor obtêm seu sustento.

O impacto da Pandemia também afetou diretamente a educação, as escolas e, por consequência, o trabalho dos monitores e das monitoras das EFAs, os/as quais também vivem e se educam neste espaço coletivo. A impossibilidade de atividades presenciais provocou transformações em processos educativos, inclusive quanto à

formação dos próprios monitores e das próprias monitoras.

Além dessa situação, o Estado do Rio Grande do Sul foi bastante atingido pelas fortes chuvas no final de abril e começo de maio de 2024. Municípios do VRP sofreram grandes perdas com as cheias e consequentemente afetaram milhares de pessoas no Estado. Na região, muitos/as estudantes tiveram que deixar suas casas em virtude do transbordamento de rios e posterior a isso, muitos/as deles/as ficaram sem moradia e sem acesso, já que diversas casas, pontes e estradas foram levadas pelas águas.

Assim como no período da Pandemia, muitas escolas tiveram que paralisar suas atividades, pois também foram atingidas. No caso da EFASOL, foi necessário criar estratégias para dar continuidade ao ano letivo. Como a instituição recebe estudantes de muitos municípios da região, estes não conseguiam chegar à escola. A alternativa foi disponibilizar atividades via internet até que fosse possível o retorno à escola com segurança.

Não podemos ignorar que as situações vivenciadas aqui no Rio Grande do Sul refletem um padrão global de eventos climáticos cada vez mais intensos e frequentes, diretamente ligados ao aquecimento global. Essas mudanças não são apenas consequências do mau uso dos recursos naturais e da poluição, mas também revelam as contradições da globalização, que intensifica desigualdades e desestabiliza a relação entre o ser humano e o ambiente. Embora o Brasil não esteja entre os países mais poluidores do mundo, já sofre impactos significativos desse processo, demonstrando como as interconexões globais afetam todas as regiões, especialmente as mais vulneráveis.

Nesse contexto, é essencial problematizar o mundo globalizado, como proposto por Santos (2001, p. 9), que nos ajuda a compreender essa dinâmica com base em três perspectivas:

[...] o primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro, o mundo como ele pode ser: uma outra globalização.

Sem aprofundar a problematização sobre a globalização, mas reconhecendo a importância de trazê-la para a discussão, uma vez que a globalização como fábula, mencionada por Santos (2001), é o sistema capitalista e suas corporações ofertando

produtos e serviços pelo menor valor a todas as comunidades do planeta, ou seja, passa uma visão plenamente equivocada. A abordagem é equivocada, uma vez que para aqueles que encaram a globalização como um fenômeno que afeta todas as camadas da sociedade, até as que se encontram marginalizadas ou subalternizadas, percebe-se sua hostilidade.

Quanto à pesquisa, está fundamentada em uma abordagem qualitativa, com caráter participativo e dialógico, alinhada às perspectivas da Pedagogia da Alternância. O estudo foi conduzido na Escola Família Agrícola do Vale do Sol (EFASOL), um lócus significativo para a investigação, considerando sua atuação em um contexto rural previamente descrito e sua prática pedagógica diferenciada.

Também se utilizou métodos como a observação participante, entrevistas semiestruturadas com gravação de áudio dos participantes, análise documental e transcrição, possibilitando revisitá o material construído, a fim de compreender as dinâmicas de formação, as interações e a relação entre docência e discência, considerando as vivências, experiências e desafios enfrentados pelos monitores/as na construção de suas práticas pedagógicas.

Os encontros, Círculos Dialógicos, aconteceram durante o segundo semestre de 2024, previamente agendados com a coordenação da escola. Além desses, ocorreram participações em atividades que envolviam a comunidade escolar, como os pré-fóruns Paulo Freire, e outros momentos coletivos como apresentações dos(as) estudantes e rodas de conversas.

Desta forma, este trabalho assume importância não apenas no campo acadêmico, mas também para as práticas educacionais no/do campo, ao trazer luz sobre uma temática ainda pouco explorada: a formação continuada de monitores/as nas Escolas Famílias Agrícolas. Ao destacar as especificidades do modelo da Pedagogia da Alternância, a pesquisa busca contribuir para o fortalecimento da educação popular e para a valorização de práticas educativas contextualizadas com a realidade do campo.

Para orientar o/a leitor/a, esta Tese está organizada em oito capítulos que dialogam entre si, oferecendo uma análise detalhada sobre a formação continuada de monitores/as nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Antes mesmo dessa introdução, em que se pode tomar contato com os objetivos gerais e específicos da pesquisa,

destacando a centralidade da formação docente e das práticas educativas nas EFAs, procuro refletir sobre as travessias que me trouxeram até aqui. O capítulo seguinte, o terceiro, aprofundo elementos sobre a construção dessa Tese, principalmente quanto aos caminhos propiciados pela revisão de literatura sobre a temática em questão, bem como as justificativas e relevância da pesquisa realizada para os/as diferentes sujeitos implicados no fenômeno educacional analisado.

Já no quarto capítulo, apresento um exercício de reflexão sobre os desafios da Educação Popular no mundo globalizado, partindo da ideia de que se trata de um posicionamento ético-político no/do mundo em que as EFAs da região do Vale do Rio Pardo se orientam. Por isso mesmo, no capítulo 6, retomaremos vários aspectos que denominamos de princípios que orientam a EFASOL, a partir das relações entre Educação Popular, Educação do Campo e Pedagogia da Alternância.

No quinto capítulo, dedico-me a apresentar os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, de modo que detalho os procedimentos adotados, dando ênfase nos Círculos Dialógicos realizados com monitores/as. Além disso, apresento os cuidados éticos observados nessa Tese, assim como entendo ser um exercício de contribuições para a pesquisa com os povos do campo no âmbito do Grupo de Pesquisa-CNPq: Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Descoloniais. Cabe ainda ressaltar que os três encontros realizados, tanto no formato quanto na concepção de Círculos Dialógicos, são apresentados com profundidade em subcapítulos específicos, destacando as reflexões que emergiram do diálogo com os monitores/as da EFASOL. Por isso, integram o sétimo capítulo desta Tese, que considero o principal, em que são apresentadas as análises a partir dos dados produzidos, problematizando os desafios estruturais, as limitações das formações iniciais, a importância da formação continuada e a luta por uma educação contextualizada e emancipatória. Assim como, explicitamos as rupturas e as continuidades que emergem do processo experencial da formação dos/das monitores/as.

Por fim, a Conclusão sintetiza as principais reflexões e análises do fenômeno investigado, reafirmando o papel da EFASOL como espaço de resistência e transformação, ao mesmo tempo que propõe reflexões sobre o fortalecimento da Educação do Campo e indica caminhos para futuras pesquisas.

Espera-se que os resultados desta investigação ofereçam subsídios para ampliar as discussões sobre a formação docente em contextos rurais e inspirem políticas públicas voltadas para a educação do campo. Além disso, a Tese visa fomentar debates sobre práticas pedagógicas mais dialógicas, contextualizadas e comprometidas com os territórios, reforçando o papel transformador da educação no fortalecimento das comunidades rurais.

3. O CICLO DIALÓGICO E AS TRAVESSIAS: A CONSTRUÇÃO DA TESE

Neste capítulo, destacam-se pontos cruciais da elaboração da Tese, sendo este um guia fundamental que direcionou a pesquisa. Uma pesquisa bem estruturada não apenas delinea claramente os objetivos, métodos e relevância do estudo, bem como facilita a comunicação eficaz com os/as participantes, assegurando um diálogo contínuo.

Além disso, é importante que o pesquisador dedique atenção às produções já existentes. Uma revisão de literatura cuidadosa, apresentada no subcapítulo seguinte 3.1, desempenhou um papel essencial ao fornecer uma bússola que orientou a pesquisa, destacando discussões e problematizações relevantes sobre a temática a ser investigada.

Ao longo da pesquisa, foram necessárias duas atualizações. A primeira foi realizada para o projeto inicial, um recorte de 10 anos finalizando em 2021; a segunda, após a qualificação do projeto, incluindo os anos de 2022, 2023 e o primeiro semestre de 2024. Julgou-se relevante essa atualização, pois foi possível visitar materiais atualizados sobre a temática em questão.

Na sequência, o subcapítulo 3.2 aborda a justificativa deste projeto de tese. Torna-se basilar compreender o porquê desta pesquisa ser essencial e como ela pode preencher lacunas identificadas na literatura sobre a formação de monitores/as. A justificativa não apenas ressalta a relevância acadêmica, mas, também, destaca sua contribuição para a sociedade.

Por isso, retoma-se o objetivo central deste estudo que é compreender como se dá a formação do monitor e da monitora na/da EFASOL, investigando as rupturas e continuidades na relação de docência-disciplina por meio da Pedagogia da Alternância. Sendo assim, os resultados encontrados têm o potencial de não apenas preencher lacunas na literatura; eles oferecem *insights* que podem aprimorar e problematizar a formação docente, especialmente para aqueles/as que se dedicam às escolas do campo e às EFAs. E, nesse caso, é importante destacar que é de interesse da EFASOL conhecer melhor a sua experiência para poder transformá-la.

Para aprofundar a compreensão sobre a formação de monitores e monitoras no contexto da Educação Popular e da Pedagogia da Alternância, torna-se essencial recorrer a um embasamento teórico que dialogue com as questões levantadas ao

longo desta pesquisa. Nesse sentido, a revisão de literatura desempenha um papel fundamental, pois permite identificar lacunas, consolidar perspectivas teóricas e problematizar os desafios enfrentados pelas práticas educativas no/do campo. No subcapítulo a seguir (3.1), serão apresentadas as principais discussões e produções acadêmicas que subsidiaram a construção do problema de pesquisa, oferecendo um panorama crítico sobre o tema, com foco nas contribuições que orientam a análise das rupturas e continuidades na formação de monitores/as na EFASOL.

3.1 REVISÃO DE LITERATURA

Um dos primeiros passos na elaboração da Tese, após as orientações e definição do tema, foi a revisão de literatura. Foram realizados levantamentos em três repositórios: no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, uma fonte consolidada da produção acadêmica nacional que facilita o acesso a informações sobre teses e dissertações e essas defendidas junto a Programas de Pós-Graduação do país; no *Sistema de Información Científica Redalyc*, uma plataforma reconhecida por suas contribuições à pesquisa científica em âmbito latino-americano e caribenho¹; e, na Revista Brasileira de Educação do Campo - REBEC, a terceira fonte de levantamento desta revisão de literatura, uma revista referência na área de educação voltada às experiências do e no campo, formação de professores e professoras e, com isso, de monitores e monitoras, movimentos sociais, povos originários, políticas públicas, Pedagogia da Alternância, além de outros temas a nível nacional e internacional da/sobre educação do campo. Publica produções em língua portuguesa, espanhola e inglesa². A utilização desses repositórios diversificados permitiu a obtenção de um panorama amplo e embasado das perspectivas acadêmicas sobre o tema, bem como a construção do problema.

Nesse processo que, conforme a perspectiva de Triviños (1987), já se configura

¹ Esta é uma rede de revistas científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal que aloca uma base de dados bibliográfica e uma biblioteca digital de revistas de acesso aberto, suportado pela Universidade Autónoma do Estado do México, com a ajuda de instituições de ensino superior e dos sistemas de informação.

² Esse repositório é mantido por uma instituição pública, a Universidade Federal do Tocantins. A Revista Brasileira de Educação do Campo é um periódico de publicação contínua e possui ISSN: 2525-4863 e Qualis-Capes A4, estando indexada em várias bases, incluindo a *Web of Science*.

como parte integrante da pesquisa, reuniu-se um conjunto de palavras-chave ou termos de busca, que foram inseridos nas bases de dados de cada um dos repositórios mencionados. Essa abordagem meticulosa permitiu mapear e analisar criticamente o acervo de conhecimento existente, proporcionando uma base sólida para a construção desta investigação. A revisão de literatura, assim, se apresenta alicerçada nas contribuições teóricas preexistentes, o que conduziu a uma análise aprofundada e enriquecedora no decorrer do presente estudo.

Num primeiro momento, realizou-se a análise das teses e dissertações dos últimos dez anos (2012 a 2021), sendo possível identificar que o tema possui relevância acadêmica, especialmente porque encontrou-se um número reduzido de publicações sobre a temática, abrindo possibilidades para novas indagações.

Devido à necessidade de adequação do cronograma, primeiramente prevista a qualificação no segundo semestre de 2022, julgou-se necessário rever todo o levantamento, estendendo o recorte para junho de 2024. Toda revisão foi refeita, contemplando agora as produções destes últimos dois anos e meio. Os descritores utilizados para esse levantamento foram: 1 – “Educação do Campo” AND “Formação de Monitores” AND “Pedagogia da Alternância”; 2 - “Educação do Campo” AND “Formação de Monitores”; 3 – “Escola Família Agrícola” AND “Formação de Professores”; 4 - “Escola Família Agrícola” AND “Formação de Monitores”; 5 – “Dodicência” AND “Formação de Professores” AND “Formação de Monitores”; 6 - “Dodicência” AND “Formação de Monitores”; 7 - “Pedagogia da Alternância” AND “Formação de Professores”; 8 - “Pedagogia da Alternância” AND “Formação de Monitores”; e 9 – “Educação Rural” AND “Formação de Monitores”.

Além disso, em todas as buscas, os termos foram refinados para o campo da educação, uma vez que se comprehende que é por meio dela que se observa o fenômeno de pesquisa. Nesse sentido, entende-se que, de acordo com a área de concentração da investigação, as perguntas se direcionam e se articulam ao contexto teórico-prático que as fundamentam, permitindo que um mesmo fenômeno seja abordado a partir de diversas abordagens. Essa abertura para múltiplos caminhos de investigação enriquece o estudo e possibilita explorar o objeto de pesquisa de maneira abrangente e receptiva a novas descobertas.

Ajustando esses quesitos, observou-se também que essas publicações estão

concentradas em poucos Estados da Federação, o que permitiu, além da problematização realizada sobre o tema, criar uma figura, localizando essas publicações. O intuito é demonstrar que, dos 26 Estados da Federação e o Distrito Federal, pesquisas sobre o tema vêm ocorrendo nos Estados de RS, SC, SP, MG, BA e PI. Observe a seguir:

Figura 02 - Estados com trabalhos publicados sobre a temática



A partir dos indexadores utilizados nesta pesquisa, realizada no site de Catálogo de Teses e Dissertações, encontrou-se trabalhos (teses ou dissertações) publicados nos Estados marcados com o referido símbolo 🔍, sendo eles: RS, SC, SP, MG BA e PI.

Fonte: Imagem do Google Maps adaptada pelo autor (2023).

Entende-se que, a partir deste levantamento, é fundamental aprofundar a discussão, especialmente considerando que as pesquisas nos Estados das regiões

Centro-Oeste e Norte ainda não incluíram, de forma significativa, a Pedagogia da Alternância, a formação de monitores e as Escolas Famílias Agrícolas em suas pesquisas, mesmo sendo regiões de base agrícola. É importante ressaltar que as buscas realizadas com descritores específicos podem, em alguns casos, ocultar publicações relevantes, dependendo das palavras-chave utilizadas nos trabalhos.

Essa questão foi identificada durante a qualificação do projeto e destaca a relevância de selecionar cuidadosamente os descritores, tanto para a realização de buscas quanto para a publicação de novos estudos. Palavras-chave bem escolhidas são essenciais para garantir a visibilidade das pesquisas e facilitar o acesso de outros/as pesquisadores/as aos trabalhos publicados, contribuindo para ampliar e fortalecer o diálogo acadêmico sobre a temática.

Nesse sentido, foram identificados 24 trabalhos; destes, 21 são dissertações e 03 são teses. Deste total, ao realizar a leitura dos resumos, observou-se que 06 dissertações problematizam a formação de monitores/as para a educação do campo e a Pedagogia da Alternância, mas nenhuma delas abordam a formação de monitores/as e do-discência.

A seguir é possível visualizar em tabela o levantamento de teses e de dissertações por ano:

Tabela 01 – Levantamento bibliográfico (2012-2022)

Ano	Nº de Teses	Nº de Dissertações
2012	-	-
2013	-	-
2014	-	08
2015	-	05
2016	-	-
2017	-	02
2018	01	01
2019	-	02
2020	-	02
2021	02	01
Total	03	21

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Quanto às teses, apenas uma esteve diretamente relacionada, pois trata da formação continuada de monitores/as nas EFAs. Intitulada “Formação Continuada de Educadores do Campo e suas Contribuições para a (Re)significação da Prática Educativa em Escola Família Agrícola”, e de autoria de Cláudia Lúcia Alves (2021).

Esta, por sua vez, dialoga com a dissertação de Corrêa (2016). A interconexão entre docência e discência ocorre por meio do diálogo, em que ambas se entrelaçam devido à inseparabilidade dos processos de ensinar e aprender. Na perspectiva dialógica de uma educação transformadora e humanizadora, evita-se a mera transmissão de conhecimento, pois comprehende-se que quem ensina também aprende durante o ensino, e quem aprende também ensina ao aprender.

Ainda para a autora Corrêa (2016), a do-discência representa precisamente o movimento crítico reflexivo, sendo simultaneamente a dimensão investigativa e participativa da educação. Educadores/as e educandos/as engajam-se na investigação e compreensão da realidade, refletindo sobre ela com o propósito de promover transformações. Portanto, essas duas produções foram pilares importantes para a pesquisa e reflexões para a escrita.

Quanto ao levantamento realizado no *Sistema de Información Científica Redalyc*, em busca por artigos, observou-se a mesma tendência. Considerou-se para pesquisa artigos de 2012 a 2024, selecionando países da América Latina. Foram encontrados ao todo 24 artigos publicados, sendo que apenas cinco trabalhos se aproximam da discussão, mas nenhum deles apresenta a do-discência como tema, uma vez que é parte relevante da proposta para pesquisa neste projeto. Utilizou-se como descritores: 1 – “Educação do Campo” AND “Formação de Monitores” AND “Pedagogia da Alternância”; 2 - "Educação do Campo" AND "Formação de Monitores"; 3 – “Escola Família Agrícola” AND “Formação de Professores”; 4 - "Escola Família Agrícola" AND "Formação de Monitores"; 5 - Do-discência" AND "Formação de Professores" AND “Formação de Monitores”; 6 - "Do-discência" AND "Formação de Monitores"; 7 - "Pedagogia da Alternância" AND "Formação de Professores"; 8 - "Pedagogia da Alternância" AND "Formação de Monitores"; e 9 – “Educação Rural” AND “Formação de Monitores”.

Na tabela a seguir é possível acompanhar as publicações na Redalyc.

Tabela 02 – Publicações de Artigos por ano no Redalyc

Ano de publicação	Nº de artigos encontrados
2012	02
2013	03
2014	-
2015	-
2016	-
2017	-
2018	-
2019	01
2020	4
2021	3
2022	8
2023	01
2024	03
Total de artigos encontrados	24

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Para a busca na Revista Brasileira de Educação do Campo – REBEC, utilizou-se os mesmos descritores: 1 – “Educação do Campo” AND “Formação de Monitores” AND “Pedagogia da Alternância”; 2 - “Educação do Campo” AND “Formação de Monitores”; 3 – “Escola Família Agrícola” AND “Formação de Professores”; 4 - “Escola Família Agrícola” AND “Formação de Monitores”; 5 – “Do-discência” AND “Formação de Professores” AND “Formação de Monitores”; 6 - “Do-discência” AND “Formação de Monitores”; 7 - “Pedagogia da Alternância” AND “Formação de Professores”; 8 - “Pedagogia da Alternância” AND “Formação de Monitores”; e 9 – “Educação Rural” AND “Formação de Monitores”. Porém, neste caso, o recorte temporal foi diferente, devido a 2016 ser o ano de lançamento do periódico. Desta forma, o recorte temporal foi de 2016 até junho de 2024. Embora seja uma revista recente, seu estrato Qualis/CAPES é A4 e ela tem desempenhado um papel importante na promoção e na

disseminação de pesquisas relacionadas à educação em contextos rurais e camponeses, no Brasil.

Ressalta-se que este foi o repositório com o maior quantitativo de artigos relacionados com a temática desta pesquisa, centrado majoritariamente por experiências no Brasil. Foram encontrados 37 trabalhos que possuem relação estreita com a pesquisa em questão. Esse levantamento foi feito a partir da leitura dos resumos, palavras-chave e do sumário. A seguir é possível visualizar na tabela o quantitativo do levamento realizado, e os respectivos anos de suas publicações:

Tabela 03 – Publicações Revista Brasileira de Educação do Campo por ano (2016-06/24)

Ano de publicação	Nº de artigos encontrados
2016	07
2017	01
2018	05
2019	11
2020	03
2021	02
2022	09
Total de trabalhos	37

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Essa investigação, portanto, demandou uma metodologia criteriosa, uma vez que nem todos os estudos localizados estavam alinhados ou possuíam aproximações com a intenção de pesquisa. Desse modo, foram elaborados quadros detalhados (Apêndice A, B e C) com o objetivo de organizar as informações extraídas das dissertações, teses e artigos científicos, que estavam em consonância com a proposta desta investigação.

Além disso, também estão incluídos aqueles trabalhos que, embora distantes epistemológica e metodologicamente, proporcionaram uma análise aprofundada sobre as perspectivas e abordagens relacionadas à Pedagogia da Alternância, formação de professores/as e monitores/as e Escolas Famílias Agrícolas, enquanto

fenômeno de pesquisa.

Como mencionado, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram analisados trabalhos entre 2012 e junho de 2024. Neste recorte temporal, está a dissertação da pesquisadora Aline Mesquita Corrêa (2016), defendida no PPGEdU UNISC, intitulada “Escola Família Agrícola de Santa Cruz Do Sul: Pedagogia da Alternância e Possibilidades Emancipatórias”, que traz para a discussão a relação do-discência na EFASC. Outro ponto que se julgou essencial, foi tomar como base a tese publicada em 2022, como referencial, da mesma autora, intitulada “Tendências descoloniais na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul”, defendida no mesmo Programa de pós-graduação. A autora é integrante do Grupo de Pesquisa-CNPq Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais, vinculado ao PPGEdU UNISC, e vem problematizando questões como a formação de monitores/as para a educação do campo a partir da Pedagogia da Alternância numa perspectiva descolonial.

Sua pesquisa aborda a experiência da Pedagogia da Alternância da/na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), cujas articulações epistemológicas e práxis conduzem-na a se configurar como uma pedagogia descolonial na busca pela educação do campo. Essa é a tese central de sua investigação, que se fundamenta em tendências descoloniais.

Seu objetivo foi compreender e analisar as tendências descoloniais presentes nas práticas e metodologias da/na Pedagogia da Alternância da EFASC, e a forma como essas tendências contribuem para a construção de uma pedagogia tradicional. Ainda em sua análise, constata-se que a Pedagogia da Alternância promove um conjunto de desobediências epistêmicas que coexistem com as marcas coloniais da modernidade colonialidade, resistindo e subvertendo a lógica de exploração, dominação e opressão vinculadas ao modelo capitalista de poder (Corrêa, 2022).

Para a autora (2022), as tendências que rompem a pedagogia tradicional viabilizam o surgimento e a articulação de uma racionalidade alternativa, que, junto com sujeitos diversos, por meio da problematização e criticidade, podem trazer novas experiências latino-americanas de educação vivenciadas nas EFAs.

Em sua dissertação, publicada em 2016, é possível observar o que a autora aponta sobre a do-discência. Para Córrea (2016), que também traz Freire como

referência, a do-discência, a partir do contexto escolar, pode ser conceituado como a prática educacional centrada no diálogo e na interdependência entre ensino e aprendizado. Nessa abordagem, à docência e à discência se entrelaçam organicamente, reconhecendo a inseparabilidade dos processos de ensinar e aprender. Na perspectiva dialógica de uma educação transformadora e humanizadora, a do-discência transcende a simples transmissão de conhecimento, compreendendo que o ato de ensinar é também um ato de aprendizado, e vice-versa.

De acordo com a autora, a do-discência se manifesta como um movimento crítico reflexivo, incorporando uma dimensão investigativa e participativa na prática educacional. Educadores/as e educandos/as, ao se engajarem na investigação e compreensão da realidade, refletem sobre suas experiências com o propósito não apenas de adquirir conhecimento, mas também de promover transformações significativas no ambiente educacional e na sociedade como um todo (Corrêa, 2016).

Por fim, na revisão de literatura, além das temáticas abordadas neste tópico da pesquisa, diversos estudos foram examinados para ampliar a compreensão do fenômeno de pesquisa. Enquanto alguns trabalhos contribuíram diretamente com a proposta, outros desempenharam um papel de base para o tema em questão e a elaboração do problema de pesquisa.

Essa revisão proporcionou um acesso abrangente a um vasto universo de pesquisas, desvelando um cenário rico em indagações e poucas respostas definitivas, no sentido cartesiano do termo, o que é, de fato, enriquecedor e essencial em um contexto no qual uma pedagogia permeada por questionamentos se torna imperativa.

Dessa forma, a revisão de literatura se consolida como um pilar fundamental deste estudo, ao embasar teoricamente a abordagem adotada e ao proporcionar uma visão abrangente das discussões e tendências que permeiam a Pedagogia da Alternância, e a educação nas EFAs e a própria formação de monitores/as. Nesse contexto, a pesquisa ganha uma perspectiva sólida e alicerçada, permitindo uma análise criteriosa e uma abordagem mais enriquecedora em relação ao fenômeno de estudo em questão. No subcapítulo seguinte, serão discutidas a justificativa e a relevância deste estudo, abordando de forma mais detalhada as razões que sustentaram a escolha do objeto de pesquisa e suas contribuições esperadas, tanto para o campo acadêmico quanto para a formação docente em diferentes espaços.

3.2 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

Esta seção tem como propósito apresentar, de maneira breve, a justificativa e a relevância desta Tese que se sustenta em três dimensões importantes: a dimensão acadêmica, a dimensão social e a dimensão ético-política. A dimensão acadêmica se refere à importância da pesquisa no contexto de avanço do conhecimento na área de estudo em questão. Já a dimensão social refere-se aos impactos que a pesquisa pode ter na sociedade, seja diretamente ou indiretamente, e como ela pode ajudar a resolver problemas sociais relevantes. Por fim, a dimensão ético-política se refere à responsabilidade do pesquisador em garantir que a pesquisa seja realizada de forma ética e responsável, levando em consideração as questões de justiça social e equidade, bem como as implicações políticas da pesquisa.

Freire (2011) ressalta a necessidade de reconhecer as pedagogias específicas que se originam em experiências sociais particulares, como é o caso da pedagogia do oprimido. Isso implica em identificar a condição de dominação, exploração e opressão presente nas diferentes relações que moldam a existência material do sujeito, bem como suas manifestações culturais, simbólicas e de trabalho, para, assim, reconhecer as pedagogias específicas.

Nesse sentido, apresenta-se aqui dois questionamentos: primeiro - como essas experiências ocorrem na EFASOL por intermédio da Pedagogia da Alternância? Uma vez que a Pedagogia da Alternância se organiza em torno da alternância de espaços-tempos e articula trabalho e educação, é crucial refletir sobre as experiências epistemológicas, os saberes e os trabalhos dos/as educandos/as que participam desse processo. Segundo - Como a valorização do conhecimento e a Do-discência podem ser integradas na EFASOL por meio da Pedagogia da Alternância? Compreender como a valorização do conhecimento e a do-discência podem ser integradas na EFASOL por meio da Pedagogia da Alternância foi fundamental para esta pesquisa, uma vez que está diretamente relacionada com a formação dos/as educandos/as envolvidos/as neste processo. Além disso, essa reflexão também se conecta com a justificativa apresentada, que busca compreender as práticas educativas adotadas pelas Escolas Famílias Agrícolas e suas implicações na formação de monitores/as.

Quanto à dimensão acadêmica, entende-se que a pesquisa proposta possui relevância acadêmica por variados motivos. Primeiramente, a vinculação do projeto à linha de pesquisa "Educação, Trabalho e Emancipação" é justificada, uma vez que se relaciona com a formação de monitores/as através do diálogo entre a UNISC - por meio do PPGEd - e a EFASOL. Além disso, essa vinculação também se relaciona com questões históricas e filosóficas das práticas sociais educativas a partir da Pedagogia da Alternância, que é adotada pelas Escolas Famílias Agrícolas. Vale ressaltar aqui o empenho da docente permanente do Programa, Profa. Dra. Cheron Zanini Moretti, que é uma mobilizadora em defesa da causa e orientadora desta tese, o que fortalece ainda mais a importância coletiva deste estudo.

Em segundo lugar, problematizar a Pedagogia da Alternância é relevante para o campo da educação, já que é uma abordagem pedagógica progressista e diferenciada que busca integrar a formação técnica e a formação humana, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social, além de ser necessário reconhecer que é uma experiência latino-americana de educação que em sua base tem contribuições diretas da educação popular. Nesse sentido, Freire ajuda a problematizar que pensar um conteúdo para melhor apreciar, julgar e fazê-lo exequível (...). Para o autor (2011, p. 97),

[...] a resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la"; ainda, "a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade.

Em terceiro lugar, a revisão de literatura realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no *Sistema de Información Científica Redalyc* e na Revista Brasileira de Educação do Campo teve o intuito de demonstrar a produção acadêmica sobre o tema da Pedagogia da Alternância e formação do/as monitores/as para as escolas do campo. A análise desses materiais permitiu identificar as principais contribuições da produção científica, assim como suas limitações e desafios, contribuindo para a compreensão mais ampla do tema.

Além disso, essa revisão de literatura possibilitou a construção de um quadro teórico-conceitual consistente para embasar a pesquisa, identificar possibilidades,

bem como estabelecer as bases para a elaboração da metodologia da investigação. Dessa forma, a revisão de literatura foi um passo fundamental para o desenvolvimento desta Tese. Para apresentar os resultados de forma concisa e detalhada, a problematização será feita em um subcapítulo logo a seguir e a tabulação organizada nos apêndices.

Por fim, a pesquisa tem como propósito descrever a dinâmica da Pedagogia da Alternância da EFASOL, identificar quais e como os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância contribuem na formação dos/as monitores e monitoras, apreender a EFASOL também como um espaço de formação de práxis permanente de monitores e monitoras e revelar como se estabelece a relação docência-discípula na formação do monitor e da monitora na EFASOL.

Acredita-se que a pesquisa em questão pode trazer resultados significativos em relação à formação de monitores/as, à melhoria da qualidade de vida e formação de jovens agricultores/as, bem como contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas que visem aperfeiçoar as condições educacionais na EFASOL e promover o desenvolvimento social da comunidade.

Como justificativa social, entende-se que o Observatório da Educação do Campo no Vale do Rio Pardo (ObservaEduCampoVRP) é uma iniciativa que tem como objetivo contribuir para a melhoria da educação oferecida pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) na região. Compreender a relação entre estudantes e monitores/as na EFASOL é fundamental para entender como essa instituição pode melhorar a qualidade de vida e a formação dos/as jovens. Embora a escola seja uma oportunidade única para esses/as estudantes desenvolverem habilidades e socioemocionais que lhes permitam ser bem-sucedidos/as em suas carreiras e vida pessoal, ainda há muito a ser feito para mostrar o potencial de ensino e aprendizagem deste ambiente.

O ObservaEduCampoVRP nasce da relação da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) com a Articulação em Defesa da Educação do Campo (AEDOC) do Rio Grande do Sul e com Grupo de Pesquisa-CNPq: Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Além disso, em 2019, passou a integrar uma rede de observatórios regionais que surgiu em consequência da realização de uma extensa jornada de

trabalho, animada pelas inquietações de docentes, de estudantes e dos movimentos sociais em defesa da educação do/no campo (Observatório da Educação do Campo do Vale do Rio Pardo, 2022).

Questões como a falta de recursos e infraestrutura, o isolamento geográfico, a escassez de professores/as/monitores/as e o fechamento de escolas do campo podem dificultar o acesso à educação oferecida pelas EFAs. Por isso, o ObservaEduCampovRP realiza pesquisas junto com o PPGEdu, nos projetos de pesquisa “Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais (CNPq)”, além de trabalhos de Iniciação Científica e investigações em níveis de Mestrado e Doutorado.

Por se tratar de educação do campo, não se pode deixar de apresentar a justificativa ético-política nesta Tese. Ao reconhecer as Escolas Famílias Agrícolas como instituições de resistência que atendem prioritariamente filhos e filhas de camponeses/as num contexto de economia globalizada, é possível reconhecer peculiaridades que as diferenciam de instituições escolares tradicionais.

Como já ressaltado, as EFAs adotam a Pedagogia da Alternância, que propicia um aprendizado coletivo sem desconsiderar o conhecimento individual de cada educando/a. A diversidade é um fator importante na organização da prática educativa, dotando-a de conteúdos e de uma visão crítica para entender a cultura, a sociedade e os vínculos sociais que a constroem. A educação é, portanto, requisitada a tornar possível uma cultura de tolerância e respeito à diversidade, que está intrinsecamente ligada ao direito à educação, à igualdade de oportunidades e à participação na sociedade. Isso representa um grande desafio para os sistemas de ensino na construção de suas bases político-pedagógicas.

A relação de ensino-aprendizado coletivo torna-se o foco desta pesquisa, que busca compreender efetivamente a do-discência e suas relações entre educando/a-monitor/a-escola-família. Entende-se que há relação/interação direta e o envolvimento entre educandos/as e docentes da EFASOL, e demais integrantes da comunidade escolar. Essa relação entre sujeitos que aprendem e ensinam, constroem e reconstroem de forma dialógica os saberes ali problematizados com rigorosidade e senso crítico também é uma questão ontológica.

Historicamente, a educação camponesa no Brasil foi pensada e desenvolvida

com base em uma visão excludente e descontextualizada da realidade dos/as educandos/as e das comunidades camponesas, ampliando desigualdades e limitando as oportunidades dessas populações. Nesse sentido, a EFASOL apresenta-se como uma proposta pedagógica alternativa e crítica, valorizando a cultura e as especificidades do meio camponês, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e atuantes na transformação social. Portanto, a EFASOL configura-se como uma importante iniciativa ético-política de enfrentamento às desigualdades educacionais e sociais no contexto rural brasileiro.

Acredita-se que desta forma a pesquisa realizada tem potencial e pode contribuir para o avanço do conhecimento no campo da formação docente, além de ter implicações práticas importantes para a melhoria da qualidade de vida das comunidades camponesas e para o desenvolvimento sustentável das regiões em que as Escolas Famílias Agrícolas estão inseridas, em especial as do Vale do Rio Pardo.

Ainda neste contexto, a pesquisa pode contribuir alertando para o fechamento de escolas do campo no Brasil e na região. Essa problemática vem sendo observada no VRP e acompanhada por pesquisadores/as e pelas EFAs com muita preocupação. Para Costa, Etges e Vergutz (2016, p. 2),

tratou-se nos últimos anos de uma política deliberada por parte do poder público brasileiro, de fechamento de escolas multisseriadas no Campo e o fortalecimento de escolas nucleadas no Campo ou nas sedes dos municípios. Além da inquietação pessoal e profissional, trata-se de expor aqui um debate que vem ocupando uma agenda nacional, dado a importância econômica, cultural e social da Agricultura Familiar no atual contexto brasileiro.

É importante ainda ampliar a compreensão das bases teóricas e epistemológicas da Educação do Campo em todas as escolas que se localizam e se identificam com a realidade camponesa. Elas representam um espaço onde os/as estudantes têm a oportunidade de conectar-se diretamente com o ambiente ao seu redor, compreendendo e valorizando os saberes populares e locais.

Além disso, essas instituições desempenham um papel fundamental na preservação das tradições e ancestralidades, assim como no fortalecimento da identidade cultural das populações rurais e camponesas. Ao fechar essas escolas, corre-se o risco de desvincular os/as jovens do seu contexto e privá-los/as de uma educação que tem suas raízes na realidade e necessidades específicas do campo. O

fechamento dessas escolas seria não apenas uma perda educacional, mas também um enfraquecimento da cultura e das relações coletivas do/no campo.

Nesta perspectiva, toma-se como ponto de partida os seguintes questionamentos: “Como reconhecer/duvidar que o monitor e a monitora continuam sua formação através da Pedagogia da Alternância?”, “estar na EFASOL é emergir na Educação do Campo em especial na Pedagogia da Alternância: como ser crítico e autocritico?”, “como enxergar a realidade a partir da EFASOL?”. Essas são questões-chave que o pesquisador deve se autoquestionar, afinal, toda e qualquer pesquisa exige autocrítica. São questões relevantes e que fazem parte do método escolhido, o qual estará detalhado mais adiante.

No próximo capítulo, serão apresentados os caminhos metodológicos e os referenciais teóricos percorridos durante a elaboração desta Tese. Será uma oportunidade para delinear a abordagem qualitativa participante adotada, bem como detalhar os percursos utilizados durante a pesquisa.

4. EDUCAÇÃO POPULAR E DESAFIOS: UMA PERSPECTIVA DE RESISTÊNCIA AO MUNDO GLOBALIZADO

Este capítulo tem como objetivo discutir os desafios enfrentados pela Educação Popular no contexto de um mundo globalizado e marcado por desigualdades sociais, econômicas e culturais. A partir de uma análise crítica, abordam-se as contradições impostas pelo sistema capitalista e como essas dinâmicas impactam diretamente a educação, especialmente nas populações historicamente marginalizadas. Nesta sessão, tem-se uma problematização do modelo educacional hegemônico, assim como a exploração de alternativas pedagógicas mais singulares, destacando a importância de práticas educativas pautadas na coletividade e na emancipação humana.

Reconectando o pensamento de Santos (2001) descrito na introdução, observa-se, na atualidade, que a maioria dos países ocidentais integra um grande bloco econômico. Isso se dá pelo fato de manterem relações comerciais, as quais reforçam à hegemonia estadunidense da competição. O foco tem estado nas interações que possibilitam manter e fazer avançar suas estratégias de acumulação de capital, o que explica o modelo de educação atual, voltado para o mercado de trabalho e a sua permanente dualidade.

Aqui encontramos as corporações oprimindo os Estados, excluindo pessoas como: mulheres, negros, povos originários, trabalhadores e trabalhadoras de áreas urbanas, camponeses e camponesas, que em muitos casos perdem suas áreas de sustento, seus recursos e bens comuns, suas escolas e até mesmo sua saúde na troca de um salário indigno e insuficiente às necessidades básicas, prevalecendo única e exclusivamente o individualismo a serviço do capital; quando não, essa lógica perversa e depredatória cria um contingente de trabalhadores e trabalhadoras não assalariados – juntos, formam o precariado³. Da mesma forma, os territórios têm sido sistematicamente explorados, despojando quilombolas e indígenas de seus saberes, culturas e modos de vida.

³ Vivemos sob a sombra do 'precariado', isto é, um grupo de pessoas despojadas de garantias trabalhistas, submetidas a rendimentos incertos e carentes de uma identidade coletiva enraizada no mundo do trabalho. Em larga medida, é da qualidade da ação coletiva desse grupo que depende o futuro dos movimentos sociais globais (Braga, 2014).

Santos (2001, p. 32) alerta que “a globalização mata a noção de solidariedade, devolve o homem (sic) à condição primitiva do cada um por si e, como se voltássemos a ser animais da selva, reduz as noções de moralidade pública e particular a um quase nada”, ou seja, a globalização como perversidade.

Por isso, evidencia-se a dificuldade encontrada por todas as propostas de reformas na educação. Em sua maioria são pequenos ajustes que não rompem com o sistema, mantendo o fatiamento do tempo e a individualização pela forma avaliativa em pequena e grande escala, por exemplo. Como sugere Mészáros (2012), as escolas idealizadas pelo modo de produção capitalista neoliberal, servem ao modelo hegemônico de “vida”, o que se move pela desigualdade e para a acumulação das riquezas e, dos conhecimentos. Assim, para o autor (2012, p. 27), “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

Para uma interpretação, explicação e compreensão da realidade, é possível encontrar no Materialismo Histórico Dialético (MHD) uma proposta diferente da perspectiva hegemônica, ou seja, humana, solidária e capaz de transformar pensamentos e possibilitar outras relações sociais, sendo uma das propostas dessa pesquisa. Referenciado na obra de Karl Marx, o MHD se apresenta como uma ferramenta, a qual se considera uma das mais importantes para a formação humana, especialmente na formação da classe trabalhadora, destacando aqui os monitores e as monitoras — termo adotado pelas Escolas Famílias Agrícolas para designar seus educadores/as — que atuam na educação básica. O MHD aborda a realidade da exploração humana, buscando transformá-la sobre outras bases, ou seja, assumindo como horizonte ético-político a valorização das experiências dos sujeitos historicamente oprimidos, como os/as monitores/as da EFASOL, em sua luta por terra, justiça social e emancipação.

Trata-se de um método que articula conscientemente teoria e prática na busca de uma interpretação real do mundo, propondo uma nova filosofia revolucionária, que permite a luta dos trabalhadores e trabalhadoras em busca de uma transformação radical da sociedade.

O MHD apresenta, em sua visão, a transformação da realidade, sendo uma marca característica do marxismo que acompanha a nossa história (Tese 11 sobre

Feuerbach)⁴. Essas transformações, as quais vêm ocorrendo embasadas no modelo capitalista, estão marcadas por lutas sociais na defesa de melhores condições de trabalho e de vida.

Para Marx e Engels (1996), o MHD interfere diretamente na realidade vivenciada pelo indivíduo, sendo este responsável pela produção e reprodução de sua própria história. Deste modo,

produzindo seus meios de vida, os homens (sic) produzem indiretamente sua própria vida material. O modo pelo qual os homens (sic) produzem os seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir. [...] O que são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (Marx; Engels, 1996, p. 26-28).

Ainda para Marx e Engels (1996), o homem e a mulher só se constituem como seres humanos a partir de sua própria produção, e é esta que dá condições materiais para sua existência. Nessas travessias, ele/a transforma suas ações, reafirmando sua existência como ser humano. Neste modo de existir-pensar, Marx e Engels atravessam o pensamento filosófico hegemônico ao descrever que o ser humano é criador de sua realidade, ou seja, o ser humano se auto constitui a partir de suas relações com a natureza e com a sociedade, podendo ele mesmo transformá-la.

Sob essa visão marxiana, a qual se opõe ao positivismo, busca-se no humanismo a inspiração histórica e dialética. O materialismo dialético de Karl Marx propõe uma transformação, criticando essencialmente a neutralidade da ciência (Löwy, 2017). Ainda para Löwy (2017), o MHD não apenas supera o positivismo, como também supera o historicismo (passadista) e o próprio idealismo (hegeliano)⁵,

⁴ A Tese 11 sobre Feuerbach, escrita por Karl Marx em 1845, é considerada um dos marcos fundamentais do pensamento filosófico e político moderno. Esta tese, última da série conhecida como Teses sobre Feuerbach, condensa em uma frase a crítica de Marx à tradição filosófica idealista e ao materialismo contemplativo, estabelecendo as bases para o materialismo histórico e dialético que orientaria sua obra posterior.

⁵ Conforme Marx avança na elaboração da teoria do sistema de produção capitalista, observa Orsini (2016), ele se afasta do jovem hegeliano, para se tornar um pensador dialético. Marx elabora a teoria do processo histórico que se diferencia daquela hegeliana, não por causa do problema idealismo e materialismo, mas pela definição de quais seriam os sujeitos e as formas desse processo (Orsini, 2016, p. 5).

propondo outras perspectivas.

É uma filosofia transformadora, uma nova práxis, ética e politicamente comprometida com o social, a qual adota uma postura confrontante ao sistema capitalista. Sendo assim, sob esse olhar, nesta pesquisa, se observou todo o contexto, escutando a voz coletiva que se faz envolvido e não apenas a uma parte ou a um recorte determinado pelo pesquisador.

Retomando o campo da educação, comprehende-se que o sistema capitalista dita suas regras ao modelo educacional atual. Mas nem sempre foi assim. O ser humano nasce, estabelece relações e aprende. São nas relações que se educa e aprende o trabalho. Na literatura, conforme Saviani (2007), encontra-se que sociedades primitivas, em que não havia classificações e divisões de classes, muito menos propriedade privada, toda e qualquer atividade era em comum, incluindo a educação numa relação dialética de múltipla reciprocidade. Assim, a educação torna-se uma ação ao processo do trabalho. Conforme Saviani (2007, p. 154), “aprende-se a trabalhar, trabalhando”.

É a partir da divisão da sociedade que também se divide o processo educativo. A escola idealizada e mantida pelo Estado é direcionada aos “homens de bem”, os quais possuíam tempo livre para o estudo. Sobre esse novo modelo, Saviani (2007, p. 156) destaca: “a educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho”.

Desde então, o modelo de educação segue o mesmo com certa rigorosidade, voltado especificamente para o mercado de trabalho e de forma classificatória. Não oportuniza uma educação de forma igualitária à sociedade, deixando as populações marginalizadas desassistidas. Desconsidera minorias, uma vez que a educação oferecida nas áreas urbanas é a mesma para camponeses e camponesas, quilombolas e indígenas, mantendo a segregação e opressão feita pelos europeus no passado ao invadirem o Continente Americano. Mészáros (2012, p. 35) reverbera que:

A educação institucionalizada, especialmente dos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da

sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e incompatível imposta.

No Brasil, assim como na América Latina, o processo da colonização é imposto pelos europeus e ao mesmo tempo enfrentado com lutas e resistência pela/com a população latina. A imposição forçada através da violência aos povos da América Latina, princípio da globalização nestes continentes, acaba por apagar e extinguir epistemologias consolidadas nestes territórios. Galeano (2010, p. 7) descreve muito bem, em sua obra “Veias Abertas da América Latina”, a opressão realizada aos povos que aqui viviam pelos europeus e mais tarde pelos estadunidenses:

Do descobrimento aos nossos dias, tudo sempre se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano (sic), e como tal se acumulou e se acumula nos distantes centros do poder. Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos. O modo de produção e a estrutura de classes de cada lugar foram sucessivamente determinados, do exterior, por sua incorporação à engrenagem universal do capitalismo.

Essa luta desigual, inserida no contexto das relações de produção capitalistas, desconsiderou toda e qualquer organização dos povos da América Latina. Suas línguas, culturas, religiosidades, pedagogias e até mesmo a organização do trabalho, foram considerados como impróprias, sob o ponto de vista europeu. As relações na sociedade precisaram ser classificadas, hierarquizadas, para que se cria-se a divisão entre os bem-sucedidos e os incapazes, e com isso impor a violência justificada pelo atraso e barbárie. Galeano (2010, p. 11) destaca que “a luta de classes não existe – decreta-se –, sobretudo por culpa dos agentes forâneos que a incitam, mas em troca existem as classes sociais, e à opressão de umas pelas outras dá-se o nome de estilo ocidental de vida”.

É preciso reconhecer e dar visibilidade às pedagogias que aqui resistem e, mais do que nunca, externalizar opções de uma educação humanizadora e coletiva, capaz de perpetuar e transformar conhecimentos e a sabedoria popular. Seria essa uma forma de resistência apontado por Santos (2001), “o mundo como ele pode ser: uma outra globalização?”

Vale registrar que as lutas pela Educação Popular (EP) possuem caráter

histórico, são processuais e ocorrem dentro e fora das instituições de ensino e prezam pela coletividade e solidariedade, confrontando o sistema capitalista. Pode-se destacar inclusive a relação dos movimentos sociais para com a educação, através da participação, cidadania e a luta por direitos como parte da construção de uma sociedade justa e igualitária. Movimentos pela educação, de resistência, abordam questões diversas, mas todos propiciam o diálogo e a coletividade.

Na obra *Pedagogia do Oprimido* (1968), escrita por Freire durante seu exílio no Chile, é proposta uma reflexão teórica a partir da realidade vivenciada em suas práticas socioeducativas de alfabetização no nordeste brasileiro, junto à Educação Popular com camponeses e campesas. De fato, é uma obra que chama a atenção por seu compromisso ético e político com a educação. Em sua proposta, há uma práxis libertadora, em que oprimidos/as são sujeitos transformadores de suas próprias realidades, acreditando que “[...] somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores” (Freire, 1994, p. 46).

Não repetir a pedagogia doutrinadora imposta à sociedade, de certo modo é negar uma filosofia tradicional, e dar possibilidade para que a história seja contada a partir da visão dos/as oprimidos/as, dos esfarrapados/as do mundo. É possível identificar em sua epistemologia uma filosofia transformadora, a qual atravessa o Materialismo Histórico Dialético. De acordo com Löwy (2017, p. 89),

O teórico do materialismo histórico "considera que sua tarefa consiste em escovar a história a contrapelo" (Tese VII). O que isso significa para a história da cultura? Antes de tudo, implica examinar os "tesouros culturais" com um "olhar distanciado", situando-se do lado dos vencidos, judeus, párias, escravizados, camponeses, mulheres, proletários.

Essa luta, demonstrada por Löwy (2017), e que está amparada no pensamento de Walter Benjamin, também está presente na obra de Freire. Todavia, sua reinvenção se tornou um importante referencial metodológico de resistência política, assim como de construção teórica na esfera acadêmica. Essa construção nos permite encontrar subsídios para resistir à educação bancária e homogeneizadora e lutar por uma Educação Popular cuja vocação é humanizadora, contrariando a lógica da educação que se alia ao grande capital. Löwy (2017, p. 91) argumenta que “é preciso lutar para impedir que a classe dominante apague as chamas da cultura passada e

para que elas sejam subtraídas do conformismo que as ameaça (Tese VI)".

Por isso se faz tão importante a defesa de uma educação efetivamente para todos e todas. A Educação Popular tem o potencial de permitir às "minorias", aos marginalizados e aos subalternizados da sociedade capitalista dizerem as suas palavras permitindo que epistemologias e pedagogias que frutificam aqui, ou em outros locais, possam ser retomadas e propostas sobre um novo olhar, a do seu próprio tempo presente. Ou seja, que as culturas, as línguas, as religiosidades presentes na América Latina possam ser recontadas, a partir de uma educação libertadora, a Educação Popular. Löwy (2017, p. 91) afirma que é preciso reescrever a história, ou seja, "recusar toda identificação com os heróis oficiais do quinto centenário, os conquistadores espanhóis, os poderosos europeus que levaram a religião, a cultura e a civilização aos índios 'selvagens'."

Percebeu-se o início de um movimento mais intenso a partir da segunda metade do século XX, em que educadores e educadoras brasileiras buscam reflexões sobre a práxis e, desse modo, uma educação comprometida com o povo. Este movimento impulsiona mais pesquisas, dando suporte para a Educação Popular. Para Cruz (2023, p. 9-10):

A EP firma o compromisso de educadores/as com os/as educandos/as e com a conquista do poder popular. É uma educação intencionada e politicamente posicionada. Convoca homens e mulheres a se reencontrarem com o seu devir histórico como sujeitos históricos e sociais que são, e por isso éticos e políticos.

Nesse contexto de defesa por uma Educação Popular (EP), Paulo Freire, em sua obra Pedagogia do Oprimido (1968), propõe uma educação comprometida com a transformação social. Crítico de um modelo educacional rígido e voltado exclusivamente para o mercado de trabalho, Freire defende uma práxis fundamentada na criatividade e na criticidade. Para ele, a educação popular deve ser progressista, libertadora e dialógica, configurando-se como um instrumento capaz de romper com a opressão e promover mudanças significativas na sociedade (Freire, 1994).

Freire apostou com a certeza de que o conhecimento se dá de forma integral e através do diálogo, sendo que:

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se... (Freire, 1994, p. 11).

Voltando-se especificamente para o Brasil, olha-se para os movimentos sociais, os quais reivindicam uma Educação Popular não apenas no campo, mas que seja constituída a partir das populações do campo e oportunizando conhecimentos significativos com o contexto que estão inseridos. É uma educação que rejeita o modelo de ensino tradicional, o qual desconsidera a diversidade e a sabedoria popular, em especial das populações camponesas. Ela busca distanciar-se de uma educação bancária, resistindo à Revolução Verde⁶ desde a segunda metade do século XX, alinhando-se com a proposta de educação freiriana que preza pelo diálogo como possibilidade de libertação.

A conquista crescente do oprimido pelo opressor aparece, pois, como um traço marcante da ação anti-dialógica. Por isto é que, sendo a ação libertadora dialógica em si, não pode ser o diálogo um a posteriori seu, mas um concomitante dela. Mas, como os homens estarão sempre libertando-se, o diálogo se torna uma permanente da ação libertadora (Freire, 1994, p. 84-85).

