

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ELSON SILVA SOUSA

**O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NA CASA FAMILIAR RURAL
VIVENDO A ESPERANÇA: OS TENSIONAMENTOS ENTRE OS DIFERENTES
PROJETOS EM DISPUTA NO CAMPO**

**Teresina-PI
2026**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ELSON SILVA SOUSA

**O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NA CASA FAMILIAR RURAL
VIVENDO A ESPERANÇA: OS TENSIONAMENTOS ENTRE OS DIFERENTES
PROJETOS EM DISPUTA NO CAMPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/PPGED/UFPI, como pré-requisito requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, diversidades/diferença e inclusão.

Orientador: Prof. Dr. Elmo de Souza Lima.

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

S725d Sousa, Elson Silva

O Desenvolvimento do currículo na Casa Familiar Rural
Vivendo a Esperança : os tensionamentos entre os diferentes
projetos em disputa no campo / Elson Silva Sousa. – 2026.
236 f. : il.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro
de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Teresina, 2026.

“Orientador: Prof. Dr. Elmo de Souza Lima.”

1. Currículo. 2. Pedagogia da Alternância. 3. Agricultura
Camponesa. 4. Agronegócio. 5. Casa Familiar Rural. I. Lima,
Elmo de Souza. II. Título.

CDD 375.001

ELSON SILVA SOUSA

**O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NA CASA FAMILIAR RURAL
VIVENDO A ESPERANÇA: OS TENSIONAMENTOS ENTRE OS DIFERENTES
PROJETOS EM DISPUTA NO CAMPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/PPGED/UFPI, como pré-requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 27/02/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ELMO DE SOUZA LIMA**
Data: 16/06/2026 08:43:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Elmo de Souza Lima (PPGED/UFPI)
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **MARIA ESCOLASTICA DE MOURA SANTOS**
Data: 16/06/2026 09:48:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Escolástica de Moura Santos (PPGED/UFPI)
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
 **MARLI CLEMENTINO GONCALVES**
Data: 16/06/2026 09:13:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Marli Clementino Gonçalves (PPGED/UEFS)
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
 **LUDMILA OLIVEIRA HOLANDA CAVALCANTE**
Data: 18/06/2026 21:01:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante (PPGED/UEFS)
Examinadora Externa

Documento assinado digitalmente
 **JANINHA GERKE**
Data: 16/06/2026 16:15:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Janinha Gerke (PPGEP/UFES)
Examinadora Externa

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por esses anos de desafios constantes e obstáculos superados. Viver a pesquisa no universo educacional da pós-graduação só foi possível por causa deles, e a partir dos tais, fomos desenhando um caminho de possibilidades para solucioná-los. Alguns problemas, há tempos estão enraizados nesse campo, outros brotaram no intercurso da nossa caminhada, o importante é saber que esse esforço apontou novos horizontes para compreensão do que fazemos enquanto vivemos, e quais sementes, de fato, lançamos no chão, obrigado meu Deus.

Obrigado a minha companheira, Carla Beatriz Queiroz Costa Ferreira. Sob os seus cuidados eu tive a segurança de um marinheiro, que sabe que não está sozinho, e vai ter ajuda para aportar o “barquinho” em “águas tranquilas”. Foi uma viagem epistêmica com “mar” agitado: quatro anos de estudos e pesquisa, as “tempestades” da readequação financeira, do aumento de despesas domésticas, da saúde abalada, dos amigos e parentes que se foram sem despedidas. Uma saída esperançosa parecia distante ou não chegaria, mas com minha esposa eu esperei pela convocação em um novo concurso público para os Cargos de Coordenação Pedagógica e Professor dos Anos Iniciais, realizado em minha cidade, e mais uma vez firmei um compromisso pela sala de aula. Esse tempo foi como esperar descer a chuva sobre a lavoura, quando a semente já estava há muitos dias apodrecida em terra seca. Obrigado querida, mais uma vez, vencemos, choramos e sorrimos, atravessamos o mar, e toda aquela tormenta.

Aos meus pais, Antonio José de Sousa e Maria Divina Silva Sousa, muito obrigado. Eles sofreram com a ideia de estar aprovado em uma seleção de doutorado e, ter que iniciar um período mais extenso sem pausa para um descanso, e pensavam que eu não chegaria ao final desse percurso, já notando em mim um certo desgaste físico, mas animavam-se pelo entusiasmo com que eu sempre falei do lugar que a pesquisa ocupava em minha vida profissional. Em todo o tempo pude senti-los perto de mim, sonhando juntos, caindo e se levantando, numa caminhada sem perder tempo, como se diz no por esse Maranhão: “assando e comendo, logo”.

Aos meus irmãos (Erverton, Eleigleyson, Andreison, Eder e Andressa), meu muito obrigado. E, em especial ao primogênito da família, Erverton Silva Sousa, que me acompanhou pessoalmente quando eu estive hospitalizado em 2022, no início dos estudos. Ele reservou tempo e alegria, nos meus momentos de dor e tristeza. A minha irmã, Andressa Silva Sousa, com quem divido a responsabilidade de dar aos nossos pais o sonho de formar dois doutores e, a quem recorro quando estou entre as incertezas no domínio da Língua Portuguesa, em suas normas gramaticais, é também com quem me sinto à vontade para falar de poesia, de escrita

literária.

Nessa sessão de agradecimentos, reservo um espaço especial para o meu orientador, amigo, Elmo de Souza Lima. Meu amigo, você me guiou desde os primeiros passos na pesquisa. Do mestrado ao doutorado tem feito muito mais que um trabalho profissional, cuidou de mim como um pai cuida de um filho, quando eu estive doente você estava lá. Quando eu me desafiei nos concursos, você estava lá. Quando me arrisquei na minha caminhada da pós-graduação, você esteve lá. Seus conselhos alcançam outras dimensões da minha vida. Com você aprendi que, “ouvir mais o outro, o diferente”, “respeitar suas vozes e seus percursos de vida”, é igualmente importante para o crescimento pessoal. Na minha formação, no meu fazer profissional, e na minha vida diária, tem muito de você.

Denilson, Rosimary e Júlio estão na categoria de amigos chegados. Obrigado a vocês amigos por compartilhar comigo das minhas angústias e, desse sonho que também é o sonho de vocês, por cada aprendizagem que construímos juntos, em cada disciplina que cursamos, em cada trabalho e seminário apresentado, pelos encontros e discussões no NUPECAMPO, núcleo que eu amo muito, e que me vivifica a esperança de dias melhores para educação do campo, em cada comunidade desse nosso Nordeste e do nosso Brasil.

Aos meus professores, Francis, Eliana, Escolástica, Cristiane, Antonia Dalva, Antonio de Pádua, por cada instante de discussão, pelos textos e reflexões desenvolvidas em cada aula, e de como nosso objeto foi sendo construído com as contribuições de cada um. Eu digo que valeu muito estar aqui. Já vencidos os primeiros passos, outros a exigir maior esforço, mas estamos vivos. Ter chegado até esse momento é mesmo uma dádiva da graça de Deus, que nos permitiu avançar com esse coletivo de pessoas, mesmo diante das barreiras que se apresentaram durante essa jornada, um abraço apertado, sem medo do vírus da indiferença, e com mãos dadas.

Olhar, perceber, pensar, escrever e reescrever uma realidade que se move, enquanto nos movemos em suas relações, e daí apresentar um objeto contido nos limites e possibilidades que a humana-ciência nos permite, é mesmo um desafio, mas quero dizer: conseguimos, e, não vamos ficar esperando o trem passar só “amanhã de manhã”, hoje, seguiremos, “caminhando e cantando” antigas e novas canções. Agora, a nossa “canção”.

Sousa, Elson Silva. O Desenvolvimento do currículo na casa familiar rural vivendo a esperança: os tensionamentos entre os diferentes projetos em disputa no campo. Tesse (Doutorado) Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2026

RESUMO

A Pedagogia da Alternância alinha-se à luta histórica da classe trabalhadora ao propor um projeto educativo democrático, comprometido com a justiça social e a humanização. Por meio de um currículo que valoriza as identidades e as culturas do povo do campo, ela fortalece a construção de uma sociedade pautada pela equidade social e pelo reconhecimento das diversidades. Desse modo, o trabalho discute sobre o desenvolvimento do currículo da Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança, no município de São João do Sóter - MA, buscando compreender como os tensionamentos entre os diferentes projetos em disputa no campo refletem nas práticas curriculares. A pesquisa tem como problema: como os tensionamentos entre os diferentes projetos em disputa no campo (agronegócio e agricultura camponesa) refletem nas práticas curriculares da Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança? Neste sentido, temos como objetivo geral: analisar como os tensionamentos entre os diferentes projetos em disputa no campo refletem nas práticas curriculares da Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança. A pesquisa fundamenta-se no método Materialismo Histórico-Dialético, bem como nas contribuições teórico-metodológicas da pesquisa-ação crítica. O processo de construção dos dados foi realizado através dos “Círculos Formativos”, inspirados nos “Círculos de Cultura” de Paulo Freire. Além disso, trabalhamos com a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Formação/Plano de Curso. Na análise das informações, utilizamos a análise de conteúdo, que envolveu a seleção e organização dos documentos, a categorização dos dados, a produção de inferências e, por fim, a composição do relatório final. Os resultados da pesquisa apontam que o projeto educativo da CFRVE é alvo de diversos interesses, os quais se antagonizam em relação aos seus princípios políticos, econômicos e educativos. O avanço do agronegócio no Maranhão, materializado pela compra de terras, pelo isolamento e destruição de comunidades e dos ecossistemas no território de São João do Soter — onde se localiza a Casa de Familiar Rural Vivendo a Esperança (CFRVE) —, tem gerado tensionamentos nas práticas curriculares. Ao disputarem o currículo, os representantes do agronegócio recorrem ao assédio à gestão escolar na tentativa de promover uma reformulação curricular que atenda aos seus interesses, colocando em risco a perspectiva de uma formação integral, humana e crítica. Neste contexto, por um lado, os camponeses e agricultores demonstram desânimo em relação às políticas públicas voltadas para o desenvolvimento do campo; por outro, os educadores, educandos e famílias expressam desejos distintos quanto à formação escolar. Coloca-se em questão, assim, o ensino para a permanência dos jovens no meio rural — diante de uma agricultura camponesa tradicional e precarizada — ou a formação dos jovens para atuarem no agronegócio, sob condições desumanas de trabalho. A CFRVE sofre ainda com a necessidade de implementação de novas práticas curriculares que possam dialogar de forma mais específica com alguns componentes curriculares. Os educandos desejam que novas práticas curriculares sejam implementadas em áreas como a apicultura. No entanto, veem com certa desconfiança os projetos que têm como princípio a produção sustentável e a agricultura camponesa como modelo de desenvolvimento. Assim, seguem buscando empregos nas fazendas do agronegócio, atraídos por sua sedução midiática. A disputa acontece em um plano global, regional e particular, lançando suas sementes entre os profissionais da CFRVE, assim como, entre as famílias. Ela se manifesta em um conflito de interesses onde, de um lado estão os sujeitos que põem em movimento o projeto educativo da CFRVE e, de outro, uma parcela que se opõe a esse projeto em termos de ideias, bem como na aplicação e no desenvolvimento das mediações da pedagogia da alternância. Apesar desse cenário adverso, o currículo da CFRVE convoca os sujeitos a uma possibilidade real e coletivamente responsável: a defesa de uma formação integral que percebe a educação como compromisso e ato político. Nessa perspectiva, as dimensões humana, técnica, crítica e política confluem para a transformação do meio e o fortalecimento da agricultura camponesa, por meio de projetos e práticas vinculados a uma matriz agroecológica. Essa formação também dialoga com as perspectivas críticas de currículo, que auxiliam na produção de um “conhecimento poderoso”, capaz de desvelar as estruturas e o funcionamento da sociedade capitalista, bem como de formular alternativas materiais de enfrentamento ao cenário necrófilo imposto pelo agronegócio no campo. Além disso, o currículo da CFRVE contribui diretamente para o fortalecimento das lutas dos movimentos sociais do campo por direitos historicamente negados — como terra e educação — e para a consolidação do histórico projeto de emancipação da classe trabalhadora no campo.

Palavras-chaves: Pedagogia da Alternância; Agricultura Camponesa; Agronegócio, Casa Familiar Rural; Currículo.

Sousa, Elson Silva. Curriculum Development at the "Vivendo a Esperança" Rural Family House: Tensions Between Competing Projects in the Rural Sector. Doctoral Thesis, Federal University of Piauí, Center for Education Sciences, Graduate Program in Education, Teresina, 2026

ABSTRACT

The Pedagogy of Alternance aligns with the working class's historical struggle by proposing a democratic educational project committed to social justice and humanization. Through a curriculum that values the identities and cultures of rural populations, it strengthens the construction of a society grounded in social equity and the recognition of diversity. Thus, this study discusses curriculum development at the *Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança* (CFRVE) in the municipality of São João do Sóter, Maranhão, seeking to understand how tensions between competing rural projects — specifically agribusiness and peasant agriculture — are reflected in curricular practices. The research addresses the following problem: how do tensions between competing rural projects (agribusiness and peasant agriculture) manifest in the curricular practices of the *Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança*? Accordingly, the general objective is to analyze how these tensions are reflected in the institution's curricular practices. The research is grounded in the Historical-Dialectical Materialism method and the theoretical-methodological contributions of critical action research. Data collection was conducted through "Formative Circles," inspired by Paulo Freire's "Culture Circles." Additionally, the study involved an analysis of the Political-Pedagogical Project (PPP) and the Training/Course Plan. Data analysis employed content analysis, encompassing document selection and organization, data categorization, inference generation, and the final report's composition. The results indicate that the CFRVE's educational project is the focus of various conflicting interests that stand in opposition to its political, economic, and educational principles. The expansion of agribusiness in Maranhão — manifested through land acquisition and the isolation and destruction of communities and ecosystems in the territory of São João do Soter (home to the *Casa de Familiar Rural Vivendo a Esperança* — (CFRVE) — has created tensions regarding curricular practices. In their bid to influence the curriculum, agribusiness representatives resort to harassing school administrators in an attempt to reshape the curriculum to serve their own interests, thereby jeopardizing the prospect of a holistic, humanistic, and critical education. In this context, peasants and farmers feel disillusioned with public policies aimed at rural development, while educators, students, and families hold differing views on the nature of the schooling provided. The central issue becomes a choice between education that fosters young people's continued presence in rural areas — amidst a precarious, traditional peasant agriculture — and training them for employment in agribusiness, often under inhumane working conditions. The CFRVE also faces the challenge of implementing new curricular practices that better align with specific subject areas; students, for instance, want to see new practices introduced in fields such as beekeeping. However, they view projects based on sustainable production and peasant agriculture as a development model with a degree of skepticism. Consequently, they continue to seek employment on agribusiness farms, drawn by the industry's media-driven appeal. This contest plays out on global, regional, and local levels, taking root among both CFRVE professionals and the families involved. It manifests as a conflict of interest: on one side stand those driving the CFRVE educational project, while on the other is a faction opposing the project — both ideologically and regarding the implementation and development of the "pedagogy of alternation" and its mediating practices. Despite this challenging landscape, the CFRVE curriculum invites participants to embrace a real, collectively shared possibility: the defense of a holistic education that views learning as both a commitment and a political act. From this perspective, human, technical, critical, and political dimensions converge to transform the local environment and strengthen peasant agriculture through projects and practices rooted in agroecology. This educational approach also engages with critical curriculum perspectives, helping to generate "powerful knowledge" capable of revealing the structures and workings of capitalist society, while formulating tangible alternatives to confront the death-oriented ("negrophilic") scenario imposed by agribusiness in rural areas. Furthermore, the CFRVE curriculum directly supports the struggles of rural social movements for historically denied rights — such as access to land and education — and reinforces the long-standing project of working-class emancipation in the countryside.

Keywords: Pedagogy of Alternation; Peasant Agriculture; Agribusiness; Casa Familiar Rural; Curriculum.

Sousa, Elson Silva. Desarrollo curricular en la Casa Familiar Rural "Vivendo a Esperança": tensiones entre proyectos en pugna en el sector rural. Tesis doctoral, Universidad Federal de Piauí, Centro de Ciencias de la Educación, Programa de Posgrado en Educación, Teresina, 2026.

RESUMEN

La Pedagogía de la Alternancia se alinea con la lucha histórica de la clase trabajadora al proponer un proyecto educativo democrático comprometido con la justicia social y la humanización. Mediante un currículo que valora las identidades y culturas de las poblaciones rurales, fortalece la construcción de una sociedad fundamentada en la equidad social y el reconocimiento de la diversidad. Así, este estudio aborda el desarrollo curricular en la *Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança*, en el municipio de São João do Sóter, Maranhão, buscando comprender cómo las tensiones entre proyectos rurales contrapuestos se reflejan en las prácticas curriculares. La investigación plantea el siguiente problema: ¿cómo se manifiestan las tensiones entre proyectos rurales en pugna (agroindustria y agricultura campesina) en las prácticas curriculares de la *Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança*? En consecuencia, el objetivo general es analizar cómo se reflejan dichas tensiones en las prácticas curriculares de la institución. La investigación se fundamenta en el método del materialismo histórico-dialéctico y en los aportes teórico-metodológicos de la investigación-acción crítica. La recolección de datos se realizó a través de "Círculos Formativos", inspirados en los "Círculos de Cultura" de Paulo Freire. Asimismo, el estudio incluyó el análisis del Proyecto Político-Pedagógico (PPP) y del Plan de Formación o Plan de Curso. Para el análisis de los datos se empleó la técnica de análisis de contenido, abarcando la selección y organización de documentos, la categorización de datos, la generación de inferencias y, finalmente, la elaboración del informe final. Los resultados de la investigación indican que el proyecto educativo CFRVE es objeto de intereses contrapuestos en relación con sus principios políticos, económicos y educativos. La expansión de la agroindustria en Maranhão — manifestada a través de la adquisición de tierras y el aislamiento y destrucción de comunidades y ecosistemas en el territorio de São João do Soter - donde se ubica la *Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança* (CFRVE) — ha generado tensiones en las prácticas curriculares. En su afán por influir en el plan de estudios, los representantes de la agroindustria recurren al hostigamiento de los administradores escolares para intentar imponer una reforma curricular que sirva a sus propios intereses, poniendo así en peligro el objetivo de fomentar una educación integral, humanista y crítica. En este contexto, los campesinos y agricultores expresan su desencanto con las políticas públicas orientadas al desarrollo rural, mientras que educadores, estudiantes y familias mantienen opiniones divergentes sobre la naturaleza de la educación impartida. La cuestión central se reduce a elegir entre una educación diseñada para retener a los jóvenes en las zonas rurales — en el marco de una agricultura campesina tradicional pero precaria — y una formación orientada al empleo en la agroindustria, a menudo bajo condiciones laborales inhumanas. La CFRVE también se enfrenta al desafío de implementar nuevas prácticas curriculares que se alineen mejor con áreas temáticas específicas. Los estudiantes desearían ver la introducción de nuevas prácticas en ámbitos como la apicultura; sin embargo, se muestran escépticos ante proyectos basados en la producción sostenible y en la agricultura campesina como modelo de desarrollo. En consecuencia, siguen buscando empleo en explotaciones agroindustriales, atraídos por el atractivo mediático de dicho sector. Esta disputa se desarrolla en los ámbitos global, regional y local, arraigándose tanto entre los profesionales de la CFRVE como entre las familias participantes. Se manifiesta como un conflicto de intereses: por un lado, se encuentran quienes impulsan el proyecto educativo de la CFRVE y, por otro, una facción que se opone al mismo, tanto desde una postura ideológica como en lo relativo a la implementación y el desarrollo de la «pedagogía de la alternancia» y sus prácticas de mediación. A pesar de este complejo escenario, el currículo de la CFRVE invita a los participantes a asumir una posibilidad real y compartida colectivamente: la defensa de una educación integral que concibe el aprendizaje como un compromiso y, a la vez, como un acto político. Desde esta perspectiva, convergen las dimensiones humanas, técnica, crítica y política para transformar el entorno local y fortalecer la agricultura campesina mediante proyectos y prácticas arraigados en la agroecología. Este enfoque educativo también dialoga con perspectivas curriculares críticas, contribuyendo a generar un «conocimiento poderoso» capaz de revelar las estructuras y el funcionamiento de la sociedad capitalista, al tiempo que formula alternativas tangibles para enfrentar el escenario orientado a la muerte impuesto por el agronegocio en las zonas rurales. Asimismo, el currículo de la CFRVE respalda directamente las luchas de los movimientos sociales rurales por derechos históricamente negados — como el acceso a la tierra y a la educación — y refuerza el proyecto histórico de emancipación de la clase trabajadora en el medio rural.

Palabras clave: Pedagogía de la alternancia; agricultura campesina; agronegocio; Casa Familiar Rural; currículo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” (CFRVE)	33
Figura 2 - Antiga faixa do CEFFA – Centro de Formação Familiar por Alternância - Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”	34
Figura 3 - Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” CFRVE - Após reforma concluída em 2023	35
Figura 4 - Os quatro pilares da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs	114
Figura 5 - Os quatro pilares dos CEFFAs no contexto brasileiro.....	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” (CFRVE)	37
Quadro 2 - Frutos do Serrado Maranhense	39
Quadro 3 - Perfil dos Sujeitos da Pesquisa	41
Quadro 4 - Calendário anual de alternâncias - 2024	44
Quadro 5 - Dos eixos temáticos dos círculos formativos	45
Quadro 6 - Do desenvolvimento da análise de conteúdo.....	51
Quadro 7 - Distribuição das CFRS por municípios no estado do Maranhão	110
Quadro 8 - Instrumentos pedagógicos/mediações da Pedagogia da Alternância.....	131
Quadro 9 - Matriz Curricular da Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança (CFRVE)	160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A C	- Agricultura Camponesa
ARCAFAR	- Associação Regional das Casas Familiares Rurais
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEFFAs	- Centros Familiares de Formação por Alternância
CC	- Círculos de Cultura
CF	- Círculos Formativos
CFR	- Casas Familiares Rurais
CFRVE	- Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança
CAA	- Calendário Anual de Alternâncias
EB	- Educação Bancária
EC	- Educação do Campo
EC	- Escola do Campo
ER	- Escola Rural
EFAs	- Escolas Famílias Agrícolas
ERF	- Escola Rural Francesa
EP	- Educação Popular
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
MEPES	- Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR	- Maison Familiale Rurale
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
IPM	- Instrumentos Pedagógicos/Mediações
PA	- Pedagogia da Alternância
PO	- Pedagogia do Oprimido
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PF	- Plano de Formação
PC	- Plano de Curso
PCN	- Políticas Curriculares Neoliberais
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCA	- Paradigma do Capitalismo Agrário
PQC	- Paradigma da Questão Agrária
QAB	- Questão Agrária Brasileira
QA	- Quintais Agroecológicos
SM	- Serrado Maranhense
TL	- Teologia da Libertação
MEB	- Movimento de Educação Popular
MHD	- Materialismo Histórico e Dialético
TE	- Tempo/Escola
TC	- Tempo/Comunidade

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	20
1.1 O Materialismo Histórico-Dialético como método científico de pesquisa.....	21
1.2 A pesquisa-ação crítica	25
1.3 A Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança: terreno empírico da pesquisa	29
1.4 Os sujeitos da pesquisa	38
1.5 Os procedimentos de organização e análise dos dados informacionais	42
1.5.1 A análise de conteúdo: caracterização e etapas de desenvolvimento.....	48
2 OS PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO EM DISPUTA NO CAMPO: MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA DA AGRICULTURA CAMPONESA FRENTE AO AGRONEGÓCIO	55
2.1 A questão agrária brasileira: da negação da terra aos povos do campo como um projeto capitalista hegemônico	55
2.2 Agricultura camponesa e agroecologia como movimento de resistência frente ao agronegócio e seus processos de desumanização.....	80
2.3 A educação do campo: luta, conquista/concessão, e projeto contra hegemônico ...	89
3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM DIÁLOGO COM AS PERSPECTIVAS CRÍTICAS DE CURRÍCULO: uma alternativa viável.	98
3.1 A Pedagogia da Alternância: uma contextualização histórica	98
3.1.1 A pedagogia da alternância no Brasil: alguns contornos.....	103
3.2 A concepção político-pedagógica da Pedagogia da Alternância.....	112
3.3 O currículo na perspectiva crítica	137
3.3.1 Aspectos sobre o desenvolvimento do currículo na Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.....	144
3.3.2 O Currículo na pedagogia da alternância em diálogo com as teorias críticas do currículo: contribuições às práticas educativas dos CEFFAs.....	148
4 O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO DA CFRVE: CONTRADIÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES	153
4.1 O currículo da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” e o seu projeto político-educativo	155
4.1.1 A importância das mediações pedagógicas na organização do currículo.....	162
4.1.2 O desenvolvimento do currículo da CFRVE e os desafios da formação integral.....	172
4.2 A disputa entre a agricultura camponesa e o agronegócio e suas incidências no projeto educativo da CFRVE	177
4.2.1 A Casa dos “desejos”: formar para o agronegócio ou para a agricultura camponesa? .	188
4.3 As práticas curriculares da CFRVE e seus contribuições para o desenvolvimento do meio e o fortalecimento da agricultura camponesa	194
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	209
REFERÊNCIAS.....	216
APÊNDICES	223
APÊNDICE A - CÍRCULO FORMATIVO I	224
APÊNDICE B - CÍRCULO FORMATIVO II	226
APÊNDICE C - CÍRCULO FORMATIVO III	228
APÊNDICE D - CÍRCULO FORMATIVO IV	230
APÊNDICE E - CÍRCULO FORMATIVO V	232

INTRODUÇÃO

Na formação do Estado brasileiro, desde a colonização aos dias atuais, tem se operado uma distribuição desigual do território, gerando expressivo quadro de miséria e violência, no campo. Na base desse sistema exploratório e desumano, a negação de direitos fundamentais à produção de condições de vida digna aos povos do campo tem sido uma marca grotesca, com a qual diversos governos têm tratado essa parcela da população. Na esteira desses direitos, percebemos pela história, que a subtração dos direitos a terra e a educação foi definidor da estruturação agrária que ora enfrentamos. Esse modelo segregatório reproduz-se nas contradições sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade capitalista, e seu lastro de miséria nas diferentes regiões do país.

Entretanto, foi pela luta contra esse Estado negador que, os movimentos sociais do campo conseguiram ressurgir no cenário nacional da década de 1990, defendendo entre outras pautas: uma ampla reforma agrária como reparação histórica da nossa injusta herança fundiária colonial, bem como, a garantia de uma educação de qualidade, vinculada à identidade camponesa na sua diversidade, a cultura e a produção econômica das comunidades, reconhecendo a educação como um direito basilar na luta por outros direitos e políticas públicas no Brasil.

Ao passo que os movimentos sociais do campo, pela luta organizada, posicionaram-se na contramão das injustiças praticadas pelos diversos governos brasileiros, exigindo, na forma de políticas públicas a garantia desses direitos, vislumbrando com isso outro projeto de desenvolvimento, o projeto capitalista, entra nessa disputa com força esmagadora e, através do controle das mesmas políticas públicas, vem buscando imprimir seus interesses, sobre o território camponês, no Brasil.

A interferência do projeto capitalista de desenvolvimento, proposta para o campo pode ser percebida na política curricular nacional, que vem sendo direcionada a partir dos interesses neoliberais implantados no Brasil desde a Reforma Político-Econômica da década de 1990. As ações reformistas efetivadas nesse período, atuaram na adequação do Brasil à Economia de Mercado, possuindo em seu bojo, também um projeto educativo, de viés reformador do sistema escolar, vinculando-o aos interesses hegemônicos, operacionalizados por Organismos Internacionais como o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), valendo-se de um discurso ideológico de colocação da escola nos trilhos das mudanças socioeconômicas no final do século XX e início do século XXI.

A Reforma do Estado Brasileiro ocorrida, a partir da década de 1990, nos governos de Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso, entregou o país aos princípios neoliberais, contexto que teve início também as reformas curriculares, que vem se aperfeiçoando mais e mais para o objetivo de adequação do Sistema Escolar as necessidades da economia de mercado. Esse ideário retomou sua força depois de um processo de conquista de direitos nos dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva mediante um golpe jurídico-parlamentar contra o governo de Dilma Rousseff, levando Temer ao poder. Daí em diante as políticas educacionais colocam em aprovação em regime de urgência a Reforma do Ensino Médio, política que vem pouco a pouco transformando a escola em uma agência a serviço da globalização. As políticas que nasceram desse projeto, que é hegemônico, atacaram de frente o sistema educacional, desmontando-o em suas práticas curriculares, alterando pilares que são importantes ao processo educativo, tais como, o planejamento, a formação, as práticas educativas e a avaliação, o que corroboram para transformar a escola pública em empresa para formação de mão-de-obra para o mercado.

Não é novidade para nós que, os interesses capitalistas para educação brasileira, encontram-se prenhes de forma mais nítida nos princípios e finalidades da LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que cunhou a expressão “Base Nacional Comum”, e é seguida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (Brasil, 1997), que conduzem o planejamento, o ensino e a avaliação escolar nas perspectivas utilitaristas e relativistas do projeto pós-moderno. Somam-se a essa tendência uma lógica técnico-instrumental pautada na competitividade, no empreendedorismo e no pragmatismo para formação de habilidades individuais promovidas pela pedagogia das competências.

A partir de 2017, as políticas neoliberais avançaram sobre o campo educacional, mediante a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do novo Ensino Médio, em 2017. A compreensão desses documentos curriculares, que intentam produzir uma formação precária, apenas para atendimento das demandas do mercado de trabalho, e que para isso mesmo, exercem forte pressão sobre a escola pública, substituindo o currículo propedêutico, neutralizando a importância de disciplinas e conteúdos científicos, em detrimento de “itinerários pedagógicos” sob a égide perversa de um ensino focado em “competências e habilidades”.

Ao passo que o projeto hegemônico de educação, orquestrado com base nas políticas curriculares neoliberais, vem avançando sobre as escolas do campo, interferindo especialmente sob a formação dos jovens no Ensino Médio, “outro” movimento se põe em marcha com os movimentos sociais do campo, que buscam a reafirmação de uma educação vinculada a

diversidade, identidade, cultura e economia nas comunidades camponesas. Esse projeto se alinha a perspectiva do trabalho como princípio educativo e nos referenciais políticos e pedagógicos que fundamentam a Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, respeitando valores, territórios, modos de produção de vida dentro das comunidades camponesas, buscando o desenvolvimento do meio e uma formação integral dos jovens.

Esse movimento é dialético, portanto, não pode acontecer à parte da realidade histórica, política, econômica e cultural dos processos emancipatórios da América Latina, da sociedade brasileira; da região Nordeste e do estado do Maranhão e não poderá forjar outras possibilidades de construção do currículo sem a compreensão de seu campo de atuação, seus princípios, seus condicionantes, as estruturas de poder, as ideologias produzidas pela sociedade capitalista, os princípios neoliberais, que encontram no currículo escolar uma das suas expressões definidoras de processos educativos.

O projeto de educação hegemônico vem afetando a educação do campo, naquilo que lhe é central, o currículo, seus conteúdos e saberes, alterando as práticas educativas sobretudo do Ensino Médio, com vistas a adequação da educação para atender ao sistema capitalista e afastar os jovens de uma formação mais ampla, humana e crítica, que possa possibilitar a compreensão das contradições sociais, e projetos em disputa, na busca pela transformação social de modo global e o desenvolvimento do meio, de modo mais específico, como pretende a Pedagogia da alternância, praticada pelas Casas Familiares Rurais (CFRs) do Brasil.

A temática parte do pressuposto de que os currículos das escolas do campo no Brasil e no estado do Maranhão passam por processos que se iniciam com a flexibilização e por fim o total esvaziamento de conteúdo. Nessa compreensão, o currículo é um território em disputa e ocupação realizadas através das políticas curriculares neoliberais, que nele tenta incorporar suas intenções. Mesmo assim, reconhecemos que esse currículo também é lugar luta pela reafirmação dos interesses dos movimentos sociais do campo, pelo direito de ter no currículo sua diversidade, identidade e saberes e fazes contrapostos ao modelo imposto pelo capital.

Neste contexto, as escolas do campo no Brasil, tem buscado desenvolver práticas educativas pautadas em um currículo que, ao mesmo tempo reconhece a importância dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade, e estabelece o diálogo com outros saberes, principalmente os saberes dos povos do campo, produzidos nas relações de trabalho com a terra. Esse aspecto é um ponto de partida em seu projeto educativo, pois propicia um encontro do educando com sua realidade sociocultural, abrindo possibilidades de construção do pensamento crítico, como práxis que relacionam trabalho e educação; escola, família, comunidade, diversos sujeitos no processo formativo e valorização de múltiplos espaços e

tempos com potencial educativo durante o percurso escolar.

Nesta perspectiva, a Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança (CFRVE), lócus dessa pesquisa, situada no assentamento Pedras, no Município de São João do Sóter - MA, tem desenvolvido suas práticas como resistência ao projeto capitalista de desenvolvimento no campo, pois organiza suas práticas através de um currículo que busca uma formação integral e o desenvolvimento do meio, não se limitando a uma formação técnica para atendimento dos objetivos do mercado. As práticas educativas da CFRVE, encontram-se vinculadas a Pedagogia da Alternância¹, que pretende uma formação integral, pautada nas dimensões humana e crítica, com vistas a preparação dos educados como agentes de transformação do meio, tendo como matriz produtiva a agricultura camponesa.

Na atualidade, podemos perceber que os vieses anteriormente citados, estão sumarizados no ideário de formação implantado na educação brasileira, através dos seus documentos legais recentemente aprovados. De um modo geral, esse modelo caminha sob o alinhamento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 1998), e, de um modo mais específico, pela proposta de formação ancorada na Lei de Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), promovedoras do esvaziamento do currículo, por mecanismos de: redução de carga horária das disciplinas, promoção da hierarquização entre as áreas e ciências, flexibilização de conteúdos, que por fim, atuam na destruição da educação ofertada aos jovens das camadas populares da cidade e do campo.

Esses documentos legais passaram a orientar os currículos dos estados, e estão alcançando também as Redes Municipais de Ensino como é o caso do Documento Curricular do Território Maranhense (Maranhão, 2019), dispositivo orientador recém-elaborado e amplamente incorporado às formações e práticas pedagógicas das escolas (Sede e Campo), por meio de formações continuadas junto aos municípios, coordenadas pelas Unidades Regionais de Educação – URE's, e ainda, os documentos curriculares municipais, que também seguem essa lógica como dispositivos orientadores que, gradativamente estão sendo incorporados às formações e práticas pedagógicas, coordenadas entre as Secretarias Municipais e Unidades Regionais de Educação – URE's.

No entanto, para além desse projeto educativo, centrado em um Currículo Nacional com

¹ A Pedagogia da Alternância (PA) originou-se na França e foi inserida no contexto educacional brasileiro em dois momentos: na década de 1960, através das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e, na década de 1980, através das Casas Familiares Rurais. Estas escolas do campo compõem a Rede CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância. Sua proposta pedagógica organiza-se a partir da alternância de diferentes tempos e espaços formativos, denominados de Tempo/Escola (TE) e Tempo/Comunidade (TC), que são mediadas pelos instrumentos pedagógicos (Sousa, 2021; Jesus, 2011; Gimonet, 2007; Caliari, 2002).

foco em habilidades e competências, as Casas Familiares Rurais (CFRs), epistemologicamente amparadas pela Pedagogia da Alternância e em outras pedagogias críticas, resistem a empreitada, defendendo outro projeto político-educativo, voltado à problematização crítica da realidade e a construção de outras possibilidades de desenvolvimento do campo.

Utilizando-se do Plano de Formação e/ou Plano de Curso, a CFR busca construir seu projeto político-pedagógico e curricular, a partir realidade das comunidades e dos saberes populares, buscando-se utilizar dos conhecimentos científicos para aprofundar o processo de reflexão crítica sobre a realidade em diálogo com o mundo. Neste processo, as experiências dos camponeses, das associações, sindicatos e movimentos sociais, são utilizadas durante o processo de formação e desenvolvimento integral dos jovens, que vão obtendo maior consciência sobre sua realidade social, econômica e cultural, ao passo que vão desenvolvendo alternativas de desenvolvimento do meio, tendo a educação como uma aliada nesse processo.

Dentro desse contexto, realizamos nossa pesquisa buscando responder ao problema: como os tensionamentos e embates ocorridos entre os diferentes projetos em disputa no campo (agronegócio e agricultura camponesa) refletem nas práticas curriculares da Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança. Neste sentido, temos como objetivo geral: compreender como os tensionamentos e embates ocorridos entre os diferentes projetos em disputa no campo (agronegócio e agricultura camponesa) refletem nas práticas curriculares da Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança.

Diante disso, temos como objetivos específicos: a) Identificar os projetos político-econômicos em disputa no território camponês e suas influências sobre a educação do campo no Brasil; b) refletir sobre as contradições que premeiam as práticas curriculares da Casa Familiar Rural a partir das influências políticas e econômicas do agronegócio. c) Evidenciar as contribuições do currículo da CFRVE para a formação integral dos educandos e o desenvolvimento do meio, frente as tensões entre a agricultura camponesa e o agronegócio; d) Apontar os desafios vivenciados pela Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança na implementação de projetos educativos que possibilitem o fortalecimento da agricultura camponesa.

A pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa, utilizando-se das contribuições teórico-metodológica da pesquisa-ação no processo de produção de produção dos dados e na construção coletiva do conhecimento com os participantes da pesquisa. Assume o método Materialismo Histórico e Dialético (MHD), para apreender a realidade em sua historicidade, contradições e totalidade. Os procedimentos de rodas de conversa, pesquisa documental, bem como a técnica de análise de conteúdos compõem o aparato metodológico,

auxiliando o pesquisador na produção, organização do conhecimento na pesquisa, do ponto de partida à produção do relatório final, como balizadores dos processos de percepção do objeto em suas múltiplas determinações, movimento e o modo de apreensão pelos instrumentos de pesquisa.

Nosso interesse por trabalhar com a temática da tese é fruto de uma caminhada prazerosa, um percurso histórico, formativo e profissional, que me foi constituindo enquanto pesquisador na área de Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. Essa trajetória de leituras, reflexões, muito trabalho e indícios de amadurecimento, foi palmilhada junto as comunidades em que eu desenvolvo minha docência, através de escutas, convivências e aulas em turmas multisseriadas no campo, espaços, onde as problemáticas enfrentadas pelos camponeses são sentidas na pele, no suor que escorre do rosto todos os dias, sem mascaramentos.

Um camponês, filho de camponês, que um dia veio para a cidade em busca de novas oportunidades de trabalho e educação para os filhos, num período em que a educação no campo enfrentava maiores desafios que na atualidade, meu pai, seu Antônio José de Sousa e a minha mãe, Maria Divina Silva Sousa conseguiram formar quatro dos seus seis filhos. Eu penso que, isso foi um feito e tanto. Nessa luta, que mistura vida familiar e profissional, de nordestinos que fogem da fome e sonham em ver seus filhos formados, encontrei o combustível para avançar por essas veredas, trabalhando em escolas do campo e, periferias da cidade, seguindo pelo Mestrado até ao curso de Doutorado da UFPI.

Tenho atuado como professor da educação básica em escolas do campo desde o ano de 2008, ingressando na docência apenas com o Curso Normal de Nível Médio, obtido pela “C.E.M. Cônego Aderson Guimarães Junior”, entre os anos de 2000 e 2003. Conseguimos obter formação através de duas graduações: um bacharelado em Ciências Contábeis pela Faculdade do Vale do Itapecuru – FAI. Em 2005.2, ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA/Caxias - MA. Com muita persistência e acreditando na importância da educação para a melhoria da qualidade de vidas dos filhos das camadas populares, enveredei pelos estudos de pós-graduação *Latu Sensu*, realizando três formações: Ensino de Filosofia, Sociologia e Religião, pela IESF; Gestão e Supervisão escolar, pela INTA; Currículo e Avaliação da Educação Básica, pela UEMA/Campus/ Caxias - MA.

Minha trajetória profissional foi iniciada bem antes da conclusão da minha Licenciatura em Pedagogia, quando comecei como servidor contratado pela Prefeitura Municipal de Caxias - MA em 2008, para atuar numa turma de multietapas e multisseriada (Educação Infantil ao 5º do Ensino Fundamental), que funcionava em um salão de festas no assentamento Trabalhosa.

Daí segui como professor efetivo da comunidade “Bode do Lindoso”, no município de Aldeias Altas até 2017, quando fui convidado a assumir a Coordenação de Educação do Campo, onde desenvolvi a função até 2020. Tive ainda a oportunidade de atuar como professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, por 6 anos, bem como na função de Tutor EAD dos Cursos de Ciências Contábeis e Pedagogia, entre os anos de 2011 a 2018, na Universidade Anhanguera/Uniderp.

Em 2021, fui convidado a assumir uma turma de 5º ano em uma escola na periferia da cidade de Aldeias Altas - MA. Na Escola Santa Luzia, ministrava aulas, utilizando-me da arte. Na ocasião, criamos um personagem contador de história, chamado “Tio Mundico”, um camponês, que contava suas aventuras por toda a região Nordeste, utilizando músicas autorais para alfabetizar, canções compostas a partir dos conteúdos dos componentes curriculares, misturando arte e ensino, com muito humor. Essa metodologia ajudava a aprender e minimizar os problemas causados pelo isolamento provocado pela pandemia do Corona Vírus², pois as escolas ainda temiam o retorno às aulas presenciais.

Neste mesmo ano, assumi concurso público para o cargo de Professor da Educação Básica em Caxias - MA, onde atualmente desenvolvo minhas práticas educativas na U.E.M. Zeferino Borges da Cunha, em uma turma de 5º ano (Zona Rural). Foram quase 14 (quatorze) anos de trabalho até o momento atual, e nesses, as conquistas foram aos poucos abrandando os dias e noites de fadigas e labutas.

Na expectativa de ampliar os estudos e aperfeiçoamento profissional, através do ingresso na área de pesquisa em educação, no ano de 2019, fui aprovado no Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Piauí/PPGED/UFPI, obtendo êxito na pesquisa e aprovação da minha dissertação, com defesa realizada em maio de 2021, sob o tema: As práticas educativas da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” em São João do Sóter - MA: possíveis diálogos entre a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular.

Durante o mestrado tive a oportunidade de ingressar no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo – NUPECAMPO, vinculado a Universidade Federal do Piauí – UFPI.

² O Coronavírus, patógeno que se espalhou pelo mundo, desencadeou uma pandemia que resultou em uma profunda crise humanitária, sanitária, econômica e política em escala global. No Brasil, a situação foi significativamente agravada pela condução política do governo de Jair Messias Bolsonaro. Apoiado por setores conservadores, seu governo caracterizou-se por uma postura negacionista e antivacina, que minimizava os riscos da contaminação e retardou a aquisição de imunizantes pelo Estado brasileiro. Essa orientação, de traços neofascistas, contribuiu diretamente para o agravamento da crise sanitária, resultando em milhares de mortes evitáveis em todo o território nacional. O ápice da tragédia ocorreu em 2021, quando o país registrou 1,8 milhão de mortes pela doença, o pico mais alto da pandemia no Brasil.

Os estudos e reflexões desenvolvidas no Núcleo sobre as temáticas correlacionadas ao nosso objeto de interesse e outros objetos e temas afins, entre elas: neoliberalismo, Base Nacional Comum Curricular, Reforma do Ensino Médio, as experiências educativas com Pedagogia da Alternância no Brasil, Casas Familiares Rurais no Maranhão, Escolas Famílias Agrícolas do Piauí, e fazem parte de um conjunto de estudos, que suas matrizes teóricas que dialogam com a Educação do Campo (Educação Popular; “Pedagogia do Oprimido”; “Pedagogia Socialista”; “Pedagogia do Movimento” e “Pedagogia da Alternância”) e estudos curriculares de natureza crítica.

Nos encontros de estudos do NUPECAMPO, não desconsideramos as ricas contribuições dos acumulados teórico-metodológicos da Educação Popular no Brasil, dimensão também percebida pelo pesquisador durante os seus estudos no Mestrado sob a temática “as práticas educativas da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” em São João do Sóter-MA: possíveis diálogos entre a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular”, bem como os estudos realizados durante as disciplinas no Curso de Doutorado em Educação.

Em 2022, iniciamos os estudos no Curso de Doutorado e a partir de então sigo na escrita desse trabalho desafiador, mas que tem seu sabor e uma enorme vontade de atuar como professor e pesquisador na Educação Superior, onde poderei auxiliar na formação de professores.

O objeto de pesquisa dessa tese foi sendo desenvolvido nesses meandros, carregados de uma vontade de transformação da minha perspectiva de vida, de educação e das estruturas de poder que se erguem contra os filhos das camadas populares nesse país. Ele carrega a dimensão crítica, de um desejo por mudança dos rumos da educação que se desenvolve no meio rural e, do sonho de ser pesquisador a serviço da produção de um conhecimento como arma de luta em favor dos filhos e filhas do campo, como um lugar onde se é possível chegar, uma terra que se pode ocupar, plantar e colher dignidade.

