

A formação continuada de monitores (as) da RACEFFAES: Um estudo de suas proposições político-pedagógicas

The continued training of RACEFFAES monitors: A study of its political-pedagogical propositions

Mateus Fornaciari
Franklin Noel dos Santos
Janinha Gerke
Erineu Foerste

Resumo: A formação continuada de monitores-professores está presente na maioria dos projetos educacionais, demandando contínuas pesquisas sobre o tema. Buscamos, nessa pesquisa, problematizar os pressupostos políticos e pedagógicos que subjazem as proposições formativas dos monitores integrantes do coletivo da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância no Espírito Santo (RACEFFAES). Como perspectiva metodológica, adotamos a abordagem qualitativa (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009; GIL, 2002) a partir de pesquisas bibliográficas e de campo. Os dados encontrados foram submetidos à Análise de Conteúdo (FRANCO, 2012). O referencial teórico que sustenta este trabalho dialoga com Giroux (1997); Arroyo (2007, 2012), Freire (2006, 2001, 2015); Gerke de Jesus (2011, 2018) e Gava (2011). Como resultados, destacamos os tensionamentos produzidos no percurso da investigação bem como as apropriações acerca dos pressupostos político-pedagógicos que atravessam os saberes e fazeres dos monitores-professores em seus processos de formação produzidos nos encontros de formação continuada da RACEFFAES.

Palavras-chave: Formação Continuada de Monitores; Educação do Campo; Pedagogia da Alternância.

Abstract: The continuous training of monitor-teachers is present in most educational projects, demanding continuous research on the subject. In this research, we sought to problematize the political and pedagogical assumptions that underlie the training propositions of the monitors who are part of the collective of the Regional Associations of Family Centers for Training by Alternation in Espírito Santo (RACEFFAES). As a methodological perspective, we adopted a qualitative approach (SILVEIRA and CÓRDOVA, 2009; GIL, 2002) based on bibliographic and field research. The data found were submitted to Content Analysis (FRANCO, 2012). The theoretical framework that supports this work dialogues with Giroux (1997); Arroyo (2007, 2012), Freire (2006, 2001, 2015); Gerke de Jesus (2011, 2018) and Gava (2011). As a result, we highlight the tensions produced in the course of the investigation as well as the appropriations about the political-pedagogical assumptions that cross the knowledge and actions of the monitor-teachers in their training processes produced in the RACEFFAES continuing education meetings.

Keywords: Continuing Training of Monitors; Field Education; Alternation Pedagogy.

Considerações iniciais



A formação continuada de professores-monitores tornou-se, nas últimas décadas, um dos pilares que sustentam todo e qualquer projeto educacional, estando em todas as pautas que discutem educação (GAVA, 2011).

Na Pedagogia da Alternância (PA), a formação continuada dos monitores tem sido parte essencial de sua construção político-pedagógica e faz com que, nas últimas décadas, ela tome um sentido peculiar. Não discutimos a PA sem que possamos pensar o processo de formação continuada dos seus sujeitos formadores.

Na Escola Família Agrícola o professor é denominado de monitor, pois construiu-se historicamente uma concepção de que sua ação transcende a docência e vai muito no sentido de acompanhar e ajudar o aluno em todas as suas atividades escolares e também no meio socioprofissional, daí o nome Monitor, aquele que acompanha e ajuda os educandos em todas as suas atividades, sendo também reconhecido como diferente do professor da rede regular (GERKE DE JESUS, 2011, p.88).

Para tanto, temos buscado formas coletivas de conceituar e definir a formação continuada dos monitores, compreendendo-a na sua totalidade, nos seus diversos e constantes jeitos de acontecer (GAVA, 2011). Não a vemos como ensino de conteúdos ou métodos de ensino, mas sim a entendemos [...] “como possibilidade de produção de sentidos acerca de seu fazer docente, de luta pela melhoria das condições de trabalho com aprendizagem nos aspectos legais que regulam a profissão, como formulação do arcabouço de saberes da profissão professor.” (GERKE DE JESUS, 2018, p.34). Dessa forma, dá sentido à diversidade intelectual, destacando o saber da vivência e da experiência que contribui para o monitor ressignificar seu trabalho.