No entanto, o diálogo não se faz presente como premissa ética e política em todas as instituições de ensino brasileiras. Certamente, há monitores e monitoras que através do suor e do esforço, já romperam com o modelo de ensino em que o/a educando/a deve ser simplesmente ouvinte. Mas também há instituições que acreditam na proposta freiriana de ensino, como as Escolas Famílias Agrícolas do Vale do Rio Pardo que, através da Pedagogia da Alternância, priorizam o diálogo⁷. É

⁶ A Revolução Verde refere-se a um conjunto de inovações tecnológicas aplicadas à agricultura a partir da segunda metade do século XX, com o objetivo de aumentar a produtividade por meio do uso intensivo de insumos químicos (fertilizantes e pesticidas), sementes geneticamente modificadas e mecanização. Embora tenha contribuído para o aumento da produção de alimentos em escala global, também gerou impactos socioambientais significativos, como a degradação do solo, a dependência de agrotóxicos e o agravamento das desigualdades no campo, afetando especialmente pequenos agricultores e comunidades camponesas (Delgado, 2012).

⁷ Para Freire (1994, p. 51), “o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se

um modelo de ensino-aprendizagem, embora não exclusivo do Brasil, pois tem sua raiz europeia, que busca aproximar o currículo com as vivências dos camponeses e das camponesas, alinhando-se à Educação Popular.

Tomamos como exemplos desses movimentos de resistência os Centros de Desenvolvimento Rural (CEDEJOR), as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs), as escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), dentre outras organizações sociais, que não objetivam lucros e lutam por uma educação contextualizada e que cumpra com as exigências do meio rural de forma dialógica, onde esses/as estudantes estão inseridos/as e a classe trabalhadora.

Em muitos desses movimentos está presente a Pedagogia da Alternância, como nas CFRs e nas EFAs, por exemplo. Esse modelo educacional, embasado na Pedagogia da Alternância, constitui como uma proposta iniciada na França na década de 1930, as CFR, lançada por camponeses descontentes com o atual modelo de educação. Mais tarde, em 1960, contando com o apoio do poder público municipal, na Itália, são implantadas as EFAs, conforme descreve Ribeiro (2010, p 32):

Com o mesmo método, o da alternância dos tempos e espaços de instrução e trabalho, mas encontrando, dessa vez, o apoio do poder público municipal, são criadas na Itália, no início dos anos 1960, as EFAs. Esse apoio resultou em algumas facilidades para a implementação das experiências que contavam com professores da rede pública, porém estes, por não estarem diretamente ligados à construção da proposta pedagógica, eram menos motivados e envolvidos com as EFAs do que os monitores das CFRs.

Esse modelo de ensino busca alternar tempos e espaços a partir de instrumentos pedagógicos, os quais permitem a inversão do local de ensino-aprendizado, podendo a construção do conhecimento ocorrer intercalada entre atividades na escola e atividades que o/a estudante realiza na própria propriedade, compartilhando desta forma os novos saberes entre estudante/monitores/famílias.

Esta é uma proposta pedagógica que desafia a lógica do sistema vigente, quebrando paradigmas na educação institucionalizada. Entende-se que as EFAs

simples troca da, ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua”.

podem causar rupturas aos modelos tradicionais de educação. De acordo com Mészáros (2012, p. 47), “romper com a lógica do capital na educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente”. No caso das EFAs, busca-se permanentemente a inseparabilidade entre educação e trabalho, bem como entre sujeitos que ensinam e que aprendem. Para Freire (1994, p. 103-104) “Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação”.

No entanto, o diálogo e as orientações nas EFAs são realizados pelos/as monitores/as, ou seja, os/as educadores/as da Pedagogia da Alternância, os/as quais buscam mediar a educação dos/as estudantes a partir de instrumentos pedagógicos específicos desta proposta. Contudo, não se observa larga discussão acerca da Pedagogia da Alternância nos cursos de licenciatura, ficando, em muitos casos, de fora da formação dos/as professores/as, assim como é dado pouco espaço à educação do campo. Ou seja, monitores/as das EFAs dificilmente são formados na perspectiva da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância. Muito embora, ainda que minoritária, possam ter alguma discussão sobre a Educação Popular que, geralmente, é apresentada a partir das obras de Paulo Freire.

Em parte, as observações anteriores resultam da pesquisa realizada por Teixeira, Bernartt e Trindade (2008, p. 499), que possibilita afirmar que,

apesar da expressiva expansão do número de instituições e programas que utilizam a Pedagogia da Alternância e, considerando o tempo de sua existência no Brasil, suas características pedagógicas possuem pouca ênfase no contexto acadêmico.

É mais frequente observar espaços de debates sobre essas temáticas em projetos de pesquisa ou de extensão das universidades, muito embora a Pedagogia da Alternância tenha sido reconhecida em 1996 pela lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)⁸.

⁸ Segundo o Art. 23, a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na

Tomando conhecimento que as instituições de ensino superior não formam de modo geral para educação do campo, em específico para atuar com a Pedagogia da Alternância, fica-nos o questionamento: como se dá a formação de monitores e monitoras das Escolas Famílias Agrícolas? Certamente todos os monitores e monitoras que lecionam nas EFAs possuem formação, uma vez que é exigência da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB). Mas vale ressaltar a importância de se conhecer melhor, que formações são essas e, também, como vem ocorrendo a formação continuada destes.

O fato é que a atuação nestas instituições, em especial nas Escolas Famílias Agrícolas, requer do monitor e da monitora uma compreensão das relações que ocorrem nestas instituições, as quais diferem das tradicionais. Muito embora a sociedade preestabelece uma ideologia dominante entre monitor-estudante, como aponta Cunha (1989, p.57),

há um certo consenso sobre os comportamentos que se espera de um aluno e ao mesmo tempo acontece com relação ao professor. Isto significa dizer que parte da relação professor-aluno já é predeterminada socialmente. O modelo de sociedade define o modelo de escola e nele está contida a ideologia dominante.

Por isso, é tão importante compreender a dinâmica da EFASOL e a interrelação entre estudantes/monitores e famílias, situações que exigem do/da monitor/a conhecer a identidade daquela comunidade, bem como as questões culturais ali presentes, rompendo a ideologia tradicional.

Desta forma, compreender as características histórico-culturais locais, bem como a identidade destes/as educadores/as, os/as quais atuam com a educação popular nas escolas no/do campo, principalmente no contexto de uma educação do campo globalizada, é tema que merece destaque, uma vez que é uma experiência latino-americana e objeto de pesquisa nesse projeto.

Contudo, investigar as práticas docentes nesse contexto de educação popular no campo incide, sem dúvida, em analisar a construção das identidades histórico-culturais locais tanto dos/as estudantes como dos/as monitores/as. Neste sentido, a

competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996).

escola tem um papel fundamental para essas comunidades rurais, embora deva-se reconhecer suas obrigações como instituição educativa em um mundo globalizado, mas ainda assim preservando os saberes locais da comunidade. A luta por um currículo adequado às necessidades dos/as estudantes, mostra a resistência de uma Educação Popular engajada com a valorização das minorias.

Partindo do pressuposto de que a missão fundamental da escola é formar cidadãos, não podemos crer em um certo “banalismo reducionista” de que o objetivo primeiro da escola é ensinar a ler e escrever, ainda mais quando se trata de escolas situadas em contextos rurais, onde os conhecimentos prévios dos estudantes são característicos. Isso se deve ao fato desses estudantes de escolas rurais estarem familiarizados com a rotina do camponês e da camponesa e, que em muitos casos, possuem baixa escolaridade.

Esse elemento não os exclui da possibilidade de participação ativa como cidadãos na sociedade; pelo contrário, a sabedoria transmitida de geração em geração na cultura popular “os/as autoriza” a ensinar e expressar suas perspectivas, compartilhar suas habilidades e demonstrar as técnicas que possibilitaram seu progresso até aqui.

Cabe aqui a *expertise* do monitor e da monitora em ensinar-aprender e aprofundar as práticas educativas, não só considerando os conteúdos teóricos, mas também incluindo os saberes da comunidade em que estão todos/as inseridos/as.

Esses saberes são nada mais que os saberes rotineiros dos/as estudantes, que ganham oportunidade de problematizar e discursar mediante as práticas educativas. Desta forma, as medidas adotadas para uma prática eficaz ressignificam e consolidam o aprendizado, transformando e recriando novos saberes.

Considerar essa proposta de educação requer em muitos casos desaprender as funções e competências da profissão tradicional. Vivenciar uma educação do/no campo necessita de uma desestruturação do que é a profissão docente ancorada em uma pedagogia tradicional e, mais do que nunca, uma opção pela pedagogia libertadora. Diante dos desafios contemporâneos, torna-se fundamental buscar novas alternativas e estabelecer processos de análise que possibilitem uma reflexão crítica. Isso envolve a desestruturação de paradigmas previamente estabelecidos e a busca por elementos que contribuam para a superação da educação tradicional ainda

presente nas instituições de ensino brasileiras.

Ser monitor/a de uma EFA requer pensar na profissão docente sob uma nova perspectiva, em especial com o novo processo de formação inicial e permanente, reflexiva e prática, baseada em projetos de inovação sem desconsiderar a realidade da instituição, como vimos observando na prática cotidiana da EFASOL. O aprender coletivo e partilhado, proposto pelas EFAs, a partir da Pedagogia da Alternância, vai ao encontro da proposta defendida por Nóvoa (2002, p. 44):

Precisamos de uma metamorfose da escola, de uma transformação de sua forma. O mais importante é construir ambientes escolares propícios ao estudo e ao trabalho em conjunto. Aprender não é um ato individual, precisa dos outros. A auto-educação é importante, mas não chega. O que sabemos depende, em grande parte, do que os outros sabem. É na relação interdependência que se constrói a educação.

O papel do monitor e da monitora é justamente de promover o ensino e o aprendizado a partir da interação com os/as estudantes, as famílias e a comunidade, propiciando o diálogo dentro e fora da sala de aula, rompendo com o modelo tradicional de educação, no qual estudantes aprendem classificados e em ambiente específico. Entende-se que o monitor e a monitora estão em um processo permanente de formação, à medida que aprendem junto no dia a dia e na coletividade, ou seja, um movimento de do-discância, ideia que recuperamos a partir de Freire (1996).

É a partir desse entendimento que se estruturou a pesquisa, buscando vivenciar por meio da interação direta com os/as envolvidos/as, incluindo monitores/as, estudantes, famílias e a comunidade. Isso proporcionou uma compreensão abrangente das experiências a partir das perspectivas diversificadas presentes nessas interações. Foi uma travessia longa e repleta de desafios, conhecendo de forma mais profunda a potência da Pedagogia da Alternância e a relação do-discância na/da Escola Família Agrícola do Vale do Sol, além de contribuir cientificamente para pesquisa.

Nesse contexto, a Educação Popular (EP) também se consolida como uma prática educativa transformadora, que rompe com o modelo tradicional ao valorizar os saberes locais, as vivências das comunidades e o diálogo como eixo central do processo de ensino-aprendizagem. Inspirada na pedagogia freiriana, a EP promove a participação ativa de educadores, educandos e comunidades na construção do

conhecimento, considerando a realidade concreta dos sujeitos.

Nesse contexto, o papel dos monitores e monitoras vai além da simples transmissão de conteúdos; eles atuam como mediadores do saber, promovendo o diálogo entre escola, família e comunidade. A EP, portanto, reafirma-se como uma prática de resistência, que busca não apenas ensinar, mas também transformar a sociedade. Ao valorizar os saberes populares e fomentar o pensamento crítico, ela contribui para a formação de sujeitos autônomos e engajados na luta por uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA: OS CAMINHOS, O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Como apresentado na justificativa, o tema desta investigação foi amplamente discutido pelo Grupo de Pesquisa-CNPq: Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais e pelo Observatório da Educação do Campo do Vale do Rio Pardo, tendo como objeto particular a formação de monitores/as, considerando o recorte para a EFASOL, que atua com a Pedagogia da Alternância. Este tema vai ao encontro de problematizações relevantes para a sociedade, em especial aos povos do campo da região do Vale do Rio Pardo; ademais, a pesquisa é um importante mecanismo de formação e compromisso, mas seu objetivo principal está na possibilidade de encontrar alternativas para um mundo melhor, neste caso, para uma educação justa, crítica e humanizadora e uma formação contextualizada de professores/as. Problemáticas essas que são aprofundadas no subcapítulo sobre os fundamentos teórico-metodológicos e nos subsequentes, uma vez que consideram o contexto como elemento imprescindível para compreender o lócus da investigação na relação com os sujeitos participantes da pesquisa e da experiência pedagógica da EFASOL. Além disso, apresentamos um conjunto de considerações sobre aspectos éticos que envolvem essa pesquisa em particular, mas que poderão contribuir com outras que venham a se desenvolver com os povos do campo.

5.1 SOBRE TEORIA E METODOLOGIA

Neste subcapítulo, apresenta-se a fundamentação teórica, assim como a metodologia desta Tese. A escolha se deve ao entendimento de que, na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, teoria e método dialogam, ou seja, encontram-se em “relação”. Deste modo, define-se por teoria

[...] uma espécie de grade, a partir da qual olhamos e “enquadramos” a interpretação da realidade. Ela é um conhecimento, mas não deve ser uma camisa de força. Ela é feita de conjuntos de proposições. Quer dizer, ela é um discurso sistemático que orienta o olhar sobre o problema em pauta, ou obtenção de dados e a análise dos mesmos (Minayo, 2011, p. 19, grifos da autora).

Essas proposições, às quais a autora se refere, nada mais são do que hipóteses que nos apoiam a interpretar a realidade que está sendo. Toda teoria constrói um discurso, o qual nos leva à elaboração de suposições, questionamentos e à aplicação de um método. A escolha do método, especialmente em pesquisas no campo das Ciências Humanas e Sociais, pode apontar para diferentes resultados, fato esse que se deve à pesquisa com/sobre homens e mulheres, ou seja, a própria sociedade. De todo modo, a pesquisa nos dá suporte para desvendar e responder diversos problemas, inclusive propondo um novo discurso sobre o fenômeno estudado.

Por isso, entende-se que a pesquisa é uma atividade dinâmica e complexa. Observando-se o movimento da Educação do Campo, em especial das EFAs, assim como as problematizações feitas através das teses, dissertações e artigos analisados, é possível averiguar que alguns/algumas pesquisadores/as se propõem a discutir a problemática em questão, adotando métodos e teorias distintas em suas pesquisas. Ainda assim, sob essa ótica, observou-se que grande parcela dos/as pesquisadores/as adota caminhos progressistas, pois no levantamento bibliográfico foi possível constatar que a metodologia adotada foge à lógica positivista, na qual o/a pesquisador/a⁹, distancia-se por completo da pesquisa.

Nesta pesquisa, passa-se a contar a experiência profissional e pessoal, assim como a defesa do potencial das EFAs, em que todas as travessias ocorreram na coletividade, vivenciando a Pedagogia da Alternância em seus múltiplos tempos-espacos. Portanto, entende-se que é exigido um grande esforço por parte do pesquisador, em especial, em suas funções reflexivas ao pesquisar, potencializando, questionando e mesmo criticando aquilo que se pensa conhecer.

Sob esta visão, os pesquisadores que integram os movimentos das EFAs, Begnami e Peixoto (2013, p. 264), comunicam que:

⁹ O positivismo tem como grande expoente Augusto Compte, conhecido como o sistematizador desse paradigma, no século XIX. Apesar de ter esse século como marco, suas raízes se encontram ramificadas desde o século XVI. Como princípios que sustentam essa proposta científica, podemos destacar “a busca da explicação dos fenômenos através das relações dos mesmos e a exaltação da observação dos fatos, mas resulta evidente que para ligar os fatos existe ‘necessidade de uma teoria’” (Triviños, 1987, p. 34-35).

Na nossa concepção de educação e pesquisa, a interação entre os atores e fatos é imprescindível. Não existe necessariamente um afastamento do/a pesquisador/a. Afinal somos nós pesquisando os nossos trabalhos, nossa prática socioeducacional. Isso implica em um envolvimento visceral com a realidade, um mergulho profundo no dia a dia e em tudo o que envolve as interações entre o CEFFA e o meio e vice-versa. [...] A pesquisa para os CEFFAs é uma abordagem da realidade, a partir da práxis, tendo sempre em mente a dinâmica da Pedagogia da Alternância, garantindo um comprometimento com a realidade e uma resposta efetiva ao movimento.

Neste sentido, entende-se que a pesquisa, enquanto prática social, antes de qualquer coisa, considera que os/as participantes e o pesquisador/a são seres de história, sujeitos de cultura, e, portanto, possuidores/as de saberes. Tomando como ponto de partida essa reflexão, reconhece-se que a pesquisa, dentro do movimento da Educação do Campo, em especial na EFASOL, deve considerar que ali estão inseridos sujeitos sociais e históricos que possuem vínculos com suas comunidades além de experiências do trabalho com a terra, sejam eles/as: monitores/as, estudantes, gestores/as, famílias, entre outros/as envolvidos/as que interpretam e comunicam suas realidades. Segundo Moretti, Vergutz e Côrrea (2017, p. 830),

A Pedagogia da Alternância se fundamenta em dois pilares que relacionam dialeticamente fins e meios. O primeiro, objetiva a formação integral do homem e da mulher do campo e o desenvolvimento do seu meio (nos âmbitos sociais, econômicos, ambientais e políticos). O segundo, por meio da associação local (comunidade, família, instituições) e da alternância entre os diferentes tempos e espaços, busca metodologias adequadas à realidade em que se produz e reproduz a vida.

Portanto, admite-se que é primordial que a EFASOL sistematize pesquisas junto com a comunidade do entorno e acadêmica, incluindo em especial o paradigma da formação de monitores/as para Educação do Campo vivenciando a Pedagogia da Alternância.

É diante dessa realidade que exige atenção às suas particularidades, que se optou metodologicamente pela pesquisa qualitativa, considerada adequada para as abordagens adotadas, pois possibilita melhor alcançar os objetivos propostos nesta Tese. O Método Qualitativo, no qual a relevância está em aprofundar a compreensão de um grupo social, atuante na comunidade, é compreendido neste projeto como fundamental às questões da pesquisa, corroborando com Minayo (2011, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde as questões muito particulares. Ela se preocupa, na Ciências Sociais, com o nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Quando se trata de pesquisa qualitativa, tanto a pesquisa quanto os/as participantes dela são objetos de sua investigação. A definição do tema, o recorte amostral definido e a comunidade envolvida propiciam informação ímpares aos envolvidos. Essas informações podem ter dimensões distintas, grandes ou pequenas, conforme aponta Minayo (2011), mas é importantíssimo que ela seja capaz de gerar novos conhecimentos e aprendizados, como podemos destacar na relação que estabelecemos com a EFASOL.

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação (Minayo, 2011, p. 14).

Ou seja, amplia-se a área de concentração a que se situa essa pesquisa. Há, pelo menos, três características marcantes da pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2011):

- 1 O instrumento principal de ação da pesquisa é o/a pesquisador/a, especialmente na elaboração do projeto para uma investigação qualitativa, a qual exige uma relação intensa entre sujeitos e participantes. Nesse viés, entende-se que a pesquisa qualitativa é recomendada, sobretudo, para o campo da pesquisa na educação; e, como é de nosso interesse, junto a EFASOL.
- 2 O levantamento de informações, a produção e o compartilhamento de dados sobre o campo têm predominância na ação descritiva, incluindo o diário de

campo, mapas mentais, registros fotográficos, áudio e vídeo, entre outros mecanismos adequados à experiência; assim, tivemos o cuidado de realizar os registros de todas as informações levantadas, os dados produzidos e compartilhados em diferentes circunstâncias com a EFASOL.

- 3 A atenção do pesquisador/a deve estar voltada para as pessoas, de forma que os sujeitos devem expressar seus pontos de vista, considerando suas realidades, interpretando e articulando os dados com a teoria; por isso, propiciamos os encontros no formato de círculos, problematizando a formação dos monitores/as na sua relação com o cotidiano da/na EFASOL.

Essas características marcam as travessias realizadas para elaboração desta Tese. Vale ressaltar que a inserção do pesquisador na EFASOL se deu através de problematizações feitas pelo grupo de pesquisa, além de cinco visitas realizadas entre os meses de abril e julho do ano de 2022. A partir destes aspectos permitiu-se conhecer um pouco mais a realidade da respectiva escola, facilitando a materialização do projeto de pesquisa a partir da construção e prévia delimitação do tema, sedimentando os caminhos para a realização dessa pesquisa. Desde então, durante 2023 e 2024, continuou-se a frequentar a escola em momentos alternados, especialmente quando convidado para apresentações culturais, problematizações, rodas de conversa e também, dos pré-fóruns Paulo Freire¹⁰.

Essas visitas foram fundamentais, pois experienciar a escola proporcionou novos questionamentos, como os apresentados anteriormente. Essas visitas apontaram a necessidade de ajustes, como a readequação do projeto durante a pesquisa, por exemplo, uma vez que a observação e o contato se inclinaram para questões ligadas à formação dos/as monitores/as da escola. Entendeu-se ser necessária a adequação da temática e também mais estudo sobre o tema, fundamentais para identificação do recorte da pesquisa, reflexão sobre o tratamento de dados e a escolha pela pesquisa participante.

¹⁰ Os Pré-Fóruns Paulo Freire são espaços de debate e preparação para os Fóruns Paulo Freire, nos quais educadores, pesquisadores, estudantes e movimentos sociais se reúnem para discutir práticas pedagógicas, experiências de educação popular e reflexões sobre o legado de Paulo Freire. Esses encontros visam promover o diálogo, o intercâmbio de ideias e o fortalecimento de redes de colaboração em torno da educação crítica e emancipadora (Gadotti, 2000).

Então, ainda neste capítulo, serão apresentados os aspectos metodológicos. É pertinente iniciar com um breve escopo do estudo, descrevendo os objetivos e a importância da escolha da abordagem. Além disso, serão apresentados o conceito e os princípios fundamentais do método escolhido.

Assim, a escolha pela pesquisa participante fundamenta-se na proposta da EFASOL de promover uma educação participativa e integrada à comunidade local. A pesquisa participante busca envolver tanto o/a pesquisador/a quanto a comunidade na tentativa de resolver problemas, analisar, observar e compreender a própria realidade (Fonseca, 2002). Aqui, entende-se a relevância desse método, uma vez que a investigação traz em seu recorte a formação do monitor e da monitora na/da EFASOL, investigando as continuidades e rupturas, que se constituem na relação do-discente.

Nesse sentido, essa metodologia permite que o pesquisador e os/as participantes, monitores/monitoras interajam, de forma colaborativa, para observar situações e encontrar alternativas para os problemas reais discutidos neste estudo, alinhando-se com a proposta de educação coletiva da EFASOL, firmada através da Pedagogia da Alternância.

De acordo com Minayo (2001, p. 16), pode-se entender por metodologia “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas”. Assim, o caminho escolhido está centrado no conceito de do-discência.

Compreende-se, que, a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, especialmente quando envolve a participação direta de agricultores, agricultoras, monitores, monitoras e jovens da comunidade em questão, não pode ser rigidamente estruturada. Ao contrário, requer uma abordagem adaptável, capaz de responder às particularidades e dinâmicas da realidade vivenciada pelos/as envolvidos/as, em seu próprio contexto. Nesse sentido, a flexibilidade metodológica permite uma interação genuína e um diálogo constante entre pesquisadores/as e participantes, possibilitando a construção coletiva de conhecimento e a identificação de soluções contextualizadas para os desafios abordados (Minayo, 2001).

No contexto mencionado, a pesquisa participante emerge como uma escolha

adequada e justificada para esta Tese. Essa abordagem metodológica busca efetivamente promover mudanças na realidade local e propõe um novo olhar sobre a problemática junto aos sujeitos participantes. Nas palavras de Minayo (2001, p. 23), “a pesquisa social é sempre tateante, mas, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos”, como os que pude vivenciar na EFASOL.

Através da pesquisa participante, pode-se estabelecer uma colaboração estreita entre o pesquisador e a comunidade da EFASOL, potencializando a sua participação ativa. Essa abordagem promoveu a co-construção de conhecimento, estimulando a reflexão crítica e permitindo que os/as participantes se tornassem agentes de transformação de sua realidade, engajados na identificação e busca de soluções para as questões abordadas no seu cotidiano, assim como os apresentados nessa Tese.

Para Brandão (1999), a pesquisa participante revela-se como uma abordagem promissora para atingir os objetivos propostos pelos sujeitos participantes, especialmente porque têm suas raízes em uma premissa científica e ética fundamentada na educação popular e nas experiências de educadores como Paulo Freire. Por sua vez, Freire (1989) defende que toda ação educativa deve ser vista como um ato de produção de conhecimento em sintonia com a realidade e a situação do grupo estudado, valorizando o diálogo, a reflexão crítica e a participação ativa das pessoas envolvidas, reconhecendo suas experiências e saberes.

Dentro desse contexto, a fase exploratória da pesquisa assumiu um papel fundamental na pesquisa participante. Antes de estabelecer um contato inicial com a comunidade da EFASOL e compreender a realidade vivenciada por seus membros, como pesquisador, dediquei-me a interrogar. Essa é uma fase que consiste na dedicação à realização de perguntas preliminares sobre o objeto de estudo, os pressupostos e as teorias relevantes, a metodologia apropriada e as questões práticas necessárias para conduzir o trabalho de campo – como venho buscando apresentar.

O principal objetivo dessa etapa é validar um bom projeto de pesquisa, o que envolveu a análise documental, revisão de literatura e conversas com os/as participantes da pesquisa, a fim de identificar suas necessidades, interesses, preocupações e perspectivas. Minayo (2001, p. 26) define a fase exploratória como sendo “fundamental é a construção do projeto de investigação”.

Além disso, é o momento em que o pesquisador estabelece uma relação de confiança com os envolvidos, explicando os objetivos da pesquisa e o papel que cada um terá no processo. Essa fase é essencial para delinear os principais temas a serem abordados na pesquisa e para a definição conjunta dos próximos passos a serem seguidos, como veremos adiante.

Em sequência, deu-se início ao trabalho de campo, que envolveu a aplicação prática e empírica da construção teórica desenvolvida anteriormente. Essa etapa englobou uma combinação de entrevistas, observações e análises de materiais documentais, bibliográficos e instrucionais, entre outros recursos e fontes. O campo desempenha um papel crucial, tanto do ponto de vista relacional quanto prático, pois permitiu a exploração aprofundada, confirmação ou refutação de hipóteses e a construção de teorias com base nos dados obtidos as quais são apresentadas nessa Tese.

O passo seguinte é o que Minayo (2001) define como análise e tratamento do material empírico e documental. Em sequência, o trabalho de campo, em que a pesquisa participante avança para a fase sistemática e, nessa etapa, o pesquisador e os/as participantes trabalham de forma mais estruturada na identificação, análise, interpretação e resolução dos problemas e desafios identificados.

É neste processo que se tem o tratamento do material produzido. Ainda para Minayo (2011, p. 26), esses materiais podem ser “subdivididos no seu interior em: a) ordenação; b) classificação; c) análise propriamente dita”. Ao realizar o tratamento do material coletado, entra-se no processo de teorização dos dados, em que ocorre o confronto entre a abordagem teórica estabelecida anteriormente e as contribuições singulares trazidas pela investigação de campo. Essa etapa envolve a análise cuidadosa do material, identificando padrões, tendências e *insights* que emergem a partir da interação entre a teoria e a realidade observada. Dessa forma, foi possível avançar na compreensão do objeto de estudo e na construção de conhecimento mais aprofundado e contextualizado.

Ainda quanto ao tratamento do material e análises destes durante o percurso da pesquisa, compreendeu-se a necessidade da interpretação das falas ou códigos, processo que Freire denominaria de codificação e descodificação, buscando subsídios frequentes no diálogo com as/os participantes para afirmar e proporcionar

esclarecimento das problematizações realizadas. Minayo (2011, p. 27) destaca que

o tratamento do material nos conduz a uma busca da lógica peculiar e interna do grupo que estamos analisando, sendo esta a construção fundamental do pesquisador. Ou seja, a análise qualitativa não é uma mera classificação de opiniões dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador.

A pesquisa participante é orientada pelos princípios da abordagem qualitativa, conforme vimos argumentando, valoriza a abertura do processo de pesquisa e reconhece que toda investigação produz conhecimento e suscita novas questões; a participação proporciona movimento na pesquisa. É importante compreender que as respostas encontradas são delimitadas pelo tempo e espaço estabelecidos no cronograma, disponível no apêndice H do trabalho científico, embora esse encerramento seja provisório, conforme sugerido por Minayo (2011, p. 27): “falamos de uma provisoriação que é inerente aos processos sociais e reflete nas construções teóricas”.

No decorrer da pesquisa, diversas estratégias participativas, como observações, grupos de discussão, foram empregadas para promover a participação ativa de todos/as. O objetivo é estimular a reflexão crítica, a troca de conhecimentos e a proposição de soluções coletivas. Nesse contexto, o papel do/a pesquisador/a é o de facilitador/a, não ocupando uma posição central. Sua interação social é fundamental para conduzir as atividades e sistematizar as informações levantadas, como defende Minayo (2001, p. 54):

Essas pessoas e esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser investigada, sendo necessária uma construção teórica para transformá-los em objetos de estudo. Partindo da construção teórica do objeto de estudo, o campo toma-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos.

Durante todo o processo, foi essencial manter uma constante interação e diálogo com os/as participantes, demonstrando cuidado em relação aos/as envolvidos/as, buscando alcançar resultados significativos e relevantes para a

comunidade.

Posteriormente, na fase de teorização dos dados, realizei uma minuciosa revisão e interpretação dos dados materiais gerados, como transcrições de entrevistas, gerando aproximadamente 55 páginas, registros de observação e documentos produzidos pelos/as participantes. Através de técnicas de codificação, categorização e interpretação, podem ser identificados padrões, tendências e significados subjacentes aos dados. Essa análise ocorreu em estreita colaboração com os/as participantes, buscando uma interpretação compartilhada e validação dos resultados obtidos. Ao final da análise de dados, os principais resultados e conclusões foram sistematizados, sendo utilizados na elaboração desta Tese.

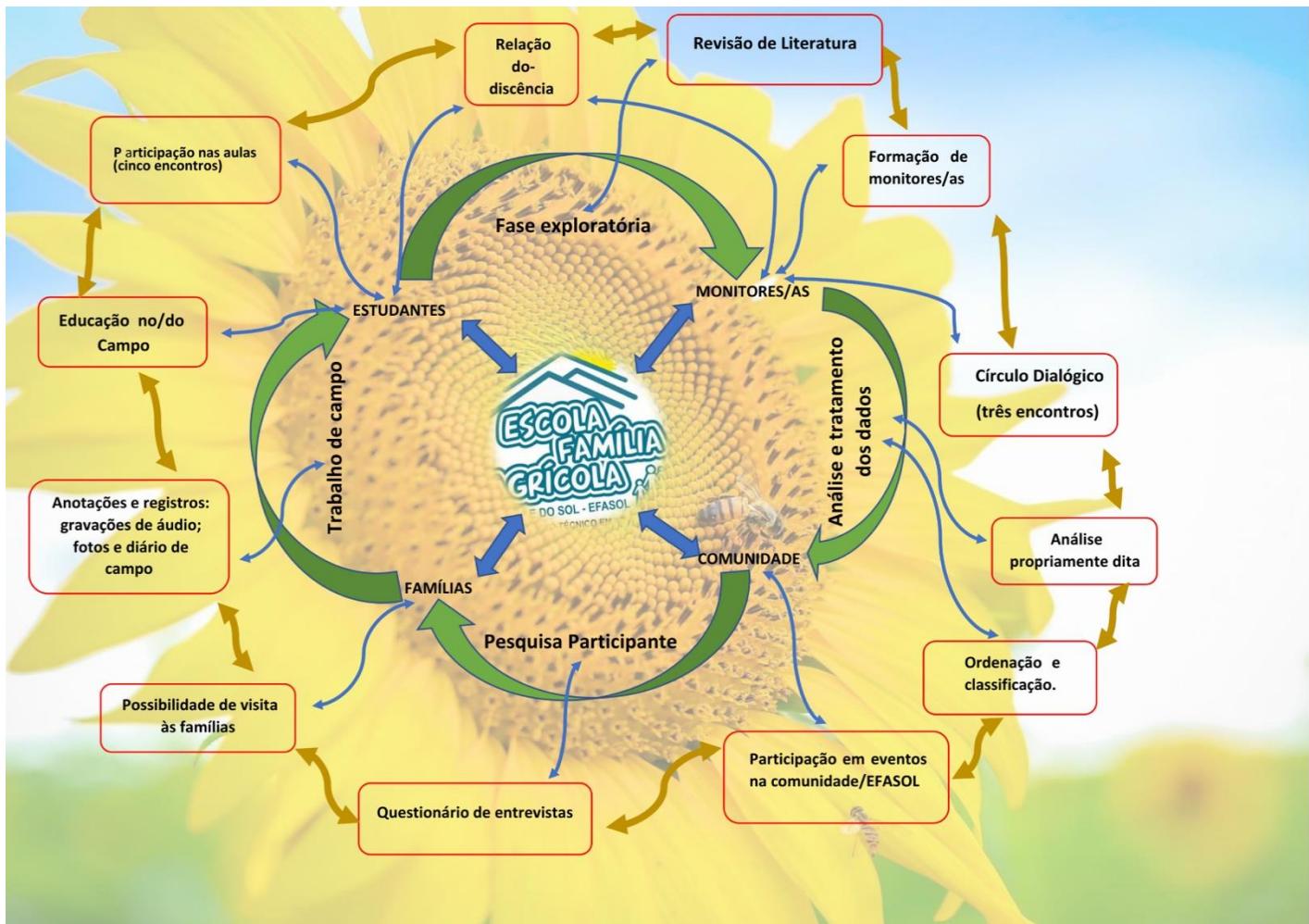
É relevante ressaltar que toda pesquisa é cíclica, nunca se encerrando de forma definitiva. Em cada investigação realizada se produz conhecimentos afirmativos e, ao mesmo tempo, é estimulado o surgimento de novas questões que requerem aprofundamento posterior, como algumas que apresento nas considerações finais desse trabalho. Essa dinâmica contínua de descoberta e indagação impulsiona o avanço do conhecimento em um campo específico, contribuindo para um maior entendimento do tema em estudo e abrindo caminhos para pesquisas subsequentes, como ocorreu a mim em relação às pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa-CNPq: Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Descoloniais. Portanto, a pesquisa é um processo dinâmico e evolutivo, conforme destaca Minayo (2001, p. 27):

A ideia do ciclo se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam. Porém, ela suscita também a delimitação do trabalho no tempo, através de um cronograma. Ao mesmo tempo, portanto, trabalhamos com um movimento de valorização das partes e da integração no todo; e com a visão de um produto provisório integrando a historicidade do processo social e da construção teórica.

Através desse método, foi possível obter uma compreensão singular, permitindo que pudesse contribuir com um olhar teórico para interpretar e esclarecer problematizações específicas com os/as monitores/as. O encerramento desta pesquisa marca apenas um momento no percurso da investigação, cujos resultados e conclusões abrem caminho para novas reflexões e abordagens, como foi mencionado anteriormente.

A seguir, é possível visualizar a estrutura metodológica da pesquisa em um mapa mental no formato de um girassol que necessitou de ajustes no decorrer da pesquisa.

Figura 03 – Estrutura metodológica



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O girassol, (*Helianthus annuus*), nome científico, é conhecido por suas flores grandes e brilhantes. A escolha pela representação da metodologia em sua flor é justamente por ser uma planta símbolo da educação do campo, pois assim como o girassol, o camponês e a camponesa orientam-se pelo Sol e movem-se acompanhando o seu ciclo vital.

No Capítulo Floral (cabeça), o girassol tem um tipo especial de inflorescência. Parece uma única flor, mas é composto por muitas flores pequenas agrupadas. O capítulo é a parte plana e circular na extremidade do caule. Também nesta região observa-se uma área chamada de disco floral; ali encontramos as flores tubulares, que são as flores verdadeiras do girassol. Elas têm uma cor mais escura e são responsáveis pela produção de sementes. É justamente nesse conjunto de flores que se encontram os sujeitos da pesquisa, o centro do processo metodológico, ou seja, a EFASOL, os/as estudantes que a compõem, as famílias, os/as monitores/as e a comunidade.

Já as Pétalas amarelas brilhantes que circundam o disco floral são, na verdade, flores modificadas chamadas flósculos do raio. Elas são estéreis, mas muito importantes, pois servem principalmente para atrair polinizadores e fornecer ao girassol sua aparência característica. É nessa região que está disposta toda a metodologia do projeto. Desde a revisão de literatura, o grupo focal, formação de monitores/as, e demais etapas que a compõem.

Tem-se ainda a estrutura central e expandida onde as flores estão inseridas, chamada de receptáculo. É a área em que as sementes do girassol se desenvolvem após a polinização. Cada flor tubular no disco floral tem estames (parte masculina) que produzem pólen e um estigma (parte feminina) onde ocorre a polinização. Na base de cada flor, há um ovário que, após a polinização bem-sucedida, desenvolve-se em uma semente. As sementes maduras são grandes, comestíveis e, como é bem conhecido, ganham diferentes usos entre os/as agricultores e agricultoras.

A estrutura metodológica representada pelo girassol simboliza de forma integrada a relação entre teoria e prática ao longo desta pesquisa. Assim como o girassol se orienta pelo sol, a investigação se guiou pelo diálogo constante com os sujeitos da pesquisa, nutrindo-se das interações com a comunidade da EFASOL e das reflexões teóricas que emergiram desse processo. O centro do girassol, composto

pelas flores tubulares, representa o papel central dos/as participantes, cuja contribuição foi essencial para a construção do conhecimento. Já as pétalas externas, que atraem e dão visibilidade, refletem as estratégias metodológicas utilizadas, conectando o campo empírico às bases teóricas da investigação.

Nesse sentido, a pesquisa não se limitou a um movimento linear, mas a um ciclo contínuo de aprendizagens e ressignificações, em que a prática no campo e a análise teórica se complementaram de forma dinâmica. O girassol, portanto, não é apenas uma metáfora visual, mas a materialização de um processo de pesquisa que floresce a partir da interação entre o conhecimento científico e os saberes populares, reafirmando o compromisso com uma educação emancipadora e transformadora.

5.2 O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA: EFASOL

Este subcapítulo apresenta a Escola Técnica Família Agrícola de Vale do Sol (EFASOL), local onde a pesquisa foi realizada, destacando sua relevância no contexto da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância. A instituição, localizada na Estrada Formosa, s/n, Vale do Sol, Rio Grande do Sul, CEP 96878-000, integra um movimento educacional voltado para o fortalecimento das comunidades rurais, sendo fundamentada em uma abordagem pedagógica inovadora e contextualizada.

O município se localiza na região central do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Abrange uma área territorial de 329,389 km² e, conforme dados do Censo de 2022, possui uma população residente de 9.897 pessoas, resultando em uma densidade demográfica de aproximadamente 30,15 habitantes por km² (IBGE, 2022).

Geograficamente, Vale do Sol caracteriza-se por relevo ondulado e clima subtropical, com verões quentes e invernos amenos. A vegetação predominante é a Mata Atlântica, embora a região tenha sofrido modificações devido às atividades agrícolas. Culturalmente, o município apresenta forte influência das colonizações alemã e italiana, refletida nas tradições, arquitetura e festividades locais (IBGE, 2021).

Economicamente, a base produtiva de Vale do Sol está centrada na agricultura familiar, com destaque para o cultivo de tabaco, milho e soja, além da produção de leite. O Produto Interno Bruto (PIB) per capita do município é de R\$ 22.969,08, conforme dados de 2021 (IBGE, 2021).

A EFASOL, inserida nesse contexto rural, desempenha um papel fundamental

na formação de jovens agricultores, promovendo práticas sustentáveis e fortalecendo a economia local por meio da educação contextualizada e da valorização das tradições culturais da região.

A Escola foi fundada em 2012, fruto de uma mobilização comunitária liderada por agricultores familiares, lideranças locais e entidades parceiras preocupadas com o êxodo rural e a falta de oportunidades educacionais para jovens do campo. Inspirados pela experiência bem-sucedida da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), grupos locais, com o apoio da Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas (AGEFA), organizaram encontros comunitários para divulgar a proposta e entender as necessidades das famílias (PPP, 2023).

O modelo da escola foi estruturado com base na Pedagogia da Alternância, que alterna períodos de ensino entre o ambiente escolar e a vivência familiar e profissional. Essa Pedagogia da Alternância busca fortalecer os laços dos/as jovens com o meio rural, valorizando suas experiências e promovendo uma formação integral, como já detalhado em capítulo anterior. A EFASOL tem se consolidado como um espaço de aprendizado e transformação, promovendo o desenvolvimento sustentável e o fortalecimento das comunidades rurais nas regiões de origens dos/as estudantes, uma vez que a escola recebe educandos de diferentes municípios.

Quanto à visão da escola, ela prioriza a formação integral dos/das estudantes, com foco no desenvolvimento sustentável e na valorização das tradições culturais do campo. Orientada no Projeto Político-Pedagógico (PPP), a escola tem como missão proporcionar uma educação que alia teoria e prática, promovendo a cidadania, a inclusão social e a sustentabilidade.

Os princípios orientadores da EFASOL incluem a participação ativa das famílias na gestão do projeto educativo, o fortalecimento das comunidades rurais e a adoção da Pedagogia da Alternância como metodologia central (PPP, 2023). Esse modelo educativo incentiva os/as estudantes a observar e refletir sobre sua realidade, aplicar os conhecimentos adquiridos e se tornarem agentes de transformação social.

A escola também valoriza a articulação entre o saber popular e o conhecimento científico e acadêmico, construindo uma educação que respeita as especificidades culturais e promove a equidade no campo. O currículo é estruturado com base nos princípios da Pedagogia da Alternância, garantindo uma educação que valoriza a

experiência prática e os saberes do campo.

A organização curricular combina componentes tradicionais com atividades específicas que conectam a vivência dos/as estudantes à realidade rural. Os instrumentos pedagógicos como o Plano de Estudo e o Projeto Profissional do Jovem (PPJ) são utilizados para promover a articulação entre teoria e prática (PPP, 2023).

A alternância entre o tempo-escola e o tempo-comunidade é central na proposta pedagógica da EFASOL, permitindo que os/as estudantes aprendam-ensinem tanto na sala de aula quanto em suas propriedades familiares. Durante o tempo-escola, os conteúdos teóricos são discutidos e analisados coletivamente. Já no tempo-comunidade, os/as jovens aplicam os conhecimentos adquiridos para solucionar problemas reais em seus contextos. Essa abordagem incentiva a formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com o desenvolvimento sustentável de suas propriedades.

Além da formação básica e profissional de seus/suas estudantes, busca-se gerar impactos significativos nas comunidades de origens. Ao promover a valorização da agricultura familiar e o fortalecimento dos laços comunitários, a escola contribui para reduzir o êxodo rural e estimular o desenvolvimento local. Através da articulação entre as famílias, a escola e a comunidade, a EFASOL desempenha um papel crucial na preservação das tradições culturais e na construção de uma identidade rural valorizada.

A escola também se destaca por realizar os Pré-Fóruns Paulo Freire, encontros que se configuram como espaços de diálogo crítico e reflexivo entre estudantes, monitores, pais, mestrandos, doutorandos, e membros da comunidade. Esses eventos, que contam com o apoio e a participação ativa da UNISC, fortalecem a relação entre a escola e o meio social, permitindo que temas relevantes para a realidade do campo sejam discutidos à luz do legado de Paulo Freire.

Além de impulsionar a conscientização e a participação ativa da comunidade, os Pré-Fóruns são momentos potentes para a própria escola, pois consolidam sua identidade como um espaço de formação integral e emancipadora. Essa interação entre escola e universidade enriquece o processo educativo, promovendo o protagonismo dos sujeitos do campo, além de serem formativos.

Como local de estudo, a escola oferece um exemplo concreto de como a

Pedagogia da Alternância pode ser implementada de forma eficaz, conectando teoria, prática e vivência comunitária. Além disso, o diálogo entre os valores institucionais da escola e os objetivos da pesquisa possibilita compreender as contribuições da Educação do Campo para a formação de professores/as e para o fortalecimento das comunidades do campo¹¹.

Inicialmente, havia-se pensado em investigar a Pedagogia da Alternância e os Instrumentos Pedagógicos utilizados pela Escola Família Agrícola do Vale do Sol. Durante o percurso, em problematizações e discussões com o grupo de pesquisa e com a orientadora, além das visitas realizadas à EFASOL, percebeu-se que não havia estudos sistematizados sobre formação de monitores/as para as Escolas do Campo na região do Vale do Rio Pardo, em especial para atuar com a Pedagogia da Alternância.

Esses fatores definiram o recorte da pesquisa, sendo então, os monitores e as monitoras da Escola Família Agrícola do Vale do Sol, considerando sua atuação direta na mediação pedagógica da Alternância. A partir deste momento foi formalizada a pesquisa, encaminhando o Termo de anuênciā e mais tarde, após feito o recorte amostral, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido conforme sugere a resolução (510/2016 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep), prezando pelas questões éticas na pesquisa. A partir do consentimento da EFASOL, um questionário através da ferramenta *Google Forms* foi realizado durante os meses de junho e julho de 2023, com o objetivo de conhecer melhor a trajetória de cada monitor/monitora, além do tempo de atuação na EFASOL, sendo esse disponibilizado nos apêndices D desta Tese.

Como mencionado anteriormente, o contato com a escola e com os/as monitores/as contribuiu significativamente para elaboração do questionário. Em um primeiro momento, foram elaboradas dez questões-teste. Ao problematizá-las com colegas do grupo de pesquisa, entendeu-se ser necessária a inclusão de mais cinco.

Desse modo, o questionário passou a contar com 15 questões, sendo 5 abertas e 10 fechadas, que envolvem a trajetória formativa e os percursos dos/as monitores/as

¹¹ Ainda serão apresentados os sujeitos da pesquisa, com uma descrição detalhada que busca evidenciar o recorte realizado nesta investigação. Essa caracterização é fundamental para compreender o perfil dos/as participantes e o contexto em que estão inseridos/as, contribuindo para uma análise mais precisa e contextualizada dos resultados obtidos.

como docentes. Antes de encaminhá-lo para os/as monitores/as, Marlon Bianchini, integrante do grupo de pesquisa e monitor na EFASOL, juntamente com o coordenador da escola e também monitor, Ângelo Quoos, responderam as questões com intuito de testá-las. Essa troca só foi possível, em virtude da aproximação realizada através das visitas à escola e certamente muito importante, uma vez que os dois monitores vivenciam a rotina da EFASOL.

O questionário teve como foco central identificar o percurso de cada monitor/a desde a educação básica até a graduação/pós-graduação, além de questões como tempo de atuação na EFASOL, especializações e experiências vivenciadas com a Pedagogia da Alternância. Foram convidados/as para responder a pesquisa um total de 12 monitores/as que integram o quadro de forma permanente.

O contato ocorreu via e-mail, com texto explicativo sobre as intenções do questionário e também destacando a participação voluntária. Ao final do e-mail, havia a indicação para acesso ao questionário através de *link*. O e-mail também está anexado no Apêndice E da Tese.

Destes, nove responderam ao questionário, gerando um percentual de 75% de participação. Considerou-se um quantitativo muito relevante, especialmente porque demonstraram o interesse pelo tema, assim como o desejo por formação continuada.

Na tabela a seguir é possível conferir a sistematização de algumas respostas. Neste momento optou-se pela não identificação dos participantes. Somente após a elaboração de critérios de inclusão e exclusão é que se passou a identificar os/as participantes pelo nome, todos com consentimento. Então, ainda nesta etapa, será utilizada a numeração cardinal, sendo essas de 01 a 09. Os critérios de inclusão e exclusão dos participantes são explicitados no quadro a seguir, considerando a atuação, o vínculo institucional e a participação nos momentos formativos da EFASOL.

Tabela 04 - Conhecendo os monitores/as - sujeitos que integram a pesquisa

Participante	Possui curso técnico	Formação acadêmica	Ano de conclusão	Especialização	Tempo de atuação	Componentes que atua na EFASOL
Monitor 01	Não	Licenciatura Ciências Biológicas	2007	Biologia animal e vegetal; Neuropsicopedagogia; Educação no Campo e Desenvolvimento Regional.	7 anos	Biologia
Monitor 02	Técnico em Agricultura	Pedagogo	2019	Não	8 anos	Teatro; Projeto Profissional do Jovem (PPJ); Prática Agrícola; Estágio Curricular Supervisionado.
Monitor 03	Não	Licenciatura em Química	2015	Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática	8 anos	Química e Física
Monitor 04	Não	Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura	2010	Educação Campo e Desenvolvimento Regional; Metodologia da Língua Portuguesa.	7 anos	Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa.
Monitor 05	Técnico em Contabilidade e Técnico em Agroindústria	Tecnólogo em Agroindústria e Licenciatura em Educação do Campo.	2009	Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo; Agricultura e Sustentabilidade; História da Alimentação e Patrimônio Cultural.	5 anos	Produção Agroindustrial I, II e III, Fundamentos para o Curso Técnico e Projeto Profissional do Jovem (PPJ).
Monitor 06	Técnico em Agricultura	Licenciatura em História	2020	Não	6 anos	Ciências Humanas e Sociais e Prática Agrícola.
Monitor 07	Técnico em Agricultura	Bacharelado em Engenharia	2019	Não	2 anos	Matemática e suas Tecnologias e Prática Agrícola.

		Agrícola				
Monitor 08	Não	Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais	2008	Educação do Campo e Desenvolvimento Regional; Mestrado em Designer	9 anos	Direito e Cidadania, Artes Visuais e Mística; Oficina de Artes Visuais; Introdução a Pedagogia da Alternância e Projeto Profissional do Jovem (PPJ).
Monitor 09	Não	Engenheiro Agrônomo	2018	Mestre em Ambiente e Sustentabilidade	5 anos	Produção Vegetal e Prática Agrícola.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A partir deste quadro, têm-se informações importantes para dar seguimento à pesquisa. Observou-se nesse primeiro contato, que a maioria dos/as monitores/as possuem curso técnico, entre eles: Técnico em Agricultura, Agroindústria ou Contabilidade. Quanto à graduação, todos/as possuem licenciatura ou bacharelado, ou as duas, como ocorre em alguns casos.

A mesma tendência observou-se quanto à especialização. A maioria dos/as monitores/as que possuem especialização Lato Sensu informaram ter mais que uma, sendo a recorrente a especialização em Educação do Campo. Três participantes informaram ter especialização em nível Stricto Sensu, mestrado nas seguintes áreas: Ambiente e Sustentabilidade, Designer e Ensino de Ciências e Matemática.

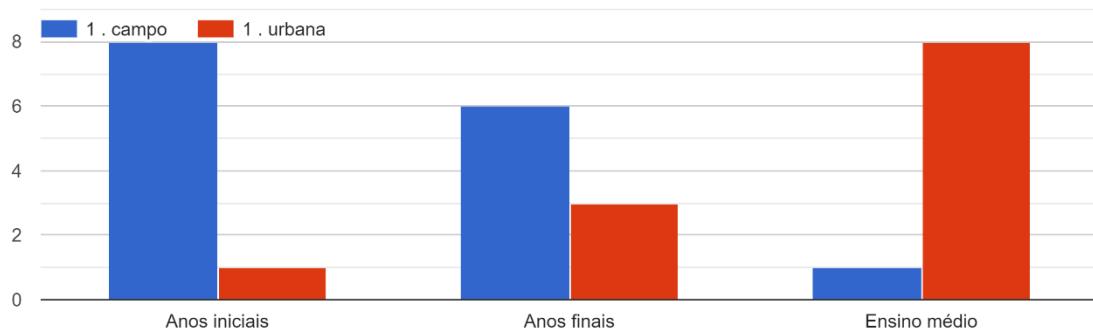
Aqueles/as que informaram não possuir especialização, descreveram em suas respostas que pretendem buscá-las, uma vez que os cursos de bacharelado, especificamente, não preparam para a docência. Entende-se que essa devolutiva é um ponto muito relevante para a pesquisa. Mesmo aqueles/as monitores/as que possuem especialização, relataram em suas respostas a necessidade da formação continuada, voltada para a educação do campo e para a Pedagogia da Alternância.

Outro dado relevante é quanto ao percurso dos/as monitores/as pela educação básica. Quanto ao resultado da questão de número oito, optou-se por não incluí-lo na tabela anterior mas sim, representá-lo em forma de gráfico, facilitando a leitura e a compreensão. A questão traz dois questionamentos, sendo o primeiro deles: “Em que escola e município frequentou a Educação Básica?” e no subitem se “Ocorreu em

escolas do campo ou urbanas?”. A formulação da questão possibilitou selecionar diferentes opções, considerando que em muitos casos os anos iniciais e anos finais são ofertados em áreas rurais e o ensino médio nas áreas urbanas. As respostas geraram o gráfico a seguir:

Tabela 05 - Percurso dos/as monitores/as pela educação básica

A escola era urbana ou no campo



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Observa-se claramente que, na medida em que os/as monitores/as foram avançando as etapas da educação básica, há necessidade gradual de migrarem para escolas em áreas urbanas. Prevalece que apenas um monitor/a concluiu o ensino médio em uma escola no/do campo. Este fato remete à discussão já levantada no início da Tese, quanto à dificuldade de acesso para estudantes do campo às escolas de ensino médio, além da preocupação com o fechamento de escolas de anos iniciais e finais na Região do Vale do Rio Pardo.