Esse trabalho segue estruturado e organizado em quatro capítulos e suas seções, de modo que o leitor possa compreendê-lo em sua inteireza e didaticamente proporcione a sua apreciação. O primeiro capítulo é metodológico e, intitula-se “*O percurso metodológico da pesquisa*”, esse possui cinco seções, que são: “O Materialismo Histórico Dialético como método científico de pesquisa”; A Pesquisa-Ação Crítica; “A Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança: terreno empírico da pesquisa”; “Os sujeitos da pesquisa” e “Os procedimentos de organização e análise dos dados informacionais”.

O segundo capítulo, tem como título “*Os projetos de desenvolvimento em disputa no campo: movimento de resistência da agricultura camponesa frente ao agronegócio*”. Esse

possui suas seções intituladas: A questão agrária brasileira: da negação do direito à terra aos povos do campo como um projeto capitalista hegemônico”; Agricultura camponesa como movimento de resistência frente ao agronegócio e seus processos de desumanização e A educação do campo: luta, conquista/concessão e projeto contra-hegemonico”.

O terceiro capítulo intitula-se “*A Pedagogia da Alternância em diálogo com as perspectivas críticas de currículo: uma alternativa viável*”. E segue com três seções, que são: A Pedagogia da Alternância: uma contextualização histórica; A concepção político-pedagógica da Pedagogia da Alternância; O currículo: conceitos e perspectiva crítica.

No quarto e último capítulo, intitulado “*O desenvolvimento do currículo da CFRVE: contradições, limites e possibilidades*”, apresentamos as análises dos dados da pesquisa, em três eixos discursivos, cada um, oferece o cruzamento dos dados produzidos nos Círculos Formativos, com a sustentação do referencial teórico, bem como o olhar analítico a luz das categorias teóricas propostas pelo método utilizado, e o olhar do pesquisador sobre o objeto. Este foi organizado em três subtópicos: o primeiro, “*O currículo da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” e, o seu projeto político-educativo*”; O segundo, intitulado “*a disputa entre a agricultura camponesa e o agronegócio e suas incidências no projeto educativo da CFRVE*” e o terceiro, “*as práticas curriculares da CFRVE e suas contribuições para o desenvolvimento do meio e o fortalecimento da agricultura camponesa*”. Sigamos com o capítulo metodológico dessa pesquisa e suas lentes para a compreensão do objeto proposto.

1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Casas (Elson Silva Sousa)

Somos casas!
 Não importa se vagamos dia e noite por aí,
 sem conseguir se abrigar.
 Sou abrigo, quando abrigo: fatos, cores, flores
 e, os poemas que escrevi estando ainda na estrada.
 Se penso em fugir..., mas onde estou?
 Cabanas velhas não servem mais pra onde eu vou.
 Se eu ficar mais um pouco aqui?
 Temo que não vou sentir saudades mais.
 Eu quero só voltar pra casa,
 antes que esse temporal me inunde;
 antes que a noite exponha-me ao frio
 e, o sol não me aqueça mais.
 Eu quero só voltar pra casa!

Mais uma vez estamos diante do dilema das escolhas e, escolhi essa canção autoral para pontuar os principais elementos do processo metodológico dessa pesquisa. Por ser a metodologia “o caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 1994, p. 16), escolhemos uma vereda que pode significar o abandono de antigas rotas, ou pelo menos, alargar mais as estradas por onde um dia já passamos. Uma escolha difícil de se fazer é não incorrer na tentação de abrigar-se em “cabanas velhas”, dessas que encontramos na beira dos “ramais” epistêmicos, pois se conhece bem os riscos e, como diz a canção: “cabanas velhas não servem mais pra onde vou”.

Comparamos o desenvolvimento dessa pesquisa doutoral, pelo menos no início dessa escrita, ao desafio de ser uma “casa” enquanto caminho, uma casa caminante. Como pesquisador em construção, vou me fazendo “casa” pelo caminho e, enquanto dou esses passos, novas perspectivas e ideias somam-se ao que já abriguei em mim. Nessa tarefa só existe uma casa segura, a casa que sou, com os conhecimentos que já adquiri. Eles funcionam como acumulados que podem me impedir da exposição ao “frio” de um trabalho sem a devida solidez científica.

Voltar para casa é permitir que o “sol” do compromisso político, com o qual fazemos pesquisa em educação, continue nos aquecendo. Por isso, tomo esse caminho com abordagem, método de pesquisa, procedimentos e técnicas possíveis, corroborando com o entendimento de que a metodologia também inclui “concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade” (Minayo, 1994, p. 16). É assim, pois que, nesse capítulo, organizamos quatro seções e uma subseção, contendo os aportes teórico-

metodológicos, bem como os detalhamentos das fases da pesquisa, de modo a favorecer uma compreensão mais didática ao leitor.

Na primeira seção, expomos a conceituação e caracterização do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), como método científico de pesquisa. Na segunda seção, apresentamos a pesquisa-ação como tipologia adotada pelo pesquisador, visando um entendimento mais ampliado sobre o a realidade e apreensão dos dados informacionais produzidos pelos sujeitos.

Na terceira seção, abordamos sobre a Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”: terreno empírico da pesquisa, destacando a historicidade e a organização da Casa Familiar Rural (CFRVE), como locus de pesquisa. Na quarta seção, fizemos uma caracterização dos “sujeitos da pesquisa” e a forma de participação destes no processo de produção dos dados empíricos na pesquisa e, na última seção, apresentamos os procedimentos de organização e análise dos dados.

1.1 O Materialismo Histórico-Dialético como método científico de pesquisa

A utilização de método científico de pesquisa tem sua importância, pois entendemos que, ele está imbricado no alcance do objetivo fundamental da ciência, que é “[...] chegar à veracidade dos fatos” (Gil, 2009, p. 8). De modo particular, sabe-se que um caminho de pesquisa na pós-graduação, que preze por um conhecimento pautado na “veracidade” das ações desenvolvidas por sujeitos históricos, produzindo suas existências, carece de um método científico que seja não apenas o caminho, mas forneça os meios necessários para uma caminhada epistêmica consistente.

De acordo com Gil (2009, p. 8), o método é “[...] caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. A partir dessa concepção, compreendemos que o método por si só não garante uma caminhada, mas só aponta um percurso.

Considerando que nossa pesquisa que pretende oferecer um conhecimento crítico e autêntico, comprometido com a transformação da realidade, fizemos a escolha do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) como método científico de pesquisa, uma vez que, este método dispõe de uma base teórica que capaz de orientar quanto aos caminhos a seguirmos, bem como, oferece procedimentos e técnicas que lhes sejam coerentes, ou/seja, apropriados a perspectiva de conhecimento que nos propomos produzir.

Diante do contexto, compreendemos que o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), apresenta as “lentes” necessárias para uma compreensão mais aproximada sobre os

tensionamentos entre os diferentes projetos em disputa no campo, analisando as contradições no desenvolvimento do currículo da Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança. O MHD fornece instrumentos para se compreender a realidade, “a coisa” como uma realidade objetiva, material e concreta posto que, condicionada por múltiplas determinações e contradições a ela inerentes.

Para o MHD, conhecer a realidade exige apreendê-la e, isso significa, compreendê-la na sua materialidade, que envolve um processo de desvelamento à luz da historicidade do objeto, e suas contradições, contudo é necessário ter bem claro que o método, como toda e qualquer “lente”, apresenta seus limites de alcance sobre o fenômeno observado. Sendo assim, o método não pode ser considerado como o único critério de objetividade para não incorrer na redução, fragmentação e dissecação do objeto em setores, facetas e variáveis, sacrificando-o ao rigor lógico (Gamboa, 2012). A ênfase dada ao método aqui, não significa colocá-lo em posição de destaque em relação ao objeto, pelo contrário, revela-se como preocupação do pesquisador com o compromisso diante da produção científica de um conhecimento mais crítico, o mais aproximado da realidade concreta.

O rigor científico com o qual o MHD se expressa, apresentam elementos teórico-metodológicos que atuam no combate a redução da realidade objetiva a uma mera descrição fenomênica, bem como à fragmentação do conhecimento científico. Isso posto, fica evidente que só se pode compreender a realidade, desvelando também o seu sentido de totalidade concreta, ou seja, pela resolução da questão “o que é a realidade”, chegaremos no conceito de totalidade. Desde então pontuamos que totalidade não significa a junção de todos os fatos.

Nessa perspectiva, totalidade é a:

Realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual, um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos), pode vir a ser racionalmente compreendido. A realidade é totalidade concreta. A totalidade concreta não é um método que pretenda conhecer todos os aspectos da realidade [...] é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade (Kosik, 1969, p. 44).

Desse modo, ao nos aproximarmos da realidade que essa pesquisa se propõe conhecer, produziremos uma teoria sobre essa realidade, um conhecimento que conserva as características do método que lhe serviu de caminho para compreendê-la, nesse caso, o MHD.

Nesse sentido, a realidade pode ser compreendida como “a unidade do fenômeno e da essência” (Burlatski, 1987, p. 16), que também pode ser entendida como “um todo indivisível de entidades e significados, e é implicitamente em unidade de juízo de constatação e de valor” (Burlatski, 1987, p. 30). É de fundamental importância deixar claro que essa concepção de

realidade, não pode ser tomada fora da dialética entre “realidade da natureza” e “realidade do homem”. Neste caso,

[...] a realidade não é (autêntica) realidade sem o homem assim como não é (somente) realidade do homem. É realidade da natureza como totalidade absoluta, que é independente não só da consciência do homem, mas da sua existência, e é realidade do homem que na natureza e como parte da natureza cria a realidade humano-social, que ultrapassa a natureza e na história define o próprio lugar no universo (Kosik, 1969, p. 228).

Para o MHD, o conceito de realidade tem no ser humano e na sua ação sobre a natureza, o seu agente produtor e modificador. Desse modo, se concebe a realidade como “realidade humano-social”. Isso significa reconhecê-la na amplitude de seus múltiplos determinantes, portanto, compreendê-la requer do pesquisador a captação de sua essência, o que nos desafia a compreensão da realidade na sua totalidade concreta, “isto é, como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação [...]” (Kosik, 1969, p. 35). Assim, conhecer a realidade enquanto totalidade concreta só será possível na realização dela como práxis, ou seja, enquanto atividade humana: na condição de práxis. Neste caso,

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade humano e não-humana, a realidade na sua totalidade. A práxis do homem não é atividade contraposta à teoria, é determinação humana como elaboração da realidade (Kosik, 1969, p. 222).

O sentido de práxis, aqui empregado, é aquele que a concebe como criadora da realidade humano-social, como atividade produzida pelo homem como ser social, que atua pelo trabalho, mediando sua relação com a natureza, sendo capaz de transformando-a, por sua prática, utilizar o produto dessa ação para satisfação de suas necessidades (Antunes, 2013). Essa atividade não se reduz a atividade prática, como puro exercício da força laboral, nem ainda do pensamento separado de ação efetiva, mas é ao mesmo tempo resultado de planejamento, elaboração de novas formas de atuar, que vai se tornando consciência a partir da unidade ação-reflexão, e/ou ação prático-teórica.

Nessa compreensão, a realidade é produção humana, elaborada por sua presença atuante, e, é também, realidade em movimento, em constante transformação, como o é a própria matéria, assim: “ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana” (Kosik, 1969, p. 224). Conforme Kosik (1969, p. 227), o conhecimento da realidade “das coisas, e do seu ser, do mundo, dos fenômenos particulares e na totalidade”, é uma

reprodução, ou “criação” espiritual ou intelectual da realidade, que é concreta e objetiva. Para alcançar e realizar esse processo, o ser humano precisa se colocar “na base da abertura que eclode na práxis” (Kosik, 1969, p. 227).

Para o alcance dos objetivos dessa pesquisa, recorreremos a algumas categorias/princípios fundamentais como: a Historicidade, a Contradição e a Totalidade, inerentes ao método e, que são dimensões apontadas nessa metodologia, sendo imprescindíveis à pesquisa.

A historicidade é uma dimensão da pesquisa, que confere ao objeto ligação direta com as práticas sociais humanas, resultantes da ação desses sobre a natureza. É sobretudo a condição necessária a percepção da própria existência do ser humano, em suas condições materiais. Nessa tese, a historicidade também é uma categoria teórico-metodológica, que apresenta o recorte temporal do objeto dentro de uma realidade social, política, econômica e cultural mais ampla, sem com isso perder em sua particularidade, o caráter do “terreno” de onde fora “arrancado”, para daí ser problematizado, compreendido e apresentado com os contornos científicos.

A historicidade, entre outros fatores, possibilita ao pesquisador o desenvolvimento de uma leitura histórica das experiências e práticas sociais, permeada por um olhar fundado na dialética acerca das tensões ocorridas nas relações entre os mecanismos sociais e o governo na constituição das políticas públicas de educação e nos projetos educativos instituídos nas escolas.

Essas instituições sociais fazem história com seus sujeitos em atividade. No caso da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”, essa história é construída nas relações envoltas por políticas públicas, que auxiliam na manutenção das práticas educativas, nas reformas e implementadas no prédio, transporte escolar dos alunos, efetivação do projeto educativo, sob o qual esse trabalho lança o olhar. Essa categoria auxilia-nos na percepção das contradições inerentes ao movimento dessas forças. Assim, compreender a historicidade é buscar nela os elementos constitutivos das relações humanas marcadas pela contradição ou contradições.

Desse modo, a categoria contradição é a chave de análise, para se conhecer o movimento real do objeto. Assim, “deve-se entender por contradições fundamentais aquelas que caracterizam o objeto e determinam o seu desenvolvimento desde o momento de seu aparecimento até ao fim [...]” (Konstantinov, 1975, p. 164). Nessa pesquisa, percebemos a contradição sobre “os tensionamentos entre os diferentes projetos em disputa no campo”, já que essas perspectivas educativas servem a projetos sociais distintos. A Pedagogia da Alternância, vinculada as lutas dos movimentos sociais, desenvolve um trabalho educativo voltado ao trabalho na agricultura camponesa e ao desenvolvimento das comunidades.

Por outro lado, o projeto de educação concebido a partir da perspectiva neoliberal caminha numa direção oposta, pois está alinhada com o projeto de desenvolvimento capitalista,

focado na concentração de renda, na exploração dos trabalhadores e na acumulação de riquezas.

A totalidade é uma das categorias mais importantes do processo de produção do conhecimento que tem o MHD como sua base metodológica, contudo, é preciso ter em conta um certo cuidado em sua utilização para se evitar uma compreensão limitada do objeto, ou seja, uma indevida apropriação da realidade, que expõe o pesquisador a permanecer na superficialidade, pela barreira que a categoria pode criar durante o processo de produção do relatório de pesquisa, sobretudo, quando da etapa de análise:

[...] sob pena de não obter sua apropriação, no decurso da análise, de nada mais do que uma aparência, dentre todas as demais, quanto então ao invés de contribuir para revelar o âmago concreto e explicativo da realidade, a ‘categoria’ venha se colocar como um obstáculo intransponível ao alcance do verdadeiro conhecimento dessa mesma realidade (Carvalho, 2017, p. 51-52).

Mesmo diante desse risco, não podemos nos furtar da importância de inversão da categoria totalidade enquanto dimensão inerente a produção de um conhecimento rigoroso nessa pesquisa, que se faz, imbricada na revelação de uma realidade em conteúdo e forma mais nítidos. Assim, pelo intento dessa tese, buscaremos alcançar esse nível e compreensão de conhecimento que apreenda a realidade em sua totalidade. Desse modo, esta categoria faz parte dessa “teia” epistêmica, que com outras categorias mais, e, as Leis da Dialética, oferecem credibilidade, pertinência e vinculação teórica a matriz filosófica do objeto.

1.2 A pesquisa-ação crítica

Nesse trabalho de pesquisa fizemos opção pela pesquisa-ação crítica, pois compreendemos que, entre outras responsabilidades, reafirma a indissociabilidade entre pesquisa e ação, como fundamento de uma práxis epistemológica autêntica, sendo este um fundamental insubstituível dentro das pesquisas em educação, que primam pela dimensão da criticidade, bem como pelo dever de caminhar na direção da transformação de uma prática social (Ghedin; Franco, 2011).

De modo geral, percebemos que a pesquisa-ação não é uma simples tipologia de pesquisa e/ou procedimento/ferramenta de aplicação estéril e descartável, uma vez que, exige da pesquisa e do pesquisador um compromisso ético-político. Esse compromisso político está vinculado ao compromisso do pesquisador com a transformação da prática e, funcionará como uma baliza, um princípio a ser observado, munindo o trabalho de pesquisa com seriedade. Na pesquisa-ação existe um ponto de partida e um caminho de comprometimento que

pesquisadores e sujeitos assumem diante da tarefa de transformação da realidade pesquisada, que é o ponto de chegada.

No escopo da pesquisa-ação, podemos encontrar três conceituações importantes para classificação e compreensão por parte do leitor, sobre qual pesquisa-ação estamos defendendo nesse trabalho, são elas: a pesquisa-ação colaborativa, a pesquisa-ação estratégica e a pesquisa-ação crítica (Ghedin; Franco, 2011). Podemos entendê-las como três dimensões distintas, ora definidas pela atuação do pesquisador, ora definidas pelas necessidades encontradas no campo de pesquisa, levando-se em conta as demandas do grupo de sujeitos, bem como a participação destes ativamente no processo de pesquisa.

Conceituando a pesquisa-ação colaborativa, Ghedin e Franco (2011, p. 213) afirmam que ela se faz, “quando a busca pela transformação é solicitada pelo grupo de referência da equipe de pesquisadores”. Nesse ponto, já somos capazes de compreender que a demanda interventiva, que resultará em transformação da prática, é uma demanda que nasce do grupo de sujeitos de uma escola e/ou instituição, ou seja, o anseio pela mudança que surge das pessoas que estão envolvidas e/ou mergulhadas em suas práticas sociais. Esse aspecto faz toda a diferença para o desenvolvimento da pesquisa, pois aponta que “a função do pesquisador é integrar-se e conferir um enfoque científico a um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo”.

Uma segunda perspectiva é a pesquisa-ação estratégica que, segundo Ghedin e Franco (2011), a transformação é previamente planejada sem a participação dos sujeitos e apenas o pesquisador acompanha os efeitos executa a avaliação dos resultados. Essa perspectiva nega a participação dos sujeitos nos processos de reflexão e ação. Ela trabalha apoiada na dissociabilidade entre pesquisa e ação, compreendendo a pesquisa como ato externo e a ação como atribuição do pesquisador como aquele que detecta o problema, desenvolve à uma certa distância a avaliação da situação e retorna com as estratégias necessárias para atender as demandas da prática que se pretende mudar. Em outras palavras, dessa “novela”, o pesquisador é o ator principal.

Outra dimensão da pesquisa-ação caracterizada como pesquisa-ação crítica, que iremos adotar durante a nossa pesquisa. Nessa opção, “se percebe a necessidade dessa transformação mediante os trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, como decorrência de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por uma reflexão crítica coletiva” (Ghedin; Franco, 2011, p. 213). Essa dimensão conceitual aponta para a ampliação do compromisso do pesquisador e de seu envolvimento no campo de pesquisa com os sujeitos. Tal postura é percebida no dever de ampliar e/ou dar continuidade a um trabalho que já foi

iniciado e que precisa avançar, ou seja, obter novas respostas para antigas e novas demandas de pesquisa produzindo contribuições mais amplas e revelando-se por um trabalho mais amadurecido.

O sucesso desse trabalho dependerá do cultivo da participação coletiva e ainda da reflexão crítica do grupo, pois o objetivo principal para onde caminha essa perspectiva é “[...] emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, a pesquisa vai-se caracterizando pela criticidade, e então tem-se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica [...]” (Ghedin; Franco, 2011, p. 213).

O diferencial da pesquisa-ação crítica é a superação da ideia de que o pesquisador traz uma solução externa para o grupo que está enfrentando a problemática e assume a concepção de que todos são colaboradores nos processos de reflexão sobre o problema e, ainda na busca da solução, como uma atividade coletiva, de sujeitos protagonistas das mudanças que são almeçadas por todos.

Para ser um processo coerente com a transformação da realidade e a emancipação dos sujeitos, sem com isso pretender ser a “tábua de salvação” para os problemas enfrentados pela realidade social, o processo de pesquisa-ação precisa articular pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos. De acordo com Ghedin e Franco (2011, p. 221).

[...] a dimensão ontológica da pesquisa-ação tem que ver com a seguinte questão: o que se pretende conhecer quando se utiliza a pesquisa-ação segundo os pressupostos atuais? [...] a dimensão epistemológica implica perguntar: como se estabelecem as relações entre sujeito e conhecimento? [...] a dimensão metodológica, passa-se fundamentalmente à exigência de procedimentos articuladores da ontologia com a epistemologia da pesquisa ação.

A partir da dimensão ontológica, a pesquisa-ação pretende conhecer a realidade social e o conhecimento dessa realidade permitir uma compreensão melhor dos condicionantes presentes naquela situação e/ou situações, em que pesa a ação dos sujeitos como ação que produz mudança. Ela exigirá uma mudança de atitude na ação dos sujeitos, que deverão no campo educacional, como é o foco dessa pesquisa, estabelecer mudanças necessárias em suas práticas educativas, de modo a atingir os fins que o coletivo objetivou, o que convergirá para a reorganização dos processos de formação, em suas concepções e práticas.

Dentro da dimensão epistemológica, compreendemos que a produção do conhecimento sobre a realidade caminha por uma abordagem dialética, que envolve elementos como a realidade histórica, a práxis e, a indissociabilidade entre sujeito e objeto, teoria e prática, o conhecimento produzido no movimento vivo de pensamento e ação e o compromisso de um

saber transformador. Isso implica a observância de alguns pressupostos fundamentais, que são:

Priorização da dialética da realidade social, da historicidade dos fenômenos, da práxis, das contradições, das relações com a totalidade, da ação dos sujeitos sobre as circunstâncias; a práxis deve ser concebida como mediação básica na construção do conhecimento, pois, por meio dela, se vinculam teoria e prática, pensar e agir, pesquisar e formar; não há como separar sujeito que conhece do objeto a ser conhecido; o conhecimento não se restringe a mera descrição, mas busca o explicativo; parte do observável e vai além, mediante os movimentos dialéticos de pensamento e ação; a interrelação dos dados só se pode realizar em contexto; o saber produzido é necessariamente transformador dos sujeitos e das circunstâncias (Ghedin; Franco, 2011, p. 222-223).

Assumir tal perspectiva diante da realidade educacional brasileira, maranhense e sotense, sabendo dos processos políticos, econômicos e culturais que conferem conteúdo e forma a herança fundiária colonial, caracterizadora do campo como lugar de atraso, em detrimento de uma urbanização e modernização de caráter desumano, como se vê ao longo do formação do Estado brasileiro, é colocar-se na posição contrária à correnteza, ao lado de uma posição política, que afirma-se como crítica das mazelas sociais, defensora dos direitos dos povos do campo e entre eles, uma educação contextualizada e de qualidade, bem como, a organização para luta em defesa de outro modelo de sociabilidade, pautado no respeito aos sujeitos como produtores de conhecimento.

Conforme Ghedin e Franco (2011, p. 223), a dimensão metodológica da pesquisa-ação exige, “procedimentos articuladores da ontologia com a epistemologia da pesquisa-ação”. A articulação dessas duas dimensões segue princípios que se harmonizam com:

A práxis social como ponto de partida e de chegada na produção e ressignificação do conhecimento; os processos de conhecimento desenvolve-se nas múltiplas articulações com a intersubjetividade em dinâmica construção; a pesquisa-ação deve ser realizada no ambiente natural e realidade a ser pesquisada; a flexibilidade dos procedimentos é fundamental e a metodologia deve permitir ajustes e caminhar de acordo com as síntese provisórias que se vão estabelecendo; o método deve contemplar o exercício contínuo de espirais cíclicas: planejamento – ação -reflexão – pesquisa-ressignificação - replanejamento-ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas -reflexões etc. (Ghedin; Franco, 2011, p. 223-224).

Nesse sentido, a pesquisa-ação crítica rompe com o paradigma das pesquisas positivistas, pois não se limita a produção de um conhecimento contemplativo e descritivo do fenômeno, e sim, se permite apontar caminhos e alternativas para a resolução do problema. Desse modo, a pesquisa-ação crítica “[...] não pretende apenas compreender e descrever o mundo da prática, mas sobretudo transformá-lo” (Ghedin; Franco, 2011, p.213).

Diante deste contexto, fizemos a opção pela pesquisa-ação crítica por entender que esta

pleiteia maior grau de envolvimento e compromisso do pesquisador com a pesquisa e a realidade social educativa, exigindo muito mais que uma simples integração com os demais sujeitos, pois visa ultrapassar as barreiras da compreensão e descrição da realidade, focando no trabalho coletivo de transformação da realidade.

De acordo com Ghedin e Franco (2011, p.214), a pesquisa-ação crítica traz a flexibilidade metodológica como “um de seus componentes essenciais, o que implica, como todo trabalho sobre a práxis, um rigor científico mais vinculado a coerência epistemológica”, portanto, não se confunde com a ausência de menor rigor científico. Por ser a pesquisa-ação flexível, esse fato não pode ser confundido com a inexistência de orientações prévias sobre a aproximação do pesquisador com o campo de pesquisa, mas tem que ver com o modo como as ações vão se desenvolvendo no decorrer da pesquisa em si, compreendendo a realidade como um campo que provoca constantemente o percurso metodológico, exigindo consciência e alteração de processos necessários e ações dos sujeitos.

Outro aspecto importante da pesquisa-ação, que dialoga com o propósito das pesquisas em Educação do Campo, refere-se ao seu “caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de libertar-se de mitos e preconceitos que organizam suas defesas contra a mudança e reorganizam sua autoconcepção de sujeitos históricos” (Ghedin; Franco, 2011, p. 214).

1.3 A Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança: terreno empírico da pesquisa

O terreno empírico dessa pesquisa é a Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”, localizada no Assentamento Pedras Mucambo, Zona Rural do Município de São João do Sóter, no estado do Maranhão. Entre as demandas que envolveram a construção desse Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA) estavam a preocupação, por parte da administração municipal, com a qualidade do ensino ofertado à população camponesa, bem como a esperança das famílias no desenvolvimento de uma educação ligada as atividades dos pais no trabalho com a agricultura.

Essa convergência de intenções, foi levada em consideração quando a gestão municipal (2000 a 2004), com Clodomir Costa Rocha e Luiza Rocha, tiveram conhecimento acerca da experiência educativa das Casas Familiares Rurais e da Pedagogia da Alternância, em um Reunião da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação - UNDIME/MA, realizada na capital, São Luís - MA (CFRVE, 2023). Na oportunidade, conversaram com Roberto Mauro Gurgel, que lhes apresentou a viabilidade da proposta, deixando-os bastante otimistas, quanto

a “nova” escola e, logo ao retornarem de viagem, começaram as discussões com as comunidades e lideranças locais sobre como deveriam fazer para implantar uma CFR no município.

Tendo apreciado a proposta educativa e conscientes das problemáticas que enfrentavam na oferta de educação contextualizada para as comunidades rurais de São João do Sóter, alvo de constantes demandas das famílias do município junto à prefeitura, o chefe do poder executivo decidiu organizar discussões com os representantes do governo e comunidades sobre possível implantação desse projeto em seu município, e das perspectivas desse projeto para as famílias. Desse modo,

O processo de implantação ocorreu com a mobilização dos líderes comunitários regionais, presidentes de Associações, poder município e demais lideranças locais. No dia 18 de janeiro de 2001, foi criada a Associação da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”. Neste mesmo período em parceria com a Associação do Povoado Pedras II, que cedeu o prédio o qual foi reformado e ampliado por parte do poder municipal (CFRVE, 2023, p. 8).

Essa iniciativa contou com a mobilização de líderes comunitários e presidentes de associações para discutir sobre o projeto da escola, decidindo que uma unidade seria implantada no município de São João do Sóter, no assentamento Pedras Mucambo. No dia 18 de janeiro de 2001, após consenso de todos os envolvidos, foi criada a Associação da Cassa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”. A criação da Associação teve ampla participação e aderência das famílias e atendeu aos princípios apontados na reunião na UNDIME, como a preservação da autonomia administrativa da Casa Familiar Rural, conforme a Pedagogia da Alternância. (CFRVE, 2023).

Após as mobilizações e as discussões iniciais, o primeiro passo foi a constituição de uma Associação da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” (CFRVE), em 18 de janeiro de 2001 e sua inauguração em 20 de março de 2001. O Projeto da CFRVE apresentou expectativas promissoras, os líderes dos assentamentos vizinhos e o poder público municipal estiveram presentes na assembleia geral de sua constituição, e entenderam que aquela iniciativa representava uma alternativa efetiva para resolução dos problemas educacionais no meio rural, pois objetivava, entre outros cominhos, auxiliar o desenvolvimento humano e do meio rural (CFRVE, 2010; 2023).

Desde então a CFRVE tem desenvolvido um trabalho educativo que busca atender as famílias e as comunidades rurais do entorno, ofertando uma formação com base no Sistema Educativo da Pedagogia da Alternância, contribuindo efetivamente para a formação da juventude rural. Neste caso,

[...] No dia 20 de março de 2001 aconteceu o evento de inauguração da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” de São João do Sóter - MA e o início da primeira sessão de alternância com 60 jovens, formando assim duas turmas de 30 alunos, do Ensino Fundamental com Orientação Profissional (5ª a 8ª série) com jovens filhos de agricultores familiares de vários povoados do Município. Formando em 28 de fevereiro de 2004 a primeira turma: “Semeando o Futuro” com 20 jovens, no qual 13 destes, ingressaram na Escola Agrotécnica de Codó - MA e 03 na Escola Agrotécnica de Teresina-PI (CFRVE, 2023, p. 8).

O sucesso da experiência recém-criada foi percebido pela formação da Primeira turma: “Semeando o Futuro”. Os jovens, filhos e filhas de agricultores locais, nutriram o sonho de continuar estudando e contribuir para o desenvolvimento do meio, superando as problemáticas locais e ainda as antigas expectativas, antes depositadas pelos líderes familiares e de seus filhos, na Escola Regular (antiga escola rural com ensino ligado a um currículo descontextualizado), ofertada pelo governo ao meio rural. Assim, os vinte alunos concludentes de CFRVE, tiveram a chance de prosseguiram os estudos na área da agropecuária, nas escolas agrotécnicas dos municípios de Codó - MA e Teresina - PI.

O Município de São João do Sóter - MA, bem como o assentamento Pedras, onde está localizada a Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”, situa-se na Mesorregião Leste Maranhense, formada pelos municípios de Buriti Bravo, Caxias, Matões, Parnarama, São João do Sóter e Timon. A cidade passou a ter autonomia política concedida pela Lei nº 6.157, desde o ano de 1994:

Em 19 de junho de 1994 foi realizado o plebiscito, quando o povo decidiu pela independência de São João do Sóter-MA, independência confirmada cinco meses depois, com a assinatura da Lei estadual nº 6.157, de 10 de novembro 1994. Dois anos depois, em 03 de outubro de 1996, foi realizada a primeira eleição municipal, e em 1º de janeiro de 1997 o município foi definitivamente instalado (CFRVE, 2023, p.7).

Em 2022, o município de São João do Sóter contava com uma população de 18.889 habitantes, com densidade demográfica de 11,74 hab/km², no entanto, apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano - IDH de 0,517, um percentual ainda muito baixo. Ao Norte, o município faz limite com Caxias; ao Leste com o município de Caxias; a Oeste com o município de Governador Eugênio Barros e ao Sul com o município de Caxias (IBGE, 2022).

São João do Sóter - MA, contava com um Produto Interno Bruto-PIB per capita de 6.702,77 reais em 2020. E na atualidade conta com uma população com percentual de ocupação profissional em 2,5% da população total do município, com rendimento per capita ao mês de ½ salários-mínimos. Em relação a sua extensão territorial e ambiental, tem unidade territorial com

área de 1.438,067 km². Os números relacionados à educação do município, apresentam uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 97,3% (IBGE, 2022).

Em comparação com outros municípios do país, ele ocupa a posição de 5570º; dentro do estado do Maranhão, ocupa a posição 217º; e na região geográfica imediata, ocupa a 6ª colocação. O seu Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) corresponde a 4,3 para os Anos Iniciais do Ensino fundamental e de 3,9 para os Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme o último Senso. Na área da saúde, a taxa de mortalidade infantil média é de 22, 42 para 1.000 nascidos vivos até 2020 (IBGE, 2022).

Em se tratando do modelo escolar sotense, este compreende uma rede de ensino com unidades escolares situadas na Zona Rural e, na Zona Urbana. Vincula-se ao Sistema Nacional de Educação, mediante políticas públicas em efetivação no município. Desse modo, segue a Política Nacional de Educação, que tem na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o currículo direcionador dos planejamentos e das práticas educativas em toda a rede de ensino, e está unida ao projeto educacional de fortalecimento do sistema capitalista, no Brasil, bem como a disputa entre projetos de desenvolvimento no campo, como o que se vê crescer com o avanço do agronegócio, principalmente nas comunidades próximas a Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança (CFRVE), lócus dessa pesquisa doutoral.

Essa perspectiva educacional caracterizava-se pela oferta de poucas escolas no território camponês, todas elas mantidas com viés urbanocêntrico, sendo, portanto, conteudistas, fortalecedoras de relações socioeconômicas dominantes, sustentando a lógica econômica capitalista, quando oferece aos povos do campo uma educação com investimentos inferiores às escolas situadas na sede do município. Tal “estado de coisas”, tem ao longo dos anos sustentado o projeto econômico negador do campo como lugar de produção econômica e cultural, sempre o considerado em atraso, onde seus sujeitos são caracterizados como rudes, desprovidos de conhecimentos.

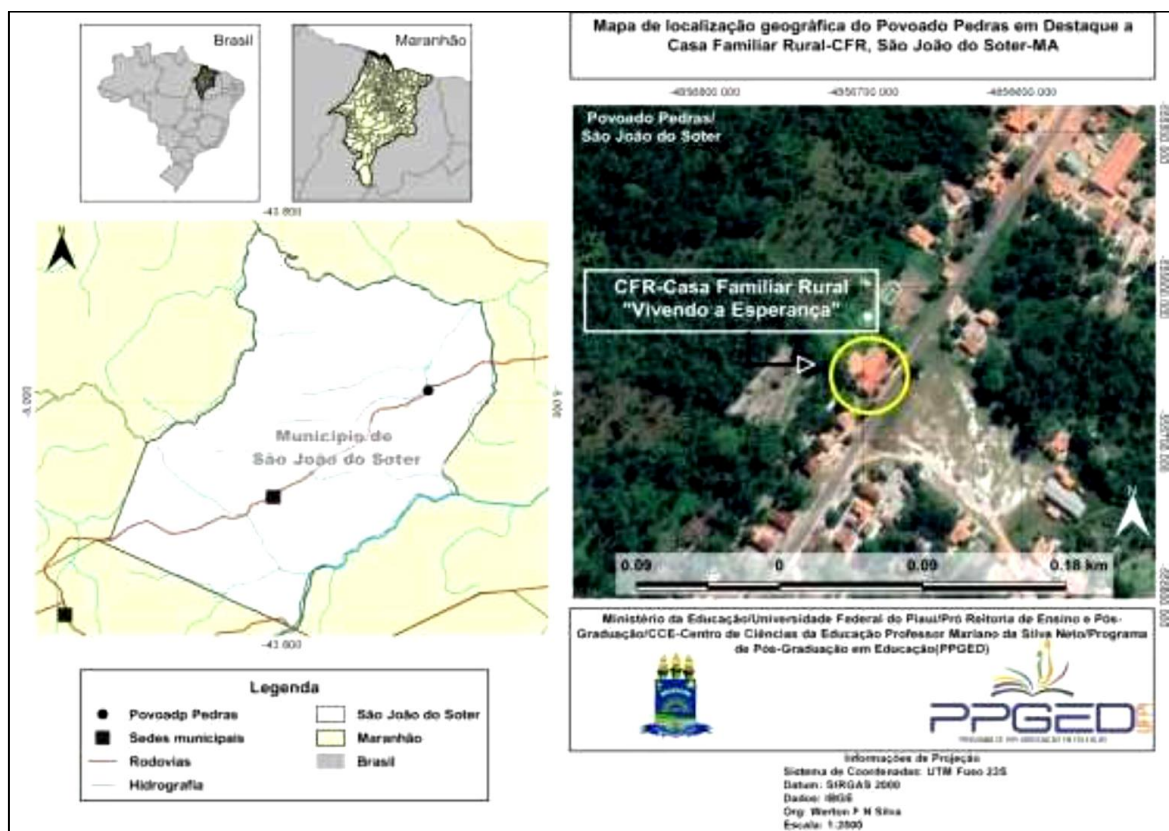
Essa postura que é comum ao projeto de nação brasileira e tem sido de modo particular no município de São João do Sóter, como unidade deste todo que é o país, secundariza o lugar do campo na produção econômica nacional, submetendo-o a inteira dependência da cidade, bem como inviabiliza as alternativas de organização social, econômica, cultural e ainda educativas, que o campo tem produzido para enfrentar as crises cíclicas do capital, frente às demandas das suas comunidades.

Nesse contexto, quando os pais precisavam dos seus filhos para as tarefas na lavoura e demais atividades domésticas, viam que a escola regular quebrava essa dinâmica relacional, pois a instrução ali promovida, desconstruía a interação entre a formação geral com o trabalho

agrícola, e, perceberam que solucionar esse problema, era um dos maiores desafios que até então se apresentavam a todas as famílias de agricultores locais (CFRVE, 2010).

Diante dessa problemática, A Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”, surge como alternativa viável, ao desenvolver suas práticas educativas com base na Pedagogia da Alternância, que passa a contribuir na formação de Jovens, filhos de agricultores do assentamento Pedras e dos municípios circunvizinhos a São João do Sóter, como: Caxias, Aldeias Altas, Governador Luís Rocha e Gonçalves Dias. Suas ações objetivam o desenvolvimento econômico e sustentável do meio rural local, constituindo-se como uma “casa” de convivência comunitária de alunos, professores, famílias, em torno das atividades educacionais distribuídas nas aulas teórico-práticas, nos projetos educativos do Quintal Agroecológico, nas atividades de alternância, nos cursos desenvolvidos por outras instituições nesse espaço, unindo teoria e prática, e atendendo as demandas comunitárias, na melhoria da produção econômica das famílias, com a equipe técnicas de monitores e profissionais da área de agropecuária, nas localidades em que moram os alunos.

Figura 1 - Localização da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” (CFRVE)



Fonte: Werton F. N. Silva. Professor de Geografia formado pelo CESC/UEMA/Caxias-MA.

A Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” - CFRVE foi construída para educar filhos e filhas de agricultores locais, com uma proposta educativa diferente da que se

apresentava na escola regular, pois esta não conseguia avançar na oferta de uma educação que viesse ao encontro das necessidades das famílias que vivem nas áreas rurais do município de São João do Sóter, composta em sua maioria por agricultores.

Em 2023, a Casa Familiar Rural passou reforma da sua estrutura física, melhorando a qualidade de suas instalações, como espaço externo, espaço interno das salas de aula; melhoria dos laboratórios de informática, sala de professores, diretoria e coordenação pedagógica. A nova estrutura ganhou um auditório para realização de reuniões e eventos com a comunidade. Os dormitórios foram finalizados e acomodam os jovens alternantes (meninos e meninas) das localidades atendidas, no regime de internato.

Desde a nossa pesquisa de mestrado “As práticas educativas da Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança em São João do Sóter - MA: diálogos entre a pedagogia da Alternância e a educação popular”, concluída em 2021 (SOUSA, 2021), a CFRVE deu um salto qualitativo em suas acomodações, bem como na organização dos Calendários Anuais de Alternâncias (CAA), através de uma atualização do seu quadro de Instrumentos Pedagógicos e a contratação de novos profissionais para o trabalho educativo, mais direcionado, alinhado à Pedagogia da Alternância.

Figura 2 - Antiga faixa do CEFFA – Centro de Formação Familiar por Alternância - Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador em 2021.

A antiga estrutura contava com uma faixa já desgastada pela ação do tempo, uma pracinha, com bancos de concreto para uma conversa mais informal no rol de entrada, mas sem cobertura, o que desfavorecia a acomodação de alunos e convidados. A CFRVE mantinha uma estrutura que preservava algumas árvores na área externa, deixando o ambiente interno mais arejado, pelas sombras que se projetavam nas laterais e ainda, funcionava como estacionamento para veículos de profissionais, alunos e visitantes.

Figura 3 - Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” CFRVE - Após reforma concluída em 2023



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador em 2023.

Nessa nova estrutura, a faixa da CFRVE recebeu cores que mais se aproximam da sua identificação com a Pedagogia da Alternância, contudo perdeu seu arvoredo frontal, o que favorecerá ao aumento de temperatura no ambiente interno, nos períodos mais quentes do ano. A faixa de terra frontal foi substituída por uma calçada, que funciona como estacionamento do transporte escolar e dos veículos dos profissionais e alunos, que também ficarão mais expostos a ação dos raios solares. A pracinha foi substituída por um espaço de convivência, com internet e uma área de jogos coberta, tornando o espaço mais atrativo para um bate papo entre professores e alunos, em seus intervalos, bem como em suas recreações.

Contudo, não podemos deixar de fazer uma análise comparativa da nova estrutura. Primeiramente, verificamos na imagem a substituição das árvores por carros e calçadas, o que nos indica como tal escolha conflita com um projeto de escola que opta por uma agricultura agroecológica e sustentável. Em segundo lugar, a contradição se amplifica quando comparamos os muros e cercas mais reforçadas com o desejo expresso pelo poeta Gilvan Santos na canção 'Construtores do Futuro': “Eu quero uma escola do campo / que não tenha cercas, que não tenha muros / onde iremos aprender a sermos construtores do futuro”.

As cercas e muros da canção não representam barreiras físicas, mas os inumeráveis impeditivos postos a educação dos filhos e filhas de trabalhadores do campo. Aquelas cercas e muros reforçados, na nova estrutura da CFRVE, tem que ver com o medo diante das notícias no jornal (atentados a escolas brasileiras), com as investidas de violência produzidas contra estudantes, mas são também reflexos das políticas de reformas escolares, fundadas na arquitetura urbana, muitas vezes arbitrada, sem a participação dos camponeses e,

desconsiderando a realidade camponesa, bem como os princípios político-educativos defendidos pela instituição.

É preciso registrar que o progresso pulverizado no imaginário popular, associado a uma ideia de modernização que opta por carros, cercas, muros e calçadas em vez de árvores, não é outro senão o do individual sobre o coletivo, da propaganda sobre a vida comunitária real, da imagem que vende sobre a partilha, da urbanidade sobre a ruralidade, do capital sobre todo projeto alternativo, forma de organização, educação e movimento de resistência.

Como resultado da crescente onda de ataques às escolas em comunidades periféricas das cidades, bem como do campo, compreendemos que esses fatos têm levado as administrações públicas municipais e estaduais a reforçarem as “barreiras de segurança” nas escolas, construindo cercas e muros. Essas ações, aparentemente podem levar a população a pensar que o problema da violência estará resolvido, mas essa visão de que apenas essas medidas são suficientes, oferece uma percepção parcializada sobre as categorias “segurança” e “violência”.

É preciso, compreender os limites que as políticas públicas apresentam, quanto a destinação de recursos para reformas escolares e o desenvolvimento de um trabalho entre escola e comunidade capaz de promover consciência crítica, com a implementação de ações mais efetivas na prevenção de violência e criação de ambientes pacíficos na família, nas comunidades e nas escolas, como responsabilidades de todos os sujeitos do campo, diante de um cenário cada vez mais violento e desumano seja o maior desafio posto a realidades camponesa. Compreender que a violência e a segurança no campo, são produtos que perpassam também pelo discurso do Sistema Capitalista, que produz visões distorcidas, e até tendenciosas da realidade, escondendo-se a problemática em sua totalidade, é uma necessidade de reflexão mais crítica na escola.

De outro modo, precisamos atentar para o sentido mais amplo, ou seja, o sentido político das “cercas e muros” na canção “Construtores do Futuro”. Nos afastando do sentido aparente e, puramente físico dessas categorias, encontramos na letra da canção o desejo de que a escola não apresente em seu projeto educativo, barreiras administrativas e pedagógicas que reduzam a participação ou mesmo subtraíam por completo a contribuição da comunidade, pais, profissionais e demais colaboradores da educação dos jovens, na Casa Familiar Rural, escola que possui a participação coletiva como um dos princípios norteadores de práticas educativas de liberdade, da não violência, da segurança.

Nessa perspectiva, as práticas educativas da CFRVE, são organizadas e desenvolvidas em regime de alternâncias dos tempos/espacos de produção e socialização de conhecimentos, conhecidos pelas expressões: Tempo/Escola - TE e Tempo/Comunidade - TC. No

Tempo/Escola-TE, os educandos participam das atividades pedagógicas que acontecem em sala de aula e em outros espaços educativos, através do ensino de conteúdos científicos dos componentes curriculares e, nos Projetos Educativos no Quintal-Laboratório da CFRVE, durante o período de 15 dias, em que os educandos estão no internato, estudando e residindo na CFRVE (CFRVE, 2010; Sousa, 2021; CFRVE, 2023).

Ao encerrar-se esse primeiro período de alternância pedagógica (Tempo/Escola - TE), dá-se início então ao segundo momento, que é Tempo/Comunidade - TC, no qual os educandos desenvolvem pesquisas, discussões e conversas com as comunidades, e famílias, acompanhados pelos profissionais das áreas técnicas da agropecuária, como um processo inteiramente mediado, um conjunto de práticas e experiências dialógicas.