A formação intelectual do monitor beneficia-se dos modos de produzir as existências, sobretudo quando a reflexão articula a práxis (FREIRE, 1996). Os contextos sociais e culturais da atuação do monitor produzem a formação numa abordagem dialética. Quem forma quem? (GAVA, 2011; GERKE DE JESUS, 2018); Isso acontece nas comunidades, nas casas dos estudantes e

[...] nos momentos de manifestação, de organização social, de caminhada, de trabalho de campo, de preparação da mística, de trabalho coletivo, todos esses são tempos formativos e, às



vezes, tempos formativos muito mais ricos que os processos só de sala de aula. (MOLINA, 2008, p. 59)

Nossa ideia de formação humana fundamenta-se em uma visão integral dos sujeitos. Monitores(as) são pessoas que estão vinculadas a uma realidade e trabalham com estudantes que, também, estão inseridos em uma comunidade, logo todos(as) necessitam de uma visão orgânica e sistemática de sua existência material e social. Aqui não queremos colocar a formação continuada superior à existência, muito pelo contrário, a realidade social é permeada por contradições. Ela é a principal responsável pela formação intelectual dos(as) monitores(as).

157

Nosso objeto de Pesquisa

O coletivo investigado representa, no espaço capixaba, uma referência na resistência da educação do campo frente aos avanços do neoliberalismo. A Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES) é uma articulação das famílias organizadas por meio de conselhos de escolas, associação das famílias, movimentos sociais dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA). Ela teve seu início na V Assembleia Geral da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) realizada em Riacho de Santana/BA, em abril de 1994 (RACEFFAES, 2015).

Naquele momento foi lançada a meta de articulação nacional dos CEFFA através de suas organizações regionais, por Estado ou por grupo de Estados. Em 1996, no VI Congresso Internacional dos CEFFA, realizado em Guarapari/ES, foram definidas, dentre outras ações, o fortalecimento institucional das associações locais, bem como a adequação da formação à nova realidade rural. (RACEFFAES, 2015, p. 07)

A partir da necessidade de mais articulação, as associações dos CEFFA, como por exemplo as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e as Escolas Municipais Comunitárias Rurais (EMCOR), iniciaram uma movimentação em vista da articulação regional no Espírito Santo, culminando assim, no ano de 2003, na institucionalização da RACEFFAES.



A Regional é formada pelas organizações (associações, conselhos de escola) das famílias dos CEFFA. Cada associação participa, democraticamente, de toda a gestão da regional, garantindo a autonomia e as pautas de articulação e lutas. Ela é composta por 25 Associações e Conselhos de Escola de 12 municípios das regiões Norte e Noroeste do Estado do Espírito Santo. (RACEFFAES, 2015)

O coletivo da Regional atua no âmbito da articulação, formação e expansão da educação do campo por meio da via pública, utilizando experiências historicamente acumuladas nas EFAs para poder readequar as propostas político-pedagógicas das escolas existentes, buscando sempre a formação das famílias, estudantes e educadores.

Nos últimos 19 anos, a Regional tem articulado a formação de lideranças camponesas e de educadores e, assim, contribui para o desenvolvimento do sentimento de pertença das comunidades pelos CEFFAs, fortalecendo os princípios de gestão comunitária e democrática. Desta forma, busca aplicar os princípios da Pedagogia da Alternância e a utiliza como ferramenta de transformação social.

Essa articulação política e pedagógica produz elementos relevantes para o desenvolvimento de pesquisas científicas, tornando-se um ótimo campo de pesquisa. Com o intuito de dialogar com essas problematizações, pretendemos, nessa produção, responder às seguintes indagações: Que pressupostos político-pedagógicos se presentificam nas proposições formativas de monitores da RACEFFAES?

Metodologia

Nossa pesquisa apoiou-se na perspectiva qualitativa, pois buscou compreender as fundamentações político-pedagógicas que norteiam a formação continuada. Sendo assim, Silveira e Córdova contribuem dizendo que “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc.” (2009, p.31). A produção de dados beneficiou-se do uso de



questionários que foram sistematizados em banco de informações e seu tratamento serviu de base para a análise de conteúdo.

Buscamos, por meio do trabalho de campo, dar concretude à pesquisa. “O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelece uma interação com os atores que conformam a realidade” [...] (DESLANDES e MINAYO, 2009, p. 61). O diálogo dos pesquisadores com os sujeitos da pesquisa criou condições para permitir que essa produção dialogasse com a prática formativa pesquisada no cotidiano escolar a partir dos saberes academicamente produzidos.

Para esse fim, optamos por pesquisar o processo da formação continuada de monitores que compõem o coletivo da RACEFFAES. Esta Regional, por sua vez, vem realizando, na última década, formação continuada de seus monitores e, assim, tem se tornado referência devido a seu projeto político-pedagógico e dialógico que fertiliza as práticas de suas EFAs.