Então, a partir desta devolutiva, valiosa e enriquecedora, foi possível estruturar as próximas etapas da pesquisa. Primeiramente, objetivou-se trabalhar com os/as nove monitores/as que manifestaram interesse pela pesquisa e responderam ao questionário, mas considerando o tempo hábil para a pesquisa e presendo pela qualidade das informações, optou-se por um recorte amostral.

Utilizou-se então os seguintes critérios para inclusão/exclusão dos participantes elaborados junto com o monitor/coordenador da EFASOL: 1º - tempo de

atuação com estudantes; 2º - tempo de atuação nas EFAs; 3º - carga horária com estudantes; e 4º - área do conhecimento que o/a monitor/a atua na EFASOL. A partir destes quatro critérios estabelecidos, retomou-se as respostas do *Google Forms* encaminhado aos monitores/as, conforme descrito anteriormente e chegou-se ao total de quatro monitores/as, (03 Ângelo Quoos, 04 Maria Luiza Thomaz, 06 Marlon Antonio Bianchini e 07 Alef Lucas Flores) disponíveis na tabela anterior.

Na pesquisa científica, é fundamental o cuidado com a escolha na metodologia, pois os objetivos pré-estabelecidos são os que definem o seu rumo. Neste sentido, num primeiro momento estabeleceu-se a pesquisa participante, como descrita anteriormente, e como técnica a ser utilizada o Círculo Dialógico (CD), por ser um instrumento valioso, coletivo, com questões pré-estabelecidas que induzem à reflexão.

Definiu-se que os Círculos Dialógicos ocorreriam a partir do segundo semestre de 2024, previsto para ocorrer em no mínimo três encontros, nomeados como I, II e III encontro, conforme disponibilidade dos/as participantes. Antes do primeiro encontro, entendeu-se ser indispensável o acompanhamento de algumas aulas, estreitando relações como os/as monitores/as. Essa aproximação ocorreu durante o primeiro semestre de 2024 e foi muito importante porque estabeleceu o vínculo entre pesquisador e participantes, além de observar as relações de do-discência.

Ainda no primeiro semestre de 2024, mais precisamente no dia 16/04/24, obteve-se a oportunidade de participar de uma roda de conversa a companheira do grupo de pesquisa, Cecília Maria Ghedini, pós-doutoranda no PPGEdU Mestrado e Doutorado/Unisc e Docente Permanente no PPGEdU – Mestrado/Unioeste.

Considerou-se também neste processo, as indicações mencionadas pela banca no dia da qualificação do projeto de pesquisa. Além destes três encontros programados, incluiu-se mais um. Este, seria um primeiro momento realizado com a coordenação da escola, com o objetivo de apresentar a proposta e validar cada um dos três encontros. Esse momento aconteceu no dia 30 de julho de 2024, no período da tarde. Naquele momento, além desta breve apresentação, também foi pré-agendada as datas dos encontros para o CD e identificado quais seriam os participantes da pesquisa, tendo em vista que não haveria tempo suficiente para realização de encontros com os nove participantes.

A partir daqui, retoma-se o cuidado intrinsecamente ligado à questão ética da pesquisa, começando pelo consentimento explícito dos/as participantes, garantido por meio da apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disponível nos apêndices F da Tese. Nesse momento, foram comunicadas as intenções do estudo aos quatro integrantes, assim como a previsão de visitas à escola. Com esse consentimento, foi possível realizar a primeira aproximação enquanto pesquisador.

Assim, os Círculos Dialógicos (CD) foram compostos por três encontros principais, precedidos esse momento de diálogo com a coordenação da EFASOL, descritos anteriormente. Essa etapa inicial incluiu observações de cinco aulas e das atividades da escola, visando compreender as demandas dos/as monitores/as e alinhar as ações às suas necessidades da pesquisa. Conforme Brandão (2009, p. 29-30), “o diálogo deve partir do reconhecimento das experiências culturais e históricas dos sujeitos, valorizando-as como ponto de partida para a reflexão crítica e a transformação social”. Pohlmann (2024) por sua vez, reforça que a prática dialógica deve integrar aspectos éticos e estéticos, essenciais para humanizar e potencializar a vivência educacional.

Cabe reforçar que o Círculo Dialógico adotado nesta pesquisa, fundamenta-se nos princípios da Educação Popular e nas abordagens dos Círculos de Cultura, desenvolvidos por Paulo Freire e aprofundados por Carlos Rodrigues Brandão e também por nosso companheiro de pesquisa Roberto Pohlmann (2024), em sua Tese “Da ética ecológica à potência estética musical: a educação popular desenvolvida na Escola Família Agrícola de Vale do Sol”. Essa técnica busca promover a construção coletiva de saberes, articulando experiências individuais e coletivas, e transformando-as em práticas pedagógicas críticas e emancipatórias.

Além disso, o Círculo Dialógico foi concebido como uma prática relevante nas ciências humanas e sociais, conforme descrita por Brandão (2009). Para ele, o diálogo é um ato de resistência e de criação cultural que transforma educadores/as e educandos/as em sujeitos históricos. Para Pohlmann (2024), a articulação entre práticas éticas e estéticas enriquece a experiência educacional, promovendo a emancipação dos sujeitos e o fortalecimento de comunidades educadoras, como a EFASOL.

Essa técnica possibilitou o diálogo crítico com monitores/as, engajados e capazes de atuar como agentes de transformação no contexto da escola, reafirmando o papel da educação como uma prática libertadora e que acontece a partir da Do-discência, conforme podemos concluir ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa.

Por entender que toda ação realizada pelo pesquisador necessita de rigorosidade, estabeleceu-se na sequência um quadro com etapas I, II e III. Cada uma delas, refere-se a um encontro do CD, contendo três questões problematizadoras correspondente a cada uma. Veja a seguir:

Tabela 06 - Problematizações para os encontros: Círculo de Cultura

I – Primeiro encontro: Formação de monitores/as	
01	Como foi sua experiência durante o período de formação inicial “licenciatura/bacharelado”? Quais aspectos foram mais relevantes e quais precisam ser melhorados?
02	Como você vê a importância da formação contínua do/a monitor/a ao longo de sua carreira?
03	Quais desafios específicos você enfrentou ou enfrenta hoje como monitor/a?
II – Segundo encontro: Escola Família Agrícola	
01	Quais são as principais características e objetivos de uma Escola Familiar Agrícola?
02	Como você percebe a relação entre a educação formal e não formal realizadas em uma Escola Família Agrícola?
03	Quais são os principais desafios enfrentados por estudantes e monitores/as em uma Escola Família Agrícola?
III – Terceiro encontro: Do-discência	
01	Como você definiria do-discência e qual a importância dela dentro e fora da sala de aula?
02	Quais são as rupturas pedagógicas provocadas pela do-discência nos espaços coletivos da EFASOL?
03	Quais são as continuidades pedagógicas provocadas pela do-discência nos espaços coletivos da EFASOL?

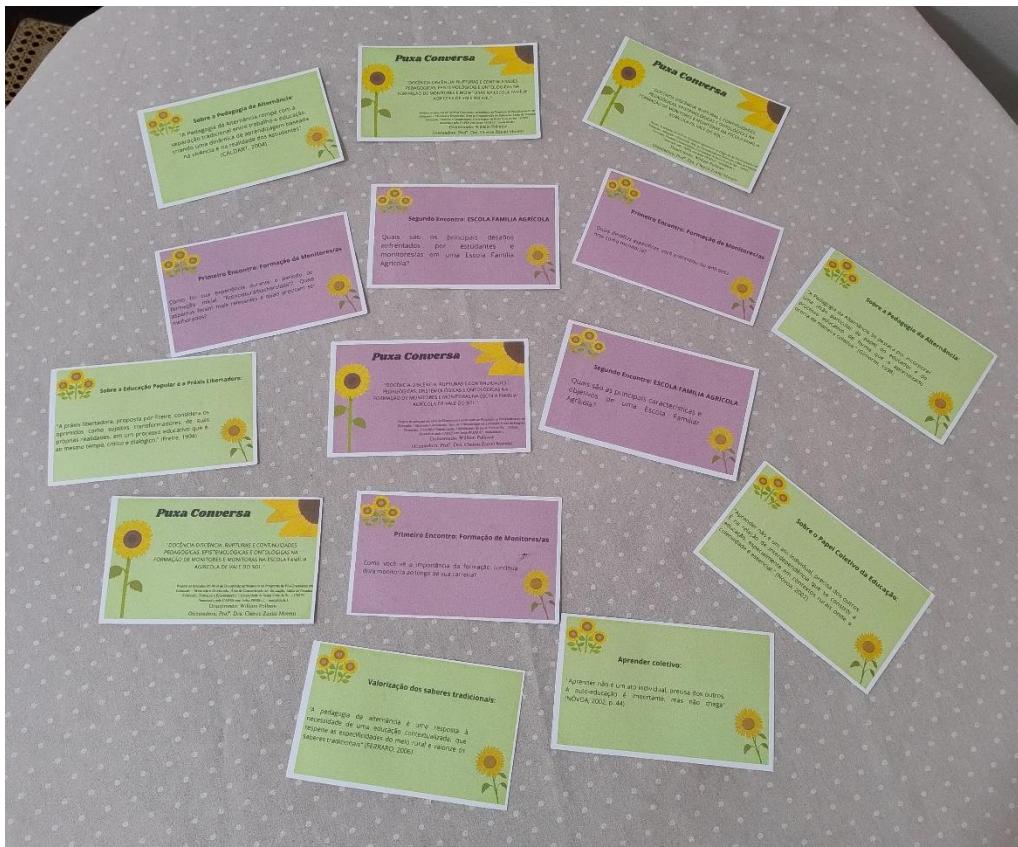
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

É importante reforçar que as questões poderiam ser alteradas de acordo com a demanda do coletivo, ou seja, considerando as intenções do CD, assim como a adequação do número de encontros, de acordo com a necessidade do grupo. Além do CD, materiais bibliográficos serviram de suporte para compreensão da totalidade da pesquisa, neste caso, a análise do Projeto Político Pedagógico da escola, bem como os relatórios anuais emitidos pela EFASOL, além das estratégias utilizadas para cada Círculo Dialógico.

Como estratégia para conduzir cada encontro, foi elaborado um roteiro cuidadosamente planejado, com o objetivo de promover reflexões e estimular as vivencias dos participantes. Assim, a estratégia desenvolvida foram os cartões "puxa-conversa", criados na plataforma *Canva*. Esses cartões foram elaborados com atenção tanto ao objetivo da pesquisa quanto a temática a ser problematizada, visando facilitar o engajamento e o diálogo dos encontros.

Cada conjunto de cartões era composto por oito unidades, organizadas de forma a equilibrar citações teóricas e perguntas problematizadoras. No lado frontal de todos os cartões, o título do trabalho foi estampado, enquanto no verso havia citações de autores que problematizavam as questões de cada bloco. Assim, em cinco desses cartões apresentavam citações de autores/as relevantes para os temas abordados em cada encontro, funcionando como estímulos iniciais para o diálogo. Os três cartões restantes continham as questões-chave do encontro, elaboradas para aprofundar as discussões. Para diferenciar os tipos de cartões, foi utilizada uma codificação por cores: os cartões com as citações tinham uma cor distinta dos cartões que traziam as perguntas, o que facilitava sua identificação durante a atividade, os quais podem ser conferidos na figura a seguir:

Figura 04 – Puxa-Conversa



Fonte: Acervo do autor (2024).

A disposição dos cartões seguia um formato circular, alinhado com a roda de diálogo. No início de cada encontro, os cartões eram colocados no centro da roda, com o lado do título voltado para cima. Os/As participantes eram convidados a retirar os cartões gradualmente, começando pelas citações teóricas e, ao final, acessando as perguntas orientadoras. Essa metodologia foi pensada para oferecer uma abordagem leve e acessível, ao mesmo tempo em que encorajava reflexões profundas e coletivas.

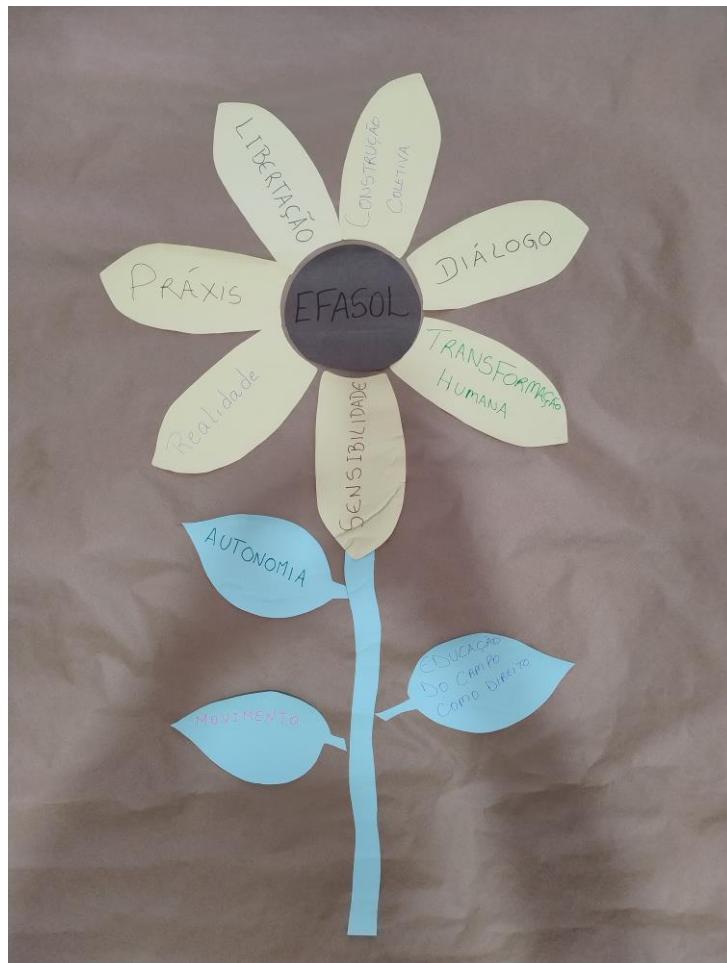
Além do uso dos cartões "puxa-conversa", cada encontro foi documentado. As conversas foram gravadas em áudio, e registros detalhados foram mantidos em um diário de campo, o que garantiu uma base sólida para a transcrição e análise dos dados. A riqueza desses registros permitiu que todas as reflexões importantes fossem preservadas para a etapa de análise.

No último encontro, uma atividade extra foi incluída como um fechamento, uma sistematização criativa do CD. Após a dinâmica inicial com os cartões "puxa-

"conversa", os/as participantes foram convidados/as a criar, de forma colaborativa, um "girassol", que remetia ao mapa mental elaborado e apresentado em capítulo anterior da pesquisa. Para essa atividade, o pesquisador disponibilizou materiais previamente preparados, como papel pardo, cartolinhas recortadas em formatos que representavam as partes de um girassol (caule, folhas e pétalas) e canetinhas.

Cada participante contribuiu escrevendo uma palavra em cada elemento do girassol, representando ideias, sentimentos ou reflexões que emergiram ao longo do processo de pesquisa. O centro da flor, simbolicamente, foi nomeado como "EFASOL", reafirmando o papel central da escola na pesquisa.... Ao final, os participantes colaram suas contribuições, formando a figura do girassol. Essa atividade não apenas consolidou os caminhos percorridos durante os Círculos Dialógicos, mas também reforçou a preocupação com a pesquisa que deve ser construída pautada na coletividade e colaboração. É possível conferir o material elaborado na figura a seguir.

Figura 05 – Síntese dos Círculos Dialógicos: Encontros I, II, III – “Construção do Girassol”



Fonte: Acervo do autor (2024).

Esse cuidado na organização e condução dos encontros reflete a preocupação em criar um espaço verdadeiramente democrático, onde todos os participantes pudessem sentir-se ouvidos e valorizados. Além disso, o uso de estratégias criativas e interativas buscou ir além das metodologias tradicionais, explorando novas formas de engajamento e expressão que enriqueceram significativamente o processo de pesquisa.

Como formas de registro, optou-se por priorizar o diário de campo, fotografias, gravação em áudio, além de materiais alternativos quando se fizeram necessários, afinal o pesquisador necessita de múltiplos registros para além da memória. Quanto aos investimentos da pesquisa, não foram detalhados, mas contaram com o apoio da

Bolsa PROSUC/Capes - Modalidade I e ficaram sob responsabilidade do pesquisador a compra de materiais, o deslocamento, alimentação, entre outros investimentos que foram necessários.

O tratamento dos dados, uma das etapas mais importantes da pesquisa, que levou à interpretação e compreensão do material, considerou-se todas as anotações/registros desde a fase exploratória, a interpretação até a análise. Esse procedimento foi sempre realizado com cautela, transparência e ética. Todas as análises, sendo elas: transcrição de áudios, descrição de fotos ou mesmo do diário de campo, preconizaram uma categorização e tratamento diferenciado.

Os áudios foram transcritos logo após a realização dos encontros. Após essa etapa, optou-se por escutá-los novamente e criar uma legenda para a transcrição, utilizando cores específicas para destacar as falas dos participantes. Esse processo facilitou o acesso às informações de maneira organizada. Assim, foi utilizado o vermelho para identificar a fala do pesquisador, amarelo para Alef, verde para Marlon, azul para Ângelo e rosa para Maria. Essa abordagem buscou otimizar a navegação pelo material e tornar o conteúdo mais claro e acessível para análises futuras. No próximo subcapítulo é dado espaço à questão da ética na pesquisa em ciências sociais.

A partir da sistematização desses encontros, a próxima etapa da pesquisa concentrou-se na análise das falas dos/as participantes, visando identificar as principais rupturas e continuidades pedagógicas vivenciadas na EFASOL, como será apresentado nos capítulos seguintes.

5.3 ASPECTOS ÉTICOS NA PESQUISA PARTICIPANTE

Neste subcapítulo, tem-se como objetivo discutir a questão ética na pesquisa em ciências humanas e sociais, especificamente na abordagem da pesquisa participante. Entende-se que a constituição de um pesquisador no campo da Educação Popular requer uma prática educacional contínua, fundamentada em compromissos éticos que se refletem nas interações estabelecidas com os/as outros/as. Essa prática educacional tem como objetivo principal reconhecer e valorizar a humanidade de cada indivíduo.

Portanto, o ato de realizar pesquisas nesse contexto educativo implica que o/a

pesquisador/a esteja disposto/a a se envolver no processo de construção de conhecimento sobre si mesmo e sobre a realidade, compartilhando e refletindo sobre o processo investigativo com os/as demais. Isso ocorre no âmbito de ações colaborativas, em que a dignidade humana é considerada um valor fundamental, e o aprendizado e o ensino acontecem de maneira recíproca ao longo das atividades conjuntas. Sob esta visão,

nesse contexto, o cuidado mútuo e a responsabilidade pelo outro permitem a interlocução do afeto e da razão no movimento de compreensão dos temas escolhidos para estudo, em diálogo com as pessoas e/ou grupos envolvidos na investigação (Souza; Novais; Vasconcelos, 2023, p. 2).

Retoma-se aqui o diálogo sobre a questão ética, especialmente quando tratamos a questão do cuidado com o/a outro/a. Isso pelo fato que toda pesquisa é formativa, tanto para o indivíduo que está conduzindo a pesquisa ou orientando, quanto para aqueles/as que estão participando ou colaborando na produção de dados e nos contextos dos estudos realizados. Por essas razões apresentadas, tais investigações exigem abordagens éticas distintas.

Sendo assim, “a escuta e o respeito, a não discriminação são exercícios de alteridade presentes na prática educativa” (Freire, 2002, p.31). Os sujeitos que integram a pesquisa participante não querem ser invisibilizados, pelo contrário, querem ter voz em todo o processo formativo, muito embora o silêncio também seja uma manifestação de resistência.

Ao longo da realização da pesquisa, a ética não se restringiu ao campo das normas, mas se expressou nos gestos cotidianos do cuidado, da escuta e da construção coletiva. O vínculo com os sujeitos da EFASOL, cultivado antes mesmo da definição do recorte da pesquisa, permitiu estabelecer uma relação horizontal, onde a experiência vivida pelos monitores/as foi sempre valorizada como ponto de partida para o diálogo. Essa perspectiva reafirma a ética como prática político-pedagógica, fundamental na Educação Popular e na Educação do Campo, onde a escuta ativa, a confiança e o respeito são indissociáveis da produção de conhecimento.

Mas é na pesquisa participante que precisamos romper com esse paradigma, conforme destaca Freire (1983, p. 108):

A “cultura do silêncio”, que se gera na estrutura opressora, dentro da qual e sob cuja força condicionante vêm realizando sua experiência de “quase-coisas”, necessariamente os constitui desta forma.

Essa discussão permeia o curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, bem como o grupo de pesquisa Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais, cadastrado no CNPq e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), sob coordenação da Profa. Dra. Cheron Zanini Moretti, hoje orientadora deste projeto de tese. Muitas pesquisas estão alinhadas e submetidas ao comitê de ética, conforme normativa.

No caso desta, entendeu-se que não seria necessário o envio para o comitê de ética, visto que o contato com os/as participantes já vem ocorrendo desde 2021, ou seja, antecede as discussões realizadas. Para além disso, o contato com os participantes tem sido constante, acompanhando as ações realizadas pela EFASOL. Mas, tomou-se o cuidado de seguir as normativas da resolução 510/2016, sendo essencial, pois ela estabelece diretrizes éticas específicas para pesquisas que envolvem seres humanos nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, destacando o respeito à dignidade, à autonomia e aos direitos dos participantes.

No contexto desta pesquisa, que adota uma abordagem participativa e colaborativa, é imprescindível garantir que os envolvidos sejam tratados como sujeitos ativos no processo investigativo, respeitando sua individualidade, história e vivências, por isso tomou-se o cuidado de encaminhar carta de apresentação à instituição e a elaboração do Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Além da dimensão ética centrada no cuidado mútuo, a solidariedade emerge como um alicerce fundamental no contexto da pesquisa participante em Educação Popular. A interlocução do afeto e da razão, mencionada por Souza, Novais e Vasconcelos (2023), transcende simplesmente a busca por conhecimento, estendendo-se para a construção de relações solidárias entre pesquisadores e participantes.

Ao estar presente na EFASOL, vivenciando as trocas cotidianas, as rodas de conversa, as dúvidas e até as inquietações dos monitores/as, comprehendi que a ética

da pesquisa não se expressa apenas nos termos assinados ou nas normas seguidas, mas na forma como olhamos, escutamos e caminhamos juntos com os sujeitos da investigação. Houve momentos em que precisei silenciar minhas expectativas, repensar perguntas e aceitar que nem tudo se diz, mas muito se sente. Essa escuta ativa, aprendida com os participantes, se tornou um dos maiores ensinamentos do processo investigativo, reafirmando a pesquisa como um ato profundamente formativo – para mim, enquanto sujeito-pesquisador, e para o grupo que me acolheu.

A ética da solidariedade implica uma abordagem colaborativa em que o respeito, a compreensão e o suporte mútuo são elementos essenciais. Em um cenário educativo permeado por essa ética solidária, a pesquisa participante se transforma em um espaço de cocriação de saberes, promovendo uma sinergia que transcende as fronteiras entre pesquisadores e participantes, contribuindo para o fortalecimento dos vínculos sociais e o desenvolvimento conjunto de conhecimento.

Ao assegurar o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a pesquisa reafirma o compromisso com a transparência, informando os participantes sobre os objetivos, métodos, possíveis riscos e benefícios do estudo, bem como garantindo-lhes o direito de recusar ou retirar sua participação a qualquer momento. Essa prática não apenas cumpre as exigências legais, mas também simboliza o reconhecimento da autonomia dos participantes como sujeitos de direitos.

Já no âmbito da EP, quando contextualizada na realidade do campo, a ética adquire contornos específicos. O cuidado e a responsabilidade pelo/a outro/a, tão evidenciados na pesquisa participante, ganham nuances singulares quando aplicados à educação do campo. Aqui, a ética se manifesta na valorização da identidade e cultura local, na promoção da equidade e no reconhecimento das particularidades dos sujeitos que integram essas comunidades. Neste viés, Souza, Novais e Vasconcelos (2023, p. 16), afirmam que devemos

procurar partilhar compreensões e práticas comuns em que postulamos a ética nos aproximando da realidade como ponto de partida/chegada, alicerçada no diálogo, no respeito e na confiança mútuos, com clara intencionalidade política, baseada na justiça e na busca por autonomia no sentido de Ser Mais.

A relação entre pesquisadores e participantes, enraizada na ética, não apenas

busca compreender as realidades do campo, mas também busca fortalecer as práticas educativas, respeitando a diversidade e contribuindo para o desenvolvimento sustentável dessas comunidades rurais. A adoção dessas medidas éticas não se limita a um cumprimento normativo, mas reflete o compromisso do pesquisador com a produção de um conhecimento que seja inclusivo, respeitoso e socialmente relevante. Esse cuidado ético fortalece a credibilidade da pesquisa e contribui para a promoção de uma ciência mais justa e comprometida com as transformações sociais que se propõe a investigar.

Assim, a ética na Educação do Campo transcende os limites da pesquisa para se tornar um elemento vital na construção de um processo educativo inclusivo e transformador.

6. UMA ANÁLISE SOBRE PRINCÍPIOS ORIENTADORES DAS EFAS NO VALE DO RIO PARDO-RS: EDUCACÃO POPULAR, EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Este capítulo se dedica à análise e discussão da temática com o objetivo de resgatar elementos significativos da história que acompanham a trajetória da Educação do Campo e a Educação Popular. Acompanha-se também a direção para a qual essa discussão se encaminha, os conceitos e princípios que a fundamentam, assim como o papel do/a educador/a do campo, especialmente no contexto da Pedagogia da Alternância nas EFAs do Vale do Rio Pardo-RS. A análise aqui desenvolvida dialoga com as vivências partilhadas ao longo da imersão na EFASOL, especialmente nos encontros com monitores e monitoras em formação.

6.1 LUTAS E RESISTÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO

O processo educacional das pessoas que vivem no campo, seja denominado como educação rural ou por qualquer outro termo, sempre foi uma causa existente e necessária, embora frequentemente ignorada. O conceito formal de Educação do Campo teve seu marco inicial na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, em Luziânia-GO, evento já mencionado no capítulo anterior e que será retomado mais à frente. No entanto, é vital ressaltar que essa causa remonta a épocas muito anteriores, coincidindo com o próprio estabelecimento de comunidades no campo.

Ao longo do tempo, a resistência e as bandeiras de luta erguidas por pessoas e organizações do campo se materializaram em uma articulação coletiva, visando transformar essa realidade educacional negligenciada. O esforço conjunto busca não apenas reconhecer a importância da educação no contexto rural, mas também promover mudanças efetivas que refletem as necessidades e os desafios específicos enfrentados por aqueles que vivem e trabalham nas áreas rurais.

Antes da consolidação do conceito de Educação do Campo, predominava a abordagem da Educação Rural (Leite, 2002). Nesse sentido, considera-se essencial retroceder alguns passos na história brasileira para uma compreensão mais

aprofundada de suas origens e da trajetória subsequente desse processo chamado Educação do Campo, incluindo os motivos subjacentes à alteração de terminologia.

Essa mudança terminológica sinaliza uma inflexão importante, pois expressa a crítica ao modelo tecnicista e assistencialista da Educação Rural, em defesa de uma educação contextualizada, crítica e vinculada às lutas sociais do campo.

De acordo com Leite (2002, p. 14),

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

Mesmo com uma economia predominantemente agrária e reconhecida por essa característica, no Brasil,

[...] a educação rural não foi mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, sendo, portanto, uma contradição que ilustra os resquícios de uma herança cultural de um país latifundiário e escravocrata. Foi a partir de 1934 que a educação rural passa a receber atenção, mas ainda assim, com limitação imposta pelos governantes, que pressionados por uma elite que se preocupava apenas com a preservação da harmonia e a ordem nas cidades e com o aumento da produção no meio rural, se limitava a oferecer um ensino tecnicista, para a formação de mão-de-obra e para garantir a permanência desse sujeito no campo (Antunes-Rocha; Santos, 2011, p. 19).

Por um longo período, a omissão de referência à educação rural na legislação destaca a falta de reconhecimento e importância dada ao ambiente rural, mesmo com uma população superior à urbana. Neste mesmo viés aparece a Educação Popular (EP).

Ainda no período do Império e até mesmo nos primeiros anos da República, observa-se um progresso lento no que se refere à criação de escolas gratuitas, devido à ausência de uma política educacional concreta, resultando em uma alta taxa de analfabetismo (Leite, 2002).

Somente a partir da década de 20, percebe-se um movimento mais efetivo, uma “ampla luta em favor de uma primeira luta pela educação popular” assim chamada por Brandão (2006, p. 32). Inúmeras conquistas foram alcançadas por meio dessas lutas e do combate ao analfabetismo; no entanto, como aponta Brandão

(2006), o ideal de uma Educação Popular liberal nunca foi plenamente concretizado no Brasil. Apesar disso, na década de 1960, surgem experiências significativas que colocam em prática os princípios da Educação Popular. Nesse sentido, Brandão e Assumpção (2009, p. 27) destacam:

uma primeira experiência de educação com as classes populares (com essa concepção), a que se sucedeu sucessivamente o nome de educação de base, educação libertadora e, mais tarde, educação popular, surgiu no Brasil no começo da década de 1960, no interior de grupos e movimentos da sociedade civil, alguns deles associados a setores de governos municipais, estaduais ou da federação.

É também nas décadas de 60 e 70 que a Educação Rural foi significativamente influenciada pelas Leis de Diretrizes e Bases (LDB). A primeira LDB, Lei 4.024 de 1961, atribuiu a responsabilidade pela Educação Rural aos municípios, resultando em um processo de deterioração sujeito aos interesses urbanos. No entanto, essa abordagem enfrentou desafios, pois os municípios muitas vezes careciam de recursos humanos e financeiros para efetiva execução (Leite, 2002).

Dez anos após, em 1971, durante o regime militar iniciado em 1964, foi promulgada a segunda LDB, Lei 5.692. Esta legislação, em resposta à crise educacional dos anos 60, destacou-se pela expansão do ensino fundamental até a oitava série.

Buscou-se com isso abordar questões econômicas e desenvolvimentistas por meio da profissionalização da educação. Uma transformação marcante ocorreu com a municipalização permanente da educação rural, destacando uma escola concebida como instrumento de produção, em contraponto ao seu papel de servir à formação humana (Leite, 2002).

Na LDB mais recente, a Lei 9.394 de 1996, é possível identificar três artigos que fazem referência à Educação Rural: 23, 26 e 28. Pode-se perceber certa permanência nas práticas de exclusão educacional das populações do campo ao longo das décadas, ainda que os discursos legais tenham assumido diferentes formas. Apenas na década de 1990, com os debates que culminaram na criação da Educação do Campo como política específica, começam a surgir avanços mais consistentes nesse cenário, ainda que sob forte tensão e disputa política, conforme:

Art. 23º. A educação básica poderá organizar-se em [...] alternância regular de períodos de estudos, 35 [...] § 2º. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nessa Lei. Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Dois anos após a aprovação da nova LDB, em 1998, realizou-se a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. A partir deste momento, instituiu-se a utilização da expressão "Educação do Campo" em vez de "Educação Rural". Essa escolha reflete a compreensão de que os próximos acontecimentos na história esclarecem essa transição.

Nos anos 2000, mais precisamente em 2005, 2008 e 2010, a Universidade Nacional de Brasília (UNB) sediou o I, II e III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Em 2010, ocorreu uma tentativa de revitalizar a articulação nacional, a qual resultou na criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), “uma iniciativa que envolveu diversos movimentos sociais e sindicais, além de contar com uma expressiva participação de universidades e Institutos Federais de Educação” (Caldart, 2012, p. 260).

A carta fundadora do FONEC revela uma postura de enfrentamento ao fechamento de escolas no campo, a resistência ao avanço do agronegócio e o fortalecimento dos movimentos sociais (Fonec, 2010).

Assim como a Educação do Campo, a EP amplia seu sentido, conforme seus avanços no processo histórico. Anteriormente destinada exclusivamente ao povo, essa forma de educação agora emerge do próprio povo e para o povo, por meio de lutas e reivindicações, uma população que historicamente esteve à margem do "progresso". Nesse contexto, as conclusões de Brandão e Assumpção (2009) destacam que

[...] o que tornou historicamente possível a emergência da educação popular foi a conjunção entre períodos de governos populistas, a produção acelerada de uma intelectualidade estudantil, universitária, religiosa e partidariamente militante, e a conquista de espaços de novas formas de organização das classes populares (Brandão; Assumpção, 2009, p. 28).

Ambos os movimentos ressaltam a necessidade de os/as agricultores/as compreenderem a importância da solidariedade e da educação como fundamentos para sua organização. Com inspiração na perspectiva freireana, a educação é percebida como um meio para a liberdade e uma abordagem para problematizar a realidade rural, buscando transformá-la por meio da reflexão coletiva, a partir de seus próprios conhecimentos e práticas, em vez de apenas transmitir conhecimento. Essa compreensão apareceu de modo sensível nas falas de monitores/as que relataram como os momentos coletivos, dentro e fora da escola, fortalecem a vivência da solidariedade como prática política.

O encontro entre o MEPES (Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo), a EP e a Pedagogia da Alternância têm suas raízes no Movimento de Educação Básica (MEB), iniciativa que contou com o apoio da Igreja Católica a partir de 1961 e com o apoio financeiro do poder público (Littig; Amaral, 2023).

Destaca-se a intervenção do poder público, especialmente através de programas educacionais voltados para o campesinato. A Pedagogia da Alternância, longe de surgir de teorias preexistentes, foi ressignificada no contexto brasileiro com conceitos e práticas que fundamentam seus próprios pressupostos teóricos, ao mesmo tempo que são embasados nos princípios filosóficos do MEPES:

dessas práticas e conceitos incorporados, cita-se os que também fundamentam princípios do MEB. Destaca-se o método pastoral Ver-Agir-Julgar, que, adaptado para a concepção da Pedagogia da Alternância, passa a utilizar os conceitos de Observar–Refletir–Experimentar–Transformar. Incorpora, também, em sua prática diária, assim como o MEB, os conceitos conscientizadores de transformação da sociedade de Paulo Freire (Caliari, 2013, p. 264).

Fundamentado no pensamento freireano, esse modelo de educação é percebido como um meio para a liberdade e uma abordagem para problematizar a realidade camponesa, buscando transformá-la por meio da reflexão, dos saberes coletivos, e de práticas dos/as próprios/as envolvidos/as. É uma educação através da

qual se promove a ampliação do diálogo e do planejamento comunitário a partir das vivências, conforme destaca Caliari (2013, p. 269):

A prática pedagógica da Alternância se assemelha a uma proposta popular de educação ao considerar os conhecimentos das famílias campesinas, dos educandos e das comunidades. Ela se constitui como espaços provocadores de diálogos possíveis entre o exercício didático-pedagógico, valorizando os diferentes saberes e conhecimentos que as pessoas possuem e elaboram dentro da escola, fora dela e nos interstícios da escola. As Escolas Famílias, ao considerar e resgatar, em permanente diálogo no ambiente escolar, o saber da experiência e a matriz cultural dos coletivos campesinos, desempenham um papel fundamental na transmissão intergeracional do conhecimento elaborado no grupo e a partir do grupo, fundamentando assim sua prática educacional popular.

A implementação efetiva da EP nas EFAs ocorre quando a realidade camponesa é abordada como tema central nos Planos de Estudo de cada escola. Este processo vai além da simples inclusão da temática, envolvendo também debates intensivos e atividades de problematização. O propósito é não apenas reconhecer, mas verdadeiramente valorizar a complexidade e riqueza dessa realidade. Nas entrevistas, essa centralidade da realidade camponesa apareceu como elemento valorizado por monitores/as, especialmente quando reconhecem nas temáticas estudadas uma conexão direta com sua vida cotidiana e com os desafios enfrentados por suas comunidades.

Dessa forma, as EFAs se tornam espaços dinâmicos nos quais a Educação Popular se manifesta ativamente, promovendo uma abordagem mais holística e engajada com a vivência e conhecimento das próprias comunidades, conforme destaque:

As Escolas Famílias Agrícolas se configuraram como espaços de uma educação popular ao compreenderem o significado de identificar, sistematizar e trazer para seu interior o conhecimento elaborado na comunidade e na família camponesa. Este conhecimento, frequentemente invisibilizado pelos currículos da educação oficial, passa a ser apropriado por essas instituições (Caliari, 2013, p. 270).

Neste sentido, a Pedagogia da Alternância está intrinsecamente ligada à Educação Popular, assim como a Educação do Campo, enquanto práxis e movimento organizado. Essa luta é agora reconhecida como a busca pela Educação do Campo

e tem suas raízes também entrelaçadas na Educação Popular, conforme afirmado por Paludo (2013, p. 65):

- a) Possuem uma mesma materialidade de origem; b) São concepções educativas que se colocam na perspectiva contra-hegemônica e de resistência ao modo de produção capitalista; c) São forjadas no movimento concreto da luta dos trabalhadores, e seus processos são feitos por eles e com eles, não para eles; d) Em ambas, o direcionamento é a emancipação humana.

Seguindo nesta trajetória de resistência, encontram-se as Escolas Famílias Agrícolas localizadas no Vale do Rio Pardo-RS, como é o caso da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul e da Escola Família Agrícola do Vale do Sol. Essas instituições, de maneira especial, adotam a Pedagogia da Alternância, fundamentada em uma abordagem de educação popular com base nos princípios freireanos.

Desde então, esse conjunto de famílias, indivíduos e entidades têm trabalhado de maneira colaborativa para impulsionar o desenvolvimento ecológico, sustentável e solidário no meio rural por meio da aplicação prática e teórica da Pedagogia da Alternância.

Essa abordagem propõe a alternância de espaço e tempo, mantendo os laços dos/as jovens com suas famílias e propriedades. Dessa forma, ela une o conhecimento popular ao acadêmico e integra a prática à teoria, visando alcançar uma formação integral que serve como alicerce para a educação ímpar proporcionada nas Escolas Famílias Agrícolas.

No próximo subcapítulo, será abordada a Educação do Campo, sua história, as lutas sociais que a fortaleceram e como se relaciona com a formação dos/as monitores/as que atuam nessa área. Essa reflexão ajudará a entender como a Educação do Campo se tornou um espaço de resistência.

Essa reflexão ajudará a compreender de que forma a Educação do Campo se consolidou como proposta de resistência política e pedagógica, especialmente no que se refere à formação de jovens monitores/as inseridos nesse contexto.

6.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO CONQUISTA SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE MONITORES/AS

Neste subcapítulo, objetiva-se problematizar sobre a história da Educação do Campo, ou seja, compreender de forma mais concisa desde as lutas sociais travadas para conquistar o direito à escola, à educação de qualidade e a complexidade da formação continuada dos/as monitores/as que atuam nesse meio.

Para compreender a Educação do Campo, é essencial analisar seu surgimento na história do Brasil, incluindo seus objetivos, intenções, projetos, sentidos e significados ao longo das décadas de lutas sociais da população envolvida.

Discussir sobre a Educação do campo hoje, e buscando ser fiel aos seus objetivos de origem, nos exige um olhar de totalidade, em perspectiva, com uma preocupação metodológica, sobre como interpretá-la, combinada a uma preocupação política, de balanço do percurso e de compreensão das tendências de futuro para poder atuar sobre elas (Caldart, 2009, p. 36).

Ao situar a Educação do Campo nessa perspectiva de totalidade, Caldart provoca a compreendê-la como um movimento histórico vivo, que não pode ser analisado de forma neutra ou descolada da realidade concreta. Essa leitura é especialmente relevante quando se pensa a formação dos/as monitores/as que atuam nas Escolas Famílias Agrícolas, pois suas práticas educativas se constroem no interior dessas tensões, exigindo posicionamento ético, político e pedagógico frente às disputas que atravessam o campo e a educação brasileira.

Essa compreensão exige um olhar que vá além da descrição linear dos acontecimentos, demandando uma leitura crítica e histórica da Educação do Campo enquanto fenômeno social, político e pedagógico em permanente disputa. Trata-se de compreendê-la não apenas como política educacional, mas como expressão concreta das contradições do campo brasileiro, atravessadas pelas lutas de classe, pelos projetos de sociedade em conflito e pelas urgências da vida concreta dos sujeitos que nele vivem e trabalham.

Nessa direção, Arroyo (2007) contribui ao situar a Educação do Campo no campo dos direitos em disputa e em permanente reconstrução, enfatizando que os movimentos sociais não atuam apenas como reivindicadores de acesso, mas como sujeitos históricos que redefinem o próprio sentido do direito à educação e do dever do Estado. Essa perspectiva é relevante para a análise da formação de educadoras/es do campo e, no caso desta pesquisa, para a formação de monitores/as nas EFAs; porque desloca o debate de uma leitura apenas normativa e universalizante e o

recoloca na materialidade da vida e das lutas dos sujeitos do campo, em suas múltiplas identidades, culturas e territórios.

Os direitos não são construções acabadas, estão em permanente reconfiguração, na medida em que são construções históricas. Foram construídos em tensões sociais, políticas e culturais, refletem interesses locais, de grupos. Os movimentos sociais como coletivos de interesses organizados colocam suas lutas no campo dos direitos, não apenas de sua universalização, mas também de sua redefinição. (...) Os movimentos sociais não apenas reivindicam ser beneficiários de direitos, mas ser sujeitos, agentes históricos da construção dos direitos (Arroyo, 2007, p. 163).

Ao enfatizar a centralidade do território, Arroyo (2007) tensiona diretamente o paradigma urbano e as políticas generalistas que historicamente “adaptaram” o campo à cidade, deslocando crianças, jovens e comunidades de suas matrizes culturais e de suas formas próprias de socialização. Ao afirmar os vínculos inseparáveis entre educação, cultura, identidade, terra e comunidade, o autor oferece elementos para compreender por que as experiências das EFAs — e a formação dos/as monitores/as no interior da Pedagogia da Alternância — não podem ser reduzidas a modelos pedagógicos replicáveis, mas precisam ser entendidas como práticas formativas situadas, construídas na relação viva com o território e com os sujeitos concretos que sustentam o projeto educativo.

Ao retomar a gênese histórica desse movimento, Caldart (2012) indica que a Educação do Campo se constitui como uma construção social e política forjada nas lutas dos sujeitos coletivos do campo, especialmente a partir do final dos anos 1990, quando passa a ganhar nome, visibilidade pública e densidade como pauta educacional. Mais do que uma mudança terminológica em relação à “educação rural”, trata-se da afirmação de um projeto educativo vinculado às demandas concretas dos povos do campo, à defesa de seus territórios e à disputa por políticas públicas que reconheçam seus modos de vida, trabalho e produção de conhecimentos.

Nesse sentido, também a Pedagogia da Alternância no contexto brasileiro encontrou sujeitos, locais e condições propícias para promover uma educação alinhada aos interesses e necessidades do campo. É importante ressaltar a singularidade de cada um dos cenários nos quais essa abordagem pedagógica foi adotada (Corrêa, 2022).

Nos encontros realizados com monitores/as, emergiram narrativas que indicam

a centralidade dessa abordagem pedagógica na construção de vínculos com o território e com as práticas coletivas do campo, aspectos que serão aprofundados nos capítulos analíticos da pesquisa.

O reconhecimento da Educação do Campo como política pública pelo Estado brasileiro, conforme estabelecido no Decreto Presidencial nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que trata da política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), é resultado das lutas sociais que emergiram a partir da segunda metade do século XX. Essas lutas surgiram como resposta às abordagens educacionais estatais, que priorizavam um ensino tecnicista e estavam em vigor desde os anos 1930.

Ainda hoje, o Brasil revela uma realidade paradoxal: de um lado com agronegócio em larga escala, majoritariamente em latifúndios, com monocultura e pecuária mecanizada e altamente tecnológica; de outro lado, temos agricultura familiar distribuída em pequenas e médias propriedades, com produção em pequena escala voltada para alimentação familiar ou para venda a mercados urbanos. De forma geral, esse é o panorama rural do Brasil.

Não diferente de outros países da América Latina, o Brasil sofreu e ainda sofre com o êxodo rural, acentuado principalmente no final do século passado. Este processo é fruto de abordagens educacionais anteriores, que eram caracterizadas pelo avanço do modelo urbano-industrial e viam o meio rural como um obstáculo ao desenvolvimento do país, acreditando que ele precisava ser transformado. Isso implicava em modificar a vida e o trabalho das pessoas que habitavam e trabalhavam nessas áreas rurais (Freitas, 2011).

A orientação da educação da população, voltada para a formação de mão de obra direcionada ao mercado de trabalho, sempre representou uma premissa central no projeto do Estado brasileiro. No período do governo de Getúlio Vargas, a educação no contexto rural foi relegada a um plano secundário, apesar da existência de escolas e institutos agrícolas. O foco principal dos investimentos estava direcionado à formação técnica, visando o desenvolvimento dos setores urbanos e industriais do país, ou seja, regida pelo capital. Para Netto (2011, p. 27), a

chamada nova demanda por conhecimento, sob a ótica do capital, visou e visa, portanto, à integração da agricultura ao modelo de produção,

reprodução e circulação do capital. É o tempo do campo moderno, do agronegócio, em que máquinas informatizadas tornam-se o símbolo imponente do capitalismo agrário.

Na década de 1960, destaca-se o Movimento de Educação de Base (MEB), já mencionado no subcapítulo anterior, juntamente com as inovadoras escolas radiofônicas. Além disso, merece destaque o método educacional proposto por Paulo Freire, que preconizava uma abordagem criativa para a alfabetização de adultos, em contraposição ao método tradicional baseado na simples repetição de conteúdo. Portanto, tanto o método de Paulo Freire quanto o Movimento de Educação de Base desempenharam papéis significativos nas atividades dos movimentos sociais e sindicais, uma vez que estavam direcionados à preparação da população rural para as notáveis reformas sociais e políticas, como a reforma agrária (Freitas, 2011).

Hoje, observamos reflexos desse movimento migratório, tendo em vista o fechamento de escolas do campo, seja pela falta de estudantes ou pela nucleação de instituições. No Vale do Rio Pardo (VRP), região central do Rio Grande do Sul, a problemática não é diferente. Segundo dados apresentados por Costa, Etges e Vergutz (2016, p. 5),

o Brasil fecha em média, mais de 8 escolas por dia na região rural. Nos últimos 10 anos, 32,5 mil escolas do campo foram fechadas. Só em 2013 foram 3.296. Em 2003 eram 103,3 mil escolas no campo, hoje são 70,8 mil. São praticamente 9 escolas do campo fechadas por dia. Conforme esses dados, é possível afirmar que a cada 2h e 40min, uma escola do Campo é fechada no Brasil.

Embora essas instituições ofereçam um ensino tradicional, que em muitos casos não é conectado com a realidade vivenciada por esses/as estudantes do campo, ainda estão localizadas próximas do lugar onde moram.

A luta pela educação é diária, enquanto direito do agricultor e da agricultora, que busca na Educação Popular, certa resistência. É um movimento baseado, segundo Streck (2006), em uma pedagogia da sobrevivência, da resistência e das relações. Para muitos, permanecer no campo é uma batalha cotidiana, contra uma violência epistêmica, contra o colonialismo e sua filosofia alicerçada no capitalismo.

Para Moretti, Vergutz e Côrrea (2017, p. 829),

Diante desse padrão segregador do conhecimento, a Pedagogia da Alternância, ao tomar alguns princípios da Educação Popular, como partir da realidade e dos saberes populares com vistas à transformação, ressignifica as relações de ensino-aprendizagem no espaço da casa/trabalho e da escola.

A luta por esse modelo, alinhado à educação popular, tem ganhado energia no VRP. Isso porque se fazem presentes nesse território duas instituições de ensino que fogem aos modelos tradicionais. Com uma proposta pedagógica diferenciada - a Pedagogia da Alternância -, as duas instituições de ensino atuam com uma proposta de educação voltada para filhos/as do agricultor e da agricultora. São as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) localizadas nos municípios de Santa Cruz do Sul e Vale do Sol.

Como mencionado no capítulo anterior, as EFAs possuem sua origem no território europeu. O primeiro movimento ocorreu na França, arquitetado por agricultores que buscavam uma educação próxima da sua realidade, e, assim, fundaram as Casas Famílias Rurais. Logo, é observado um movimento semelhante na Itália, com as Escolas Famílias Agrícolas, também organizado por agricultores/as. Desde então, no Brasil essas escolas travam uma batalha contra o êxodo rural e, também, lutam pela implantação de políticas públicas. São instituições criadas e geridas por agricultores/as que buscam atender às suas reais necessidades educativas e formativas. Segundo Begnami (2003, p. 15),

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

Ao refletir sobre a relevância e o impacto das EFAs no VRP, fica evidente o protagonismo dessas instituições de ensino na busca por uma educação mais próxima da realidade dos agricultores e agricultoras. Com sua abordagem pedagógica diferenciada, as EFAs têm sido fundamentais para manter jovens no meio rural, promovendo a formação integral e personalizada dos/as estudantes, bem como

incentivo o desenvolvimento rural sustentável.

A parceria entre as EFAs, as famílias e a comunidade demonstram o compromisso com uma educação voltada para a cidadania, inclusão social e a luta pelo direito à educação. Embora suas origens sejam europeias, podemos perceber que a educação camponesa transcende fronteiras, unindo esforços em prol de um futuro mais promissor para o campo. Diante desse contexto, as EFAs, especialmente aqui no VRP, se consolidam como verdadeiras protagonistas na luta por um modelo educacional que experenciam vivências latino-americanas de educação, adequado e condizente com a realidade do campo.

No próximo capítulo, aprofundaremos a discussão sobre a Pedagogia da Alternância, com foco nos desafios e singularidades desse processo formativo, sempre em diálogo com as especificidades e demandas do contexto do campo.

7. DO-DISCÊNCIA, RUPTURAS E CONTINUIDADES NA FORMAÇÃO DE MONITORES/AS DA EFASOL

Esse capítulo se inicia tratando, fundamentalmente, sobre as relações entre a Pedagogia da Alternância e a formação docente em diferentes contextos, para avançar na centralidade do problema desta pesquisa, ou seja, naquilo que vai constituindo o processo formativo dos monitores/as da EFASOL: as rupturas e as continuidades presentes na relação de docência-discência mediada pela Pedagogia da Alternância.

7.1. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E FORMAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS

Neste subcapítulo, será explorada a Pedagogia da Alternância, uma abordagem educativa que articula espaços e tempos de aprendizagem entre escola, família e comunidade. Essa pedagogia, reconhecida por sua relevância no contexto da Educação do Campo, será analisada a partir de suas bases históricas, princípios metodológicos e contribuições para a formação de sujeitos críticos e autônomos, especialmente em contextos rurais.

Além disso, serão discutidos os instrumentos que a sustentam e as dinâmicas que possibilitam a integração entre o saber teórico e a vivência prática. Por meio dessa análise, busca-se revelar como a Pedagogia da Alternância dialoga criticamente com modelos tradicionais de ensino, promovendo uma educação contextualizada e conectada às realidades do campo. Este capítulo também abordará como essa metodologia dialoga com os conceitos de Educação Popular e o compromisso ético na formação de educadores/as e monitores/as.

A Pedagogia da Alternância é um movimento com origem no território francês que teve seu início em meados de 1930. Foi planejado por agricultores/as franceses/as que buscavam uma educação que pudesse atender às demandas e necessidades de jovens que residiam no campo, e ao mesmo tempo propiciar uma formação profissional que estivesse alinhada com um modelo vivenciado pela comunidade local (Nosella, 1977).

Esse modelo pedagógico foi idealizado para que os/as jovens estudantes permanecessem no campo, pois as atividades desenvolvidas na escola buscavam

alinhá-lo à realidade do campo. Foi pensado como uma resposta às necessidades específicas de jovens do campo que não se identificavam com o ensino tradicional oferecido pelas escolas convencionais (Nosella, 1977).

Conforme relata o autor, o modelo foi concebido pelo Padre Abbé Granereau (Nosella, 1977), que, ao dialogar com a comunidade, desenvolveu uma proposta educacional alinhada aos interesses dos agricultores e voltada para enfrentar os desafios impostos pelo êxodo rural.

Deste modo, a Pedagogia da Alternância é uma modalidade de formação que, desde a década de 1980, vem sendo objeto de estudo por importantes pesquisadores/as, a exemplo de Gimonet (2007), Queiroz (2002), Nosella (1977), Silva (2003) e Corrêa (2022), entre outros/as.