A alternância pedagógica configura-se como um ciclo dialético de formação, conduzido por diálogos entre diferentes conhecimentos, saberes e práticas sociais, bem como a articulação de diferentes tempos e experiências formativas, visando a formação integral dos jovens e a transformação do meio rural, em suas comunidades, e a realidade do campo no Brasil. Essa pedagogia permite o desenvolvimento de práticas que seguem mediadas por Instrumentos Pedagógicos (Gimonet, 2007), conhecidos também como “mediações” (Jesus, 2011).

Quadro 1 - Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” (CFRVE)

CLASSIFICAÇÃO	INSTRUMENTOS
INSTRUMENTOS DE PESQUISA	I. Plano de Estudo (PE) II. Folha de Observação (FO) III. Estágio Suoervisionado (ES)
INSTRUMENTOS DE COMUNICAÇÃO/ RELAÇÃO	I. Colocação em Comum (CC) II. Tutoria III. Caderno de acompanhamento da alternância IV. Visitas às famílias e a Comunidade (VFC)
INSTRUMENTOS DIDÁTICOS	I. Visitas e Viagens de Estudos (VVE) II. Serões e Intervenções Externas (SIE) III. Fichas Pedagógicas para Aulas/Cursos IV. Atividades de Retorno e Experiências (ARE) V. Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ) VI. Caderno da Realidade (CR)
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	I. Avaliação diagnóstica (AD) II. Avaliação Semanal (AS) III. Avaliação Formativa (AF) IV. Avaliação por Alternância (AA) V. Avaliação Bimestral (AB)
OBSERVAÇÃO	O plano de formação e/ou Plano de Curso organiza as atividades e os instrumentos pedagógicos para ligar a prática à teoria e vice-versa, fazendo interagir a CFR com o meio de forma a desenvolver uma alternância integrativa e comprometida com as transformações da realidade.

Fonte: produzida pelo pesquisador com base em fotografia do mural da CFRVE/2023.

O quadro um (01), acima apresentado, oferece um panorama geral dos Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância utilizados pela Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” em suas práticas educativas. Os quinze (15) instrumentos pedagógicos estão classificados em quatro grupos: instrumentos de pesquisa, instrumentos de comunicação/relação, instrumentos didáticos e instrumentos de avaliação.

No quadro, acrescentamos uma linha chamada “observação”, e nela colocamos os dizeres referentes ao “Plano de Formação e/ou Plano de Curso”, que já pertenciam ao formato do quadro original dos instrumentos pedagógicos, mas que figurava como um parágrafo à parte, logo abaixo, uma espécie de “Nota de Rodapé”. Nesse formato, preservamos os nomes dos Instrumentos Pedagógicos, suas siglas, e sua classificação original, e as cores constantes no quadro, conforme o modelo encontrado em nossa pesquisa através da análise do Projeto Político Pedagógico da Casas Familiar Rural “Vivendo a Esperança” (CFRVE, 2023), bem como no registro fotográfico realizado pelo pesquisador em uma das visitas a instituição, quando firmamos o compromisso de realizar a pesquisa na CFRVE.

Cada um dos Instruendos Pedagógicos possuem funções específicas no processo formativo. Em conjunto, eles atuam nas relações entre os espaços/tempos entre a escola e o meio socioprofissional. É sabido por toda a equipe escolar e educandos que sem esses instrumentos, todo o sistema educativo da Pedagogia da Alternância não seria possível. O seu pleno desenvolvimento depende da operacionalização de cada um desses componentes, exigindo dos profissionais e colaboradores um conhecimento aprofundado de como cada um contribui e estão interligados ao projeto educativo-formativo como um todo orgânico.

1.4 Os sujeitos da pesquisa

Nos Círculos Formativos, pertinentes ao processo de produção dos dados da pesquisa, contamos com a participação de dez (10) sujeitos vinculados à Casa Familiar Rural “Vivendo Esperança”: uma (01) diretora, um (01) coordenador pedagógico, um (01) representante da associação dos pais; quatro (04) educadores e três (03) educandos do terceiro (3º) ano do Ensino Médio. A equipe gestora participa dessa pesquisa por escolhida direta, pois encontram-se na condição de responsáveis administrativos da CFRVE, e sem a autorização da gestão via Carta de Anuência, a pesquisa não seria realizada.

No caso da escolha dos professores, os critérios foram estabelecidos com base no maior tempo de trabalho e em suas relações com a Pedagogia da Alternância, bem como do desenvolvimento de projetos ligados a área de formação e os princípios político-pedagógicos

da CFRVE, através do seu PPP e Plano de Curso. A escolha dos educandos, foi realizada por sorteio, preservando apenas o critério de ser alunos do 3º ano do Ensino Médio, por julgarmos que estes possuem maior tempo de estudos na CFRVE e mantém uma relação de conhecimento da bem maior que os demais sobre a metodologia da Pedagogia da Alternância.

Para a preservação das identidades dos participantes, nos círculos formativos, pesquisador e sujeitos das participantes da pesquisa, escolheram juntos os pseudônimos, seguindo orientações sobre o tema da degradação ambiental provocado pelo avanço do agronegócio no campo, e sobretudo nas comunidades vizinhas ao assentamento Pedras. Esse critério ficou muito claro e foi acordado por todos como favorável indicativo da preocupação da pesquisa sobre a conscientização dos sujeitos no que diz respeito ao cenário social, político e econômico, que compõe as condições materiais em que a CFRVE produz suas práticas educativas, ainda mantém uma identidade, profunda ligação com o campo empírico, bem como a fidedignidade categorial ao pensamento crítico na escrita do relatório final de pesquisa.

Desse modo, na representação das equipes, foram mencionados e, escolhidos as seguintes frutas que fazem parte o Serrado Maranhense (SM), presentes na região onde está situada a CFRVE. Para designar a equipe gestora - Mutamba, *Coco-Najá* e Murici. Para designação dos educadores (monitores), escolhemos: *Pitomba*, *Axixá*, *Maracujazinho* e *Tuturubá*. Para identificação dos educandos, escolheu-se as frutas: *Tucum*, *Ananás* e *Jangada*, uma descrição de informações complementares seguiram descritas em dois quadros: “Frutos do Serrado Maranhense”, contendo o nome científico, nome popular e caracterização, bem como o “Perfil dos Sujeitos da Pesquisa”, conforme as categorias discriminadas: pseudônimo, sexo, idade, função/formação, instituição de formação, disciplinas lecionadas na CFRVE, tempo de trabalho na CFRVE, projetos coordenados e/ou desenvolvidos na CFRVE.

Quadro 2 – Frutos/Frutíferas do Serrado Maranhense

Nº	Imagem	Nome Científico	Nome popular	Caracterizações
01		Guazuma Ulmifolia	Mutamba	Vem do Tupi Guarani e quer dizer fruta dura. O corre em várias formações florestais da América Central e do Sul. Frutifica nos meses de agosto a outubro. Os frutos são triturados para e consumidos como paçoca doce ou usados para fazer licor.

02		Ateleia Maripa	Coco-Najá	Nativa da região Norte. Seus frutos são utilizados na indústria alimentícia e biocombustíveis e pelas comunidades para alimentação e produção de óleo, além de possuir propriedades antioxidantes e anti-inflamatórias.
03		Byrsonima Cericeia	Murici	Nativa do cerrado, Amazônia e regiões Norte e Nordeste do Brasil. Árvore de pequeno porte e sua fruta é pequena e amarelada com pouca suculenta e sabor único. É utilizada na culinária para fazer sucos, sorvetes, geleia e licores. Na medicina popular é considerado anti-inflamatório, cicatrizante e antifebrífugos.
04		Talisia Esculaenta	Pitomba	Fruto pequeno e leve de tamanho arredondado, de casaca dura e quebradiça e coloração marrom clara. O interior do fruto contém um ou duas sementes envolta de uma polpa esbranquiçada e suculenta. É rica em vitamina C e seu consumo é feito a natural ou em sorvetes e licores.
05		Sterculia Striata	Axixá ou Xixá	O nome é de origem Tupi e significa “punho fechado”. Fruto nativo do cerrado, que ao se abrir expõe suas amêndoas de coloração preta, que podem ser consumidas cruas ou torradas, são ricas em ácidos graxos que fornecem energia. Possui um antioxidante chamado rutina, com propriedades anti-inflamatórias, antivirais e anticancerígenas.
06			“Maracujazi nho” Maracujá- do-Mato Ou Maracujá- da-Caatinga	São trepadeiras rústicas de crescimento rápido, sendo consumidos in natura, em sucos e doces, com sabores que vão do ácido ao mais doce.
07		Pouteria Macrophylla	Tuturubá	É uma árvore brasileira popularmente chamada de cutite. Pode ser encontrada nas regiões Norte e Nordeste.
08		Bactris Setosa	Tucun ou uva-do-cerrado	É uma palmeira nativa brasileira, conhecida como uva-do-cerrado. Árvore famosa por seus espinhos no tronco e nas folhas. Produz pequenos frutos roxos e comestíveis, com sabor adocicado, seu valor está nas fibras resistentes e o óleo produzido por suas sementes.

09		Ananas Comosus	Ananás	É um fruto tropical da família das bromeliáceas, amplamente conhecida como abacaxi no Brasil. Ananás vem do tupi e significa “fruta excelente”. É utilizado em pratos doce, quanto salgados, em sobremesas e cremes devido ao seu equilíbrio entre doçura e acidez.
10		Cordia Superba	Jangada Ou Jangada do campo	É uma árvore nativa brasileira de pequeno porte, muito utilizada na arborização urbana e paisagismo, devido sua copa densa, também é conhecida como babosa-branca. Possui frutos redondos com sabor doce.

Fonte: imagens extraídas no google em “frutas do serrado maranhense”.

O Quadro 2 - “Frutos/frutíferas do serrado maranhense”, apresenta a caracterização de uma porção dos frutos ameaçados de extinção pelo avanço do agronegócio no estado do Maranhão. Essas espécies nativas são amplamente conhecidas pelo trabalhador do campo, bem como das famílias que residem na região do assentamento Pedras, e da CFRVE, onde a pesquisa foi realizada. Nossa relação com essas espécies de frutíferas vem da infância vivida no campo, e, dos sabores que nos trazem essas memórias.

Vendo o quanto a monocultura avança, e a derrubada nas matas nativas tem sido inevitável, e facilitada sobre muitos aspectos, entendemos que algumas dessas espécies poderão logo, logo não existir mais nesse bioma. Nesse texto elas aparecem para nomear os sujeitos da pesquisa, bem como fazer uma denúncia ao processo necrófilo e danoso a diversidade de plantas que antes caracterizava a nossa flora, e que no atual momento, ganha uma paisagem comercial. A seguir o Quadro 03 - “Perfil dos sujeitos da pesquisa”, e a correspondente identificação com os frutos do serrado maranhense, anteriormente caracterizados.

Quadro 3 - Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

PSEUDÔNIMOS	SEXO (GÊNERO)	IDADE	FUNÇÃO/FORMAÇÃO/ INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO	DISCIPLINA LECIONADA/ TEMPO DE SERVIÇO NA CFRVE	PROJETOS
EQUIPE GESTORA					
Mutamba	Feminino		Gestão	20	Avicultura
Coco-Najá	Masculino		Coordenação Pedagógica	20	Avicultura
Murici	Masculino		Coordenação	-	-
EQUIPE DOCENTE (MONITORES)					
Pitomba	Feminino		Professora	Disciplinas da Área Técnica 5 anos	-
Axixá	Masculino		Professor	Língua	Literário

				Portuguesa 5 anos	
Maracujazinho	Masculino		Professor/ Associação de País	Disciplinas da Área Técnica 20	Horticultura
Tuturubá	Feminino		Professora	Disciplinas da Área Técnica 5 anos	-
GRUPO DE EDUCANDOS (ALTERNANTES)					
Tucun	Masculino		Educando	3 anos	Horticultura
Ananás	Masculino		Educando	3 anos	-
Jangada	Feminino		Educanda	3 anos	Cafeicultura

Fonte: Pesquisador com base em assinatura de TCLE e TALE dos sujeitos da pesquisa.

Esse quadro apresenta de forma resumida o perfil dos sujeitos da pesquisa. Vale destacar que todos aceitaram participar da pesquisa e seus nomes estão resguardados pelo pelos termos TCLE e TALE, preservados suas identidades por questões éticas, após aprovação da pesquisa em Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí/UFPI. A seguir, na próxima subseção trataremos os procedimentos de organização e análise das inconformações, sua fundamentação teórico-metodológica.

1.5 Os procedimentos de organização e análise dos dados informacionais

Os procedimentos de produção, organização e análise dos dados seguiram nessa ordem: uma pesquisa documental (Gil, 2009), a partir do Projeto Político e Pedagógico - PPP, o Plano de Formação, a Matriz Curricular, bem como o Calendário de Alternâncias para o ano de 2024 e os Círculos Formativos, na perspectiva dos Círculos de Cultura de Paulo Freire (Freire, 1967). No que se refere a produção de dados, esse processo não foi “[...] acumulativo e linear, cuja frequência, controlada e mensurada, autoriza o pesquisador, exterior a realidade estudada e dela distanciado, a estabelecer leis e prever fatos” (Chizzotti, 2010, p. 89).

No decorrer do processo de produção dos dados foram estabelecidos diálogos constantes com a equipe escolar da Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança (CFRVE), através de visitas periódicas para construir maior familiaridade com a vida escolar. Os dois procedimentos adotados nessa pesquisa foram fundamentais para a produção de dados específicos sobre a CFRVE, no que se refere a sua origem, às pessoas e instituições envolvidas em sua fundação, à organização administrativa e pedagógica, a sua lógica de funcionamento, o quadro de profissionais, a Pedagogia da Alternância e seus Instrumentos Pedagógicos/Mediações, bem como os princípios político-educativos, presentes nesses documentos que orientam as práticas curriculares na Pedagogia da Alternância, ratificada na CFRVE.

Quanto a pesquisa documental, esta “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Gil, 2009, p. 51). Os documentos sob os quais o pesquisador se debruçou foram materiais elaborados pela equipe pedagógica da CFRVE. Esses documentos servem para conduzir a organização das atividades pedagógicas. São documentos oficiais responsáveis por dar direcionamento a equipe de professores, demais profissionais e alunos. Eles estabelecem os princípios, as normas, e rotinas específicas do cotidiano escolar.

O primeiro desses documentos foi o Projeto Político Pedagógico da CFRVE (CFRVE, 2010), que contém a perspectiva político-educativa e a formativo-metodológica em que a instituição se alinha, contendo ainda, as concepções de ensino, currículo, avaliação norteadoras das práticas educativas em alternância, em suas relações com as normativas do Sistema Nacional de Educação, em suas diretrizes curriculares nacionais e legislação estadual. Todas as atividades, e estratégias educacionais convergem para o alcance dos objetivos e finalidades do Projeto Político Pedagógico traçados para o ano letivo de 2024.

O segundo documento analisado foi o Plano de Curso da CFRVE (CFRVE, 2023), necessário para a compreensão do “mapa” formativo para o ano de 2024. Neste documento encontramos as Alternância, os temas geradores, e os componentes curriculares (disciplinas), juntamente com os instrumentos pedagógicos, que se harmonizam auxiliando o processo formativo. O Plano de Curso, aponta as diretrizes do Plano de Formação que é central na formação por alternância, e ele está para CFRVE, como a expressão viva do currículo escolar, definindo conteúdos, estratégias, e avaliação, com base nos componentes da Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária, formação que a CFRVE, escola de Ensino Médio Técnico, desenvolve.

A Matriz Curricular do Ensino Médio da CFRVE possui ordenação dos componentes curriculares, estabelecidos por carga horárias bem definidas, conforme as exigências legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN (Brasil, 1996). Por ser uma grade de disciplinas, possui ainda uma subdivisão em três núcleos: o “Núcleo Comum”, a “Parte Diversificada” e o “Núcleo Profissional”. Essa divisão foi realizada apenas para efeito de descrição didática, mas não representam ali, uma compressão de grau maior ou menor de importância nas relações de interdependência entre as áreas de conhecimento (CFRVE, 2012).

Por fim, lançamos nosso olhar sobre o “Calendário Anual de Alternâncias (CAA)”, que corresponde a uma ficha que ordena anualmente as dez alternâncias pedagógicas, que serão desenvolvidas por professores, alunos, pais e comunidades, bem como espaços de estágios. O Calendários de Alternâncias compõe-se de eixos temáticos, contendo onze (11) temas

geradores, um tema para cada alternância do anuário. Esses temas estão diretamente ligados aos Planos de Estudos, oferecendo um panorama geral das práticas educativas, como um resumo esquemático das atividades propostas para 2024.

Segue abaixo o Quadro 4 - Calendário Anual de Alternâncias da turma do 3º ano do Ensino Médio. Selecionamos apenas essa turma por ser a que representa os educandos e os professores que participaram da pesquisa. Na análise dos dados perceberemos que em suas falas há referências aos temas geradores e as aprendizagens curriculares discutidas nos conteúdos das práticas no Tempo/Escola (CFR) e no Tempo Comunidade (Meio Rural) em cada uma das alternâncias.

Quadro 4 - Calendário anual de alternâncias - 2024

TURMA: 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

PER	ALT	CFR (TE)	MEIO RURAL (TC)	TEMA GERADOR	ENFOQUE
1º PER	1ª	11 a 23/03/2024	01 a 13/04/2024	Extensão rural	Assistência técnica
	SEMANA SANTA: 25 A 31/03/2024				
	2ª	15 a 27/04/2024	29/04 a 11/05/2024	Planejamento Financeiro	Economia Rural
	3ª	13 a 25/05/2024	27/05 a 08/06/2024	Financiamento Rural	Linhas de Crédito
	AValiação Bimestral: 20 A 25/05/2024				
2º PER	4ª	10 a 22/06/2024	24/06 a 06/07/2024	Mecanização agrícola	Implementos agrícolas e suas utilidades
	5ª	08 a 20/07/2024	05 a 17/08/2024	Fruticultura III	Produção de mudas
	RECESSO: 22/07 A 03/08/2024				
	6ª	19 a 31/08/2024	02 a 14/09/2024	Defensivos agrícolas	Químicos X naturais
3º PER	7ª	16 a 28/09/2024	30/09 a 12/10/2024	Agroecologia	Sistemas alternativos de produção
	8ª	14/10 a 26/10/2024	28/10 a 09/11/2024	Instalações Rurais	Utilização de matéria prima local
	AValiação Bimestral: 28/10 A 02/11/2024				
4º PER	9ª	11 a 23/11/2024	25/11 a 07/12/2024	Irrigação rural	Sistemas de irrigação
	10ª	09/12 a 21/12/2024	06/01 a 17/01/2025	Extensão Rural	Panorama do agronegócio e a contribuição do técnico no desenvolvimento agropecuário
	RECESSO: 23/12 A 04/01/2025				
	11ª	20/01 a 01/02/2025		Relatório de estágio e PPVJ	Organização e entrega de relatórios de estágio e apresentações dos projetos

Fonte: Fichas da Secretaria da Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança (CFRVE) - 18/12/ 2024.

Finalizado esse processo de pesquisa documental, iniciamos os Círculos Formativos (CF) de modo presencial na Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança (CFRVE). Ao todo realizamos cinco (05) círculos formativos, apoiadas em eixos temáticos, seguindo uma pauta e

objetivos para cada um dos encontros. Cada encontro foi previamente marcado com a equipe pedagógica, levando-se em conta o “Calendário Anual de Alternâncias”.

Os círculos formativos aconteciam sempre no retorno dos educandos do Tempo/Comunidade (TC) para o Tempo/Escola (TE), momento em que o grupo de educadores também estavam na CFRVE. A seguir apresentamos um quadro com os eixos temáticos e objetivos de cada Roda de Conversa realizada durante a pesquisa-Ação Crítica.

Quadro 5 - Dos eixos temáticos dos círculos formativos

Nº	EIXOS TEMÁTICOS E OBJETIVOS
01	Eixo Temático I: Apresentação do Projeto de pesquisa e Roteiro de Pesquisa. Objetivo: apresentar a equipe escolar e aos participantes o projeto, seus objetivos, metodologia de trabalho, cronograma e, assinar os termos as documentações necessárias (TALE e TCLE);
02	Eixo Temático II: os pilares, os instrumentos pedagógicos e o Projeto educativo da CFRVE. Objetivo: refletir sobre a importância dos pilares da Pedagogia da Alternância e os instrumentos pedagógicos no desenvolvimento do projeto educativo da CFRVE;
03	Eixo Temático III: A pedagogia da Alternância no contexto do agronegócio: desafios e possibilidades. Objetivo: discutir os desafios e possibilidades postos à Pedagogia da Alternância diante da disputa entre os projetos econômicos da agricultura camponesa e do agronegócio no campo;
04	Eixo Temático IV: Pedagogia da Alternância e Currículo Escolar: conhecimentos/saberes para fortalecer agricultura camponesa ou servir ao agronegócio? Objetivo: apontar como os saberes/conhecimentos do currículo escolar da CFRVE auxiliam no fortalecimento da agricultura familiar ou na servidão ao agronegócio;
05	Eixo Temático V: Dos temas geradores aos planos de estudos: conteúdos e práticas que potencializam a agricultura camponesa e o desenvolvimento do meio. Objetivo: analisar a relação dos conteúdos e práticas curriculares a partir dos temas geradores e planos de estudos, com vistas a potencializarem a agricultura camponesa para o desenvolvimento do meio.

Fonte: quadro produzido pelo pesquisador a partir dos temas dos círculos formativos.

Na programação dos Círculos Formativos, tivemos um momento de acolhimento, realizado com textos e/ou canções autorais, para levar o público ao tema e objetivos dos encontros, sendo esse momento um espaço para reflexão/sensibilização e apresentação das primeiras impressões sobre a temática por cada participante. Em seguida, o pesquisador/mediador introduzia as questões problematizadoras estabelecendo a mediação entre as primeiras impressões dos participantes com o tema do Círculo Formativo, abrindo mais uma vez o espaço para a livre Colocação em Comum (CC) das ideias. Após a realização dessas discussões o pesquisador retomava os objetivos da roda de conversa, com a realização de síntese escrita, fazendo o fechamento das discussões e coletivo encaminhava-se a próxima temática do Círculo Formativo.

Esse trabalho está apoiando na concepção dos “Círculos de Cultura (CC)”, em seus princípios político-educativos, e prático-metodológicos, propostos por Freire (1967), no livro

“Educação como prática de liberdade”, que traz um relato da metodologia, a partir de sua experiência alfabetizadora em Angicos - RN. De acordo com Freire (1967, p. 142) “um círculo de cultura funcionando, [...] é a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre a sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre o encontro das consciências”.

Esse conceito inicial, concebe um Círculo de Cultura como um encontro de pessoas do povo para exercerem uma reflexão coletiva, aprofundada sobre as suas ações no mundo, que posição tomaram e como suas ações impactam a produção de uma consciência sobre determinadas temáticas e discussões. Nesse sentido, o Círculo de Cultura é uma roda de conversa que visa o debate, pelo diálogo reflexivo e autêntico, com sujeitos reais, concretos, sujeitos que fazem uso da palavra que vem das suas experiências de vida e trabalho. Na apresentação do livro “Educação como prática de liberdade”, Francisco Wefford, ao fazer uma exposição de elementos do círculo de cultura desenvolvido por Paulo Freire, nos esclarece que:

O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo, mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social (Freire, 1967, p. 7).

O Círculo de Cultura é uma organização consciente e coordenada de esforços coletivos com finalidade determinada, no qual os participantes envolvidos buscam a reelaboração do pensamento, a tomada de consciência crítica sobre suas realidades, pela participação crítica, numa relação epistemológica. O círculo de cultura é organizado por um coordenador. No caso dessa pesquisa, o pesquisador cumpriu esta função, organizando o calendário dos encontros, as proposições das temáticas conforme o objeto, o problema e os objetivos de sua pesquisa, de onde emergem as categorias teóricas centrais.

Junto a equipe escolar, o pesquisador escolheu um ambiente em que o grupo de profissionais e educandos da CFRVE estivessem juntos. Todos os sujeitos do grupo contribuíram com os debates, dentro das condições de comunicação, que foram estabelecidas pelo diálogo, que foi se ampliando até que se chegasse à tomada de consciências das problemáticas e das proposições que apontam caminhos resolutivos diante da realidade educacional da qual todos são sujeitos atuantes e transformadores.

Nessa pesquisa, realizada com os membros da equipe gestora, professores (monitores) e Educandos (alternantes) da CFRVE, recordar aspectos das experiências de vida e profissional são fundamentais para a busca dos princípios que são basilares do projeto de vida

de cada sujeito, bem como do fazer profissional e estudantil de cada um, no desenvolvimento do projeto educativo escolar.

Para a realização dos Círculos Formativos, foram organizados vários encontros com os sujeitos da pesquisa, sendo necessário um bom planejamento das atividades, onde se estabeleceu a temática geral e subtemas por eixos de discussão, objetivos específicos para cada eixo ou seção discursiva, um cronograma de encontros, conferindo uma sistematização prévia ao quadro geral das atividades a serem realizadas.

Dessa forma, realizamos uma série de cinco encontros, sendo um encontro a cada mês, no intuito de proporcionar discussões formativas acerca do objeto de pesquisa com os sujeitos. Obedecendo a quantidade de encontros propostos, e as datas, bem como as temáticas relacionadas ao problema e objetivos da pesquisa, previamente definidas com os sujeitos da pesquisa, seguimos esse processo. Ainda com relação a sistematização dos Círculos Formativos, precisamos estar atentos para o conteúdo das discussões, o tempo e como cada membro deve se preparar para participar das discussões:

Participar de uma roda de conversa implica preparar-se para uma escuta sensível de si e do outro, por intermédio de um diálogo franco e aberto. Durante a roda, os interlocutores têm a possibilidade de revisar suas ideias, suas teorias, seus saberes e seus fazeres, a partir da reflexão. Essa reflexão permite perceber o engessamento de atividades rotineiras, as fossilizações das práticas, explicitando as possibilidades de reconstrução das práticas e das teorias dos participantes (Brito; Santana, 2014, 119).

Nesta perspectiva, o conteúdo dos Círculos Formativos era sempre de revisar as experiências práticas, mediada pelas reflexões teóricas. Nessa pesquisa, cada um dos sujeitos pode refletir sobre os princípios da pedagogia da alternância, os princípios neoliberais que norteiam as práticas curriculares e suas concepções de ensino e formação. Ali eles perceberam os distanciamentos entre o que se planejou nos documentos oficiais da escola, e nas diretrizes curriculares e o que se afetiva no projeto educativo no seu cotidiano na CFRVE. Conseguiram perceber quais os limites e possibilidades de superação de projeto neoliberal pela proposição de alternativas curriculares, que advém da Pedagogia da Alternância.

Além da preocupação com o conteúdo, a forma como se organizam as discussões, dentro de uma previsibilidade de tempo, pode deixar as discussões mais dinâmicas ou enfadonhas, o que pode prejudicar a qualidade das discussões. Penso que esse aspecto não pode ser negligenciado, nem pode ocorrer que as discussões sejam realizadas de modo corriqueiro, apenas para se cumprir um protocolo, nem mesmo à vontade demais, abrindo margem para distanciamentos dos objetivos e temas.

1.5.1 A análise de conteúdo: caracterização e etapas de desenvolvimento

Após a realização da pesquisa documental e dos Círculos Formativos, iniciamos o processo de organização dos dados e, posteriormente, o processo analítico adequado aos objetivos da pesquisa. Na etapa de análise, fizemos a opção pela análise de conteúdo. Para Bardin (1977, p. 31) “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações”. A análise de conteúdos lança mão de uma série de processos, e/ou métodos que lhe permite olhar para uma fonte de informação e, dela fazer emergir os significados e sentidos, explicitando o que está contido nesses documentos:

A análise de conteúdo pode ser uma análise de significados (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise de significantes (análise léxica, análise dos procedimentos). Por outro lado, o tratamento descritivo constitui um primeiro tempo do procedimento, mas não é exclusivo da análise de conteúdo. Outras disciplinas que se debruçam sobre a linguagem ou sobre a informação, também são descritivas: a linguística, a semântica, a documentação. No que diz respeito às características sistemática e objetiva, sem serem específicas da análise de conteúdo, foram e continua a ser suficientemente importantes para que se insista nelas (Bardin, 1977, p. 34).

Para se realizar uma análise com qualidade é necessário que o pesquisador defina qual unidade registro e qual unidade contextual utilizará para registrar o conteúdo de uma mensagem que pretende analisar. Nesse sentido, quando falamos em “unidades de registro”, o sentido empregado pelo pesquisador a entende como os:

[...] elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem. Podemos utilizar a palavra como uma unidade, trabalhando com todas as palavras de um texto ou com apenas algumas que são destacadas de acordo com a finalidade do estudo. A frase ou a oração também são outros exemplos de unidades de registro. Outra unidade é tema que se refere a unidade maior em torno da qual tiramos uma conclusão. Esse tipo de unidade é uma das modalidades mais por aqueles que empregam a análise de conteúdo (Minayo, 2014, p. 75).

As unidades de registros são fragmentos dos depoimentos transcritos, e carregam sentido diante dos temas discutidos nos círculos formativos e documentos. Para compreendermos um pouco mais esse conceito inicial, precisamos considerar que tipo de informação, e quais formatos documentais são do interesse dessa técnica:

[...] a análise de conteúdo é um procedimento de análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica a análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento (Chizzotti, 2010, p. 98).

Os documentos, de um modo geral trazem informações em que seus sentidos e significados podem aparecer de modo explícitos ou implícitos, o que exige “[...] compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (Chizzotti, 2010, p. 98). O sentido explícito das informações podem ser os nomes das instituições, datas de fundação, missão, objetivos, princípios, conceitos, dados numéricos, e/ou estatísticos, contudo, não são apenas essas, as informações que os documentos trazem, e apenas com uma leitura mais acurada e uso de técnicas de maior rigor, o pesquisador alcançará essa profundidade.

Analisar um documento, de modo a alcançar na sua profundidade a informação que supere uma visão aparente do objeto, não é tarefa fácil. Realizar uma espécie de decodificação, que se possa extrair de uma fonte a informação de melhor qualidade, de modo a favorecer a produção de um conhecimento científico autêntico, exige trabalho hábil. Esse processo envolve mais que ferramentas de pesquisa, e recorre ao posicionamento político e ideológico, paradigma e concepções que a pesquisa e o pesquisador se vinculam. Não havendo qualquer possibilidade de neutralidade epistêmica:

[...] a decodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador (Chizzotti, 2010, p. 98).

Analisar os documentos para obtenção de informações de qualidade implica decifrar os relatos, conversas, as opiniões acerca dos temas discutidos pelos sujeitos participantes da pesquisa, à luz dos objetivos traçados e da questão central. Mais do que analisar, é preciso estar atento a qualidade do material produzido nos documentos. Se não há material com qualidade e robustez suficientes para a análise, essa pode tornar-se empobrecida, ou pode parecer que o referencial teórico sobressai aos dados empíricos, forçando-os a dizerem o que na realidade não condiz com o sentido concreto e objetivo.

Um dos grandes benefícios da aplicação da técnica de análise de conteúdos na pesquisa em educação, diante do grande volume de informações, que pode atrapalhar uma síntese de qualidade, é o fato de que a análise de conteúdo consegue reduzir a quantidade de material a ser investigado, encontrando aquela informação realmente relevante para o esclarecimento do objeto. Desse modo,

Esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a

compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação ou, enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação (Chizzotti, 2010, p. 99).

Neste caso, após a transcrição das entrevistas e dos diálogos estabelecidos nas rodas de conversas, a análise de conteúdo se encarregará de encontrar os fragmentos textuais que dizem algo a respeito à problemática pesquisada. A análise de conteúdo irá auxiliar na busca dos depoimentos que devem reafirmar, negar ou lançar novas linhas de compreensão sobre o objeto de pesquisa.

Segundo Bardin (1977, p. 29-30), a técnica análise de conteúdo possui dois objetivos e duas funções centrais, que nos ajudaram a compreender melhor o caminho, a finalidade os princípios que devem nortear a aplicação da técnica na pesquisa. Quanto aos objetivos, a análise de conteúdo visa:

A ultrapassagem das incertezas: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta visão muito pessoal, ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável? E o enriquecimento da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, e já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou informam) o que se procura demonstrar, o propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não detínhamos a compreensão.

Esses objetivos são balizas que produzem reflexões constantes antes, durante e depois da realização das análises. Atentar para esses elementos, é perceber que estamos lidando com compreensões particularizadas sobre uma determinada realidade e problemática, que no conjunto das discussões podem auxiliar numa compreensão mais ampla e/ou integral. Esse processo exige do pesquisador, um profundo respeito pelas visões de mundo que os participantes reafirmam em seus depoimentos, e um desafio diante das teorias que propiciarão fundamentos e chaves de análise do material escrito.

Conforme Bardin (1977), as etapas de desenvolvimento da análise de conteúdo são realizadas em três: I) a pré-análise, II) a descrição analítica e III) a interpretação inferencial. A partir desse momento caracterizaremos cada uma das etapas e, explicitando como estas se aplicam as exigências dessa pesquisa, dentro dos seus limites e possibilidades.

Quadro 6 - Do desenvolvimento da análise de conteúdo

FASES	FUNDAMENTAÇÃO	DESCRIÇÃO
I- PRÉ-ANÁLISE	Organização do material de análise mediante leitura prévia	Nessa fase, faz-se as transcrições das entrevistas e rodas de conversas.
II- ANÁLISE	Leitura mais aprofundada do material de análise e separação das informações relevantes à pesquisa	Nessa fase, separa-se das transcrições, apenas os fragmentos de textos relevantes conforme as categorias teóricas e empíricas.
III- INTERPRETAÇÃO INFERENCIAL	Desvelar as informações subjacentes, perceber ideologias	Nessa fase, analisa-se os fragmentos de textos selecionados à luz da teoria de base, percebendo as suas relações e contradições com a realidade concreta.

Fonte: produzido pelo pesquisador com base em Bardin (1977); Minayo (1994) e Chizzoti (2010).

A pré-análise é o ponto de partida da aplicação dessa técnica de análise de dados, momento em que se fez as transcrições dos círculos formativos. Na análise de conteúdo, a pré-análise é a primeira etapa, que consiste na fase de reconhecimento do material que o pesquisador obteve a partir dos instrumentos de construção dos dados. Com isso, “[...] faz-se necessário, que façamos uma leitura do material, no sentido de tomarmos contato com sua estrutura, descobrirmos orientações para análise e registrarmos impressões sobre a mensagem” (Minayo, 1994, p. 76).

Nessa fase, buscaremos identificar os elementos relevante que ajudam a analisar a realidade em estudo, em resposta aos objetivos e o problema de pesquisa. Durante a pesquisa, esse momento se deu imediatamente após o desenvolvimento dos círculos formativos e o pesquisador se debruçou sobre as discussões gravadas em áudio, iniciando a transcrição e a leitura inicial do texto transcrito, identificando as unidades de registro mais importantes.

A unidade de registro é o fragmento do texto que o pesquisador seleciona para realizar a análise. A porção que ele considera ter as categorias necessárias para esclarecimento dos objetivos e a questão de estudo. Neste caso, “essas unidades se referem aos elementos obtidos através de decomposição do conjunto da mensagem” (Minayo, 1994, p. 75). A depender da qualidade da mensagem produzida pelos participantes, o tamanho do texto informacional pode variar. Temos, pelo menos três tipos, que de certa forma caracterizam também o tamanho da unidade de registro textual, a ser submetido a análise:

Podemos utilizar a palavra como unidade, trabalhando com todas as palavras de um texto, ou com apenas algumas que são destacadas de acordo com a finalidade do estudo. A frase ou a oração também são outros exemplos de unidades de registro. Outra unidade é o tema que se refere a uma unidade maior em torno da qual tiramos uma conclusão. Esse tipo de unidade é uma das modalidades mais utilizadas por aqueles que empregam a análise de conteúdo. Assim podem ser unidades de registro o personagem de uma narrativa, o acontecimento relatado e o documento (livro,

artigo, filme etc.). Essas unidades podem ser combinadas dependendo da natureza do estudo (Minayo, 1994, p. 75).

Para essa pesquisa, optamos pelas unidades de registro: frase e oração, por serem fragmentos textuais que comportam um sentido mais explicativo de um tema ou assunto discutido. Isso não invalida o uso das palavras-chaves que possam estar dentro dessas unidades, que são categorias que carregam em si mesmas um sentido político-ideológico e educativo, como é o caso de algumas palavras/categorias presentes no próprio referencial teórico e, que eventualmente estão presentes no repertório de palavras utilizadas pelo pesquisador e pelos participantes da pesquisa, como o são as palavras: currículo, pedagogia da alternância, plano de formação, neoliberalismo, ideologia, capitalismo, agronegócio, agricultura camponesa, educação do campo, entre outras.

Outro elemento que deve ser levado em consideração é a “unidade de contexto”, que permite uma referência mais ampla acerca dos dados, considerando o contexto do qual faz parte a mensagem” (Minayo, 1994). O conhecimento do contexto em que as informações foram produzidas é de suma importância. Ele revela as características do objeto, pelo olhar e/ou pensamento de quem produz a informação. Essa descrição pode estar carregada de um sentido ingênuo, romantizado, ou mesmo uma visão restrita da realidade como um todo, bem como encharcada da ideologia dominante, que em muitos espaços escolares e comunitários, já suplantaram as visões contextualizadas e minaram a possibilidade de desenvolvimento de uma reflexão, mais crítica da realidade, complexa, em movimento e de totalidade.

A segunda etapa da análise de conteúdos consiste na descrição analítica. Para Minayo (1994, p. 76) esse é: “[...] o momento de aplicarmos o que foi definido na fase anterior. É a fase mais longa. Pode haver necessidade de fazermos várias leituras de um mesmo material”. Nessa fase, os dados são separados considerando sua relevância para o processo de análise, tendo como base os objetivos da pesquisa. Neste caso, é feita uma seleção dos fragmentos da transcrição textual que trazem as discussões das principais categorias teóricas do objeto e os principais conceitos trabalhados nos círculos formativos. Esse material pré-selecionado carece de um olhar mais cuidadoso e de leitura mais aprofundada. Nesse momento, buscamos olhar para os dados considerando as possíveis conexões e relações entre o que foi escrito de referencial teórico e o que foi discutido com os sujeitos da pesquisa. Para que se possa fazer as devidas inferências para o entendimento do problema de pesquisa.

Segundo Minayo (1994, p. 75) “uma das técnicas mais comuns para se trabalhar os conteúdos é a que se volta para a elaboração de categorias”. Nessa pesquisa também faremos uso da categorização para melhor analisar as porções de conteúdos selecionados nos círculos

formativos. Esse trabalho conferirá uma organicidade a análise e facilitará a compreensão da pesquisa por parte dos diversos leitores da área e pesquisadores interessados na temática pesquisada. Quando nos referimos as categorias, estamos defendendo a concepção que a caracterizam como:

[...] um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso (Minayo, 1994, 70).

A categorização é um processo que é acompanhado de leitura cuidadosa por parte do pesquisador. É também um momento da análise das informações onde se constrói maior afinidade com as discussões, estabelecendo-se relações de maior proximidade do pesquisador com sua pesquisa. A categorização exigirá do pesquisador uma segurança quanto as teorias de base, bem como o uso criativo desses conhecimentos para organização de sua pesquisa. Assim, na categorização é um processo criador, que traz a pesquisa a identidade e o modo de organização próprios de cada pesquisador.

A Terceira e última fase é a interpretação inferencial, ou seja, o ponto de chegada da análise de conteúdo. Essa fase depende da realização das fases anteriores e de como a qualidade delas foram levadas a sério pelo pesquisador e participantes. Só haverá de fato possibilidades de se fazer ótimas inferências ao texto se as duas etapas anteriores forneceram subsídios quantitativos e qualitativos suficientemente de boa qualidade para a terceira fase.

Para Minayo (1994, p. 76), nessa fase “[...] devemos desvelar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto”. Sem excluir as informações estatísticas, nossa busca deve se voltar para compreensão das ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos que estamos analisando”. Desvelar o que há no conteúdo que veio à tona nas discussões, incorporando e superando as posições ideológicas, ou mesmo as construções de pensamento limitadas ao fenômeno é um trabalho que exige um caminhar entre as discussões e os elementos teórico-metodológicos da pesquisa. Requer um domínio da metodologia e um domínio teórico por parte do pesquisador. Ele será um artífice nesse processo, fazendo convergir e divergir os múltiplos aspectos presentes nas informações e, apontando as características e categorias à luz da teoria científica.

A metodologia formulada nessa pesquisa, é fruto da escolha e ordenação de abordagem de pesquisa, método, procedimentos e técnicas, discutidas e organizadas pelo pesquisador e orientador, com vistas a formular uma compressão e apreensão do objeto de pesquisa. Esse

caminho, foi sendo aprimorado desde o projeto até o seguinte momento. Acreditamos que ela, tem auxiliado a produção de um conhecimento significativo dentro dos limites e possibilidades, que cada um dos elementos possui. A seguir, temos o primeiro capítulo do referencial teórico discutindo a disputa entre a agricultura camponesa e o agronegócio.

2 OS PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO EM DISPUTA NO CAMPO: MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA DA AGRICULTURA CAMPONESA FRENTE AO AGRONEGÓCIO

Neste capítulo, fizemos uma análise sobre a histórica disputa entre a agricultura camponesa e o agronegócio, modelos de desenvolvimento presentes no campo brasileiro. Durante a discussão, demonstramos como os embates entre estes projetos de desenvolvimento refletem nos projetos educativos desenvolvidos nas comunidades camponesas. O capítulo foi organizado a partir de três seções: a) a primeira intitulada “A questão agrária brasileira: negação do direito à terra aos povos do campo como um projeto capitalista hegemônico”; b) a segunda, “a agricultura camponesa como movimento de resistência frente ao agronegócio e seus processos de desumanização” e, c) a terceira “a educação do campo: luta, conquista da política, e contra hegemonia”.

Com base nesta organização buscamos refletir sobre os processos políticos, econômicos e culturais estabelecidos desde a formação do estado brasileiro, com mecanismos pelos quais se operou a negação dos direitos a terra e a educação aos camponeses; bem como, o acirramento da disputa entre projetos de desenvolvimento. De um lado, o agronegócio, atuando na manutenção da sociedade capitalista e seu projeto de exploração da terra e do trabalho, gerando a desumanização dos povos do campo; e de outro, a luta em torno da democratização do acesso à terra, via agricultura camponesa, e a constituição de outro projeto político-educativo para o campo, com foco nos princípios defendidos pelos movimentos sociais do campo.

2.1 A questão agrária brasileira: da negação da terra aos povos do campo como um projeto capitalista hegemônico

A questão agrária brasileira só poderá ser compreendida, quando analisada na condição de um problema posto ao camponês, diante da herança fundiária colonialista, que criou uma estrutura político-econômica e cultural, em que, de um lado, os colonizadores tornaram-se grandes proprietários de terras e detentores do poder político sobre o território e, de outro, a resistência organizada dos trabalhadores rurais no campesinato, formado por esse “[...] conjunto de famílias camponesas existentes em um território” (Costa; Carvalho, 2012, p. 115). Essa condição estrutural que negou a posse da terra aos camponeses é embrionária das muitas injustiças sociais praticadas contra os povos do campo, da colonização até os dias atuais.

Neste contexto, o processo de acesso à terra no Brasil foi instituído de forma injusta e excludente, a partir de instrumentos formais legais, que favoreceriam exclusivamente as elites,

inicialmente vinculadas à Coroa Portuguesa e, posteriormente, às oligarquias locais. A devida crítica dessa realidade, permite-nos chegar ao entendimento de que a expropriação da terra com base no direito, criou nesse país uma das estruturas fundiárias mais injustas do mundo.

Conforme Sousa (2021), esse processo iniciou com a instituição de Capitânias Hereditárias e o Regime de Sesmarias, no século XVI; e ampliou-se com a implementação da Lei de Terras em 1850, instrumento legal que delimitou o latifúndio. No que se refere ao regime de Sesmarias, este consistia em concessão do uso da terra, com direito à herança, pois as terras continuavam pertencendo à Coroa Portuguesa. Nessas grandes extensões de terras, entregues aos capitalistas-colonizadores que dispunham de capital, devia-se produzir mercadorias para abastecer o mercado europeu. A terra, portanto, não poderia ser vendida, pois a terra não era propriedade privada, não sendo ainda naquele período, uma mercadoria (Stedile, 2011).

Tendo a historicidade como plataforma para identificação da ação dos homens e as mudanças resultantes dessas ações, nosso percurso nos levará para além da categoria “questão agrária”, incluindo outras correlatas como a “reforma agrária”, com elementos complementares à discussão. Assim, a partir da invasão dos portugueses em 1500 e dos processos de dominação exercidos sobre a terra, os povos originários e os africanos, na condição de escravizados, no território brasileiro, recém, “descoberto”, definimos que:

Os portugueses que aqui chegaram e invadiram nosso território, em 1500, o fizeram financiados pelo nascente capitalismo comercial europeu, e se apoderaram do território por sua supremacia econômica e militar, impondo as leis e vontades políticas da monarquia portuguesa. No processo da invasão, como a História registra, adotaram duas táticas de dominação: cooptação e repressão. E, assim, conseguiram dominar todo o território e submeter os povos que aqui viviam ao seu modo de produção, às suas leis e à sua cultura (Stedile, 2011, p. 19).