A pesquisa de campo acontece por meio da interação subjetiva entre os sujeitos, tanto os pesquisadores, quanto os sujeitos que compõem o campo de pesquisa. Para levantamento de dados, optamos também pela realização de questionários, elaborados estruturalmente na tradução dos objetivos específicos. Segundo Gil (2002, p. 114), [...] “Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”.

Esse processo de pesquisa de campo nos mostrou as imensuráveis possibilidades de investigação existentes no referido coletivo, pois os monitores construíram, ao longo dos anos de trabalho e de estudos, vasta metodologia de ensino e práticas pedagógicas. É claro para nós que essa pesquisa foi insuficiente para representar toda a riqueza dos fazeres e isso demanda a continuidade da pesquisa.

O questionário foi aplicado aos coordenadores pedagógicos gerais (um coordenador de cada microrregional) a fim de que fosse possível entender as fundamentações político-pedagógicas que conduzem a formação continuada dos monitores, pois, por mais que as decisões sejam tomadas coletivamente, a coordenação geral exerce o papel de representatividade na RACEFFAES. Ela



é organizada em quatro microrregionais (Central, Litorânea, Noroeste e Extremo Norte), onde cada uma é articulada por um coordenador pedagógico escolhido entre os coordenadores que fazem parte daquela microrregião e a coordenação geral é composta por quatro monitores.

Durante esse processo dialógico, tornou-se necessário utilizarmos o método de análise de conteúdo a fim de fazermos a seleção dos conhecimentos mais pertinentes ao recorte desta pesquisa. Inicialmente, foi realizado um filtro contextual em que utilizamos somente os conhecimentos considerados de relevância dialógico-epistemológica a este estudo. Franco (2012) descreve que

[...] A análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. [...] Assim, toda a análise de conteúdo implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador (FRANCO, 2012, p.22).

Nossa análise de conteúdo passou por diversas influências epistemológicas no decorrer de seu desenvolvimento. Pudemos dialogar com diferentes autores e diversas linhas teóricas que, por vezes, nos fez repensar e problematizar produções já realizadas por nós. Assim, foi necessário dar novo rumo a esta produção científica.

A Formação Continuada dos Monitores da RACEFFAES: discussões de seus princípios políticos e pedagógicos

Trazemos, nas próximas linhas, os dados e as análises que produzimos acerca dos pressupostos político-pedagógicos que atravessam a Formação Continuada dos(as) Monitores(as) da RACEFFAES.

A coleta de dados se deu por meio da aplicação de um questionário aos quatro coordenadores pedagógicos das microrregiões da RACEFFAES, abrangendo um coordenador de cada microrregional: Central, Litorânea, Noroeste e Extremo Norte.

Para analisarmos e problematizarmos os dados da pesquisa de campo, optamos por construir, a partir dos conteúdos, categorias de análise, seguimos, basicamente, a estrutura inicial dos questionários. Dialogaremos sobre os



referenciais teóricos que fundamentam a práxis da RACEFFAES, problematizando os fundamentos políticos que norteiam a militância da RACEFFAES e, na sequência, iremos discorrer acerca das fundamentações pedagógicas do coletivo investigado.

Nossa primeira pergunta aplicada aos coordenadores foi referente a suas formações acadêmicas e experiências profissionais. O primeiro a responder foi o monitor que, aqui, chamaremos de coordenador 01. Ele tem 32 anos de experiência nas EFAs, é mestre em educação. Outro coordenador que respondeu (coordenador 02) tem 27 anos de serviços dedicados às EFAs, é licenciado em língua portuguesa e mestre em ciências da educação. O coordenador, aqui, denominado 03 não informou seu tempo cronológico de experiência, mas respondeu que trabalhou em três EFAs, é formado em pedagogia e letras. O último coordenador a responder (04) nos disse que atua há 13 anos em EFA, sem contar o tempo de estudante na PA. Ele é formado em ciências agrárias.

No decorrer de nosso questionário, perguntamos aos coordenadores pedagógicos da regional sobre quais são seus referenciais teóricos e autores utilizados como fundamentação teórica na formação continuada dos monitores. Pedimos que explanassem sobre suas contribuições.

Dois coordenadores pedagógicos responderam que:

A RACEFFAES tem utilizado, em suas formações continuadas, principalmente os teóricos materialistas dialéticos: Paulo Freire, Demerval Saviani, Pistrak, Vygotsky e outros dessa corrente. Utiliza, também, teóricos da Pedagogia da Alternância, principalmente Paolo Nosella, que contribuem na fundamentação da Pedagogia da Alternância tanto na vertente da dinâmica quanto em seu sistema. Outro aspecto é colocar a Pedagogia da Alternância em seu principal princípio de ser transformadora. (Coordenador 01).