As investigações acerca da Pedagogia da Alternância, especialmente voltadas para a educação no campo, têm sido objeto de interesse crescente, embora ainda não exista um grande número de trabalhos acadêmicos sobre esse tema na atualidade, conforme foi constatado na pesquisa bibliográfica deste estudo. Esse modelo educacional camponês desperta curiosidade por apresentar características distintas em relação ao ensino tradicional, impulsionando a realização de pesquisas e estudos, especialmente por aqueles/as que se dedicam à área da Educação do Campo. Este modelo oferece

[...] uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. A Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos de experiências colocando assim a experiência antes do conceito. A Pedagogia da Alternância, nos CEFFAs/EFAs, dá prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo (Gimonet, 1999, p.44-45).

Conforme Estevão (2012), no Brasil o movimento que adota a Pedagogia da Alternância pode ser identificado em dois modelos de ensino: os das Casas Familiares Rurais (CFRs), as quais são oriundas do movimento iniciado na França, ou então, do movimento originado na Itália, com as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs).

De acordo com Silva (2003), no Brasil, EFAs e CFRs podem ter características diferentes. Isso não significa que diferem de seus princípios, pois, há um objetivo

comum em seus projetos educativos, no caso, a Pedagogia da Alternância. Para a autora (2003, p. 79),

de um lado temos o movimento que aglutina as Escolas Famílias Agrícolas, desenvolvidas sob inspiração e influência direta das experiências italianas, com suas origens na região Sudeste do Brasil no final dos anos 60 e, de outro lado, o movimento que reúne as Casas Familiares Rurais, desenvolvidas sob influência direta da França, inicialmente implantadas no Nordeste, porém, consolidadas na região Sul do País, a partir dos anos 80.

De todo modo, autores apontam que a Pedagogia da Alternância está presente majoritariamente em escolas do campo, contribuindo com a discussão sobre Educação do Campo. Nosella (1977) já enfatizava a relevância da Pedagogia da Alternância na formação de agricultores e agricultoras.

A fórmula básica da pedagogia da alternância, como é fácil perceber, expressa um compromisso político bem preciso: rejeita a discriminação do homem e da cultura do campo, embasa o processo educativo na responsabilidade fundamental e inalienável da família e da comunidade, bem como na dialética entre prática e teoria (Nosella, 1977, p. 8).

Esse movimento foi semeado pelo território brasileiro chegando a diversos Estados, vinculando-se diretamente aos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Neste período, destaca-se a primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em que Arroyo e Fernandes (1999) destacam, que, ao clamar por uma Educação do Campo estão, na verdade:

[...] afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: 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; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido (Arroyo; Fernandes, 1999 p. 59).

Essa visão de uma escola do/no campo, enraizada na cultura, história e nas demandas dos sujeitos que a compõem, reforça a importância de metodologias pedagógicas que dialoguem diretamente com a realidade vivenciada por seus educandos.

Nesse contexto, a Pedagogia da Alternância emerge como uma abordagem educacional capaz de integrar os saberes e práticas do campo ao processo formativo, promovendo uma educação contextualizada, crítica e transformadora. Essa metodologia, ao alinhar teoria e prática, se torna uma ferramenta poderosa para a valorização do campo e a formação de sujeitos comprometidos com o desenvolvimento social e cultural de suas comunidades.

Essa metodologia de ensino busca alinhar as experiências vivenciadas pelos/as estudantes com as atividades desenvolvidas pelos/as monitores/as. Neste sentido, Teixeira, Bernartt e Trindade (2008, p. 228) definem a Pedagogia da Alternância como uma “metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional”.

Sendo assim, a Pedagogia da Alternância não pode ser considerada como uma simples proposta pedagógica, é necessário tê-la alinhada e organizada com uma sequência de tempos e espaços alternados. É um sistema educativo que preza pelo progresso no ensino/aprendizado, o qual decorre da interdependência entre os espaços e os tempos de formação, considerando ainda as interrelações sociais que ocorrem entre monitores-estudantes-comunidade-famílias.

A Pedagogia da Alternância está apoiada em instrumentos pedagógicos específicos que permitem a garantia da integração entre a realidade vivenciada pelos/as estudantes e a escola. Este fato é de extrema importância, pois possui princípios e a valorização das vivências e saberes dos/as estudantes integrados no currículo oficial destes educandários/as. Para Vergutz e Cavalcante (2014, p. 10)

Tanto a Pedagogia da Alternância quanto a Educação do Campo fundamentam-se no comprometimento, no compromisso e no envolvimento com o movimento, suas concepções, reflexões e utopias que nascem da prática para proporem-se a transformar. É a busca pela valorização das singularidades, das experiências vivenciadas num contexto específico, ou seja, o campo.

A Pedagogia da Alternância se estrutura a partir de instrumentos pedagógicos que possibilitam a integração entre os saberes escolares e as vivências práticas dos estudantes em seus contextos familiares e comunitários. Esses instrumentos, como o Plano de Estudos, o Projeto Profissional Jovem (PPJ) e a Colocação Comum,

promovem uma dinâmica formativa que articula teoria e prática, valorizando o protagonismo dos sujeitos no processo educativo. Ao conectar os tempos e espaços da escola e da família, tais ferramentas pedagógicas criam condições para um aprendizado contextualizado e significativo, que respeita a diversidade cultural e fortalece os vínculos entre os diferentes agentes envolvidos, como estudantes, monitores, famílias e comunidades.

Dessa forma, a utilização desses instrumentos não apenas organiza a metodologia da alternância, mas também pode contribuir para a formação integral dos sujeitos, estimulando a reflexão crítica, a cooperação e o desenvolvimento dos/as estudantes. Entre os diversos instrumentos pedagógicos, além dos já mencionados, o Círculo de Cultura também é um instrumento pedagógico que permeia as EFAs.

É um método pedagógico desenvolvido pelo educador brasileiro Paulo Freire na década de 1960, com o objetivo de promover a alfabetização de adultos e estimular a consciência crítica dos participantes. São ambientes de diálogo igualitário, nos quais educadores e educandos trocam conhecimentos e experiências, construindo o saber de forma conjunta. Essa metodologia valoriza a cultura e as vivências dos participantes, reconhecendo-os como protagonistas ativos no processo de aprendizagem.

Frente a esse modelo educativo de formação, que se apresenta com naturalidade, tratam-se de identificar rotas de saída efetivas. Freire (1987) aponta para uma pista crítica que transita pela educação, especificamente seus atores produtores e reprodutores. Refere-se ao medo de educadores e educadoras em trocar suas práticas tradicionais por práticas libertárias. Esse fato deixa os/as docentes inseguros/as, induzindo à passividade. A liberdade não pode ser entendida como uma doação, ela é uma conquista de cada docente e de cada estudante, buscando romper com o modelo tradicional educativo. Para o autor (1994, p. 22), a categoria tem receio quanto à liberdade, pois

Enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarização à convivência autêntica. Preferindo a adaptação em que sua não liberdade os mantém à comunhão criadora, a que a liberdade leva, até mesmo quando ainda somente buscada. Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser.

Este é um problema recorrente que permeia a categoria docente. Trata-se, como menciona Freire (1994, p. 23), de “um parto - doloroso”. Os/as docentes precisam se entregar a uma práxis libertadora, superando desta forma as imposições do modelo tradicional opressor. Para isso, necessitam impor suas autenticidades e pensamentos próprios. Reconhece-se que essa luta

se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não ao opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (Freire, 1994, p. 22-23).

É uma luta necessária para tomar consciência das diversas maneiras pelos quais os/as monitores/as e estudantes podem descobrir a realidade objetiva e desafiante, sobre a qual incide a ação transformadora que poderá crescer e perpetuar criticamente.

Nesse contexto, torna-se imprescindível que o monitor/a esteja ciente de seu papel singular na sociedade, assumindo uma posição que lhe permite estimular os/as estudantes em direção ao desenvolvimento do pensamento crítico. Igualmente relevante é a necessidade de estar receptivo a novos processos de aprendizagem, pautados no conceito de do-discência. Outro fator que reforça a relevância dessa pesquisa é que ainda há pouco espaço para a Pedagogia da Alternância nos cursos de licenciatura, sendo essencial para preparar futuros professores para os desafios específicos da educação do campo.

Atualmente, muitos docentes carecem de formação adequada para lidar com as particularidades dessa metodologia, que integra teoria e prática de forma contextualizada. Além disso, a falta de preparo para a educação do campo em geral dificulta a construção de práticas pedagógicas alinhadas às realidades culturais e sociais das comunidades rurais, evidenciando a urgência de uma abordagem mais robusta e contextualizada nos currículos universitários.

Assim, mais do que nunca é preciso refletir sobre o processo de formação de docentes na contemporaneidade. Nessa perspectiva, é fundamental promover uma análise organizada acerca da formação de professores/as, visto que, em muitos

contextos, a pesquisa, apesar de sua inclinação intrínseca ao questionamento, pode apresentar diversas contribuições para os processos educativos emancipatórios (Cunha, 2013).

Hoje cada vez mais se discute sobre a formação. Ela não mais ocorre somente nos espaços da academia, embora entende-se ser indispensável. A formação docente ocorre em diferentes espaços e contextos e mais, não é neutra. Observa-se diversas iniciativas para que a formação aconteça de forma plena, humanizada. Uma destas propostas é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que possibilita que os/as estudantes de cursos de licenciatura já vivenciem a escola desde o primeiro semestre.

Outro programa que é preciso ressaltar é o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, que atua como estímulo para professores/as sem curso de graduação ou que exercem atividades em áreas distintas de sua formação inicial. Essas oportunidades oferecidas aos/as docentes representam formas de promover a qualificação e atender às demandas decorrentes dos novos desafios educacionais.

Retomando a reflexão sobre a não neutralidade na formação docente, Cunha (2013, p. 611) afirma que

o paradigma da ciência moderna, fortemente inspirador das ciências exatas e naturais, marcou a trajetória das ciências sociais no seu intento de legitimidade. Nele, muitas vezes, a formação de professores foi tratada em uma dimensão eminentemente neutra, quer na sua inspiração pedagógica, quer na perspectiva psicológica.

No entanto, comprehende-se que a formação docente acontece de forma contínua; é do ser humano aprender e ensinar. Esta perpassa diversos contextos, desde o familiar, cultural ou mesmo escolar e acadêmico. É o que Freire chama de formação permanente. Para ele,

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 1993 p. 20).

Além das estratégias que promovem a formação contínua tanto para os/as professores quanto para os/as estudantes, destaca-se a compreensão intrínseca da natureza humana, caracterizada pela dialética. Cada etapa da vida humana implica na necessidade de se transformar em algo diferente.

Por isso, é importante problematizar a temática, pois é necessário “estudar quais são e como acontecem os processos de ensinar e aprender nos Cursos de Licenciatura que vão além do interesse em discutir uma pedagogia universitária, mesmo entendendo que este motivo já seria de alta significação” (Cunha, 2001, p. 104).

As licenciaturas transcendem a mera adoção de currículos explícitos ou a ênfase em conteúdos específicos. Elas, acima de tudo, refletem perspectivas sobre conhecimento, educação e prática pedagógica. Tudo sugere que os valores incorporados e evidenciados nas atividades diárias representam elementos formativos muito mais impactantes do que os próprios conteúdos ministrados.

Outra indagação relevante diz respeito às distintas formas de estruturação das grades curriculares nas instituições, uma questão frequentemente negligenciada na maioria dos cursos de licenciatura. Isso é evidente no caso da Pedagogia da Alternância, foco desta pesquisa, assim como na escassa abordagem da Educação do Campo nos programas de licenciatura. Entende-se que, por representar uma minoria, tais enfoques acabam sendo ignorados nas grades curriculares, uma vez que “é improvável poder abordar a temática da docência separada do lugar em que se produz enquanto profissão” (Cunha, 2006, p. 56).

Diante disso, ao explorar a temática da formação de professores/as como um desafio que estimula a realização de diversos estudos, eventos, diretrizes e políticas, torna-se essencial alargar o horizonte de abordagem, especialmente se tratando das EFAs.

No subcapítulo seguinte, a análise das falas dos/as monitores/as será organizada em categorias que evidenciam as continuidades e os deslocamentos presentes no processo formativo na EFASOL.

7.2 DO-DISCÊNCIA: FORMAÇÃO DE MONITORES/AS CRÍTICOS/AS

Continua-se a problematização buscando nas produções sistematizadas de teóricos/as, com o apoio de Paulo Freire (1989), Antônio Nôvoa (2002) e bell hooks (2022), os/as quais indicam possíveis pistas da constituição do monitor/a e sustentam essa caminhada. Nesse sentido, faz-se necessário compreender que a prática, assim como a teoria, precisa ser permanentemente refletida e reelaborada, antes de ser consolidada, construindo novas maneiras de se alcançar seus fins educativos. Prática e teoria implicam-se mutuamente – esta é a práxis.

Alguns aspectos são problematizados por Paulo Freire, os quais caracterizam a descrição do papel educativo por meio do desenvolvimento da conscientização, capaz de compreender a base do Ciclo Gnosiológico – ação que se dá entre o/a professor/a e o/a estudante no processo de ensinar, aprender e pesquisar. A esse movimento, Freire (1996) chama de “do-discência”. Para o autor (1996), é na interação entre sujeitos que se produz novo conhecimento, sustentado por um marco de relações ético-históricas.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (1996, p. 16) reverbera que

ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.

No pensamento educacional freireano, enfatiza-se a inversão dos fatores, ou seja, permite que a problematização parta do conhecimento prévio dos/as discentes. O diálogo é a base nesse círculo de construção do conhecimento, oportunizando a práxis. Desse modo, e por meio da mediação científica, do pensamento crítico, é possível um momento de reflexão, de ressignificação dos saberes e de construção de novas ideias. Para Freire (1996, p. 13), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo.”

A do-discência permite que educador/a e educando/a sejam protagonistas das problematizações. Nessa coletividade, o/a docente é quem orienta a ação educativa, desenhandando cenário de reflexões e introduzindo saberes científicos à discussão,

permitindo, assim, a ressignificação dos saberes prévios.

A escola pode ser compreendida como o campo de mediações, onde são canalizadas diversas tensões, sendo algumas delas: o local *versus* o global, ou heterogêneo *versus* homogêneo, o hegemonic *versus* o alternativo, rural *versus* urbano. Estes são alguns exemplos clássicos das tensões extremas vivenciadas em nossa sociedade. São nos espaços dentro e fora da escola que as práticas educativas se constituem: um espaço em que disputas e lutas simbólicas por uma definição de saberes orientam o pensamento dos/as estudantes e suas ações. Ainda é nesses espaços político-culturais da escola que se produz a articulação com elementos que dão sentido aos saberes locais e globais, compreendendo-se como parte da aldeia global.

Ainda neste sentido,

A docência-discência no contexto familiar se materializa na participação do pai e da mãe no trabalho com o filho/educando e a filha/educanda na sua tarefa de orientação na sessão familiar; no cuidado com os instrumentos pedagógicos da alternância – plano de estudos e caderno de acompanhamento; na instigação para que o/a jovem constitua vínculos na comunidade e; também, no papel formativo de sua experiência de vida enquanto agricultor e agricultora. Da mesma forma, no ato de entregar-se à escuta, ao diálogo e ao desafio de aprender algo com o filho ou com a filha que regressa à propriedade municiado de saber científico-técnico (Moretti; Vergutz; Côrrea, 2017, p. 831).

Isso é possível desde que o/a monitor/a reconheça que, para além da sua prática pedagógica, faz-se necessário recorrer à reflexão crítica de sua ação, mantendo um processo dialógico que oportunize reflexões sobre a própria prática.

Outro ponto que devemos compreender é que o/a monitor/a não se constitui como docente somente em seu percurso acadêmico. Então, onde acontece a formação de um/a professor/a? Certamente não é uma pergunta de simples resposta, mas é possível encontrar algumas pistas no pensamento de Paulo Freire (1996), Antônio Nôvoa (2019), bem como com bell hooks (2022).

Para uma formação crítico-reflexiva é necessário que o/a professor/a vivencie experiências para além das instituições e, em especial, na escola, por exemplo. Nesse sentido, Nôvoa (2019) reafirma a necessidade de recriar um novo ambiente institucional e pedagógico, uma casa comum, um lugar além da conjunção da universidade e da escola na formação de professores/as. Para o autor, trata-se de um

“terceiro lugar”. Ou seja, de

criar um novo lugar institucional, interno e externo, que promova uma política integrada de formação de professores, ligando a universidade e a ‘cidade’, ligando a universidade em rede com um conjunto de escolas de educação básica que se assuma como ‘escolas formadoras’. A intenção é constituir, coletivamente, espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas que sejam ambientes propícios à formação dos jovens professores. Este terceiro lugar tem de ser mais do que a soma das universidades e das escolas (Nóvoa, 2019, p. 203).

Esse outro lugar é compreendido como um espaço de aproximação entre teoria e prática, de modo que se reconheça a produção teórica como uma parte significativa. Nele, a prática educativa deve ser orientada pela tomada de consciência, diferente de uma educação bancária, evidenciando constantemente que a formação deve estar embasada na construção dialógica, e que a Do-discência favoreça condições ao protagonismo em sua formação (Cunha, 2010). Do mesmo modo, Freire (1996, p. 13) discorre sobre a formação do/da professor/a:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Este estudo problematiza as formas pelas quais os processos de formação docente, na contemporaneidade, podem ocorrer de maneira dissociada entre ensinar e aprender, tomando como referência a perspectiva dialética presente na obra de Paulo Freire. É a partir desse olhar analítico que a pesquisa se estrutura, buscando compreender quem são os sujeitos formadores na Escola Família Agrícola do Vale do Sol e investigar em que medida a Pedagogia da Alternância pode se configurar como uma proposta educativa orientada por princípios de resistência e de formação do pensamento crítico.

Nesta linha de raciocínio, o estudo propõe refletir sobre ações formativas consideradas significativas no processo de formação dos/as monitores/as. Parte-se da compreensão de que o pensamento crítico pode ser entendido como um espaço de experimentação, no qual se formulam perguntas e se constroem respostas,

permitindo analisar diferentes articulações entre teoria e prática. Nesse sentido, busca-se compreender como o pensamento crítico pode se constituir como elemento precursor de práticas pedagógicas que dialoguem com os princípios da vida concreta e dos contextos educativos em que se inserem.

Esse é um dos papéis atribuídos ao/à monitor/a na Escola Família Agrícola, ao buscar tensionar práticas pedagógicas historicamente marcadas pela centralidade do monólogo docente e pela pouca abertura ao diálogo. Em muitos contextos escolares, os/as estudantes ainda encontram limitações para questionar, expressar opiniões e construir coletivamente o conhecimento, o que evidencia a permanência de modelos de ensino organizados a partir de lógicas tradicionais e fabris.

Nesse sentido, bell hooks (2022, p. 15) descreve o modelo tradicional de ensino estadunidense, destacando que esse padrão educativo privilegia a conformidade e a obediência em detrimento do pensamento crítico e da autonomia dos sujeitos, dinâmica que não difere significativamente do contexto brasileiro:

Por desgracia, la pasión de los niños por el pensamiento suele terminar cuando se topan con un mundo que pretende educarlos tan solo en la conformidad y la obediencia. A muchos niños se les enseña muy pronto que pensar es peligroso. Y, lamentablemente, estos niños dejan de disfrutar del proceso de pensar y empiezan a tener miedo de la mente pensante. Ya sea en sus casas, con padres que les enseñan, mediante un modelo basado en la disciplina y el castigo, que es mejor decantarse por la obediencia antes que por la conciencia de sí mismos y la autodeterminación, o bien en las escuelas, donde el pensamiento independiente no se considera un comportamiento aceptable, la mayoría de los niños estadounidenses aprenden a olvidar la idea de que pensar es una actividad apasionada y placentera.

Em muitos contextos das escolas de educação básica no Brasil, observa-se que o modelo hegemônico tende a limitar os/as estudantes a determinados tempos e espaços, reduzindo as possibilidades de expressão, diálogo e participação crítica. Essa dinâmica, semelhante àquela descrita por bell hooks no contexto estadunidense, revela a permanência de práticas pedagógicas marcadas por uma organização rígida do ensino, orientada por demandas externas à vida concreta dos sujeitos.

Observa-se que existem monitores/as que se desafiam, propondo aos/às jovens encontrar alternativas de resistência a partir da independência de seus pensamentos nas Escolas Famílias Agrícolas. hooks (2022, p. 15) expressa que “*por suerte, hay algunas clases en las que determinados profesores sí se proponen educar*

en la práctica de la libertad. En estos espacios, el pensamiento, y en concreto el pensamiento crítico, es lo más importante”.

Nesse sentido, identifica-se, em determinadas experiências das EFAs, a busca por compreender o processo de ensinar e aprender de maneira indissociada, reconhecendo que tanto o/a estudante quanto o/a monitor/a aprendem em interação, seja nos espaços escolares, seja no diálogo com as famílias e com a comunidade.

Sob esse viés, e como um ensaio à resposta do questionamento central desta Tese, listou-se alguns elementos básicos para investigar quanto à formação do monitor e da monitora nas EFAs. O primeiro deles é que se deve ponderar e respeitar sempre os saberes prévios dos/as discentes; a prática avaliativa pode ser uma oportunidade de ressignificar nossos conceitos, ampliando nossos conhecimentos - é também exercício de auto-avaliação; é preciso fomentar a conscientização e compreensão sobre o Ciclo Gnosiológico, permitindo maior sintonia e aprendizado entre monitor/a e estudante (Do-discência); a Do-discência deve proporcionar um momento de aprendizado coletivo; por fim, a formação do/da monitor/a alicerçada em um outro lugar, com experimentações pedagógicas e novas práticas.

O diálogo estabelecido entre a docência e a discência ao longo desta pesquisa evidencia como a Pedagogia da Alternância, em conjunto com a Educação do Campo, contribui para transformar as relações educativas em espaços de troca e construção coletiva de saberes.

Em cada capítulo apresentado, buscou-se elementos essenciais para compreender as singularidades desse processo: desde o papel histórico das lutas sociais pela Educação do Campo, passando pelos desafios da formação docente e da prática pedagógica, até a análise das metodologias específicas que estruturam as Escolas Famílias Agrícolas. Essas questões, interligadas, revelam como os objetivos desta pesquisa foram construídos a partir de uma abordagem dialética, integrando teoria e prática.

Ao refletir sobre as experiências vividas nos contextos educativos analisados, percebe-se que os desafios enfrentados pelos monitores e monitoras, bem como a construção de práticas pedagógicas inovadoras, são elementos fundamentais para alcançar os objetivos de uma educação contextualizada e emancipadora. A abordagem da do-docência, portanto, não apenas sintetiza os principais pontos

levantados nos capítulos anteriores, mas também aponta caminhos. Na sequência, aprofundam-se as reflexões sobre a do-discência, evidenciando como ela se constitui a partir de rupturas e continuidades, presentes de forma significativa na experiência da EFASOL.

7.3 FORMAÇÃO, ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA E DO-DISCÊNCIA NA EFASOL

Este texto busca apresentar uma análise detalhada dos dados que foram sendo construídos a partir da presença em campo e da escuta ativa durante os encontros nos Círculos Dialógicos, realizados com os monitores/as da EFASOL. A experiência de acompanhar essas rodas de conversa possibilitou acessar sentidos e significados atribuídos às práticas educativas pelos próprios sujeitos da pesquisa, conectando suas vivências às discussões teóricas sobre a Pedagogia da Alternância e a formação docente no contexto da Educação do Campo.

A intenção é compreender como as práticas pedagógicas, os instrumentos utilizados e a relação docência-discência contribuem para a formação contínua desses sujeitos, ao mesmo tempo em que se identificaram os desafios e contradições inerentes ao processo formativo. Muitos desses desafios emergiram espontaneamente nos relatos, revelando tensões vividas no cotidiano escolar, que só se tornam visíveis a partir do contato direto com a realidade da EFASOL.

A análise se fundamenta nas falas dos/das participantes e em referenciais teóricos que dialogam com os objetivos específicos da pesquisa. Esse exercício busca não apenas destacar as potencialidades da organização pedagógica da EFASOL, mas também reconhecer suas limitações e as dificuldades enfrentadas pelos monitores/as.

Ao refletir sobre essas limitações, é fundamental destacar que elas não invalidam a prática, mas indicam oportunidades para aprimoramento e inovação. Isso reforça o potencial de adaptação da Pedagogia da Alternância, que se apresenta como uma alternativa pedagógica flexível e transformadora. Essa abordagem dialógica é essencial para consolidar práticas educativas que não apenas reconheçam a realidade do campo, mas também a elevem como um espaço de emancipação.

Sendo assim, apresentamos uma descrição densa e analítica de cada um dos Círculos Dialógicos realizados ao longo de 2024, com Maria, Alef, Marlon e Ângelo,

conforme apresentamos no capítulo sobre metodologia desta pesquisa. Cada círculo foi vivenciado como um encontro potente, no qual a escuta, a empatia e o tempo da fala dos sujeitos se tornaram pilares da construção coletiva do conhecimento. Em seguida, buscamos tratar especificamente das rupturas e continuidades presentes no processo formativo dos monitores e monitoras na EFASOL, tomando em conta a relação indissociável entre docência e discência.

A formação de monitores e monitoras na EFASOL constitui-se como um processo dinâmico, atravessado por experiências singulares que articulam saberes acadêmicos e práticas vivenciadas no contexto do campo. Nesse percurso, o/a monitor/a não é apenas transmissor/a de conhecimentos, mas sujeito mediador, cuja atuação se apoia na Pedagogia da Alternância, promovendo o diálogo entre diferentes saberes e realidades.

Esse processo formativo revela-se através de múltiplas travessias, onde rupturas com modelos tradicionais de educação coexistem com continuidades históricas que ainda se fazem presentes. Para compreender essas dinâmicas, fez-se necessário a realização dos Círculos Dialógicos, que para além de constituírem espaços de reflexão, evidenciaram o conhecimento que se constrói com a Docência. O I Círculo Dialógico, detalhado a seguir, convida-nos a explorar as percepções dos sujeitos da pesquisa, suas trajetórias formativas e os desafios que atravessam o cotidiano pedagógico da EFASOL.

7.3.1 | Encontro: Formação de monitores/as

A atuação dos monitores/as no contexto das Escolas Famílias Agrícolas configura-se como um processo complexo e plural, que articula diferentes elementos, principalmente por atuar com a Pedagogia da Alternância e ser uma instituição do/no campo. No I Encontro, realizado nas dependências da EFASOL, no dia 27/08/2024 com duração de três horas no turno da manhã. Naquele momento, os/as monitores/as, Alef Lucas Flores, Ângelo Quoss, Maria Luiza Tomaz e Marlon Antonio Bianchini que integram a pesquisa, foram convidados/as a refletir sobre perguntas-chave que guiaram o diálogo: Quais foram as experiências marcantes durante a sua formação inicial? Que lacunas ainda persistem? De que maneira a formação contínua tem contribuído para enfrentar os desafios pedagógicos? E como a sua prática docente

impacta a comunidade rural?

Essas perguntas permitiram identificar não apenas os desafios enfrentados ao longo do processo formativo de cada um/a dos monitores/as, mas também as potencialidades que emergem na relação entre prática e teoria, no fortalecimento da identidade docente e no impacto social da formação. As discussões revelaram experiências individuais e coletivas que enriquecem a compreensão sobre a atuação dos/as monitores/as no contexto da EFASOL.

Este subcapítulo, portanto, explora as principais temáticas abordadas durante os Círculos Dialógicos. No I encontro, desde as lacunas na formação inicial até os desafios e as contribuições da formação contínua. Surgiram também pistas sobre as rupturas e as continuidades que marcam a prática docente embora tenha sido o tema do III encontro, além do papel transformador da formação no fortalecimento das comunidades, especialmente da EFASOL, na região do Vale do Rio Pardo.

A formação inicial dos/as monitores/as revelou-se como um elemento central nas discussões do primeiro encontro, evidenciando experiências marcantes, embora distintas, mas também lacunas significativas que impactam diretamente a prática docente.

Durante o Círculo Dialógico, os/as participantes compartilharam vivências de seus cursos, sendo: técnicos, de licenciatura, de bacharelado e outras formações voltadas para a docência, como as especializações, apontando desafios como a desconexão entre os conteúdos abordados nas formações acadêmicas e as demandas vivenciadas na escola. Logo, já posso recordar de problematização feita por Maria Isabel Cunha (2014, p.26) em um artigo chamado de “Aprendizagem da docência em espaços: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?”. Na passagem ela problematiza sobre a formação inicial:

A formação inicial de professores pode ser compreendida como os processos institucionais de formação da profissão que geram a licença para seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Entretanto, tem sido enfática a compreensão de que a formação inicial representa uma etapa na trajetória formativa e, mesmo sendo importante, não é mais suficiente para que o desempenho que o campo profissional exige (Cunha, 2014, p. 26).

Essa reflexão de Cunha (2014) reforça a ideia de que a formação inicial, apesar de necessária, não atende completamente às demandas práticas e teóricas

enfrentadas pelos/as monitores/as no contexto da educação, de um modo geral, mas também na especificidade da educação do campo. Os desafios relatados no encontro evidenciaram a importância de uma formação contínua que preencha tais lacunas, conectando os saberes docentes com a comunidade.

Maria é a primeira monitora a apresentar a sua trajetória como docente e, por isso, relata:

A minha experiência na graduação começou cedo. Eu me formei no magistério com 18 anos, mas, devido às condições financeiras, não pude seguir para uma graduação de imediato. Assim, ao sair de casa com 18 anos, comecei a trabalhar em escolas no campo. Depois, saí da cidade de Candelária e fui para Santa Cruz do Sul, onde, aos 27 anos, consegui iniciar minha primeira graduação. Quando voltei para a graduação, percebi que ter feito o magistério e o meu estágio foi essencial para a experiência que eu estava construindo. Nesse período, trabalhei por quatro anos com séries iniciais, mas depois interrompi para atuar em ONGs (Maria, I encontro, 2024).

As dificuldades enfrentadas por Maria refletem os desafios vividos por muitos/as monitores/as que ingressam na docência no campo. A falta de recursos financeiros atrasou sua entrada na graduação, o que tornou o início da carreira um caminho marcado por adversidades e adaptações.

Mas um ponto de destaque na fala de Maria, é a relevância de ter iniciado sua carreira pelo Magistério, hoje Curso Normal: “Ao fazer minha graduação, eu vi que uma das coisas essenciais para estar ali foi ter feito o magistério e o meu estágio”. Esse relato chama a atenção por não ser isolado. Em outras oportunidades, como a ela mesma menciona, a defesa do seu TCC (2014) pesquisou sobre “A Importância do Curso Normal na Formação Docente” e também quando realizou meu estágio docente, 2021 na turma da pedagogia do PARFOR, onde estudantes que possuíam o Curso Normal relatavam que se sentiam mais seguras em suas práticas educativas e pedagógicas. Maria reforça o por quê de ser importante “Porque eu via no grupo, assim, muitos perdidos, meu Deus do céu, nunca entendi. Na sala de aula, então, perdidos naquela época. E para mim foi essencial fazer o magistério e o estágio”.

Sempre é válido problematizar sobre o Curso Normal, especialmente considerando sua pouca oferta atualmente. Uma das vivências mais marcantes desse curso técnico são os momentos de estágio, que se estendem por um período de seis meses. Esse estágio, aliado ao apoio contínuo do professor supervisor, pode oferecer

uma base sólida e um suporte mais adequado para docentes em início de carreira.

O Curso Normal tem uma trajetória histórica relevante na formação de professores no Brasil. Criado no século XIX, seu objetivo inicial era preparar docentes para o ensino primário, com um currículo focado em práticas pedagógicas e metodológicas. Ao longo do tempo, passou por diversas reformulações, especialmente após a Reforma Francisco Campos (1931) e a Reforma Capanema (1942), que buscaram sistematizar e ampliar a formação de professores. Durante décadas, foi a principal via de acesso à carreira docente, desempenhando um papel fundamental na profissionalização do magistério. No entanto, com o avanço das políticas de expansão do ensino superior e a valorização dos cursos de licenciatura, o Curso Normal foi gradualmente perdendo espaço, embora ainda mantenha relevância em algumas regiões, especialmente em contextos rurais e em cidades do interior.

Além disso, o Curso Normal permite uma formação mais ampla, que abrange a compreensão de processos de alfabetização e a atuação em todas as áreas do conhecimento, proporcionando ao futuro professor maior segurança e preparo para os desafios da prática docente. Contudo, essa preparação nem sempre é suficiente para todos os contextos, como Ângelo reflete ao abordar sua experiência na licenciatura em....

Para o monitor, a sua formação inicial se destaca tanto por aspectos positivos quanto por lacunas que impactaram sua prática docente. Ele menciona que se sentia muito seguro quanto a apropriação de conhecimentos sobre os conteúdos de sua área de formação, mas percebeu que o aspecto pedagógico era uma lacuna significativa:

A minha formação inicial foi bem boa no sentido de abrir a cabeça pra várias coisas, assim, de mundo. Eu gostei muito da minha licenciatura, e os aspectos que foram muito bons, muito relevantes, foram o conhecimento da área. Eu me sentia sempre, ao final dela, muito seguro no conhecimento da química. O que devia ser melhorado era o conhecimento da educação. Tanto que eu saí, fui pro estágio com a percepção de que dar aula era muito fácil. Mas acho que faltou bastante conhecimento de educação. Nem digo de educação do campo, porque esse termo só aparecia na disciplina de políticas educacionais, dizendo que era uma modalidade de ensino. Quando fui pro estágio, tomei uma rasteira. Porque vi que não adiantava só saber muito bem o conteúdo. Tanto que, depois, fui buscar a pós-graduação por causa disso. Eu me sentia fraco nessa parte.

As reflexões de Ângelo sobre as lacunas pedagógicas de sua licenciatura

reforçam a importância do Curso Normal destacada na experiência formativa de Maria. Enquanto Ângelo menciona a desconexão entre prática e teoria, além da falta de preparo pedagógico em sua formação inicial, Maria atribui ao magistério e ao estágio uma base sólida que a preparou para os desafios da docência.

A crítica de Ângelo aos formadores de professores, que muitas vezes desconhecem a realidade da sala de aula, reforça ainda mais a relevância de uma formação integrada e contextualizada. Essa formação não apenas antecipa os desafios da prática docente, mas também oferece ferramentas para enfrentá-los com maior segurança e confiança, assim como com maior autonomia e critérios pedagógicos.

Essa problemática é discutida por Cunha (2014, p. 1) que ressalta sobre os novos docentes no ensino superior,

Quando se incorporam à educação superior nesses tempos de interiorização e massificação, descobrem que deles se exige que tenham uma gama maior de saberes, em especial para o exercício da docência para o qual, na maioria das vezes, eles não têm a menor qualificação.

A autora problematiza como muitos professores/as chegam ao ensino superior com uma formação altamente especializada em suas áreas de conhecimento, mas sem a qualificação necessária para atuar na docência. Essa especialização, embora importante para o aprofundamento teórico, muitas vezes não é acompanhada de uma formação pedagógica que permita conectar os saberes específicos às necessidades reais de ensino que se compromete com a realidade dos sujeitos envolvidos nos processos, assim como com a transformação do meio. Isso resulta em profissionais que enfrentam dificuldades para lidar com a diversidade de contextos educacionais, especialmente em regiões em que a educação é marcada por desafios socioeconômicos e culturais, como a educação do campo. De acordo com Cunha (2017), esse desencontro entre a formação acadêmica e a prática docente também aparece na fala de Ângelo, que reflete sobre sua experiência como discente na licenciatura. Ele aponta que muitos de seus professores, apesar de possuírem amplo conhecimento teórico, careciam de vivência prática na sala de aula, o que compromete a formação de futuros docentes. Ângelo observa:

Os meus professores da Licenciatura, que trabalharam há 20 anos, o tempo que eles estavam dando aula não é nem parecido com a escola que é hoje. Muitos deles não tinham vivido isso. Eu considero a pesquisa importantíssima. Mas, pra mim, formadores de professores têm que ter conhecimento da sala de aula. Muitos deles só conheciam a sala de aula escrita nos artigos. E, pra mim, isso não é base, é muito diferente. Isso é um aspecto a ser melhorado (Ângelo, I Encontro 2024).

Sua fala evidencia como a falta de experiência prática entre docentes limita o preparo pedagógico dos/as licenciandos/as, tornando o início da carreira docente ainda mais desafiador.

As reflexões de Ângelo sobre as relações entre teoria e prática na formação inicial dialogam com a trajetória de Marlon, próximo monitor a compartilhar sua caminhada. Ele vivenciou um percurso diferente, marcado pela integração constante entre prática e aprendizado. Enquanto Ângelo destaca as dificuldades de uma formação baseada principalmente em conteúdos teóricos e desconectada das realidades da sala de aula, Marlon traz uma perspectiva em que a prática desempenhou um papel central desde o início de sua formação, em relação à teoria.

Essa diferença de experiências evidencia a importância de ambientes formativos que possibilitem a vivência prática ainda durante a graduação, como forma de alinhar as expectativas acadêmicas às demandas da formação. Aqui podemos retomar Növoa (2019), que questiona que a formação deve ocorrer também em um terceiro lugar, como no caso do companheiro Marlon, monitor, que começou sua trajetória docente no contexto da EFASOL. Essa inserção precoce na escola permitiu que ele experimentasse vivências pedagógicas em diálogo direto com a realidade educacional do/no campo. Marlon relembra sobre como essa experiência foi determinante para sua escolha pela licenciatura, revelando que o contato direto com a prática é capaz de transformar percepções sobre a formação

No meu caso, eu posso dizer que acho que me formei monitor, assim. Por quê? Porque eu vim aqui para a escola para fazer o estágio do curso técnico, né? E, nesse mesmo período, eu entrei na faculdade, mas no curso de engenharia ambiental. E com a experiência aqui na escola, eu identifiquei que talvez ser professor fosse algo com que eu me identificaria ou que eu gostaria de fazer. E aí, no meio do ano, acabei trocando para história. Na verdade, percebendo, né, que desde cedo eu já gostava da área de humanas. E aí, toda a minha graduação na faculdade, toda a formação em licenciatura foi estando aqui na escola já. Desde o primeiro semestre (Marlon, I Encontro 2024).

Dessa forma, sua trajetória revela a importância da vivência prática como elemento formador da identidade docente. Assim como Maria, que atribui ao Curso Normal e aos estágios um apoio para sua atuação, Marlon identifica no contato direto com a escola um fator decisivo para sua escolha pela docência e para sua constituição como monitor.

Essa integração entre prática e formação teórica reforça a relevância de espaços que promovam a interação constante com a escola, embora existam dificuldades. Marlon reflete:

Eu olho pra trás e penso que, se eu talvez tivesse feito a formação de outra forma, teria sido certamente diferente. No entanto, enquanto aprendia lá, já tinha coisas que, na própria aula, percebia: 'Isso aqui, pro nosso contexto, pra nossa gurizada, não vai colar.' E outras coisas eu já pensava: 'Isso aqui dá pra adaptar' (Marlon, I Encontro, 2024).

Essa reflexão evidencia como a prática cotidiana desafia e se relaciona com o aprendizado teórico, exigindo do/a monitor/a expertise de adequar os conteúdos às especificidades do contexto educacional do campo. Embora a experiência de Marlon na EFASOL não esteja vinculada a uma política pública de formação de professores, ela reflete os benefícios de iniciativas como PIBID, mencionado na introdução desta tese. Esse Programa desempenha um papel importante na formação docente, ao permitir que licenciandos/as vivenciem a realidade escolar desde o início de sua graduação. Assim como Marlon, que teve a oportunidade de vivenciar o contato com os estudantes desde cedo, essas iniciativas favorecem a integração entre teoria e prática, promovendo uma formação contextualizada e alinhada às demandas educacionais dos sujeitos nela implicadas.

As narrativas transcritas até aqui, reforçam a importância da formação e suas especificidades. Nesta mesma linha, a trajetória de Alef se destaca como um exemplo de formação construída a partir da vivência no campo e da adaptação às demandas do ambiente educacional.

Diferentemente dos demais, sua entrada na docência não foi planejada logo no início de sua formação, mas ocorreu como um desafio a ser enfrentado durante sua caminhada acadêmica. Essa perspectiva se une as experiências dos outros/as monitores/as, mostrando como a prática cotidiana pode ser transformadora, mesmo para aqueles/as que não possuem formação pedagógica desde o início de sua

trajetória formativa.

Essa diversidade de trajetórias demonstra a riqueza e a complexidade do processo formativo, singularmente no contexto da EFASOL, como relatado agora pelo monitor Alef, que traz um exemplo de formação construída a partir da vivência prática e da adaptação às demandas da escola. Ele discorre:

Eu cheguei na escola vindo do bacharelado, principalmente em engenharia agrícola, então não tinha nenhuma formação pedagógica, nenhuma licenciatura. Vim, primeiramente, como um desafio, para trabalhar na área da matemática e contribuir também na área agrícola. Diria que minha experiência veio muito da minha vivência. Eu saí de uma realidade de agricultura familiar. Fui agricultor, fiz o curso técnico e depois fui trabalhar. Trabalhei por 12 anos, aproximadamente, em movimentos de pequenos agricultores e em cooperativas. Tive muita vivência de acompanhar agricultores e de ver como era a realidade deles. Assim, consegui adaptar a matemática à realidade dos estudantes (Alef, I Encontro, 2024).

As trajetórias de formação docente na EFASOL evidenciam diferentes pontos de partida, mas todas se conectam na busca por um ensino que dialogue com a realidade do campo. Alef, formado no bacharelado em engenharia agrícola, trouxe consigo uma base sólida de conhecimento técnico e teórico, semelhante à formação de Ângelo em química, apesar de ter cursado licenciatura.

No entanto, sua experiência prática como filho de agricultores e egresso de um curso técnico na área agrícola o aproximou diretamente das demandas e especificidades do campo. Essa vivência anterior permitiu que ele conectasse o conhecimento científico com as práticas cotidianas, desenvolvendo uma abordagem pedagógica que valoriza a integração entre saberes científicos e populares.

Nesse momento do encontro, os/as participantes passaram a refletir sobre a segunda questão problematizadora. A formação contínua foi destacada como uma oportunidade indispensável para os/as monitores/as ampliarem suas práticas pedagógicas e se adaptarem às demandas específicas da educação do/no campo.

Maria logo segue a conversa trazendo que, atuar na EFASOL representou um momento de transformação significativa em sua trajetória profissional. Ela relata como o contato com a Pedagogia da Alternância e as particularidades do campo a levou a reavaliar e adaptar suas estratégias de ensino-aprendizagem. Segundo ela, a formação continuada desempenhou um papel essencial nesse processo, proporcionando espaços de aprendizado coletivo e reflexivo.

Eu sempre trabalhei, desde a minha formação no magistério, em escolas do campo. Eu sempre pensava: Meu Deus do céu, estou trabalhando em uma escola do campo, mas estou ensinando conteúdos totalmente desconexos, da cidade. Essa é a verdade... E iniciar aqui, no primeiro ano de 2016, me fez pensar: "Meu Deus do céu, estou em um espaço que é aberto. Agora eu posso pensar totalmente diferente, não, fazer diferente!" Porque pensar diferente já tinha caminhado, só não havia espaço para isso. Então, com o passar do tempo, isso faz a gente se constituir de vários pensamentos, de várias metodologias, que, antigamente, na tradicional, não tinham espaço (Maria, 2024).

Dando continuidade às discussões sobre a formação inicial, os/as monitores/as destacaram a necessidade de uma formação contínua que acompanhe os desafios emergentes da prática docente no contexto não só das EFAs, que atuam com a Pedagogia da Alternância, mas de modo geral. Isso reforça a importância de um docente estar continuamente em formação, para que possa adaptar e construir práticas alinhadas às demandas dos estudantes e das comunidades onde atuam.

Na mesma linha, Alef retoma a fala destacando como a formação contínua se torna indispensável para enfrentar os desafios da educação do/no campo. Ele reflete:

Na agricultura, muita coisa a gente parte de princípios da matemática. Então, pra mim, foi um processo bem diferente, porque agora eu comecei a minha formação pedagógica em matemática. Eu sempre tive contato com a realidade agrícola e sabia como conectar o conhecimento técnico à prática dos estudantes, mas, ao entrar na docência, percebi que isso não era suficiente. Faltava-me uma base pedagógica sólida para transformar essa conexão em aprendizagem significativa. Por isso, decidi buscar uma formação continuada, que me ajudasse a entender como ensinar, como adaptar a matemática à realidade deles de uma forma que fosse prática e útil no dia a dia do campo (Alef, I Encontro, 2024).

A fala de Alef destaca um aspecto importante da formação contínua: a necessidade de conectar os saberes específicos à prática pedagógica que faça sentido para o/a estudante. Esse processo é particularmente relevante não só no contexto das EFAs, onde a Pedagogia da Alternância requer que os/as monitores/as articulem o conhecimento técnico, com as demandas concretas do campo e com a sala de aula.

Essa abordagem está em sintonia com o que Cunha (2014) aponta sobre a formação docente como uma construção que transcende a graduação, demandando o retorno constante ao espaço de trabalho como *lócus* de aprendizado. No caso de

Alef, sua vivência prática na agricultura familiar já fornecia um substrato rico de experiências e saberes advindos delas, mas foi na formação continuada que ele encontrou ferramentas para traduzir essas vivências em práticas pedagógicas desafiadoras.

Como enfatiza Nóvoa (1992), o desenvolvimento profissional docente não é apenas uma questão de adquirir novos saberes, mas de ressignificar os saberes existentes em diálogo com as especificidades científicas da escola.

Maria segue a prosa no Círculo Dialógico, contando de sua procura por uma licenciatura em Educação Especial, “eu vou fazer uma licenciatura em educação especial porque eu quero entender um pouco mais, por que estão chegando assim, dessa forma, como que eu vou ajudar, né?” e continua:

Eu acho que é importantíssimo, porque, se tu vais trabalhar contextualizado com a realidade e quer uma educação libertadora, precisa estar o tempo todo te formando e te atualizando. É fundamental conhecer o público com quem tu tá trabalhando, discutir, se formar junto com o grupo, planejar e estudar coletivamente. Também é necessário olhar para fora, conhecer realidades diferentes e trazer isso para o contexto (Maria, I Encontro, 2024).

Os/as participantes enfatizaram que a formação contínua permite preencher as lacunas deixadas pela formação inicial, especialmente no que diz respeito à adaptação das metodologias de ensino às realidades locais. Foi ressaltada, por exemplo, a importância de formações específicas que abordem a gestão do tempo no regime de alternância, estratégias para fortalecer o vínculo com os/as estudantes e práticas pedagógicas que valorizem os saberes da comunidade. Nesse contexto, Ângelo faz uma provocação sobre como a formação contínua na EFASOL o transformou em educador, destacando os espaços de troca como indispensáveis para o crescimento conjunto:

Eu gosto da forma como se trabalha a formação continuada aqui na escola. Essa questão de sempre termos espaços para discutir os desafios que encontramos e construir juntos, eu acho tão importante. Bom, falei da formação inicial antes, mas certamente mudei totalmente quanto educador depois de ingressar na escola. Foi aqui que fiz uma nova graduação (Ângelo, I Encontro, 2024).

Sua fala evidencia como a formação continuada, no ambiente da EFASOL, se estrutura não apenas como um complemento, mas como um espaço de

ressignificação da prática docente. Ao proporcionar momentos de diálogo e reflexão coletiva, fortalece-se a identidade docente e se promove um alinhamento entre as exigências da Pedagogia da Alternância e a realidade vivida pelos/as monitores/as. Essa perspectiva ressalta a importância de um processo formativo que seja colaborativo, situado e em constante transformação.

Para Marlon, a formação se desdobra em diferentes dimensões e não se limita aos espaços formais. Ele enfatiza que o aprendizado também acontece nas interações diárias com a comunidade e os/as estudantes, transformando essas vivências em oportunidades formativas:

Penso que, no caso da EFA, seja primordial compreender a formação em todos os espaços. Porque, por exemplo, não adianta ir à casa de um agricultor, ouvir tudo e pensar que foi só um caso oportuno e acabou, sabe? A gente tem que ir com esse espírito de entender que isso também é formativo. Precisamos pensar que qualquer espaço de diálogo na escola é formativo, o nosso gesto, tudo o que fazemos tem um significado para a gurizada. E, se tem um significado, a recepção deles em relação a esse gesto também é formativa para nós. Quando tu fala uma coisa em sala de aula e nota, assim: 'Bah, cinco deles ficaram meio assim,' na minha cabeça já fico pensando: 'Mas por quê?' (Marlon, I Encontro, 2024).

As colocações de Marlon trazem à tona uma visão ampliada da formação contínua, reconhecendo que o aprendizado ocorre de maneira constante, em diferentes ambientes. Ele reforça a importância de estar atento às dinâmicas das interações, transformando cada gesto e conversa em possibilidades de crescimento e reflexão. Esse olhar dinâmico sobre o papel do educador dialoga diretamente com os princípios da educação popular e da valorização do campo.

A educação popular, na perspectiva freireana, tem como um de seus fundamentos o diálogo entre educadores/as e educandos/as, no qual ambos se reconhecem como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem (Freire, 1996). Esse princípio é diretamente refletido na prática pedagógica das EFAs, onde o saber popular e os conhecimentos comunitários são valorizados como elementos centrais para a construção do conhecimento novo. A formação contínua, nesse sentido, não se limita a um aperfeiçoamento técnico, mas assume um caráter emancipador, que permite aos/as monitores/as questionarem sua prática e repensarem suas ações em consonância com as demandas da comunidade.

Nesse contexto, os momentos formativos coletivos promovidos pela EFASOL

tornam-se espaços de construção conjunta do conhecimento, nos quais a relação teoria-prática é constantemente ressignificada. Como Freire (1996) destaca, o processo educativo não é apenas transmissão de conteúdo, mas uma prática de liberdade que transforma tanto os/as educadores/as quanto os/as educandos/as. Assim, a formação contínua baseada nos princípios da educação popular fortalece a capacidade dos/as monitores/as de integrar saberes científicos e populares, promovendo uma educação potente e profundamente vinculada às realidades do campo.

Outro ponto a ser destacado foi o de como a formação contínua possibilita reflexões críticas sobre a prática docente. Para os/as monitores/as, momentos de formação coletiva, como os realizados na EFASOL, proporcionam espaços para revisitar conceitos teóricos à luz das experiências vividas, ressignificando as relações. Essa perspectiva dialoga com as ideias de Paulo Freire (1996), que defende a formação como um processo permanente e transformador, fundamental para a emancipação dos sujeitos.

Com base nas reflexões anteriores sobre formação inicial e contínua, a discussão com Alef, Ângelo, Maria e Marlon avançou para a última questão problematizadora desse primeiro encontro: quais são os principais desafios enfrentados pelos/as monitores/as na prática docente? Nesse momento, os/as participantes trouxeram à tona as complexidades e as demandas de seu papel, que vai além da sala de aula e envolve múltiplas responsabilidades, tanto administrativas quanto comunitárias. Essa sobrecarga evidencia a necessidade de estratégias específicas para lidar com as exigências do ensino no campo, mantendo o equilíbrio entre teoria, prática e as relações interpessoais.

Um dos desafios apontados foi a gestão do tempo e das múltiplas funções desempenhadas pelos/as monitores/as. Além de mediar o aprendizado dos/as estudantes, os/as profissionais precisam lidar com questões administrativas, familiares e comunitárias, muitas vezes sem recursos adequados para a realização de todas as demandas. Essa sobrecarga exige que os/as monitores/as desenvolvam habilidades específicas para equilibrá-las, como podemos observar na fala de Ângelo,

É um desafio que nem todo mundo está disposto a enfrentar, mas é importante essa coisa de se meter em tudo. É necessário, mas é bem

arriscado. A gente não atua só nas áreas de ensino, mas também palpita e trabalha na administração da escola. É uma escola no interior, mas que movimenta um monte de coisa, muitos recursos, e em tudo a gente dá pitaco. Isso pode ser arriscado se não for feito com cuidado, até mesmo ao entrar na vida dos estudantes, das famílias. Essa conversa mais íntima é perigosa, porque criamos um laço com eles, e eles acabam nos ouvindo bastante (Ângelo, I Encontro, 2024).

A fala de Ângelo evidencia a complexidade da atuação dos/as monitores/as na EFASOL, que vai além das responsabilidades pedagógicas para abranger tarefas administrativas, uma relação próxima com a comunidade e mais íntima com as famílias. Esse papel multifacetado reflete o conceito de "educador-pesquisador" defendido por Nóvoa (1992), em que o/a docente assume não apenas a função de ensinar, mas também de investigar e participar ativamente das realidades sociais que compõem o ambiente escolar.

Contudo, essa integração entre ensino-aprendizagem, gestão e demandas da comunidade também intensifica a carga de trabalho, especialmente em contextos em que recursos materiais são escassos, exigindo um equilíbrio cuidadoso entre as demandas diversas e a educação escolarizada. Além disso, a proximidade com os/as estudantes e suas famílias, ainda que enriqueça a prática pedagógica, apresenta desafios éticos e emocionais, como a criação de vínculos que podem extrapolar os limites profissionais.