A dominação exercida pela Coroa Portuguesa no território brasileiro, primeiro tinha um interesse econômico, atender as demandas do capitalismo comercial europeu e sua necessidade de produtos para acúmulo de capital, numa espécie de pilhagem, que extraiu tudo o que era comerciável de bens naturais e da atividade extrativista. Essa busca desenfreada também teve, por um período, um foco em metais preciosos, até reconhecerem o potencial cultivável oferecido pelas terras e de como esse fator abasteceria o mercado europeu. Desse modo,

Tudo era transformado em mercadoria. Todas as atividades produtivas e extrativistas visavam lucro. E tudo era enviado à metrópole europeia, como forma de realização e de acumulação capital. No início, iludiram-se na busca do ouro; depois, porém, segundo nos explicam os historiadores, preocuparam-se em transformar outros bens naturais, como o ferro, a prata e outros minérios, em mercadorias. Mas logo

perceberam que a grande vantagem comparativa de nosso território era a fertilidade das terras e o seu potencial para cultivos tropicais de produtos que até então os comerciantes buscavam na distante Ásia ou na África. Os colonizadores, então, organizaram o nosso território para produzir produtos agrícolas tropicais, de que sua sociedade europeia precisava (Stedile, 2011, p. 20).

A colônia foi organizada como parte de um projeto econômico dominador, a partir do modelo agroexportador *plantation*, que escolheu áreas próximas ao litoral pela facilidade de escoamento da produção. O território, embora vasto, foi geograficamente repensado para atender unicamente aos interesses comerciais europeus. Nada se pensou nesse momento acerca do desenvolvimento local. O Brasil do período colonial era apenas uma terra de exploração, na lógica de pensamento dos exploradores e, o cultivo da monocultura, com grandes extensões de terra, visando a exportação, com uso de mão-de-obra definiu a base produtiva. Com isso,

Os colonizadores, então, organizaram o nosso território para produzir produtos agrícolas tropicais, de que sua sociedade europeia precisava. Trouxeram e nos impuseram a exploração comercial da cana-de-açúcar, do algodão, do gado bovino, do café, da pimenta-do-reino. E aproveitaram algumas plantas nativas, como o tabaco e o cacau, e as transformaram, com produção em escala, em mercadorias destinadas ao mercado europeu (Stedile, 2011, p. 20).

A produção em larga escala para abastecimento do mercado europeu foi o primeiro projeto agrícola. Isso definiu o modo como se deu o acesso à terra no Brasil e suas organização para exploração de produtos da nossa flora, bem como, a introdução de produtos já comercializados no exterior. Essa produção causou uma alteração geopolítica e econômica da terra, antes habitada somente pelas comunidades tribais, deixando marcas profundas na estrutura social, econômica, fator decisivo na formação do Estado como o temos na atualidade, onde se verifica a manutenção do poder, por parte de algumas famílias na governança do país.

Nesse sentido, a concentração fundiária é uma herança do período colonial e o mais importante fundamento material que historicamente contribuiu para a produção das injustiças, socioeconômicas e conflitos por terra no campo, pois foi:

[...] desde o processo de colonização portuguesa que instaurou o regime de sesmarias que, era o regime de posse da terra vigente em Portugal e que foi transplantado para o Brasil. Nesse regime o agricultor tinha o direito de posse e o rei (ou o Estado) mantinha o domínio das terras. No entanto, no período de colonização apenas os brancos, “puros de sangue” e católicos tinham o direito à posse da terra, enquanto escravos, índios, judeus, mouros etc. não tinham o mesmo direito. Assim, os senhores de engenho, que eram “puros” obtinham uma grande área para plantar cana-de-açúcar, enquanto a maioria da população não tinha o direito da posse pela terra, pois eram escravos e índios (Miralha, 2006, 152).

O regime de sesmarias foi o primeiro modelo de posse da terra instalado e tutelado pela

Coroa Portuguesa no Brasil, sendo um dos mecanismos político-econômicos mais injustos de consequências históricas ainda sentidas atualmente. As sesmarias favoreciam a Coroa, pelo modelo agroexportador, tornando-se a única proprietária da terra, ao passo que concedia grandes extensões de terra para serem exploradas como “direito de uso” de um grupo restrito de “capitalistas-colonizadores” e esses as mantidas sob herança por gerações desses nobres, estabelecendo-se então um pacto econômico para exploração e produção de mercadorias realizado os entre capitalistas e a Coroa. No entanto,

[...] para implantar o modelo agroexportador e estimular os capitalistas a investirem seu capital na produção das mercadorias necessárias para a exportação, a Coroa optou pela “concessão de uso” com direito à herança. Então, utilizando diversos critérios políticos e sociológicos, a Coroa entrega, a capitalistas-colonizadores que dispunham de capital, enormes extensões de terra – que eram medidas em léguas, em geral delimitadas por grandes acidentes geográficos. Assim, os capitalistas-colonizadores eram estimulados a investir seu capital no Brasil para a produção de alguma mercadoria para exportação, com a Coroa garantindo a posse de imensas extensões de terra para tal finalidade. O critério fundamental para a seleção dos eleitos pela “concessão de uso” das terras era – muito além do que simples favores a fidalgos próximos – a disponibilidade de capital e o compromisso de produzir na colônia mercadorias a serem exportadas para ao mercado europeu (Stedile, 2011, p. 22).

Nesse processo, o direito tornou-se um instrumento de legitimação da expropriação da terra dos seus verdadeiros possuidores (os indígenas, que viviam nesse território), transferindo-a aos capitalistas-colonizadores, considerados donos por direito, tendo por esse constructo, o livre acesso ao bem. Neste caso, o direito se valeu da diferenciação racial, da religião, através do catolicismo, e os acordos comerciais.

A legitimação da posse da terra foi concedida aos povos de pele branca, por isso considerados gente, civilizados e com religião, bem como potenciais investidores. Ao passo que negou aos povos de pele escura, considerados impuros, selvagens e pagãos o mesmo direito. O direito criou uma condição de dignidade aos colonizadores e uma condição de indignidade aos demais povos, formando duas classes: favorecidos e desfavorecidos da terra.

Além de produzir uma sociedade cindida pelas diferenças raciais e religiosas, o regime de sesmarias produziu uma divisão econômica perigosa e extremamente desigual. Essa estruturação econômica tornou-se a base de um sistema de acesso ao direito básico da terra pelos europeus, impedindo um enorme contingente da produção de vida com dignidade no território brasileiro. De um lado, os povos “de puro sangue”, donos da terra, gerando ganhos financeiros e privilégios políticos por muitas gerações e, de outro, pelo mesmo direito, os condenados a viver para produzir a riqueza do primeiro grupo. Sendo assim,

Na história brasileira, a doação de sesmarias e a implantação de grandes unidades voltadas para a produção e a exportação (principalmente de cana-de-açúcar) foram acompanhadas pela tentativa de escravizar a população indígena. Como essas iniciativas se frustraram, buscou-se solucionar o problema da mão de obra com a vinda de escravos africanos. Assim, ficou como uma de suas marcas o trabalho forçado para o dono da terra (Medeiros, 2012, p. 447).

Nesse sentido, a sociedade colonial foi montada sob uma organização socioeconômica que contava com três elementos centrais: “a grande propriedade fundiária, a monocultura de exportação e o trabalho escravo” (Miralha, 2006, p.152). A grande propriedade de terra é a base material primária, a monocultura de cana-de-açúcar foi seu principal produto agrícola e, o escravismo a principal força de trabalho. Esse formato esteve ancorado em relações de trabalho escravocrata, opressor e desumano, condenando “índios, negros, judeus, e mouros” a condições sub-humanas, pelos senhores de engenho.

Paralelamente as concessões de terra pelo regime de sesmarias, havia posses de áreas de terras realizada por uma população pobre, que ocupavam terras sem autorização da Coroa Portuguesa. Esses buscavam a melhoria das condições de vida na colônia e acabaram por contribuir com o processo de mistura com as etnias indígenas, processo formando comunidades e núcleos familiares caboclos: “esses posseiros, muitas vezes, eram expropriados pelas grandes unidades produtivas em busca de terras para sua expansão. A população mais pobre podia também obter autorização para viver dentro das grandes unidades produtivas, como agregados ou moradores de favor” (Medeiros, 2012, p. 447). Estes também viviam sob o julgo implacável da grande propriedade de terra.

A suspensão do regime de sesmarias em 1822, decorrente do processo de “independência do Brasil”, resultou que “durante alguns anos o país ficou sem lei que regulasse as concessões de terras” (Medeiros, 2012, p. 447). Logo, então, abriu-se caminho para a instituição de outro instrumento legitimador das desigualdades socioeconômicas: a “Lei de Terras”, Lei nº 601 de 1850. Ela redefiniu a estrutura fundiária e, agravou ainda mais as relações de exploração da terra e dos povos. Podemos afirmar que a Lei de Terras é um acordo de manutenção da estrutura do poder político e econômico firmado entre a Coroa Portuguesa e os grandes produtores de café, já instalados no Brasil pelo regime de sesmarias. Desse modo, a Lei de Terras:

[...] foi uma solução encontrada pela elite brasileira para manter inalterada a estrutura agrária, impedindo o acesso livre a terra por parte da população pobre que era maioria, e conseguir trabalhadores livres para as lavouras de café, pois o Estado brasileiro já estava planejando a imigração de europeus, para substituir o trabalho escravo que estava preste a ser abolido (Miralha, 2006, p.153).

Contudo, o século XIX apresentou-se com mudanças nos processos econômicas, uma delas foi substituição da base produtiva, pela abolição do trabalho escravo e o tráfico negroiro. O Brasil, vivia o grande ciclo do café e, por conseguinte, precisava adequar-se tanto as demandas externas de expansão das grandes potências comerciais da época, como resolver esse problema interno, que era acabar com “[...] a escravidão, pois escravo não compra. No entanto, o Estado vivia um dilema, pois dependia dos grandes fazendeiros plantadores de café, visto que o café era o “carro chefe” da economia brasileira naquele período” (Miralha, 2006, p. 153).

De acordo com Stedile (2011), a Lei de Terras de 1850 foi a primeira lei a regulamentou a propriedade de terras no Brasil. Ela é reconhecida como a lei que fez a adequação do sistema econômico, sendo um marco jurídico que transformou a terra de um bem de uso, em um bem de valor, portanto, o fundamento da normatização da propriedade de terra e o trabalho assalariado. Além disso, impediu a aquisição de terras por ex-escravos após a abolição da escravatura.

Desse modo, os libertos não seriam transformados em camponeses, nem pequenos proprietários de terra e, permaneceriam à mercê dos fazendeiros. Em resumo, “A Lei de nº 601, de 1850, foi então o batistério do latifúndio no Brasil. Ela regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural, que é a base legal, até os dias atuais, para a estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil” (Stédile, 2011, p. 23).

Entendemos ainda que, o processo legal da negação do acesso à terra para a classe trabalhadora no campo e, posteriormente a negação do acesso à educação escolar, fazem parte de um projeto capitalista de dominação, um projeto hegemônico que, vem subjugando o projeto social, econômico e cultural requerido pelos movimentos sociais do campo, em detrimento de um projeto hegemônico, nacional, antidemocrático, desumano, a anos enraizando-se no território camponês. Mas, em todo esse tempo, os povos do campo, tem resistido produzindo alternativas econômicas e educativas, organizando a vida na luta contra o projeto hegemônico.

Por isso, é preciso reafirmar que esse processo não se deu sem resistência popular aos ditames dominantes. Com a grande propriedade de terras legalmente na mão dos capitalistas-colonizadores, as relações de exploração do trabalho intensificaram-se e geraram revoltas provinciais em todo o território, causando uma instabilidade econômica. De acordo com Stedile (2011, p. 23),

[...] a história das lutas sociais e das revoltas populares registra muitas mobilizações nesse período. E um dos fatores de desestabilização do modelo agroexportador baseado na utilização da mão de obra do trabalhador escravizado é a revolta deste em relação às suas condições de vida e de trabalho. Os trabalhadores escravizados continuaram fugindo, continuaram se rebelando. Multiplicaram-se os quilombos.

Com todo esse caos na economia colonialista, a Lei de Terras funcionou como um “golpe de mestre”, pois o Estado brasileiro abriu os portos para uma gigantesca massa de imigrantes, que foram anexados a organização social e econômica como trabalhadores livres. Como as sesmarias garantiam aos europeus acesso livre a terra, sua extinção foi uma articulação inevitável: “dessa maneira, se os imigrantes chegassem no Brasil e o acesso à terra fosse livre, como no regime de sesmarias (livre para os “puros”), eles obviamente iam preferir ter sua própria terra ao invés de trabalhar nas lavouras de café” (Miralha, 2006, p. 153). O jogo não virou, pois nem aos ex-escravos, nem aos imigrantes, foi permitido o acesso à terra, continuou-se mantendo o monopólio junto às elites agrárias.

Por mais que tenha sido um fundamento legal, a Lei de Terras de 1850 pode ser considerada um instrumento imoral da política colonial, pois estabeleceu um conchavo entre a Coroa Portuguesa e a elite agrária brasileira, criando as condições de acesso à terra com base na compra. Nesse sentido, muito embora a abolição da escravidão se definia, a população expropriada e escravizada pelos grandes barões do café, outra vez não poderia adquirir terras, pois não exercia trabalho livre, como os imigrantes, que chegavam aos montes no Brasil, nem possuíam valores pecuniários, pois exerciam trabalho da condição de escravizados. Essa foi uma nova forma de posse da terra.

Quanto a “libertação” dos escravos, esta foi oficialmente definida com a Lei Áurea e não mais se podiam beneficiar-se de seu trabalho gratuito. Nesse tempo, aconteceu o maior êxodo rural da história brasileira “quase dois milhões de adultos ex-escravos saem das fazendas” (Stedile, 2011, p. 24). Uma multidão de pessoas sem-terra, sem moradias, sem emprego, sem renda, com uma única esperança: submeter-se as novas relações de trabalho no setor industrial das cidades. A Lei de Terras criou também as condições básicas da formação das comunidades periféricas e as suas mazelas, entre elas: precárias condições de trabalho, altas taxas de violência e ausência de educação escolar pública. Neste caso,

Como ex-escravos, pobres, literalmente despossuídos de qualquer bem, resta-lhes a única alternativa de buscar sua sobrevivência nas cidades portuárias, onde pelo menos havia trabalho que exigia apenas força física: carregar e descarregar navios. E, pela mesma lei de terras, eles foram impedidos de se apossar de terrenos e, assim, de construir suas moradias: os melhores terrenos nas cidades já eram propriedade privada dos capitalistas, dos comerciantes etc. Esses trabalhadores negros foram, então, à busca do resto, dos piores terrenos, nas regiões íngremes, nos morros, ou nos manguezais, que não interessavam ao capitalista. Assim, tiveram início as favelas (Stedile, 2011, p. 24).

Reside nesse processo a formação do campesinato brasileiro: da grande quantidade de camponeses que vivem na pobreza na Europa, buscaram no Brasil a melhoria das condições de

vida e as populações mestiças, que se constituíram durante os séculos de colonização. Essa população de mestiços, ex-escravos e seus descendentes estão entre os agrupamentos de pessoas que povoaram também o Nordeste brasileiro, Minas Gerais e Goiás (Stédile, 2011).

No século XIX, houve uma expansão das lavouras de café, que agora chegava ao declínio e, no início do século XX, dá-se início ao processo de industrialização. Nesses dois momentos históricos, o Brasil teve oportunidades de realizar uma reforma agrária em favor da população de trabalhadores rurais, contudo nesses períodos, o Estado brasileiro usou de estratégia em favor da conservação das antigas estruturas de poder e as relações de exploração do trabalho no campo. Não era do interesse das elites abrir acesso a terras para o trabalhador.

No primeiro momento, ao invés de abrir as terras para o livre acesso dos camponeses, ampliando a produção da agricultura camponesa e a dinamização da economia, a elite agrária optou pela constituição de uma massa gigantesca de “[...] trabalhadores sem-terra para trabalharem nas lavouras de café” (Miralha, 2006, p.153). Posteriormente, em um segundo momento, apesar da diferença de interesses entre industriais e fazendeiros, isso não foi suficiente para causar uma ruptura política entre a elite industrial e a oligarquia rural, até então detentora do poder econômico, dificultando mais uma vez o desenvolvimento de uma reforma agrária:

[...] visto que os interesses dos industriais se chocavam com o dos grandes fazendeiros de café, surgindo no Brasil, então a oportunidade da burguesia industrial entrar em um conflito com os grandes proprietários de terras e tentar promover uma reforma agrária para o desenvolvimento do capitalismo no país, pois a democratização do acesso à terra dinamiza a economia capitalista, pois inclui na economia produtores familiares que se tornam consumidores de produtos industriais e produtores de alimentos, que, se produzidos em grande quantidade tem seu preço no mercado reduzido, rebaixando assim o salário dos operários (Miralha, 2006, p.154).

Foi somente com a crise de 1929, que a economia cafeeira entrou em declínio e a intensificação do processo de industrialização produziu uma quebra da economia. O país passou por uma mudança em seus processos produtivos, com o surgimento de um novo processo econômico passando de agroexportador para urbano industrial. A indústria fez desenvolver-se os centros urbanos e a economia industrial ganhou força, alterando não só a geopolítica nacional, mas as relações econômicas internas e suas relações com o exterior, anunciando uma nova direção do projeto de desenvolvimento para a nação.

Dessa maneira, no Brasil, a partir da década de 1930, muda o eixo de acumulação da economia, passando da monocultura do café para indústria, e assim o Brasil vai aos poucos deixando de ser um país agrário exportador e passa a se configurar como um país urbano-industrial, pois com a crise de 1929 o governo brasileiro, com Getúlio

Vargas, implanta o modelo de substituição de importações estimulando a indústria nacional e fortalecendo o mercado interno (Miralha, 2006, p. 156).

As mudanças de ordem econômica apontadas, pela década de 1930, fizeram com que a produção rural se diversificasse: a monocultura do café, que ocupava a liderança e estava vinculada à exportação para o mercado externo, sofreu um desaquecimento e outros produtos como: o algodão, o feijão e o arroz, ganharam ampliação das áreas produtivas, ou seja de terras para o cultivo das novas culturas. Esses novos itens abasteciam o mercado interno, atendendo as necessidades do crescimento industrial, contudo, a estrutura fundiária básica permaneceu inalterada, tendo os fazendeiros do café e da cana-de-açúcar como os grandes proprietários de terra.

Esse período que vai de 1930 a 1945, é comumente chamado de “Era Vargas”, um momento marcado política e economicamente por uma série de contradições, que tiveram implicações na questão agrária nacional. O presidente Getúlio Vargas liderou um projeto político nacional de natureza econômica desenvolvimentista que, pretendeu firmar-se em um modelo de industrialização altamente dependente, tanto da oligarquia rural, quanto dos países capitalistas centrais.

Do ponto de vista da questão agrária, esse período se caracteriza pela subordinação econômica e política da agricultura à indústria. As oligarquias rurais continuam donas das terras, continuam latifundiárias e produzindo para a exportação, mas não detêm o poder político. As elites políticas – a burguesia industrial, agora no poder – fazem uma aliança com a oligarquia rural, tomam seu poder, mas a mantêm como classe social, por duas razões fundamentais: primeiro, porque a burguesia industrial brasileira tem origem na oligarquia rural, da acumulação das exportações do café e do açúcar, ao contrário dos processos históricos ocorridos na formação do capitalismo na Europa e nos Estados Unidos. A segunda razão: o modelo industrial, como era dependente, precisava importar máquinas, e até operários, da Europa e dos Estados Unidos. E a importação dessas máquinas só era possível pela continuidade das exportações agrícolas, que geravam divisas para seu pagamento, fechando o ciclo da lógica da necessidade do capitalismo dependente (Stedile, 2011, p. 28).

Mesmo com o bloco fundiário perdendo o seu lugar como protagonista na economia e nas decisões políticas do país, que passava a ser conduzida pela burguesia urbano-industrial, os grandes proprietários rurais se mantiveram na estrutura de poder, exercendo uma espécie de controle sobre as políticas sociais, impedindo mudanças mais profundas na democratização do acesso à terra, por parte do governo, impedindo uma autêntica reforma agrária brasileira.

Desse modo, o estado eximiu-se mais uma vez de realizar a reforma agrária, retrocedendo mais ainda, a partir da década de 1950, quando os grandes proprietários de terra passaram a receber ajuda financeira do governo federal, que requeria uma nova transformação

para produção agrícola: “essa ação do governo teve o objetivo de erradicar os velhos cafezais e substituí-los por outras culturas com utilização de tecnologias fabricadas pelas indústrias, como o trator e máquinas modernas” (Miralha, 2006, p. 156). Contudo, tal modernização conduziu a uma permanência dos latifundiários, modernizando e ampliando a produção da monocultura, e ainda auxiliando a oligarquia rural na recuperação de seu papel na política interna.

Esse processo veio acompanhado de alterações profundas na forma de produção agrícola, onde se adotou novas técnicas de produção, inserção da mecanização e insumos agrícolas, quimicamente modificados para gerar aumento e melhoria da qualidade da produção. Essa transformação da agricultura ocorrida sobretudo a partir da década de 1950, ficou conhecida como “Revolução Verde”, que consistiu em um:

[...] ciclo de inovações, cujo objetivo foi intensificar a oferta de alimentos, iniciou-se com os avanços tecnológicos do pós-guerra, com um programa de valorização do aumento da produtividade agrícola por meio de uma tecnologia de controle da natureza de base científico-industrial, a fim de solucionar a fome no mundo, visto que na época se considerava a pobreza, e principalmente a fome, como um problema de produção (Pereira, 2012, p. 687).

A justificativa dos defensores da Revolução Verde, para essa ruptura com a antiga forma de conceber a agricultura e a defesa de uma adequação da agricultura as demandas do capitalismo industrial, apelava para a resolução da crise de escassez de alimentos, para eles “somente com a melhoria das técnicas de produção seria possível acabar com a escassez e a dependência de alimentos; consideravam-na, assim, como uma solução para a crise de alimentos” (Pereira, 2012, p. 687).

A Revolução Verde, atingiu seu apogeu na década de 1960, com um conjunto de “inovações”, uma espécie de “pacote tecnológico”, que incluía entre outras modificações “insumos químicos, sementes de laboratório, irrigação, mecanização, grandes extensões de terra – conjugado ao difusionismo tecnológico, bem como a uma base ideológica de valorização do progresso” (Pereira, 2012, p. 687).

Há que se ter claro, que ao pensar em Revolução Verde, não podemos vê-la apenas do ponto de vista das suas transformações tecnológicas aplicadas a produção agrícola, mas sobretudo dos seus efeitos nos campos social, político, econômico e cultural, agrônômico e ecológico, pois ela:

[...] foi veículo de desigualdade social, bem como obstáculo ao desenvolvimento dos camponeses, visto que eles se tornaram dependentes de empresas globais fabricantes dos pacotes tecnológicos. Além disso, as políticas de desenvolvimento que privilegiaram o viés técnico acabaram por deixar de lado mudanças sociais e estruturais, tais como a Reforma Agrária (Pereira, 2012, p. 687).

A política econômica, que provocou alterações no modelo produtivo agrícola no campo, intensificou ainda mais as tensões entre os camponeses e a oligarquia rural. Reconhecemos que essa disputa representa o motor do desenvolvimento no campo. De um lado, pela disputa de projetos e interesses distintos, os movimentos sociais sentem a necessidade de maior organização e aperfeiçoamento das frentes de luta pelo acesso à terra, e, de outro a agenda governamental foi se alterando, produzindo um movimento de reacionário e um conchavo entre a oligarquia rural e a burguesia industrial.

Se por um lado, a ação dos movimentos sociais despertou os trabalhadores rurais para a luta em torno do acesso à terra, sendo um passo importantíssimo para a redução das desigualdades sociais no campo, por outro, essa organização de trabalhadores provocaram a reação da velha oligarquia rural e burguesia industrial, que para não perderem seus privilégios e manterem-se no poder, uniram-se e promoveram um pacto político que culminou em no Golpe de Estado de 1964 (Stedile, 2012).

A década de 1930, trouxe a alteração da base econômica de um modelo agroexportador para o industrial; a década de 1950, a revolução verde inicia uma modernização conservadora e a década de 1960 implementou uma modernização tecnológica no campo, que só foi possível após 1964, quando os grande propriedade de terra se articulara com o grande capital e os setores da indústria e de serviços, dentro de uma manobra para a impedir uma mudança que favorecesse os interesses populares. Esse movimento político fortaleceu-se com a promulgação de um novo marco jurídico, constituído a partir do Estatuto do Trabalhador Rural em 1963 e do Estatuto da Terra em 1964. Com essa ação,

[...] o Estado mostrava claramente a opção feita para o setor agropecuário, ou seja, captar recursos fartos para promover a modernização tecnológica nas grandes propriedades, mantendo intocada a estrutura fundiária, reprimindo os militantes e movimentos pró-reforma agrária. A dita “modernização da agricultura”, na verdade só modernizou as médias e grandes propriedades com a adoção de tecnologias no processo produtivo, por meio do crédito subsidiado que proporcionou aos grandes proprietários a compra de tratores, máquinas modernas, fertilizantes e adubos químicos, agrotóxicos etc. É interessante notar que essa modernização incentivou a compra de produtos de uma indústria que surgiu especializada em produzir produtos para a agricultura, que junto com a agroindústria, que compra os produtos produzidos pela agricultura formam então o complexo agroindustrial (Miralha, 2006, p. 157).

O Estatuto da Terra de 1964, na concepção de Sampaio Junior (2013), foi uma resposta da burguesia à luta pela democratização do campo. Esse documento restringiu a desapropriação apenas das terras consideradas improdutivas, mantendo o latifúndio e a pobreza dos camponeses aos moldes da modernização conservadora, com fortalecimento da grande empresa

agrícola. Para sanar o problema dos conflitos, recorrera-se ao uso da repressão e/ou pela expulsão dos trabalhadores pobres para regiões de fronteira, e a formação de assentamentos em terras marginais que não interessavam aos capitalistas.

Para Stedile (2012, p. 665), durante os vinte anos de regime militar, o Estado brasileiro priorizou apenas “programas de colonização, distribuindo as terras públicas na fronteira agrícola da Amazônia Legal para camponeses sem-terra e, sobretudo, para grandes fazendeiros e empresas capitalistas do Centro-Sul”.

Do final da década de 1950 e início da década de 1960, o Brasil presenciou o nascimento de outro sujeito na cena política, os Movimentos Sociais do Campo. Toda a situação econômica produzida pelas sesmarias, Lei de Terras e a oligarquia do café, haviam elevado muito as condições de miséria e desigualdade social do povo camponês, pela falta de acesso à terra e outros direitos vitais. Essa massa de trabalhadores desejava novos rumos na política, portanto, denunciavam as injustiças sociais produzidas pelo vergonhoso modelo fundiário insistentemente patrocinado pelo governo contra o povo. Em virtude disso,

[...] começam a aparecer no campo, militâncias políticas de diferentes setores de trabalhadores rurais e movimentos sociais, como as Ligas Camponesas no Nordeste, que começam a contestar a grande desigualdade social e concentração fundiária que existe no Brasil, pressionando o governo para a realização de uma ampla reforma agrária no país. E esses movimentos sociais ganham força quando João Goulart assume a presidência, visto que este presidente tinha ideias progressistas e entendia que a reforma agrária era fundamental, naquele momento, para a completa modernização do país (Miralha, 2006, p. 156).

As ligas Camponesas no Nordeste, tiveram sua importância reconhecida dentro dos movimentos de luta pela Reforma Agrária. Elas foram iniciadas por volta de 1950, arregimentando e organizando milhares de trabalhadores rurais, tendo como lema “Reforma Agrária na lei ou na marra”. Esse movimento, teve seu contexto de atuação no cenário político-econômico gerado pelas ações governamentais do processo de industrialização proposto implementado pelo presidente Juscelino Kubitschek (1956 a 1961), processo que gerou desemprego e baixos salários, isso gerou bastante insatisfação da população rural nordestina.

Com a pressão dos movimentos sociais, houve uma notória mobilização popular em torno do desejo de mudança mais profunda na estrutura fundiária brasileira. Algumas organizações foram criadas por lideranças ligadas aos movimentos sociais, entre estas a Contag, que foi criada em 1963 com o objetivo de representar os interesses gerais dos trabalhadores rurais a nível de federações estaduais, que de forma mais específica aglutina os diversos sindicatos de trabalhadores rurais em seus respectivos municípios.

Com a eleição de João Belchior Marques Goulart, em 1960, e seu governo de 1961 a 1964, representando uma vitória dos trabalhadores e movimentos sociais do campo, as expectativas quanto à realização da reforma agrária cresceram em torno da figura presidencial e as ideias progressistas alimentadas pelos movimentos sociais em seu apoio. Todavia, a elite governamental formada pela burguesia industrial e a oligarquia agrária, costuraram um Golpe de Estado, em 1964, subtraindo do povo e do país a oportunidade de desenvolvimento de uma democracia, com efetiva participação popular. Dessa forma:

[...] o Grande momento histórico da realização da reforma agrária e a diminuição das desigualdades sociais no Brasil foi sabotado e destruído por um pacto entre as elites (o golpe de Estado), ou seja, a velha oligarquia rural que permeia o poder político através de vários deputados, senadores, governadores etc., e a burguesia industrial, que decidiram manter inalterada a estrutura fundiária brasileira e assim, mudaram o rumo do país (Miralha, 2006, p. 156-157).

Após o golpe de 1964, as mudanças no campo da legislação aprofundaram as desigualdades sociais, pois serviram de base para uma modernização conservadora, através de grandes investimentos em tecnologias para a grande propriedade de terras. O aparato legislativo, que contava agora com o Sistema Nacional de Crédito Rural, o Estatuto da Terra e o Estatuto do Trabalhador Rural, serviram mais ainda para que o Estado exercesse um forte controle sobre os movimentos sociais. Dessa maneira, o Estado fez sua opção pela agroindústria, deixando de lado a produção agrícola familiar, isso significou a manutenção da estrutura fundiária, em sacrifício da reforma agrária e a democratização, bem como deixou nas entrelinhas uma espécie de criminalização dos movimentos sociais pró-reforma agrária.

O fortalecimento da grande propriedade de terras no Brasil vem contribuindo processualmente com a consolidação do modo de produção capitalista no campo, pois é a partir dessa modernização que se conservou a estrutura fundiária, não realizando a reforma agrária almejada pelos movimentos sociais de trabalhadores do campo. Com isso, cresceu o número de trabalhadores, sem-terra, que passam a ocupar áreas periféricas da cidade, vivendo em condições de extrema miséria. Esses passaram a ver como opção de sobrevivência, o trabalho assalariado, e em muitos casos, em condições de escravidão, pelas relações degradantes do trabalho ofertado na lavoura, que como canta Zé Ramalho, uma “vida de gado! Povo Marcado!”. Entre os resultados da modernização da agricultura, o campo brasileiro, teve:

[...] a expansão do modo de produção capitalista no campo, com o aumento massivo da mão-de-obra assalariada nas grandes propriedades modernizadas, surgindo assim os trabalhadores volantes (“boias-frias”) que normalmente moram nas cidades, em sua maioria nas periferias, e são transportados diariamente para o local de trabalho, as

grandes lavouras, trabalhando sob condições precárias de contratação e de segurança no serviço (Miralha, 2006, p. 158).

Esse processo de exploração do trabalhador e precarização do trabalho, abandonados a condições miseráveis, fez surgir na década seguinte uma outra organização também mereceu destaque na luta por condições mais humanas de trabalho no campo, que foi a Comissão Pastoral da Terra (CPT), fundada em 1975, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) soma forças a outros movimentos sociais, sendo uma organização civil, sem fins lucrativos, atuando na defesa dos direitos dos trabalhadores, denunciando os crimes contra os trabalhadores rurais, posseiros e sem-terra, como exploração do trabalho, mortes em conflitos agrários, entre outras injustiças no campo.

A partir da década de 1970, a modernização da agricultura passou a servir a economia compondo um processo de adaptação da agricultura ao sistema capitalista industrial. Essa associação de setores produtivos gerou um compromisso ainda mais forte entre as elites agrária e industrial já constituídas, bem como o crescente setor de serviços. Seu objetivo era construção de uma cadeia produtiva, uma ampla rede com áreas interdependentes, geradora de benefícios para uma pequena parcela.

A estrutura produtiva gerada por essa associação de interesses criou relações mais estreitas entre setores estratégicos como as indústrias, que passam a fornecer tecnologias para a agricultura moderna, assim como, a agricultura forneceu matéria prima para as agroindústrias. Esse processo contou com grande incremento de capital financeiro nunca visto antes. De modo mais preciso, os efeitos dessa integração da agricultura ao sistema produtivo capitalista podem ser descritos como: “a transformação da base técnica; o aumento médio da produtividade, graças aos insumos modernos; e, o aumento da produção agropecuária nacional, que possibilitou ao país mais divisas através do aumento das exportações de produtos agrícolas” (Miralha, 2006, p. 159).

Embora o autor tenha apresentado essa “transformação” como ponto positivo, esse processo encobriu sua verdadeira essência, pois os supostos pontos positivos, derivados do processo de modernização da agricultura e sua integração ao sistema produtivo capitalista, não foram acompanhadas de melhorias na redução das desigualdades sociais e econômicas presentes no país. A “transformação” na verdade constituiu em uma dependência dos estados do Norte e Nordeste em relação aos estados do Sul e Sudeste, que receberam os incentivos financeiros. A modernização trouxe mais efeitos negativos que positivos para os trabalhadores, o meio ambiente e o quadro geral de problemas sociais que a nova estrutura de interesses político e econômicos apresentava, como:

[...] intensificação do êxodo-rural, pois esse processo perverso abrangeu apenas o médio e grande produtor gerando assim, uma expulsão e expropriação de grande parte de pequenos produtores, meeiros, posseiros, pequenos arrendatários, etc. que ficaram abandonados sem nenhuma forma de incentivo, e pelo fato dessa modernização se caracterizar também pela utilização de máquinas modernas nas grandes propriedades absorvendo uma pequena parte de trabalhadores para se sujeitar a ao trabalho assalariado, a maioria foram obrigados, então, a migrar para as médias e grandes cidades em busca de emprego, principalmente na indústria. Mas, a maioria, não conseguiu se incluir no mercado de trabalho urbano e acabaram excluídos, “inchando” as periferias das cidades (Miralha, 2006, p. 159).

As quatro décadas, entre 1950 e 1980, foram marcadas por profundas mudanças nas relações campo-cidade, na econômica e na cultural no Brasil, pois a concentração de terras e a modernização da agricultura pela elite agrária, ao passo que fizeram aumentar a produção da monocultura, reduziu a população rural, pelo fluxo migratório do campo para a cidade, um contingente desprovido de trabalho, espaço para morar, e nenhuma escolaridade. O aumento desordenado da população urbana, com crescimento do número de famílias vivendo em condições de miséria e/ou extrema pobreza, intensificaram-se pelo domínio do setor industrial nos centros urbanos.

Todas essas alterações foram sentidas no modo de organização da vida e suas diferenças regionais e socioeconômicas. As injustiças sociais provocadas por esse projeto de desenvolvimento, sofreria com seus excessos nas décadas de 1980 e 1990, trazendo alterações na política, na legislação e pela participação popular mais efetiva, os movimentos sociais adentram na agenda política conquistando alguns direitos.

O fim da ditadura militar, na década de 1980, alimentou novamente expectativas quanto a realização de uma reforma agrária, pois o Brasil entrou em processo de redemocratização, encerrando-se um período político marcado por retrocessos aos direitos dos trabalhadores. Durante esse processo, é organizado o Partido dos Trabalhadores (PT) é um partido político que nasce no seio dos movimentos de esquerda, principalmente o Movimento Sindical, fundado em 1980, e pretendeu ser um vetor de mudanças mais profundas na democracia brasileira.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) foi criado em 24 de janeiro de 1984, guiados pelo objetivo de democratização do acesso à terra, via reforma agrária. Esse é um movimento de ativismo social e político, que no Brasil tem atuado de modo a assegurar direitos basilares dos trabalhadores rurais. Sua luta está vinculada ao princípio da justiça social no campo.

O MST é um movimento socioterritorial que reúne os camponeses pobres, como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários, trabalhadores assalariados e diversos lutadores sociais (Fernandes, 2012). O MST tem organizado trabalhadores rurais e, promovido marchas,

ocupações de terras e manifestações em várias regiões do país, ganhando a notoriedade e fazendo crescer a visibilidade do tema da Reforma Agrária. Essa luta, responde a um contexto histórico, político e econômico, marcado pelas desigualdades sociais oriundas da concentração de terra no campo. Seus objetivos principais giram em torno da organizar das populações camponesas na luta pelo acesso à terra por meio da reforma agrária, como forma de justiça social, visando a garantir a segurança alimentar de milhares de famílias camponesas nas diversas comunidades do campo no Brasil. A partir de 1985, tivemos a abertura do processo democrático no Brasil e o ressurgimento dos movimentos sociais camponeses, no entanto, poucos foram os avanços no campo da reforma agrária.

A eleição presidencial de José Sarney de Araújo Costa, que governou de 1985 a 1990, marcou essa ruptura política e, contou com a força de movimentos sociais, como: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST); e as organizações já mencionadas como a Comissão Pastoral da Terra (CPT); o Partido dos Trabalhadores (PT) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultores Familiares (Contag).

Mesmo com a força desses movimentos sociais na cena política do país, o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), aprovado na gestão de José Sarney, sofreu oposição, pois as alianças entre os grandes proprietários de terra e o grande capital, financiador da modernização do país, contava com o apoio de todos os setores da economia, que se beneficiavam da grande propriedade de terras, fazendo retroceder ações na direção da reforma agrária. Como se acostumou dizer por aqui: “o Brasil não é para amadores”, revelando o quão longe a classe hegemônica está disposta a ir para barrar qualquer que seja o projeto de iniciativa popular, que ameace os interesses capitalistas.

Nesse novo cenário político, em meio as disputas de interesses entre as elites dominantes e os movimentos sociais, a legislação manteve-se resistente às mudanças mais profundas na estrutura fundiária, tornando-se o principal obstáculo a realização da reforma agrária. Mesmo com a Constituinte em 1988, as tentativas de destinar terras improdutivas aos trabalhadores do campo, foram sufocadas mais uma vez pelas forças conservadoras que dominavam a política.

A década de 1990, apresentou uma das faces mais retrógradas ao processo de reforma agrária, pois o país iniciou a adequação da economia ao modelo neoliberal, que fez valer os interesses do Consenso de Washington para superação da Crise Global do Sistema Capitalista. O modelo neoliberal implicou na redução do papel do Estado na economia e na abertura para a iniciativa privada, aspecto que fez retroceder os processos de democratização do acesso à terra, pelo menos aos moldes da reforma agrária pensada pelos movimentos sociais do campo.

Nesse sentido, o neoliberalismo afetou profundamente a economia brasileira,

interferindo na política administrativa, deixando de ser um estado provedor para ser um estado regulador. Essas ações atacaram de frente alguns direitos sociais, que antes eram de inteira responsabilidade estatal e, agora, passaram a ser ofertados na forma de mercadoria a quem poderia pagar. Neste contexto, as gestões de Collor de Mello, de 15 de maio de 1990 a 2 de outubro de 1992, Fernando Henrique Cardoso - FHC, que governou por dois mandatos seguidos de 1995 a 2002 e Michel Temer, que governou de 31 de agosto de 2016 a 31 de dezembro de 2018 e Jair Messias Bolsonaro, de 2019 a 2022, representaram um retrocesso aos direitos sociais conquistados pela luta popular. Suas ações provocaram aumento de desemprego e altas taxas de juros, gerando abandono das demandas sociais, contando com uma legislação comprometida com o projeto hegemônico e para atendimento do mercado de trabalho dentro do sistema metabólico do capital, que se tornou mais e mais agressivo na redução de gastos públicos.

Com a forte empreitada neoliberal sobre os direitos sociais e a defesa de um Estado Mínimo na década de 1990, os movimentos sociais ressurgiram nessa época mais organizados e articulados, desenvolvendo ações mais efetivas em favor da reforma agrária, com forte pressão contra o governo, pois entendiam que a luta em defesa do direito a terra, e outros direitos básicos, era uma questão de justiça social a classe trabalhadora. Nesse processo, o MST e a CPT tiveram um papel importante, pois além da denúncia das injustiças contra os povos do campo, contribuíram para a organização política dos trabalhadores, bem como a união de forças na luta pela garantia desses direitos. Neste caso,

Apesar das derrotas políticas, os movimentos sociais de luta pela terra, principalmente o MST, com o apoio da CPT, seguiram crescendo e se expandindo pelo território nacional aumentando o número de integrantes e simpatizantes que, por consequência amplia o poder de pressão, principalmente, por meio de ocupações e realização de acampamentos em grandes fazendas improdutivas ou com títulos de propriedade contestados. Assim, em meados da década de 1990 o MST atinge uma repercussão nacional com ocupações de várias fazendas, principalmente no Pontal do Paranapanema, passando assim a entrar na mídia e ganhar boa parte da opinião pública a seu favor (Miralha, 2006, p. 161).

As estratégias de ocupações e formação de acampamentos foram preponderantes para que o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), um dos que mais contribuíram para a expansão do modelo neoliberal no Brasil, tomasse algumas ações voltadas às demandas dos movimentos sociais, como: “acelerar os processos de desapropriação de terras e a intensificar a implantação de assentamentos rurais” (Miralha, 2006, p. 161).

O termo assentamento rural no Brasil expressa “por um lado, à atuação estatal direcionada ao controle e à delimitação do novo ‘espaço’ criado e, por outro, às características dos processos de luta e conquista da terra empreendidos pelos trabalhadores rurais” (Leite,

2012, p. 111). Nesse sentido, o assentamento rural pode ser compreendido como a delimitação de terras ociosas, desapropriadas e, destinada as famílias sem-terra na condição de acampados, que lutam pela reforma agrária no Brasil.

A implantação de assentamentos rurais, em parte, revela uma estratégia governamental para conter os anseios dos movimentos sociais do campo e as constantes ocupações de fazendas. Mesmo que essa ação não tenha atendido no seu ideal, a demanda, podemos reconhecer que, foi o que de mais perto chegamos de uma reforma agrária, e, isso só foi possível com a pressão desses movimentos. A ação política dos movimentos sociais destacou-se nas mídias, colocando o tema da reforma agrária na pauta governamental, o resultado disso foi o aumento dos assentamentos, mas com muitos pontos a serem melhorados em termos de infraestrutura para viver e produzir:

O número de assentamentos implantados pelo Estado na década de 1990 é, realmente, uma vitória dos grupos e movimentos sociais de luta pela terra, no entanto, quantidade não se reflete na qualidade, ou seja, os assentamentos implantados pelo Governo FHC possuem carências no que se refere ao crédito, a extensão rural, a educação, lazer e saúde. Bem como equívocos em não considerar as diferenças regionais e as particularidades locais, dentro de cada estado (Miralha, 2006, p. 162).

Com relação aos assentamentos implantados nas décadas de 1990, sob a direção do governo federal, precisamos ponderar que, levando-se em conta a perspectiva neoliberal que esses governos tiveram, foi uma grande conquista a efetividade dos assentamentos para os movimentos e as famílias de trabalhadores do campo. Contudo, as condições necessárias para que os assentamentos pudessem se desenvolver, a ponto de se tornarem áreas em que se pudesse obter desenvolvimento humano, que é muito questionável. Para Miralha (2006, p. 162),

[...] há uma grande distância entre os assentados implantados nas décadas de 1980 e, principalmente, na década de 1990 pelo governo federal e os governos estaduais com várias carências e equívocos e a ideia de assentamentos rurais que realmente promova as condições necessárias para o assentado produzir de maneira viável, considerando as diferenças e particularidades locais e regionais do Brasil (visto que o Brasil possui um território bem extenso), transformando uma série de excluídos do mercado de trabalho e do acesso à terra em sujeitos políticos e produtores viáveis, resgatando, assim, a dignidade humana e a justiça social.

Mesmo considerando que a política agrária implementada neste período não estava de acordo com o projeto dos movimentos sociais, devido aos níveis tão precários de produção, tivemos no governo FHC a criação do maior número de assentamentos, ou seja, áreas destinadas aos trabalhadores rurais, mais do que em governos reconhecidamente democráticos e de participação popular, como nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, que o

sucederam:

A comparação entre os governos FHC e Lula é ilustrativa. Enquanto no primeiro governo FHC (1995- 1998), no auge das lutas do MST, a média do número de famílias assentadas foi 15% inferior à média do número de famílias em ocupações, no último governo Lula (2007-2010), mesmo com o expressivo arrefecimento das ocupações (produto de cooptação de importantes organizações que lideravam a luta pela terra), essa relação saltou para 72% – fato que expressa uma redução de quase sete vezes no número médio de famílias assentadas. No governo Dilma é ainda pior, pois, em seu primeiro ano, os assentamentos foram praticamente paralisados, registrando o menor número de famílias atendidas desde 1995 (Sampaio Junior, 2013, p. 226-227).