O referencial teórico mais utilizado como fundamento na formação continuada, e que serve como inspiração, com certeza, é Paulo Freire, aliado a outros teóricos como Demerval Saviani. Estes contribuem para a luta em busca por uma educação mais libertária, emancipatória e inclusiva. (Coordenador 02).

Podemos observar que ambos coordenadores utilizam os mesmos referenciais teóricos, em outras palavras, “bebem na mesma fonte”. Todavia é



possível registrar que o coordenador 01 utiliza Freire, Saviani, Pistrak e Vygotsky como referenciais teóricos e, assim, cabe ressaltar que os referidos autores não escreveram, especificamente, sobre a PA, mas sobre educação. Vemos também a menção a Paolo Nosella que foi um dos criadores do Centro de Formação e Reflexão – MEPES e autor da primeira dissertação de mestrado na Pedagogia da Alternância no Brasil.

O coordenador 01 respondeu que o materialismo histórico dialético é usado como fundamento da formação continuada. Essa concepção filosófica e científica da realidade foi produzida por Karl Marx, filósofo alemão do século XIX, que defendia que a realidade deveria ser observada mediante suas contradições. Marx buscou contrapor a ideia de que o mundo material fosse reflexo do mundo das ideias, afirmando que as ideias são resultado das condições materiais (classe social) em que os sujeitos estão inseridos, sendo que essa contradição se dá ao longo de toda a história humana. Ele afirmou que, além de material e histórico, o materialismo é dialético, visto que parte da realidade se revela de forma empírica e, também, por meios de abstração. Assim, posteriormente, chega-se a uma ideia amadurecida da realidade.

Ambos os coordenadores citam Freire e Saviani para fundamentar as formações continuadas dos monitores, equiparando-os. O coordenador 01 nos diz que ambos os autores pertencem à matriz do materialismo histórico e dialético. Podemos distinguir o conceito de filosofia e de teoria pedagógica, pois existem muitas teorias pedagógicas que se fundamentam em uma mesma linha filosófica, mas isso não significa que as mesmas sejam iguais; já outras teorias pedagógicas se assemelham inclusive apresentando fundamentações filosóficas diferentes.

Paulo Freire, de princípio, produziu seu ideário à luz da fenomenologia, sendo influenciado, nas décadas de 1950 e 1960, pelo existencialismo cristão e, posteriormente, utilizou-se do materialismo histórico dialético como ponto de partida para idealização da pedagogia libertadora como corrente pedagógica (FREIRE, 2015). Portanto, ler suas obras e diferenciar qual a teoria filosófica que ele está utilizando é uma tarefa árdua. Já Demerval Saviani também é



filiado ao materialismo histórico e dialético, mas tem a pedagogia histórico crítica como corrente pedagógica.

Na prática do cotidiano escolar, essas teorias diferem uma da outra. Freire defende uma educação em que os sujeitos possam coletivamente trocar saberes populares e produzir novos conhecimentos sociais, já Saviani defende a apropriação dos conhecimentos científicos como modo de ler e transformar a realidade socioeconômica. Ambas são caracterizadas como progressistas.

Cabe a nós reafirmar nosso compromisso com o respeito à diversidade pedagógica. Acreditamos que essa pluralidade epistemológica só tem a contribuir com todo o processo de formação dos monitores e de suas práticas no cotidiano.

Conforme o quadro abaixo, perceberemos que nossa pesquisa mostrou um pouco dessa diversidade nas fundamentações teóricas, sendo citados 15 autores que, por vezes, se correlacionam e, por vezes, diferem.

	Breve biografia	Coordenador 01	Coordenador 02	Coordenador 03	Coordenador 04
Paulo Freire	Educador e filósofo	X	X	X	X
Demerval Saviani	Educador e filósofo	X	X	X	X
Paolo Nosella	Pesquisador pioneiro da PA	X	X		
Lev Vygotsky	Psicólogo	X			X
Moisey Mikhaylovich Pistrak	Educador socialista.	X			
Anton Makarenko	Conhecido como professor do coletivo, contribuiu na vida de grupo e autogestão.				X
Roberto Telau	Mestre em Educação e monitor EFA				X
Magides Porto	Monitor EFA				X
Roberta Transpadini	Doutora em Educação, educadora popular e movimentos sociais				X
Roseli Salete Caldart	Doutora em Educação, atuando na assessoria aos movimentos sociais e educação do				X



	campo.				
Aloisio Souza Silva	Mestre em Geografia, ex-monitor EFA, assessor do MST, atua na via campesina.				X
Valmir Noventa	Agricultor e coordenador do MPA no ES				X
Francisco José de Souza Rodrigues	Mestre em ensino e monitor EFA				X

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos elementos coletados na pesquisa

Podemos observar que Freire e Saviani foram citados pelos quatro coordenadores. Já Nosella e Vygotsky foram citados duas vezes (50%). Na sequência, todos os outros sujeitos foram citados uma vez.