Ângelo destaca que, embora a escola faça parte de sua vida, é essencial saber "romper" em determinados momentos para evitar o desgaste emocional e preservar o equilíbrio pessoal, argumentando ser um de seus maiores desafios.

É desafiador sim. E o desafio, que acho que todo mundo enfrenta, é fazer isso fazer parte da tua vida, mas também saber romper quando necessário. Porque, se não, aquilo pode virar uma preocupação tão grande que não sai da tua cabeça e acaba sendo sufocante. Tem que chegar um momento em que tu rompe e diz: 'Chega, agora é hora de cuidar da minha vida pessoal.' A escola faz parte da minha vida, sim, mas também tem momentos em que não posso pensar nela. Isso, para mim, é um grande desafio (Ângelo, I Encontro, 2024).

As dificuldades mencionadas por Ângelo em equilibrar a vida profissional e pessoal encontram eco na experiência de Maria, que destaca os desafios de lidar com situações para as quais ainda não está preparada. No contexto da EFASOL, os/as monitores/as frequentemente se veem frente a demandas emocionais e sociais que

extrapolam o ambiente escolar, especialmente ao atuar como mediadores/as junto às famílias.

Maria ressalta que muitas vezes é necessário lidar com preconceitos, opiniões divergentes e questões delicadas que surgem durante a tutoria, enfrentando situações inéditas para as quais é preciso improvisar soluções no momento. Essa complexidade evidencia a necessidade de um suporte formativo contínuo, que acontece na própria escola todas as segundas pela manhã. Ela segue:

E de romper, por exemplo, dentro da minha experiência pessoal, vindo de uma outra escola tradicional, romper com essa questão de que eu sou professora não é fácil. Sim. Com o tempo, cada dia, uma vez, passam dois, três anos. Estou há oito aqui e estou sempre buscando romper com isso. E aqui os desafios são constantes, inclusive os que dizem respeito à nossa formação, como a gente falava antes. Tem várias coisas que desafiam o que conseguimos estudar até o momento. Por exemplo, na tutoria, na maioria das vezes, os assuntos que surgem, a gente aprende no momento. A gente não estudou isso na faculdade, né, e não tem preparação para isso. Então, esse é um desafio. Eu penso, por exemplo, que a relação com os estudantes aqui na escola é completamente diferente (Maria, I Encontro, 2024).

Outro aspecto enfatizado foi a necessidade de adaptar os conteúdos e as metodologias de ensino ao perfil dos/as estudantes, que possuem trajetórias de vida e contextos culturais diversos. Nesse sentido, os/as monitores/as relataram dificuldades em conciliar as exigências curriculares com as necessidades práticas do cotidiano de cada estudante, revelando a importância de abordagens pedagógicas mais flexíveis e contextualizadas. Conforme destacado pelo monitor Ângelo

Eu entendo que aqui a gente faz parte de algo maior. Não é só a tua disciplina, né? A gente faz parte de um projeto, estamos todos em harmonia naquele projeto da escola, naquele projeto de formação em outros espaços. Isso, às vezes, é bem difícil de acontecer. Lembro que, em outra escola, a gente até fazia, no início do ano, cada professor socializava o seu plano de trabalho. Mas era uma socialização só para os outros saberem o que cada um queria fazer, não era algo pensado junto (Ângelo, I Encontro, 2024).

Além disso, foi mencionada a carência de materiais didáticos que dialoguem com a realidade do campo. Os/as monitores/as destacaram que, frequentemente, precisam criar ou adaptar recursos didáticos para tornar o ensino significativo para os/as estudantes. Esse esforço, embora essencial, demanda tempo e energia adicionais, evidenciando a necessidade de apoio institucional para superar essas

lacunas.

Os relatos também trouxeram à tona a importância do diálogo como ferramenta para superar esses desafios. A formação contínua, abordada anteriormente, foi vista como uma oportunidade para refletir coletivamente sobre as práticas pedagógicas e encontrar soluções colaborativas. Nesse contexto, a Pedagogia da Alternância emerge como um caminho para transformar as dificuldades enfrentadas em possibilidades de inovação e fortalecimento da educação do/no campo.

Os desafios enfrentados pelos/as monitores/as na atuação docente revelam, de maneira evidente, a necessidade de fortalecer a conexão entre os saberes teóricos adquiridos durante a formação e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano. Durante o I encontro, os/as participantes enfatizaram que a relação entre teoria e prática é muitas vezes marcada por tensões, especialmente no contexto das EFAs, onde as demandas locais exigem soluções criativas e contextualizadas.

Os relatos dos/as monitores/as evidenciaram que a formação desenvolvida na EFASOL ultrapassa o espaço da sala de aula, alcançando a comunidade rural e fortalecendo suas dinâmicas sociais e culturais, o que também se considera como desafio. Durante o I encontro, os/as participantes destacaram que, ao atuarem como mediadores/as pedagógicos/as, contribuem não apenas para o aprendizado dos/as estudantes, mas também para a valorização e preservação da cultura local.

Outro desafio destacado pelos/as monitores/as, foi o fortalecimento da identidade comunitária por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas na/pela EFASOL. Os/as monitores/as relataram que a formação continuada os/as encoraja a promover atividades educativas que envolvam a participação da comunidade, criando espaços de diálogo e colaboração.

Essa abordagem reflete os princípios da educação popular, que enxerga a escola como um espaço de transformação social, integrando educação e vida comunitária. Maria relata que por diversas vezes, enquanto professora de escola pública, tentou aproximação com o/as estudante e com as famílias, mas que em algumas situações não era bem vista porque, em uma de suas tentativas de trabalhar com projetos, logo descreve sua experiência,

Julgar um estudante por faltar às aulas é fácil, mas a gente não sabe onde ele mora e o que enfrenta para chegar até o transporte. Começamos um

projeto para conhecer as comunidades desses estudantes e fomos até a comunidade Alto Marcones. Lá, descobrimos que dois irmãos conseguiam vir à escola, às vezes, só uma vez por semana, porque tinham que caminhar mais de 14 km até a parada de ônibus. Nem eu conseguia vir à escola nessas condições, principalmente em dias de chuva. Isso nos fez refletir sobre a importância de ter empatia e conhecer as realidades que eles vivem. No entanto, o projeto acabou não tendo continuidade porque não era bem visto pela prefeitura, que também deixou de nos apoiar com transportes. A falta de entendimento sobre essas realidades gera julgamentos injustos, como o caso de um professor de educação física que não deixou um estudante participar da aula porque ele não tinha tênis, sem sequer perguntar se ele possuía um. Muitas vezes, estudantes vêm para a escola só por causa de uma refeição, e, dentro do sistema, essas situações acabam invisíveis (Maria, I Encontro, 2024).

Além disso, foi discutido como a formação contínua na EFASOL influencia diretamente a permanência dos/as jovens no campo. Ao promover um ensino que dialoga com a realidade rural, os/as monitores/as auxiliam na construção de perspectivas de futuro que valorizam o campo como espaço de desenvolvimento pessoal e coletivo. Como destaca Marlon,

A oportunidade de estudar em uma escola que dialoga com a vida, onde eles podem ser quem são, se identificando como tais — como agricultores, por exemplo — rompe com algumas barreiras, inclusive de estereótipo e preconceito em relação à identidade de agricultor (Marlon, I Encontro, 2024).

Por fim, os/as participantes trouxeram reflexões sobre como a escola, sob esta perspectiva fortalece a autonomia da comunidade rural. Ao preparar monitores/as para atuar com protagonismo e sensibilidade cultural, a EFASOL desempenha um papel crucial no fortalecimento das populações locais, especialmente porque observa-se um aumento significativo das meninas na procura pela escola, promovendo assim a educação como um instrumento de transformação e emancipação. Marlon contextualiza:

E, pra mim, isso é libertação. Porque a gente está falando de uma agricultura familiar que, em 2024, para alguns, é um problema. Nesse mundo agro, ser agricultor familiar não é algo tão bonito, pelo menos não é o que eu considero. Então, existe uma libertação. E também existem outros processos individuais de cada um deles que são ocasionados (Marlon, I Encontro, 2024).

E já nesse primeiro bloco, surge a discussão sobre as rupturas que vem sendo promovidas na escola, a partir da experiência do-discente proporcionada pela Pedagogia da Alternância. As discussões do primeiro encontro trouxeram à tona

reflexões profundas sobre as rupturas e continuidades no processo de formação dos/as monitores/as. Os relatos e problematizações dos/das participantes da pesquisa evidenciaram como a experiência na EFASOL desafia as concepções tradicionais de ensino-aprendizagem, promovendo uma formação que se diferencia tanto em conteúdo quanto em abordagem pedagógica. No momento, o grupo faz uma reflexão e Ângelo destaca,

Eu acho que os instrumentos pedagógicos nos dão a base para nossa formação, né? Porque a nossa formação sempre parte do que vem deles, da realidade do jovem, né? Então, é a partir de instrumentos pedagógicos, como o plano de estudo, as visitas às famílias, as tutorias, que a gente acaba se apropriando e conhecendo essa realidade. A partir daí, vamos identificando nossas necessidades formativas também, para trabalhar com essa realidade. A gente acaba se deparando com muitas temáticas, e cada ano é diferente. Tem coisas que identificamos como necessárias para trazer para a formação, e precisamos nos adaptar a isso, buscar conhecer sobre isso. Os instrumentos pedagógicos são essenciais. Eles não são apenas ferramentas para o jovem aprender e conhecer a sua realidade, mas também são ferramentas que nos mostram o que precisamos conhecer. Acho que essa é a relação. São importantíssimos para isso, sem dúvida. Quanta coisa já virou pauta para nós, na formação, porque foi trazida numa tutoria por um estudante e a gente não sabia como lidar com aquilo! Então, precisávamos fazer formação, estudar, para trabalhar com essa situação (Ângelo, I Encontro, 2024).

Uma das rupturas mais significativas mencionadas pelos/as monitores/as foi o abandono de práticas pedagógicas centradas exclusivamente na transmissão de conhecimento. No contexto da Pedagogia da Alternância, a formação valoriza o diálogo, a construção coletiva de saberes e a integração entre teoria e prática. Para Maria,

Essa questão da formação, para mim, também é importante. Estou há oito anos aqui, mas, a cada ano, sempre considero que aprendo muito. No modelo tradicional, a gente tinha uma formação totalmente fora do contexto do que estava acontecendo, sabe? Tu entras num mundo que, na verdade, nem quer prestar atenção na situação. E era sempre uma formação conduzida por alguém de fora. Não estou dizendo que as nossas formações não possam vir de fora, mas a gente pode buscar leituras e conhecimento entre nós, com os próprios estudantes. Acho que, com os próprios estudantes, a formação se torna mais comum. Numa visita à família, por exemplo, a formação está acontecendo o tempo todo. É algo constante, né? Sim (Maria, I Encontro, 2024).

Essa mudança, embora transformadora, demanda dos/as monitores/as uma adaptação contínua, que nem sempre é simples. Muitos relataram dificuldades iniciais

em alinhar os princípios teóricos da educação popular às demandas cotidianas do ensino no campo. Marlon destaca,

Ontem ainda eu estava falando isso, né? Que, por exemplo, se pegar nós, monitores, que estamos na prática agrícola, o que a gente tem de idade, tem famílias de estudantes que têm de experiência na agricultura, né? Se pegar as famílias de alguns ali, por exemplo, elas vão ter trinta, trinta e cinco anos de experiência só com agricultura. E a gente, então, se tem trinta anos de idade, vai ter quinze de experiência, mas eu penso que também é formativo. Porque essa família já viu um ano produzir muito milho, um ano não produzir nada, um ano ter problema com doença, um ano não ter, sabe? E a gente, obviamente, tem o compromisso de estudar, de ajudar nesse processo formativo da gurizada, mas a teoria também não dá tudo, né? A prática é fundamental nesse sentido. E aí, quando a gente vai lá e escuta esse agricultor falar: "Esse ano aqui, considerando o clima e tal, tem que plantar o milho nessa época," a gente volta pra escola já pensando nisso também e com o compromisso de fazer a nossa prática aqui na escola nesse sentido, mas também de estudar, né? Buscar saber por que isso acontece, né? (Marlon, I Encontro, 2024).

Por outro lado, os/as monitores/as destacaram aspectos de continuidade que reforçam e ampliam suas práticas pedagógicas. A formação oferecida pela EFASOL foi vista como uma extensão do compromisso com a educação do campo, conectando-se diretamente às experiências vividas pelos/as participantes em suas comunidades. Essa continuidade é percebida como uma forma de manter vivas as tradições e valores locais, ao mesmo tempo em que se incorporam inovações pedagógicas.

Outro ponto relevante foi a discussão sobre como o processo formativo estimula uma constante revisão das práticas educativas. Ao refletirem sobre suas trajetórias, os/as monitores/as reconheceram que a formação contínua permite revisitar concepções anteriores e ressignificar experiências passadas, bem como construir novos conhecimentos. Essa dinâmica de ruptura e continuidade fortalece o papel do/a monitor/a como sujeito histórico e crítico, capaz de atuar de maneira consciente e transformadora, mas compreendendo que o protagonismo está no estudante.

Por fim, os/as participantes ressaltaram a importância de espaços coletivos, como o ciclo dialógico, para aprofundar essas reflexões. Esses momentos não apenas reforçam a conexão entre monitores/as e comunidade, mas também contribuem para consolidar a identidade profissional e cultural dos/as educadores/as, fundamentada

nos princípios da educação popular e da pedagogia da alternância.

As problematizações levantadas neste subcapítulo serão retomadas e aprofundadas no capítulo de Resultados e Discussões, ampliando a análise dos desafios e das potencialidades da formação no cotidiano educacional. No próximo subcapítulo, exploraremos as reflexões do II Encontro, que abordou a organização da escola e os desafios de sua dinâmica interna, ampliando a compreensão sobre os contextos que impactam a formação dos/as monitores/as.

7.3.2 II Encontro: Escola Família Agrícola

A partir das valiosas contribuições e do envolvimento dos/as monitores/as no I Encontro, decidiu-se manter a estrutura do Círculo Dialógico para o II Encontro. O formato, inspirado na metodologia dos círculos de cultura, priorizou a conversa e a troca de experiências, promovendo um espaço colaborativo para dialogar sobre os desafios e potencialidades da EFASOL. O entrosamento entre os participantes permitiu aprofundar as reflexões e consolidar a abordagem participativa, assegurando que cada monitor/a pudesse compartilhar suas percepções de forma horizontal e democrática.

O II Encontro seguiu o mesmo formato do I Encontro, este ocorrido em 10/09/24, com duração de três horas no turno da manhã, utilizando-se uma organização que priorizou o diálogo e a troca de experiências, novamente. Dispostos em círculos, os/as monitores/as compartilharam reflexões sobre os desafios e aprendizados do cotidiano escolar. A dinâmica foi conduzida pelos "puxa-conversa", conforme já explicamos, que facilitaram a discussão e incentivaram a participação de todos/as.

As discussões foram organizadas em torno de três questões centrais: quais são as principais características e objetivos de uma Escola Familiar Agrícola; como a relação entre educação formal e não formal é realizada nas práticas pedagógicas das EFAs e quais são os principais desafios enfrentados por estudantes e monitores/as nesse contexto. Essas questões estruturaram o Círculo Dialógico e apoiaram as reflexões compartilhadas, além dos "Puxa Conversa".

A perspectiva pedagógica da Escola Família Agrícola de Vale do Sol está

fundamentada na pedagogia da alternância, metodologia que integra períodos de formação prático-teórica em sala de aula e área experimental, e vivências práticas-reflexivas realizadas nas propriedades familiares.

Essa abordagem, permeia educação da EFASOL, que ora se dá formalmente, ora ocorre de maneira não formal, permite que os/as estudantes apliquem diretamente os conhecimentos adquiridos, conectando teoria e prática de forma dinâmica e contextualizada. Além disso, a estrutura metodológica da EFASOL prioriza o diálogo entre os saberes tradicionais e populares com os científicos, fortalecendo os laços com a comunidade local e promovendo o desenvolvimento sustentável do meio, uma vez que a agroecologia tem sido um dos pilares da escola, bem como a educação integral (PPP, 2023).

Um dos principais objetivos da EFASOL é formar jovens com competências técnicas e sociais para atuar como agentes de transformação em suas comunidades. A escola busca não apenas formar os estudantes para a agricultura familiar, mas também fomentar uma educação emancipatória, que valorize a identidade de agricultor/a e contribua para a sucessão da propriedade.

Esse compromisso está alinhado aos princípios da Educação Popular e ao papel das Escolas Famílias Agrícolas como espaços de fortalecimento das comunidades rurais e de resistência às desigualdades sociais, assim como as educacionais - tema deste II encontro.

Nesse sentido, a EFASOL promove uma interação constante entre os diferentes espaços. A vivência prática, realizada no ambiente familiar, é monitorada e discutida nos Círculos Dialógicos, promovendo reflexões críticas sobre as práticas cotidianas dos estudantes. Essa dinâmica favorece não apenas o desenvolvimento técnico, mas também o fortalecimento de valores éticos e estéticos coletivos, evidenciando a integração entre as dimensões pedagógicas e sociais (Brandão, 2009; Freire, 1970).

Durante o II Encontro do Círculo de Cultuta (CD), os participantes destacaram a importância da pedagogia da alternância como diferencial no fortalecimento da educação no campo. Segundo Marlon (II Encontro, 2024), “a alternância permite que os jovens vivam a prática no campo e tragam esses aprendizados para a escola, criando uma troca constante entre teoria e prática”. Essa percepção alinha-se às

reflexões de Paulo Freire (1987), que enfatiza a educação como um processo dialógico, onde o contexto sociocultural dos/as educandos/as é central no processo formativo.

Deste modo, é essa metodologia que organiza o tempo dos/as estudantes entre períodos escolares e vivências práticas nas propriedades familiares, sendo um diferencial da instituição. Essa abordagem busca não apenas promover a integração entre teoria e prática, mas também reforçar a identidade da agricultura familiar, valorizando os saberes locais e fomentando uma educação contextualizada.

Essa integração entre os tempos escolares e comunitários transcende o aprendizado técnico, promovendo o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. A convivência diária entre os estudantes, tanto na escola quanto nas propriedades, cria um ambiente em que o aprendizado vai além dos conteúdos formais, abrangendo também valores como respeito, cooperação e empatia, assim como a participação vem construindo autonomia nos sujeitos implicados na alternância entre tempos-espacos. Esses elementos são fundamentais para que os/as estudantes se reconheçam como parte de uma comunidade e enfrentem os desafios do campo de forma colaborativa. É nesse contexto que Alef destaca o impacto da convivência coletiva no desenvolvimento pessoal dos estudantes, um dos objetivos centrais da EFASOL para ele é evidenciada quando fala de sua percepção sobre os/as estudantes ingressantes:

Na minha visão, assim, quando eles chegam, principalmente no primeiro ano, eles vêm com dificuldades de socialização. Muitas vezes formam grupinhos e não conseguem interagir com os outros. A convivência diária aqui força eles a isso, seja na aula, nos quartos ou nos coletivos. Eles precisam aprender a conviver, respeitar e se entender. É aí que começam a perceber que todo mundo está atrás do mesmo objetivo: conviver, se formar como técnico e crescer juntos como pessoas. Acho que isso é algo único aqui, porque em outros lugares eles ficariam no grupinho deles, sem se abrir para os outros (Alef, II Encontro, 2024).

Maria (II Encontro, 2024) destacou a importância dessa fala ao afirmar também que: “As famílias são parte fundamental desse processo. Elas não apenas apoiam os estudantes, mas também aprendem junto com eles, criando um ciclo contínuo de troca de saberes”. Essa fala ressalta mais um dos objetivos da EFASOL, e seus espaços formativos que vão além da escola, estabelecendo uma relação direta com o território

e promovendo um desenvolvimento sustentável do meio com a participação das famílias de trabalhadores/as rurais.

A vivência coletiva também foi apontada como um elemento essencial da EFASOL. Ângelo (II Encontro, 2024) mencionou que “o ambiente coletivo favorece o desenvolvimento de valores como solidariedade e respeito, que são fundamentais para a convivência na comunidade”. Essa afirmação reforça a ideia de que a educação nas EFAs não se limita à transmissão de conteúdo, mas visa formar sujeitos críticos e comprometidos com o desenvolvimento sustentável de seus territórios. Essa compreensão dialoga com as reflexões de Caldart (2004), que comprehende a educação do campo como uma proposta transformadora, capaz de promover autonomia e pertencimento ao meio.

Outro aspecto destacado durante o II Encontro, agora já problematizando a segunda questão levantada, foi a relação entre a educação formal e não formal nas práticas pedagógicas das EFAs. Ao unir educação formal e não formal, a EFASOL contribui para a formação de sujeitos críticos e busca fortalecer os laços com a identidade de agricultor/a familiar. Essa integração, mencionada reiteradamente pelos monitores/as, posiciona a EFASOL como uma resposta educativa robusta às necessidades das comunidades rurais, valorizando experiências vivenciadas promovidas em diferentes contextos. Ângelo observou que

A integração entre teoria e prática, típica da alternância, é um dos maiores desafios, mas também uma das maiores riquezas desta pedagogia. Não é fácil equilibrar o que aprendemos na sala de aula com as demandas do campo, mas é isso que faz sentido para a nossa realidade, muito embora seja difícil para nós identificar o que é formal e informal, às vezes, elas se misturam (Ângelo, II Encontro, 2024).

A reflexão de Ângelo revela a complexidade inerente à pedagogia da alternância, particularmente no que diz respeito à interação entre educação formal e não formal, assim como a informal que ocorre sob a responsabilidade exclusiva da família e de outras interações sociais sem objetivos escolares.

Essa reflexão de Ângelo evidencia a complexidade de diferenciar as dimensões da educação formal, não formal e informal no cotidiano da EFASOL. É importante destacar que, a educação formal, refere-se ao sistema de ensino estruturado, com currículo oficial, etapas definidas e certificação, como o ocorre nas salas de aula

da EFASOL. Já a educação não formal abrange processos educativos intencionais, mas que acontecem fora do sistema escolar tradicional, como oficinas, cursos de curta duração e atividades comunitárias desenvolvidas no contexto da alternância. Por fim, a educação informal refere-se aos aprendizados que ocorrem de maneira espontânea, no convívio familiar e nas interações sociais, sem uma intencionalidade educativa formalizada.

A dificuldade de distinguir essas dimensões no cotidiano não apenas demonstra a eficácia do modelo em integrar teoria e prática, mas também aponta para os desafios em sistematizar tais aprendizados de maneira clara e consistente.

Por sua vez, a riqueza dessa integração reside na sua flexibilidade e relevância contextual, mas também exige uma mediação pedagógica sensível que permita aos sujeitos do processo educativo compreenderem e articularem ambas as esferas de forma coerente e funcional.

Maria (II Encontro, 2024), logo segue a prosa, ressaltando a relevância do envolvimento das famílias no processo educacional. Ela afirmou: “As famílias são muito importante nesse momento. Elas ajudam os estudantes e também aprendem com eles”.

Esse ponto reforça o papel das EFAs como espaços formativos que transcendem os muros da escola, estabelecendo conexões profundas com o campo e estabelecendo relações recíprocas entre aqueles/as que ensinam e que aprendem. Tal abordagem é alinhada à perspectiva de Cunha (2014), que destaca a importância de criar organizações aprendentes, onde a formação ocorre em interação com os contextos de trabalho e vida. Marlon apresentou outra reflexão significativa ao comentar acerca do impacto da pedagogia da alternância na vida dos/as estudantes e monitores/as, já articulando sua fala com próxima questão que discorre sobre a temática:

A rotina da alternância é intensa. Muitos jovens, ao chegarem aqui, precisam se acostumar com um sistema que exige mais comprometimento, porque não se trata apenas de estudar conteúdos; é sobre entender como aplicá-los no campo, na prática. Isso leva tempo, mas é onde a gente aprende de verdade (Marlon, II Encontro, 2024).

Essa experiência prática, aliada ao aprendizado teórico, é o que confere singularidade às EFAs, transformando a experiência vivencial em um espaço

formador de sujeitos críticos e autônomos. Essa abordagem corrobora com Paulo Freire (1983, p. 97), que afirma que “educar é um ato de amor, é um ato de coragem. Não pode temer o debate. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”

A partir deste ponto, as problematizações realizadas estão diretamente entrelaçadas às questões discutidas no II Encontro com os nós sendo cuidadosamente amarrados para responder às perguntas que guiam esse CD. Os/as participantes consideram em suas reflexões, simultaneamente, as características e objetivos da pedagogia da alternância, a relação entre educação formal e não formal, e informal, e os principais desafios vivenciados por estudantes e monitores/as.

Essa prosa buscou evidenciar como as práticas educativas são amarradas pelas demandas do território e pela dinâmica própria da pedagogia da alternância, promovendo uma visão integrada das experiências compartilhadas pelos/as participantes. Maria segue a conversa ressaltando:

Nosso trabalho aqui é muito amplo. Não lidamos apenas com conteúdo, mas com jovens que trazem histórias, vivências e expectativas diferentes. É preciso ter sensibilidade para entender esses contextos e ajudar cada estudante a encontrar o seu caminho (Maria, II Encontro, 2024).

Essa reflexão reforça a necessidade de uma formação que vá além do domínio técnico, focando também no desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Lidar com jovens que carregam histórias e vivências tão diversas demanda não apenas sensibilidade, mas também a capacidade de adaptar as práticas pedagógicas e boa formação contínua. Como coloca Cunha (2014, p. 795),

A formação continuada precisa ser aninhada em instituições aprendentes, onde os professores não apenas ensinam, mas também aprendem com as experiências coletivas, transformando o fazer pedagógico em um processo dinâmico e colaborativo.

Outro ponto ressaltado pelos/as monitores/as foi a riqueza das trocas entre os/as estudantes e suas comunidades no contexto da pedagogia da alternância. Marlon observou:

A gente não aprende só dentro da sala de aula, né? Quando estamos na comunidade, no campo, aplicamos o que aprendemos, e isso fortalece tanto

o nosso conhecimento como monitor/a quanto a relação com a nossa família e vizinhos (Marlon, II Encontro, 2024).

Esse depoimento reflete como o vínculo entre os saberes escolares e a vivência prática é essencial para consolidar os aprendizados, mas também revela as dificuldades em adaptar o ensino às diversidades regionais e culturais dos/as estudantes. Essa questão surge especialmente quando o contexto do território impõe barreiras à implementação das práticas propostas. Maria (II Encontro, 2024) relatou: "Quando visitamos as propriedades, percebemos que alguns estudantes até compreendem a teoria, mas esbarram em limitações familiares ou de infraestrutura para colocar em prática o que foi aprendido na escola".

Aqui a monitora descreve duas situações relevantes que precisam ser consideradas durante o processo formativo do/a estudante. Em alguns casos, as famílias não permitem a mudança de práticas e pensamentos dentro da propriedade, e em outros as condições financeiras também precisam ser consideradas como limitantes para a sua realização plena. Por outro lado, revela uma certa resistência das famílias em compreenderem seu papel educacional junto a EFA.

Essa dinâmica é intensificada pela amplitude geográfica atendida pela EFASOL, que abrange estudantes de diversos municípios e realidades socioeconômicas da região do Vale do Rio Pardo. Essa diversidade é destacada como um elemento positivo, ampliando as trocas culturais e o enriquecimento pedagógico, mas também se apresenta com a necessidade de romper barreiras, como observado por Marlon:

Quanto maior o nosso território, maior a dificuldade de conseguir mobilizar os estudantes para uma articulação cooperativa ou associativa. A diversidade é uma riqueza, mas também significa que os jovens muitas vezes estão isolados em suas realidades, sem conseguir aplicar plenamente o que aprendem aqui na escola (Marlon, II Encontro 2024).

Essa problemática reforça a necessidade de estratégias pedagógicas que consigam dialogar com as especificidades de cada contexto, promovendo um aprendizado que seja efetivamente significativo e aplicado nas comunidades de origem, além de acolhedor.

As trocas entre os diferentes territórios enriquecem o processo formativo, mas também demandam estratégias pedagógicas que consigam dialogar com as

especificidades de cada contexto, promovendo uma aplicação prática mais significativa.

Retomando a questão do território, por ser muito abrangente, ele também exige dos monitores/as a capacidade de lidar com a diversidade cultural e as múltiplas realidades vivenciadas pelos/as estudantes e suas famílias. As visitas às comunidades, parte essencial da pedagogia da EFASOL, evidenciam tanto a riqueza dessas trocas quanto os desafios enfrentados. Maria destacou como essas interações podem expor questões delicadas:

Muitas vezes é necessário lidar com preconceitos, opiniões divergentes e questões delicadas que surgem nas visitas às famílias durante a tutoria, enfrentando situações inéditas para as quais é preciso improvisar soluções no momento (Maria, II Encontro, 2024).

Essa complexidade exige não apenas habilidades técnicas, mas também um suporte formativo contínuo para os monitores/as atuarem de forma ética e contextualizada. O trabalho dos monitores/as na EFASOL exige conhecimento que vai além do domínio técnico, demandando também suporte formativo contínuo para enfrentar as situações diversas encontradas no território.

Ângelo, retoma sua defesa pelas formações contínuas que ocorrem nas segundas pela manhã, para ele:

Nas segundas de manhã, temos um momento para refletir sobre as experiências das tutorias e visitas por todos nós, monitores/as. É ali que compartilhamos dificuldades, aprendemos uns com os outros e planejamos como lidar com os desafios que surgem a cada dia, não fomos preparados pra isso (Ângelo, II Encontro, 2024).

A importância das formações realizadas nas segundas-feiras na EFASOL, momentos dedicados à reflexão sobre as experiências vividas em tutorias e visitas às famílias, permitem compartilhar desafios, trocar aprendizados e planejar ações, reforçando o diálogo entre teoria e prática e contribuindo para o desenvolvimento profissional de cada um/a dos/das monitores/as.

Ângelo acrescentou a perspectiva do aprendizado mútuo que ocorre nas visitas, destacando a interação com as famílias como uma via de mão dupla: "Quando a gente vai lá e escuta esse agricultor falar: 'Esse ano aqui, considerando o clima e

tal, tem que plantar o milho nessa época,' a gente volta pra escola já pensando nisso também e com o compromisso de fazer a nossa prática aqui na escola nesse sentido, mas também de estudar, né? Buscar saber por que isso acontece" (Ângelo, II Encontro, 2024). Essa troca de saberes reforça a Pedagogia da Alternância, permitindo que as experiências práticas enriqueçam o processo educativo ao mesmo tempo em que valorizam os conhecimentos locais.

Essa reflexão demonstra como as Escolas Famílias Agrícolas contribuem para a formação integral dos/as estudantes, ao mesmo tempo em que impactam os territórios em que estão inseridas. Freire (1983) enfatiza que a educação deve ser um ato de liberdade, permitindo aos educandos refletirem criticamente sobre seu contexto e agirem para transformá-lo.

Os/as monitores/as também destacaram a importância da valorização dos saberes populares e locais. Ângelo retoma que,

é preciso mostrar para os jovens e as jovens que aquilo que eles vivem no dia a dia na casa deles, lá na propriedade, como o trabalho na roça ou as histórias que os/as mais velhos/as contam, tem tanto valor quanto o que aprendemos nos livros (Ângelo, II Encontro, 2024).

Essa percepção reflete a proposta de uma educação contextualizada e culturalmente relevante, como defendido por Caldart (2004), que aponta a educação no campo como uma prática que articula os saberes tradicionais com os conhecimentos sistematizados, promovendo uma consciência crítica e emancipadora. Durante as problematizações acerca da importância da vivência prática no campo, uma característica central da EFASOL, Alef expressou com clareza: "A teoria tem seu valor, mas é no campo que vemos tudo acontecer de verdade. A vivência diária, o trabalho, é que nos ensina" (Alef, II Encontro, 2024).

Essa reflexão destaca o impacto direto da prática na aprendizagem e na formação dos/as estudantes, que vão além do ensino técnico para abraçar o conhecimento construído na experiência cotidiana. Para que isso aconteça, todos/as nós precisamos entender a flexibilidade no planejamento das atividades para atender às demandas emergentes.

Ângelo refletiu sobre como as colocações em comum, realizadas às segundas-feiras, desempenham um papel central nesse processo de adaptação:

A gente aqui, às vezes, na segunda-feira, a partir do que houve na colocação em comum, muda completamente o planejamento, porque alguém diz assim: 'Ah, isso aqui tem que ser trabalhado essa semana com eles. Então, minha aula vai ser sobre isso'. Isso só é possível porque eu não tenho outros oito turnos pra dar conta (Ângelo, II Encontro, 2024).

Essa prática demonstra a capacidade da escola de ajustar sua rotina pedagógica às realidades apresentadas pelos/as estudantes e monitores/as, atendendo demandas específicas de cada turma da EFASOL, conforme necessidades e interesses advindos do contexto.

Maria (II Encontro, 2024) também ressaltou a importância dessa flexibilidade como um diferencial da pedagogia da alternância, conectando-a às práticas de diálogo coletivo: "E eu acho que outro detalhe que a gente tem que trazer é que essa flexibilidade ela vem a partir da colocação em comum, daí vamos adaptando de acordo com a necessidade e a rotina da escola". Marlon complementa:

Eu acho estranho quando a gente diz assim: 'eu não tô com a aula preparada'. Aqui na escola, se vai mudar o horário, a gente tem que estar sabendo qual é o conteúdo. Isso só é possível porque não temos uma carga de oito ou dez turmas para dar conta. Temos um número menor de estudantes e turmas, o que facilita organizar o planejamento, especialmente após a colocação em comum. Esse espaço permite ajustar o que será trabalhado na semana, integrando as demandas que surgem diretamente das necessidades dos estudantes (Marlon, II Encontro, 2024).

Essa abordagem reforça o compromisso da EFASOL em manter um alinhamento constante entre as demandas dos/das estudantes ante a sua realidade e os objetivos formativos da escola, evidenciando como a pedagogia da alternância não se limita a integrar teoria e prática, mas também busca criar um ambiente pedagógico dinâmico e adaptável, participativo e emancipador.

A articulação entre teoria e prática, porém, não é desprovida de desafios. Marlon, por exemplo, compartilhou sua experiência ao afirmar que "nem sempre é fácil aplicar o que aprendemos na escola diretamente na comunidade, mas é um processo de aprendizado contínuo" (Marlon, II Encontro, 2024). Isso nos faz refletir sobre a necessidade de adaptar o ensino às realidades dos/as estudantes, sem perder de vista os objetivos formativos mais amplos, como a formação cidadã e crítica presentes nas políticas educacionais brasileiras. Maria, retoma a discussão traçando um

comparativo com o ensino tradicional e a EFASOL: “Diferente de outros espaços, onde os horários e planejamentos são fixos e anuais, aqui podemos ajustar conforme o que é mais relevante naquele momento” (Maria, II Encontro, 2024).

Em seu trabalho, Caldart (2004) afirma que a educação do campo deve ser centrada não só no desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também na promoção de uma educação que fomente a conscientização social e política. Esse processo de conscientização é visível em diversas falas dos/as participantes, especialmente quando discutem o impacto da EFASOL na comunidade. Maria trouxe uma perspectiva importante ao dizer: “Aqui, ensinamos mais do que um ofício, formamos cidadãos que têm a capacidade de ver além do imediato e lutar por uma transformação”.

Para ela, o ensino vai muito além da preparação para o trabalho; trata-se de proporcionar aos/as estudantes as ferramentas para que possam questionar, refletir e agir sobre os problemas sociais ao seu redor. Freire (2001), em sua obra Pedagogia da Esperança, enfatiza que a educação deve ser um espaço de diálogo e liberdade, onde os/as educandos/as não apenas aprendem, mas se tornam protagonistas de sua própria transformação.

A troca de experiências e reflexões entre os participantes evidenciou como a EFASOL busca ir além de um modelo de ensino tradicional, ou seja, procura superar a mera transmissão de saberes em que os/as estudantes são apenas receptores. Alef (II Encontro, 2024) comentou de maneira clara: “A teoria é importante, mas é no campo que a gente vê tudo acontecer de verdade, é lá que a gente aplica e aprende de forma concreta”.

Essa fala sublinha a importância de uma educação que se baseia na prática, onde o conhecimento não se limita à sala de aula, mas se expande para o contexto real vivido pelos/as estudantes. Freire (1983, p. 97) “já apontava que a verdadeira educação só é possível quando ela se integra com o mundo concreto dos/as educandos/as, transformando não só o saber, mas também a realidade em que se inserem”.

Ao refletir sobre o papel dos/as monitores/as, Maria trouxe uma visão ampla sobre a importância do acompanhamento contínuo: “Nosso trabalho não é apenas ensinar conteúdo, mas ajudar os/as estudantes a entenderem como seu aprendizado

pode impactar a realidade ao seu redor". A conexão entre ensino e transformação social foi um ponto-chave em suas falas, reafirmando que a educação nas EFAs, em geral, mas na EFASOL especificamente, não se restringe ao desenvolvimento técnico, mas busca formar cidadãos críticos e engajados, sujeitos de sua própria história. Isso se alinha com a perspectiva de Freire, que comprehende a educação como uma ferramenta para libertação e mudança, não apenas para adaptação à sociedade, mas para sua transformação.

Assim, a compreensão de que a educação vai além de técnicas e saberes acadêmicos é um ponto comum entre os/as participantes. Ao discutir o impacto da EFASOL nas suas vidas e na comunidade, Maria explicou: "Aqui, não é só sobre ensinar a fazer algo, mas também sobre ensinar a refletir sobre o mundo e agir para transformá-lo."

Essa ideia mostra a intenção da EFASOL de não apenas preparar os/as estudantes para o mercado de trabalho ou para o mundo do trabalho, mas também para a cidadania ativa e crítica. Esse processo de formação integral, que abarca tanto o conhecimento técnico quanto a reflexão sobre a realidade social, está alinhado com a proposta de Freire (1983), que considera a educação um espaço de conscientização e ação, onde os/as educandos/as tornam-se sujeitos de sua própria história, como acabamos de mencionar.

Esse compromisso com a formação integral é destacado nas falas de Alef, que afirma: "Quando a gente entende que o que aprendemos aqui não é só para o futuro, mas para melhorar o presente, isso faz toda a diferença." Essa compreensão de que a educação deve ser um processo contínuo, conectado ao momento vivido, reforça a ideia de que a aprendizagem não ocorre apenas no futuro, mas é uma prática cotidiana que visa transformar a realidade que está sendo naquele momento. As falas dos monitores/as participantes, como podemos observar, tem uma interlocução precisa com a perspectiva freireana sobre educação popular, ainda que escolarizada. Paulo Freire (1983) aponta a educação como um meio de emancipação e autonomia que dialoga diretamente com essa postura dos/as monitores/as com os/as estudantes, bem como com as suas respectivas famílias, reconhecendo o poder da formação mútua para mudar não só suas vidas, mas também o cotidiano de suas comunidades.

Retomando a análise das trocas promovidas pela Pedagogia da Alternância na

EFASOL e pela diversidade cultural que se apresenta, é também possível observar que ela impõe desafios que afetam o dia a dia dos/as estudantes. A alternância entre os períodos na escola e em casa demanda organização e adaptabilidade, tanto para o cumprimento das atividades escolares quanto para as responsabilidades familiares. Nesse cenário, emergem questões sobre como equilibrar essas demandas, especialmente em contextos marcados por desafios da vida na roça, bem como a rotina das famílias. Foi nesse sentido que Marlon problematizou a rotina vivida pelos/as estudantes:

Como dificuldade, como egresso assim, eu diria que alternar é bem bom, mas também é uma instabilidade bem grande. Quando tu tá em casa, a família tem muitas demandas: tem o aniversário do primo, tem que plantar fumo, tem que ver a avó que tá doente, tem que fazer um monte de coisa. A semana passa assim. Daí tu vem pra escola e aqui tem um professor que quer dar a melhor aula, tem visita de estudo, tem intervenção externa... tu tá sempre muito envolvido, mas tu nunca tá num lugar especificamente. Parece que tu não consegue estabilizar, como se fosse sentar assim e acalmar (Marlon, II Encontro, 2024).

Essa fala evidencia uma tensão central na Pedagogia da Alternância: ao mesmo tempo que ela conecta o/a estudante com os diferentes espaços de sua formação, também pode levar a uma sensação de fragmentação, impactando sua estabilidade emocional e capacidade de concentração. A preocupação levantada pelo monitor destaca a importância de oferecer suporte aos estudantes para que consigam lidar com as demandas simultâneas da escola e da família.

Marlon refletiu sobre a necessidade de criar estratégias que conectem esses/as jovens, especialmente quando eles voltam para suas comunidades, muitas vezes sentindo-se isolados.

Acho que esse é um desafio que eles enfrentam. Como o “piá” tem que sair lá do Arroio do Tigre pra vir aqui pra escola, uma hora e meia de viagem, ele passa a semana toda aqui. Ele vai fazer uns amigos que estão aqui. E, quando ele volta pra casa, as pessoas que estão lá não são as mesmas que estavam aqui. Se a gente for pra outras EFAs no Brasil, por exemplo, a EFA tá numa comunidade, num município, sabe? Então o estudante vai pra casa, mas na sessão familiar ele continua em contato ainda com os colegas, com as famílias (Marlon, II Encontro, 2024).

Essa realidade aponta para um desafio recorrente na EFASOL, onde a distância entre a escola e as comunidades de origem dos/das estudantes pode

dificultar a continuidade das conexões formadas durante o período escolar. Ao retornar para casa, muitos/as jovens enfrentam um sentimento de isolamento que impacta não apenas sua socialização, mas também a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos e, nesse contexto, o papel dos monitores/as torna-se crucial.

Além disso, reflete a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a saúde socioemocional como parte integral do processo formativo, buscando formas de minimizar essa sensação de instabilidade. Essa problemática reforça o papel dos monitores/as na mediação, auxiliando os/as jovens a construir uma rotina que permita a integração entre suas vivências escolares e familiares sem prejuízos à sua formação.

Ângelo relatou uma situação em que um estudante o procurou para desabafar sobre conflitos familiares que impactavam diretamente seu desempenho escolar:

Ontem à noite, fiquei até mais tarde porque o “guri” queria conversar sobre um problema que estava enfrentando com a família e como isso afetava sua decisão de continuar o projeto na propriedade. Ele precisava de alguém para escutar e ajudar a organizar as ideias (Ângelo, II Encontro, 2024).

Esse tipo de interação reflete a necessidade de um acompanhamento mais próximo e individualizado, que ultrapassa o âmbito escolar e adentra as complexidades da vivência pessoal dos/as jovens.

A relação construída entre os monitores/as e os/as estudantes reflete o que Freire (1970) descreve como a base da educação dialógica: o amor como um ato de coragem e compromisso. Ele afirma: O amor é, também, diálogo.

[...] porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação (Freire, 1970, p. 66).

Esse diálogo, profundamente ancorada no respeito e na empatia, torna-se fundamental na Pedagogia da Alternância, onde os desafios emocionais e familiares enfrentados pelos/as jovens são integrados ao processo formativo como elementos de transformação pessoal e em sua comunidade.

As questões levantadas durante o II Encontro, como os desafios pedagógicos,

as adaptações às demandas do território e as práticas de integração entre teoria e prática, serão analisadas e problematizadas detalhadamente no capítulo de resultados e discussões. Esse aprofundamento permitirá elucidar as contribuições dos monitores/as para a formação integral de sujeitos críticos e comprometidos com suas comunidades, bom como as relações de do-discência. Na sequência desta tese, apresentaremos o relato e a continuidade do III Encontro, ampliando o escopo das reflexões desenvolvidas nos Círculos Dialógicos e consolidando o debate junto à EFASOL.

7.3.3 III Encontro: Do-discência

A do-discência, como prática educativa central na EFASOL, evidencia a relação dialógica e colaborativa entre quem ensina e quem aprende. Fundamentada na pedagogia freireana, essa abordagem não apenas se diferencia de práticas escolares descontextualizadas da realidade dos sujeitos do campo, mas também sustenta práticas que valorizam os saberes situados e as vivências compartilhadas. No III Encontro, realizado com os/as monitores/as no dia 13/11/24 com duração de 2h30 no turno da manhã, as discussões se concentraram em compreender as rupturas e continuidades pedagógicas provocadas pela do-discência nos espaços coletivos da EFASOL, foco deste encontro. A partir das falas colhidas neste encontro, buscamos compreender como a do-discência se manifesta nas práticas cotidianas da EFASOL, evidenciando deslocamentos e permanências no processo formativo dos monitores/as.

O presente subcapítulo busca contextualizar essas reflexões à luz das falas dos/as monitores/as, articulando-as com referenciais teóricos e práticas observadas na EFASOL. São relatados aspectos que mostram como a do-discência transforma as relações pedagógicas, promove a ressignificação do ensino e reforça práticas colaborativas que sustentam a formação docente no campo.

A do-discência, conforme descrita por Freire (1970, p. 39), baseia-se no entendimento de que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Esse princípio, amplamente presente nas práticas da EFASOL, manifesta-se na relação dialógica entre monitores/as e estudantes, em que o aprendizado ocorre por meio de trocas mútuas

e significativas.

Essa interação contínua é destacada por Marlon (III Encontro, 2024): "Nossa formação é um movimento dialógico e contribui também para a nossa transformação como monitores/as. Afinal, saímos daqui muito diferentes de como entramos". Tal afirmação reforça o caráter transformador dessa pedagogia, que não se limita à transmissão de saberes, mas busca construir conhecimento a partir da realidade concreta dos/as educandos/as.

As práticas relatadas também evidenciam o esforço dos monitores/as para romper com o modelo tradicional de ensino, frequentemente caracterizado pela fragmentação disciplinar e pela centralidade do professor como único detentor do saber. Como mencionado por Ângelo,

a tendência é a gente se estabilizar naquilo que acha que tem que ser trabalhado todos os anos. Mas, na verdade, todo ano muda. As necessidades são diferentes, as turmas são diferentes. Por isso, o trabalho em grupo é tão importante, porque nos ajuda a perceber essas mudanças (II Encontro, 2024).

Essa reflexão ilustra o esforço constante por flexibilidade e adaptação às demandas dos/as estudantes, em consonância com a perspectiva de Nóvoa (1999), que propõe uma formação docente dinâmica e integrada às realidades vividas pelos sujeitos, como já problematizado nos dois encontros anteriores. Ângelo, em sua fala, introduz uma discussão central sobre "Quais são as rupturas pedagógicas promovidas pela do-discência nos espaços coletivos da EFASOL?".

Essa ruptura é essencial para superar a rigidez tradicional do ensino. Em consonância com a perspectiva de Nóvoa (1999), essa prática aponta para as dinâmicas vivenciadas pelos sujeitos, conforme discutido nos encontros anteriores. Essa transformação nas práticas pedagógicas também ressalta a importância de revisitar os processos de formação inicial, que frequentemente carecem de integração com a realidade concreta dos educadores em contextos como das escolas do campo. Cunha (2014, p. 793) ressalta que "a formação inicial representa uma etapa na trajetória formativa e, mesmo sendo importante, não é mais suficiente para atender ao desempenho que o campo profissional exige".

Essa visão evidencia a necessidade de processos formativos contínuos, que conectem a teoria às demandas concretas das comunidades onde os/as docentes

atuam. Essa desconexão foi evidenciada na fala de Maria, uma das monitoras, que relatou:

Quando comecei a trabalhar, percebi que muito do que aprendi na faculdade não fazia sentido aqui no campo. Foi preciso ressignificar quase tudo, e isso só foi possível conversando com os/as estudantes e com as famílias deles (Maria, III Encontro, 2024).

Esse depoimento ressalta a importância de experiências formativas que valorizem os saberes situados e que promovam o diálogo entre os diversos contextos educativos. A perspectiva de Cunha (2014) complementa essa ideia ao defender que o aprendizado docente deve ser visto como um processo contínuo e integrado, sustentado pela reflexão crítica sobre a prática.

A prática pedagógica na EFASOL também destaca a importância de rupturas, quebrando o paradigma de que o docente é visto como o único detentor do saber. Essa perspectiva foi amplamente problematizada por Paulo Freire (1970, p. 39), que rejeita a concepção “bancária” da educação, apontando que “o papel que cabe a estes [educandos] [...] é apenas o de arquivarem a narração ou os depósitos que lhes faz o educador”. Em contraste, a do-discência adotado pelos monitores/as busca transformar essa lógica, permitindo que os/as estudantes participem ativamente na construção do conhecimento.

Ângelo, ao refletir sobre as práticas no cotidiano da EFASOL, afirmou:

A tendência é repetir aquilo que deu certo no passado, mas aqui, todo ano é diferente. As turmas mudam, e o que funcionou antes pode não funcionar mais. É por isso que a troca constante com os colegas é tão importante, porque juntos conseguimos ajustar as práticas às novas demandas (III Encontro, 2024).

Essa fala evidencia o esforço coletivo para adaptar as práticas pedagógicas às necessidades específicas de cada contexto, alinhando-se à ideia de Cunha (2014) de que a docência requer flexibilidade e reflexividade. A autora defende que a prática docente deve ser uma “experiência compartilhada”, na qual os/as professores/as aprendem tanto com seus pares quanto com os sujeitos educandos/as, construindo, assim, uma formação continuamente atualizada e relevante. Ou seja, em consonância com a perspectiva de educação libertadora freireana.

Os/as monitores/as relataram como a flexibilidade e a colaboração são

elementos essenciais para promover uma educação contextualizada e significativa na EFASOL. Marlon destacou:

Quando ajustamos horários ou reconfiguramos as disciplinas para atender às demandas de uma turma ou tema específico, estamos rompendo com o modelo rígido da escola tradicional. Essa autonomia nos permite lidar melhor com as realidades dos/as estudantes, respeitando suas necessidades e potencializando o aprendizado (III Encontro, 2024).

Essa prática reflete a concepção freireana de que o aprendizado ocorre de forma dialógica e enraizada na realidade. Além disso, conecta-se à perspectiva de Cunha (2019), que enfatiza a importância de comunidades de prática como espaços para troca de saberes e co-criação de estratégias pedagógicas. Na EFASOL, a docência não apenas promove rupturas pedagógicas, mas também fortalece o senso de coletividade entre quem ensina e quem aprende, permitindo que o aprendizado seja mutuamente enriquecedor.

Os/as monitores/as também destacaram a relevância das visitas às comunidades como um componente central para integrar a teoria e a prática apoiando na formação contínua. Maria enfatizou:

Nas visitas às famílias, vemos de perto como vivem os/as estudantes e entendemos melhor o que precisa ser trabalhado na escola. É ali que aprendemos mais e conseguimos planejar ações que realmente fazem sentido para eles/as (III Encontro, 2024).

Essa experiência conecta-se, outra vez mais, à visão de Freire (1970), que defende a necessidade de uma educação enraizada na realidade concreta dos/as educandos/as, promovendo um aprendizado significativo e transformador. Além disso, Cunha (2019) reforça que espaços como as comunidades de prática possibilitam a construção de saberes coletivos e a troca de experiências, fundamentais para a formação continuada.

Assim, as visitas às famílias vão além de uma simples observação, transformando-se em um momento formativo tanto para os/as estudantes quanto para os/as monitores/as. Um dos aspectos mais ressaltados pelos participantes, foi a importância de flexibilizar as práticas pedagógicas para atender às demandas específicas de cada turma. Marlon apontou:

A aprendizagem na EFASOL transcende os limites da sala de aula. É na

convivência, no enfrentamento de desafios diários, e no coletivo que os estudantes amadurecem. Essa vivência os ensina a compreender que o coletivo é superior ao individual, promovendo um aprendizado significativo que vai além do conteúdo formal (II Encontro, 2024).

Essa percepção revela como o trabalho coletivo possibilita uma leitura mais ampla das realidades dos estudantes, permitindo que a prática pedagógica se adapte continuamente. Essa abordagem reporta a visão de Freire (1970), que defende a educação como um processo crítico e transformador, e com Cunha (2014), que reforça a necessidade de construção contínua na docência, orientada pelas demandas contextuais e pela prática reflexiva.

Assim, a EFASOL se configura como um espaço que promove a articulação entre as experiências concretas e os desafios pedagógicos cotidianos causando rupturas e continuidades ao longo do processo formativo.

Ao refletirem sobre suas práticas, os/as monitores/as da EFASOL ressaltaram como o trabalho no campo demanda a articulação constante entre a teoria e a prática, reconhecendo as especificidades locais como centrais para o planejamento pedagógico. Marlon destacou: “É no diálogo com os estudantes e suas famílias que percebemos o que realmente importa para eles. Essa troca nos ensina mais do que qualquer livro” (Marlon, III Encontro, 2024).

Essa fala traz uma pista para a questão que aborda diretamente “Quais são as continuidades pedagógicas provocadas pela do-discência nos espaços coletivos da EFASOL?”. Essas experiências consolidam a articulação entre teoria e prática, promovendo uma formação docente contínua enraizada nas vivências do campo. Além de reforçarem a conexão com as demandas concretas das comunidades, essas continuidades sustentam uma práxis educativa que valoriza o aprendizado mútuo e a construção de saberes significativos.