Em uma comparação entre esses governos e a política agrária adotada, percebemos as discrepâncias quanto ao atendimento das demandas relacionadas a questão agrária. Nesse sentido, podemos afirmar que a realização de uma ampla reforma agrária, sempre enfrentou a pressão da classe hegemônica, fortemente reacionária nos governos democráticos e, o que é:

[...] uma prova irrefutável da força colossal do latifúndio sobre o Estado brasileiro a relutância inarredável dos governos democrático – incluindo Lula e Dilma – para cumprir o dispositivo da Constituição que determina a necessidade de uma Lei Complementar para regulamentar o procedimento do “rito sumário”, bem como a recusa de tomar as providências administrativas para atualizar os índices de produtividade da terra utilizados como referência para a definição das terras sujeitas à desapropriação (cuja base de cálculo é – pasmem! – de 1975) (Sampaio Júnior, 2013, p. 213).

Esses governos, acima citados, tiveram amplo apoio da classe trabalhadora, partidos de esquerda e movimento sociais do campo. Diante disso, podemos assegurar que a política de implantação de assentamentos rurais realizada pelo governo federal sobretudo após as décadas de 1980 e 1990, não representou de fato uma reforma agrária no Brasil. Essa política foi sofreu duras críticas, comparando-a a um negócio, com valores econômicos que favoreceu mais ainda os latifundiários, pois:

Essa política de assentamentos rurais não se constitui em uma verdadeira reforma agrária, também, pelo fato de, na maioria das desapropriações ocorre a indenização dos “proprietários” a preços que incluem a especulação imobiliária, o que impede um melhor investimento nos assentamentos, dificultando uma reforma ampla na estrutura agrária. Dessa maneira, a desapropriação de latifúndios para a realização de assentamentos rurais por meio da compra de terras pelo Estado com pagamento da dívida agrária, com preços que só interessam aos grandes proprietários, não é reforma agrária e sim um “negócio agrário” (Miralha, 2006, p. 163).

As desapropriações têm representado um novo negócio para os grandes proprietários de terra. Além de gerar ganhos expressivos aos latifundiários, a venda dessas propriedades ao governo, para posterior distribuição as famílias, constituem um gasto tamanho que se tornou

uma desculpa para que a política pública não realize investimentos futuros visando a melhoria da qualidade de vida pela produção dos assentados.

Em um estado regido por princípios neoliberais, afastando-se dos interesses populares, ineficaz e engessado pela legislação, ao longo dos anos aprovada pela interferência da elite agrária e políticos de direita, não se tem interesse em uma reforma agrária que desagrade os setores comprometidos com um projeto hegemônico de sociedade: “o Estado não apenas perdeu o poder de recorrer ao “rito sumário” nas decisões de desapropriação da terra e garantia de posse como também passou a ser obrigado a indenizar as terras desapropriadas com ‘recursos próprios’” (Sampaio Júnior, 2013, p. 213).

Assim, uma verdadeira reforma agrária, ou reforma agrária popular, que segundo Stédile (2012, p. 662) é aquela que “consiste na distribuição massiva de terras a camponeses, no contexto de processos de mudanças de poder nos quais se constituiu uma aliança entre governos de natureza popular, nacionalista, e os camponeses”, como a pretendida pelos movimentos sociais do campo, esteve comprometida pela política de assentamentos implantada nas décadas de 1980 e 1990; pelo avanço do modelo de gestão neoliberal e, pelo fortalecimento do projeto capitalista de desenvolvimento para o campo, que tem o agronegócio como sua principal matriz produtiva:

Ao revitalizar o agronegócio como força motriz do padrão de acumulação, o ajuste do campo aos imperativos da ordem global reforçou o papel estratégico do latifúndio como base material do capitalismo brasileiro. A aposta na competitividade espúria, baseada na exploração predatória das vantagens comparativas naturais do território, como forma de conquista de mercados externos supõe a intensificação da agricultura itinerante e, em consequência, a abertura de novas frentes de expansão para o latifúndio (Sampaio Júnior, 2013, p. 2140).

Desse modo, reiteramos a necessidade de discussão das possibilidades de realização da reforma agrária popular, que seja capaz de combinar a ação do estado com os anseios dos movimentos sociais do campo. Esse tipo de reforma deve entre outros benefícios, garantir acesso à terra a todos os camponeses, trabalho para todos, eliminar o pagamento de renda aos grandes proprietários de terra e, gerar condições de produção para as famílias. Assim é que,

[...] uma ampla e eficaz reforma agrária ainda é necessária para atingir, não só uma modernização econômica e tecnológica, mas uma modernização social com mais qualidade de vida para a população como um todo e uma maior equidade social, bem como importância econômica, fortalecendo a produção familiar no Brasil dinamizando assim, o mercado interno, principalmente através da produção de produtos alimentícios e o aumento de consumo de produtos da indústria, devido a inclusão social de várias famílias (Miralha, 2006, p. 164).

Apesar das contradições que permeiam os projetos de reforma agrária no país, a constituição dos inúmeros assentamentos rurais trouxe resultados materiais mensuráveis, no sentido de promover em certa medida, acesso de trabalhadores à terra, pois “em diferentes situações, número expressivo de trabalhadores que participaram de processos de ocupação de terra deixaram de ser acampados para se tornarem, num momento seguinte, assentados” (Leite, 2012, p. 110). A mudança da condição de acampados para assentados, tirou um número significativo de famílias das condições de perigo frente a luta com fazendeiros e as péssimas condições dos abrigos em lonas em que adultos, idosos e crianças encontravam-se.

Dessa forma, as famílias assentadas possuíam terra para morar e produzir, bem como outros problemas relacionados a manutenção dos assentamentos, que se tornaram frentes de luta com que o movimento passou a se preocupar. Essa situação produziu outras lutas, dessa vez por outras políticas públicas como: água potável, moradia, luz elétrica, saúde e educação, fazendo com que os assentamentos comessem a ser vistos como espaços social e economicamente viáveis ao processo de formação de sujeitos políticos, de inclusão social, de produção sustentável, de fortalecimento da agricultura camponesas e de melhoria da qualidade de vida no campo. Esses são fatores positivos sobre a política de assentamentos. Na visão de Miralha (2006, p. 165),

[...] os assentamentos rurais no Brasil têm demonstrado ser de grande importância social para o país, dando a possibilidade de inclusão social e melhoria de vida para famílias que estavam excluídas do mercado do trabalho e do acesso à terra, transformando um amplo setor de “excluídos” em sujeitos políticos. No que tange à questão econômica da reforma agrária hoje, muitos intelectuais brasileiros favoráveis à reforma agrária, incluindo partidários da esquerda, compreendem que a reforma agrária não possui importância econômica para o país, sendo importante apenas como uma política de cunho social como parte de uma “dívida social” com os “pobres da terra” que historicamente enfrentam a opressão e exclusão das elites latifundiárias.

No início de suas implantações, os assentamentos rurais tiveram grandes carências de melhorias, necessidades estas que deveriam ser supridas em grande parte por recursos públicos gastos na compra de terras e indenizações à elite agrária, uma crítica coerente, atual e necessária. Ela nos permite reconhecer os benefícios de uma política pública, mesmo que atravessada por interesses oligárquicos, e seus limites no atendimento as necessidades reais dos trabalhadores do campo. Por isso, entendemos que os assentamentos têm um grande papel na reparação da dívida social com a população do campo, constituída na colonização aos chamados “excluídos da terra” e, sem eles, a economia brasileira estaria ainda muito distante de atender a massa de desempregados, gerada pelo projeto de desenvolvimento a partir do paradigma do capitalismo agrário que hoje domina o campo.

Nesse sentido, é fundamental que o estado brasileiro assume o compromisso de realizar uma reforma agrária que tenham os talhadores do campo como sujeitos e não apenas objetos desse processo, como forma de garantir as condições necessárias a produção de vida digna das famílias, bem como a segurança nas comunidades camponesas, e ainda a sua participação de forma autêntica no processo de desenvolvimento do país, acessando a riqueza econômica e cultural produzida pela humanidade.

Enquanto não for possível a realização de uma ampla reforma agrária, de caráter popular, com o protagonismo dos movimentos sociais de trabalhadores do campo, os trabalhadores sem-terra continuarão sem as condições necessárias para a construção de um projeto efetivo de desenvolvimento das comunidades, a partir da agricultura camponesa, que favoreça a superação da exploração do trabalho no campo, da pobreza e da exclusão social no Brasil. Neste sentido,

A reforma agrária hoje possui uma grande importância, principalmente no âmbito social. É unânime entre os estudiosos favoráveis à reforma agrária a sua importância social, como uma política de distribuição de renda e de inclusão social, “desafogando” pequenos arrendatários, parceiros, meeiros, e minifundiários e proporcionando a oportunidade de uma grande parte de pessoas que estão nas periferias das grandes cidades e excluídos do mercado de trabalho e que foram expulsas do espaço rural nas décadas de 1960/1970 migrando para as cidades, em decorrência da cruel modernização conservadora e da industrialização do país, voltarem para o campo, agora com as condições para produzir de maneira viável, resgatando assim sua dignidade (Miralha, 2006, p. 164).

A luta por uma reforma agrária popular constitui um passo importante na redução dos níveis de violência no campo, provocadas pela sede insaciável por terra que alimenta o projeto de desenvolvimento capitalista que, expulsa comunidades inteiras de trabalhadores de suas terras. Os bolsões populacionais em áreas periféricas das cidades, são na atualidade muito mais avolumados do que nas décadas de 1960 e 1970.

Os Movimentos do Campo alimentaram a esperança de concretização da luta por reforma agrária popular nos governos de Lula (2003 a 2010) e Dilma (2011 a 2016), devido sua vinculação histórica com as pautas de luta dos camponeses. Contudo, esses governos tentaram conciliar o projeto capitalista de desenvolvimento, com medidas assistencialistas de políticas agrárias e justiça social, que reduziram as reais chances de reforma. Segundo Sampaio Junior (2013), logo no início do mandato do presidente Lula, foi demitido o superintendente do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Marcelo Resende, que era o homem de confiança da Comissão Pastoral da Terra (CPT), em atendimento ao pedido dos ruralistas. Essa situação foi seguida de um abandono da pauta política da reforma agrária

durante o governo Dilma. Para Sampaio Junior (2013, p. 226),

[...] o bloqueio à reforma agrária confirma as interpretações que enfatizavam a total falta de disposição do Estado para enfrentar o latifúndio. O fracasso de todas as iniciativas de impulsionar a desconcentração da estrutura fundiária não deixa margem a dúvidas. A decisão de não fazer a reforma agrária responde a uma razão de Estado. Fechando os espaços para uma solução socialmente construtiva para a questão agrária, a burguesia reitera a importância estratégica do latifúndio como uma das bases fundamentais do padrão de acumulação e dominação do capitalismo brasileiro.

Desse modo, entendemos que um processo de reforma agrária, capaz de democratizar o acesso à terra a milhares de trabalhadores em todo o território nacional, vem sendo historicamente barrado em favor de um projeto capitalista de desenvolvimento, impedindo mudanças mais profundas na sociedade brasileira.

Isso ficou mais claro com as eleições de 2002, quando se configurou um novo bloco político composto pela burguesia interna (grandes empresários brasileiros) em aliança com o projeto democrático-popular do Partido dos Trabalhadores, diante da crise gerada pelos governos neoliberais de Collor e FHC. Na visão de Martins (2022, p.279-270),

As forças populares levaram tempo para interpretar a natureza do governo Lula-José de Alencar, e compreender que não se tratava de um governo em disputa, como se afirmou nos dois primeiros anos, mas um governo de conciliação de classe. As dificuldades na análise apareceram sobretudo quando, em 2005, tentou-se um golpe contra o governo Lula-José de Alencar, a partir das denúncias de corrupção e caixa dois, conhecido na mídia como Mensalão. Por um lado, a fração da burguesia mais ligada aos setores neoliberais e ao capital internacional aproveitaram-se das denúncias para desestabilizar o governo Lula-José de Alencar e, se possível, até mesmo derrubá-lo. Mas a conciliação de classe, amalgamada por esse governo, se manifestou, tendo como exemplo a defesa do presidente Lula pelo representante da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), Paulo Skaf.

A tentativa de conciliação de classes e, com ela, o enfrentamento de projetos baseados em interesses políticos, econômicos e sociais divergentes, quase levou o governo à queda, embora ele tenha conseguido contornar a crise. Neste contexto, o tema da reforma agrária voltou a ganhar destaque nacional e internacional pela mobilização dos movimentos sociais em especial o MST e a Via Campesina.

O MST voltou a organizar marchas no Brasil, pressionando e exigindo do governo o cumprimento do II Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), condição ímpar para a promoção da produção agrícola por meio de novas modalidades de crédito rural, além de um Programa de Agroindustrialização. Entre os resultados dessa mobilização, obteve-se o ajustamento do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) (Martins, 2022).

Em 2005, como fruto dos acordos e dos esforços entre MST e Via Campesina em torno da formação de lideranças camponesas no desenvolvimento das sementes ecológicas e da promoção da formação técnica em agroecologia, tivemos avanços no setor formativo com:

a construção do Instituto Latino-Americano de Agroecologia “Paulo Freire” (Iala), em Barinas (Venezuela), que passou a se articular com a Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA), localizada em Lapa, no estado do Paraná. Assim, a Via Campesina iniciou a estruturação de sua rede de pesquisa e formação em agroecologia, fomentando os Ialas em vários países latino-americanos (Martins, 2022, p. 283).

Após superar as denúncias de corrupção no primeiro mandato e vencer as eleições contra Geraldo Alckmin (PSDB), Lula e José de Alencar deram início, em 2007, ao segundo mandato. Foi então que outras políticas públicas ganharam espaço e foram implementadas, visando ao aquecimento do setor econômico por meio do redirecionamento dos investimentos privados e dos recursos do Orçamento Geral da União (OGU).” Entre outros objetivos do novo mandato, buscava-se o fortalecimento do mercado interno:

articulou-se um grande programa para avançar com o desenvolvimento econômico, denominado Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), coordenado por Dilma Rousseff. Ele articulou as ações e recursos do Orçamento Geral da União (OGU), controlado pelo Executivo, com as ações e investimentos das estatais, em especial da Petrobras, com os financiamentos do BNDES. Estes três pilares foram articulados para o investimento interno, fortalecendo o mercado brasileiro e resultando no redirecionamento dos investimentos privados. Tal reorganização dos recursos públicos gerou um grande aquecimento econômico na sociedade brasileira.

O crescimento econômico experimentado no final do segundo mandato do governo Lula, veio também com a expansão do agronegócio. Havia nesse cenário: diminuição da dívida pública, aumento de emprego nas áreas urbanas, aumento do consumo dos trabalhadores proporcionada pelas políticas públicas de proteção social, mas havia ao mesmo tempo, menos acesso a terras por parte das famílias de assentados contribuindo para a consolidação do agronegócio:

As condições favoráveis de emprego desestimulavam as famílias a acamparem, bem como a valorização do preço das terras, visto que a expansão do agronegócio reduziu drasticamente a obtenção de terras para reforma agrária, pois nesse período o principal mecanismo de arrecadação foi a compra de terras, uma vez que o governo Lula optou por não enfrentar o latifúndio improdutivo, já que contava com apoio do agronegócio para futuras expansões de seus cultivos (Martins, 2022, p. 289).

A morosidade da reforma agrária, notória desde que Lula assumiu em 2002 até meados de 2004, acabou resultando no esvaziamento dos acampamentos e na consequente queda do número de famílias acampadas. Nos assentamentos, a crise veio com o estímulo a venda de terras ao agronegócio e as tentativas de cultivo da soja transgênica. Nesse período, a base social

e a força política do MST foram reduzidas e esse fenômeno foi atribuído a sua forte dependência ao governo Lula e ao PT (Martins, 2022).

Com a eleição de Dilma Rousseff, em 2010 para o seu primeiro mandato, o PT pretendia contornar a crise em sua base social e política gerada nos governos Lula, pelo crescente apoio ao agronegócio. Deveria conciliar crescimento econômico, a continuidade dos programas sociais e a difícil tarefa de conciliação entre o agronegócio e a agricultura familiar, herança das alianças políticas firmadas entre os capitalistas e o plano de governo do presidente Lula. Desse modo,

Essa foi a tônica que norteou a condução política da questão agrária nos dois mandatos dos governos Lula-José Alencar e que teve continuidade no primeiro mandato do governo Dilma-Temer. Essa lógica política se expressou nos discursos de que a agricultura familiar poderia conviver com o agronegócio e que, para a reforma agrária, a prioridade seria a qualificação dos assentamentos (Martins, 2022, p. 290).

Diante desse contexto de disputa entre projetos políticos e, mais precisamente, da ameaça do agronegócio ao desenvolvimento da agricultura familiar, o MST trouxe, em 2014, a Reforma Agrária Popular para o centro de sua ação política. Não bastava mais apenas o acesso à terra: era necessário torná-la produtiva, assentada em uma matriz agroecológica, garantindo sua função social, bem como suas relações com a educação e a cultura. Neste caso,

Era necessário impor uma função social nas terras conquistadas. E isso implicava desenvolver a produção de alimentos de qualidade como centralidade. Para isso, requeria o desenvolvimento da agroecologia, da cooperação agrícola e da agroindustrialização. Para tanto, a educação e a cultura também seriam elementos centrais para um novo patamar de relação social e novas relações de gênero – enfim, novas relações entre os seres humanos em comunidade que, mediados pelo trabalho, relacionam-se com a natureza, compreendendo-se como parte dela e que, com ela, seguiriam evoluindo (Martins, 2022, p. 296).

Apesar das perdas no avanço do processo de reforma agrária popular no Brasil, os governos Lula e Dilma foram responsáveis pela implementação de políticas públicas que facilitaram o acesso à terra, ao crédito fundiário, a programas de geração de renda, à moradia e à educação da classe trabalhadora do campo e da cidade. Contudo, mesmo com as políticas públicas de acesso à moradia, renda e escolarização dos governos Lula e Dilma, gerações de desempregados crescem em um país onde o estado tenta se reerguer dos ataques aos direitos sociais provocados pelo governo golpista neoliberal de Michel Temer (2016 a 2018) e, de Jair Messias Bolsonaro, eleito democraticamente, mas que, conservou com características neofacistas, combativas aos direitos dos povos do campo e criminalização dos movimentos sociais, atuando no desmonte das conquistas realizadas pela classe trabalhadora.

No Brasil, a concentração de terras vem conformando uma lógica econômica hegemônica, subsidiária das decisões de acesso aos direitos à terra e a educação. Esse cenário, produz um contexto de desigualdades sociais, econômicas e culturais, que hoje vemos e, colocam os povos do campo com seus projetos econômico e educativo em posição de subalternidade, em relação a direção tomada pelo projeto de desenvolvimento nacional.

A sociedade política e civil organizada teve um papel importante no processo de luta pela reforma agrária, bem como para conquista dos direitos sociais e econômicos, vinculados à posse da terra pelos trabalhadores do campo no Brasil. A organização e luta dos movimentos sociais do campo e a pressão exercida nas mobilizações, participação e entrada na cena política, foi contundente para aprovação de políticas públicas que garantem a instalação dos assentamentos rurais, bem como a conquista do direito a educação através da escola pública no campo. Além disso, favoreceu também a conquista de outras melhorias vinculadas aos programas sociais de distribuição de renda, energia elétrica, água e linhas de financiamento para as famílias camponesas, amenizando as problemáticas promovidas por um histórico de injustiças praticadas aos povos do campo ao longo da história do Brasil.

Contudo, a partir das políticas públicas conquistadas sobretudo nos governos Lula e Dilma, vimos um recuo e/ou desmobilização da sociedade política e civil, a partir de 2003. Esse fato pode ter origem na sensação de segurança proporcionada pelo alcance de benefícios sociais e econômicos gerados pelas políticas públicas. Os reflexos desse processo podem ser vistos nos movimentos sociais redefinindo suas pautas, ficando a reforma agrária, e a emancipação da classe trabalhadora, como horizontes utópicos, em um campo onde o capitalismo domina.

2.2 Agricultura camponesa e agroecologia como movimento de resistência frente ao agronegócio e seus processos de desumanização

A agricultura camponesa, desde a colonização, tem ocupado um lugar de destaque na segurança alimentar de muitas comunidades camponesas no Brasil, principalmente a partir das lutas dos movimentos sociais em favor da garantia de direitos historicamente negados aos trabalhadores, com a efetivação desses direitos através de políticas públicas. Alimentar as famílias dos trabalhadores do campo e abastecer o mercado interno são as principais funções assumidas pela agricultura camponesa. Assim, no seu coletivo, “os agricultores familiares”, seguiram produzindo alimentos, diferentemente das “grandes propriedades de terras”.

A agricultura camponesa é uma forma de produção agrícola pautada no trabalho cooperativa e familiar, que resiste ao tempo e aos processos político-econômicos, mesmo diante

das políticas de desenvolvimento capitalista que a colocaram em segundo plano. Esse modo de produção atua na defesa de uma matriz economicamente sustentável, respeitando a diversidade de povos, culturas e ecossistemas, contribuindo assim para uma conscientização das comunidades camponesas, e do papel que possuem na transformação das relações que submetem os povos do campo à condição desumanização pela exploração do trabalho, imposta pelo capitalismo.

Para Costa (2000), agricultura camponesa pode ser compreendida como o modo de fazer agricultura e de viver das famílias, a partir do acesso à terra e aos recursos naturais dela provenientes. Esse coletivo de trabalhadores, organizados por grupos familiares, são identificados pela organização em torno mediante o cooperativismo e o associativismo. Essas formas de organização da vida no território e, sua produção econômica, diferem das relações capitalistas de produção e exploração do trabalho. Na agricultura camponesa, o trabalho e os resultados são direcionados para o bem da coletividade, não havendo espaço para a diferenciação entre os que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam dos resultados dessa alocação. Esse modelo produtivo agrícola está ligado a forma de se desenvolver as relações familiares e comunitárias no território, assim como, a interação com a natureza.

Nesta perspectiva, a agricultura camponesa se diferencia do agronegócio por alguns aspectos. Uma primeira distinção entre as duas lógicas de produção agrícola, agricultura camponesa e agronegócio, reside na concepção de território, que inevitavelmente se insere dentro do contexto da organização para o trabalho e as relações sociais, econômicas e culturais, considerando que há uma diversidade de povos que habitam o espaço geográfico do campo, constituindo territórios diversos, com organizações político-econômicas distintas. Neste contexto, o território do campo configura-se como sendo:

[...] o *espaço de vida do camponês*. É o *lugar* ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua *existência*. O *território camponês* é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família (Fernandes, 2012, p. 746).

Essa definição de território trata esse espaço como o lugar do camponês produzir sua vida, sua existência. O princípio mais importante do território camponês é que ele se constitui para o desenvolvimento da vida em sua diversidade de povos e culturas, ocupando uma área geopolítica coletivamente. Em decorrência da existência de famílias no território camponês, a manutenção da vida ali carece da produção de alimentos para a manutenção das famílias. Nesse sentido, as famílias habitam e desenvolvem o trabalho nesse território.

Diferentemente dessa concepção, para o agronegócio, o território possui outro significado, pois sua lógica é a produção de mercadorias e a exploração do território para obtenção de lucros. Esse princípio se opõe a qualquer presença humana, bem como da biodiversidade natural presentes em um ecossistema. O território do agronegócio é organizado para a produção da monocultura, a lógica econômica é o seu principal valor:

[...] o termo *agronegócio* tem um sentido amplo e difuso, associado cada vez mais ao desempenho econômico e à simbologia política, e cada vez menos às relações sociais que lhe dão carne, uma vez que opera com processos não necessariamente modernos nas diferentes áreas e regiões por onde avança a produção monocultora (Leite; Medeiros, 2012, p. 81).

Essa diferença é crucial para compreendermos que agricultura camponesa e o agronegócio organizam seus territórios com base em projetos sociais, políticos e econômicos totalmente contrapostos. Enquanto a agricultura camponesa pensa a produção para o sustento alimentar das famílias, preservando e respeitando os limites e possibilidades ecológicas do seu território, para a produção de uma vida comunitária em harmonia com o meio ambiente, o agronegócio amplia sua sede por terras para o aumento da produção, destruindo comunidades, na busca de maior lucratividade, mesmo que em sacrifício dos recursos naturais.

A agricultura camponesa, como forma de trabalho e produção de alimentos desenvolvida historicamente pelas famílias e comunidades tradicionais tem enfrentado inúmeros desafios nas últimas décadas, principalmente a partir do processo de modernização no Brasil, com o acelerado processo de mecanização das atividades agrícolas. No entanto, sua vinculação com os territórios e aos grupos sociais a mantém na resistência aos processos desumanos, exercidos pelos governos ora com uso da violência física, ora pela força do aparato legal. Ela tem se firmado como uma segurança alimentar e econômica das comunidades camponesas, resistindo aos processos de subordinação e invisibilização do seu verdadeiro potencial.

Partindo dessa primeira concepção, que coloca a agricultura camponesa na posição de produção agropecuária secundária ao projeto capitalista, buscamos evidenciar como a produção das famílias passou a constituiu-se resistência, já que a grande propriedade de terras não atendia as necessidades das famílias, nem do mercado local. Essa forma de produção se manteve resistente na base econômica das comunidades e famílias, mesmo com o crescimento do agronegócio e da monocultura.

A partir desse olhar, a agricultura camponesa é uma arma política que confere as comunidades outra racionalidade, outra visão de mundo, e de um campo formado por famílias de trabalhadores, como sujeitos sociais e políticos, que a partir do trabalho constroem outras

relações socioeconômicas e culturais, baseadas no associativismo, na colaboração e na coletividade, que fomenta outro modelo de sociabilidade no campo.

Nesse sentido, precisamos distingui-la também de outras formas de produção de alimentos, historicamente constituídas pela humanidade e das concepções que a atribuem significado contrário ao sentido político que ela verdadeiramente possui no contexto de luta dos movimentos sociais, pelo acesso da terra e efetivação do seu projeto de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, é importante reafirmar a importância da agricultura camponesa entre outras formas de produção de alimentos, pois interessa a esta pesquisa, não apenas identificá-las, mas também, diferenciá-las. É comum, a associação entre a “agricultura camponesa”, a “agricultura de subsistência”, e a “agricultura familiar”, expressões que ganharam as mídias, as políticas públicas e, inclusive, os discursos das lideranças camponesas, e outras discussões em grupos de pesquisa em todo o país.

No primeiro caso, associar a agricultura camponesa a ideia de agricultura de subsistência significa perpetuar uma lógica de submissão constituída na colônia, quando a agricultura produzida pelas famílias de trabalhadores foi relegada a condição de subalternidade pelo modelo agroexportador e contribuiu para que no imaginário popular, esse tipo de agricultura fosse visto como sinônimo de pobreza, inferioridade e simplória, algo de pouco importância nas políticas de desenvolvimento, conforme destaca Carvalho e Costa (2012, p. 31):

A expressão agricultura de subsistência, presente nos discursos dominantes desde o Brasil colonial, discrimina os camponeses por serem produtores de alimentos – uma tarefa considerada subalterna, ainda que necessária para a reprodução social da formação social brasileira –, contrapondo-os ao modo dominante de se fazer a agricultura, o qual se reproduz desde as sesmarias até a empresa capitalista contemporânea, mantendo a tendência geral de se especializar no monocultivo e na oferta de produtos para a exportação.

Por estar ligada a ideia de um trabalho servil, o lidar com a terra, ao qual foram submetidos os indígenas e os africanos escravizados, a agricultura de subsistência foi considerada de menor valor pelos grandes proprietários de terra no Brasil. Dessa forma, a produção agrícola das famílias foi mantida em segundo plano, não apenas pelo valor cultural, mas pela pouca importância econômica exercida dentro do modelo de desenvolvimento baseado na monocultura de exportação, financiada pela Coroa Portuguesa.

A concepção de “agricultura familiar”, utilizada pela agenda política para se referir a produção agrícola das famílias camponesas está intimamente vinculada aos princípios da “Revolução Verde”, artificializadora da produção agrícola, que se tornou extremamente dependente dos contratos entre as famílias camponesas e as empresas capitalistas na década de

1980. As famílias perderam sua autonomia e controle do processo produtivo, tornando-se dependentes das grandes multinacionais que comercializam aquelas sementes, levando-as a abandonarem suas práticas tradicionais de constituição dos bancos de sementes. Assim, o capitalismo encontrou outro processo lucrativo e inviabilizador de processos de produção autônomos de agricultores, bem como tornou-se um fornecedor de sementes, antes produzida e armazenada pelos agricultores.

Na década de 1990, a expressão “agricultura familiar” popularizou-se e foi assumida pelas políticas públicas e o discurso governamental. Essas ações tiveram como objetivo, a cooptação dos anseios dos movimentos sociais e a produção de um discurso onde a “agricultura familiar” tivesse seu sentido distorcido, bem como o impacto que o atendimento poderia causar. Assim, o uso e familiaridade do termo nas pautas da política pública, do campo e, ao campo e a cidade. Daí então, que essa “agricultura familiar”, do mesmo modo como as “agricultura de subsistência”, ficou também “asfixiada”, na dependência de uma integração com o modelo agrícola dominante, servidora das empresas capitalistas, e dos mais escusos interesses das agroindústrias. Assim:

A oficialização da expressão agricultura familiar teve como objetivo estabelecer critérios para o enquadramento legal dos produtores rurais com certas características que os classificavam como agricultores familiares. Isso para obtenção, por parte desses agricultores familiares, de benefícios governamentais, sendo indiferente o fato de esses agricultores estarem em situação de subordinação perante as empresas capitalistas ou se eram reprodutores da matriz de produção e tecnológica dominante (Carvalho; Costa, 2012, p.31).

Enquanto a “agricultura de subsistência” e a “agricultura familiar”, representam concepções que identificam a produção de alimentos realizada pelas famílias como expressão de menor valor humano e econômico, colocadas em lugar de subordinação ao modelo capitalista hegemônico, sua modernização conservadora e a extrema dependência aos acordos comerciais e contratos com as empresas capitalistas da agroindústria, a conceituação “agricultura camponesa”, defende outra lógica e princípios.

Esse modo de produzir da agricultura camponesa define também um modo de existir e resistir, responsável pela formação e organização geopolítica das comunidades e dos movimentos sociais no campo. A agricultura camponesa conta com princípios político-educativos, desenvolvidos pelas intelectuais orgânicos, vinculados a organização das famílias para a luta em favor da garantia dos direitos historicamente negados aos povos do campo. Portanto, a agricultura camponesa é uma expressão de luta contra as injustiças sociais,

econômicas e culturais impostos aos camponeses desde a colonização e sua herança fundiária perversa. Assim:

[...] agricultura camponesa comporta, na sua concepção, a especificidade camponesa e a construção de sua autonomia relativa em relação aos capitais. Incorpora, portanto, um diferencial: a perspectiva maior de fortalecimento dos camponeses pela afirmação de seu modo de produzir e de viver, sem com isso negar uma modernidade que se quer camponesa (Carvalho; Costa, 2012, p. 31).

Nesse sentido, ao reafirmarmos posição ao lado da “agricultura camponesa”, concepção que ancorada em outro projeto de sociedade, campo e descendimento econômico, no Brasil. Nessa pesquisa, a agricultura camponesa é uma matriz de produção de alimentos, vida e organização político-econômica das famílias, desempenhando uma função política, econômica e cultural na disputa com o agronegócio.

De acordo com o Censo Agropecuário de 2017, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a agricultura familiar responde por mais de 70% da produção de alimentos no Brasil e abrange cerca de 67% das pessoas ocupadas em atividades agropecuárias no país, o equivalente a 10,1 milhões de pessoas (IBGE, 2017).

Além disso, os dados do Anuário Estatístico da Agricultura Familiar 2023, divulgado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (Contag), em parceria com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), demonstram que a agricultura familiar responde por 40% da renda da população economicamente ativa de 90% dos municípios com até 20 mil habitantes. Isto quer dizer que a agricultura familiar é base da economia de 68% dos municípios brasileiros (CONTAG, 2023).

A agricultura camponesa condensou e aperfeiçoou um vasto patrimônio de práticas e saberes herdados dos povos originários, bem como da herança africana, pondo em movimento um projeto contra-hegemônico, em resistência ao modelo de desenvolvimento capitalista nacional, através do agronegócio. De acordo com Carvalho e Costa (2012, p. 33),

A tensão econômica, social, política e ideológica gerada no confronto entre a lógica camponesa e a capitalista de se fazer agricultura permite sugerir que se está, desde o Brasil colonial, perante uma alteração mais ampla do que somente entre modos de se fazer agricultura: são concepções e práticas de vida familiar, produtiva, social, cultural e de relação com a natureza que, não obstante coexistirem numa mesma formação social, negam-se mutuamente, são antagônicas entre si.

Não é apenas uma disputa por terra, mas uma luta pelo território do direito nas políticas públicas, pela defesa da vida e contra as investidas do capital, produtor de mercadorias e

exaustor dos meios de produção da vida. É uma estratégia política e cultural no terreno das injustiças sociais causadas pela questão agrária; é uma disputa entre lógicas e ideologias, entre paradigmas de forças antagônicas, mas é sobretudo, a reafirmação de um outro modo de produzir e viver, que é coletivo, digno, justo e economicamente viável, uma resistência do camponês na materialidade da própria vida. Neste caso,

Muito além das diferentes maneiras de como se dá a resistência social da agricultura camponesa perante as ofensivas do capital, o que está em confronto são dois paradigmas profundamente distintos de como se faz agricultura: o camponês e o capitalista (Carvalho; Costa, 2012, p. 32).

Esses paradigmas sempre estiveram em conflito na constituição do estado brasileiro. A agricultura camponesa é uma força matricial vinculada ao modo de produzir a vida pelas famílias. Ela não foi uma imposição colonialista, nem moderna, mas é resultado do processo de desenvolvimento humano, frente aos desafios de seu próprio território, da natureza das relações. Como uma forma de viver, de existir e de garantir alimento, dignidade, em respeito as possibilidades e aos limites ambientais, o equilíbrio do planeta.

Não há como separar o trabalho na agricultura camponesa, como modo de produzir as condições de existência das famílias camponesas, do seu modo de organizar as comunidades, a vida e as relações humanas no campo. A partir desse entendimento inicial, ampliaremos essa discussão trazendo à tona o percurso histórico-político de resistência da agricultura camponesa, em meio as investidas do projeto capitalismo para o campo. Desse modo,

[...] mesmo sendo a principal produtora de alimentos, a agricultura camponesa no país enfrentou, e enfrenta, desde o seu surgimento no período colonial até a época atual, os mais distintos tipos de empecilhos: dificuldades políticas do acesso à terra, várias formas de pressão e repressão para a sua subalternização às empresas capitalistas, exploração continuada da renda familiar por diversas frações do capital, indução direta e indireta para a adoção de um modelo de produção e tecnológico que lhes era e é desfavorável e a desqualificação preconceituosa e ideológica dos camponeses, sempre considerados à margem do modo capitalista de fazer agricultura (Carvalho; Costa, 2012, p. 32).

Para a população excluída no campo brasileiro, a agricultura camponesa constituiu-se como uma forma de resistência aos modos de produção e de vida, baseada no modelo capitalista, bem como, num modo de produção que congrega saberes e práticas sociais e políticas construídas coletivamente pelos camponeses, tendo como foco central a segurança alimentar das comunidades e a dinamização da economia local.

Nesse contexto de luta e resistência da agricultura camponesa frente ao modelo capitalista de produção no campo – que atua por meio de mecanismos de expropriação do

trabalhador e impõe um crescente processo de modernização tecnológica, subordinando o campo à lógica dominante e ameaçando a permanência dos agricultores em suas terras – a agroecologia emerge como uma exigência para a reprodução social dos camponeses. Ela promove mudanças nas formas de produzir, mobilizando experiências alternativas diante das graves consequências ambientais provocadas pelo agronegócio (Guhur; Toná, 2012, p. 60).

O debate científico sobre a agroecologia é recente, surgindo primeiro como sinônimo de “ecologia”, na década de 1930, tendo a popularização do termo “agroecologia” somente na década de 1980, pelos trabalhos de Miguel Altieri e Stephen Gliessman, pesquisadores estadunidenses, bem como da “escola europeia”, surgida em Andaluzia, que buscavam uma caracterização ecológica do campesinato.

Desse modo, a agroecologia passou por um processo de desenvolvimento histórico, podendo ser reconhecida, em sua forma mais clássica, como “[...] um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses)” (Guhur; Toná, 2012, p. 59). Já em sua conceituação mais atual, compreende-se como:

[...] as bases científicas para uma agricultura alternativa. Como ciência, a agroecologia emerge de uma busca por superar o conhecimento fragmentário, compartimentalizado, cartesiano, em favor de uma abordagem integrada. Seu conhecimento se constitui, mediante a interação entre diferentes disciplinas, para compreender o funcionamento dos ciclos minerais, as transformações de energia, os processos biológicos e as relações socioeconômicas como um todo, na análise dos diferentes processos que intervêm na atividade agrícola (Guhur; Toná, 2012, p. 62).

A função primordial da agroecologia é fornecer as bases científicas para a construção de uma agricultura alternativa ao modelo capitalista de produção no campo. Ela se constitui como uma resposta político-econômica aos históricos processos de expropriação e desumanização enfrentados pelos trabalhadores rurais, ao mesmo tempo em que se afirma como ferramenta de resistência e reafirmação do modo camponês de produzir a vida e de garantir sua permanência no território diante do avanço do agronegócio. Associada à agricultura camponesa, a agroecologia oferece aos trabalhadores do campo a possibilidade de desenvolver uma agricultura mais sustentável e produtiva, por meio da orientação de práticas que incorporam:

Aproveitamento da energia solar através da fotossíntese; manejo do solo como um organismo vivo; manejo de processos ecológicos – como sucessão vegetal, ciclos minerais e relações predador–praga; cultivos múltiplos e sua associação com espécies silvestres, de modo a elevar a biodiversidade dos agroecossistemas; e ciclagem da biomassa – incluindo os resíduos urbanos (Guhur; Toná, 2012, p. 63).

Nesta perspectiva, a agroecologia é mais que um conjunto de técnicas de produção agrícola. Ela deve ser compreendida como um novo paradigma produtivo, que aponta possibilidades materiais de convívio entre o ser humano e o meio ambiente, uma espécie de coevolução entre os ecossistemas naturais e socioculturais, conservando suas diferenciações e interdependências. A incorporação da agroecologia pela agricultura camponesa demanda não apenas uma transformação nas bases produtivas, mas também uma mudança na consciência das famílias agricultoras. Para que essa transição se efetive, é fundamental que os agricultores conheçam profundamente a natureza e seu funcionamento, e, sobretudo, assumam o protagonismo na transformação do meio, compreendendo que essa responsabilidade não pode ser delegada a especialistas ou agentes externos.

Diferentemente da agricultura camponesa de base agroecológica, no modelo capitalista de produção agrícola não há espaço para os mesmos valores. Onde a primeira cultiva a solidariedade, o capitalismo impõe a competição; à coletividade, contrapõe a individualização; à produção diversificada, sobrepõe a monocultura; à ocupação coletiva da terra por famílias reunidas, responde com o esvaziamento do campo. Nesse modelo, o valor central é a mercadoria – e o território existe para servi-la. Em lugar do respeito à vida e aos equilíbrios naturais, observa-se o envenenamento do solo e dos rios e a devastação da biodiversidade. Não há trabalho cooperativo, mas sim exploração da força de trabalho. O interesse que move o modelo agrário capitalista é um só: o lucro. Neste caso,

Na racionalidade das empresas capitalistas, a única referência é o lucro a ser obtido. E, de maneira geral, o lucro é encarado independentemente dos impactos sociais, políticos, ambientais e alimentares que ele possa provocar. No modo capitalista de fazer agricultura, é crescente a concentração das terras como resultado do privilegiamento da produção em escala, que requer grande extensão contínua de área para a prática do monocultivo e tecnologias com uso intensivo de insumos químicos, particularmente agrotóxicos, que maximizam a produção por área e, em combinação com a mecanização, alteram e diversificam as formas de exploração do trabalho, ainda que predomine a contratação de trabalhadores assalariados temporários (Carvalho; Costa, 2012, p. 29-30).

Para resistir a toda essa onda brutal de desvalorização da vida em si, a agricultura camponesa reafirma outros valores, cultiva outra racionalidade, outro modo de produzir, viver, e pensar o mundo, o campo e, as relações socioeconômicas. Esses valores movem suas decisões e implicam em enfrentamento do padrão imposto pelo modelo capitalista:

[...] a agricultura camponesa é expressão de um modo de se fazer agricultura distinto do modo de produção capitalista dominante, e, nesse sentido, o campesinato se apresenta na formação social brasileira com uma especificidade, uma lógica que lhe é própria na maneira de produzir e de viver, uma lógica distinta e contrária à dominante (Carvalho; Costa, 2012, p. 30-31).

Ainda segundo Carvalho e Costa (2012), dentro dessa distinção, na agricultura camponesa valorizam-se a produção ao máximo do valor agregado; a produção da renda independente com recursos autocriados e automanejados; a produção diversificada, por não contar com força de trabalho abundante e, por serem os recursos escassos; produção diversificada e intensiva por unidade produtiva; os recursos materiais e sociais representam uma unidade orgânica; e a lógica de produção se alicerça no trabalho e seu repertório historicamente constituído.

Partindo dessa compreensão de agricultura camponesa, que remete a organização das famílias em um território, lugar em que se produz a vida, através do trabalho coletivo, associativo e sustentável, também precisamos compreender que a educação do campo é uma expressão de luta e resistência, que reconhece os saberes e fazeres das famílias, nas suas relações com o meio ambiente, sua produção econômica e cultural, valorizando os sujeitos como produtores de saberes e protagonistas de um outro projeto de desenvolvimento, de ser humano, de sociedade e de campo, no contexto da luta pelo acesso à terra e a educação.

2.3 A educação do campo: luta, conquista/concessão, e projeto contra hegemônico

A educação do campo é uma expressão da luta e resistência dos movimentos sociais do campo frente aos processos políticos e econômicos que historicamente negaram aos camponeses o acesso a direitos fundamentais como a terra e a educação. Diante dessa condição histórica e desumanizante, os povos do campo reclamam do poder público a garantia desses direitos. Nesse processo, se organizaram em frentes de luta na defesa também de uma escola de qualidade, pautada em princípios de formação baseados em suas experiências educativas, diferenciando esses processos educativos dos processos de escolarização desenvolvidos na cidade.

Nesse sentido, a educação do campo deve ser compreendida, de modo mais amplo, dentro do contexto de um longo processo de luta dos movimentos sociais pela garantia do direito à educação e, da escola pública de qualidade, direitos básicos, que auxiliam os camponeses na sua organização para a busca da efetividade de outros direitos, perpassando pela conquista/concessão da política pública educacional, tendo como horizonte a consolidação de um projeto político-educativo contra hegemônico. Desse modo, tanto a concepção de educação do campo, quanto a compreensão de escola defendida pelo movimento de educação do campo, encontra o seu nascedouro:

[...] a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo. Sendo assim, ela se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital (Molina; Sá, 2012, p. 326).

É na luta política, e não de outra forma, que se constitui a educação do campo no Brasil. Na luta foi que se revelou a condição de indignação dos povos do campo contra um modelo de desenvolvimento exploratório e dominador, perpetuado pelas formas de governo estabelecidas no território brasileiro. Neste contexto de luta, os movimentos sociais buscam alinhar o projeto de educação do campo com o um projeto de desenvolvimento diferente do projeto hegemônico, portanto, busca-se construir um novo projeto de educação e escola em que os filhos e filhas de trabalhadores do campo sejam protagonistas, atuando na transformação dessas condições impostas e, injustiças sociais produzidas no seio da sociedade capitalista.

No modo como se forjou o Brasil, a negação da educação aos camponeses serviu muito bem as elites dominantes, mantendo um grande contingente de pessoas, sob os mecanismos de exploração do trabalho, na grande propriedade de terras e na indústria, quando se iniciou o processo de modernização do país. A negação do direito à educação, em especial, compõe como parte fundamental do projeto de desumanização, implementado no Brasil:

Os movimentos de Educação do Campo não reafirmam essa relação hegemônica, classista entre não direito à terra e carência de educação, nem afirmam a relação hegemônica que condiciona o direito à terra ao direito à educação. [...] os movimentos do campo desconstruem e revelam as relações políticas de classe, de dominação-subalternização, de apropriação-expropriação da terra que essa relação encobre. Denunciam como, desde a colonização, a expropriação das terras tem tentado ocultar esse padrão de classe, de poder-dominância-subalternização, buscando legitimar-se ao decretar os povos originários, os trabalhadores dos campos em condição de inferioridade humana, de deficiência originária de humanidade (Arroyo, 2020, p.15).

Nesse sentido, a educação do campo é denúncia do não-direito. É desvelamento da estrutura de classe oculta na concentração fundiária, que permitiu o exercício do poder e criou um padrão de humanidade para uns poucos, relegando a desumanização para um número elevado de seres humanos. A educação do campo é ainda a possibilidade de ruptura com esse modo de produzir a existência sob o regime opressor, e o anúncio/construção de outro modo de produzir a existência pela valorização da riqueza cultural acumulada pelos camponeses no trabalho. Na denúncia do não-direito, a educação do campo enfrenta essa negligência com um:

Basta! de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria

seja seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância (Caldart, 2008, p. 75).