Podemos observar que quatro sujeitos citados compõem o coletivo da RACEFFAES: um agricultor (Valmir Noventa) e três monitores (Roberto Telau, Magides Porto e Francisco José de Souza Rodrigues) que atuam diretamente no dia a dia das escolas. São exemplos de como intelectuais orgânicos atuam na prática, têm suas produções teóricas, que não são necessariamente escritas, vinculadas à prática escolar. Observamos que todas as referências citadas ocupam ou ocuparam diferentes espaços, uns estão nas universidades, outros na militância dos movimentos e organizações sociais, outros no setor público e outros são referências históricas por suas produções epistemológicas. Mas todos têm algo em comum, caracterizam-se por um pensamento social e coletivo.

Outro dado que nos chamou a atenção é o fato de os quatro coordenadores pedagógicos serem homens heterossexuais e brancos e que, das quatorze referências teóricas, somente foi citada uma mulher. Onde estão as mulheres?

Política dos Princípios da PA

Toda ação humana é uma atitude política. Logo, toda a educação se dá através de princípios políticos; podemos não saber quais princípios orientam



nossas escolhas, mas eles existem e podem ser convenientes ou antagônicos ao nosso contexto.

Nossa pesquisa buscou compreender as concepções políticas dos sujeitos pesquisados. Perguntamos aos coordenadores pedagógicos que compõem a RACEFFAES sobre o que, de fato, esperam alcançar com a formação continuada alusiva à consciência política dos monitores.

O coordenador 02 nos respondeu que espera “Mais consciência crítica, militância, tomada de decisões, autonomia, seres mais democráticos, construção dos saberes.” O coordenador 03 seguiu a mesma linha de raciocínio, “No pertinente à consciência política dos monitores o que eu espero, para mim e meus colegas, é consciência de classe, conhecimento de causa e entendimento sobre a Educação do Campo e o modo agroecológico de vida.”

Vemos em ambas respostas, uma concepção bem idealizada e definida daquilo que almejam. O primeiro cita a consciência crítica da militância e sujeitos mais democráticos, o segundo a consciência de classe e o modo agroecológico de vida. A criticidade, a consciência de classe e a democracia pedagógica são exemplos da influência freiriana, sendo ele influenciado pelo marxismo.

Outro eixo central da concepção política da formação continuada é a agroecologia. De princípio, muitos pensavam que a mesma era somente uma forma de fazer agricultura, um jeito orgânico de cultivar a terra. Mas, ao longo de produções acadêmicas e populares, amadurecemos esse conceito ao ponto de entendermos a agroecologia como uma forma de existência; com questões éticas, sociais, culturais, ambientais, organizacionais, econômicas e, por fim e não menos ou mais importante, é uma questão técnica de cultivo ou manuseio. A agroecologia rompe com o modo fragmentado de vida, com a metodologia cartesiana de fazer ciência e com o modo político de exclusão social.

Temos levantado a bandeira da agroecologia, mas pouco sabemos sobre, tentamos problematizar e tensionar. Por vezes, nos referimos a ela como um tema das ciências agrárias, das ciências humanas e sociais, das ciências políticas e outras. Mas essa tentativa de encaixar a agroecologia a esse modo fragmentado de ciência é um equívoco e um fracasso. Desta forma,



onde podemos pôr a agroecologia? Em lugar algum, ela já ocupa seu espaço e por si só se completa, mas é evidente que ainda temos muito a construir com ela e para ela, pois a agroecologia não é uma ciência a ser apreendida, é uma ciência a ser construída.

O coordenador 04 nos respondeu que deseja “Maior entendimento sobre a Pedagogia da Alternância do ponto de vista metodológico e didático e o seu papel na luta de classes”. “Que os monitores, a partir da sua prática, tendo como base essas reflexões proporcionadas pelas formações, melhorem ação educativa e potencializem o máximo da Pedagogia da Alternância a serviço da juventude camponesa” (coordenador 01). Aqui podemos relacionar a metodologia e a didática da PA como instrumento de fazer política que se dá através da luta de classes. A PA produziu, nas últimas décadas, diversas mediações (instrumentos) pedagógicas que materializam e instrumentalizam nossa luta contra-hegemônica que acontece no cotidiano escolar e na própria formação continuada dos monitores.