Essa percepção está em consonância com Arroyo (2018), que defende que a educação no campo deve partir da valorização das realidades locais, rompendo com o paradigma urbanocêntrico que historicamente moldou as políticas educacionais no Brasil. Para Arroyo (2018), compreender o campo como espaço de saber e produção cultural é fundamental para consolidar práticas educativas que sejam de fato emancipadoras e transformadoras.

Além disso, a abordagem praticada na EFASOL reflete o conceito de “práxis

educativa”, descrito por Moretti *et al.* (2017) como o movimento dialético entre reflexão e ação. As visitas às famílias, por exemplo, transformam-se em momentos formativos que vão além da observação, como ressaltado por Maria:

Quando visitamos as famílias, vemos como vivem, o que enfrentam e como podemos ajudá-los na escola. Essas visitas nos mostram a importância de trazer essas vivências para dentro da sala de aula, isso é muito importante pra nós (III Encontro, 2024).

Essa prática é uma expressão concreta da Pedagogia da Alternância, que, conforme Moretti *et al.* (2017), possibilita a articulação entre os tempos e espaços da escola e do campo, promovendo a humanização e a emancipação dos sujeitos envolvidos. Streck (2009) também reforça que a educação popular, ao emergir das lutas sociais, encontra nas práticas locais um terreno fértil para a construção de saberes transformadores. Retomando a fala da monitora Maria, sua reflexão coloca para problematização a terceira questão deste encontro, “Como você definiria do-discência e qual a importância dela dentro e fora da sala de aula?”, não necessariamente em ordem, mas articulada com o tema central.

Logo, a flexibilidade na prática pedagógica também foi destacada como essencial para responder às demandas que emergem das realidades do campo. Ângelo enfatizou:

Não adianta seguir um plano rígido pensando somente em dar conta do conteúdo. Cada turma traz desafios diferentes, e precisamos ajustar o que fazemos de acordo com isso. O trabalho coletivo, as formações nos ajudam a encontrar essas respostas (Ângelo, III Encontro, 2024).

Essa perspectiva reflete a ideia de Arroyo (2007), que defende que a educação no campo não deve ser um reflexo da educação urbana, mas sim um espaço para criar práticas contextualizadas e flexíveis, capazes de dialogar com as particularidades de cada realidade. Para Arroyo (2007), isso requer um rompimento com a visão padronizada de ensino e a construção de uma pedagogia plural e embasada nos saberes locais, tanto populares quanto científicos.

Fica cada vez mais claro que a Pedagogia da Alternância é uma metodologia que permite integrar a vida no campo ao processo educativo, fortalecendo as conexões entre o conhecimento científico e a experiência vivida. Essa integração é

evidente nas falas dos/as monitores/as, como apontado por Marlon que segue a prosa: "como as visitas às famílias, são essenciais para conhecermos a realidade dos estudantes. Não só nos ajudam a planejar melhor o que ensinar, mas também revelam novas necessidades formativas para nós, monitores e monitoras" (Marlon, III Encontro, 2024).

A partir deste ponto, os/as monitores/as seguem costurando suas reflexões em torno das questões centrais do encontro, articulando-as suas experiências de do-discência. Seus diálogos, vão e voltam entrelaçando rupturas e continuidades pedagógicas, amarrando com "nós" suas experiências que reafirmam os desafios e as possibilidades do fazer docente na EFASOL. Esse movimento de troca e construção mútua reforça a centralidade da do-discência na formação e na prática pedagógica.

Essa abordagem articula-se com o conceito de práxis defendido por Streck (2009), no qual o aprendizado é um processo dialético que combina ação e reflexão crítica, promovendo a emancipação dos sujeitos. A práxis, nesse contexto, transcende o simples ato de ensinar, tornando-se um movimento de transformação conjunta entre quem ensina e quem aprende.

As reflexões sobre a prática pedagógica na EFASOL revelam como a do-discência promove rupturas significativas comparando com modelos tradicionais de ensino, ao mesmo tempo em que consolida práticas educativas que valorizam o coletivo. Ângelo destacou:

Percebo que, ao trabalharmos juntos, não só aprendemos a lidar com os desafios, mas também mudamos a forma de ensinar, de pensar e até mesmo a forma de planejar. O aprendizado aqui não é só do estudante; é nosso também (Ângelo, III Encontro, 2024).

Essa fala evidencia uma ruptura com o paradigma transmissivo da educação, que Freire (1970, p. 49) criticou ao apontar que "o educador é o único que educa, e o educando é aquele que apenas recebe". Na prática da EFASOL, o papel de quem ensina e quem aprende se alterna, promovendo um diálogo constante. Ao mesmo tempo, essa dinâmica sustenta uma continuidade importante: o fortalecimento das relações colaborativas e do aprendizado comunitário, elementos que já estão enraizados na pedagogia da alternância e que instigam um processo formativo

constante.

As visitas às comunidades foram citadas mais que uma vez como momentos em que as rupturas pedagógicas se tornam mais visíveis, assim como é possível destacar a importância da do-discência fora da sala de aula. Maria enfatizou: "Quando estamos nas casas das famílias, percebemos coisas que a sala de aula nunca mostraria. Isso nos faz repensar o que ensinamos e como ensinamos".

Essa passagem reflete o conceito de práxis educativa, descrito por Moretti et al (2009), como um movimento dialético entre ação e reflexão. A partir dessas visitas, os/as monitores/as não apenas ressignificam seus métodos, mas também aprofundam a conexão entre o conhecimento acadêmico e a realidade vivida pelos/as estudantes. Moretti et al. (2017) reforçam que a práxis, nesse contexto, é um indicador essencial da emancipação, pois promove tanto rupturas quanto continuidades na formação pedagógica.

A do-discência também emerge como um espaço de questionamento e transformação das relações hierárquicas tradicionais na educação. Marlon comentou: "Antes, eu achava que ser professor era ter todas as respostas. Aqui aprendi que é mais sobre fazer perguntas certas e ouvir as respostas que vêm dos estudantes."

Essa reflexão rompe com a visão tradicional de autoridade docente. Em vez de centralizar o saber no/a monitor/a, a prática na EFASOL distribui a construção do conhecimento entre todos os sujeitos envolvidos Freire (1996), que defende o diálogo como elemento essencial para a educação libertadora. Ao mesmo tempo, essa prática fortalece uma continuidade fundamental: o compromisso com o aprendizado colaborativo, coletivo e em múltiplos espaços, o que já é um princípio estruturante da pedagogia da alternância.

Por outro lado, a continuidade pedagógica também se expressa na forma como a EFASOL valoriza o trabalho em grupo e a reflexão coletiva. Ângelo destacou:

Cada vez que nos reunimos para conversar sobre as visitas ou as tutorias, aprendemos algo novo, são momentos de reflexões e de aprendizado. Esses momentos são essenciais para entender o que está funcionando e o que precisa mudar (Ângelo, III Encontro, 2024).

Esses momentos de reflexões coletivas mostram a importância das comunidades de prática, conforme descrito por Cunha (2014), como espaços

formativos que permitem a troca de saberes e o aperfeiçoamento contínuo. Essa prática, que já é consolidada na EFASOL, permite que as experiências individuais dos monitores/as sejam compartilhadas e transformadas em saberes coletivos, contribuindo para a consolidação de uma pedagogia que articula rupturas e continuidades de forma dialética.

As práticas pedagógicas na EFASOL também ressaltam a importância de integrar saberes técnicos e científicos às realidades locais. Essa articulação é destacada na fala de Alef, que trouxe sua vivência prática no campo como um diferencial na abordagem educativa:

Eu saí de uma realidade de agricultura familiar. Trabalhei por 12 anos com pequenos agricultores e cooperativas. Essa vivência me ajudou muito a adaptar a matemática, os conteúdos à realidade dos/as estudantes (III Encontro, 2024).

Essa reflexão segue destacando como a do-discência na EFASOL permite rupturas quanto ao ato de ensinar, valorizando a experiência prática como ponto de partida para o planejamento pedagógico do/a monitor/a. No entanto, Alef também apontou os desafios enfrentados na sua formação pedagógica, especialmente no curso à distância:

A minha formação pedagógica que estou fazendo na UNITER agora, que é a EAD, é um problema, na verdade. Temos disciplinas que talvez deem conta de alguns conteúdos, principalmente em relação à questão de legislação, que já conhecíamos daqui, da troca durante a construção do próprio plano de formação. Também aborda a questão dos conceitos de pedagogia, metodologias que aplicávamos em aula, mas muitas vezes eram mais baseadas na experiência e na troca que tínhamos aqui. Esses elementos ajudaram a entender um pouco mais, mas falta uma troca real. Temos o material, um professor falando em vídeo, e é isso. Em momentos bem específicos, em alguns assuntos, existem aulas virtuais, normalmente às quintas-feiras, com duração de uma hora e meia, tratando de temas diversos. Nessas ocasiões, conseguimos trocar alguma coisa, mas não há uma relação tão significativa. É complicado. Não sei até que ponto conseguimos aproveitar essa experiência em termos de prática e de troca com o professor, porque, na verdade, quase não existe troca (III Encontro, 2024).

Essa preocupação expõe uma continuidade problemática nos modelos de formação docente, que muitas vezes carecem de práticas interativas e de integração. Ao comparar sua experiência com a EFASOL, fica evidente como espaços formativos baseados na pedagogia da alternância, na prática potencializam conexões,

aproximações entre o/a estudante e o/a monitor/a. Streck (2009) aponta que essa articulação é fundamental para uma práxis educativa que transforme realidades, no caso do pequeno/a agricultor/a.

Essa experiência expõe uma problemática na formação pedagógica tradicional: a ausência de espaços para interação significativa e integração entre teoria e prática. Arroyo (2007) argumenta que a educação deve ser um espaço de encontro e diálogo, capaz de articular os saberes formais aos contextos vividos. No entanto, como apontado por Alef, muitas formações continuam presas a modelos rígidos e distantes, o que limita o desenvolvimento de práticas verdadeiramente transformadoras e isso pode ser ainda mais problemática no EAD.

Por outro lado, Alef contrasta essa experiência com o aprendizado na EFASOL, onde a troca entre colegas e estudantes é central para o processo formativo. Essa prática permeada pela pedagogia da alternância, que, conforme Moretti *et al.* (2017), promove uma integração dialética entre os tempos e espaços da escola e do campo, permitindo que a realidade vivida pelos sujeitos seja incorporada ao planejamento pedagógico e à prática docente. Essa articulação entre rupturas e continuidades são fundamentais para repensar as dinâmicas da formação pedagógica, especialmente para o campo.

A articulação dos/as monitores/as na EFASOL também evidencia como a pedagogia da alternância oferece possibilidades para superar as limitações dos modelos tradicionais de formação. Maria refletiu sobre o impacto das visitas às famílias no planejamento pedagógico, para ela é "Nas visitas, que muitas vezes, descobrimos elementos da vida dos estudantes que transformam completamente o que planejamos."

Essa abordagem rompe com a fragmentação do saber, característica de muitas práticas educacionais convencionais, ao integrar o conhecimento acadêmico às vivências do campo. No entanto, apesar dessas rupturas significativas, os/as monitores/as também apontaram continuidades importantes que sustentam a prática pedagógica na EFASOL. Um exemplo é a reflexão coletiva que ocorre durante as reuniões semanais. Marlon comentou:

Essas reuniões/formações e planejamentos coletivos são fundamentais. É quando compartilhamos nossas experiências, aprendemos com os erros e

planejamos juntos as próximas ações. Sem isso, seria impossível lidar com os desafios que enfrentamos (I Encontro, 2024).

Esses momentos, conforme descrito por Moretti *et al.* (2017), funcionam como espaços de práxis, em que ação e reflexão se entrelaçam para promover o aprendizado contínuo e coletivo. Esse processo reforça uma continuidade essencial: o compromisso com a construção de comunidades de prática que possibilitam trocas constantes e transformações significativas nas relações pedagógicas.

As reflexões dos/as monitores/as da EFASOL revelam como as rupturas e as continuidades na formação pedagógica dialogam diretamente com os desafios enfrentados no cotidiano educacional. Alef destacou:

A formação pedagógica acontece vivenciando aqui na EFASOL. Por mais que eu tenha uma base técnica, na prática percebo que há lacunas, especialmente em conteúdos mais teóricos. Esse aprendizado constante é essencial, mas também um grande desafio, porque tudo está sempre mudando (III Encontro, 2024).

Essa fala evidencia uma ruptura importante com o modelo tradicional de ensino, que muitas vezes assume uma abordagem homogênea e inflexível. Conforme Arroyo (2007), a educação deve ser um processo vivo, que se transforma junto com os sujeitos e suas realidades. Essa perspectiva é fortalecida pela pedagogia da alternância, que Moretti *et al.* (2017) descrevem como uma metodologia que valoriza a dinâmica entre diferentes tempos e espaços, promovendo a ressignificação contínua das práticas pedagógicas.

Neste sentido, a Pedagogia da Alternância promove essa prática reflexiva e colaborativa na EFASOL. É um exemplo de como continuidades positivas podem sustentar mudanças significativas. Cunha (2014) destaca que as comunidades de prática criam um ambiente propício para a construção de saberes coletivos e a inovação educacional. Esse conceito encontra eco nas reuniões e nas trocas constantes entre os/as monitores/as, que fortalecem a capacidade de adaptação e aprendizado coletivo no contexto educacional do campo.

A prática pedagógica na EFASOL, ao integrar a do-discência como eixo central, evidencia tanto rupturas quanto continuidades que ressignificam a formação docente. As falas dos/as monitores/as revelam como a pedagogia da alternância promove uma

articulação dinâmica entre teoria e prática, rompendo com paradigmas tradicionais da formação, que frequentemente ignoram as realidades do campo.

Ao mesmo tempo, práticas como o trabalho coletivo, as reflexões diárias e a valorização das vivências locais reforçam continuidades que sustentam a formação contínua. Esse processo, como argumentam Arroyo (2007), Moretti *et al.* (2017) e Cunha (2014), é fundamental para a construção de uma educação que não apenas reconheça as especificidades do campo, mas que também promova a emancipação e o protagonismo de seus sujeitos.

Essas problematizações realizadas nesse subcapítulo serão aprofundadas no capítulo de Resultados e Discussões, com uma análise detalhada das implicações pedagógicas, dos impactos da experiência com a pedagogia da alternância e a docência observados na EFASOL. No próximo capítulo, aprofundaremos a análise sobre a Educação do Campo e a Educação Popular, destacando suas bases históricas, concepções e princípios que orientam as práticas das EFAs no Vale do Rio Pardo-RS. No subcapítulo seguinte, a análise das falas dos/as monitores/as será organizada em categorias que evidenciam as continuidades e os deslocamentos presentes no processo formativo na EFASOL

7.4 RUPTURAS E CONTINUIDADES NA FORMAÇÃO DE MONITORES/AS DA EFASOL

Quando colocamos em questão a formação dos monitores/as da EFASOL, estamos colocando em debate o potencial de flexibilidade e reflexibilidade da Pedagogia da Alternância, que se apresenta como uma alternativa pedagógica transformadora. Nesse sentido, seguimos considerando que uma abordagem materialista e dialética segue sendo fundamental para compreender como as práticas educativas presentes no cotidiano dessa EFA que não apenas reconhece a realidade do campo, mas também a elevam a um espaço-tempo de emancipação dos sujeitos implicados em toda a sua dinâmica.

Essas práticas também evidenciam o papel do/a monitor/a como mediador/a do processo de ensino-aprendizagem. Ângelo (II Encontro, 2024) comenta: "Nosso trabalho é ajudar os jovens a verem que o que eles fazem no campo tem valor. Às vezes, eles não percebem que estão aprendendo no dia a dia".

Nessa perspectiva, o conceito de do-discência se apresenta fortalecido, como proposto por Corrêa (2016), e defendido nesta Tese, pois comprehende a relação pedagógica como um processo de construção compartilhada de saberes, rompendo com a hierarquia tradicional entre educadores e educandos/as, assim como entre saberes populares e científicos, entre trabalho e escola. Além disso, Cunha (2014) destaca que o papel do/a educador/a como mediador/a não apenas transforma os/as educandos/as, mas também contribui para a formação contínua do próprio educador/a, ampliando sua capacidade de interpretar e valorizar as realidades com as quais trabalha.

Ao integrar essas práticas, a EFASOL também se consolida como um espaço de formação contínua, onde o aprendizado ocorre de maneira coletiva e dialógica. Essa característica está profundamente conectada ao objetivo de apreender a EFASOL como espaço de práxis formativa. Maria observa: "Aqui, estamos sempre aprendendo uns com os outros. Não tem um modelo fixo. Cada dia é diferente, porque as realidades mudam, e a gente precisa se ajustar" (Maria, Encontro II, 2024).

Essa afirmação ressalta a importância da adaptabilidade no processo formativo, mostrando como a EFASOL dialoga com as transformações constantes do dia a dia. Essa capacidade de alinhamento fortalece o vínculo entre teoria e prática e reafirma a necessidade de uma formação docente plural, que não tem sido efetivamente realizada pelas instituições de ensino superior, integrada às especificidades dos povos do campo. Além disso, a formação inicial de professores/as muitas vezes se mostra insuficiente para atender às demandas específicas da realidade em questão. Apesar de oferecer uma base teórica, ela frequentemente se distancia das realidades sociais, econômicas e culturais vividas pelos/as educandos/as, como ficou evidenciado nas falas dos monitores/as da EFASOL.

Com isso, podemos considerar que uma certa desconexão é particularmente evidente na ausência de metodologias que considerem as especificidades da educação do/no campo e as necessidades das EFAs que têm como pilares a educação integral, o desenvolvimento do meio e a agroecologia, ou seja, a Pedagogia da Alternância. É relevante destacar que essa pedagogia não se limita à um regime de alternância entre tempos-espacos, uma vez que exige esforços coletivos para que a participação entre os diferentes sujeitos ocorra a partir dos seus diferentes

Instrumentos Pedagógicos. Como relatado pelos monitores/as da EFASOL, há uma necessidade urgente de que os cursos de licenciatura e de pedagogia ofereçam uma formação contextualizada e prática, incluindo experiências que integrem diretamente a vivência no campo e a práxis educativa a ela inerente. Conforme a problematização feita por Maria: "No magistério, aprendemos a planejar a partir da prática, o que fazia toda a diferença. Mas, na graduação, tudo começa pela teoria, que muitas vezes está descolada do nosso cotidiano" (Maria, II Encontro, 2024).

Essa observação reflete um desafio enfrentado por muitos docentes: o de superar a dificuldade de transformar conteúdos, meramente teóricos, em ações pedagógicas significativas e sensíveis à realidade das pessoas. A lacuna entre teoria e prática reforça a necessidade de uma formação docente que não apenas considere os diferentes contextos, mas também promova uma abordagem interdisciplinar e dialógica, em que os contextos concretos e abstratos estejam em relação, conforme sugere Paulo Freire (1993).

Nesse sentido, a formação continuada emerge como uma estratégia indispensável para complementar e ressignificar os limites da formação inicial. Todos/as os/as monitores/as participantes relatam que a busca por novas qualificações e experiências formativas é constante, sendo motivada tanto pelas demandas da pedagogia da alternância quanto pela diversidade dos contextos sociais com os quais trabalham. Marlon observa: "A formação inicial não dá conta de tudo. Precisamos buscar novos conhecimentos para acompanhar as transformações do grupo e da realidade em que atuamos" (Marlon, I Encontro, 2024). Essa dinâmica evidencia que a formação docente no campo não é um evento pontual, mas um processo contínuo de aprendizado, adaptabilidade e reinvenção.

Por isso, a formação docente precisa ser entendida como uma construção coletiva, articulada entre instituições de ensino superior e práticas comunitárias, além de flexível e adaptável à realidade. Na EFASOL, essa flexibilidade e abertura para o aprendizado contínuo demonstram como ela se difere do tradicional e reafirma a educação como um processo em constante construção. Como destaca Nóvoa (2009, p.30), "a formação não é um momento pontual, mas uma construção permanente," feita de reflexões e adaptações que permitem aos sujeitos se reinventarem em suas práticas. Essa perspectiva está alinhada também à práxis freiriana, que compreende

a educação como um movimento dinâmico e inacabado.

Portanto, a metodologia de formação de monitores/as adotada na EFASOL exemplifica uma pedagogia que não apenas reconhece a importância da práxis, mas também convida todos/as os/as envolvidos/as a se tornarem coautores/as do processo educativo. Isso reforça a tese de que a formação contínua, vivenciada na EFASOL, promove a emancipação individual e coletiva do/a monitor/a.

A Pedagogia da Alternância vivenciada na EFASOL, revela-se como uma abordagem inovadora e transformadora, que está fundamentada no diálogo e na práxis compartilhada, essa pedagogia promove o protagonismo de seus sujeitos ao valorizar os saberes populares e conectar esses conhecimentos à ciência. Alef comenta: "O que aprendemos na escola não é algo separado do que vivemos no campo. Aqui, tudo se conecta, e isso faz toda a diferença" (I Encontro, 2024).

Essa conexão ressalta que a valorização dos saberes locais não se limita à integração com conteúdos teóricos. Ele promove a autonomia crítica dos/as educandos/as, permitindo-lhes reinterpretar suas vivências e transformá-las em conhecimento científico e político. Essa abordagem contribui para superar a dicotomia entre teoria e prática, um dos desafios centrais da educação do campo.

Essa integração demonstra como a Pedagogia da Alternância se diferencia de outras propostas pedagógicas e se insere como uma práxis familiarizada com o campo e seus povos. Conforme Corrêa (2016), a do-discência possibilita a construção de um conhecimento coletivo que valoriza os saberes locais, ressignificando-os em um processo educativo dialógico. Essa perspectiva é ampliada por Moretti *et al.* (2017), que ressaltam que as práticas pedagógicas conectadas à realidade dos sujeitos criam condições para sua emancipação, ao promover uma educação enraizada nos contextos sociais e culturais dos/as estudantes. Além disso, essas práticas fortalecem os vínculos entre os sujeitos e suas comunidades, mas também reafirmam a educação como um direito fundamental, especialmente em contextos historicamente marginalizados.

Nesse sentido, a EFASOL reafirma-se como um espaço em que teoria e prática se encontram para fortalecer o protagonismo dos sujeitos do campo. Os instrumentos pedagógicos, como: as Visitas Domiciliares e os Cadernos de Acompanhamento, os Planos de Estudos, o Projeto Profissional Jovem (PPJ), os Círculos de Cultura e os

Seminários de Aplicação, desempenham um papel crucial nesse processo.

Eles permitem que os monitores/as e os educandos/as estabeleçam um diálogo permanente com as famílias, construindo um saber coletivo e enraizado na realidade. Ângelo destaca: "Quando estamos nas famílias, percebemos que o aprendizado vai além da escola. É sobre entender a vida deles e trazer isso para a sala de aula" (II Encontro, 2024). Essa reflexão reforça os princípios freirianos de educação como prática libertadora, onde ensinar e aprender são atos indissociáveis.

Esses instrumentos pedagógicos funcionam como pontes entre os diferentes tempos e espaços de ensino-aprendizagem, garantindo que o processo educativo não se restrinja ao ambiente escolar, assim como a curiosidade ante as coisas do mundo acompanhem de modo permanente cada um dos sujeitos. Assim, a EFASOL não apenas promove a troca de saberes, mas também incentiva a ressignificação dos papéis de todos os/as envolvidos/as, fortalecendo a ideia de que a educação é um ato coletivo, uma vez que somos seres de relações, inter e ecodependentes.

A relação entre os instrumentos pedagógicos e os objetivos da formação na EFASOL é clara ao observar como as práticas de alternância favorecem a emancipação dos sujeitos. Os Cadernos de Acompanhamento, por exemplo, são mais do que registros; eles servem como um espaço de reflexão onde os estudantes conectam as vivências no campo com o conteúdo teórico trabalhado em sala de aula. Isso responde diretamente ao objetivo de descrever a dinâmica da Pedagogia da Alternância. Marlon explica: "Nos cadernos, conseguimos registrar o que vivemos com a família, mas também refletir sobre o que aprendemos na escola. É uma ponte entre os dois mundos" (II Encontro, 2024).

Essas práticas também evidenciam o papel do monitor/a como mediador/a do processo de ensino-aprendizagem. Ângelo comenta: "Nosso trabalho é apoiar os estudantes a verem que o que eles fazem no campo tem valor. Às vezes, eles não percebem que estão aprendendo no dia a dia" (II Encontro, 2024). Essa visão está alinhada ao objetivo de identificar como os instrumentos pedagógicos contribuem para a formação dos/as monitores/as, revelando que eles não apenas ensinam, mas também aprendem ao interpretar as realidades dos estudantes. Como ressalta Moretti (2016), a práxis educativa potencializa a conexão entre o saber teórico com as experiências concretas vividas pelos sujeitos no campo.

Essa práxis evidencia a natureza recíproca do processo formativo, onde monitores/as e estudantes aprendem juntos/as. Esse aprender na EFASOL, está em sintonia com o conceito de formação, trazido por Növoa (2009), que reconhece a escola como um espaço de confluência entre os saberes teóricos e as práticas vivenciadas, promovendo uma formação que integra reflexão, experiência e diálogo crítico. Assim, os instrumentos pedagógicos da EFASOL não apenas viabilizam essa articulação, mas também consolidam o papel dos monitores/as como mediadores/as e aprendizes em constante formação.

Embora a Pedagogia da Alternância ofereça um modelo pedagógico potente, os monitores/as relatam desafios significativos em suas rotinas. Um dos principais obstáculos mencionados é a dificuldade de manter o equilíbrio entre a teoria e a prática, especialmente diante das demandas variadas das famílias e da escola. Maria observa que: "Às vezes, a realidade das famílias é muito mais complexa do que conseguimos abordar na escola. Isso faz com que nem tudo o que planejamos se encaixe na vivência deles" (Maria, III Encontro, 2024). Essa tensão reflete a complexidade de trabalhar com realidades tão diversas, onde o contexto social, econômico e cultural dos/as estudantes influencia diretamente o processo educativo.

Essa reflexão evidencia a necessidade de uma maior flexibilidade pedagógica, que permita aos monitores/as adaptar suas práticas às múltiplas realidades dos/as estudantes. Ainda assim, essa característica do currículo é considerada como sendo um desafio. Embora a EFASOL tenha autonomia para adaptar o planejamento às realidades locais, isso muitas vezes entra em conflito com as demandas externas, como o ENEM e outras avaliações nacionais. Ângelo ressalta que: "Trabalhamos com a realidade dos estudantes, mas nem sempre isso dialoga diretamente com o que é cobrado nos exames" (Ângelo, III Encontro, 2024). Esse tensionamento exige que os/as monitores/as encontrem um equilíbrio entre a valorização dos saberes locais e a preparação para contextos mais amplos.

Essa dualidade reforça a importância de se reconhecer e apoiar outros modelos educativos alternativos, garantindo que a liberdade curricular seja respeitada sem comprometer as oportunidades futuras dos/as estudantes. Na EFASOL, esse esforço se traduz em práticas que integram teoria e prática, promovendo uma educação enraizada na realidade, mas que também prepara os estudantes para enfrentar os

desafios do mundo externo a partir de uma perspectiva crítica.

Outro destaque apresentado é a sobrecarga enfrentada pelos monitores/as ao lidarem com múltiplas responsabilidades. Além de planejar as atividades pedagógicas, eles também precisam acompanhar as visitas domiciliares e realizar reflexões contínuas sobre as práticas educativas. Ângelo comenta: "Nosso trabalho é exigente, porque queremos fazer tudo da melhor forma possível, mas nem sempre temos recursos ou tempo para isso. É um desafio constante tentar equilibrar tudo" (Ângelo, I Encontro, 2024). Essa sobrecarga muitas vezes gera um desgaste emocional, evidenciando a necessidade de suporte institucional mais robusto para os/as monitores/as.

Esse relato expõe uma questão central para a sustentabilidade da EFASOL: a importância de políticas institucionais que ofereçam suporte financeiro, técnico e emocional aos monitores/as. Sem essas condições, o potencial da Pedagogia da Alternância pode ser dificultado, limitando seu alcance e impacto; daí a importância das políticas públicas voltadas para a educação do campo, bem como a garantia do que está estabelecido na LDB¹².

Além disso, as limitações estruturais, como a falta de recursos financeiros e logísticos, dificultam a implementação plena dos instrumentos pedagógicos. Marlon ressalta: "Queremos visitar todas as famílias várias vezes, mas a distância é grande e nem sempre temos disponibilidade, esse ano mesmo fomos impedidos pelas chuvas". (Marlon, II Encontro, 2024). Essas dificuldades mostram que os monitores/as encontram barreiras que demandam soluções criativas e investimentos mais consistentes.

Essas barreiras também revelam uma tensão estrutural que desafia a educação do campo. Para superar essas limitações, é essencial que haja um planejamento robusto por parte dos governos, e que conte com a singularidade das EFAs, com aportes financeiros e logísticos que fortaleçam a conexão entre escola, família e comunidade.

Essa necessidade de um planejamento robusto está intrinsecamente ligada

¹² A Lei 14.767/23 inclui na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a pedagogia da alternância entre as metodologias adequadas aos/as estudantes da educação do campo.

aos princípios da Educação Popular, que busca uma formação integral, respeitando as realidades locais e enfrentando as imposições de modelos educacionais hegemonicamente capitalistas. As EFAs, como a EFASOL, configuram-se como espaços de resistência, contrapondo-se a um sistema que privilegia a lógica mercadológica em detrimento das demandas das comunidades do campo. Essa resistência materializa-se tanto na estrutura organizacional quanto nas práticas pedagógicas, que promovem a valorização dos saberes populares e a construção de sujeitos críticos e comprometidos com a agricultura familiar.

A luta travada pelas EFAs vai além da busca por recursos financeiros, envolvendo também a defesa de um modelo educacional e metodológico que reconheça os sujeitos do campo como protagonistas de suas histórias e culturas. Frente ao modo de produção capitalista que frequentemente desconsidera e desvaloriza a agricultura familiar e os saberes locais, as escolas assumem o papel de reafirmar as identidades culturais e fortalecer a autonomia dos/as estudantes.

Assim, a EFASOL não se limita a atuar como espaço educativo, mas também como agente político, reafirmando seu papel de resistência frente às lógicas homogeneizantes do sistema hegemônico. Esse movimento reforça a importância de uma articulação entre as escolas do campo, os movimentos sociais e as políticas públicas, construindo uma rede de apoio capaz de consolidar a Educação Popular como um instrumento de emancipação e transformação social.

Apesar dos desafios mencionados, a EFASOL se destaca como um espaço formativo onde a troca de saberes entre monitores/as, estudantes e famílias é central. Essa prática, profundamente enraizada nos princípios da docência-disciplina, permite que o aprendizado seja mútuo e que as vivências do campo sejam integradas ao processo educativo. Alef reflete: "Aqui, a gente não ensina sozinho. Todo mundo tem algo a ensinar e a aprender, e isso é o que torna nosso trabalho tão único" (Alef, III Encontro, 2024). Essa perspectiva reforça o objetivo de analisar a relação docência-disciplina na formação dos monitores/as, evidenciando como essa troca contínua se traduz em ações concretas de emancipação.

Essa troca ressignifica os papéis educacionais tradicionais, transformando a relação docente-discente em um processo dialógico e colaborativo. Assim, na EFASOL se destaca o papel ativo dos sujeitos na construção do conhecimento,

promovendo uma educação enraizada em realidades concretas.

Conforme Corrêa (2016), a do-discência propõe a construção de um conhecimento coletivo e dialógico, no qual educadores/as e educandos/as ocupam posições interdependentes, rompendo com as hierarquias da educação. Esse pensamento encontra respaldo em Cunha (2014), que destaca que a formação docente se dá no entrelaçamento entre teoria e prática, potencializado pela interação com o outro e pela valorização dos saberes compartilhados.

Assim, as relações na EFASOL reforçam a quebra do paradigma educacional que se limita à sala de aula, integrando saberes dos diferentes espaços de vivência dos sujeitos.

A do-discência também se manifesta na forma como os monitores/as ressignificam suas práticas a partir das experiências compartilhadas com as famílias. Maria observa: "Eu aprendi que não posso apenas trazer o conteúdo pronto. Preciso ouvir e entender o que faz sentido para cada estudante e sua família". Essa reflexão dialoga com Corrêa (2016), que destaca a importância da práxis compartilhada na construção de saberes emancipatórios. Ao problematizar os saberes populares e científicos, os/as monitores/as desenvolvem uma abordagem pedagógica que valoriza o contexto de cada sujeito ressignificando as relações entre monitor/a e estudante.

No entanto, as contradições do modelo de alternância também revelam seus limites. A dependência de recursos externos e a falta de apoio técnico consistente muitas vezes comprometem a plena realização da proposta pedagógica. Os recorrentes depoimentos dos monitores/as evidenciam a necessidade de políticas públicas que sustentem a educação do campo e garantam condições adequadas para que as EFAs desempenhem melhor seu papel como já destacado anteriormente.

A superação dessas contradições requer um compromisso político e institucional que vá além do básico, promovendo uma infraestrutura que permita às EFAs expandirem seu impacto social e educacional. Isso reafirma a urgência de políticas integradas que reconheçam a educação no/do campo como um vetor essencial de desenvolvimento humano e regional.

Essas interações são espaços ricos para a construção de uma educação dialógica e contextualizada. Maria relata: "Nas visitas, percebemos que o conhecimento da família sobre a terra e o trabalho muitas vezes complementa o que

ensinamos na escola. É uma troca que nos faz crescer como educadores" (II Encontro, 2024). Essa fala reflete a ideia freiriana de que o diálogo é essencial, pois permite que educadores e educandos aprendam juntos.

Esse processo de troca ressignifica o papel do educador/a, deslocando-o de uma posição hierárquica para uma postura de coaprendiz. Isso amplia a percepção de que o diálogo não apenas constrói saberes, mas também fortalece laços de pertencimento e respeito mútuo entre os sujeitos envolvidos.

Contudo, como observa Corrêa (2016), a do-discência também está sujeita a tensões e contradições. A prática compartilhada exige um esforço constante de adaptação e negociação, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e econômicas. Essa dinâmica é evidente no depoimento de Ângelo, que menciona: "Às vezes, queremos trazer algo novo, mas percebemos que precisamos respeitar o tempo e as condições das famílias". Essas limitações mostram que a do-discência não é apenas um ideal pedagógico, mas também uma prática que enfrenta desafios.

Essas tensões evidenciam que, apesar do caráter emancipador da Pedagogia da Alternância, sua implementação requer uma sensibilidade constante para lidar com as condições de vida e os contextos diversos das comunidades do campo. Esse cuidado é essencial para que a prática pedagógica não reproduza as desigualdades que busca superar.

As possibilidades emancipatórias promovidas pela Pedagogia da Alternância na EFASOL são evidentes nas práticas desenvolvidas pelos monitores/as, educandos/as e famílias, que articulam saberes populares e científicos em um processo contínuo de construção do conhecimento. Conforme Corrêa (2016), essas práticas dialógicas criam condições para que os sujeitos se reconheçam como protagonistas de suas histórias, fortalecendo sua autonomia e identidade coletiva.

No entanto, Caldart (2010), também destaca que a educação do campo enfrenta desafios estruturais que derivam das desigualdades históricas e da marginalização desses territórios no contexto político e econômico nacional. Ângelo reflete sobre essa realidade ao afirmar: "Queremos que os estudantes percebam o valor de sua cultura e de sua história, mas muitas vezes lutamos contra uma visão externa que desvaloriza a agricultura familiar" (Ângelo, I Encontro, 2024). Esse

depoimento revela uma dimensão crítica da educação no campo: a luta contra a desvalorização cultural promovida por modelos hegemônicos de desenvolvimento e ensino. Ao resgatar e integrar os saberes locais, a Pedagogia da Alternância atua como resistência a essas imposições externas.

Esses limites mostram que, embora a Pedagogia da Alternância seja uma prática transformadora, ela também está inserida em um contexto mais amplo de desigualdades sociais e econômicas que impõem barreiras à sua plena realização. Ainda assim, as experiências na EFASOL demonstram que, mesmo em meio às contradições, é possível construir práticas educativas que promovam a conscientização e o empoderamento dos sujeitos.

As análises apresentadas ao longo deste texto evidenciam que a EFASOL, por meio da Pedagogia da Alternância, constitui-se como um espaço de formação plural, onde saberes populares e científicos se encontram em uma dinâmica dialógica e emancipadora. Essa prática atende ao objetivo geral de compreender como se constituem as possibilidades emancipatórias dos sujeitos do campo, ao mesmo tempo em que responde aos objetivos específicos, destacando as práticas pedagógicas, os instrumentos utilizados e as relações entre monitores/as e estudantes.

Ao descrever a dinâmica da Pedagogia da Alternância, foi possível observar que os instrumentos pedagógicos permitem uma articulação constante entre o vivido e o aprendido. Essa relação, que está no centro do conceito de do-discência, responde diretamente à necessidade de uma educação contextualizada e dialógica, como apontado por Freire (1995) e Corrêa (2016). Além disso, as práticas de alternância fortalecem a práxis formativa contínua, evidenciando o papel da EFASOL como um espaço onde o aprendizado vai além da sala de aula, abrangendo a família e a comunidade, se constituindo como um terceiro lugar de formação.

Esse terceiro lugar da formação, conforme Nóvoa (2019), consolida a EFASOL como uma referência para práticas pedagógicas inovadoras, capazes de construir pontes entre diferentes saberes e realidades. Essa característica reforça a necessidade de reconhecer e valorizar essas iniciativas em políticas públicas que ampliem seu impacto.

Entretanto, as limitações estruturais e as tensões enfrentadas pelos monitores/as mostram que a proposta pedagógica, embora transformadora, não é

imune às contradições impostas por um contexto social e econômico marcado por desigualdades históricas. Essas dificuldades, relatadas durante os encontros, destacam a necessidade de políticas públicas que ampliem o suporte às escolas do campo, garantindo condições mais adequadas também para as EFAs.

Ainda assim, a experiência da EFASOL reafirma o potencial emancipatório da educação quando esta é conduzida com base no diálogo, na práxis e na valorização dos sujeitos e de suas realidades. Nesse sentido, a EFASOL e seus/suas monitores/as demonstram que, mesmo diante de desafios, é possível construir uma educação que fortaleça a autonomia, a identidade e a esperança dos povos do campo.

Com o objetivo de sistematizar analiticamente os deslocamentos e as permanências pedagógicas identificadas ao longo da formação dos monitores/as da EFASOL, apresenta-se, a seguir, um quadro síntese das principais rupturas e continuidades observadas ao longo da análise.

Neste estudo, comprehende-se por rupturas pedagógicas os deslocamentos produzidos no fazer docente que tensionam e superam práticas tradicionalmente hegemônicas, marcadas pela centralidade do/a monitor/a, pela fragmentação do conhecimento e pela dissociação entre teoria e prática. Já as continuidades pedagógicas não são entendidas, necessariamente, como aspectos negativos, mas como permanências históricas, metodológicas e institucionais que ainda coexistem no cotidiano da EFASOL, muitas vezes relacionadas a modelos tradicionais de ensino, a exigências externas e a limites estruturais que atravessam a Educação do Campo.

Tabela 7 – Rupturas e continuidades pedagógicas na formação de monitores/as da EFASOL

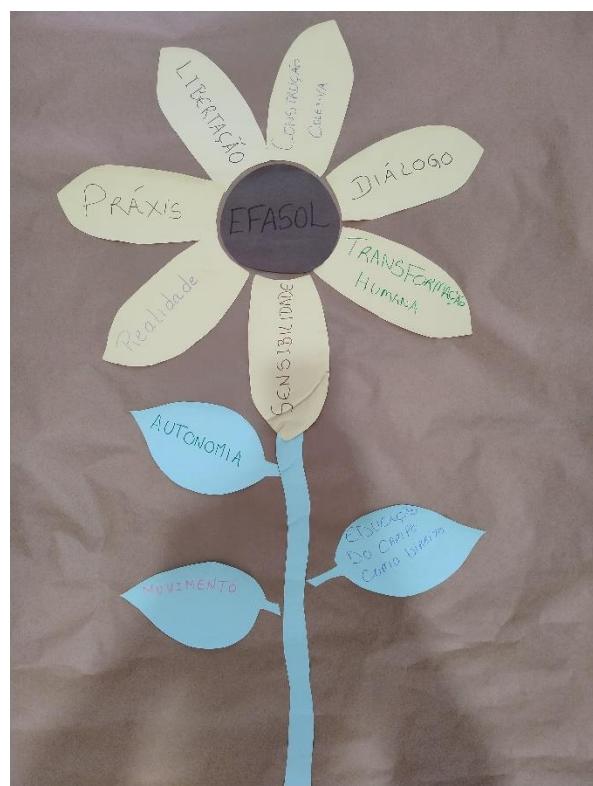
DIMENSÃO ANALISADA	RUPTURAS PEDAGÓGICAS	CONTINUIDADES PEDAGÓGICAS
Concepção de ensino-aprendizagem	Superação da lógica transmissiva; ensino entendido como processo dialógico e coletivo, baseado na docência.	Permanência de expectativas externas que reforçam conteúdos prescritos e modelos avaliativos tradicionais.
Organização das	Aulas em espaços diversos (campo, comunidade, famílias),	Manutenção de alguns tempos e rotinas escolares herdadas

práticas pedagógicas	rompendo com a centralidade da sala de aula.	do modelo seriado e disciplinar.
Relação monitor/a – estudante	Redefinição da relação hierárquica, com o/a monitor/a atuando como mediador/a e coaprendiz.	Persistência, em alguns momentos, da centralidade do/a monitor/a como referência principal do processo.
Integração teoria e prática	Articulação entre saberes científicos e saberes do campo por meio da Pedagogia da Alternância e de seus instrumentos pedagógicos.	Dificuldades oriundas da formação inicial, muitas vezes excessivamente teórica e distante da realidade do campo.
Formação docente	Formação compreendida como processo contínuo, coletivo e situado, construída no cotidiano da EFASOL.	Dependência de modelos tradicionais de formação docente, especialmente em cursos de licenciatura e EAD. Ausência de oferta regional de cursos de Licenciatura em Educação do Campo.
Instrumentos pedagógicos	Uso dos Cadernos de Acompanhamento, Visitas Domiciliares, PPJ e Círculos Dialógicos como mediadores da práxis.	Limitações estruturais e logísticas que dificultam a plena realização desses instrumentos.
Curriculo e avaliação	Flexibilização curricular a partir das realidades dos/as estudantes e das demandas do território.	Tensões com avaliações externas (ENEM, exigências legais), que pressionam por padronização.
Dimensão política da educação	Afirmiação da EFASOL como espaço de resistência e emancipação dos povos do campo.	Condicionantes impostos por políticas públicas insuficientes ou descontinuadas para a Educação do Campo.

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Para concluir, apresenta-se a imagem do "Girassol Coletivo", uma construção simbólica realizada durante o III Encontro com os monitores/as participantes. Essa atividade dialógica e reflexiva sintetiza os valores e princípios que fundamentam a prática educativa da escola. Cada elemento – pétalas e folhas – carregam palavras escolhidas pelos participantes, representando aspectos essenciais para a construção de uma educação do campo que seja contextualizada, emancipatória e enraizada nos desafios e possibilidades do cotidiano. Ao centro, a palavra "EFASOL" ocupa o núcleo da flor, simbolizando a vitalidade, a resiliência e a busca incessante por luz e crescimento, qualidades que definem a Pedagogia da Alternância vivenciada na escola.

Figura 06 - "Girassol Coletivo" – Construção coletiva que sintetiza os valores formativos e os princípios pedagógicos da EFASOL



Fonte: Acervo do autor (2024).

O "Girassol Coletivo" não é apenas um exercício criativo, mas também um manifesto pedagógico. As pétalas ilustram valores fundamentais como libertação, práxis, realidade, construção coletiva, diálogo, transformação humana e sensibilidade, componentes indispensáveis para uma educação que não apenas reflita o contexto do campo, mas que atue para transformá-lo. Já as folhas evocam a autonomia, o movimento e a educação do campo como direito, reforçando a luta por uma formação que articule liberdade e compromisso social.

Assim, o girassol, símbolo da Educação do Campo também representa a EFASOL, uma escola que, em sua essência, se coloca como espaço de resistência frente ao modelo hegemônico, mas também como horizonte de possibilidades, afirmando o papel central da educação na construção de um futuro justo e plural.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Tese teve como propósito compreender a formação dos monitores e monitoras na EFASOL, investigando as rupturas e continuidades presentes na relação Do-discência mediadas pela Pedagogia da Alternância. Considerando-se essa perspectiva, de caráter coletivo e transformador, a investigação procurou analisar os percursos da formação inicial e contínua, além da atuação pedagógica trilhada pelos/as monitores e monitoras participantes.

Ao realizar os Círculos Dialógicos, pôde-se escutar narrativas que revelam as complexidades da formação docente no contexto da EFASOL, bem como os desafios enfrentados pelos/as monitores/as no exercício da docência. O caráter colaborativo e participativo do estudo possibilitou não apenas a análise da formação em si, mas também o reconhecimento da importância da escuta ativa e da partilha de experiências como elementos fundamentais na construção do conhecimento, constituindo parte da própria formação dos monitores/as participantes e do pesquisador.

Nesse sentido, reforça-se a relevância da Pedagogia da Alternância como uma possibilidade de romper com os paradigmas tradicionais da educação, valorizando a autonomia dos/as monitores/as em sua formação. A partir da investigação realizada,

confirmou-se que, de fato, existem tanto rupturas quanto continuidades na formação dos monitores e monitoras da EFASOL, evidenciando um processo formativo dinâmico e em constante reconstrução.

Como já sistematizado no capítulo 7.4, as rupturas identificadas nesta pesquisa destacam a superação do paradigma tradicional da educação, que historicamente coloca o/a docente como o/a único/a detentor/a do saber. Na EFASOL, observa-se o rompimento com essa lógica, valorizando-se a participação ativa dos/as estudantes na construção do conhecimento. A prática da do-discência emerge como uma transformação significativa, promovendo relações dialógicas em que monitores/as e estudantes aprendem juntos/as, desafiando o modelo bancário de ensino.

No entanto, é necessário problematizar que a presença da do-discência, embora represente um avanço em relação às práticas pedagógicas tradicionais, não elimina por completo as tensões existentes na formação docente. Ainda é possível identificar a coexistência de práticas que mantêm traços hierárquicos, revelando que a transformação do processo formativo é gradual e complexa. Esse cenário reforça a tese de que a formação na EFASOL é um espaço dinâmico, em que práticas inovadoras e tradicionais se entrelaçam, desafiando monitores/as a uma constante reflexão crítica sobre sua própria formação, em busca da superação permanente das contradições, tais permanências, como também apontado na sistematização das continuidades exigem estratégias institucionais de fortalecimento formativo, como o acompanhamento mais sistemático e o fomento ao diálogo entre pares.

Além disso, destaca-se a integração entre teoria e prática, com a valorização de vivências concretas dentro e fora da sala de aula, como as visitas às comunidades, e aulas dialogadas entre pares, que possibilitam ressignificar o processo de ensino-aprendizagem. Outro aspecto de ruptura é a descolonização do saber, que valoriza os conhecimentos locais e populares em contraposição à lógica eurocêntrica predominante na educação formal – mas, essa é apenas uma das temáticas possíveis para novas abordagens.

Por outro lado, foram evidenciadas continuidades que refletem desafios ainda presentes na formação docente. Persistem lacunas na formação inicial dos/as monitores/as, especialmente no que se refere à articulação com a realidade da Educação do Campo. Apesar dos avanços, algumas práticas pedagógicas tradicionais

ainda estão presentes em determinados contextos, demonstrando a dificuldade de romper totalmente com modelos consolidados. Essas questões, já problematizadas ao longo da análise, demonstram a complexidade do processo formativo e a importância de políticas que fortaleçam a formação inicial e continuada na perspectiva da Educação do Campo.

Além disso, a dificuldade de integração entre as instituições de ensino superior e os contextos educativos rurais representa uma continuidade que limita o potencial formativo docente. O fortalecimento de comunidades de prática, baseado na colaboração e na escuta ativa, também se apresenta como uma continuidade, reafirmando a importância da construção coletiva do conhecimento. Diante desses resultados, é possível afirmar que a Tese foi confirmada. O estudo demonstrou que a formação dos monitores e monitoras da EFASOL é marcada por um movimento constante entre rupturas e continuidades, evidenciando um processo formativo que não é linear, mas que se constrói a partir de práticas reflexivas, do diálogo e da valorização das experiências de vida dos sujeitos. Essas constatações foram sistematizadas anteriormente no quadro de rupturas e continuidades (Capítulo 7), que contribuiu para sintetizar os principais achados da pesquisa.

A Pedagogia da Alternância se consolida, assim, como um espaço de transformação, capaz de integrar saberes diversos e promover uma educação crítica e emancipatória, sem desconsiderar os desafios que ainda persistem. Essa dualidade entre o novo e o tradicional, o inovador e o consolidado, é o que torna a formação contínua na EFASOL uma experiência rica e complexa, reafirmando o papel da escola como um espaço de resistência e de construção de novos paradigmas educativos, em que monitores e monitoras assumem um papel ativo tanto no ensino quanto na aprendizagem.

Assim, a Pedagogia da Alternância vivenciada na instituição permite a interconexão entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos oriundos da experiência de vida dos sujeitos, promovendo uma formação docente que não se restringe ao espaço escolar, mas que é constituída no cotidiano da comunidade. Esse vínculo entre teoria e prática, entre o vivido e o sistematizado, é um dos pilares da Alternância e apareceu de forma recorrente nas falas dos monitores/as nos Círculos Dialógicos.

A alternância de tempos e espaços educativos amplia a perspectiva formativa, favorecendo o desenvolvimento profissional dos/as monitores/as e fortalecendo o vínculo entre educação e realidade social. Apesar dessa riqueza formativa, os monitores e monitoras relatam que, ao concluírem suas graduações, ainda não se sentiam plenamente preparados para a docência. Esse sentimento decorre, em grande parte, da falta de experiências concretas/didáticas em diferentes espaços, especialmente na Educação do Campo durante a formação acadêmica, que muitas vezes está desvinculada das realidades.

A ausência dessas vivências práticas gera inseguranças quanto à aplicação dos conhecimentos adquiridos na universidade, reforçando a necessidade de maior articulação entre as instituições de ensino superior e os diferentes contextos educativos.

Outro elemento central identificado foi a incorporação do Puxa Conversa como metodologia nos Círculos Dialógicos, ferramenta utilizada para estimular a reflexão crítica e promover debates qualificados sobre a formação docente. A relevância dessa estratégia transcendeu o escopo da pesquisa, sendo posteriormente adotada pela coordenação da EFASOL como um material de apoio às formações pedagógicas com monitores/as.

Além disso, a pesquisa reafirma o papel da escola como espaço de construção coletiva do conhecimento, onde monitores e monitoras não apenas reproduzem conteúdos, mas atuam como mediadores da aprendizagem em um processo de constante interação. A relação do-discência, nesse contexto, se revela como uma via de mão dupla, na qual os/as monitores/as também aprendem ao longo da jornada formativa. Esse resultado reforça a necessidade de se pensar a formação docente não como um processo linear e estanque, mas como um percurso dinâmico e em permanente reconstrução.

Outro ponto que deve ser considerado, é o caráter dinâmico e não linear da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Diferentes pesquisadores/as poderiam ter chegado a resultados distintos, uma vez que as interações, contextos e sujeitos envolvidos são elementos que constroem a produção do conhecimento. Além disso, a inclusão dos monitores e monitoras que participaram da investigação também impactou os rumos da análise. Caso todos/as os/as monitores/as da EFASOL

tivessem sido incluídos/as, as discussões poderiam ter tomado caminhos diversos, evidenciando a pluralidade de percepções e experiências dentro do mesmo contexto educativo. Esse aspecto reforça a ideia de que a pesquisa qualitativa está sempre em movimento, sendo influenciada pelos sujeitos que dela participam e pelos diálogos que emergem ao longo do processo.

A Pedagogia da Alternância enfrenta desafios significativos no campo das políticas educacionais, especialmente no que diz respeito à sua integração nos currículos dos cursos de licenciatura. Apesar de seu reconhecido potencial para a qualificação docente, essa abordagem ainda encontra obstáculos para seu pleno reconhecimento. O principal desafio reside em conciliar suas práticas pedagógicas, que valorizam a autonomia, a contextualização e o protagonismo dos sujeitos, com as exigências burocráticas e curriculares impostas pelo sistema educacional tradicional.