Tal denúncia não se reduz a identificação das injustiças sociais com as quais os camponeses têm sido tratados no projeto de desenvolvimento nacional, muito menos inércia diante do problema, mas a exigência que outra postura seja tomada por parte do Estado. E, como sujeitos sociais, não só exigem educação e escolas que sejam espaços dos conhecimentos produzidos pelos trabalhadores, mas começam a desenvolver outro modelo de educação e escola a partir das experiências em desenvolvimento nas comunidades: “[...] a denúncia não é espera passiva, mas se combina com *práticas e propostas concretas* do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola” (Caldart, 2008, p. 75).

Ao desenvolver experiências e práticas concretas de educação, os povos do campo anunciam também um projeto, um sonho, uma nova forma de fazer e pensar a educação, orientada para outro projeto de sociedade. Esse projeto de educação se assenta em outra concepção de formação, que contraria o projeto hegemônico, apontando outras possibilidades, que se construiu na base dos movimentos sociais, para outra racionalidade. Assim: “A Educação do Campo é superação – *projeto/utopia*: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de *transformação social* e de *emancipação humana*” (Caldart, 2008, p. 75).

O trabalho de desvelar e denunciar as injustiças sociais no campo e anunciar novas possibilidades de construção de uma sociedade mais igualitária, um campo mais democrático e justo, é um alvo a ser alcançado pela educação do campo, contudo esse projeto sempre enfrentou forte oposição. Nas últimas décadas, o avanço da propaganda ideológica promovida pelo capitalismo no campo e sua tentativa de “pulverizar” as consciências, propagando o agronegócio como a melhor opção de desenvolvimento econômico para o campo, tem sido um retrocesso à democratização do acesso à terra, bem como tem intensificado o processo de fechamento das poucas escolas existentes no campo, pois comunidades perdem espaços para a monocultura.

É, pois, contra essa superestrutura de poder conservada há muitas gerações, que os movimentos sociais se organizaram na luta política, requerendo espaço na agenda governamental, conquistando lugar na política pública e, responsabilizando o Estado por esse descaso. Assim, a educação do campo tem se ampliado, de “experiências de luta”, para um projeto político-educativo, que reconhece a importância dos recursos oriundos das políticas

públicas, para a construção de escolas e o desenvolvimento das práticas educativas, mas segue guiando-se por uma perspectiva de horizonte contra-hegemônico. Nesse sentido mais amplo:

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (Caldart, 2012, p. 259).

Ao caracterizarmos a educação do campo, identificando-a com outro projeto de sociedade e de educação, devemos estabelecer algumas diferenças entre esta e aquela educação de base capitalista ofertada de modo precário no campo. Enquanto a educação do campo é fruto do protagonismo dos trabalhadores do campo e suas organizações, que exigem do Estado a responsabilidade pelo direito negado, o projeto educativo capitalista, se vincula aos interesses da classe hegemônica e as demandas do mercado de trabalho, fazendo do estado um agente institucionalizador de políticas e ações em favor do capital.

A educação do campo busca “incidir sobre a política de educação” para garantir os recursos necessários à consolidação do seu projeto político-educativo, que exige uma melhor oferta educação, através de uma escola alimentada por princípios democráticos, que ajude a fortalecer uma produção econômica de base agroecológica. A educação e a escola do campo, incorporam ao currículo a valorização da cultura camponesa, dos saberes e fazeres do campo e as suas relações com o trabalho na agricultura. Já a educação e a escola para o capital, funcionam como agência de disseminação ideológica do agronegócio e manutenção do sistema capitalista, bem como uma sociedade desigual.

Por isso, a educação do campo avança na construção de outro projeto de ser humano, mundo, sociedade e campo, buscando mais que uma formação técnico-profissional, uma formação humana, ampla e crítica, com base em um currículo pautado em um diálogo vivo entre educação, trabalho, escola e comunidade, saberes do trabalho e conhecimentos científicos. Enquanto a concepção de educação e escola para o capital interfere no currículo, flexibilizando os conteúdos, reduzindo carga horária dos componentes curriculares, visando uma formação aligeirada de mão-de-obra para o mercado.

Não podemos perder de vista a realidade concreta na qual o projeto de educação do campo emergiu e se desenvolve. Essa nota é para fazer-nos conscientes das múltiplas determinantes de ordem política, econômica e cultural que tensionam a educação do campo. A

realidade concreta que é basilar à educação do campo pensa antes de tudo, a própria concepção de campo e, com essa, o trabalho, a cultura, então a ideia de educação. Neste caso,

[...] o debate de campo é fundamentalmente debate sobre o trabalho no campo. Que traz colada à dimensão da cultura, vinculada às relações sociais e aos processos produtivos da existência social no campo. Isso demarca uma concepção de educação. Integramos a uma tradição teórica que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho (Caldart, 2008, p. 77).

Esses vínculos e relações entre a educação com a concepção de campo, lugar em que pelo trabalho se produz a vida, ao passo que se diferenciam dos vínculos utilitaristas entre educação e trabalho para o modelo de desenvolvimento capitalista neoliberal, que toma a educação como instrumentalização para a formação de mão-de-obra para atendimento das necessidades do mercado de trabalho, se aproxima de uma tradição emancipatória de educação. Na concepção emancipatória de educação, que subsidia a educação do campo:

[...] não é possível pensar/fazer a educação sem considerar os sujeitos concretos e os processos formadores que os constituem como seres humanos desde a *práxis* social. Uma tradição que nos orienta a pensar a educação colada à vida real, suas contradições, sua historicidade; a pretender educar os sujeitos para um trabalho não alienado; para intervir nas circunstâncias objetivas que produzem o humano (Caldart, 2008, p. 77-78).

Em virtude disso, devemos pensar na educação do campo como um projeto em permanente movimento, que está ancorado a uma realidade concreta, onde os sujeitos atuam para transformá-la. Esse desenvolvimento, que reflete os acúmulos das lutas, e das experiências diversas consolidadas, bem como as conquistas históricas, projetando-se para um futuro possível, e melhor, é alvo que não pode ser esquecido.

Sendo assim, a educação do campo é uma construção humana, uma “práxis social”, um “pensar/fazer” “para intervir” e, não “um trabalho alienado”, como a educação que se faz de modo arbitrário, apenas seguindo uma determinação governamental. A educação do campo é uma realidade caminhante, inacabada e situada. Para Caldart (2012, p. 259),

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação.

Percebemos que o conceito de educação do campo vem passando por alterações, ampliando-se para assegurar um sentido de totalidade, de modo a favorecer uma compreensão

concreta da realidade. Uma realidade marcada pela disputa de interesses, da luta de classes. Como categoria científica, a cada nova pesquisa, novas necessidades são evidenciadas, e outras possibilidades são apontadas para a melhoria da educação que se deseja para o campo. As práticas educativas em desenvolvimento, com seus sujeitos participam do desenvolvimento da educação do campo, conferindo novas experiências ao movimento.

O uso da expressão Educação do Campo, como a conhecemos hoje, passou por estágios de desenvolvimento. Surgiu como Educação Básica do Campo, quando se preparava a I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, em julho de 1998, em Luzilândia, Goiás. Depois, foi chamada de Educação do Campo, nas discussões do Seminário Nacional em Brasília, em 2002, e então firmou-se como Educação do Campo a partir dos debates da II Conferência Nacional, em 2004 (Caldart, 2012). Reconheceu-se no próprio movimento de luta por educação, que a educação do campo se faz num contexto mais amplo da cultura, das relações sociais e econômicas, no trabalho e, a educação como processo de escolarização, não deve resumir-se a educação básica, esse direito deveria ser garantido a todos, da educação infantil a universidade.

Com os debates realizados durante a preparação do documento base da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, provocou-se a necessidade de estabelecer um contraponto entre a Educação do Campo e o projeto governamental que oferecia no campo um outro modelo educativo, a Educação Rural. As duas categorias se diferenciam em conteúdo e forma, embora sejam tomadas como sinônimos em muitos casos pelo imaginário popular. Assim foi substituído o uso da expressão “meio rural”, por “campo”, para ensejar o sentido de trabalho do campo no contexto das lutas dos movimentos sociais, incorporando nessa concepção os povos quilombolas, os povos indígenas e demais comunidades que vivem do trabalho realizado no campo, e ainda se resgatou o sentido de camponês (Kolling, Nery e Molina, 1999).

Uma das principais características da Educação Rural, e que também constitui sua diferença em relação a concepção de Educação do Campo, é a sua negligência em adequar-se às necessidades dos sujeitos para a qual ele se destina. A Educação Rural, proposta educativa governamental ofertada no campo, é alheia aos problemas enfrentados pelos camponeses, é negadora da sua condição de sujeito social e histórico, e, é uma extensão do modelo educativo urbano, uma imposição do estado no campo, funcionando em condições precárias:

Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma

tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam (Ribeiro, 2012, p. 295).

O que tem se verificado na Educação Rural é um ensino pautado em um currículo frágil, reduzido à aprendizagem de conteúdos desconectados da realidade socioeconômica vivida pelos trabalhadores do campo. Nesse sentido, tal educação e escola tem reforçado os processos de exploração do homem do campo, pois no seu projeto ela está: “destinada a oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, mesmo a escola rural multisseriada não tem cumprido esta função, o que explica as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais” (Ribeiro, 2012, p. 295).

Uma escola que verdadeiramente poderia contribuir com a transformação da realidade camponesa, deveria se constituir de um currículo que conseguisse estabelecer diálogo entre escola e família e comunidade, bem como, educação e trabalho produtivo no campo, realizado junto as famílias na agricultura camponesa. Sem esses vínculos, a educação perde seu sentido como processo cultural ligado a vida do camponês em sua totalidade:

Assim, o trabalho produtivo articulado à unidade familiar que se envolve com este trabalho assume papel essencial no processo educativo de ingresso e participação ativa do camponês no corpo social. [...] A permanência das crianças na escola depende do que esta pode oferecer em relação às atividades práticas relativas ao trabalho material como base da aprendizagem, ou seja, da produção de conhecimentos (Ribeiro, 2012, p. 296).

A Educação Rural não ofereceu condições de acesso a um conhecimento mais profundo, conhecimento objetivo na sua relação com a prática social do trabalho, que proporcionasse aos filhos dos camponeses os instrumentos culturais para a transformação de suas realidades. Por isso, devemos nos perguntar a quem interessava a oferta de uma educação precária aos povos do campo e, qual projeto social, econômico e cultural tal educação esteve sustentando. Compreendê-la é ter consciência do seu projeto político.

Não podemos ver a Educação Rural com olhar romantizado, como se não se pudesse fazer uma educação de qualidade no campo naquele momento histórico, mas como parte de um projeto de dominação muito maior, que pretendia formar filhos de trabalhadores rurais para atendimento da economia, com um conhecimento reduzido, facilitando assim, a sua exploração.

Assim, a Educação Rural serviu muito bem aos processos de desenvolvimento pensados pelo sistema capitalista, atuado como potencializador dos processos de exploração do trabalho e pela manutenção do sistema capitalista em muitos países da América Latina, inclusive no Brasil. Esse modelo de educação teve forte atuação na década de 1930, ampliou-se pelas décadas de 1950 e 1960, atuando até meados de 1970 (Ribeiro, 2012).

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em julho de 2004, foi resultado da luta dos trabalhadores rurais, os mesmos que lutaram por terra, trabalho, somaram esforços em torno do direito também a educação. Essa luta congregou esforços de vários movimentos sociais. Em um primeiro momento, em prol da transformação da realidade educacional vivenciada nas áreas de reforma agrária, com destaque para as experiências educativas do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem-Terra. Daí, então essa a luta se expandiu, contando com o apoio de outros movimentos de resistência no campo, como as Escolas Famílias Agrícolas, o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Organizações indígenas e Quilombolas, sindicatos, diferentes comunidades e escolas rurais. Nesse sentido, um coletivo, de sujeitos (Caldart, 2012).

Em 2010, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), que é composto por representações de diversos setores da sociedade como movimentos populares, sindicais, organizações do campo, universidades e institutos federais, organizações internacionais, representações do Ministério da Educação, e tem como objetivo fortalecer a autonomia, promover debates e atuar na consolidação de políticas públicas par a educação no campo.

A organização veio construindo um espaço de debates mais ampliados sobre a educação do campo, com a participação de diversos movimentos sociais, abrindo espaço também para a universidade. Essa organização levantou uma pauta já conhecida, a oposição ao agronegócio, ao fechamento das escolas e a defesa de construção de mais escolas no campo. Parece ser uma contradição, a luta por políticas públicas que garantam o direito à educação, dentro de um modelo de estado alinhado ao projeto hegemônico. Desse modo,

Lutar por políticas públicas parece ser agenda da “ordem”, mas, em uma sociedade de classes como a nossa, quando são políticas pressionadas pelo polo do trabalho, acabam confrontando a lógica de mercado, que precisa ser hegemônica em todas as esferas da vida social para garantir o livre desenvolvimento do capital (Caldart, 2012, p. 262).

Nesse sentido, a luta pela efetivação da política pública educacional no campo, é uma disputa pela garantia de destinação de recursos financeiros à área. Quando o estado destina recursos para a educação do campo, inevitavelmente deixará de favorecer as demandas do projeto de desenvolvimento capitalista no campo, através do agronegócio e a seu modelo educativo. Nesse sentido, a própria política pública se torna um campo de disputa.

A Pedagogia da Alternância, desde sua chegada ao Brasil, no final da década 1960, tem se consolidado como uma alternativa de educação do campo, constituída por um projeto político-educativo que tem somado forças com as famílias, junto aos movimentos sociais do

campo, na defesa de uma reforma agrária popular, o acesso dos trabalhadores a condições mais justas de produção da vida, bem como o acesso a escola, que seja capaz de auxiliar os educandos na compreensão das contradições sociais e, da disputa entre lógicas de desenvolvimento no campo, fazendo dialogar escola, família, trabalho, educação, saberes e conhecimentos, com vistas ao desenvolvimento do meio, da agricultura camponesa e da autonomia dos educandos.

Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância tem sua relevância reconhecida tanto no âmbito educativo – por propor uma organização metodológica diferenciada – quanto em sua dimensão política, ao contribuir para a consolidação da educação do e no campo. Sua abordagem permite mediar a atuação consciente dos sujeitos sobre sua própria realidade, fortalecendo o vínculo entre formação e transformação social. Em virtude disso, Pedagogia da Alternância propõe uma formação que:

[...] pensa o campo a partir dos camponeses e de uma escola que responda aos seus interesses e ao mesmo tempo possibilita uma formação implicada com a sua realidade, qualificação técnica para viabilizar o fortalecimento da agricultura camponesa e criação de alternativas de resistência e permanência nesse espaço (Jesus, 2011, p. 7).

Desse modo, defender a Pedagogia da Alternância é também defender a Educação do Campo e uma escola alternativa para as famílias camponesas — um espaço e tempo de formação política voltado à construção de novas consciências e atitudes. Essa proposta educacional busca fortalecer a agricultura camponesa, promover o desenvolvimento dos territórios rurais e afirmar a defesa e a produção do campo como lugar de vida.

3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM DIÁLOGO COM AS PERSPECTIVAS CRÍTICAS DE CURRÍCULO: uma alternativa viável.

Este capítulo traz as possibilidades de diálogo entre a Pedagogia da Alternância e perspectivas críticas de currículo como uma alternativa viável ao desenvolvimento das práticas educativas nas Casas Familiares Rurais (CFRs). As relações que são produzidas através desse diálogo podem auxiliar a Pedagogia da Alternância no processo de compreensão crítica da realidade e efetivação de ações que possam contribuir para o desenvolvimento do meio no qual os educandos e suas famílias estão inseridos.

Na primeira parte do capítulo discutimos sobre os aspectos históricos da pedagogia da alternância, apresentado um panorama geral, que inicia no seu nascedouro na França, perpassando por sua inserção no contexto brasileiro e maranhense. A segunda seção, aborda “a concepção político-pedagógica da Pedagogia da Alternância”, evidenciando seus pilares, princípios, finalidades e os instrumentos pedagógicos/mediações, constitutivos de sua identidade curricular, pedagógica e, metodológica;

A terceira e seção, trás “O currículo: conceitos, perspectiva crítica e a Pedagogia da Alternância” fazendo uma discussão inicial do conceito clássico de currículo, atravessando pelas principais caracterizações da concepção crítica de currículo, para estabelecer as aproximações entre esta concepção e a perspectiva curricular da Pedagogia da Alternância. A quarta seção, “A Pedagogia da Alternância em diálogo com as teorias críticas do currículo: contribuições as práticas educativas dos CEFFAs”, discute as contribuições das teorias críticas do currículo ao desenvolvimento do currículo na pedagogia da alternância dos CEFFAs.

3.1 A Pedagogia da Alternância: uma contextualização histórica

A Pedagogia da Alternância (PA) teve origem na França, na década de 1930. Ao longo de seu processo histórico-político, foi se consolidando como uma práxis formativa que se materializa em diferentes tempos e espaços educativos, por meio da atuação de diversos sujeitos e com o apoio de instrumentos pedagógicos/mediações. Nessa trajetória, a PA mantém traços de sua identidade originária, ao mesmo tempo em que incorpora contribuições epistêmicas de autores e das Pedagogias Críticas, acumulando novas camadas conforme os diferentes contextos sociais, socioeconômicos e culturais.

Na França, no período entre-guerras, as famílias de agricultores sofriam com condições de extrema pobreza e abandono por parte do governo e da igreja católica e, esses fatores tornavam cada vez mais difícil a permanência das famílias nas áreas rurais. Em virtude disso,

no plano político, havia na França uma situação de abandono social e econômico das famílias do campo (Silva, 2012; Ribeiro, 2013; Sousa, 2021).

Desse modo, as famílias do meio rural francês enfrentavam um cenário duplamente desanimador, revelando que:

A França vivia nessa época, ou seja, nos anos 30, período entre as duas grandes guerras, uma situação bastante difícil, na qual o desafio básico era a reconstrução social e econômica da sociedade. Com uma realidade agrária marcada pela permanência de grande número de pequenas propriedades, tendo por base a produção familiar, os agricultores viviam naquele contexto uma situação total de abandono: de um lado, o Estado desinteressado com os problemas do homem do campo e de sua educação, voltado apenas par o ensino urbano; e de outro, uma igreja que apesar de preocupada com a situação dos camponeses, não tinha nenhuma proposta quanto a educação no meio rural (Silva, 2012, p. 35).

Se por um lado, a assistência social, por parte do governo francês, era precária e não alcançava os agricultores nas suas necessidades básicas, por outro lado, a situação era agravada com a falta de perspectiva dos jovens no que tange à continuidade dos estudos escolares, por conta do tipo de escola que lhes não atendiam em sua especificidade: o trabalho desenvolvido na agricultura em suas comunidades e famílias.

Neste contexto, a Escola Rural Francesa mantinha uma proposta curricular alheia à realidade do campo e à perspectiva de organização e luta dos agricultores por melhorias das suas condições socioeconômicas. O governo oferecia aos filhos dos agricultores um tipo de escola baseada no modelo distanciada da realidade sociocultural dos camponeses e dos seus problemas socioeconômicos Dessa forma,

[...] os filhos daqueles agricultores tinham que optar entre continuar os estudos e sair do meio rural para o meio urbano, distanciando-se assim da família, ou permanecer junto à família e na atividade agrícola, interrompendo o processo escolar. As famílias, todavia, necessitavam da presença e do trabalho dos filhos e tinham dificuldades de mantê-los nas cidades (Silva, 2012, p. 35).

Para superar as contradições produzidas pelas condições históricas, sócio-políticas e econômicas postas às famílias do meio rural francês, os camponeses se uniram com o representante da igreja, membros de associações sindicais, as lideranças comunitárias dos agricultores, em busca de alternativas viáveis as solução das questões que lhes afetam diretamente. A iniciativa partiu de um pai (*Jean Peyrat*), que após uma conversa com seu filho (*Yves Peyrat*), sentiu-se provocado por sua recusa em continuar frequentando a escola local que para ele, não representavam os interesses dos jovens, muito menos, os interesses das famílias no trabalho agrícola.

O grupo almejava a construção de uma nova escola que pudesse superar o antigo

modelo escolar rural, pautado numa organização curricular capaz de estabelecer uma articulação entre educação e trabalho, escola e família. A nova escola deveria compreender o trabalho na agricultura, não mais como um impeditivo à continuação dos estudos, mas como uma possibilidade para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favoreça novas aprendizagens articuladas com o contexto da comunidade e da vida dos jovens. Neste caso, buscava-se:

[...] uma escola que não mantenha os adolescentes presos a quatro paredes, mas que lhes permitam aprender através dos ensinamentos da escola, com certeza, mas também através daqueles da vida cotidiana, graças a uma alternância de períodos entre o ambiente familiar e o centro escolar (Gimonet, 2007, p. 22).

A escola que estava sendo produzida buscava uma ruptura com o antigo modo de se fazer educação, por isso, essa nova iniciativa partiu da experiência cotidiana, a vida, como ponto inicial e de chegada da prática. A partir da vida familiar e o trabalho em suas propriedades rurais, que relações as educativas mais ricas de significado eram construídas com os “ensinamentos da escola”. Essa maneira de conceber a escola, e seu funcionamento, foi resultado do esforço de um grupo de pessoas:

Com o apoio do padre da aldeia, essa iniciativa dos agricultores franceses está na origem da criação da primeira *Maison familiale Rurale - MFR*, em 1935, em *Lot-et-Garonne*, região Sudoeste da França. [...] Assim, os pais, como apoio do pároco, fazem um acordo segundo o qual os jovens permaneceriam durante três semanas trabalhando em suas propriedades sob a orientação dos pais, e ficariam reunidos, estudando na casa paroquial, durante uma semana por mês (Ribeiro, 2013, p. 293-294).

Desde a discussão inicial, entre *Jean Peyrat*, *Yves Peirat* e *I' abbé Granereau*, o processo foi aos poucos envolvendo a participação de mais famílias interessadas, que passaram a discutir mais profundamente o modelo formativo em desenvolvimento. Entre outras conquistas, foi através do diálogo com as famílias, que:

[...] surgiu a proposição de que os jovens, trabalhando nas propriedades de seus pais, poderiam se reagrupar periodicamente para adquirir um complemento de formação que fosse adaptado à situação do agricultor. Pelas condições existentes houve um acordo de que esse período de formação complementar seria realizado sob a forma de internato, onde os alunos passariam três semanas em aprendizado prático nas propriedades e uma semana em formação teórica na escola. Esse ritmo da alternância se repetia cinco vezes durante o período de inverno, de novembro a abril (Silva, 2012, p. 37).

A primeira ideia foi a de alternar espaços e tempos de formação que, aconteceriam num dado momento com a família, nas atividades produtivas e em outro momento, com estudos na escola. O grupo buscava uma proposta educativa que pudesse integrar as atividades na

propriedade familiar com as tarefas propriamente escolares. Dessa forma,

A aprendizagem era de início técnica e prática. Os filhos aprendiam com os pais, ajudando-os de acordo com o ritmo das estações ou o calendário agrícola. Todavia, o jovem deveria compreender o que ele fazia e o porquê das coisas. Daí uma necessidade de uma formação geral teórica, em que eram inseridos conteúdos de História, Geografia, História Natural Agrícola, Ciências, mas também a preparação para vida associativa, a qual acrescentava-se também uma formação humana e, quando do seu início, a formação cristã, oriunda dos seus fundadores (Silva, 2012, p. 38).

Nessa perspectiva, a proposta pedagógica da *Maison familiale Rurale* - MFR buscam contemplar três dimensões formativas: a formação técnica, a formação geral e a formação humana. A formação técnica acontecia sob a supervisão de um professor e apoiava-se em conhecimentos práticos do ofício de agricultor, na necessidade de fortalecer os vínculos de responsabilidade dos jovens para com o trabalho agrícola, junto a família. Entendendo-se que:

[...] o ofício de agricultor é complicado, minucioso e cheio de riscos. Necessita-se de um longo aprendizado prático e de observações sobre o terreno [...] o jovem agricultor deve conhecer o porquê de numerosas tarefas que tem que realizar rotineiramente. Deve compreender o porquê de realizar assim e poder, desta maneira, melhorar as técnicas se desejar obter um resultado melhor (Garcia-Marirodiga; Puig-Calvo, 2010, p. 26).

Neste processo educativo, a família exerce um papel importante na formação dos filhos, pois “atuando como mestres de aprendizagem prática na propriedade, os agricultores participavam efetivamente da organização da formação em conjunto com a parte teórica, partilhando assim a responsabilidade da formação geral dos jovens com os monitores” (Silva, 2012, p. 38).

Na formação geral, os educandos constroem com suas famílias, aqueles saberes necessários a um aperfeiçoamento constante diante dos avanços na produção agrícola e dos saberes práticos constituídos na propriedade rural. Essa formação, possuía uma dimensão humana, também necessária, a uma leitura ampla da sociedade, a construção de valores ligados a filosofia cristã e o preparo profissional, pois:

[...] os promotores, pais de famílias cristãs, querem preparar os filhos profissionalmente para a vida que deve enfrentar. Mas, também social, moral e humanamente. Sabem que êxito material somente, não traz felicidade. Querem formar pessoas íntegras e responsáveis (Garcia-Marirodiga; Puig-Calvo, 2010, p. 26).

Na formação humana, os educandos tem a oportunidade de perceberem o valor ético dos saberes, bem como a responsabilidade que devem assumir diante dos conhecimentos

formados, em face de uma sociedade cada vez mais contraditória, desumana, que deve ser transformada. Sem, dúvidas, essas dimensões, faziam dialogar os “saberes práticos”, “teórico-científicos e compromisso ético, numa dinâmica de complementaridade única, conferindo a pedagogia da alternância fundamental na formação que se pretendia desenvolver no meio rural. Desse modo,

[...] estavam de acordo de que os conhecimentos práticos necessários àqueles jovens que desejavam ficar na agricultura poderiam ser adquiridos no trabalho na propriedade. Todavia, um complemento de formação técnica e geral seria indispensável para permitir àqueles que seriam um dia responsáveis pela propriedade, se adaptarem a evolução das técnicas (Silva, 2012, p. 36).

Esse conjunto de saberes (práticos, técnicos e geral) criaria uma relação mais aproximada entre educação escolar com papel sociopolítico, trabalho na agricultura, família militante e comunidade unida, com forte compromisso dos atores sociais em superar o quadro de problemáticas específicas, em torno das quais os esforços coletivos foram direcionados. Assim, foi que o embrião da Pedagogia da Alternância foi sendo estruturado.

Essa preocupação com a formação dos jovens agricultores franceses, em uma dimensão integrativa de educação escolar com o trabalho agrícola em suas propriedades, fez nascer uma experiência educativa a princípio simples, mas que posteriormente aperfeiçoou-se e, serviu para sintetizar a concepção teórico-metodológica que chamamos de Pedagogia da Alternância. No entanto, o sistema educativo que consiste na PA atualmente foi sistematizado de forma gradual, ao longo dos anos, recebendo a contribuição de perspectiva teórico-metodológicas e políticas das muitas experiências que se desenvolveram em continentes e países diversos.

Conforme Silva (2012), as Maisons Familiales Rurales (MFRs) iniciaram seu processo expansivo pelo mundo, deixando as fronteiras da França, ampliando-se pela Europa, África, América Latina e Ásia no final dos anos de 1950. Os primeiros contatos da Itália com a França foram realizados em 1958, e, a primeira MFR de Verona foi criada em 1959. A partir de 1966, nasceram as MFRs da Espanha e, em 1984, em Portugal. A primeira MFR da África foi criada no Congo por volta de 1962, seguidas de Togo e Senegal e, no final dos anos de 1960, se espalharam por sete países africanos.

Na América Latina, o Brasil foi o primeiro país a receber uma experiência da Pedagogia da Alternância, no final da década de 1960, sob a influência da Maison Familiale Rurale (MFR) de Castelfranco Veneto, na Itália. Depois vieram as primeiras MFRs criadas na Argentina e na América Central, com a criação da primeira MFR, em 1973, na Nicarágua. As Filipinas, no continente asiático, teve sua primeira MFR criada em 1988, com apoio das experiências das

MFRs espanholas. Essa expansão resultou na criação da Association Internationale des Maisons Familiales Rurales (AIMFR), responsável pela difusão, representação e integração das MFRs no Mundo.

3.1.1 A pedagogia da alternância no Brasil: alguns contornos

As experiências da Pedagogia da Alternância chegaram ao Brasil, no final da década de 1960, com a implantação das Escolas Família Agrícolas (EFAs). Conforme Jesus (2011), a primeira foi a de Olivânia, em 1969, no município de Anchieta e, posteriormente as EFFAs de Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul e a de Campinho, em Iconha. Estas são as primeiras EFFAs criadas no estado do Espírito Santo, através da atuação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). No entanto, as primeiras Casas Familiares Rurais (CFRs), foram implementadas somente na década de 1980, a partir da colaboração direta de técnicos franceses, mediante acordos firmados entre os dois países, começando suas primeiras experiências na Região Nordeste.

O êxito das EFAs no Brasil deve-se a forte contribuição do MEPES, movimento que desenvolveu um trabalho social de grande relevância junto as comunidades capixabas, bem como seu caráter orgânico e mobilizador, que já o conferia credibilidade junto as famílias. No que se refere as Casas Familiares Rurais (CFRs), o fracasso das primeiras experiências no Nordeste, tem haver com os conflitos de terra entre líderes comunitários e os grandes proprietários, gerando intensas disputas territoriais, ameaças e até mortes, bem como a ausência do protagonismo dos movimentos sociais na condução da proposta.

Em ambas as experiências, suas práticas buscam uma formação crítica, ampla e humana, pautada em princípios como: coletividade, identidade, diversidade, respeito à cultura e ao trabalho na agricultura camponesa, com foco no desenvolvimento do meio sócio-profissional, na cooperação e construção da autonomia dos educandos.

Para dar conta dessas exigências, do contexto brasileiro, a Pedagogia da Alternância teve que se reinventar, a partir dos diálogos com as experiências de Educação Popular na década de 1960 e 1970, assim como, com o Movimento de Educação do Campo, a partir da década de 1990. Esses diálogos criaram possibilidades para melhor pensar às problemáticas sociais e educativas das famílias camponesas, apontando caminhos resolutivos mais dialógicos e complexos. Desse modo,

[...] podemos perceber que a Pedagogia da Alternância no Brasil foi tomando formas próprias, a partir de discussões teóricas e experiências práticas que aqui foram construídas e, isso é importante por que nos comprova seu movimento vivo, em

constante reflexão e reestruturação às necessidades que emergem (Jesus, 2011, p. 76).

Entre os desafios sociopolíticos, econômicos e culturais, enfrentados pela Pedagogia da Alternância no Brasil, estão as demandas das famílias de agricultores em solo capixaba; os processos de desarticulação do modelo agrário pelo incentivo ao crescimento industrial, que de tão problemático, tornou-se inviável a um grande número de famílias, permanecer no campo em condições de produzirem suas vidas com dignidade: “a situação política, por sua vez, era de obscuridade, de censura, tratava-se do regime ditatorial dos militares. A política adotada pelo governo contribuía para o processo de urbanização e industrialização em detrimento de políticas agrícolas e agrárias” (Jesus, 2011, p. 57).

Nesse período, o campensinato brasileiro, passava por uma alteração diante das políticas voltadas ao desenvolvimento do agronegócio, que passou a interferir na agricultura na década de 1960, tornando-a totalmente dependente da economia industrial. Por causa dessa situação, com ausência de políticas públicas mais efetivas de apoio aos agricultores familiares, e as falsas promessas de melhoria de vida nos centros urbanos, muita gente migrou para as cidades, onde foram submetidas aos processos degradantes de trabalho industrial:

Nessa época, o Brasil estava passando por grandes transformações econômicas e políticas. O êxodo rural era intenso, muitas famílias estavam deixando suas terras e migrando para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida. Por outro lado, crescia o processo de industrialização e a necessidade de mão de obra que servisse ao sistema capitalista (Jesus, 2011, p. 56).

Assim, um grande número de famílias deixavam o campo buscando alternativas de trabalho e de estudos na cidade; o grande latifúndio se fortalecia para atender a indústria, em decorrência disso, e a pequena propriedade enfraquecia pelo esfacelamento das famílias e a desmobilização do trabalho na agricultura camponesa. No estado do Espírito Santo, a situação apresentou suas especificidades diante da problemática global:

O crescimento das grandes indústrias como a Companhia Siderúrgica de Tubarão e a Aracruz Celulose atraíam pessoas para a metrópole e, em contrapartida a erradicação dos cafezais levou os agricultores a venderem suas terras e buscarem na cidade alternativas de sobrevivência (Jesus, 2011, p. 57).

O contexto social, político, econômico e cultural demonstra que no Brasil, a Pedagogia da Alternância é práxis político-educativa que vem desenvolvendo um trabalho alternativo de grande relevância com as famílias de agricultores, em diversas regiões do país. Após as primeiras experiências da Pedagogia da Alternância, através das Escolas Famílias Agrícolas, na década de 1960, no Estado do Espírito Santo, esse movimento se expandiu por todo o território

Nacional.

A fase expansiva da Pedagogia da Alternância, vai dos anos de 1973 a 1987, momento em que esse modelo alcançou outros estados e territórios como a região Nordeste do Brasil, que enfrentava problemas socioeconômicos muito semelhantes ao Espírito Santo. Esse período é didaticamente conhecido, pelos autores da Pedagogia da Alternância, como a segunda fase histórica do Movimento da Pedagogia da Alternância das EFFAs, no Brasil, responsável pela ampliação da experiência educativa por outros estados como: “Bahia, Ceará, Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte, Rondônia, Amapá, Goiás e Minas Gerais, entre outros” (Silva, 2012, p. 53).

A década de 1980 também foi marcada pela implantação das Casas Familiares Rurais (CFRs). Quando essa experiência educativa, fundada na Pedagogia da Alternância, chega ao Brasil, as Escolas Famílias Agrícolas (EFFAs), já estavam em intenso processo expansivo, contando com escolas por todos o Espírito Santo e outros estados já mencionados. Desse modo, temos duas experiências distintas no território nacional (EFFAs e CFRs), apesar de serem inserções em tempos históricos diferentes, elas conservam similaridades e diferenciações próprias do percurso sócio-histórico que cada uma trilhou até aqui: As EFFAs, pela influência italiana, antes de ser implantada no Brasil e, as CFRs, pela influência direta da “semente” francesa da pedagogia da alternância das Maisons Familiales Rurales (MFRs).

O que é comum entre as duas são os elementos identitários, como: a alternância de tempos e espaços, saberes e conhecimentos, bem como o uso de mediações e/ou instrumentos pedagógicos nas práticas educativas. Assim, “sob orientação da Union Nationale des Maisons Familiales Rurales (UNMFRs) e tendo como referência direta as experiências francesas das MFRs, as primeiras Casas Familiares Rurais no Brasil foram implantadas inicialmente no Nordeste” (Silva, 2012, p. 57).

No decorrer do processo de implantação das primeiras Casas Familiares Rurais no Nordeste brasileiro, as parcerias entre o governo brasileiro e o governo francês foram fundamentais. Através delas, as equipes de profissionais ligados as secretarias municipais, estaduais e do próprio Ministério da Educação, realizaram viagens à França para conhecer de perto o modelo educativo, constatando a viabilidade de seu funcionamento, dentro das condições socioeconômicas e, culturais do Nordeste. Esse intercâmbio foi crucial para a realização de estudos e ainda a consolidação de acordos entre os dois países:

[...] despertando o interesse do grupo por maiores informações e aprofundamento da pedagogia desenvolvida pelas Maisons Familiales Rurales. Esses contatos pessoais e interesses manifestos resultaram na vinda, em 1980, de um assessor técnico da União

Nacional das Maisons Familiaes Rurales (UNMFRs) ao Brasil com o objetivo de divulgar a pedagogia das MFRs e incentivar a criação dessas experiências em território brasileiro (Silva, 2012, p. 58).

A vinda de um assessor da União Nacional das Maisons Familiaes Rurales (UNMFRs) ao Brasil, naquela conjuntura política e econômica, não representou muito para o sucesso das primeiras experiências, pois o Brasil passava por um processo de integração de sua economia aos moldes da economia global. Conforme Calazans (1993) essa forte intervenção externa através de governos, instituições e programas fizeram parte do processo de tentativa de integração do Brasil, no conjunto dos países da América Latina, ao modelo capitalista de sociedade de mercado, regido por uma agenda de interesses e princípios neoliberais.

Internamente, aplicava-se uma política de integração, onde o governo brasileiro impunha ao campo um modelo educativo vinculado a um projeto de desenvolvimento econômico fundado na perspectiva política do integralismo nacional, colocando o Nordeste em posição econômica dependente e subalterna às regiões Sul e Sudeste.

Essa perspectiva de desenvolvimento, gerou conflito com a perspectiva de desenvolvimento local, desejado pelas comunidades e famílias no conjunto das práticas, princípios defendidos pela Pedagogia da Alternância, desde sua origem entre as famílias francesas com a direção que o país seguia, tornando-se um obstáculo a ser vencido logo de início. Para realizar a tão “promissora” integração nacional, foram criados vários programas de assistência social, econômica e educativa pelo governo brasileiro, tais como:

[...] o Polo do Nordeste, o Programa Nacional de Ações Sociais, Educativa e Culturais para o Rural - PRONASC, PROMUNICÍPIO e Programa de Expansão e Melhoria das Condições da Educação no meio rural do Nordeste - EDURURAL, vinculados à Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE, que atuavam como mecanismos de integração do país ao modelo de sociedade capitalista de mercado (Sousa, 2021, p. 111).

Mesmo com toda essa quantidade de programas, as políticas públicas nacionais não tinham interesse em promover ações mais efetivas para transformar as condições de produção da vida no campo, reduzindo, por exemplo os quadros de miséria e empobrecimento. A Educação Rural, como discutimos no capítulo II, acontecia em total disfunção dos interesses das famílias camponesas, sendo um veículo de agravamento dos processos de exploração da classe trabalhadora, não havendo espaço para a discussão de uma mudança na estrutura fundiária e nem mesmo para a promoção de uma educação de qualidade no campo, pois voltava-se à implementação de uma instrução escolar precária e utilitária ao projeto nacional.

Foi dentro dessa conjuntura político-econômica que o Nordeste recebeu as primeiras experiências da Pedagogia da Alternância. Um Nordeste construído e mantido sob controle

econômico, desde o seu processo de colonização, que negou a população camponesa o acesso à terra e a educação, o que contribuiu para a constituição de um Nordeste figurando em condição secundária ao projeto de desenvolvimento hegemônico.

Assim, segundo Silva (2012), a trajetória histórica das Casas Familiares Rurais (CFRs) no Brasil, podem ser caracterizadas em três períodos: um primeiro momento no Nordeste; um segundo momento, a migração dos projetos da CFRs para o sul do Brasil, com a implantação das experiências educativas do Paraná; e, um terceiro momento, com a expansão para outras regiões do Estado do Paraná e outros estados da Região Sul do Brasil.

As primeiras experiências no Nordeste, não tiveram sucesso, e, registraram pouco protagonismo dos movimentos sociais e ampla interferência de programas ligados ao projeto de desenvolvimento nacional. Desse modo, as Casas Familiares começam a funcionar efetivamente através de:

[...] uma primeira, no município de Arapiraca, Alagoas, em 1980, e outra, posteriormente, no município de Riacho das Almas, Pernambuco, em 1984. Apesar de terem sido iniciativas distintas, essas experiências preliminares das CFRs no Brasil apresentaram um traço em comum: uma existência de curta duração, em que fatores distintos contribuíram para os seus respectivos fracassos (Silva, 2012, p. 59).

Essas experiências foram de “curta duração”, consideradas fracassadas, pois mesmo contado com apoio da UNFMFRs, e um assessor para promover a divulgação e cuidar do processo de implantação, bem como as parcerias municipais, estaduais e federais, com convênios e programas de desenvolvimento do nordeste, elas não frutificaram, finalizando suas atividades precocemente. Entre os fatores estão as disputas territoriais entre latifundiários e lideranças familiares, pouco conhecimento sobre a metodologia da pedagogia da alternância, bem como problemas de ordem financeira, impedindo a manutenção dos profissionais dos CEFFAs, e o trabalho educativo.

No segundo momento que marca a trajetória histórica das CFRs no Brasil, surgiram as experiências do Paraná e outros estados da Região Sul. Esses contatos se deram na segunda metade da década de 1980, pela realização do Seminário Franco-Brasileiro em Curitiba, Paraná em 1985. As relações firmadas nesse seminário se deram entre o assessor das MFRs, Pierry Gilly e o Governo do Paraná, na pessoa do chefe civil do governador, Euclides Scalco (Silva, 2012).

Ainda conforme Silva (2012), devido ao seu processo expansivo, veio a necessidade de criação de uma coordenação dos trabalhos nas fases de implantação, manutenção e acompanhamento das CFRs. Nesse processo, cria-se a Associação das Casas Familiares Rurais

do Sul do Brasil - ARCAFAR-Sul, em 1991, tendo como objetivo difundir a proposta de formação dos jovens do meio rural pela pedagogia da alternância, garantindo as condições de organização e funcionamento, através de cursos de formação e capacitação na Pedagogia da Alternância para monitores e responsáveis pelas associações envolvidas.

Conforme Silva (2012), o processo expansivo das CFRs só teve seu eixo deslocado para o Norte e Nordeste depois que se encerrou o Programa de Desenvolvimento das CFRs do Brasil, criado em 1995. Esse mantinha um assessor da UNMFRs como funcionário da ARCAFAR, dando suporte técnico-pedagógico. Quando o convênio foi encerrado, a SUDENE passou a manter um novo convênio e o assessor foi deslocado para a Região Nordeste, marco importante para a organização da ARCAFAR Norte/Nordeste, através do programa PNUD/PRONAF. Desse modo, tanto a ARCAFAR Sul, quanto a ARCAFAR Norte/Nordeste tornaram-se responsáveis pela formação em alternância vinculada ao modelo das CFRs no Brasil.

Dentro desse contexto o estado do Maranhão, também teve suas experiências educativas na Pedagogia da Alternância implantadas e, segue crescendo com surgimento de novas CFRs, sendo assistidas por suas associações regionais, bem como por convênios ligados as esferas estaduais e municipais. Esses acordos são fundamentais para a manutenção das escolas, com pagamento de professores e monitores, bem como para a implantação de programas assistência e crédito rural, ligados as secretarias de agricultura, e ainda a formações da equipe pedagógica, junto as secretarias de educação locais.

As Casas Familiares Rurais possuem um legado educativo entre as famílias camponesas do estado do Maranhão, também. Sua organização está sob a responsabilidade da ARCAFAR- Associação das Casas Familiares Rurais do Maranhão. A associação iniciou suas atividades em 02 de abril do ano de 2002, com a criação da sua primeira Casa Familiar Rural no Município de Imperatriz, na comunidade de Coquelândia. A assembleia que constituiu as atividades da Casa Familiar Rural de Coquelândia, foi realizada com a presença de lideranças das CFRs de São João do Sóter, Açailândia e São Luís.

As CFRs em sua maioria foram construídas do interior do estado, vem ampliando o seu número apesar dos obstáculos políticos e econômicos. No dia 22 de maio de 2008, na Sede da UAEFAMA - União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão, reuniram-se em Assembleia Geral Extraordinária, representantes da Casa Familiar Rural do Maranhão filiadas à ARCAFAR- MA, para Alteração do Estatuto que era Associação das Casas Familiares Rurais do Maranhão.

Por necessidade de uma Rede das CEFFAs, a nível de Nordeste e Norte, o estatuto na sua alteração denominou a ARCAFAR, uma Associação Regional das Casas Familiares do

Nordeste e Norte do Brasil, com dezessete (17) Casas Familiares Rurais em Funcionamento, treze (13) com Ensino Fundamental e quatro (04) com Ensino Médio. Em 2009, eram ainda dezessete (17) CFRs, funcionando 12 com Ensino Fundamental e cinco (05) com Ensino Médio Integrado (CFR, 2020; Sousa, 2021).

Até 2021, último ano de referência apontado pela pesquisa, as CFRs somavam dezoito (18) CFRs em funcionamento, 1122 jovens sendo atendidos, 136 profissionais em atuação, com 42 municípios sendo atendidos diretamente, quatro (04) CFRs funcionando somente com o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de Nível Técnico; quatro (04) CFRs funcionando com o Ensino Fundamental com Orientação Profissional e Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Nível Técnico e dez (10) CFRs funcionando apenas com o Ensino Fundamental.

De acordo com relato da Coordenadora Pedagógica da ARCAFFAR, Sandra Brambati, as Casas Familiares Rurais (CFRs) têm experimentado um crescimento considerável nessas duas regiões. Parte desse progresso se dá a atuação da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Nordeste e Norte do Brasil – ARCAFAR/NE/NO, ela afirma que:

Com o passar dos anos essa organização tem demonstrado um grande avanço na sua organização institucional e pedagógica, melhorando e aumentando o número de jovens nas CFRs. Estas Casas Familiares Rurais trabalham o Curso de Ensino Fundamental com orientação profissional e com o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnico em Agropecuária dentro da pedagogia da Alternância e Educação do Campo (Santos, 2019, p. 63).

Mais recentemente em conversa com a professora Maria das Graças, uma das lideranças ligadas ao movimento das Casa Familiar Rural no Estado do Maranhão e gestora da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”, obtivemos a informação de que além da ARCAFAR, o Instituto de Representação, Coordenação e Assessoria das Associações das Casas Familiares Rurais do Maranhão – IRCOA/MA, auxilia na organização administrativa e pedagógica de uma parte das CFRs, no estado.