A politização dos princípios da PA faz com que haja uma demanda formativa para conscientização das práxis escolares dos monitores. Giroux nos ensina que [...] “é preciso desenvolver programas nos quais os futuros professores possam ser educados como intelectuais transformadores que sejam capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e democracia”. (1997, p. 196).

A ausência de tais práticas resulta que muitas escolas não saibam o que querem. Querem ensinar. Mas ensinar o quê? E para quê? Por vezes não sabem o porquê de a sua escola existir. No caso das escolas públicas e pertencentes à rede estadual/municipal de ensino, seguem as legislações e o que os governos determinam. No caso das EFAs, a prática escolar não é tão bem determinada por quem está fora, existe sim uma legislação, mas, na prática, é possível contextualizar conforme o projeto político-pedagógico do movimento, cabendo autonomia à equipe de monitores e comunidade escolar, todavia algumas escolas acabam perdendo o significado da própria existência, não conseguindo responder às perguntas anteriores.



Quando olhamos para alguns movimentos sociais como o MST, sabemos claramente o que eles querem. E quando olhamos para as EFAs, conseguimos identificar o que elas almejam? Por vezes, podemos questionar: mas nós podemos ser partidários? E a resposta é simples: sim. Ser partidário significa ser parte de algo, portanto não tenho escolha, se não sou parte de um lado, logo me torno parte de outro.

A educação escolar historicamente se deu pela manutenção das divisões em classes sociais, logo é “[...] razoável alegar que os programas de formação de professores são destinados a criar intelectuais que atuem no interesse do Estado, cuja função social é basicamente sustentar e legitimar o *status quo*” (GIROUX, 1997, p.197). Portanto, o Estado, a serviço da burguesia, busca formar seus próprios intelectuais educadores para ficarem a serviço do capital, cabendo também a nós formarmos nossos próprios intelectuais transformadores e revolucionários.

Esse processo histórico de luta, transformação e revolução está acontecendo agora. Somos e estamos fazendo a história. A militância não se acumula e o próprio fato de parar de lutar já é a derrota de qualquer movimento por mais que já se tenha conquistado. Militar é igual tomar banho, podemos tomar banho todos os dias por 20 anos, mas, se não tomarmos num final de semana, estaremos sujos. Todo movimento histórico que perdura tem a coletividade como contexto social para a manutenção das suas lutas diárias.

A formação continuada exerce esse papel central na formação dos intelectuais para a transformação social (GIROUX, 1997), indo ao encontro daqueles que estejam dispostos a desempenhar seu papel na ampla luta por democracia e justiça social. Mas, e aqueles monitores que não desejarem exercer esse papel? Como a formação continuada dos monitores deve se posicionar de forma (im)parcial diante daqueles que não estiverem dispostos a terem essa consciência política? Problematizar esta questão é pensar na função social da escola do campo. Dessa forma, entendemos que assumir um trabalho docente na EFA, ou em outra escola vinculada ao Movimento da Educação do Campo, é assumir também o seu papel político de transformar a realidade. É inserir-se na luta. Assim sendo, os pressupostos político-



pedagógicos anunciados pelos monitores e coordenadores que se presentificam na formação da RACEFFAES estão alinhados em grande medida ao materialismo histórico-dialético que fundamenta a Educação do Campo e busca na Pedagogia da Alternância sua materialização.

Educação como Ciência Politizada: Pedagogia da Alternância e formação de monitores da RACEFFAES

Aqui entendemos que toda ação humana se dá a partir de princípios filosóficos. No caso brasileiro (de modo geral, todo o mundo ocidental), pelo processo histórico de colonização, temos como princípios culturais: a moral judaico/cristão e a filosofia grega. Sendo assim, tendemos a ser educados nesses princípios e, historicamente, a educação escolar moralista propaga esses valores, entendendo-os como neutros, ou seja, na concepção ingênua dos sujeitos, a escola é neutra quando propaga tais saberes, pois formam pessoas “boas”.

Entendemos que todo processo educativo tem seus princípios, logo a educação escolar jamais é neutra, independente que difunda valores “comuns” aos olhos das pessoas.

A neutralidade da educação, de que resulta ser ela entendida como um querer fazer puro, a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom, é uma das conotações fundamentais da visão ingênua da educação. (FREIRE, 2006, p. 28).