Esse tensionamento evidencia a necessidade de ampliar o debate sobre a legitimidade de metodologias formativas alternativas, que, embora rompam com o padrão convencional, demonstram resultados concretos na formação de educadores críticos e reflexivos. Para que a Pedagogia da Alternância alcance maior impacto e sustentabilidade, é fundamental que haja suporte institucional e políticas públicas que reconheçam e valorizem suas contribuições para a educação.

Durante o percurso investigativo, diversos desafios emergiram e impactaram diretamente o desenvolvimento da pesquisa. Um dos obstáculos foram as chuvas intensas no Rio Grande do Sul, que afetaram a mobilidade e dificultaram a realização de encontros presenciais com os monitores e monitoras da EFASOL. O impacto desses eventos climáticos evidenciou a vulnerabilidade das comunidades do campo diante de fenômenos ambientais extremos, reforçando a necessidade de adaptação dos/as monitores/as, necessitando flexibilizar e disponibilizar aulas a distância para aqueles/aquelas estudantes que não conseguiam comparecer a escola durante aquele período.

Outro desafio relevante foi a decisão de exoneração de 20 horas como professor de geografia do município de Santa Cruz do Sul para garantir tempo e dedicação à pesquisa. Essa escolha representou mais do que uma simples mudança profissional; foi uma das travessias que marcaram este percurso investigativo. Assim como descrito nas primeiras palavras desta Tese, as travessias não se limitam a

deslocamentos físicos, mas simbolizam jornadas de transformação, aprendizado e ressignificação.

Conciliar compromissos profissionais, acadêmicos e pessoais revelou-se um processo desafiador, atravessado por incertezas e reflexões sobre o papel do pesquisador que também é educador. Esse movimento dialoga com a realidade de muitos pesquisadores da Educação do Campo, que vivenciam desafios semelhantes ao tentar equilibrar a pesquisa com as demandas do cotidiano escolar. Portanto, esta Tese não é apenas o resultado de uma investigação acadêmica, mas também o reflexo de uma travessia pessoal, que me permitiu revisitar concepções, superar limites e reafirmar o compromisso com uma educação transformadora.

O tempo disponível para a realização da pesquisa também se mostrou um fator limitante. Embora o estudo tenha permitido uma imersão significativa no contexto da EFASOL, reconhece-se que alguns detalhes podem ter passado despercebidos. Além disso, novas interações e encontros poderiam ter aprofundado ainda mais as problematizações levantadas, trazendo novas situações de análise para a investigação.

Esse aspecto reforça a ideia de que a pesquisa qualitativa nunca se encerra de forma definitiva, pois novas experiências e interlocuções sempre poderiam ampliar as compreensões construídas. Dessa forma, considera-se que mais tempo e novos encontros poderiam ter contribuído para uma maior complexidade e riqueza dos resultados encontrados.

Diante dos desafios e reflexões levantados ao longo da pesquisa, considera-se fundamental aprofundar determinadas questões para ampliar o impacto dos resultados. Um dos caminhos possíveis é a elaboração de um artigo acadêmico a partir do Capítulo 2, visando aprofundar o embasamento teórico e fortalecer o debate sobre a Educação do Campo e a formação docente em diferentes contextos. A transformação dessa parte da pesquisa em um estudo independente permitirá que suas reflexões alcancem um público mais amplo, fomentando discussões na academia e entre educadores que atuam em espaços alternativos de ensino. Além disso, um artigo acadêmico poderá contribuir para a produção científica, instigando estudos específicos sobre a formação contínua de monitores e monitoras para a Pedagogia da Alternância.

Outra perspectiva relevante para futuras investigações diz respeito ao fortalecimento de redes de pesquisa e formação docente, promovendo o diálogo entre universidades e instituições de escolas do campo. O intercâmbio entre pesquisadores e educadores que atuam na Pedagogia da Alternância pode gerar novos questionamentos e impulsionar a criação de estratégias pedagógicas mais inovadoras e contextualizadas.

Nesse sentido, torna-se essencial que políticas públicas incentivem e financiem pesquisas voltadas para a realidade das Escolas Famílias Agrícolas, garantindo que essas instituições tenham suporte acadêmico e institucional para continuar promovendo uma educação contextualizada com o campo.

Além disso, é imprescindível reafirmar o papel das EFAs como espaços de resistência e inovação pedagógica, que precisam ser cada vez mais reconhecidos e valorizados. A presente pesquisa evidencia que a formação docente nesse contexto não apenas capacita monitores e monitoras para o exercício da docência, mas também fortalece o ensino-aprendizado baseado na coletividade, na construção do conhecimento de forma compartilhada e na valorização dos saberes do campo, o que reafirma esta Tese.

Por fim, esta pesquisa não se encerra em si mesma, mas se coloca como um convite para novas investigações. Assim como demonstrado nos estudos de Pohlmann e Corrêa, a EFASOL tem uma riqueza de saberes que ainda podem ser investigados, seja na relação entre educação e cultura, na desestruturação das pedagogias coloniais ou na construção de currículos inovadores para a Educação do Campo.

O caráter dinâmico da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais nos lembra que novos olhares e abordagens podem levar a descobertas distintas e complementares, enriquecendo ainda mais esse campo de estudo. Que esta investigação possa contribuir para a valorização da formação docente na Educação do Campo e para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadoras, dialógicas e emancipatórias.

Por fim, os resultados desta pesquisa confirmam a tese de que a formação de monitores e monitoras na EFASOL é um processo dinâmico, caracterizado pela integração de saberes diversos e pela valorização das experiências enraizadas na

Educação do Campo. A Pedagogia da Alternância, em articulação com a prática da do-discência, demonstrou ser fundamental para promover uma formação crítica, reflexiva e profundamente conectada às realidades locais. As rupturas e continuidades identificadas ao longo da investigação revelam que a formação docente transcende os limites da sala de aula, consolidando-se como um percurso coletivo, em constante transformação e indissociável da vida nas comunidades do campo. Reafirma-se, assim, que a do-discência é mais que uma prática: é uma perspectiva de mundo que reconhece nos sujeitos do campo o poder de construir, resistir e transformar. Assim, esta pesquisa contribui para a compreensão de que a educação, quando alinhada com as vivências concretas dos sujeitos, torna-se um poderoso instrumento de transformação social.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Cláudia Lúcia. **Formação Continuada de Educadores do Campo e suas Contribuições para a (RE)Significação da Prática Educativa em Escola Família Agrícola.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2021.
- ARENKT, Hannah. **A condição humana.** 10. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2007.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação.** Porto Alegre: Grupo A, 2008.
- 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 Educação) – Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB, Brasília, 2003.
- BEGNAMI, João Batista; PEIXOTO, L.S. Os centros familiares de formação por alternância e a pesquisa. In: BEGNAMI, João Batista; DE BURGHGRAVE, T. (Orgs.). **Pedagogia da alternância e sustentabilidade.** Orizona (GO): UNEFAB, 2013.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org) **Pesquisa participante.** Editora Brasiliense. São Paulo. 1999.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular.** São Paulo: Editora Brasiliense (2006).
- BRAGA, Rui. Precariado e sindicalismo no Sul global. **Revista Outubro**, n. 22, 2º semestre de 2014.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** Expressão Popular, 2012, p. 259-257.
- CALIARI, R. **Presença da família camponesa na Escola Família Agrícola:** o caso de Olivânia. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2173>. Acesso em: 4 jan. 2023.
- COSTA, João Paulo Reis; ETGES, Virginia Elisabeta; VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. **A Educação do Campo e o Fechamento das Escolas do Campo.** II Fórum Internacional de Educação: Escola e professor(a): identidades em risco? Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016.

COSTA, Márcio Luis; CASTRO, Gillianno M. Atravessamento ético-político na experiência em pesquisa em História Social da Psicologia. Rio de Janeiro, **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 16, n. 1, p. 277-294, 2016.

CORRÊA, Aline Mesquita. **Escola Família Agrícola de Santa Cruz Do Sul: Pedagogia da Alternância e Possibilidades Emancipatórias**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

CORRÊA, Aline Mesquita. **Tendências descoloniais na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. Discência/docência. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **O campo da iniciação à docência universitária como um desafio**. Anais da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2017. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/o-campo-da-iniciacao-a-docencia-universitaria-como-um-desafio/#>. Acesso em: 01 de fev. 2025.

CRUZ, Marcella Machado. **Integração regional latino-americana e Educação Popular: uma análise na perspectiva freiriana e de(s)colonial**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, 2023.

DELGADO, Guilherme Costa. **Do capital financeiro na agricultura à economia do agronegócio: mudanças cíclicas em meio século (1965-2012)**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Míni Aurélio: **O dicionário da língua portuguesa**. 6 Curitiba: Editora Positivo Ltda, 2004, 895 p.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, G. V. **Formação em pedagogia da alternância: um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAS do**

médio Jequitinhonha-MG. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) - Universidade Federal do Recôncavo Da Bahia, Cruz das Almas, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: Uma Biobibliografia. São Paulo: Cortez, 2000.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina de. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIMONET, Jean-Claude. **A alternância na formação**. Método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das MFRs. Paris, 1998.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris: AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos de Formação Rural, 2007.

HEIDEGGER, M. **Vorträge und aufsätze**. 2 Teil. Pfunllinger: Günther Neske, 1954.

HOOKS, bell. **Ensinoando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2022.

LÖWY, Michael. "A contrapelo". A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). In: LÖWY, Michael; BENSAÏD, Daniel. **Centelhas. Marxismo e revolução no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 85-93.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1985

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. 10. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.

MÉSZÁROS, István. **Reflexões e perspectivas das relações entre capital e educação**. Perspectiva, Florianópolis, v. 27, n. 2, 533-540, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MORETTI, Cheron Zanini; VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke; CÔRREA, Aline Mesquita. Possibilidades Emancipatórias na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: Diálogos entre a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.3, p. 821–841, jul./set. 2017.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

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

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e trabalho pedagógico**, Educa, Lisboa, 2002.

NÓVOA, Antônio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO VALE DO RIO PARDO. **Sobre nós - Escolas Famílias Agrícolas no Rio Grande do Sul.** Observatório da Educação do Campo do Vale do Rio Pardo, 2022. Disponível em: <https://www.observaeucampovrp.com/sobre>. Acesso em: 01 set. 2023.

ORSINI, Federico. **Contribuição para uma relação crítica entre Hegel e Marx.** Seminários sobre Leitura de O Capital de Marx 2016/01. Porto Alegre: PPG Filosofia PUCRS, 2016.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Família Agrícola de Vale do Sol, Vale do Sol, 2023.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A participação dos agricultores na construção dos CEFFAs. **Revista da Formação por Alternância**, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, p. 5-15, 2002.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação:** princípios e fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional.** São Paulo: Ed EDUSP, 2008.

SANTOS, Boaventura Souza. **Epistemologias del Sur. Utopía e Praxis Latinoamericana.** Maracaibo- Venezuela, ano 16, nº 54, p. 17-39, 2011. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf>. Acesso em: 19 janeiro. 2021.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo: Alternância ou alternâncias?** Viçosa: UFV, 2003.

SOUZA, Tiago Zanquêta de; NOVAIS, Gercina Santana; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. A ética da alteridade-cuidado nos processos formativo-investigativos do/no campo da Educação Popular: diálogos interinstitucionais. Itatiba, **Horizontes**, v. 41, n. 1, p. 1-19, 2023.

STRECK, Danilo Romeu. Pesquisar é pronunciar o mundo. In: STRECK, Danilo Romeu; EGGERT, Edla; SOBOTTKA, Emil A. (Orgs.). **Dizer a sua palavra:** educação cidadã, pesquisa participante e orçamento público. Pelotas: Seiva, 2006.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. (2008). Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. São Paulo, **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 227-242, mai./ago. 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke; CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. As aprendizagens na pedagogia da alternância e na educação do campo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 371-390, jul./dez. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A - SISTEMATIZAÇÃO DA REVISÃO DE LITERATURA NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES¹³

DESCRITORES DE BUSCA: "Educação do Campo" AND "Formação de Professores" AND "Pedagogia da Alternância"

Título - Autor/a	Ano	Tipo (D/T)	Programa e IES	Palavras-chave	Metodologia/ referencial teórico-analítico:	Orientador/ a	Problema de pesquisa e/ou objetivo/s

¹³ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Último acesso: 05 mar. 2022.

<p>Formação em Pedagogia da Alternância: Um estudo sobre os Processos Formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAS do Médio Jequitinhonha-MG.</p> <p>GILMAR VIEIRA FREITAS</p>	<p>2015</p>	<p>D</p>	<p>Mestrado profissional em Educação do Campo. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA</p>	<p>Educação do Campo. Escola Família Agrícola. Pedagogia da Alternância. Formação de monitores.</p>	<p>Pesquisa Qualitativa.</p>	<p>TERCIANA VIDAL MOURA</p>	<p>A presente pesquisa teve como foco os processos formativos em Pedagogia da Alternância (PA) implementados e adotados pela Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), junto aos monitores das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Médio Jequitinhonha (MG). Buscou investigar se esses processos formativos contribuem (ou não) para o fortalecimento da implementação da PA, na atuação profissional desses sujeitos.</p>
---	-------------	----------	--	---	------------------------------	-----------------------------	---

Nas Trilhas da Alternância a Formação de Monitores, Professores e Educadores das Escolas Famílias Agrícolas da Refaisa. MANOEL MESSIAS DE JESUS CONCEICAO	2021	D	Mestrado Profissional em Educação do Campo Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA,	Pedagogia da alternância : Escola Família Agrícola; Educação do Campo; Formação Inicial e Continuada de Educadores	Pesquisa-ação e a Pesquisa Participante.	DEBORA ALVES FEITOSA	Esta pesquisa teve como objeto de estudo a formação inicial e continuada de monitores, professores e educadores das Escolas Famílias Agrícolas, ligadas à Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA).
A pedagogia da alternância e os pressupostos da prática docente: ciência da natureza, matemática e suas tecnologias na casa familiar	2015	D	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ, Chapecó	Casa Familiar Rural. Pedagogia da Alternância . Professor/ monitor. Jovem.	Estudo de Caso Etnográfico	LEONEL PIOVEZANA	Foi desenvolvido um estudo de caso etnográfico com os professores/monitores da casa-escola com os seguintes objetivos: i) analisar os pressupostos teóricos/práticos e metodológicos do professor/monitor da Ciência da Natureza Matemática e suas Tecnologias frente à Pedagogia da Alternância; ii) Identificar quais são as áreas de formação dos professores/monitores; iii) Investigar

rural							quais as implicações da formação docente no sistema de Ensino da Pedagogia da Alternância; iv) Verificar os limites e possibilidades encontrados pelos professores/monitores em relacionar os conteúdos programáticos aos Temas Geradores; v) Identificar os cursos de formação dos professores/monitores que atuam na CFR, analisando se estão de acordo com os instrumentos da Pedagogia da Alternância, como: plano de formação, plano de estudo, visita de estudo, caderno de alternância, atendimento personalizado, entre outros; vi) Analisar em que medida ocorrem intervenções, diálogos, debates, trocas de ideias entre o professor/monitor da área do conhecimento das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias com o professor/monitor da área técnica, no que diz respeito aos conteúdos didáticos para se trabalhar em sala, com base nos temas geradores.

Educação financeira crítica: uma perspectiva de empoderamento para jovens campesinos NADIA CRISTINA PICININI PELINSON	2015	D	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ, Chapecó	Jovem Campesino. Pedagogia da Alternância . Educação Financeira Crítica.	exploratória e pesquisa de campo, por meio de pesquisa-ação, intervenção realizada a partir das ferramentas da Pedagogia da Alternância.	LUCI TERESINHA MARCHIORI DOS SANTOS BERNARDI	Identificar as contribuições da Educação Financeira Crítica no empoderamento dos jovens campesinos ao pensar seu Projeto Profissional de Vida, ação desenvolvida no final do Ensino Médio na Casa Familiar Rural.
A pedagogia da alternância como proposta de contenção do êxodo rural FRANCIELE ELEIDE KUHN	2014	D	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ, Chapecó	Pedagogia da Alternância . Educação do campo. Êxodo rural.	A metodologia, pautada no estudo de caso, teve como objeto de estudo a CFR Santo Agostinho, localizada no município de Quilombo (SC), seus estudantes e egressos	LEONEL PIOVEZANA	A partir de leituras e inserções in loco, esta pesquisa teve como objetivo central verificar a efetiva contribuição da Pedagogia da Alternância na contenção do êxodo rural, identificando suas potencialidades e fragilidades.
Rede de atendimento	2014	D	Mestrado em Educação	Educação Inclusiva;	realizado um estudo das	LUCI MARY DUSO PACHECO	Objetivo geral identificar como é a acessibilidade à rede de atendimento

aos alunos inclusos nas escolas do campo: O desafio da inclusão	JULIANA CERUTTI OTTONELLI	Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, Frederico Westphalen	Educação do Campo; Rede de Atendimento.	principais obras sobre educação inclusiva, educação de campo, práticas educativas e a rede de atendimento, e posteriormente, foi realizada uma pesquisa de campo nas escolas campesinas			aos alunos inclusos das escolas do campo no município de Frederico Westphalen, a fim de analisar se esses serviços contribuem no desenvolvimento destes sujeitos.
Formação Continuada de Educadores do Campo e suas Contribuições para a (Re)significação da Prática Educativa em Escola Família Agrícola.	2021	T	Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina	Educação do Campo; Formação Continuada; Prática Educativa; Pedagogia da Alternância	estudo qualitativo foram utilizados a roda de conversa, o diário de campo do pesquisador e o diário de campo virtual. Os dados foram organizados a partir das categorias Educação do Campo e	JOSE AUGUSTO DE CARVALHO MENDES SOBRINHO	O objetivo geral é investigar as contribuições da formação continuada para a (re)significação da prática educativa do educador que atua na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins - Piauí. Trata-se de uma pesquisa-ação numa perspectiva formativa, desenvolvida na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins - Piauí, com 11 (onze) docentes.

					Formação Continuada de Educadores e analisados conforme a análise de conteúdo de Bardin (2016).		
PERSPECTIVA HISTÓRICA DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR NA REGIÃO DOS INCONFIDENTES: A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PAULO FREIRE							
CARLOS EDUARDO DA SILVA GAMA	2020	D	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	Educação do Campo; História da Educação; Instituição Escola; Pedagogia da Alternância ; Escola Família Agrícola	abordagem qualitativa, foram empregados os seguintes instrumentos metodológicos: pesquisa bibliográfica e documental, nos termos de Nosella (2012), Silva (2005, 2007), Williams (2011), Campos (2013), e parte empírica, realizada por meio da observação in	JOSE RUBENS LIMA JARDILINO	Objetivo principal apresentar uma análise das mudanças sociais ocorridas na educação no meio rural, observando o papel do trabalhador nesse processo educativo e compreendendo sua atuação na ruptura do pensamento pedagógico.

					loco com os jovens estudantes do campo durante as visitas à EFAP.		
UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A LICENCIATURA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO HABILITAÇÃO EM MATEMÁTICA TRATADA COM BASE NA EDUCAÇÃO POPULAR ALBERTO LUIZ PEREIRA DA COSTA	2018	T	Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE)	Licenciatura em Educação do Campo; Formação de professores para escola do campo; Estágio supervisionado em Matemática; Política no ensino de Matemática; Educação Popular e Pedagogia	Pesquisa qualitativa, de natureza etnográfica, baseado principalmente na observação participante, entrevistas e análise documental.	MARIA RAQUEL MIOTTO MORELATI	O objetivo da investigação foi analisar o processo de constituição do curso de formação de professores “Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Matemática”, de uma Universidade Pública, focalizando o contexto do Estágio Supervisionado em Matemática I na formação do professor que atuará nas escolas do campo.

				da Alternância			
DESCRITORES DE BUSCA: "Educação do Campo" AND "Formação de Monitores"							
Título - Autor/a	Ano	Tipo (D/T)	Programa e IES	Palavras-chave	Metodologia/ referencial teórico-analítico:	Orientador/ a	Problema de pesquisa e/ou objetivo/s
FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA : UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS IMPLEMENTAD OS PELA AMEFA JUNTO AOS MONITORES DAS EFAS DO MÉDIO JEQUITINHON HA-MG.	2015	D	Mestrado profissional em Educação do Campo Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA	Educação do Campo. Escola Família Agrícola. Pedagogia da Alternância . Formação de monitores.	Pesquisa Qualitativa.	TERCIANA VIDAL MOURA	A presente pesquisa teve como foco os processos formativos em Pedagogia da Alternância (PA) implementados e adotados pela Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), junto aos monitores das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Médio Jequitinhonha (MG). Buscou investigar se esses processos formativos contribuem (ou não) para o fortalecimento da implementação da PA, na atuação profissional desses sujeitos.

GILMAR VIEIRA FREITAS							
Obs: Idem a primeira pesquisa							
Nas Trilhas da Alternância a Formação de Monitores, Professores e Educadores das Escolas Famílias Agrícolas da Refaisa. MANOEL MESSIAS DE JESUS CONCEICAO	2021	D	Mestrado Profissional em Educação do Campo Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA,	Pedagogia da alternância : Escola Família Agrícola; Educação do Campo; Formação Inicial e Continuada de Educadores	Pesquisa-ação e a Pesquisa Participante.	DEBORA ALVES FEITOSA	Esta pesquisa teve como objeto de estudo a formação inicial e continuada de monitores, professores e educadores das Escolas Famílias Agrícolas, ligadas à Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA).

DESCRITORES DE BUSCA: "Escola Família Agrícola" AND "Formação de Professores"

Título - Autor/a	Ano	Tipo (D/T)	Programa e IES	Palavras-chave	Metodologia/referencial teórico-analítico:	Orientador/ a	Problema de pesquisa e/ou objetivo/s

FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA : UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS IMPLEMENTAD OS PELA AMEFA JUNTO AOS MONITORES DAS EFAS DO MÉDIO JEQUITINHON HA-MG. GILMAR VIEIRA FREITAS	2015	D	Mestrado profissional em Educação do Campo. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA	Educação do Campo. Escola Família Agrícola. Pedagogia da Alternância . Formação de monitores.	Pesquisa Qualitativa.	TERCIANA VIDAL MOURA	A presente pesquisa teve como foco os processos formativos em Pedagogia da Alternância (PA) implementados e adotados pela Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), junto aos monitores das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Médio Jequitinhonha (MG). Buscou investigar se esses processos formativos contribuem (ou não) para o fortalecimento da implementação da PA, na atuação profissional desses sujeitos.
---	------	---	---	---	-----------------------	----------------------	--

Obs:

Nas Trilhas da Alternância a Formação de Monitores, Professores e Educadores	2021	D	Mestrado Profissional em Educação do Campo Instituição de Ensino:	Pedagogia da alternância : Escola Família	Pesquisa-ação e a Pesquisa Participante.	DEBORA ALVES FEITOSA	Esta pesquisa teve como objeto de estudo a formação inicial e continuada de monitores, professores e educadores das Escolas Famílias Agrícolas, ligadas à Rede das Escolas Famílias Agrícolas
---	------	---	---	---	--	----------------------	---

das Escolas Famílias Agrícolas da Refaisa. MANOEL MESSIAS DE JESUS CONCEICAO			UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA,	Agrícola; Educação do Campo; Formação Inicial e Continuada de Educadores			Integradas do Semiárido (REFAISA).
INSTRUMENTO PEDAGÓGICO							
PLANO DE ESTUDO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: EXPERIÊNCIA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOS COCAIS (EFA COCAIS/PI). MARIA RAQUEL BARROS LIMA	2019	D	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina	Pedagogia da Alternância ; Plano de Estudo; Prática Educativa; Abordagem Etnográfica	A metodologia desenvolvida na investigação segue as orientações do Estudo de Caso de Caráter Etnográfico em conformidade com abordagem qualitativa, em especial na etnografia da educação segundo os estudos de André (1995). Como	CARMEN LUCIA DE OLIVEIRA CABRAL	Investigar a dimensão problematizadora do Plano de Estudo, instrumento Pedagógico da Pedagogia da Alternância, mediador de uma formação significativa no Campo.

				<p>dispositivos de contato com a realidade e com os participantes da pesquisa utilizou- se a observação participante sistematizada através do diário de campo, entrevista etnográfica e os diários de prática educativa. Os participantes da pesquisa foram 2 professores, 2 membros da associação de pais, 2 professores responsáveis pela gestão administrativa, 3 estudantes do terceiro ano do</p>		
--	--	--	--	--	--	--

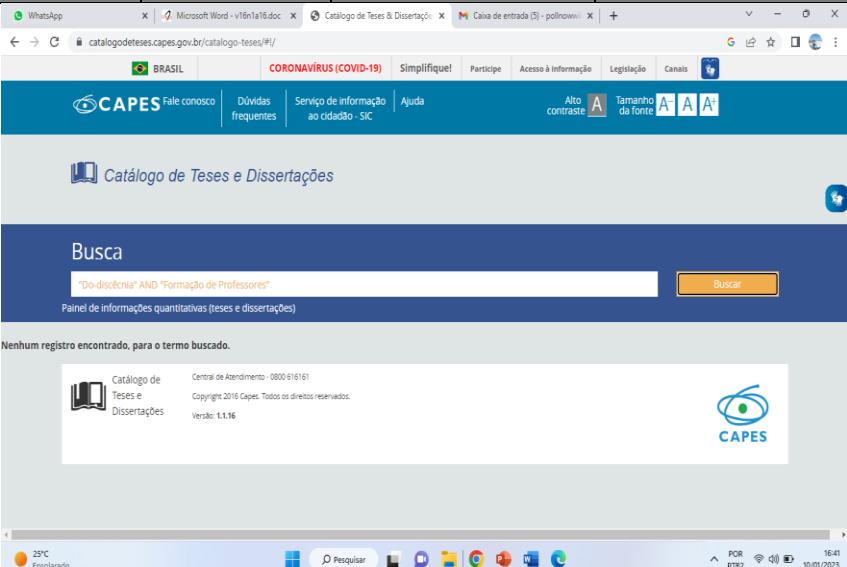
					curso técnico em Agropecuária. Para a análise e compreensão da realidade produzidos, in loco, foi utilizada a análise do discurso na perspectiva de Bakhtin referenciado nas obras de Brait (2005) bem como na análise do discurso crítica proposto por Fairclough (2006).		
Práticas pedagógicas em Alternância: contribuição							
Práticas pedagógicas em Alternância: contribuição	2014	D	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE	Educação do campo; alternância ; prática de ensino	Pesquisa de cunho qualitativo, tendo como instrumentos de	RITA MARCIA ANDRADE VAZ DE MELLO	Objeto de pesquisa foram as práticas pedagógicas d@s professor@s/monitor@s na Escola Família Agrícola de São João do Garrafão, Espírito Santo (EFASJG-

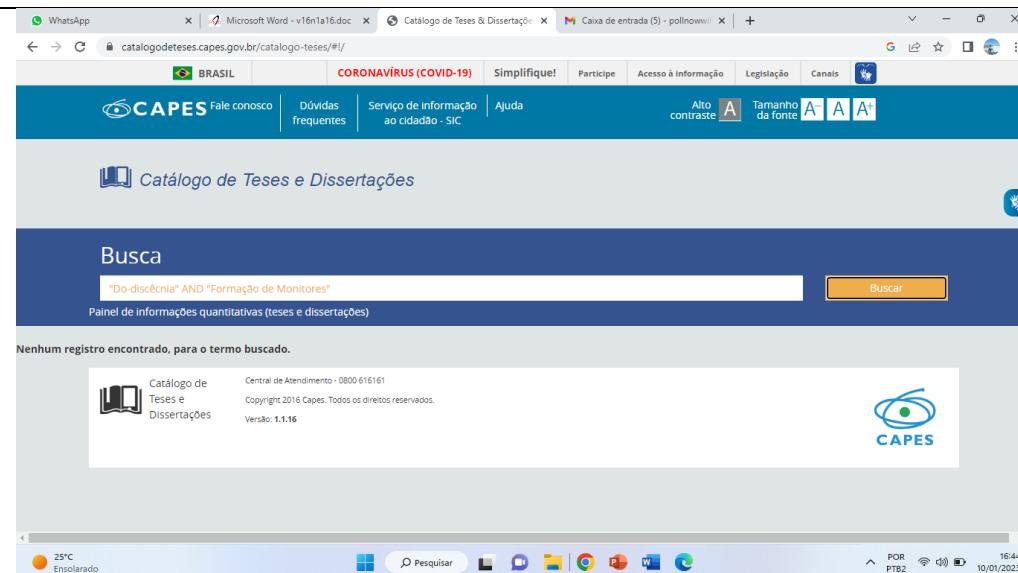
ao estudo do trabalho docente na Escola Família Agrícola de São João do Garrafão ANDRESSA PAULA FADINI DE Sousa			FEDERAL DE VIÇOSA		coleta de dados questionário, observação, entrevista e análise documental.		ES).
Formação Continuada de Educadores do Campo e suas Contribuições para a (Re)significação da Prática Educativa em Escola Família Agrícola. CLAUDIA LUCIA ALVES	2021	T	Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina	Educação do Campo; Formação Continuada; Prática Educativa; Pedagogia da Alternância	pesquisa-ação numa perspectiva formativa, desenvolvida na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins - Piauí, com 11 (onze) docentes. Para a produção dos dados deste estudo qualitativo foram utilizados a roda	JOSE AUGUSTO DE CARVALHO MENDES SOBRINHO	Objetivo geral é investigar as contribuições da formação continuada para a (re)significação da prática educativa do educador que atua na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins - Piauí.

PERSPECTIVA HISTÓRICA DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR NA REGIÃO DOS INCONFIDENTES	2020	D	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, Mariana	Educação do Campo; História da Educação; Instituição Escola; Pedagogia da	de conversa, o diário de campo do pesquisador e o diário de campo virtual. Os dados foram organizados a partir das categorias Educação do Campo e Formação Continuada de Educadores e analisados conforme a análise de conteúdo de Bardin (2016).	abordagem qualitativa, foram empregados os seguintes instrumentos metodológicos: pesquisa	objetivo principal apresentar uma análise das mudanças sociais ocorridas na educação no meio rural, observando o papel do trabalhador nesse processo educativo e compreendendo sua atuação na ruptura do pensamento pedagógico.

<p>ES: A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PAULO FREIRE</p> <p>CARLOS EDUARDO DA SILVA GAMA</p>		<p>Alternância ;Escola Família Agrícola</p>	<p>bibliográfica e documental, nos termos de Nosella (2012), Silva (2005, 2007), Williams (2011), Campos (2013), e parte empírica, realizada por meio da observação in loco com os jovens estudantes do campo durante as visitas à EFAP. Esse percurso compreendeu aspectos formais da estrutura institucional, a fim de entender, pelas narrativas dos sujeitos, a importância social e cultural</p>	
--	--	---	---	--

					da instituição na manutenção da cultura do campo e na permanência desses sujeitos no meio rural.		
DESCRITORES DE BUSCA: "Escola Família Agrícola" AND "Formação de Monitores"							
Título - Autor/a	Ano	Tipo (D/T)	Programa e IES	Palavras-chave	Metodologia/ referencial teórico-analítico:	Orientador/ a	Problema de pesquisa e/ou objetivo/s
FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA : UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS IMPLEMENTAD OS PELA AMEFA JUNTO AOS	2015	D	Mestrado profissional em Educação do Campo. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA	Educação do Campo. Escola Família Agrícola. Pedagogia da Alternância . Formação de monitores.	Pesquisa Qualitativa.	TERCIANA VIDAL MOURA	A presente pesquisa teve como foco os processos formativos em Pedagogia da Alternância (PA) implementados e adotados pela Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), junto aos monitores das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Médio Jequitinhonha (MG). Buscou investigar se esses processos formativos contribuem (ou não) para o fortalecimento da implementação da PA, na atuação profissional

Título - Autor/a	Ano	Tipo (D/T)	Programa e IES	Palavras-chave	Metodologia/referencial teórico-analítico:	Orientador/ a	Problema de pesquisa e/ou objetivo/s
							
Obs: Nenhum registro encontrado							
DESCRITORES DE BUSCA: "Do-discência" AND "Formação de Monitores"							
Título - Autor/a	Ano	Tipo (D/T)	Programa e IES	Palavras-chave	Metodologia/referencial teórico-analítico:	Orientador/ a	Problema de pesquisa e/ou objetivo/s



DESCRITORES DE BUSCA: "Pedagogia da Alternância" AND "Formação de Professores"

Título - Autor/a	Ano	Tipo (D/T)	Programa e IES	Palavras-chave	Metodologia/referencial teórico-analítico:	Orientador/ a	Problema de pesquisa e/ou objetivo/s
FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA : UM ESTUDO SOBRE OS	2015	D	Mestrado profissional em Educação do Campo. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE	Educação do Campo. Escola Família Agrícola. Pedagogia da	Pesquisa Qualitativa.	TERCIANA VIDAL MOURA	A presente pesquisa teve como foco os processos formativos em Pedagogia da Alternância (PA) implementados e adotados pela Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), junto aos monitores das Escolas Famílias

PROCESSOS FORMATIVOS IMPLEMENTAD OS PELA AMEFA JUNTO AOS MONITORES DAS EFAS DO MÉDIO JEQUITINHON HA-MG.			FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA	Alternância . Formação de monitores.			Agrícolas (EFAs) do Médio Jequitinhonha (MG). Buscou investigar se esses processos formativos contribuem (ou não) para o fortalecimento da implementação da PA, na atuação profissional desses sujeitos.
Obs: Idem a primeira busca							
Nas Trilhas da Alternância a Formação de Monitores, Professores e Educadores das Escolas Famílias Agrícolas da Refaisa.	2021	D	Mestrado Profissional em Educação do Campo Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA,	Pedagogia da alternância : Escola Família Agrícola; Educação do Campo; Formação Inicial e Continuada de	Pesquisa-ação e a Pesquisa Participante.	DEBORA ALVES FEITOSA	Esta pesquisa teve como objeto de estudo a formação inicial e continuada de monitores, professores e educadores das Escolas Famílias Agrícolas, ligadas à Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA).

JESUS CONCEICAO				Educadores			
A Influência da Pedagogia da Alternância no Processo Emancipatório dos Jovens Agricultores Familiares							
ELISANDRA MANFIO ZONTA	2014	D	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, Frederico Westphalen	Pedagogia da Alternância , jovem agricultor, emancipaç ão, diálogo.	Pesquisa documental, observação e entrevistas individuais.	LUCI MARY DUSO PACHECO	objetivo analisar quais os fundamentos práticos que estão presentes na Pedagogia da Alternância, que possibilitam uma mudança emancipatória na vida dos jovens agricultores, a fim de propiciar mais conhecimento da relação Pedagogia da Alternância e emancipação aos sujeitos envolvidos neste processo de formação das Casas Familiares Rurais, bem como da comunidade educativa.
FORMAÇÃO CONTINUADA DE MONITORES DE EFAS E A PRÁTICA DOCENTE: TRAVESSIA E EXPERIÊNCIAS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA							
	2019	D	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina	Prática Docente; Formação continuada ; Pedagogia da alternância ; Monitores	A pesquisa teve como dispositivos para os registros das narrativas o memorial de formação e a entrevista narrativa.	CARMEN LUCIA DE OLIVEIRA CABRAL	Objeto de pesquisa a formação continuada na prática docente de monitores das Escolas Família Agrícola (EFAs). O estudo se desenvolve a partir do seguinte problema: quais as contribuições da formação continuada na prática docente de monitores nas EFAs?

LUANA VIEIRA DE SOUSA							
A pedagogia da alternância e os pressupostos da prática docente: ciência da natureza, matemática e suas tecnologias na casa familiar rural							
ROSEMERI SANTIN	2015	D	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ, Chapecó	Casa Familiar Rural. Pedagogia da Alternância Professor/ monitor. Jovem.	Estudo de Caso Etnográfico	LEONEL PIOVEZANA	Foi desenvolvido um estudo de caso etnográfico com os professores/monitores da casa- escola com os seguintes objetivos: i) analisar os pressupostos teóricos/práticos e metodológicos do professor/monitor da Ciência da Natureza Matemática e suas Tecnologias frente à Pedagogia da Alternância; ii) Identificar quais são as áreas de formação dos professores/monitores; iii) Investigar quais as implicações da formação docente no sistema de Ensino da Pedagogia da Alternância; iv) Verificar os limites e possibilidades encontrados pelos professores/monitores em relacionar os conteúdos programáticos aos Temas Geradores; v) Identificar os cursos de formação dos professores/monitores que atuam na

							CFR, analisando se estão de acordo com os instrumentos da Pedagogia da Alternância, como: plano de formação, plano de estudo, visita de estudo, caderno de alternância, atendimento personalizado, entre outros; vi) Analisar em que medida ocorrem intervenções, diálogos, debates, trocas de ideias entre o professor/monitor da área do conhecimento das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias com o professor/monitor da área técnica, no que diz respeito aos conteúdos didáticos para se trabalhar em sala, com base nos temas geradores.
Educação financeira crítica: uma perspectiva de empoderamento para jovens campesinos NADIA CRISTINA	2015	D	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ, Chapecó	Jovem Campesino. Pedagogia da Alternância . Educação Financeira Crítica.	Exploratória e pesquisa de campo, por meio de pesquisa-ação, intervenção realizada a partir das ferramentas da Pedagogia da	LUCI TERESINHA MARCHIORI DOS SANTOS BERNARDI	Identificar as contribuições da Educação Financeira Crítica no empoderamento dos jovens campesinos ao pensar seu Projeto Profissional de Vida, ação desenvolvida no final do Ensino Médio na Casa Familiar Rural.

PICININI PELINSON					Alternância.		
Formação Continuada de Educadores do Campo e suas Contribuições para a (Re)significação da Prática Educativa em Escola Família Agrícola.							
CLAUDIA LUCIA ALVES	2021	T	Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina	Educação do Campo;Formação Continuada;Prática Educativa; Pedagogia da Alternância	pesquisa-ação numa perspectiva formativa, desenvolvida na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins - Piauí, com 11 (onze) docentes. Para a produção dos dados deste estudo qualitativo foram utilizados a roda de conversa, o diário de campo do pesquisador e o diário de campo virtual. Os dados foram organizados a partir das categorias Educação do	JOSE AUGUSTO DE CARVALHO MENDES SOBRINHO	Objetivo geral é investigar as contribuições da formação continuada para a (re)significação da prática educativa do educador que atua na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins - Piauí.

					Campo e Formação Continuada de Educadores e analisados conforme a análise de conteúdo de Bardin (2016).		
INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PLANO DE ESTUDO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: EXPERIÊNCIA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOS COCAIS (EFA COCAIS/PI). MARIA RAQUEL BARROS LIMA	2019	D	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina	Pedagogia da Alternância ;Plano de Estudo;Prática Educativa; Abordagem Etnográfica	A metodologia desenvolvida na investigação segue as orientações do Estudo de Caso de Caráter Etnográfico em conformidade com abordagem qualitativa, em especial na etnografia da educação segundo os estudos de André (1995). Como dispositivos de	CARMEN LUCIA DE OLIVEIRA CABRAL	Investigar a dimensão problematizadora do Plano de Estudo, instrumento Pedagógico da Pedagogia da Alternância, mediador de uma formação significativa no Campo.

				<p>contato com a realidade e com os participantes da pesquisa utilizou- se a observação participante sistematizada através do diário de campo, entrevista etnográfica e os diários de prática educativa. Os participantes da pesquisa foram 2 professores, 2 membros da associação de pais, 2 professores responsáveis pela gestão administrativa, 3 estudantes do terceiro ano do curso técnico</p>		
--	--	--	--	--	--	--

						em Agropecuária. Para a análise e compreensão da realidade produzidos, in loco, foi utilizada a análise do discurso na perspectiva de Bakhtin referenciado nas obras de Brait (2005) bem como na análise do discurso crítica proposto por Fairclough (2006).		
A Etnomatemática aplicada à Pedagogia da Alternância nas Escolas Famílias	2014	D	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO	Etnomatemática. Ensino de Matemática. Pedagogia da	O estudo é descritivo de natureza qualitativa.	JOSE AUGUSTO DE CARVALHO MENDES SOBRINHO	Objetivo geral foi investigar como os princípios da Etnomatemática se articulam com os pressupostos teórico-metodológicos no contexto da Pedagogia da Alternância, em Escolas Famílias Agrícolas do Piauí. Especificamente visa a: a)	

Agrícolas do Piauí CLAUDIA LUCIA ALVES			PIAUÍ, Teresina	Alternância . Prática Educativa.			characterizar o ensino de Matemática na Escola Família Agrícola; b) identificar as formas de abordagens da Etnomatemática na Escola Família Agrícola; c) descrever como a Etnomatemática pode potencializar os processos de contextualização da prática educativa de Matemáticas nas Escolas Famílias Agrícolas.
O Impacto dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS- e da Pedagogia da Alternância no Desenvolvimento Sustentável do Meio Rural CLEBER RENATO ZORTEA	2014	D	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, Frederico Westphalen	Pedagogia da Alternância ; Centros Familiares de Formação por Alternância e Desenvolvimento Sustentável.	utilizou-se da pesquisa qualitativa, tendo como enfoque a abordagem filosófica hermenêutica. Por se tratar de uma aproximação empírica com o objeto pesquisado, esta foi uma pesquisa descritiva envolvendo o uso da técnica	LUCI MARY DUSO PACHECO	Analizar qual é o impacto dos CEFFAS no desenvolvimento sustentável do meio rural e que influência tem a Pedagogia da Alternância sobre esse sistema de ensino.

					de entrevista para coleta de dados e a pesquisa bibliográfica para a construção teórica sobre o tema em questão		
Ensino Médio Politécnico como possibilidade de emancipação do sujeito aluno							
VANDERLEI GULARTE FARIAS	2015	D	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, Frederico Westphalen	Emancipaç ão; Ensino Médio; Ensino Médio Politécnico ; Ensino integral; Politecnia.	É uma pesquisa bibliográfica e de campo.	LUCI MARY DUSO PACHECO	Compreender da politecnia enquanto concepção de ensino que contribui para a construção do processo emancipatório, relacionando este conceito com o Ensino Médio Politécnico, identificando elementos essenciais na construção do processo de emancipação do sujeito e analisando a gênese e o desenvolvimento da processualidade politecnia como educação integral.
Formação Continuada de Educadores do Campo e suas							
	2021	T	Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino:	Educação do Campo; Formação Continuada	pesquisa-ação numa perspectiva formativa,	JOSE AUGUSTO DE CARVALHO MENDES SOBRINHO	Objetivo geral é investigar as contribuições da formação continuada para a (re)significação da prática educativa do educador que

<p>Contribuições para a (Re)significação da Prática Educativa em Escola Família Agrícola.</p> <p>CLAUDIA LUCIA ALVES</p>		<p>FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina</p>	<p>a; Prática Educativa; Pedagogia da Alternância</p>	<p>desenvolvida na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins - Piauí, com 11 (onze) docentes. Para a produção dos dados deste estudo qualitativo foram utilizados a roda de conversa, o diário de campo do pesquisador e o diário de campo virtual. Os dados foram organizados a partir das categorias Educação do Campo e Formação Continuada de Educadores e analisados conforme a análise de</p>		<p>atua na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins - Piauí.</p>
---	--	---	---	---	--	---

					conteúdo de Bardin (2016).		
A pedagogia da alternância como proposta de contenção do êxodo rural FRANCIELE ELEIDE KUHN	2014	D	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ, Chapecó	Pedagogia da Alternância . Educação do campo. Êxodo rural.	A metodologia, pautada no estudo de caso, teve como objeto de estudo a CFR Santo Agostinho, localizada no município de Quilombo (SC), seus estudantes e egressos	LEONEL PIOVEZANA	A partir de leituras e inserções in loco, esta pesquisa teve como objetivo central verificar a efetiva contribuição da Pedagogia da Alternância na contenção do êxodo rural, identificando suas potencialidades e fragilidades.
A Docência no Ensino Superior: reflexões para a atuação do professor universitário no contexto atual SALETE MARIA	2014	D	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, Frederico	Docência. Ensino Superior.	caráter bibliográfico, com uma abordagem qualitativa, uma vez que esta trata de conceitos, atitudes e possibilidades e não pode ser	LUCI MARY DUSO PACHECO	Objetivo analisar a docência no Ensino Superior, a fim de refletir sobre os desafios e as perspectivas que se apresentam para a atuação do profissional universitário no contexto atual.

MOREIRA DA SILVA			Westphalen		quantificável.		
Rede de atendimento aos alunos inclusos nas escolas do campo: O desafio da inclusão							
JULIANA CERUTTI OTTONELLI	2014	D	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, Frederico Westphalen	Educação Inclusiva; Educação do Campo; Rede de Atendimento.	realizado um estudo das principais obras sobre educação inclusiva, educação de campo, práticas educativas e a rede de atendimento, e posteriormente, foi realizada uma pesquisa de campo nas escolas campesinas	LUCI MARY DUSO PACHECO	Objetivo geral identificar como é a acessibilidade à rede de atendimento aos alunos inclusos das escolas do campo no município de Frederico Westphalen, a fim de analisar se esses serviços contribuem no desenvolvimento destes sujeitos.
ENSINO MÉDIO E SUAS INDEFINIÇÕES : A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS ESPECIFICIDA							
	2017	D	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS	Ensino Médio; Legislação Brasileira; Desafios; Formação de Professores;	pesquisa qualitativa sob uma dinâmica constituída por dois movimentos simultâneos: pesquisa bibliográfica e	LUCI MARY DUSO PACHECO	Não é possível definir o objetivo.

DES DESTA ETAPA SIGNIFICATIVA DA EDUCAÇÃO BÁSICA			MISSÕES, Frederico Westphalen	Educação Básica.	de campo		
Ensino Médio Politécnico como promotor da cidadania: uma ponte possível entre educação e o mundo do trabalho							
Ensino Médio Politécnico como promotor da cidadania: uma ponte possível entre educação e o mundo do trabalho NEUSA MARIA MACHADO DE OLIVEIRA FRANK	2017	D	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, Frederico Westphalen	Ensino Médio, Politecnia, Educação, Cidadania, Mundo do trabalho.	Metodologia que foi utilizada para desenvolver a mesma, os sujeitos pesquisados, o contexto no qual a pesquisa foi realizada, os instrumentos de coleta de dados e métodos de análise.	LUCI MARY DUSO PACHECO	Analisar como o Ensino Médio Politécnico pode contribuir para a aproximação da educação e do mundo do trabalho na promoção de um aluno cidadão.
Ensino Médio Politécnico: prática emancipatória para uma							
Ensino Médio Politécnico: prática emancipatória para uma	2018	D	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE	Ensino Médio. Ensino Médio Politécnico	A metodologia adotada fundamenta-se em uma abordagem	LUCI MARY DUSO PACHECO	Analisar a proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico (2011- 2014), a fim de acompanhar a sua concretização no interior da escola, verificando a perspectiva

formação integral? MAGALI SEIDEL KUNZ		REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, Frederico Westphalen	. Interdisciplinaridade. Emancipatória. Formação Integral.	qualitativa, descritiva, por meio da qual o trabalho foi construído e fundamentado com base nos dados coletados na pesquisa de campo (questionários, participações em reuniões, observações durante as aulas dessa escola) e fundamentação teórica.		emancipatória e de educação integral, através de um estudo realizado em uma escola estadual.
Formação do Profissional Enfermeiro e as Práticas Humanizadoras em Saúde: uma Possibilidade de Articulação						
2015	D	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS	Humanização, ética, ética do cuidado, educação popular, transformação.	o estudo é descritivo, qualitativo	LUCI MARY DUSO PACHECO	Objetivo geral da pesquisa foi conhecer a formação profissional dos enfermeiros e a articulação entre educação popular e a ética do cuidado a fim de analisar suas influências nas práticas humanizadoras destes profissionais.

entre a Educação Popular e a Ética do Cuidado CHARLINE BEATRICE RITTER BEREGULA			MISSÕES, Frederico Westphalen				
O PRATICAR E COMPREENDER EM ALTERNÂNCIA : DESAFIOS ÀS CASAS FAMILIARES RURAIS NO CENÁRIO DA LIQUIDEZ							
VANESSA DAL CANTON	2020	D	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, Frederico Westphalen	Sociedade Líquida; Pedagogia da Alternância ; Jovem; Práticas; Realidade	Perspectiva qualitativa, de caráter crítico, bibliográfica com coleta de dados por entrevistas,	LUCI MARY DUSO PACHECO	Objetivo compreender se a prática da pedagogia da alternância das Casas Familiares Rurais brasileiras e francesas responde aos desafios do cenário da liquidez.
Da Tomada de Consciência à Conscientização: empenhos							
	2014	D	Mestrado em Educação Instituição de Ensino:	Ética do Cuidado. Extensão Universitária	A abordagem foi qualitativa, de metodologia bibliográfica e	LUCI MARY DUSO PACHECO	Conhecer a efetividade da Ética do Cuidado em projetos de Extensão Universitária, a fim de analisar se eles possibilitam um diálogo sobre

da Ética do Cuidado em Projetos de Extensão ILIRIA FRANCOIS WAHLBRINCK			UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, Frederico Westphalen	a. Práxis libertadora. Humanizaç ão.	dialética e coleta de dados		práticas educativas libertadoras.
--	--	--	---	--------------------------------------	-----------------------------	--	-----------------------------------

DESCRITORES DE BUSCA: "Pedagogia da Alternância" AND "Formação de Monitores"

Título - Autor/a	Ano	Tipo (D/T)	Programa e IES	Palavras-chave	Metodologia/ referencial teórico-analítico:	Orientador/ a	Problema de pesquisa e/ou objetivo/s
FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA : UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS IMPLEMENTAD OS PELA AMEFA JUNTO	2015	D	Mestrado profissional em Educação do Campo. Escola Família Agrícola. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA	Educação do Campo. Escola Família Agrícola. Pedagogia da Alternância . Formação de monitores.	Pesquisa Qualitativa.	TERCIANA VIDAL MOURA	A presente pesquisa teve como foco os processos formativos em Pedagogia da Alternância (PA) implementados e adotados pela Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), junto aos monitores das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Médio Jequitinhonha (MG). Buscou investigar se esses processos formativos contribuem (ou não) para o fortalecimento da implementação

Título - Autor/a	Ano	Tipo (D/T)	Programa e IES	Palavras-chave	Metodologia/ referencial teórico-analítico:	Orientador/ a	Problema de pesquisa e/ou objetivo/s
FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA : UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS IMPLEMENTAD OS PELA AMEFA JUNTO AOS MONITORES DAS EFAS DO MÉDIO JEQUITINHON HA-MG. GILMAR VIEIRA FREITAS	2015	D	Mestrado profissional em Educação do Campo. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA	Educação do Campo. Escola Família Agrícola. Pedagogia da Alternância . Formação de monitores.	Pesquisa Qualitativa.	TERCIANA VIDAL MOURA	A presente pesquisa teve como foco os processos formativos em Pedagogia da Alternância (PA) implementados e adotados pela Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), junto aos monitores das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Médio Jequitinhonha (MG). Buscou investigar se esses processos formativos contribuem (ou não) para o fortalecimento da implementação da PA, na atuação profissional desses sujeitos.