Como um instituto responsável também pela organização administrativa das Casas Familiares Rurais, ambas as instituições respondem juridicamente por todas as CFRs presentes no território maranhense, que são: Casa Familiar Rural de Zé Doca; Casa Familiar Rural de Presidente Médici; Casa Familiar Rural de Alto Alegre do Maranhão; Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança (CFRVE), de São João do Soter - MA, estas são ligadas ao IRCOA. As Casa Familiares Rurais Ligadas a ARCAFAR-MA, são: a CFR de Açailândia, CFR de Coquelândia; CFR de Bom Jesus da Selva; CFR de Santa Luzia; CFR de Araisos; CFR de Itapecurú; CFR de Barreirinhas; CFR de Timon; CFR de Alcântara; CFR de Bequimão.

Quadro 7 - Distribuição das CFRs por municípios no estado do Maranhão

Nº	Nome da instituição	Município	Ano de Fundação
01	CFR de Zé Doca	Zé Doca-MA	20/07/2007
02	CFR de Presidente Médice	Presidente Médice-MA	28/02/2007
03	CFR de Alto Alegre do Pindaré	Alto Alegre do Pindaré-MA	27/08/2007
04	CFR “Vivendo a Esperança”	São João do Sóter-MA	18/01/2001
05	CFR de Açailândia	Açailândia-MA	07/03/2001
06	CFR de Coquelândia	Imperatriz-MA	27/09/1995
07	CFR Padre Josino Tavares	Bom Jesus da Selva-MA	07/11/2007
08	CFR de Santa Luzia do Tide	Santa Luzia do Tide -MA	09/02/2015
09	CFR de Araisos e Região	Araisos-MA	2011
10	CFR Vale do Itapecuru	Itapecurú-Mirim- MA	06/06/2006
11	CFR de Barreirinhas	Barreirinhas-MA	25/01/2006
12	CFR Tamanduá de Timon	Timon-MA	05/04/2004
13	CFA Terra-Mar- Alcântara-MA	Alcântara-MA	2007
14	CFR de Albemirín	Bequimão – MA	28/06/2013

Fonte: a partir de dados da pesquisa/2025.

O estado do Maranhão encontra-se entre os territórios de menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da federação. Formado a partir de processos de exploração do território rural com vistas a atender as demandas do projeto de desenvolvimento implantado durante a colonização, através da *plantation* fundada na monocultura da cana-de-açúcar, posteriormente do algodão para abastecimento das indústrias têxtil. Esse estado atravessou vários ciclos de desenvolvimento, incluindo a exploração extrativista do coco babaçu.

Como herança colonialista, esse estado apresenta precária democratização do acesso à terra, contribuindo para uma disputa histórica entre latifundiários e movimentos sociais do campo, gerando um histórico de violência, praticada pelas disputas de terras com vítimas em assentamentos e comunidades camponesas tradicionais. A situação vem se agravando pela gestão política e econômica que pouco tem contribuído para a colocação do estado entre os menos desenvolvidos do país, o que se reflete na perpetuação de quadros de desigualdade social, econômica e cultural e exploração do trabalhador.

Atualmente, o território camponês maranhense é alvo das investidas do agronegócio, que vem ampliando suas fronteiras agrícolas, saindo da região da MATOPIBA, responsável por grande parte da produção de grãos como arroz e soja, avançando sobre o Leste Maranhense, devastando a Mata de Cocais, a Amazônia Legal, com a destruição de comunidades

tradicionais, com pouco investimento em agricultura familiar.

Neste contexto, a monocultura da soja é o carro chefe do agronegócio nessa fronteira. Ela produz entre outros males: um campo esvaziado, restando poucas famílias sem terras para produção do seu sustento, êxodo rural, inchaço populacional nas periferias das cidades, aumento da demanda por escolaridade, vulnerabilidade, miséria, violência e baixa expectativa de vida.

Ao longo dos anos, a Pedagogia da Alternância vem se consolidando ainda mais com suas práticas, auxiliando os camponeses na organização econômica das famílias, no desenvolvimento do meio, na construção de uma educação contextual, mais comprometida com o desenvolvimento integral dos jovens do campo, e a construção de um projeto político mais democrático diante das contradições produzidas pelo projeto social, político, econômico e cultural, levado a cabo pelo sistema capitalista no campo.

A Pedagogia da Alternância possibilita uma formação que auxilia as famílias camponesas na compreensão das condições de produção da vida no campo, através de um projeto educativo, que vislumbra uma formação integral, o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, bem como o desenvolvimento do meio, contrapondo-se, em certa medida, ao modelo educacional hegemônico no campo, alinhado aos interesses do capital.

Atualmente, no Brasil, a Pedagogia da Alternância é uma pedagogia consolidada, e reconfigurada, sobretudo com as contribuições do Movimento de Educação Popular (MEB) e, estudos brasileiros. A Pedagogia da Alternância conta com Centros de Formação, como os CEFFAs – Centros de Formação Familiares por Alternância; Associações Nacionais e Regionais, Redes de Ensino como as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), e as Casas Familiares Rurais (CFRs); projetos e cursos de formação; Diretrizes Curriculares Nacionais, que garantem a continuidade das práticas educativas, e formam a política pública, bem como orientam a organização de processos formativos em Cursos de Licenciaturas de Educação do Campo, Pedagogia da Alternância; Educação Indígena e Quilombola, em várias comunidades camponeses.

A partir da luta dos movimentos sociais do campo, os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) conquistaram avanços significativos no reconhecimento institucional da Pedagogia da Alternância, materializados em leis e decretos que legitimam essa proposta educativa. Dentre estes documentos oficiais, destacam-se: Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006 - Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA); Parecer CNE/CP nº 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020 – Diretrizes Curriculares da Pedagogia da

Alternância na Educação Básica e na Educação Superior e Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

3.2 A concepção político-pedagógica da Pedagogia da Alternância

Durante estes 90 anos de constituição, a Pedagogia da Alternância recebeu influência de diferentes correntes teóricas. Devido a sua origem vinculada à Igreja Católica, a PA sofreu forte influência da filosofia personalista de Emmanuel Mounier, base para o pensamento social católico, fazendo parte do humanismo idealista, reformista e universalista cristão. “O personalismo é uma corrente humanista que surgiu em oposição ao comunismo coletivista das pessoas e do capitalismo liberal, onde as pessoas constituem instrumentos utilizados para enriquecer-se” (Puig-Calvo, 1999, p. 23).

De acordo com Gimonet (1999, p. 44), as ideias de Mounier influenciaram na construção de “[...] um projeto personalista humanista, que coloca a pessoa em primeiro plano, mas não a pessoa sozinha, independente, e sim a pessoa com outros, a pessoa fazendo parte da comunidade em função de um desenvolvimento em interação”.

Nessa perspectiva, a Pedagogia da Alternância vinculou-se inicialmente aos fundamentos da filosofia cristã e aos limites do humanismo reformador, que repudiava os processos de exploração do ser humano no mundo, pelo trabalho nos moldes do capitalismo. Contudo, essa crítica social se manteve afastada do pensamento socialista soviético o que de certo modo, constitui um limite epistêmico inicial (Begnami, 2019).

Desse modo, apesar de fazer a crítica as injustiças sociais do capitalismo, a Pedagogia da Alternância vinculada ao pensamento católico, não conseguiu produzir reflexões teóricas que ajudasse o ser humano na compreensão mais aprofundada de sua condição social, que possibilitasse a superação radical da situação de desumanização produzida pela sociedade capitalista. Assim, denunciava o modelo de desenvolvimento capitalista, mas, mantinha-se na contradição de atuar na conservação da sua estrutura, ou seja, na manutenção da ordem.

A partir de sua trajetória expansiva pelo mundo, a Pedagogia da Alternância passou a receber influência de outras correntes teóricas, aspecto que contribuiu bastante para os processos de sistematização e consolidação do seu projeto político e pedagógico. As contribuições vieram tanto do campo das Ciências da Educação, como da Psicologia. Nessa fase, a Pedagogia da Alternância valeu-se da corrente pedagógica ativa de Decroly, J. Dewey, C. Freinet, Montessori, Steiner e ainda Piaget, C. Rogeres, B. Schuartz, Paulo Freire e Edigar

Morin (Gimonet, 2007; 1999).

No Brasil, as influências teóricas que contribuíram para o desenvolvimento do pensamento educacional da Pedagogia da Alternância podem ser identificadas na Educação Popular e na Pedagogia Libertadora, de inspiração freireana, a partir da década de 1960; nas formulações do Movimento da Educação do Campo, na década de 1990; e nas experiências político-educativas constituídas na base formativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Mais recentemente, as contribuições do pensamento socialista têm fornecido bases teóricas para uma compreensão mais aprofundada sobre a estrutura fundiária e a necessidade de realização da reforma agrária – entendida como base material para as definições do que é o campo, o camponês e as relações de exploração impostas pelo modelo econômico do capital, no contexto das lutas históricas dos movimentos sociais por libertação.

Segundo Begnami (2019), a Educação do Campo é um movimento que tenciona de forma significativa a Pedagogia da Alternância, na sua abordagem mais materialista, provocando uma inflexão que desloca um pouco mais a PA de sua base primária referenciada na filosofia personalista e humanista cristã. Essa nova influência teórica se deu pelas contribuições do Materialista Histórico-Dialético, um caminho que absorveu elementos da Filosofia da Práxis transformadora, aproximando-se mais das teorizações de Marx, Gramsci e Freire. Esse deslocamento, potencializou as finalidades educativas da formação libertadora, contribuindo na construção de um novo projeto de campo e sociedade. Conforme o autor, essa mudança não foi uma tarefa fácil, mas trouxe suas potencialidades, uma vez que:

Fazer uma inflexão da filosofia personalista para a da práxis não é tarefa nada fácil e nem da noite para o dia. Por outro lado, não fazê-la, seria ficar olhando com os dois olhos somente para o retrovisor da história. O momento histórico nos convoca a colocarmos um olho para frente do para-brisa. Essa metáfora do retrovisor e do para-brisa é uma forma de valorizarmos a história, continuar com o que consideramos como pertinente, mas deixar de lado o que já não atende as nossas expectativas e ousar na construção de novas possibilidades (Begnami, 2019, p. 62).

As experiências da Pedagogia da Alternância no território brasileiro se constituíram no enfrentamento dos problemas encontrados na estrutura fundiária, marcada pelas injustiças sociais e pelo confronto de classes e projetos socioeconômicos entre latifundiários e territórios tradicionais, agricultura de exportação e agricultura camponesa, bem como o agravamento da exploração do trabalho no processo de industrialização capitalista dependente; as contribuições teóricas da filosofia da práxis fizeram avançar o debate e forneceram elementos mais favoráveis a compreensão da situação do campesinato no Brasil, em sua materialidade e totalidade.

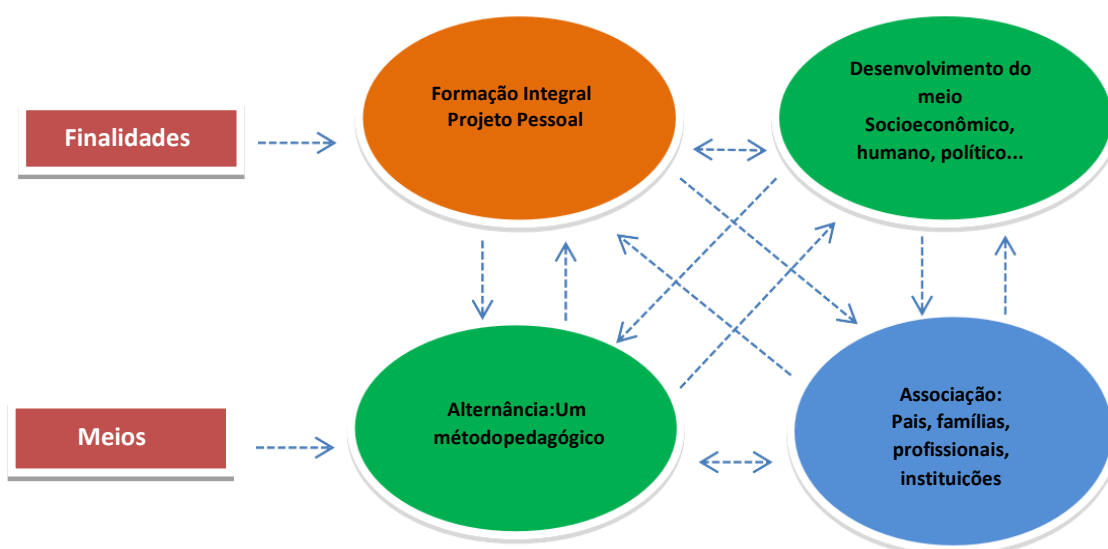
Essas bases teóricas auxiliam na construção de uma consciência política e na

organização das famílias camponesas e movimentos sociais do campo na luta em torno de outro projeto de campo e sociedade, distintos dos que aqui foram implantados tanto na colonização, quanto na industrialização e modernização do país. Uma constante reatualização das suas bases teóricas representou uma resposta necessária e sempre viva, para uma leitura mais atual, contextual, concreta e séria da realidade social brasileira.

Na Pedagogia da Alternância, temos um fazer/pensar educativos que organiza metodologicamente as práticas educativas nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). A alternância pedagógica estrutura-se mediante as relações entre os tempos e os espaços da escola, família e meio socioprofissional. Definindo isso de modo mais didático, chamamos de Alternância Pedagógica de Tempo/Escola (TE) e Tempo/Comunidade (TC). Essa dinâmica segue princípios e finalidades, representadas em seus pilares centrais, bem, bem como pelos instrumentos pedagógicos e/ou mediações (Jesus, 2011; Gimonet, 2007).

Cada um dos princípios e finalidades da formação por alternância praticada pelo movimento CEFFAs, representam a “carte de identidade” das *Maisons Familiales Rurales* (MFRs) francesas e, são também fundamentos para as Escolas Família Agrícolas e Casas Familiares Rurais, no Brasil, podendo ser sintetizados na forma de quatro pilares: “estes ‘pilares’ constituem as invariáveis do movimento mundial do CEFFAs, mas representam um caráter muito geral. Por isso, é necessário entender-se sobre o conteúdo e as modalidades de implementação de cada um deles [...]” (Gimonet, 2007, p. 15). Segue abaixo, uma representação clássica dos quatro pilares, como originalmente foi proposto pelos CEFFAs:

Figura 4 - Os quatro pilares da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs



Fonte: Construída pelo pesquisador com Base em Gimonet (2007, p. 15).

Os quatro pilares dos CEFFAs, foram desenvolvidos ao longo dos anos como uma forma de sintetizar as finalidades e os meios pelos quais se alcançaria seu objetivo formativo junto aos jovens, filhos das famílias de agricultores. São eles, “os dois pilares da ordem das finalidades: formação integral e desenvolvimento do meio; dois pilares da ordem dos meios: a associação e a alternância” (Gimonet, 2007, p 15). O primeiro pilar, da ordem dos meios, é a Formação Integral. Nessa concepção, a formação integral deve ser compreendida como aquela que em:

[...] contraste com a formação específica, estritamente profissional, onde, em função dos sistemas e programas de formação, tenta-se formar especialistas mecânicos, agricultores ou eletricitas, esquecendo que existe uma pessoa, um ser humano, membro de uma sociedade numa época determinada, com uma cultura, valores, uma família, uma religião, uma crença, uma situação sócio-econômica determinada, concreta e evolutiva (Calvo, 2002, p. 130).

A formação integral encontra primeiramente as necessidades de um ser humano, situado em um contexto social, político, econômico e cultural. Essa fato percebe o educando como um ser no mundo, circunstanciado pelos determinantes de seu tempo e espaço. No sentido aplicado aqui, os “sistemas e programas de formação”, ou seja a escola e o currículo, não devem descartar do seu projeto, o homem na sua condição de existência real, antes de ser um “profissional”, ele é um ser social e cultural, por isso uma formação integral, é uma “formação global”, onde a “[...] experiência e a sistematização ficam presentes; da experiência emergem os novos conhecimentos que são retomados pela escola para aplicação imediata em outras situações de aprendizagem” (Jesus, 2011, p. 68).

Sem dúvida, essa concepção de formação traz em seu bojo uma ideia de currículo como uma experiência de sistematização de saberes e conhecimentos. Um currículo que pode ser compreendido não como uma grade fixa de conhecimentos ordenados em disciplinas distantes da realidade, mas da experiência real de existir de cada sujeito, de onde brotam os saberes que com outros conhecimentos das ciências, contribuirão para a produção de uma consciência mais elaborada da realidade, para atuação efetiva dos educandos sobre o meio em que vivem.

O segundo pilar, da ordem dos meios, refere-se ao desenvolvimento do meio, que para a Pedagogia da Alternância é também uma dimensão educativa. Segundo Forgeard (1999, p. 67), desenvolver o meio “trata-se primeiro de partir da dos recursos locais e de valorizá-los; não se trata de propor um modelo a ser reproduzido, mas de tomar consciência da situação e agir sobre ela”. Esse pilar de sustentação da Pedagogia da Alternância, nos remete a uma concepção de currículo, onde o conhecimento produzido, supera os aspectos cognitivo e

utilitarista, hoje presentes nas pedagogias das competências, para reafirmar o compromisso ético-político diante do saber para uma sociedade em constante mudança.

Nesse sentido, as situações de aprendizagem são organizadas de modo que, os educadores e os educandos, aprendem e ensinam assumindo um compromisso com o conhecimento e com a transformação das condições de sua existência. Não se aprende apenas para realizar uma tarefa cognitiva, um texto, como na prática bancária de educação, mas como dizia Freire, se aprende para pronunciar o mundo e, atuar sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 2005).

Sabemos que o jovem educando, enquanto camponês pertence a um meio social no qual com sua família e comunidade desenvolvem atividades de trabalho na agricultura, e enfrentam os processos de subalternização da agricultura camponesa ao projeto de desenvolvimento capitalista, via agronegócio. Uma educação que realmente faça sentido para a ele, deve ser capaz de auxiliá-lo na compressão dessas relações e, uma escola que de igual modo faça sentido, precisa de um currículo capaz de muni-los de conhecimentos ancorados nesse contexto real, vivo, conflituoso, autêntico, que se quer transformar.

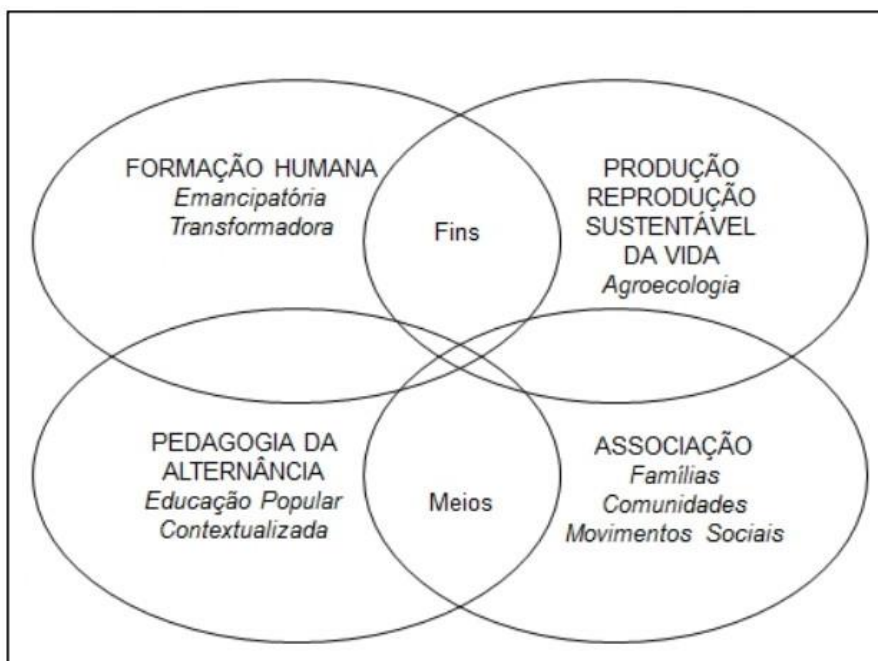
O terceiro pilar, da ordem dos fins, é a associação de pais e, está relacionado a parceria indispensável entre a escola e a família. A família é uma parceira na formação, acompanhando os educandos em atividades de visitas, na resolução dos planos de estudos, estágios, e no direcionamento do Projeto de Vida do Jovem. Assim os pais são coformadores, e, na formação por alternância, contribuem com os saberes tradicionais, às problemáticas de suas propriedades, que certamente provocarão necessidades de novos conhecimentos, pesquisas e aprimoramento das ações para resolução dessas demandas.

O quarto pilar, é a Pedagogia da Alternância, que se refere ao conjunto de elementos que a compõem: a alternância de tempos e espaços, escola, família e comunidade, a práxis entre educação e trabalho, bem como dos saberes populares e conhecimentos científicos em torno do currículo e os instrumentos pedagógicos e/ou mediações. É na alternância pedagógica, que os conhecimentos do currículo são produzidos, que pelo diálogo e pela pesquisa, se adentra em determinada realidade, volta-se a escola e depois retornar-se a ela novamente com um conhecimento mais elaborado, consistente e crítico.

A partir dos diálogos estabelecidos com os movimentos sociais do campo e com o Movimento Nacional de Educação do Campo, no final da década de 1990, pesquisadores dedicados ao estudo da Pedagogia da Alternância têm identificado mudanças teórico-práticas nas experiências dos CEFFAs, contribuindo para a revisão de aspectos políticos e pedagógicos dessa proposta educativa.

Neste contexto, os pesquisadores João Batista Begname e Érica Fernanda Justino (2022) propõem outra configuração para os pilares, destacando a importância da incorporação da agroecologia no processo de desenvolvimento do meio. Para esses autores, os Quatro Pilares são conceitos genéricos e precisam ganhar ressignificações, a partir do diálogo com os contextos sociais, políticos e econômicos onde estão inseridos (Begnami; Justino, 2022, p. 51). Em virtude disso, os autores defendem a revisão dos pilares que dão sustentação ao debate sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil, com a incorporação de novos elementos políticos e pedagógicos que reposicionem os projetos formativos do CEFFAs, colocando-se em diálogo com as demandas sociais, políticas e econômicas das comunidades, conforme modelo apresentado a seguir:

Figura 5 - Os quatro pilares dos CEFFAs no contexto brasileiro



Fonte: Begnami e Justino (2022).

Conforme a ressignificação dos quatro pilares dos CEFFAs proposta por Begnami e Justino (2022), a Pedagogia da Alternância está implicada em um modelo educativo que promove uma práxis pedagógica orgânica tanto ao contexto quanto aos sujeitos. Nesse sentido, a formação humana, integral, emancipatória e transformadora constitui-se como finalidade educativa que coloca a escola por alternância em consonância com a educação popular, crítica e inclusiva da classe trabalhadora camponesa.

Nesse sentido, os autores Begnami e Justino (2022) destacam que o CEFFA possui um

projeto político-educativo que o coloca em ação efetiva no meio onde está situado, pois:

A produção e reprodução sustentável da vida vincula o CEFFA a um projeto de desenvolvimento do campo, na perspectiva da Agricultura Familiar Camponesa. A Agroecologia como ciência, prática e modo de vida é assumida como eixo estruturante da sua matriz formativa, assumindo temáticas geradoras tais como: terra, água, produção de alimentos saudáveis, segurança e soberania alimentar e nutricional, saúde, reforma agrária, cultura camponesa, mulher, étnico-racial, juventudes, sociobiodiversidade, trabalho, políticas públicas, entre outras (Begnami; Justino, 2022, p.53).

Desse modo, a escola por alternância está inserida em um contexto de disputas entre projetos distintos de desenvolvimento, portanto, precisa atuar com uma posição política definida, estando a serviço do processo de transformação do campo para atender aos interesses da classe trabalhadora camponesa, fortalecendo agricultura camponesa através de práticas e projetos sustentados na agroecologia, enquanto matriz formativa e seus vínculos com os temas geradores.

Neste contexto, os CEFFAs não são uma escola comum, mas um projeto educativo com pedagogia e metodologias próprias, bem como organização e gestão diferenciados, que se vinculam a associação das famílias, a partir de um modelo de gestão participativa, democrática e coletiva, tendo:

[...] uma associação baseada nas famílias camponesas e nos movimentos sociais, sindicais e profissionais, cooperativas. Trata-se de uma organização popular de autogestão que adota a Pedagogia da Alternância como nova estratégia de organização dos tempos e espaços escolares entre escola-família-comunidade, articulando trabalho e educação, teoria e prática com as finalidades de uma formação humana, integral, emancipatória e o fortalecimento de um projeto de campo e sociedade na perspectiva da Agricultura Familiar e Camponesa (Begnami; Justino, 2022, p. 54).

Esse coletivo de sujeitos, que envolvem a associação de famílias, movimentos sociais, sindicatos, profissionais e cooperativas, promove a gestão escolar como um movimento integrado de ações e proposições político-educativas, que inverte a lógica de controle da gestão de inspiração neoliberal, bem como os rudimentos da gestão escolar com base nos princípios da educação tradicional. O projeto educativo construído a partir da PA altera as relações pedagógicas e epistêmicas, propondo um desenvolvimento curricular permeado pelos diálogos entre teoria e prática, em contexto com o campo e os princípios e finalidades da Pedagogia da Alternância.

Os princípios e as finalidades da Pedagogia da Alternância indicam o começo de uma caminhada e a chegada, o destino do trajeto. Os princípios marcam a direção que as ações

educativas devem seguir, sendo constantemente lembrados, pois eles respondem: o porquê fazemos o que estamos fazendo. As finalidades, servem para fazer ajustar os passos para que a “flecha” atinja o alvo. A Pedagogia da Alternância possui seis princípios político-educativos, que lhes são fundamentais, e duas finalidades essenciais.

No conjunto da proposta, os princípios e finalidades lhes conferem identidade, organicidade e a operacionalização de práticas educativas e curriculares no interior das instituições que a utilizam. Assim, de forma genérica, reconhecemos que são esses os princípios gerais que orientam as Práticas Educativas na Pedagogia da Alternância dos CEFFAs:

A primazia da experiência sobre o programa; a articulação dos tempos e dos espaços de formação; um processo de alternância num ritmo de três tempos; o princípio de formação profissional e geral associados; o princípio de cooperação, de ação e autonomia; a associação dos pais e mestres de estágio profissionais como parceiros e co-formadores (Gimonet, 2007, p. 29).

O primeiro princípio, conhecido como “a primazia da experiência sobre o programa”, enfatiza a importância da experiência construída na cotidianidade, antes da chegada à escola, como o ponto de partida da ação educacional. Esse processo é construído por “um caminhar constante entre a vida e a escola. Sai da experiência no encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente a experiência, e assim sucessivamente” (Gimonet, 2007, p. 29).

Essa experiência pode ser aqui compreendida como a “resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (Thompson, 1981, p. 15). Na Pedagogia da Alternância, o movimento contínuo de ir e vir - da família à escola, da escola à comunidade e ao trabalho, em situações de estágio, visitas e intervenções - produz uma experiência prático-epistêmica nos sujeitos, constituindo um repertório singular de saberes sobre o vivido.

Quando o autor enfoca a “experiência” da vida, abrindo o caminho para um estudo teórico-científico, elemento nuclear do currículo escolar, não podemos de forma ingênua defender que está “experiência”, bem como os saberes que nela são produzidos tenham valor superior aos conhecimentos científicos e teórico-metodológicos construídos no interior da escola e, sim que, a Pedagogia da Alternância reconhece a experiência como o lugar da prática social, que antecede a escola, que fornece os primeiros elementos discursivos para a organização do currículo: as problemáticas da realidade concreta de onde se elaboram os temas geradores.

A experiência ocupa um lugar central na formação dos sujeitos, pois apresenta situações que engendram necessidades concretas, desafiando os indivíduos e seus núcleos familiares e/ou

produtivos a tomar decisões diante das mais diversas circunstâncias e a formular ações que incidem diretamente sobre o território. Nesse sentido, seu papel formador não pode ser negligenciado: a experiência constitui-se como atividade humana - simultaneamente singular e coletiva - na tessitura de modos de organizar a cultura e o pensamento. Como elucida Thompson (1981, p. 182), as pessoas vivenciam suas situações e:

[...] relações produtivas determinadas como necessidades, interesses e antagonismos, e em seguida "tratam" essa experiência em sua consciência e sua cultura [...] das mais complexas maneiras (sim, "relativamente autônomas") e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (Thompson, 1981, p. 182).

Nesse primeiro princípio, percebemos que “essa pedagogia permite uma formação global onde a experiência e a sistematização ficam presentes; da experiência emergem os novos conhecimentos que são retomados pela escola para a aplicação imediata em outras situações de aprendizagem” (Jesus, 2011, p. 68). Nesse sentido, quando lemos sobre “a primazia da experiência”, entendemos ser ela o ponto de partida das ações educativas, um lugar-convite ao conhecimento que é produzido pelo fazer camponês. Essa lógica epistêmica contrapõe-se a dimensão do conhecimento como produto da ciência moderna, do campo como lugar de atraso, dos camponeses como ignorantes, e reafirma um campo como lócus de produção de múltiplos saberes e, dos camponeses como sujeitos epistêmicos e protagonistas da mudança desejada e pensada para a resistência e continuidade da vida no campo.

O processo de produção de conhecimento a partir do campo, considera as múltiplas experiências de organização e produção da vida através das relações com o meio nas comunidades camponesas, seus saberes e fazeres, produzidos no trabalho coletivo com a terra, a e natureza, esse modo de conceber o conhecimento se diferencia em vários aspectos da lógica da ciência moderna. Esse processo, no qual a experiência prática atua como elemento básico que medeia as relações entre a realidade e o pensamento no percurso constitutivo do conhecimento, é assim descrito por Martins (1998, p. 166):

Trata-se de um processo de conhecimento que tem a prática como elemento básico, fazendo a mediação entre a realidade e o pensamento. Ou seja, enquanto nos modelos usuais trabalha-se com dois elementos: realidade/pensamento, esse modelo trabalha com três níveis, quais sejam: realidade, ação sobre a realidade e pensamento decorrente dessa ação prática. Entre a realidade e o pensamento se introduz um elemento intermediário que é a ação prática sobre a realidade, dela decorrendo a teoria, não como essência, não como verdade que vai guiar a prática, mas como expressão de uma relação, de uma ação prática sobre a realidade que pode indicar caminhos para novas práticas, nunca guiá-las. (Martins, 1998, p. 166).

As novas práticas, que decorrem da experiência consciente forjada na ação sobre a realidade, apontam outras possibilidades de produção do conhecimento, confrontando a lógica da ciência moderna. Para esta, em sua vertente dominante e positivista, o campo não é lugar de produção de saber – esse seria um privilégio da academia. Nessa perspectiva, não há imersão na realidade, mas um contato estéril, voltado à mera constatação, desprovido de compromisso político com a transformação. Os camponeses, nesse modelo, não são sujeitos, pois são reduzidos à condição de objetos do conhecimento. Frequentemente, sua atuação tem sido tratada como atividade para a qual não se exige saber algum elaborado. Contudo, reafirmamos: o campo é constituído por sujeitos históricos, protagonistas de sua própria transformação e, portanto, sujeitos epistêmicos.

Na Pedagogia da Alternância, a experiência – ou o lugar da prática social do sujeito do campo, do agricultor – não pode ser apenas o ponto de partida do saber curricular; precisa ser também construída como ponto de chegada. Somente assim esse princípio poderá efetivar a dimensão da dialogicidade entre os distintos espaços de produção de conhecimentos. Isso significa compreender que a pedagogia possui uma contribuição política e epistemológica para o movimento de transformação do meio, sendo a experiência também espaço de intervenção e ponto de chegada das práticas educativas no Tempo Comunidade.

Sendo a experiência, a prática social inicial, entendemos que os educandos se encontram imersos em sua realidade imediata, tendo de início dificuldades em realizar uma compreensão mais crítica desse lugar, onde produzem com suas famílias a vida em si, nos limites e possibilidades das tarefas cotidianas. Isso exigirá a superação de uma consciência ingênua, e o desenvolvimento de uma consciência crítica, epistêmica em cada educando (Freire, 2015).

Na alternância pedagógica, os educandos se afastam dessa realidade, por um curto período, para se dedicar aos estudos do Tempo/Escola, retornando mais ao final desse processo àquela experiência para investigá-la, com o auxílio dos conhecimentos advindos dos componentes curriculares (disciplinas), mediatizados pelos instrumentos pedagógicos. Esse momento é ponto de chegada em que se realiza uma ação mais consciente e efetiva sobre a realidade para transformá-la. Daí que reconhecemos ser a “experiência”, o primeiro lugar de produção de saberes dos educandos, que se torna um “suporte de formação, reservatório de saberes e cadinho educativo” (Gimonet, 2007, p. 29).

O segundo princípio, chamado: “a articulação dos tempos e dos espaços de formação”, confere à formação por alternância um diálogo de relações interdependentes entre as práticas educativas que acontecem na escola com seus projetos e socialização dos saberes curriculares, organizados na forma de disciplinas, na família, através da imersão na realidade social, pela

investigação do Plano de Estudos, nas atividades de trabalho na agricultura, e manejo de animais e, ainda na comunidade, através de implementação de projetos coletivos, intervenção e pesquisas; a educação e o trabalho dos pais em cada comunidade, em suas respectivas propriedades, e entre teoria e prática, como processo de ação-reflexão-ação, que é a práxis.

Esse processo de articulação de tempos e espaços formativos estão na centralidade do sistema de alternância, bem como no favorecimento da dimensão curricular, por alternar também os saberes populares e conhecimentos científicos no processo formativo. Sem esse mecanismo, a pedagogia da alternância perde a sua característica principal. As Casas Familiares Rurais, herdeiras direta da experiência francesa das *Maison Familiales Rurales*, também organizam suas práticas em dois períodos alternados, cada um com quinze dias, de intensa atividade educativa, reconhecidos pela teoria e práticas como Tempo/Escola (TE) e Tempo/Comunidade (TC):

No TE, os educandos permanecem de duas semanas a dois meses, dependendo do curso, no espaço da escola, em regime de internato. No TC, os educandos retornam às suas propriedades familiares, ou às comunidades, ou aos assentamentos, ou ainda aos acampamentos que foram objetos de estudo no TE, a partir da problematização dos cultivos e do manejo de criação, feita no TC (Ribeiro, 2013, p. 292).

Quando a Pedagogia da Alternância alterna tempos e espaços educativos, cria um sistema que estabelece profundas relações, organizadas em situações de aprendizagem, em que é possível, pelo diálogo entre universos culturais distintos e espaços/tempos diversos de produção do saber, produzir uma matriz curricular voltada à valorização das conexões entre os saberes comunitários e conhecimentos científicos, enriquecendo o processo educativo-formativo, favorecendo a superação dos modelos curriculares rígidos e estéreis, assumindo maior responsabilidade política com o meio social-profissional.

O terceiro princípio, “um processo de alternância num ritmo em três tempos”, mantém um fluxo de práticas educativas que permitem criar relações entre o meio familiar, profissional e social, que comporta experiências, observação, intervenções, análise e saberes experienciais; os CEFFAs, onde os educandos acessam aos saberes teóricos e formais de modo mais estruturado; e o meio, lugar da práxis, experimentação, em que se permite a produção de saberes em ação (Gimonet, 2007).

Esse princípio, permite aos educandos o desencadear de uma caminhada de crescimento que começa por uma investigação da realidade social, através da pesquisa, que funciona como princípio metodológico e, do trabalho como princípio educativo. Ter a pesquisa como princípio metodológico significa que nas tarefas educativas da escola, há espaço para inserção crítica,

mediante investigação da realidade. A pesquisa, na Pedagogia da Alternância, se faz em vários momentos durante a consecução do Plano de Formação e:

Estamos convencidos de que a pesquisa nessa perspectiva vem protagonizando sujeitos, seus saberes e fazeres, formando-os no direito à aprendizagem dos códigos da investigação científica sem distanciá-los da concretude de suas vidas e, ainda, superando as explicações simplistas imediatistas da realidade, rompendo com as explicações simplistas e buscando desvelar os processos que enredam as realidades na transformação de si e do entorno (Jesus; Foerste, 2019, p. 84).

Antes de começar o ano letivo, a equipe pedagógica realiza uma “pesquisa da realidade”, que permite identificar aspectos sociais, econômicos e culturais das comunidades e famílias. A partir dessa pesquisa inicial, suas informações e conhecimentos podem subsidiar a construção do Plano de Formação, sob o qual estão sustentadas as práticas educativas, ao longo de ano letivo, nos CEFFAs. Essa pesquisa da realidade fornecerá as informações necessárias ao desenvolvimento de eixos e temas geradores, que por sua vez, darão também suporte ao desenvolvimento dos Planos de Estudos (PE) com educadores e educandos.

Nesse sentido, a pesquisa e o desenvolvimento do Plano de Formação bem como do PE, estão intimamente articulados. Sem a pesquisa inicial, os Planos de Formação e de Estudos, tendem a serem desenvolvidos com base em dados irreais sobre a realidade vivenciada pelas famílias e comunidades, desconsiderando-se suas peculiaridades, como economia local, recursos naturais presentes, contextos geográficos e políticos, e as condições materiais para a formulação de alternativas de desenvolvimento do meio.

Na Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”, essa pesquisa inicial, serve para subsidiar a organização do Calendário Anual de Alternâncias (CAA), com seus temas geradores, e a partir desses temas, em cada alternância pedagógica, serão produzidos os Planos de Estudos, que auxiliarão os processos educativos por todo o ano letivo. Os Planos de Estudos são articulados a partir dos temas geradores, presentes em cada eixo dialógico específico das alternâncias, nesse sentido,

Os temas geradores e seus respectivos planos de estudos tem por objetivo tratar questões em nível familiar e comunitário, resgatando junto aos educandos a história da família, o cuidado com a terra e com as criações, distribuição da terra, influência do clima na agricultura e na vida do camponês, diversificação das culturas, comercialização e organização do tempo. Enfim, são temas que estão no dia a dia do camponês e que permitem a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento (Jesus, 2011, p. 105).

Em cada início de alternância pedagógica, através do Plano de Estudos, instrumento pedagógico constituído de um roteiro de questões vinculado a um tema gerador, os educandos

fazem uma imersão na realidade, durante o Tempo/Comunidade, como um processo inicial de pesquisa-investigação.

Contudo, a pesquisa-investigação não está presente apenas nesse momento inicial da formação do educando, podemos perceber que ela se estende durante toda a formação, aprofundando-se, por exemplo, no processo de construção do Projeto de Pesquisa da Vida do Jovem (PPVJ) como um instrumento em que a pesquisa está presente, e a serviço da formação profissional, pelo desenvolvimento de uma alternativa profissional e economicamente viável de transformação do meio. Desse modo, entendemos que:

[...] Pesquisa na articulação da pedagogia da alternância se produz sobre a perspectiva da pesquisa como princípio educativo, o que fortalece suas ações e transcende a ideia de apropriação dos modos de fazer ciência apenas como instrumento escolar/acadêmico de conhecer. Com isso não queremos refutar o saber metodológico da investigação, mas imprimi-lo com os pressupostos do princípio educativo (Foerste, 2019, p. 85).

A pesquisa como princípio educativo, na pedagogia da alternância, está na base das relações teórico-metodológicas e epistêmicas, para além de uma função meramente técnica. Desse modo, entendemos que não se vive ou se faz alternância sem a dimensão da pesquisa. Desde a Pesquisa Inicial, que precede a construção do Plano de Formação, na organização dos Calendários de Alternâncias, com seus eixos e temas geradores, perpassando pelo desenvolvimento dos Planos de Estudos, até a constituição dos Projetos Profissional de Vida do Jovem (PPVJ).

A pesquisa, nesse sentido é um princípio metodológico, e, é também um princípio educativo, prevista nas Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância que, através da Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. No artigo 5º, inciso VII, afirma-se que a pesquisa é um princípio metodológico e está inserida no processo formativo tendo em vista a produção de conhecimento por meio da interação entre teoria e prática. (Brasil, 2023).

Essa dimensão da pesquisa, coloca os educandos diante de outra relação também fundamental à formação por alternância, que é a relação educação e trabalho, no contexto da dialética entre os espaços e tempos formativos (Tempo/Escola e Tempo/Comunidade). Nesse sentido, o trabalho também é elemento favorecedor de aprendizagens, de constituição de saberes prático-teóricos. Através do trabalho, as famílias de camponeses contribuem com a formação dos educandos e filhos e ele compreendem as relações entre o trabalho e a educação.

Nesse sentido, o trabalho constitui um princípio educativo, tanto quanto a pesquisa. Mais do que uma atividade laboral, o trabalho produz uma consciência organizativa da vida, fomentando novas aprendizagens e formas de pensar o ser, o lugar, a sociedade e suas múltiplas relações. Esse princípio aproxima-se da concepção socialista de uma sociedade e de uma escola fundadas no trabalho – experiência originada na luta da classe trabalhadora, na qual o trabalho se configura como eixo norteador da educação e da formação humana.

A experiência que se apoia no trabalho agrícola e no manejo de pequenos animais, para o sustento das famílias, por exemplo, deve ser um espaço de investigação e construção de conhecimentos. O trabalho é instrumento de mediação e transformação da realidade material, do pensamento e, da consciência. No trabalho agrícola desenvolvido pelas famílias e nas atividades realizadas por meio dos “sistemas” e projetos próprios da Pedagogia da Alternância, vivenciam-se e desenvolvem-se múltiplas práticas com potencial para promover o desenvolvimento do meio.

Desse modo, tanto a pesquisa, quanto o trabalho são princípios centrais no desenvolvimento das práticas educativas em alternância, como está previsto nas Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior, em seu artigo 11, inciso V: “a pesquisa e o trabalho como princípios educativos” (Brasil, 2023, p. 3).

Em cada processo, da investigação à intervenção, o trabalho também é um elemento indispensável a produção da vida, pois está integrado a construção da aprendizagem, a formação e a transformação do meio social e profissional. Pois, é através do trabalho que se cria uma realidade humana, transformando-a e, constituindo-se uma consciência a partir dela.

Uma realidade que é compreendida enquanto, produção humana, que é criada pelo homem, através do trabalho, elaborada por sua presença atuante, é uma realidade em movimento, em constante transformação, como o é a própria matéria, assim: “ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana” (Kosik, 1969, p. 224).

Segundo Mészáros (2006), é pelo trabalho – mediação de primeira ordem – que os sujeitos desenvolvem suas relações com a natureza, transformam as condições de sua existência e orientam suas ações. Tais ações guardam o mesmo sentido da práxis, ou seja, constituem a atividade criadora da realidade humano-social, produzida pelo homem como ser social que, por meio do trabalho, medeia sua relação com a natureza e a transforma para a satisfação de suas necessidades (Antunes, 2013).

Essa atividade não se reduz a atividade prática, como puro exercício da força laboral, nem ainda do pensamento separado de ação efetiva, mas é ao mesmo tempo resultado de

planejamento, elaboração de novas formas de atuar, que vai se tornando consciência a partir da unidade ação-reflexão, e/ou ação prático-teórica. O trabalho como ação humana, cria instrumentos que lhe auxilia a agir e pensar, como uma dimensão ontológica, da sua forma de ser, do próprio modo de ser homem social, ser no mundo.

Desse modo, esses aportes teóricos fornecem contribuições ao campo educativo, oferecendo algumas aproximações, tanto ao valor do trabalho como categoria fundante do ser humano na sua condição ontológica, ou seja, de ser humano que se faz humano-social a partir do trabalho que, transforma a natureza e o transforma; quando do trabalho como princípio educativo, nas teorizações socialistas, e suas contribuições aos processos educativos. Quanto ao trabalho como princípio educativo, destaca-se a Pedagogia Socialista. Nela há reconhecimento do valor do trabalho em todo o processo educativo.

No primeiro caso, a compreensão ontológica do trabalho nos leva a desenvolver uma postura de rompimento com as relações capitalistas de produção, em que “o trabalho social se realiza, tirando do trabalho vivo, de seus sujeitos reais, a propriedade dos meios de produção e o poder de decisão sobre as finalidades da produção e a destinação do que é produzido pelo trabalho” (Caldart, 2023, p.86).

No segundo caso, a categoria trabalho como princípio educativo nos leva a repensar a função social da escola, questionando qual é mesmo o trabalho que se tem desenvolvido nas escolas públicas do meio rural. Esse trabalho pode ser considerado um trabalho que opera para a transformação das relações de opressão e exploração dos agricultores e famílias camponesas.

Esse princípio reclama uma escola e um currículo opostos a lógica que se tem produzido no interior das escolas do campo na atualidade. Ao discutirmos o trabalho e seu potencial transformador do ser humano e da realidade, bem como o trabalho e suas conexões com o processo educativo. Neste caso, percebemos que:

Essa categoria nos ajuda a pensar como romper com escola apenas de ensino entre quatro paredes e com ir além das iniciativas do envolvimento das crianças e jovens em atividades de autosserviço dentro da escola, que a depender das relações sociais em que se realizem podem se tornar uma forma mascarada de trabalho infantil ou ter pouco sentido formativo (Caldart, 2023, p. 110).