Tais valores têm, essencialmente, princípios excludentes e verticais de sociedade. Cabe à formação continuada de educadores mediar seus sujeitos a fim de que a apropriação de saberes que os faça entender o processo de escolarização conexo com a realidade e suas contradições sociais e, assim, tenham consciência de classe. Todo sujeito precisa conhecer a si próprio, suas origens e suas identidades para que possa estar engajado nas lutas sociais condizentes a seu mundo. Arroyo nos ensina que a lógica dominante, muitas vezes, atravessa os cursos de formação de professores críticos, reflexivos e transformadores, ou seja, inúmeras vezes, os currículos que deveriam formar professores com capacidade crítica, reflexiva para transformar a realidade



servem como reprodução do pensamento dominante [...] (ARROYO, 2012, p. 363). Segundo Gerke de Jesus,

Os saberes mobilizados por esses monitores não são apenas saberes da ação docente dentro da sala de aula, são também de saberes que transcendem a ideia de docência neutra ou docência apenas como ensino e assumem a função de engajamento político na comunidade, com uma inserção nas questões sociais, que fazem do ato de educar um ato político (*apud*, FREIRE, 2001). A Pedagogia da Alternância questiona uma prática educativa neutra, que se contenta com o puro ensino, se é que isto existe, ou com a pura transmissão asséptica de conteúdos [...]. (GERKE DE JESUS, 2011, p. 156)

169

A PA, no Espírito Santo, propõe um projeto orgânico de sociedade que está muito além da sala de aula. Ela tem a luta pela terra e seu cultivo agroecológico como um dos seus pilares. Existem antagônicos projetos de campo, o modelo do agronegócio capitalista e o modelo camponês agroecológico de desenvolvimento socioeconômico. A educação do campo tem tensionado de formas diferentes de acordo com o contexto agrícola onde está inserida; onde as grandes extensões de terra existem, lutamos por sua redistribuição; onde a agricultura familiar-camponesa prevalece, pautamos pelo cultivo agroecológico da terra.

Conclusão

Nossa pesquisa e produção foi permeada por experiências que nos marcaram. Em meio à pesquisa, fomos surpreendidos pela pandemia de Covid-19. Fato que, inicialmente, nos afastou do campo de pesquisa. Tivemos a opção de continuar a pesquisa de forma remota e, assim, nos foi possível estar imersos na produção orgânica e intelectual.

À medida em que fomos conhecendo e problematizando o arcabouço de saberes e fazeres da formação continuada dos (as) monitores (as), pudemos ver na prática muito daquilo que estudamos no ideário de teóricos da educação do campo. Foi possível sentir que a transformação da realidade social e política é um princípio da militância política das principais lideranças da RACEFFAES.

É interessante que a militância não carrega em seu discurso uma ideia distópica da realidade. Ela fundamenta sua prática nas contradições da



realidade e não almeja um mundo abstrato e longe das possibilidades. Objetiva algo possível graças a muita articulação política e pedagógica. Logo a politização do ensino escolar deixa de ser um tabu e torna-se algo material e palpável no cotidiano da formação dos(as) monitores(as).

Sentimos que o amadurecimento dos princípios progressistas, e por vezes revolucionários, se dá graças às possibilidades da Pedagogia da Alternância e da educação do campo. Os princípios de transformação social que fundamentam a alternância são campos férteis para que as lideranças pautem a formação continuada dos (as) militantes. É explícito e claro que PA precisa permear todo o processo.

Tornou-se evidente que a formação continuada não é um processo linear, sendo, por vezes, marcada por idas e vindas, vitórias e derrotas, mas, independente do resultado, é permeado pelo sentimento de coletividade. O princípio coletivo é, ao mesmo tempo, pressuposto político e metodológico, pois orienta os valores políticos de transformação social e serve de elemento metodológico para a didática das formações continuadas.

As trocas de experiências possibilitam o crescimento intelectual tanto quanto os estudos teóricos. Não estamos dicotomizando. Na realidade, defendemos que a formação continuada fomente as trocas de experiências entre os sujeitos e motive-os a buscar outros conhecimentos por meio da leitura. Esta simbiose tende a dar bons frutos.

Temos muito o que crescer. Nossa pesquisa já nos mostrou o quanto a práxis de formação continuada tem sido proveitosa para todos envolvidos, todavia sentimos que nossa produção textual foi insuficiente para representar o que observamos e problematizamos no decorrer de nossa pesquisa, visto que nossa pesquisa foi insuficiente para representar todos os saberes que emanam das práxis do coletivo RACEFFAES. Foi dolorido não seguirmos nossa pesquisa, pois nos encantamos com a realidade pesquisada tanto como objeto de pesquisa, quanto com toda a fraternidade envolvida. Todo e qualquer método cartesiano será insuficiente para representar a mística epistemológica que emana da realidade pesquisada.