Obs: Idem a primeira busca

Nas Trilhas da Alternância a Formação de Monitores, Professores e Educadores das Escolas Famílias Agrícolas da Refaisa. MANOEL MESSIAS DE JESUS CONCEICAO	2021	D	Mestrado Profissional em Educação do Campo Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA,	Pedagogia da alternância : Escola Família Agrícola; Educação do Campo; Formação Inicial e Continuada de Educadores	Pesquisa-ação e a Pesquisa Participante.	DEBORA ALVES FEITOSA	Esta pesquisa teve como objeto de estudo a formação inicial e continuada de monitores, professores e educadores das Escolas Famílias Agrícolas, ligadas à Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA).
---	------	---	---	---	--	----------------------	--

Obs: Idem a primeira busca

DESCRITORES DE BUSCA: "Educação Rural" AND "Formação de Professores" AND "Pedagogia da Alternância"

Título - Autor/a	Ano	Tipo (D/T)	Programa e IES	Palavras-chave	Metodologia/ referencial teórico-analítico:	Orientador/ a	Problema de pesquisa e/ou objetivo/s
FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	2015	D	Mestrado profissional em Educação do Campo Instituição de	Educação do Campo. Escola Família Agrícola.	Pesquisa Qualitativa.	TERCIANA VIDAL MOURA	A presente pesquisa teve como foco os processos formativos em Pedagogia da Alternância (PA) implementados e adotados pela Associação Mineira das Escolas

<p>: UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS IMPLEMENTAD OS PELA AMEFA JUNTO AOS MONITORES DAS EFAS DO MÉDIO JEQUITINHON HA-MG.</p> <p>GILMAR VIEIRA FREITAS</p>		<p>Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA</p>	<p>Pedagogia da Alternância . Formação de monitores.</p>			<p>Famílias Agrícolas (AMEFA), junto aos monitores das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Médio Jequitinhonha (MG). Buscou investigar se esses processos formativos contribuem (ou não) para o fortalecimento da implementação da PA, na atuação profissional desses sujeitos.</p>
---	--	---	--	--	--	--

DESCRITORES DE BUSCA: "Educação Rural" AND "Formação de Monitores"

Título - Autor/a	Ano	Tipo (D/T)	Programa e IES	Palavras-chave	Metodologia/ referencial teórico-analítico:	Orientador/ a	Problema de pesquisa e/ou objetivo/s
FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA DA	2015	D	Mestrado profissional em Educação do Campo	Educação do Campo. Escola Família	Pesquisa Qualitativa.	TERCIANA VIDAL MOURA	A presente pesquisa teve como foco os processos formativos em Pedagogia da Alternância (PA) implementados e adotados pela

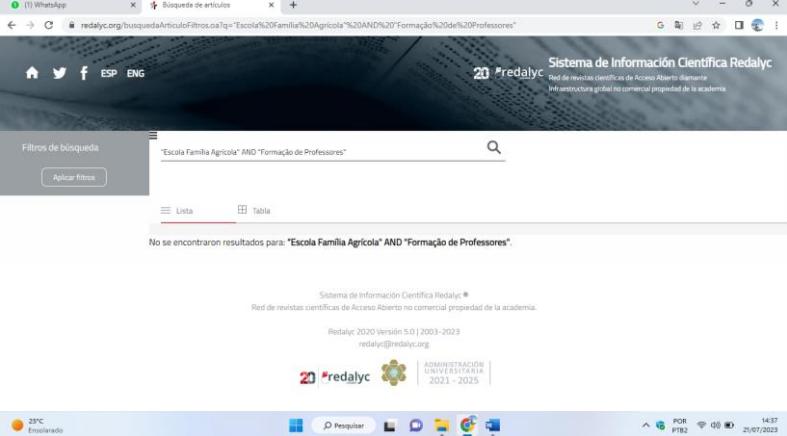
ALTERNÂNCIA : UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS IMPLEMENTAD OS PELA AMEFA JUNTO AOS MONITORES DAS EFAS DO MÉDIO JEQUITINHON HA-MG.			Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA	Agrícola. Pedagogia da Alternância . Formação de monitores.			Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), junto aos monitores das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Médio Jequitinhonha (MG). Buscou investigar se esses processos formativos contribuem (ou não) para o fortalecimento da implementação da PA, na atuação profissional desses sujeitos.
Nas Trilhas da Alternância a Formação de Monitores, Professores e Educadores das Escolas Famílias Agrícolas da Refaisa.	2021	D	Mestrado Profissional em Educação do Campo Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA,	Pedagogia da alternância : Escola Família Agrícola; Educação do Campo; Formação	Pesquisa-ação e a Pesquisa Participante.	DEBORA ALVES FEITOSA	Esta pesquisa teve como objeto de estudo a formação inicial e continuada de monitores, professores e educadores das Escolas Famílias Agrícolas, ligadas à Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA).

MANOEL MESSIAS DE JESUS CONCEICAO				Inicial e Continuad a de Educadore s			
--	--	--	--	--	--	--	--

APÊNDICE B - SISTEMATIZAÇÃO DA REVISÃO DE LITERATURA NO REPOSITÓRIO SISTEMA DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA REDALYC

DESCRITORES DE BUSCA: "Educação do Campo" AND "Formação de Monitores"				
Ano	Tipo	Autor/a	Palavras-chave	Temática
2021	Artigo	Maria Christine Berdusco Menezes; Rosangela Celia Faustino; Maria Simone Jacomini Novak	Formação inicial de professores indígenas, Paraná, Políticas, Avanços e desafios.	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES INDÍGENAS: AÇÕES DESENVOLVIDAS NO ESTADO DO PARANÁ
2019	Artigo	Cícero da Silva	Alternância, Escola do campo, Plano de formação, Ensino, Letramento.	Plano de formação, letramento e práticas educativas na pedagogia da alternância
2013	Artigo	Acacia Zeneida Kuenzer; Humberto Rodrigues de Lima	Pedagogia da alternância, Ensino médio integrado, Educação profissional	As relações entre o mundo do trabalho e a escola: a alternância como possibilidade de integração

DESCRITORES DE BUSCA: "Educação do Campo" AND "Formação de Monitores"

Ano	Tipo	Autor/a	Palavras-chave	Temática
				 <p>The screenshot shows a search results page from the Redalyc database. The search query entered is "Escola Família Agrícola" AND "Formação de Professores". The results table is empty, displaying the message "No se encontraron resultados para: 'Escola Família Agrícola' AND 'Formação de Professores'." The page includes the Redalyc logo, navigation links, and a footer with administrative information.</p>

DESCRITORES DE BUSCA: "Escola Família Agrícola" AND "Formação de Monitores"

Ano	Tipo	Autor/a	Palavras-chave	Temática
2020	Artigo	Cícero da Silva	Alternância, Escola do campo, Plano de formação, Ensino, Letramento.	Plano de formação, letramento e práticas educativas na pedagogia da alternância

Obs: Idem "Educação do Campo" AND "Formação de Monitores"

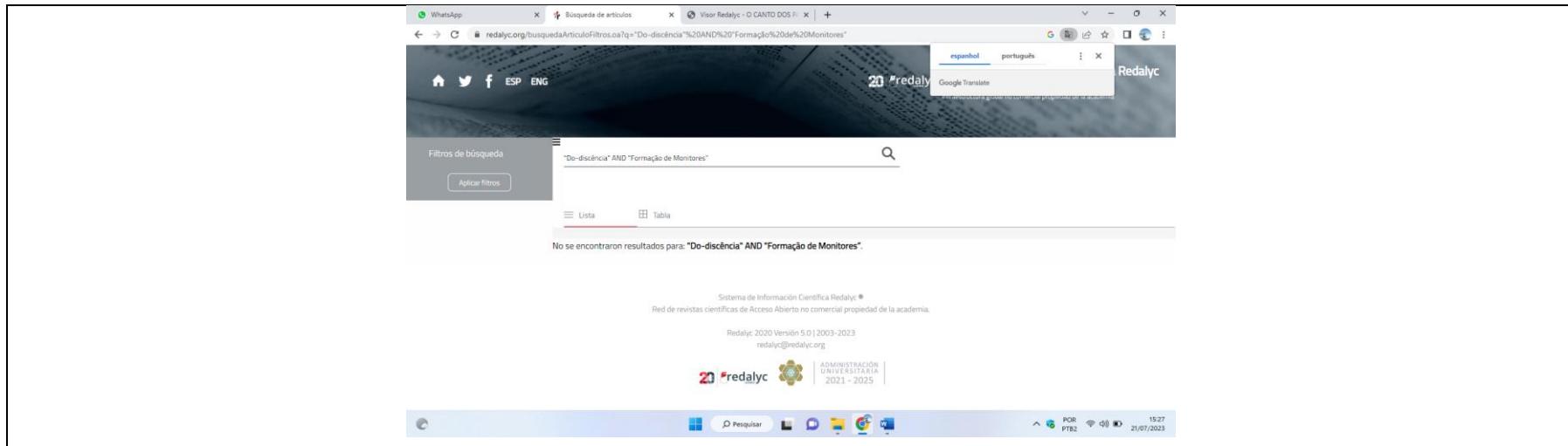
DESCRITORES DE BUSCA: Do-discência" AND "Formação de Professores"

Ano	Tipo	Autor/a	Palavras-chave	Temática
-----	------	---------	----------------	----------

The screenshot shows a computer screen with a browser window open to the Redalyc search results page. The URL in the address bar is redalyc.org/búsquedaArtículoFiltros.oa?q=%22Do-disc%C3%Aancia%22AND%22Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%22. The search query is displayed in the search bar: "Do-discêncnia" AND "Formação de Professores". Below the search bar, there are two tabs: "Lista" (selected) and "Tabla". A message states: "No se encontraron resultados para: "Do-discêncnia" AND "Formação de Professores"" (No results were found for: "Do-discêncnia" AND "Formação de Professores"). At the bottom of the page, there is footer information: "Sistema de Información Científica Redalyc", "Red de revistas científicas de Acceso Abierto no comercial propiedad de la academia", "Redalyc 2020 Versión 5.0 | 2003-2023", "redalyc@redalyc.org", "20 Redalyc", "ADMINISTRACIÓN UNIVERSITARIA 2021 - 2025", and a system status bar showing "25°C Ensolrado", "Pesquisar", "14:48", "POR PTB2", "21/07/2023", and a date range "2021 - 2025".

DESCRITORES DE BUSCA: "Do-discêncnia" AND "Formação de Monitores"

Ano	Tipo	Autor/a	Palavras-chave	Temática
-----	------	---------	----------------	----------



DESCRITORES DE BUSCA: "Pedagogia da Alternância" AND "Formação de Monitores"

Ano	Tipo	Autor/a	Palavras-chave	Temática
2013	Artigo	Acacia Zeneida Kuenze; Humberto Rodrigues de Lima	Pedagogia da alternância, Ensino médio integrado, Educação profissional.	As relações entre o mundo do trabalho e a escola: a alternância como possibilidade de integração
Obs: Idem ao trabalho do primeiro descritor				
2020	Artigo	Cícero da Silva	Alternância, Escola do campo, Plano	Plano de formação, letramento e práticas educativas na pedagogia da alternância

			de formação, Ensino, Letramento.	
Obs: Idem ao trabalho do primeiro descritor				
2021	Artigo	Maria Christine Berdusco Menezes; Rosangela Celia Faustino; Maria Simone Jacomini Novak	Formação inicial de professores indígenas, Paraná, Políticas, Avanços e desafios.	Formação inicial de professores indígenas: ações desenvolvidas no estado do Paraná
Obs: Idem ao trabalho do primeiro descritor				
2012	Artigo	Claudia Pereira Antunes; Maria Aparecida Bergamasc hi	Formação de professores indígenas. Educação escolar indígena. Educação intercultural.	Formação de professores indígenas numa perspectiva intercultural
DESCRITORES DE BUSCA: "Pedagogia da Alternância" AND "Formação de Professores"				
Ano	Tipo	Autor/a	Palavras-	Temática

			chave	
2023	Artigo	Diandra Batirola Ledur; Juliana Gabriele Kiefer; Rita de Cássia Pistóia Mariani	Mapeamento, análise de Conteúdo, situações Financeiras.	Educação do Campo no Encontro Nacional de Educação Matemática (2013-2019).
2022	Artigo	Raimunda Alves Melo; Keylla Rejane Almeida Melo; Juciane Vaz Rego	Formação inicial, Educação do campo, Políticas públicas.	Perfil socioeconômico, formativo e profissional de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFPI.
2022	Artigo	Fernando José Martins	Formação permanente, educação do campo, movimentos sociais, políticas educacionais, escola.	Formação de professoras e professores e educação do campo no Brasil: do movimento à escola.

2022	Artigo	Fagner Freires de Sousa; Charles Alberto de Souza Alves	Formação por alternância, prática pedagógica, educação do campo, agroecologia.	Contribuições da alternância pedagógica para a formação profissional de técnicos em agropecuária do Instituto Federal do Pará, Campus Cametá.
DESCRITORES DE BUSCA: Pedagogia da Alternância" AND "Formação de Monitores"				
Ano Tipo Autor/a Palavras-chave Temática				
2013	Artigo	Acacia Zeneida Kuenze; Humberto Rodrigues de Lima	Pedagogia da alternância, Ensino médio integrado, Educação profissional.	As relações entre o mundo do trabalho e a escola: a alternância como possibilidade de integração
Obs: Idem ao da primeira busca				
2020	Artigo	Cícero da Silva	Alternância, Escola do campo, Plano de formação, Ensino, Letramento.	Plano de formação, letramento e práticas educativas na pedagogia da alternância
Obs: Idem ao da primeira busca				

2021	Artigo	Maria Christine Berdusco Menezes; Rosangela Celia Faustino; Maria Simone Jacomini Novak	Formação inicial de professores indígenas, Paraná, Políticas, Avanços e desafios.	Formação inicial de professores indígenas: ações desenvolvidas no estado do Paraná
------	--------	---	---	--

Obs: Idem ao da primeira busca

2012	Artigo	Claudia Pereira Antunes; Maria Aparecida Bergamashi	Formação de professores indígenas. Educação escolar indígena. Educação intercultural.	Formação de professores indígenas numa perspectiva intercultural
------	--------	---	---	--

Obs: Idem ao da primeira busca

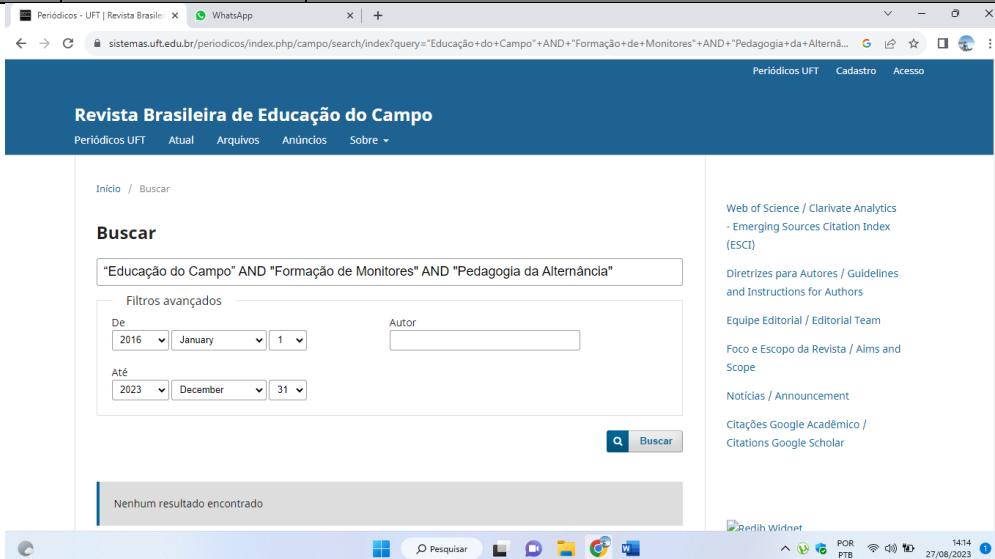
DESCRITORES DE BUSCA: "Do-discência" AND "Formação de Professores" AND "Do-discência"

Ano	Tipo	Autor/a	Palavras-chave	Temática
2020	Artigo	Antonio Marcos	Educação do Campo,	O CANTO DOS PÁSSAROS EGRESSOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA DA UFRGS

		Teixeira Dalmolin; Rosane Nunes Garcia	Ciências da Natureza, Interdisciplinari dade, Formação Docente, Análise Textual Discursiva.	

APÊNDICE C – REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

DESCRITORES DE BUSCA: "Educação do Campo" AND "Formação de Monitores" AND "Pedagogia da Alternância"

Ano	Tipo	Autor/a	Palavras-chave	Temática
 <p>The screenshot shows a search results page for the Revista Brasileira de Educação do Campo. The search bar contains the query: "Educação do Campo" AND "Formação de Monitores" AND "Pedagogia da Alternância". Below the search bar are advanced filter options for date (De: 2016, January, 1) and Autor (empty), and date (Até: 2023, December, 31). A search button is present. The main message is "Nenhum resultado encontrado" (No results found). To the right of the search form, there is a sidebar with links to Web of Science / Clarivate Analytics, Emerging Sources Citation Index (ESCI), and other journal information like editorial team and aims and scope.</p>				

Obs: Nenhum resultado.

DESCRITORES DE BUSCA: "Educação do Campo" AND "Formação de Monitores"

Ano	Tipo	Autor/a	Palavras-chave	Temática
2019	Artigo	Marcos Gehrke;	Pedagogia Indígena,	A formação de pedagogos indígenas em alternância no Paraná: uma contribuição à interculturalidade e ao bilinguismo;

		Marlene Lucia Siebert Sapelli; Rosangela Celia Faustino.	Pedagogia da Alternância, Ensino Superior Indígena, Formação Intercultural e Bilíngue.	
2018	Artigo	Lourdes Helena da Silva	Agricultural Family Schools, Licentiate Degree in Rural Education, Monitors.	Licentiate Degree in Rural Education: contributions to training monitors of Agricultural Family Schools
DESCRITORES DE BUSCA: "Escola Família Agrícola" AND "Formação de Professores"				
Ano	Tipo	Autor/a	Palavras-chave	Temática

The screenshot shows a computer screen with a web browser open to the website of the Revista Brasileira de Educação do Campo. The search bar contains the query "Escola Família Agrícola" AND "Formação de Professores". Below the search bar are advanced filter options for date ("De 2016 January 1" and "Até 2023 December 31") and author. A search button is present. The main content area displays the message "Nenhum resultado encontrado" (No results found). To the right of the search form, there is a sidebar with links to various sections: Web of Science / Clarivate Analytics (Emerging Sources Citation Index (ESCI)), Diretrizes para Autores / Guidelines and Instructions for Authors, Equipe Editorial / Editorial Team, Foco e Escopo da Revista / Aims and Scope, Notícias / Announcement, and Citações Google Acadêmico / Citations Google Scholar. At the bottom of the screen, a taskbar is visible with icons for various applications like WhatsApp, Microsoft Office, and a system tray showing the date and time (27/08/2023 14:22).

Obs: Nenhum resultado.

DESCRITORES DE BUSCA: "Escola Família Agrícola" AND "Formação de Monitores"

Ano	Tipo	Autor/a	Palavras-chave	Temática
-----	------	---------	----------------	----------

The screenshot shows a computer screen with a web browser open to the 'Revista Brasileira de Educação do Campo' website. The search bar contains the query: "Escola Família Agrícola" AND "Formação de Monitores". Below the search bar are date filters set from 2016 January 1 to 2023 December 31. A 'Buscar' button is visible. To the right of the search form, there is a sidebar with links to various sections: Web of Science / Clarivate Analytics, Directrices para Autores / Guidelines and Instructions for Authors, Equipe Editorial / Editorial Team, Foco e Escopo da Revista / Aims and Scope, Notícias / Announcement, and Citações Google Acadêmico / Citations Google Scholar. At the bottom of the search results page, it says 'Nenhum resultado encontrado' (No results found). The status bar at the bottom of the screen shows network information, battery level, and the date and time (14:23, 27/08/2023).

Obs: Nenhum resultado.

DESCRITORES DE BUSCA: “Do-discência” AND “Formação de Professores” AND “Do-discência”

Ano	Tipo	Autor/a	Palavras-chave	Temática

The screenshot shows a web browser window for the Revista Brasileira de Educação do Campo. The search query entered is "Do-discência" AND "Formação de Professores" AND "Do-discência". The results indicate "Nenhum resultado encontrado" (No results found). On the right side of the page, there are links to various sections: Web of Science / Clarivate Analytics, Diretrizes para Autores / Guidelines and Instructions for Authors, Equipe Editorial / Editorial Team, Foco e Escopo da Revista / Aims and Scope, Notícias / Announcement, and Citações Google Acadêmico / Citations Google Scholar.

Obs: Nenhum resultado.

DESCRITORES DE BUSCA: "Do-discência" AND "Formação de Monitores"

Ano	Tipo	Autor/a	Palavras-chave	Temática
-----	------	---------	----------------	----------

Início / Buscar

Buscar

"Do-disciplina" AND "Formação de Monitores"

Filtros avançados

De: 2016 January 1 Autor:

Até: 2023 December 31

Nenhum resultado encontrado

Web of Science / Clarivate Analytics
- Emerging Sources Citation Index (ESCI)

Diretrizes para Autores / Guidelines and Instructions for Authors

Equipe Editorial / Editorial Team

Foco e Escopo da Revista / Aims and Scope

Notícias / Announcement

Citações Google Acadêmico / Citations Google Scholar

Redib Widget

Obs: Nenhum resultado.

DESCRITORES DE BUSCA: "Pedagogia da Alternância" AND "Formação de Professores"

Ano	Tipo	Autor/a	Palavras-chave	Temática
2022	Artigo	Mônica Castagna Molina	Educação do campo, pedagogia da alternância, LEdoC, desenvolvimento territorial.	A Pedagogia da Alternância e o desenvolvimento territorial na Comunidade Quilombola Mumbuca atendida pela LEdoC de Tocantinópolis – TO.
2022	Artigo	Eulina Maria Leite Nogueira;	Escola família agrícola, pedagogia da	Escola Família Agrícola: Propostas de Educação Transformadora.

		Diana da Silva Ribeiro	alternância, movimento sindical.	
2022	Artigo	Renan Mota Silva	Educação do campo, pedagogia da alternância, formação de professores, metodologias pedagógicas.	Características das práticas de ensino na Educação do Campo: análise de ações relacionadas à formação de professores e relato de experiências de propostas de metodologias pedagógicas para o ensino de conteúdos específicos.
2022	Artigo	Fernanda Monteiro Barreto Camargo; Ozirlei Teresa Marcilino; Rosali Rauta Siller	Inclusão, interculturalidade de crítica, interdisciplinaridade, educação do campo, Escola da Terra.	O Programa Escola da Terra no Espírito Santo: formação continuada de professora(e)s do campo no módulo “Inclusão, interculturalidade e interdisciplinaridade”
2019	Artigo	Marlo dos Reis; Roni Mayer Lomba	Pedagogia da Alternância, Educação do Campo, Movimento Social Extrativista.	A pedagogia da alternância e a construção do movimento social dos extrativistas na Amazônia amapaense
2021	Artigo	Marcelo Loures	Educação do campo,	A Metodologia das Produções Narrativas na Pedagogia da Alternância: contribuições para o Projeto Profissional do Jovem

		Santos; Eduarda Santos de Oliveira Carvalho	pedagogia da alternância, narrativas.	
2019	Artigo	Celia Beatriz Piatti; Jose Roberto Rodrigues de Oliveira	Alternância, Formação, Licenciatura.	Formação de professores em tempos e espaços alternados: Tempos sincronizadores de aprendizagem
2019	Artigo	Maria Raquel Barros Lima; Carmen Lúcia de Oliveira Cabral	Plano de Estudo, Pedagogia da Alternância, Dimensão problematizada.	Plano de Estudo (PE) da Pedagogia da Alternância: perspectiva problematizadora na ação formativa da Escola Família Agrícola dos Cocais/PI (EFA Cocais/PI)
2016	Artigo	Andreia Aparecida Detogni; Yolanda Zancanella	Pedagogia da Alternância, Casa Familiar Rural, Formação de Professores e Monitores	Casa Familiar Rural de Coronel Vivida - PR: desafios da formação continuada em Pedagogia da Alternância
2021	Artigo	Cristiene Adriana da	Práticas artísticas.	Representações sociais das práticas artísticas em escolas do campo

		Silva Carvalho	Práticas pedagógicas. Educação no contexto rural. Representações sociais.	
2019	Artigo	Lisiane dos Santos Moreira; Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura	Caderno de Alternância, Escrever, Formação de Professores.	Cadernos de Alternância como instrumento de registro, avaliação e formação de professores
2019	Artigo	Marcos Gehrke; Marlene Lucia Siebert Sapelli; Rosangela Celia Faustino	Pedagogia Indígena, Pedagogia da Alternância, Ensino Superior Indígena, Formação Intercultural e Bilíngue.	A formação de pedagogos indígenas em alternância no Paraná: uma contribuição à interculturalidade e ao bilinguismo
2019	Artigo	Úrsula Adelaide de Lélis; Magda	Pedagogia da Alternância, Educação do Campo,	Pedagogia da Alternância e Educação do Campo: dos hibridismos epistemológicos à simetria com a Educação Popular

		Martins Macêdo; Leandro Luciano da Silva; Maria Auxiliadora Amaral Silveira Gomes	Unidade Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, Emancipação.	
2019	Artigo	Tamine Santos Saul; Ricardo Antonio Rodrigues; Neiva Maria Frizon Auler	Pedagogia da Alternância, Formação Inicial em Educação do Campo, Teoria e prática.	A Pedagogia da Alternância nas licenciaturas em Educação do Campo: olhar sobre as produções acadêmicas
2019	Artigo	Sebastião Silva Soares; Selva Guimarães	Pedagogia da Alternância, Ensino Superior, Educação do Campo.	Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância: limites, desafios e possibilidades na formação de professores
2019	Artigo	Tamine Santos Saul; Ricardo Antonio	Pedagogia da Alternância, Formação Inicial em Educação do	A Pedagogia da Alternância nas licenciaturas em Educação do Campo: olhar sobre as produções acadêmicas

		Rodrigues; Neiva Maria Frizon Auler	Campo, Teoria e prática.	
2022	Artigo	Nara Lopes de Melo; Mônica Castagna Molina	Educação do campo, pedagogia da alternância, LEdoC, desenvolvimen to territorial.	A Pedagogia da Alternância e o desenvolvimento territorial na Comunidade Quilombola Mumbuca atendida pela LEdoC de Tocantinópolis – TO
2020	Artigo	Safira Rego Lopes; Cacilda Rodrigues Cavalcanti	Estado, Política Pública, Formação de Educadores do Campo, Licenciatura em Educação do Campo.	Perspectivas e dilemas da política de formação de educadores do campo diante do ultraconservadorismo
2022	Artigo	Eulina Maria Leite Nogueira; Diana da Silva Ribeiro	Escola família agrícola, pedagogia da alternância, movimento sindical.	Escola Família Agrícola: Propostas de Educação Transformadora
2021	Artigo	Helena Quirino Porto Aires; Luiz	Curso de licenciatura em educação do campo,	Perspectivas dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus Arraias/Tocantins

		Bezerra Neto	egressos da educação do campo, perspectivas da educação do campo.	
2021	Artigo	Heloisa Vitória de Castro Paula; Alessandra Gomes de Castro	Licenciatura em educação do campo, egressos, formação de professores.	A Licenciatura em Educação do Campo no estado de Goiás: olhares dos egressos sobre os múltiplos aprendizados na formação do educador do campo na UFG e UFCat
2021	Artigo	Yonara Laize Rocha Cruz; Maciel Cover; Cícero da Silva	Povos do campo, escola, políticas públicas, deslocamento, formação.	Morar no campo e estudar na cidade: a realidade de crianças e jovens de uma comunidade do Norte do Tocantins, Brasil
2022	Artigo	Renan Mota Silva	Educação do campo, pedagogia da alternância, formação de professores, metodologias pedagógicas.	Características das práticas de ensino na Educação do Campo: análise de ações relacionadas à formação de professores e relato de experiências de propostas de metodologias pedagógicas para o ensino de conteúdo específicos
2022	Artigo	Fernanda	Inclusão,	O Programa Escola da Terra no Espírito Santo: formação continuada de

		Monteiro Barreto Camargo; Ozirlei Teresa Marcilino; Rosali Rauta Siller	interculturalida de crítica, interdisciplinari dade, educação do campo, Escola da Terra.	professora(e)s do campo no módulo “Inclusão, interculturalidade e interdisciplinaridade”
2018	Artigo	Gustavo Cunha de Araújo; Cícero da Silva	Sem palavras-chave	Educação do Campo, formação de professores e movimentos sociais
2018	Artigo	Jocyleia Santana dos Santos; Samara Caldas Franco	Educação no Campo, Classe Multisseriada, Formação de Professores, História Oral.	As multisséries no Campo de Arraias-TO: memórias
2018	Artigo	Leandra Domingues Silvério; Rogéria Moreira Rezende Isobe	Educação do Campo, Formação de Professores/as , Legislação, História.	Educação do Campo em perspectiva: história, política pública e formação continuada de professores/as do ensino básico
2019	Artigo	Gustavo Cunha de	Sem palavras-chave	Educação do Campo e os desafios para a educação brasileira e editoração científica

		Araújo; Cícero da Silva		
2021	Artigo	Consuelem da Silva Sarmento; Sergio Luiz Lopes	Formação docente, políticas públicas, educação do campo, história oral.	O processo formativo: história, memória e trajetória de egressos/as do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR/UFRR)
2017	Artigo	Cícero da Silva; Ilário Dias Cardoso Filho	Livro Didático, História, Educação do Campo.	Educação do Campo e material didático: uma análise de livros didáticos de História
2016	Artigo	Andréssa Paula Fadini de Sousa; Rita Márcia Andrade Vaz de Mello; João Assis Rodrigues	Práticas Pedagógicas, Confrontos e Desafios das Práticas Pedagógicas., Formação em Alternância, Confrontos e Desafios	Práticas pedagógicas: interações, desafios e possibilidades no cotidiano de uma Escola Família Agrícola
2020	Artigo	Giane Fernanda Schneider Gross;	Ensino de Matemática, Escolas do Campo,	O que revelam as pesquisas sobre o Ensino de Matemática realizado nas Escolas do Campo?

		Neumar Regiane Machado Albertoni; Érica Oliveira dos Santos; Marcelo Souza Motta; Marco Aurélio Kalinké.	Integração de Saberes, Mapeamento de Pesquisas.	
2020	Artigo	Adalberto Penha de Paula; Marina Comerlatto da Rosa	Educação do Campo, Escola do Campo, MST.	Educação de Jovens e Adultos do/no campo e as políticas educacionais: conquistas a partir dos movimentos sociais
Obs: Maior quantidade de trabalhos encontrados.				
DESCRITORES DE BUSCA: "Pedagogia da Alternância" AND "Formação de Monitores"				
Ano	Tipo	Autor/a	Palavras-chave	Temática
2018	Artigo	Lourdes Helena da Silva	Agricultural Family Schools,	Licentiate Degree in Rural Education: contributions to training monitors of Agricultural Family Schools

			Licentiate Degree in Rural Education, Monitors.	
2019	Artigo	Marcos Gehrke; Marlene Lucia Siebert Sapelli; Rosangela Celia Faustino.	Pedagogia Indígena, Pedagogia da Alternância, Ensino Superior Indígena, Formação Intercultural e Bilíngue.	A formação de pedagogos indígenas em alternância no Paraná: uma contribuição à interculturalidade e ao bilinguismo;

Obs: Idem à pesquisa "Educação do Campo" AND "Formação de Monitores"

DESCRITORES DE BUSCA: "Educação Rural" AND "Formação de Monitores"

Ano	Tipo	Autor/a	Palavras-chave	Temática
-----	------	---------	----------------	----------

The screenshot shows a web browser window with the following details:

- Title Bar:** Periódicos - UFT | Revista Brasileira de Educação do Campo
- Address Bar:** sistemas.uff.edu.br/periodicos/index.php/campo/search/index?query="Educação+Rural"+AND+"Formação+de+Monitores"&dateFromYear=2016&dateFromMonth=1&dateFromDay=1&dateToYear=2023&dateToMonth=12&dateToDay=31
- Header:** Revista Brasileira de Educação do Campo, Periódicos UFT, Atual, Arquivos, Anúncios, Sobre
- Search Form:** Buscar, query: "Educação Rural" AND "Formação de Monitores". Advanced filters: De 2016, January, 1; Até 2023, December, 31. Autor field is empty. Search button.
- Message:** Nenhum resultado encontrado (No results found).
- Right Sidebar:** Web of Science / Clarivate Analytics, Emerging Sources Citation Index (ESCI); Diretrizes para Autores / Guidelines and Instructions for Authors; Equipe Editorial / Editorial Team; Foco e Escopo da Revista / Aims and Scope; Notícias / Announcement; Citações Google Acadêmico / Citations Google Scholar.
- Taskbar:** Pesquisar, icons for File, Copy, Paste, Cut, Find, Print, etc., system tray with date/time (27/08/2023), 14:45, battery level, signal strength, and network status.

Obs: Nenhum resultado.

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO COM MONITORES(AS) DA EFASOL

O objetivo deste questionário é conhecer os monitores e as monitoras da EFASOL, suas experiências e formação acadêmica. Esses dados serão utilizados no projeto de tese que no momento está intitulado como: **Docência-Discência na EFASOL: rupturas pedagógicas, epistemológicas e ontológicas na formação de monitores e monitoras.**

* Indica uma pergunta obrigatória

1 - Qual é o seu nome completo? *

2 - Qual é a sua formação acadêmica? *

3 - Possui curso técnico?

4 - Você possui outra graduação além da que habilita para o magistério?

5 - Onde realizou a formação (ano de conclusão)? *

6 - Você possui alguma Pós-Graduação? Se sim, em qual nível: especialização, mestrado e/ou doutorado? Em que
*
área(s)?

7 - Por que buscou esta formação (especialização, mestrado e/ou doutorado)? *

8 - Em que escola e município frequentou a Educação Básica? *

A escola era urbana ou no campo *

Marcar tudo o que for aplicável.



Anos iniciais



Anos finais



Ensino médio



campo



urbana

9 - Há quanto tempo você atua como professor(a)? *

10 - Há quanto tempo você atua como monitor(a) na EFASOL? *

11 - Quais disciplinas/área do conhecimento você ministra para os estudantes da EFASOL? *

12 - Como a formação escolarizada e outras experiências (quais) foram importantes para sua formação docente para
*
atuação no ensino médio e técnico?

13 - Você identifica a necessidade de alguma formação específica? Qual? Por que? *

14 - Para você, quais são os significados da docência a partir da experiência na EFASOL? *

15- Qual a importância da relação entre professores/monitores e estudantes, famílias e associação na sua própria
*
formação?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado
pela Google.

Google Formulários

APÊNDICE E - E-MAIL ENCAMINHADO AOS/AS MONITORES/AS

Olá!

Prezado monitor,

Espero encontrá-lo bem!

Prezada monitora,

Espero encontrá-la bem!

Meu nome é William Pollnow, sou professor do município de Candelária, Santa Cruz do Sul e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC, sob a orientação da Profa. Dra. Cheron Zanini Moretti. Estou entrando em contato com você, com a ciência da Coordenação, pois a pesquisa que venho realizando tem o objetivo de conhecer os monitores e as monitoras da EFASOL.

Para isso, desenvolvi um questionário on-line que é rápido e fácil de ser preenchido. Assim, gostaria de convidá-lo/a a participar dessa pesquisa, respondendo aos questionamentos sobre sua formação acadêmica e suas percepções quanto à EFASOL. Você pode acessar o questionário através do seguinte link: <https://forms.gle/ZThQDvZYd36nkaEf8>

Garanto que todas as respostas serão tratadas com ética e utilizadas, exclusivamente, para fins acadêmicos e sua identidade não será revelada pois os dados serão tratados de forma coletiva.

Agradeço, antecipadamente, pelo tempo dedicado a essa pesquisa e pela disposição em compartilhar suas informações.

Se você tiver alguma dúvida ou necessitar de mais informações sobre a pesquisa, por favor, não hesite em entrar em contato comigo. Estou disponível pelo e-mail pollnowwilliam@gmail.com ou pelo telefone/whatsapp 51-980351123.

APÊNDICE F - TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada(o) senhora(or),

Você está sendo convidada(o) para participar como voluntária(o) da pesquisa intitulada **DOCÊNCIA-DISCÊNCIA, RUPTURAS E CONTINUIDADES PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE MONITORES E MONITORAS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE VALE DO SOL**, que pretende compreender como se dá a formação do monitor e da monitora na EFASOL, investigando as rupturas e continuidades que se constituem nesse processo de docência-discência por meio da Pedagogia da Alternância, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. O pesquisador responsável por esta pesquisa é William Pollnow, que poderá ser contatado a qualquer momento através do número 51-98035-1123 e do e-mail pollnowwilliam@gmail.com.

Sua participação é possível pois você atende aos critérios de inclusão previstos na pesquisa, os quais são: tempo de atuação com estudantes, tempo de atuação na EFASOL, carga horária com estudantes, área de conhecimento de atuação. Com base nesses critérios, após a análise das respostas do questionário inicial, selecionou-se uma amostra de quatro monitores(as) para a pesquisa. Sua participação consistirá em no mínimo três encontros no formato de círculos dialógicos, onde você compartilhará suas experiências e reflexões sobre a prática docente e a Pedagogia da Alternância. Além disso, haverá observações realizadas na EFASOL para compreender as dinâmicas da instituição. Durante os encontros, você participará de atividades interativas, como construção de mapas mentais e uso de cartões reflexivos. Suas contribuições serão registradas por meio de gravações de áudio e anotações. As atividades ocorrerão no segundo semestre de 2024, na EFASOL, com datas previamente acordadas.

Nessa condição, é possível que alguns desconfortos aconteçam, como exposição emocional ao compartilhar experiências pessoais e profissionais durante os círculos dialógicos ou cansaço decorrente do tempo necessário para as atividades. Esses desconfortos serão minimizados por meio da criação de um ambiente acolhedor, onde a participação será voluntária e o tempo será ajustado para evitar sobrecarga. Além disso, será garantida a transparência das informações compartilhadas, e o sigilo caso o participante solicite. Se necessário, o participante poderá solicitar pausas ou mesmo encerrar sua participação a qualquer momento, sem prejuízo algum. Por outro lado, a sua participação trará benefícios, como a oportunidade de refletir sobre a sua prática docente, contribuir para seu desenvolvimento profissional, e colaborar para a melhoria das metodologias de ensino na Pedagogia da Alternância. Os resultados da pesquisa também poderão trazer avanços para a área educacional, beneficiando outros educadores e instituições que trabalham com essa abordagem pedagógica.

Para sua participação nesta pesquisa, você não terá nenhuma despesa com transporte, alimentação, materiais utilizados ou qualquer outro tipo de custo. Ao final da pesquisa, os resultados serão compartilhados por meio de uma devolutiva coletiva, realizada presencialmente na EFASOL, em data previamente combinada. Caso prefira, você poderá receber os resultados individuais ou gerais por e-mail, garantindo acesso às informações de forma clara e respeitosa. Esses resultados poderão contribuir para a reflexão sobre sua prática e para o aprimoramento das metodologias utilizadas na instituição.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu, _____, RG ou CPF _____, declaro que autorizo a minha participação na pesquisa acima descrita, de forma livre e esclarecida, tendo sido informado(a) sobre os objetivos, procedimentos, riscos, benefícios e demais esclarecimentos necessários. Autorizo, ainda, a utilização da minha imagem e voz de forma gratuita pelo pesquisador, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa, desde que eu não possa ser identificado(a) por meio desses instrumentos (imagem e voz).

Fui, igualmente, informado(a):

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade do meu cuidado e tratamento;
- da garantia de que não serei identificado(a) quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabeleça a legislação, caso existam danos à minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa;
- de que se existirem gastos para minha participação nessa pesquisa, esses serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do seguinte endereço: Av. Independência, 2293, Bloco 13 – Sala 1306, ou pelo telefone (51) 3717-7680, ou pelo e-mail cep@unisc.br.

Local: _____
 Data: ____ / ____ / ____

Nome e assinatura do(a) voluntário(a)

APÊNDICE G – TERMO DE ANUÊNCIA



TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Fabio Junior da Silveira, na qualidade de responsável pela Escola Família Agrícola de Vale do Sol, autorizo a realização da pesquisa intitulada **Docência-Discernência na EFAVOS: rupturas pedagógicas, epistemológicas e ontológicas na formação de monitores e monitoras a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador William Polinow**, e declaro, que esta Instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta autorização só é válida no caso de haver um parecer favorável de um Comitê de Ética em Pesquisa credenciado à CONEP.

Vale do Sol, 12 de julho de 2023.

Fábio Jr. da Silveira

Fabio Junior da Silveira – Presidente da EFAVOS.

Associação Escola Família Agrícola

de Vale do Sol

CNPJ: 16.891.949/0001-81

Fone: (51)99978-5016

E-mail: efavos@efavos.org

Linha Formosa Vale do Sol/RS

APÊNDICE H – CRONOGRAMA

APÊNCLIDE I – PUXA-CONVERSA

<p>Puxa Conversa</p>    <p>"DOCÊNCIA-DISCÊNCIA: RUPTURAS E CONTINUIDADES PEDAGÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS E ONTOLOGÍCAS NA FORMAÇÃO DE MONITORES E MONITORAS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE VALE DO SOL."</p> <p>Projeto de pesquisa em nível de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Enraizamento, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNESC, financiado pela CAPES com bolsa PROSUDOC - modalidade T.</p> <p>Doutorando: William Pollnow Orientadora: Profª. Dra. Cheron Zanini Moretti</p>	<p>Sobre a Pedagogia da Alternância:</p> <p>"A Pedagogia da Alternância se destaca por incorporar uma visão particular do papel do educador e do processo educativo, de forma que o aprendizado ocorra de maneira coletiva." (Gimonet, 1998).</p> 
<p>Puxa Conversa</p>    <p>"DOCÊNCIA-DISCÊNCIA: RUPTURAS E CONTINUIDADES PEDAGÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS E ONTOLOGÍCAS NA FORMAÇÃO DE MONITORES E MONITORAS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE VALE DO SOL."</p> <p>Projeto de pesquisa em nível de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Enraizamento, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNESC, financiado pela CAPES com bolsa PROSUDOC - modalidade T.</p> <p>Doutorando: William Pollnow Orientadora: Profª. Dra. Cheron Zanini Moretti</p>	<p>Sobre a Pedagogia da Alternância:</p> <p>"A Pedagogia da Alternância rompe com a separação tradicional entre trabalho e educação, criando uma dinâmica de aprendizagem baseada na vivência e na realidade dos estudantes"</p> <p>(CALDART, 2004).</p> 

Puxa Conversa



"DOCÊNCIA-DISCÊNCIA: RUPTURAS E CONTINUIDADES PEDAGÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS E ONTOLOGÍCAS NA FORMAÇÃO DE MONITORES E MONITORAS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE VALE DO SOL."

Projeto de pesquisa em nível de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Enseñanza, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISUL, financiado pela CAPES com bolsa PROGUDC - modalidade T.

Doutorando: William Pollnow
Orientadora: Profª. Dra. Cheron Zanini Moretti

Aprender coletivo:

"Aprender não é um ato individual, precisa dos outros. A auto-educação é importante, mas não chega" (NÓVOA, 2002, p. 44).



Puxa Conversa



"DOCÊNCIA-DISCÊNCIA: RUPTURAS E CONTINUIDADES PEDAGÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS E ONTOLOGÍCAS NA FORMAÇÃO DE MONITORES E MONITORAS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE VALE DO SOL."

Projeto de pesquisa em nível de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Enseñanza, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISUL, financiado pela CAPES com bolsa PROGUDC - modalidade T.

Doutorando: William Pollnow
Orientadora: Profª. Dra. Cheron Zanini Moretti

Articulação com a realidade:

"A Pedagogia da Alternância rompe com a separação tradicional entre trabalho e educação, criando uma dinâmica de aprendizagem baseada na vivência e na realidade dos estudantes" (CALDART, 2004).



Puxa Conversa



"DOCÊNCIA-DISCÊNCIA: RUPTURAS E CONTINUIDADES PEDAGÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS E ONTOLOGICAS NA FORMAÇÃO DE MONITORES E MONITORAS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE VALE DO SOL."

Projeto de pesquisa em nível de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Empreendedorismo, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNESC, financiado pela CAPES com bolsa PROGUDC - modalidade T.

Doutorando: William Pollnow
Orientadora: Profª. Dra. Cheron Zanini Moretti

Valorização dos saberes tradicionais:

"A pedagogia da alternância é uma resposta à necessidade de uma educação contextualizada, que respeite as especificidades do meio rural e valorize os saberes tradicionais" (FERRARO, 2006).



Puxa Conversa



"DOCÊNCIA-DISCÊNCIA: RUPTURAS E CONTINUIDADES PEDAGÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS E ONTOLOGICAS NA FORMAÇÃO DE MONITORES E MONITORAS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE VALE DO SOL."

Projeto de pesquisa em nível de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Empreendedorismo, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNESC, financiado pela CAPES com bolsa PROGUDC - modalidade T.

Doutorando: William Pollnow
Orientadora: Profª. Dra. Cheron Zanini Moretti

Destaque da primeira roda de conversa:

"A gente percebe que a formação aqui na EFASOL vai muito além da sala de aula. É na convivência com os alunos e na rotina diária que a aprendizagem acontece, diferente da escola tradicional onde tudo é mais rígido e impessoal."



Puxa Conversa



"DOCÊNCIA-DISCÊNCIA: RUPTURAS E CONTINUIDADES PEDAGÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS E ONTOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DE MONITORES E MONITORAS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE VALE DO SOL."

Projeto de pesquisa em nível de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Erradicação, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNESC, financiado pela CAPES com bolsa PROGUDC - modalidade T.

Doutorando: William Pollnow
Orientadora: Prof. Dra. Cheron Zanini Moretti

Destaque da primeira roda de conversa:

"Um dos principais desafios é conciliar a teoria com a prática. A educação formal que a gente recebeu muitas vezes é descolada da realidade dos estudantes e da própria escola. Aqui na EFASOL, a gente tenta superar isso."



Puxa Conversa



"DOCÊNCIA-DISCÊNCIA: RUPTURAS E CONTINUIDADES PEDAGÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS E ONTOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DE MONITORES E MONITORAS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE VALE DO SOL."

Projeto de pesquisa em nível de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Erradicação, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNESC, financiado pela CAPES com bolsa PROGUDC - modalidade T.

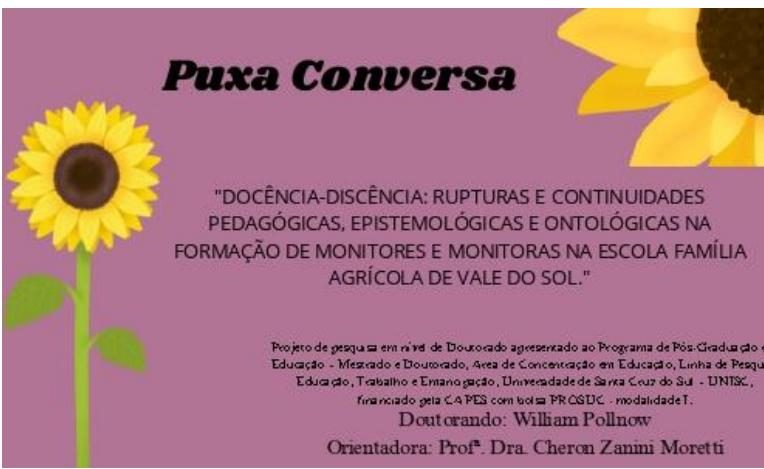
Doutorando: William Pollnow
Orientadora: Prof. Dra. Cheron Zanini Moretti

Destaque da primeira roda de conversa:

"O que me encanta na Escola Família Agrícola é essa relação entre a educação formal e não formal, onde o estudante tem uma participação ativa no seu processo de formação, e a gente também aprende muito com eles."



Puxa Conversa



"DOCÊNCIA-DISCÊNCIA: RUPTURAS E CONTINUIDADES PEDAGÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS E ONTOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DE MONITORES E MONITORAS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE VALE DO SOL."

Projeto de pesquisa em nível de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Ensino na prática, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNESC, financiado pela CAPES com bolsa PROGUDC - modalidade T.

Doutorando: William Pollnow
Orientadora: Profª. Dra. Cheron Zanini Moretti

Segundo Encontro: ESCOLA FAMILIA AGRÍCOLA

Quais são as principais características e objetivos de uma Escola Familiar Agrícola?




Puxa Conversa



"DOCÊNCIA-DISCÊNCIA: RUPTURAS E CONTINUIDADES PEDAGÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS E ONTOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DE MONITORES E MONITORAS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE VALE DO SOL."

Projeto de pesquisa em nível de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Ensino na prática, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNESC, financiado pela CAPES com bolsa PROGUDC - modalidade T.

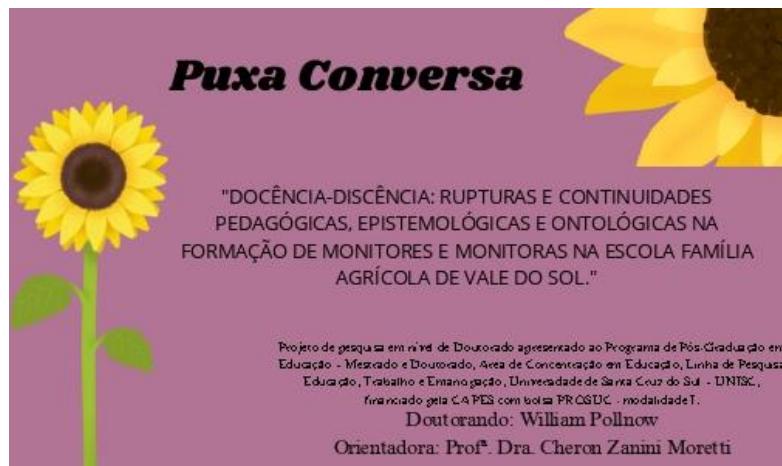
Doutorando: William Pollnow
Orientadora: Profª. Dra. Cheron Zanini Moretti

Segundo Encontro: ESCOLA FAMILIA AGRÍCOLA

Como você percebe a relação entre a educação formal e não formal realizadas em uma Escola Familiar Agrícola?




Puxa Conversa



"DOCÊNCIA-DISCÊNCIA: RUPTURAS E CONTINUIDADES PEDAGÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS E ONTOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DE MONITORES E MONITORAS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE VALE DO SOL."

Projeto de pesquisa em nível de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Ensino agrícola, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNESC, financiado pela CAPES com bolsa PROGUDC - modalidade T.

Doutorando: William Pollnow
Orientadora: Profª. Dra. Cheron Zanini Moretti

Segundo Encontro: ESCOLA FAMILIA AGRÍCOLA

Quais são os principais desafios enfrentados por estudantes e monitores/as em uma Escola Família Agrícola?



Puxa Conversa



"DOCÊNCIA-DISCÊNCIA: RUPTURAS E CONTINUIDADES PEDAGÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS E ONTOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DE MONITORES E MONITORAS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE VALE DO SOL."

Projeto de pesquisa em nível de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Ensino agrícola, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNESC, financiado pela CAPES com bolsa PROGUDC - modalidade T.

Doutorando: William Pollnow
Orientadora: Profª. Dra. Cheron Zanini Moretti

Terceiro Encontro: ESCOLA FAMILIA AGRÍCOLA

A prática problematizadora, pelo contrário, não distingue estes momentos no que fazer do educador-educando. Não é sujeito cognoscente em um, e sujeito narrador do conteúdo conhecido em outro. É sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos." (p. 93)



Puxa Conversa



"DOCÊNCIA-DISCÊNCIA: RUPTURAS E CONTINUIDADES PEDAGÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS E ONTOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DE MONITORES E MONITORAS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE VALE DO SOL."

Projeto de pesquisa em nível de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Ensino agrícola, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISUL, financiado pela CAPES com bolsa PROSUD, modalidade T.

Doutorando: William Pollnow
Orientadora: Profª. Dra. Cheron Zanini Moretti

Terceiro Encontro: ESCOLA FAMILIA AGRÍCOLA



A educação autêntica, repitamos, não se faz de 'A' para 'B' ou de 'A' sobre 'B', mas de 'A' com 'B', mediatisados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele." (p. 94)

Puxa Conversa



"DOCÊNCIA-DISCÊNCIA: RUPTURAS E CONTINUIDADES PEDAGÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS E ONTOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DE MONITORES E MONITORAS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE VALE DO SOL."

Projeto de pesquisa em nível de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Ensino agrícola, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISUL, financiado pela CAPES com bolsa PROSUD, modalidade T.

Doutorando: William Pollnow
Orientadora: Profª. Dra. Cheron Zanini Moretti

Terceiro Encontro: ESCOLA FAMILIA AGRÍCOLA



Na verdade, como mais adiante discutiremos, a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos." (p. 89)

Puxa Conversa





"DOCÊNCIA-DISCÊNCIA: RUPTURAS E CONTINUIDADES PEDAGÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS E ONTOLOGÍCAS NA FORMAÇÃO DE MONITORES E MONITORAS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE VALE DO SOL."

Projeto de pesquisa em nível de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Ensino-gesto, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISUL, financiado pela CAPES com bolsa PROGEC, modalidade T.
Doutorando: William Pollnow
Orientadora: Profª. Dra. Cheron Zanini Moretti

Terceiro Encontro: ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA



Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatisados pelo mundo." (p. 81)

Puxa Conversa





"DOCÊNCIA-DISCÊNCIA: RUPTURAS E CONTINUIDADES PEDAGÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS E ONTOLOGÍCAS NA FORMAÇÃO DE MONITORES E MONITORAS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE VALE DO SOL."

Projeto de pesquisa em nível de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Ensino-gesto, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISUL, financiado pela CAPES com bolsa PROGEC, modalidade T.
Doutorando: William Pollnow
Orientadora: Profª. Dra. Cheron Zanini Moretti

Terceiro Encontro: ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA



O papel que cabe a estes, como salientamos nas páginas precedentes, é apenas o de arquivarem a narração ou os depósitos que lhes faz o educador. Desta forma, em nome da 'preservação da cultura e do conhecimento', não há conhecimento, nem cultura verdadeiros." (p. 79)



Perguntas-Guia: bloco III

- 1.1 - Como você definiria do-discência e qual é a importância dela dentro e fora da sala de aula?
 - 1.2 - Quais são as rupturas pedagógicas provocadas pela do-discência nos espaços coletivos da EFASOL?
 - 1.3 - Quais são as continuidades pedagógicas promovidas pela do-discência nos espaços coletivos da EFASOL?
-
-
-
-
-