É importante que a universidade articule com a RACEFFAES um campo de pesquisa, considerando que ali temos um emaranhado de saberes pedagógicos, políticos e agropecuários, torna-se necessário que façamos muitas outras pesquisas. No próximo século, irão olhar para nossas experiências (sentimo-nos parte da mesma) de formação de monitores e experiências escolares e irão dizer o quanto a mesma foi essencial para a história da Pedagogia da Alternância.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete;, Miguel Gonzalez. **Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo**. Cad. CEDES, vol. 27, n. 72, Campinas, p. 157-176, maio/ago. 2007.

DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 4ª edição: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – 52ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo.. **A importância do ato de ler – em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo.. **Política e Educação: ensaios**. – 6ª. Ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo.. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAVA, Marleide Pimentel Miranda, 1970- G279p. **Professores do campo e no campo: um estudo sobre formação continuada e em serviço na Escola Distrital “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, no município de Colatina/ES**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GERKE DE JESUS, Janinha. **Formação e profissão docente no campo**. - 1. Ed. Curitiba – PR: Appris, 2018.

GERKE DE JESUS, Janinha. **Formação de professores na pedagogia da alternância: saberes e fazeres do campo**. – 1. Ed. Vitória, ES: GM, 2011.

172

MOLINA, Mônica. Pesquisa de avaliação externa do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). In: FOERSTE, Erineu; FOERSTE, Gerda Margit Schütz; DUARTE, Laura Maria Schneider (Orgs.). **Projeto político-pedagógico da educação do campo**. Vitória: Programa de Pós-graduação em Educação – UFES, 2008. – (Por uma educação do campo; n. 6).

RACEFFAES. Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo. **Cultivando a Educação dos Povos do Campo do Espírito Santo**. São Gabriel, ES. 2015.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tataina Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. P.31-42.

Sobre os autores

Mateus Fornaciari

mateusfornaciari@live.com

É mestre em Ensino na Educação Básica da UFES, por onde concluiu a Graduação em Licenciatura em Educação do Campo, além de ser especialista em Gestão Organização e Inspeção Escolar FUNCAB e cursou Licenciatura em Filosofia UNINTER. É professor da Escola Agrícola de Marilândia e tem interesse por estudos na área de Pedagogia da Alternância, Educação do Campo e Formação de Professores.

Franklin Noel dos Santos

franklin.santos@ufes.br

<https://orcid.org/0000-0001-5344-1027>

Possui graduação em Licenciatura Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), mestrado em Oceanografia Biológica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e doutorado em Ciências (Biotecnologia Nuclear) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Tem experiência na área de Zoologia, com ênfase em Morfologia dos Grupos Recentes, atuando principalmente nos seguintes temas: Taxonomia, Sistemática e Biogeografia de Mollusca. Curadoria. Oceanografia Biológica. Pesca de Arrasto. Dragagem de Fauna Marinha. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Educação Ambiental, Formação de Professor de Ciências e Biologia. Formação Continuada. Ensino na Educação Básica.



Prática Docente. Atualmente é docente do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo.

Janinha Gerke

professorajaninhaufes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6903-8125>

Graduada em Pedagogia. Doutora em Educação pelo programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, com pesquisas na linha de Cultura, Currículo e Formação de Educadores. Professora adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo, curso de Licenciatura em Educação do Campo do programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação. É Membro do Grupo de Investigação Internacional do Sistema Dual-Alternância, coordenado pela Universidade de Sherbrooke, Canadá e do grupo de Pesquisa CNPq "Culturas, Parcerias e Educação do Campo" e do Grupo de Estudos e Pesquisas "Pedagogia da Alternância: Memórias, experiências e narrativas". Autora dos livros: "Formação e Profissão Docente do Campo"; "Formação de Professores na Pedagogia da Alternância: Saberes e Fazeres do Campo".

173

Erineu Foerste

erineufoerste@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2846-0298>

Licenciatura Plena em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e pós-doutorado na Erziehungswissenschaftliche Fakultät da Universität-Siegen na Alemanha (UNISIEGEN) e no Institut für Romanistik da Justus Liebig Universität-Gießen na Alemanha (UNI-Gießen). Foi Professor Visitante na Kulturwissenschaftliche Fakultät da Europa-Universität-Viadriana Frankfurt Oder na Alemanha (EUV-Frankfurt Oder), na Universität-Siegen na Alemanha (UNISIEGEN), na Università degli Studi di Sassari na Itália (UNISS). É Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É membro do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Fundou e lidera o Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo. É membro associado da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd). É membro associado da Deutscher Lusitanistenverband e. V. (DLV) e da Deutscher Romanistenverband (DRV).