A Pedagogia da Alternância, praticada pelas Casas Familiares Rurais, sobretudo pelo legado de suas relações entre o trabalho das famílias de agricultores e a educação escolar, entendem que o trabalho possui potencial educativo que não pode ser desprezado. As práticas educativas desenvolvidas pela Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” em São João do Sóter - Maranhão, tem evidenciado em suas atividades, a grande importância que tem o trabalho

na agricultura para o desenvolvimento das comunidades e dos jovens educandos.

Através da Pesquisa de Mestrado, intitulada “As Práticas educativas da Casa Familiar Rural ‘vivendo a Esperança’ em São João do Sóter - MA: possíveis diálogos entre a pedagogia da alternância e a educação popular”, que desenvolvemos no período de 2020 e 2021, no Curso de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPI), percebermos que educação e trabalho caminham juntos.

Desde o trabalho realizado pelos jovens no quintal laboratório da CFR, nos chamados “sisteminhas”, no cultivo das frutíferas e hortaliças, nas atividades de ligadas aos estágios profissionais, ao trabalho de autogestão desenvolvido pelos educandos que estão na CFR em regime de internato, bem como na implantação e manutenção de projetos ligados à agricultura camponesa de base agroecológica e, ao manejo de animais de pequeno porte nas comunidades circunvizinhas, atestam a valor pedagógico do trabalho dentro da formação alternada (Sousa, 2021).

O quarto princípio, “o princípio da formação profissional e geral associados”, é aquele que deve: “[...] levar em conta a experiência em que prevalece o socioprofissional com uma visão e uma exigência de qualificação profissional nos ciclos deste tipo; [...] atingir a finalidade primeira dos CEFFAs, que é a da formação integral da pessoa no máximo de suas possibilidades” (Gimonet, 2007, p. 30). Essas duas obrigações se harmonizam e, são mutuamente dependentes, auxiliando à formação que se alarga como saberes produzidos no contexto prático-familiar, de onde a aprendizagem deve partir e, os conteúdos científicos, de caráter mais cognitivo, objetivo, do currículo formal.

Essa correlação de conhecimentos e práticas em contextos distintos, asseguram uma formação profissional consistente, onde está presente a atuação dos educandos no meio socioprofissional, em que é possível testar e aplicar, comparar e produzir novos conhecimentos, pois se faz a inserção direta na realidade, por todo o percurso formativo, nos espaços de estágios, e em projetos desenvolvidos na comunidade, através de Visitas Técnicas, em que se pode encarar as problemáticas apontadas pelas exigências sociais em referências com os estudos realizados na escola.

O quinto princípio, “princípio da cooperação, de ação e de autonomia”, busca desencadear nos educandos um processo formativo promotor da colaboração e da autonomia, pautado tanto na cooperação entre os diversos atores sociais, quanto no desenvolvimento da iniciativa dos educandos em cada projeto. Nessa perspectiva, os educandos são atores da própria formação, pois estão diretamente envolvidos com os processos educativos, como protagonistas do seu desenvolvimento pessoal e profissional, rompendo-se com qualquer perspectiva

educativa que toma o aluno como objetos da ação.

Quando os educandos realizam seus Planos de Estudos, em cada alternância, tem a oportunidade de desenvolver sua autonomia, atuando efetivamente na descoberta dos problemas de suas comunidades e, ao retornarem do Tempo/Comunidade para o Tempo/Escola, poderão partilhar suas aprendizagens, mediados pela Colocação em Comum. Nesses dois processos, os educandos são organizadores e promotores de seus percursos formativos, como autoformação e em comunhão com outros educandos e educadores.

Nas práticas educativas desenvolvidas a partir da Pedagogia da Alternância, tanto a cooperação, quanto a autonomia, são princípios formativos, que auxiliam no desenvolvimento humano e profissional dos educandos. Esses princípios, são imprescindíveis a caminhada estudantil, a formação técnica, que tem o fortalecimento da agricultura camponesa como base material para o desenvolvimento do meio.

Desse modo, é através da cooperação e da autonomia, que as práticas educativas são colocadas à disposição de uma necessidade coletiva maior, que é a de construção de outro projeto de campo em contraposição à lógica individualista propagada pelo sistema capitalista e pelo seu modelo de escola convencional. A cooperação e a autonomia podem ser percebidas nas ações do coletivo de atores e no protagonismo dos jovens em projetos que buscam o desenvolvimento do meio e da sociedade.

A cooperação pode ser entendida aqui como colaboração entre os diversos sujeitos que fazem o CEFFA e buscam efetivar um projeto político-educativo transformador. Nessa concepção “[...] os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-colaboração” (Freire, 2005, p. 191). Essa colaboração se dá na esteira do diálogo entre pessoas com funções distintas, mas com o mesmo objetivo, o bem coletivo, pois “o diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-colaboração” (Freire, 2005, p. 193).

Na medida que o diálogo vai se aprofundando em torno de um horizonte em comum, as pessoas vão podendo tomar decisões conscientes e responsáveis e, assim, “a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. Nesse sentido, entendemos “[...] a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (Freire, 2015, p. 105).

Essa articulação entre cooperação, no sentido de colaboração, e autonomia, como amadurecimento do ser e de sua consciência e ação sobre a realidade, faz-nos compreender o CEFFA como essa “[...] rede de relações que vai dos pais aos mestres de estágio, passando pelos monitores, alunos, responsáveis associativos. Todas estas pessoas são portadoras de projetos para a sua região” (Forgeard, 1999, p. 67). Ao colocarem seus projetos específicos na

direção de um projeto mais amplo de desenvolvimento, cada ator social e político constitui-se em agente de transformação e de construção de outro projeto de campo, escola e educação no campo, a partir do meio em que produzem suas vidas.

Contrapor-se a lógica de desenvolvimento capitalista para o campo exige do CEFFA a busca de uma alternativa educativa-formativa e, ao mesmo tempo, uma alternativa econômica. De um lado, uma formação focada numa rede de relações entre parceiros e/ou co-formadores e, de outro, uma perspectiva de ação que demanda o desenvolvimento do meio, seguindo outra lógica, a da cooperação, do coletivo, entre seus diversos atores e setores.

Nesse processo de trabalho coletivo e colaborativo, o educando desenvolve sua autonomia, primeiro, pela tomada de consciência sobre sua realidade, os condicionantes e as possibilidades de sua transformação e, em seguida, pela efetiva ação sobre o meio. É desse modo que,

A alternância não consiste em dar aulas aos jovens, e em sequência pedir-lhes que apliquem isso no terreno. Mas ao contrário, [...] parte das situações vividas, encontradas, observadas no seu meio. Elas passam a ser fontes de interrogações, de trocas e o CEFFAs ajuda a encontrar suas respostas (Forgeard, 1999, p. 67).

Nesse sentido, ao valorizar uma educação calcada na cooperação e na autonomia, a Pedagogia da Alternância contribui para que a educação que se faz no campo seja efetiva, oferecendo alternativas viáveis tanto para a superação do modelo de desenvolvimento capitalista, quanto para a construção de outro modelo de educação que auxilia os educandos, as famílias e comunidades na construção de alternativas para a superação das relações de exploração e desumanização dos povos do campo na atualidade, marcada por um processo de expansão do projeto de desenvolvimento capitalista no campo, processo nocivo a continuidade da vida em comunidades do campo.

O sexto princípio, “a associação de pais e mestres de estágio profissionais como parceiros e co-formadores”, oferece um outro sustentáculo e/ou dimensão da formação, que são os parceiros formativos. Na Pedagogia da Alternância, não apenas os educadores são responsáveis pelo processo formativo dos jovens. A formação, para alcançar a sua dimensão integral, se estrutura em diversos espaço/tempo, com diversos atores, numa espécie de co-formação. Esses outros formadores possuem papéis reais a desempenhar:

Pais, responsáveis de empresas, mestres de estágio e tutores, monitores do CEFFA e outros intervenientes, mas também os alternantes do grupo. A formação alternada não atinge sua plena eficiência se os pais e os mestres de estágio deixam de desempenhar seus papéis de formação e de educação. Os monitores não podem nada sem eles e o dispositivo deve levar isso em consideração (Gimonet, 2007, p. 31).

As famílias possuem um papel fundamental na formação dos jovens dentro da Pedagogia da Alternância ao assumirem um papel de protagonismo na gestão escolar e nos processos educativos. Segundo Gimonet (2007, p. 137) “os CEFFAs são instituições familiares. Eles se baseiam sobre a responsabilidade das famílias, ao mesmo tempo, face à estrutura e à formação de seu filho. A família torna-se, assim, o lugar prioritário da vida do alternante”.

Desse modo, as famílias e as comunidades são espaços educativos, de formação. Nesses espaços, os educandos com suas famílias, desenvolvem atividade, buscando a compreensão dos limites e possibilidades a transformação de suas realidades, constituindo elementos para a discussão de alternativas de intervenção, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação mais contextualizada.

A realidade vivenciada em suas propriedades, através do trabalho na agricultura e na criação de animais, por exemplo, é rica de conhecimentos, que alimentam os planos de estudos, contribuindo com várias problemáticas que se tornam elementos nas pesquisas realizadas pelos educandos no Tempo/Comunidade. E, ao retornarem para o Tempo/Escola continuarão o processo formativo como o auxílio dos professores, durante as discussões, na retomada das pesquisas e registros, percepções e com seus aprofundamentos.

As práticas educativas na Pedagogia da Alternância recebem ainda uma contribuição metodológica muito importante para sua operacionalização, através dos Instrumentos Pedagógicos da Alternância, também conhecidos por Mediações Pedagógicas. No geral, o movimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) utilizam os seguintes instrumentos e/ou mediações: Plano de Estudo, Colocação em Comum, Caderno da Realidade, Viagem e Visita de Estudo, O Estágio, Serões, Visitas às Famílias, Caderno de Acompanhamento, Tutoria, Projeto Profissional, Atividade de Retorno, Avaliação (Jesus, 2011).

A quantidade e os nomes de alguns instrumentos podem variar a depender da realidade social na qual o CEFFA está inserido, podendo ser criados outros instrumentos para responder melhor as exigências do processo formativo naquela região.

Quadro 8 - Instrumentos pedagógicos/mediações da Pedagogia da Alternância

Nº	Instrumentos Pedagógicos/ Mediações	Caracterizações
01	Plano de Estudos	É o instrumento da alternância onde se obtém a interação da vida familiar com as escolas, gerando no aluno o hábito de a reflexão a ação. É elaborado com base em um tema gerador, previamente definido (Caliari, 2002, 82). Metodologicamente podemos visualizá-lo como um roteiro de entrevista, com questões, uma espécie de pesquisa participativa realizada pelos educandos junto à comunidade.
02	Colocação em comum	É o momento em que o educando na escola coloca junto a seus pares, com a contribuição do monitor o que trouxe da realidade para ser discutido no coletivo, refletido, aprofundado nas áreas de conhecimento e posteriormente retornado ao meio (Jesus, 2011, p. 82). São momentos de discussão e produção de uma síntese textual coletiva, pelos pares de alunos, a partir das sínteses textuais individuais construídas no Plano de Estudos.
03	Caderno da Realidade	“Caderno da vida do aluno, onde se registra suas reflexões acerca de sua realidade. Trata-se de uma sistematização das principais questões discutidas a partir do PE” (Jesus, 2011, p.83). Este instrumento registra de modo ainda inconcluso os achados das primeiras percepções sobre a realidade no momento de desenvolvimento do plano de Estudos junto as comunidades e famílias.
04	Viagens e Visitas de Estudos	Tem como objetivo proporcionar ao aluno um aprofundamento real sobre o tema estudado. É um momento para conhecer, perceber as contradições, conformar hipóteses, estabelecer intercâmbios, superar dúvidas (Jesus, 2011, p. 84).
05	O Estágio	“Oportuniza o aluno vivenciar experiências em outras localidades, conhecer trabalhos, aprender na prática e melhorar sua ação na propriedade e até mesmo na escola. [...] é também um momento de aprimorar os conhecimentos científicos, teóricos e práticos considerando a execução do seu próprio projeto profissional” (Jesus, 2011, p. 84).
06	Os Serões	“[...] Espaços/tempos de reflexão, integração, atividades artísticas, debates que ocorrem em seções noturnas e que favorecem a realização de diversas atividades com os alunos” (Jesus, 2011, p. 86)
07	Visitas às Famílias	Trata-se de um momento de troca de ideias sobre questões sociais, pedagógicas, agrícolas, ligadas diretamente ao meio familiar e escolar do aluno. Eles possuem ainda um caráter de acompanhamento do aluno e de integração com sua família (Jesus, 2011, p. 86).
08	Caderno de Acompanhamento	Ele integra a escola a família. Por meio dele é possível as aprendizagens construídas nos dois espaços/tempos, onde se registra as atividades realizadas na escola, bem como junto a família e/ou meio socioprofissional, oferecendo uma possibilidade de avaliação da escola e da família.
09	Tutoria	É um acompanhamento personalizado do aluno. Nela cada monitor incentiva, acompanha, e orienta seus educandos na realização de seus projetos profissionais, na vivência em grupo e no engajamento comunitário/social
10	Projeto Profissional de Vida do Jovem	É um trabalho realizado no último ano do Ensino Médio Profissionalizante, onde o educando, a partir do seu interesse profissional vai discutir junto com a equipe da escola e com sua família uma possibilidade de renda e de profissionalização.

11	Atividades de Retorno	“[...] Emergem a partir do plano de estudo como resposta à realidade. São experiências, atividades concretas que são realizadas na comunidade, meio socioprofissional e/ou na família” (Jesus, 2011, p.87).
12	Avaliação	A pedagogia da Alternância possui um sistema específico de avaliação, que considera as sessões escolar, familiar e diferentes agentes como os monitores, a família, a comunidade. Vários aspectos são considerados: aproveitamento escolar, convivência no internato, desempenho nas tarefas práticas, a atuação na comunidade, a autoavaliação e outros.

Fonte: quadro produzido pelo pesquisador (Caliari, 2002; Jesus, 2011, Sousa, 2021 e 2022).

Outros autores como Caliari (2002) e Gimonet (2007) trazem importantes contribuições sobre os instrumentos pedagógicos na Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Utilizamos nessa pesquisa a expressão Instrumentos Pedagógicos/Mediações, para conservar o termo original instrumentos pedagógicos e, ao mesmo tempo enfatizar a função dos instrumentos no processo de mediação, uma inflexão conceitual que aproxima a ideia de instrumentos pedagógicos à concepção de “mediações didático-pedagógicas”, entendendo que a pedagogia da alternância tem uma práxis que alterna períodos de aprendizagem no meio socioprofissional, na família e na escola e, a efetivação dessa práxis se faz nas relações mediadas pelos sujeitos e seus contextos sócio-históricos (Jesus, 2011).

Numa dimensão crítica, os instrumentos são construídos pelo ser humano, desempenhando função ontológica, no seu processo de intervenção na natureza, para criar as condições materiais de sua existência. E, nessa mediação ele toma consciência do processo melhorando sua ação afetiva, ou seja, constrói conhecimento sobre sua ação.

Partindo dessa compreensão, entendemos que, os instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância funcionam como mediadores entre realidades, e processos de construção de conhecimento. Os instrumentos mediam as práticas educativas e o desenvolvimento da consciência sobre a vida e as condições de transformação e/ou desenvolvimento do meio nas relações entre o Tempo/Escola e o Tempo/Comunidade.

Nesse sentido, compreendemos que os instrumentos pedagógicos são mediações fundamentais à operacionalização da Pedagogia da Alternância, uma vez que proporcionam a integração da vida escolar ao trabalho desenvolvido nas comunidades, junto às famílias, assim como, favorece à inserção dos educandos no meio socioprofissional, ao possibilitar um diálogo vivo entre realidades que alternam experiências formativas distintas e interdependentes, auxiliando no processo de produção e socialização de saberes numa dialética entre saberes empíricos conhecimento científico.

Os instrumentos pedagógicos/mediações auxiliam no desenvolvimento da autonomia e

da consciência crítica dos educandos, permitindo a superação do pensamento ingênuo sobre a realidade. Envolve todos os agentes em atividades educativas tendo a pesquisa como princípio educativo e metodológico. Esse processo permite problematizar, discutir e propor ações, que ao mesmo tempo favorece a formação integral e prepara os educandos para serem agentes de transformação do meio.

Além dos instrumentos pedagógicos, a Pedagogia da Alternância conta com um dispositivo pedagógico chamado Plano de Formação. O Plano de Formação tem sido o dispositivo que apresenta em conteúdo e forma, as características daquilo que se reconhece como currículo escolar, norteador das ações educativas, possibilitando as relações de produção e socialização dos conhecimentos na Rede dos CEFFAs, no Brasil.

Nessa pesquisa, correlacionamos as características do Plano de Formação com as questões básicas que identificam o currículo, como dispositivo orientador dos processos educativos em uma escola. Em específico aos CEFFAs, escolas que funcionam com o sistema da pedagogia da alternância, esse documento desempenha as funções do currículo, quando em sua produção e funcionalidade, atendendo aos objetivos, etapas e percursos do projeto educativo:

[...] ele integra, dá coerência às finalidades do projeto educativo, enuncia os objetivos e as etapas, articula os tempos, as atividades e os conteúdos do campo socioprofissional com aqueles do programa. Em outros termos, pode-se defini-lo como ‘o plano de voo do percurso formativo e educativo’ (Gimonet, 2007, p. 70).

Nessa caracterização do Plano de Formação, encontramos mais elementos que aproximam o PF à ideia de um currículo, como a sua capacidade de integração e articulação de finalidades, objetivos, tempos e espaços formativos, e conteúdo em atividades de um curso de formação socioprofissional. Neste caso, o Plano de Formação traz em seu núcleo, conteúdos que estão vinculados a um programa de formação, conteúdos que são necessários ao tipo de formação que a escola desenvolve. Essa concepção possui ligação direta com as ideias de objetivos educacionais, campos de conhecimento, programa, plano e percurso formativo-educativo que são, próprias do currículo. Nesse sentido, o currículo pode ser entendido como:

Os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagens escolares a serem vividas pelos alunos; os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados em diferentes graus de escolarização (Moreira; Candau, 2008, p.18).

Em todas essas caracterizações, identificamos aproximações entre o Plano de Formação e aspectos do currículo, não restando dúvida de que ele é o currículo, assumem a função de organizar as ações educativas desenvolvidas nos CEFFA, através da articulação entre os diferentes componentes curriculares e na organização e distribuição dos conhecimentos escolares nos diferentes espaços e tempos formativos.

O Plano de Formação é o “eixo norteador de todas as ações educativas [...]” (Jesus, 2011, p. 73). Assim, compreendemos que é o Plano de Formação que melhor cumpre as funções teórico-metodológicas e epistêmicas do currículo no processo formativo, pois o:

[...] plano de formação representa a orquestração do conjunto de componentes do dispositivo pedagógico. Ele garante implementação organizada da alternância. Agencia e estrutura o percurso formativo. Ele lhe confere um eixo diretor, uma coluna vertebral, uma progressão, uma coerência. Torna o visível inteligível para todos os parceiros, ou seja, a equipe, os jovens, as famílias, os mestres de estágio (Gimonet, 2007, p. 70).

O Plano de Formação, em sua aproximação com o conceito de currículo, cumpre a função de agenciar e estruturar o percurso formativo. Aqui, o currículo e plano estabelecem uma ligação inquebrável. O plano de formação, na condição de currículo, é identificado como “eixo diretor” e “coluna vertebral” do processo formativo, atendendo aos aspectos de progressão de aprendizagens, e curso das experiências dos sujeitos, envoltos numa situação de grande complexidade. Assim, “se o currículo deve observar a experiência do aluno/a, o plano é, inicialmente, a prefiguração de um ambiente global, pensando não apenas na ordem que o ensino deve seguir ou na sequência de conteúdos, mas no curso da experiência de aprendizagem (Sacristán; Gómez, 1998, p. 203).

Nesse sentido, o plano de formação contempla elementos semelhantes as características do currículo formal, como um plano do processo de aprender e ensinar, aquele que dar sentido às práticas educativas, ou seja, o currículo na sua: “[...] complexa trama de experiências que o aluno/a obtém, incluídos os efeitos do currículo oculto, o plano deve observar não apenas a atividade de ensino dos professores/as, mas também, todas as condições do ambiente de aprendizagens” (Sacristán; Gómez, 1998, p. 202).

É nesse sentido de orientação do trabalho de professores e alunos, que na pedagogia da alternância, o Plano de Formação, também está ligado a um caráter técnico, como um organizador das operações pedagógicas, que “baliza o percurso” formativo dos estudantes e a ação docente durante as práticas. Isso permite-nos identificá-lo como:

[...] uma ampla arrumação coerente da formação da educação e da orientação do alternante. Ele traduz o processo complexo, sistêmico e construtivista da formação alternada. Ele se destaca, assim das organizações escolares costumeiras. Ele organiza e permite a gestão das operações pedagógicas (Gimonet, 2007, p. 76).

A primeira ideia que sustenta o conceito de Plano de Formação como currículo na Pedagogia da Alternância, é a de que ele está implicado em uma certa “arrumação coerente da formação da educação e da orientação do alternante”. Entendemos que os substantivos “arrumação” e “orientação”, postos nessa ordem fazem jus a uma estruturação que contém duas dimensões curriculares: a primeira, como um plano da ação educativa e a segunda, como o conjunto de diretrizes que resguardam o trabalho dos educandos, ou seja, um trajeto definidor das práticas formativo-educativas, que evocam as responsabilidades de educadores e educandos e, demais atores sociais do processo educativo na P.A.

Quanto ao seu aspecto técnico-funcional, o Plano de Formação foi originalmente pensado para conjugar dois programas distintos, com três lógicas. Essa estruturação é bem peculiar a Pedagogia da Alternância e responde bem aos desafios da práxis entre educação e trabalho, escola e família, bem como os conteúdos da experiência com os conhecimentos formais:

A formação alternada supõe ‘dois programas’ de formação: o da vida e o da escola. O primeiro oferece conteúdos informais e experiências, e o segundo conteúdos formais e acadêmicos. Cada um desses ‘programas’ possui sua própria lógica. O plano de formação tem como objetivo reunir, numa terceira lógica, as duas lógicas complementares, mas muitas vezes, contraditórias, que são a da vida e a dos programas escolares (Gimonet, 2007, p.70).

Como currículo, o Plano de Formação tem um grande desafio: de um lado encontrar na realidade dos agricultores, os ‘conteúdos informais’, vinculados as experiências, que servirão de ponto de partida para as práticas educativas. E, de outro lado, relacioná-los coerentemente com os ‘conteúdos formais e acadêmicos’. Essa organização, deve ser entendida pelos educandos e educadores, não como uma relação de força, em que os conhecimentos científicos sufocarão os saberes da experiência, mas como duas dimensões epistêmicas importantes para a formação, como espaços/tempos epistêmicos complementares, e/ou interdependentes. Nesse caso temos, a compreensão de currículo como:

[...] um dispositivo em que se concentram relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares. Podemos dizer que os primeiros constituem as origens dos segundos. Em outras palavras, os conhecimentos escolares provêm de saberes e conhecimentos socialmente produzidos nos chamados ‘âmbitos de referência dos currículos (Moreira; Candau, 2008, p. 22).

Aliar as experiências da vida na comunidade e da vida escolar, com vistas a desenvolver aprendizagens necessárias a uma compreensão mais ampla da realidade é uma função educacional, que só se fará mediante um bom desenvolvimento curricular. Desse modo, o Plano de Formação, na sua condição de currículo, reconhece a importância dos diferentes espaços de produção do saber e do conhecimento, superando visões reducionistas, buscando um profundo diálogo entre os conteúdos informais e formais, ao:

[...] reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de conhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais” (Arroyo, 2011, 117).

O reconhecimento e a valorização das experiências de vida dos educandos e dos educadores e, sua produção social, é um aspecto que pode enriquecer o currículo, combatendo a visão hierarquizada com a qual nos deparamos constantemente ao tratar dos conteúdos formais. Nessa perspectiva, a proposta curricular dos CEFFAs não pode negar no currículo essa produção social, enquanto produção também de conhecimentos necessários à formação dos educandos. Dessa maneira, entendemos que:

[...] uma educação de qualidade deve propiciar ao (à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se assim em um sujeito ativo na mudança de seu contexto. [...] ao nosso ver, são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao (à) aluno (a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural (Moreira; Candau, 2008, p. 21).

Os dois “programas”, o da experiência de vida e o da escola, fornecem os “conteúdos” da formação e respondem a principal questão da teoria curricular qual conhecimento deve ser ensinado. Os CEFFAs seguem as orientações do Plano de Formação, em conjunto com outros documentos, que estruturam o processo pedagógico. Essa organização pode sofrer variações, a depender das relações entre seus princípios e finalidades com as exigências pedagógicas das Redes Estaduais e Municipais de Ensino as quais se vinculam, nas diversas regiões do país em seus contextos político-econômicos.

Em todo o processo educativo-formativos dos educandos nos CFFAs, eles constroem conhecimentos a partir das mediações dos instrumentos pedagógicos. Esses conhecimentos, são constituídos no diálogo vivo entre realidade, sujeitos. Essa dinâmica, exige uma relação diferenciada com o conhecimento, portanto uma concepção de currículo diferente da concepção clássica e tradicional, avançando para consciência crítica sobre os saberes que circulam nas

comunidades e os conhecimentos do livro didático. Esse sentido, o currículo é também um instrumento indispensável no processo educativo. Esses e outros aspectos curriculares, discutiremos na próxima seção do capítulo.

3.3 O currículo na perspectiva crítica

A compreensão sobre o currículo e suas relações com as práticas educativas, envolvem uma polissemia, ou seja, tais relações estão cercadas por muitos sentidos. Em seu sentido mais clássico, o currículo está ligado às ideias de corrida, trajetória e curso. Essa ideia traz consigo uma relação com o significado etimológico de currículo: “a palavra currículo vem da palavra latina *Scurrerre*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado” (Goodson, 2008, p. 31).

Esse conceito mais geral sobre esse artefato educativo conhecido como currículo, aponta caminhos que concebem as práticas escolares como um curso e/ou trajetória formativa. Tal concepção advoga que os processos educativos, em conjunto, são uma caminhada, para qual necessitamos de conhecimentos, e o próprio percurso é produtor de conhecimento. Silva (1999), afirma que no decorrer do seu desenvolvimento, o currículo foi se aprimorando como uma área de estudos e pesquisas ligada a educação, gerando diferentes concepções, como a sua classificação sugerida por ele em: tradicional crítica e pós-crítica.

Segundo Silva (1999), o currículo, numa concepção tradicional concentrou-se na instrução com base numa seleção de conteúdos, sem fazer quais quer questionamentos sobre quem ou como se produziu esses conhecimentos, bem como os seus efeitos no processo de construção da sociedade. Nesse sentido de currículo, o ensino responde apenas a uma questão. De forma mais sintética a questão é: “o quê?” (Silva, 1999, p. 16).

No decorrer de seu processo histórico e evolutivo, o campo curricular com suas teorizações, superaram essa questão inicial, que por ser considerada insuficiente, a ela somaram-se a outras como: “para quê?”, “por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro, estejam no currículo?” (Silva, 1999, p.16).

Esses novos questionamentos sobre o conhecimento colocam em xeque a sociedade capitalista e seus interesses presentes no currículo escolar, apontando assim para a necessidade de uma compreensão crítica sobre o currículo no processo de escolarização. O currículo, para essas teorias, faz “[...] um questionamento mais radical aos arranjos educacionais existentes, as

formas dominantes de conhecimento. [...] As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical” (Silva, 1999, p. 29-30).

Para a concepção crítica, o interesse do currículo se volta para as questões ideológicas ocultas no conteúdo escolar, por isso, atua no desvelamento dos interesses velados pela classe social dominante na seleção que se faz dos conhecimentos transmitidos através do ensino. Essa concepção questiona por que esse e não aquele saber e/ou conhecimento tem lugar no currículo.

Há ainda para Silva (1999) outra tradição curricular, mais recentemente formulada, que é a concepção pós-crítica de currículo. Ela está envolta às preocupações em tono das questões que envolvem o concito de cultura, raça, gênero e, identidade. Em um mundo marcado pelas segregações, preconceitos e narrativas opressoras que invisibilizam sujeitos, culturas e práticas, essa dimensão curricular também tem o seu valor, na formação dos educandos, auxiliando na defesa dos seus direitos .

A conjuntura sociopolítica da década de 1970 foi crucial para uma mudança de paradigma na teoria curricular, pois as teorias tradicionais não correspondiam aos anseios dos movimentos sociais eclodidos nas décadas de 1950 e 1960, negando-lhes o espaço de seus saberes e experiências educativas no currículo. Esse processo trouxe à tona novas exigências à produção curricular, que passou a ser identificada como teoria curricular crítica. Entre as preocupações e questionamentos, que ganharam centralidade na discussão curricular crítica estão:

[...] a desigualdade e a justiça social e com o papel reprodutor da escola, que afirmavam estar afinada com os interesses dos grupos dominantes. Desse modo, os autores estavam preocupados em desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise crítica, o que efetivamente o currículo colocava em prática (Malanchen, 2016, p. 56).

Percebemos que na concepção crítica de currículo, as preocupações como o conhecimento se dão em relação deste com os temas da desigualdade e da justiça social, passaram a exigir da escola e de seu currículo uma resposta mais coerente, efetiva. Nesse sentido, o currículo se preocupa com desvelar o papel ideológico do currículo, de como a ideologia dominante está presente de modo oculto nos conteúdos selecionados e no seu trato pedagógico; as relações do currículo com a política cultural, na definição sobre quais saberes e conhecimento devem ter espaço no currículo; bem como o poder no conhecimento na transformação das condições sociais, econômicas e culturais no seio de uma sociedade capitalista, marcada pela contradição, segregação, desigualdades, preconceitos e desumanização.

Conforme Silva (1999), o teórico Michael Apple entende que o currículo está relacionado com as estruturas sociais e econômicas mais amplas, não sendo um corpo neutro ou com conhecimento desinteressado. Nesse sentido, o currículo não é organizado através de um processo de seleção, com fontes imparciais, e valores sociais que estariam supostamente em consenso.

Para Michael Apple (1976), o conhecimento que vemos corporificado no currículo é um conhecimento particular, resultante de um processo de seleção que se apoia em interesses particulares das classes e grupos dominantes. Neste caso, para Apple, “existe uma visível conexão entre a forma como a economia está organizada e o modelo como o currículo está organizado” (Malanchen, 2016, p. 60).

Na visão de Michael Apple (1979), não se pode ensinar um conhecimento posto como verdadeiro, sem que se faça o devido questionamento sobre quem conferiu a esse grupo de saberes essa posição especial, que a seleção curricular apresenta como merecendo esse lugar, essa distinção privilegiada. Neste contexto, “a preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos” (Silva, 1999, p.46-47). Dessa forma, Apple favoreça uma compreensão de conhecimento escolar como um conjunto de conhecimentos e saberes que estão, ou a serviço da manutenção, ou da transformação da realidade social, política e econômica.

Pensar o currículo a partir dessa compreensão, significa desvelar as intencionalidades, as ideologias propostas pelos grupos dominantes e de como elas são mantidas no currículo, como um espaço de disputa social, política e econômica. Nesse sentido, os conhecimentos que encontram lugar no currículo podem auxiliar as práticas educativas, favorecendo a manutenção de uma estrutura de dominação de uma elite sobre os grupos sociais subalternizados, mas pode ser ao mesmo tempo um espaço de resistência dos grupos subalternizados, com seus saberes, vozes e sistemas organizativos.

Desse modo, quando pensamos na disputa política, econômica e cultural entre o agronegócio e a agricultura camponesa, dentro do projeto de desenvolvimento no campo, percebemos que está também se dá de modo particular no campo do currículo escolar, pois há que se ter em conta que, os conhecimentos selecionados e organizados na forma de disciplinas trazem em seu conteúdo, aspectos que ora reforçam e/ou ampliam ideologicamente a construção de uma imagem de sucesso, progresso e desenvolvimento, ligada ao agronegócio, em detrimento de uma imagem de fracasso, pobreza e atraso da agricultura camponesa. Tais imagens são formadas a partir de conteúdo ideológico no currículo escolar, reforçado ou questionado nas práticas educativas no interior da escola.

Nesse sentido, uma das contribuições da concepção crítica do currículo é a de que compreende o currículo enquanto política cultural. Para esse tipo de currículo “[...] os indivíduos formam seus propósitos e intenções dentro de estruturas fornecidas pelo seu repertório cultural” (Giroux, 1997, p. 167). É, a partir desse repertório cultural, produzido e acumulado historicamente pela humanidade, de onde se fez uma seleção e estruturação na forma de disciplinas, que compõem o currículo escolar, uma organização do conjunto de conhecimentos e saberes, imprescindíveis ao processo de escolarização, que se desenvolvem as práticas educativas no interior de uma escola, moldando formas de agir, pensar e ser, amparados pela tradição política e cultural dominante, organizadora e legitimadora do modelo escolar formal.

A promoção da educação e, conseqüentemente do currículo como política cultural, onde se tem a relação entre “[...] culturas populares e subordinadas com os modos dominantes de escolarização” (Giroux, 1997, p. 167), exige de educadores e educandos um repensar da função do conhecimento, sobretudo, do conhecimento institucionalizado, pois “o conhecimento institucionalmente legitimado organiza e desorganiza a experiência escolar, e os educadores devem saber perguntar quem tem suas experiências e interesses sustentados pelas formas possíveis de educação” (Giroux, 1997, p. 167). Em outras palavras, devem questionar quais interesses sustentam a escolha dos conhecimentos e saberes, que ora encontram-se postos nos componentes curriculares (disciplinas) e, qual forma de organização social, política e cultural eles favorecem.

Desse modo, Giroux (1997) compreende o currículo por meio dos conceitos de emancipação e libertação, conferindo à prática pedagógica um papel central na formação da consciência crítica dos educandos. Nessa perspectiva, a conscientização que o educando constrói ao longo da prática pedagógica permite-lhe perceber o controle e o poder exercidos pelas instituições sociais. Conforme essa compreensão “[...] é por meio do currículo escolar que as crianças devem aprender a exercer ações democráticas. [...] devem debater e pôr em xeque a estrutura social, política e econômica, analisando seu panorama e entendendo sua ação controladora” (Malanchen, 2016, p. 61). Com essas atitudes, os educandos estariam desenvolvendo as capacidades, que proporcionariam compreender o funcionamento da sociedade capitalista e dar passos significativos rumo a emancipação e/ou libertação tanto desejada.

Assim, se reconhecemos a necessidade de compreender a experiência escolar como uma dimensão particular – ligada à instrução e aos conteúdos cognitivos – e, ao mesmo tempo, coletiva – por compor a experiência de vida enquanto dimensão mais ampla –, essa maneira de

perceber as práticas educativas pode levar educadores e educandos a uma nova forma de pensar e desenvolver o currículo escolar. Isso porque passarão a considerar que:

A experiência escolar dos estudantes está entrelaçada com a suas vidas em casa e na rua. Isso não representa um apelo simplista por relevância; é mais uma afirmação de nossa necessidade de compreender as tradições de mediação que os estudantes trazem para seu encontro com o conhecimento institucionalmente legitimado. É uma tentativa de construir uma agenda teórica através da qual os educadores possam começar a considerar com seriedade as esperanças, ansiedades, experiências e histórias de grupos e classes subordinadas (Giroux, 1997, p. 167).

Essa perspectiva curricular pode auxiliar as práticas educativas na Pedagogia da Alternância, ao possibilitar que professores e educandos compreendam a estrutura social que produz uma concepção de campo, como apêndice da cidade, a partir de uma sociedade capitalista tomada como modelo de progresso e desenvolvimento que, a tudo torna dependente. A tomada de consciência por parte dos educandos e educadores acerca dos condicionantes históricos e econômicos e do papel que exercem no mundo e, no meio social em que vivem, é um princípio indispensável ao processo de libertação e, este tem nas experiências históricas dos grupos subordinados e seus saberes constituídos fora da escola, a sua base.

Sem a compressão do valor político e cultural dos saberes produzidos pelos grupos e classes subordinadas e do seu lugar na escola, diante de um repertório de conhecimentos institucionalmente legitimados, as experiências e saberes desses grupos serão facilmente desorganizadas, bem como suas consciências e/ou formas de pensar e compreender o mundo, o campo e a sociedade, e, em seu lugar, será imposta uma outra consciência, que não só descredencia outras formas de conhecimento, como os eliminam.

Ainda nas teorias críticas do currículo, consideramos fundamental ao objeto dessa pesquisa a proposta que trata do saber escolar como “conhecimento poderoso”. Essa perspectiva curricular trás contribuições importantes à discussão que percebe como na atualidade, há tendências de substituição do conhecimento científico pela experiência cotidiana, gerando uma “onda” de resistência e/ou medo do conhecimento, tanto nos estudos acadêmicos, quanto nas políticas públicas educacionais. Esse fenômeno foi observado na Inglaterra, pelo pesquisador Michael Young, havendo semelhanças com o que vem acontecendo no Brasil. A partir de uma análise crítica da situação, ele passou a defender a ideia de que “[...] o currículo deve representar o direito de todos os estudantes ao ‘conhecimento poderoso’” (Young, 2016, p. 1).

Na concepção formulada por Young (2016, p.7), caracterizada como “uma visão progressista conservadora do conhecimento”, existe um tipo de conhecimento do qual o currículo escolar não pode abrir mão, sem o qual esse perde o sentido e/ou função, que é o

“conhecimento poderoso”. Sendo esse conhecimento, saber objetivo, é um direito de todos os estudantes. Desse modo, então argumenta: “a que conhecimento os alunos devem ter acesso na escola” (Young, 2016, p. 6). Esse questionamento nos coloca diante da necessidade de reconhecermos a existência de uma forma de conhecimento específico e diferente do saber que os alunos trazem consigo, o saber não-escolar, da experiência.

Conforme Young (2016, p. 7) “[...] o conhecimento poderoso é inevitavelmente, um conhecimento especializado”. A especialização na qual o “conhecimento poderoso” está firmada, é a que se sustenta no valor das “disciplinas escolares”. São as disciplinas escolares, “que definem o direito ao conhecimento poderoso para todos os alunos”. Não apenas definem, como “[...] fornecem acesso ao “melhor” conhecimento que pode ser adquirido por alunos, em diferentes níveis, assegurando, portanto, a possibilidade de progressão” (Young, 2016, p. 10).

As relações entre a escola e a universidade, nessa concepção de conhecimento, são o ponto de partida para o reconhecimento do valor das “disciplinas escolares”, como organização curricular, que resguarda “um melhor conhecimento em todas as áreas” (Young, 2016, p. 16). Esse ordenamento de conhecimentos, capaz de munir os estudantes de ferramentas para melhor compreensão da sociedade e a ação sobre sua realidade, possui regras e critérios estabelecidos por professores das disciplinas, em cada escola e, os especialistas dos campos acadêmicos.

Nesse sentido, para Young (2016), o conhecimento poderoso, se baseia na concepção de currículo, que congrega o trabalho coletivo de “comunidades de especialistas”, e/ou “comunidades disciplinares”, engajados na “produção de novos conhecimentos”. Professores de disciplinas acadêmicas e professores da escola básica “[...] se baseiam no conhecimento que têm sobre como as crianças aprendem e sobre as etapas de desenvolvimento dos alunos para criar as disciplinas escolares que estabelecem as possibilidades para que os estudantes avancem na sua aprendizagem” (Young, 2016, p. 17). Diante do exposto, concluímos esse ponto definindo o que há de tão poderoso no tipo de conhecimento que se está defendendo nessa concepção de currículo:

Esse conhecimento vem de séculos de aprendizagem e de pesquisas feitas por universidades e associações disciplinares. Ele é poderoso porque permite que as crianças interpretem e controlem o mundo; é compartilhado porque todas as nossas crianças devem ser expostas a ele. É justo e equitativo que seja assim. Não é justo nem equitativo quando um conhecimento de baixa qualidade é oferecido às crianças, o que não as leva para além das próprias experiências (Young, 2016, p. 18).

Neste sentido, o conhecimento poderoso é um conhecimento histórico, resultado de aprimoramento, acúmulo de séculos de trabalho humano, produzido e compartilhado por

comunidades de aprendizagens, de onde não se descarta as relações entre universidade e contexto escolar. É um conhecimento que confere ao estudante o poder de compreender e transformar o mundo: “o conhecimento compartilhado e poderoso permite que as crianças cresçam e se tornem cidadãs engajadas. Como adultas, elas podem entender, cooperar e modelar o mundo juntas” (Young, 2016, p. 19). Como um direito de todos os estudantes, ele é também ser compartilhado pela escola, na sua forma mais desenvolvida, e esse é o critério de qualidade que o diferencia do conhecimento que ele já domina, os saberes de sua experiência não-escolar.

O conhecimento poderoso é, nesse sentido, um princípio que oferece a pedagogia da alternância ferramentas para o desenvolvimento de um currículo, que possa munir os estudantes de um conhecimento que o auxilie no processo de desenvolvimento do meio, e caminhe na direção de uma formação humana, ampla. Uma ferramenta de luta diante das injustiças praticadas no campo pelo modelo de desenvolvimento capitalista, do ataque a escola pública do campo, pela política neoliberal, formatada na política educacional, que atua na flexibilização do currículo e, na sua redução ao nível treino de habilidades e competências, para a cessa dos jovens camponeses ao mercado de trabalho, em condições precárias de empregabilidade.

A escola desempenha um papel de grande relevância na transmissão do conhecimento poderoso, pois, como afirma Young (2007, p. 1293), “[...] a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento”. A essa constatação sobre a função social da escola, acrescenta-se o questionamento sobre “[...] que tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir” (Young, 2007, p. 1293). Essa discussão nos leva a reafirmar a defesa de uma escola pública do campo que realmente faça sentido, ou seja, que auxilie os educandos na produção e aquisição de conhecimentos com potencial transformador de suas consciências e de sua visão sobre a realidade.

Sendo a CFRVE uma escola pública do campo, ainda que marcada pela disputa entre projetos de desenvolvimento, ela precisa constituir-se como espaço/tempo no qual os filhos e filhas de camponeses tenham acesso ao conhecimento poderoso. Por meio dele, poderão construir as possibilidades de mudanças tão desejadas em suas comunidades e famílias, como parte de um projeto mais amplo e coletivo de transformação da sociedade capitalista, das relações de exploração do trabalho no campo e de uma sociedade injusta em direção a uma mais igualitária.

3.3.1 Aspectos sobre o desenvolvimento do currículo na Pedagogia da Alternância dos CEFFAs

O desenvolvimento do currículo na pedagogia da alternância praticada pelos CEFFAs no Brasil está relacionado ao próprio processo de implantação e expansão das experiências educativas das EFAs e CFRs. Assim, para compreendermos sua concepção, foi necessário realizar um sobrevoo histórico, e identificar as mudanças ocorridas no projeto formativo ao longo dos anos até o presente. Nisso, notamos que a proposta curricular da P.A. perpassa pelos instrumentos pedagógicos, em especial o Plano de Estudos e firmar-se com o Plano de Formação.

A trajetória das EFAs no Brasil compreende quatro fases com características bem distintas, que oferecem uma compreensão sobre o desenvolvimento do currículo, na perspectiva do Plano de Formação na Pedagogia da Alternância, desse modo,

A primeira se deu com o processo de implantação, a segunda fase tem como característica a passagem da escola informal para a formalização, a terceira é demarcada com o processo de expansão no Espírito Santo e em outros Estados brasileiros e a quarta fase se caracteriza como um retorno às fontes e a tentativa de um fortalecimento institucional/Pedagógico, enquanto movimento de educação alternativa mais apropriada a realidade brasileira (Begnami, 2002, p. 106).

Na primeira fase (1968 e 1969), que é o momento de implantação da experiência educativa da pedagogia da alternância no Brasil, inspirada nas Escolas de Alternância da Itália, “[...] não havia preocupação com aspectos formais da escolarização. Não havia diploma de conclusão, mas somente um certificado” (Begnami, 2002, p. 108). O que tínhamos aqui eram “cursos livres” para auxiliar as famílias de agricultores diante da crise social e econômica. Essa fase recebia apoio financeiro do MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo e da AES – Associação dos Amigos do Espírito Santo. Dessa forma,

[...] as primeiras EFAs se caracterizavam como escolas informais com curso livre e duração de dois anos. O público era de jovens rurais, filhos de agricultores familiares, na sua maioria fora da faixa etária escolar, ou seja, eram jovens com mais de 16 anos de idade (Begnami, 2002, p. 107).

Verificamos que nesse primeiro momento, a proposta pedagógica e curricular dos CEFFAs não estava vinculada a formalização oficial de um currículo escolar, pois a formação estava voltada para atendimento de um público com uma necessidade específica, que era aperfeiçoamento do trabalho na agricultura, para a melhoria das condições econômica das famílias. Neste caso, essas primeiras escolas, mesmo que possuindo um plano de formação dos

alunos, suas finalidades eram:

[...] a formação de ‘agricultores técnicos’, dando ênfase na construção do projeto do aluno e sua permanência no campo, utilizando novas tecnologias e recursos; formação humana e a formação para cidadania e, sobretudo, uma preocupação com o engajamento sociopolítico nas comunidades e movimentos sociais sindicais (Begnami, 2002, p.107).

São características e/ou objetivos do currículo dessa fase: a maior presença e valorização dos instrumentos pedagógicos/mediações nas escolas; O atendimento dessa demanda específica, provocou ainda a reivindicação de diploma escolar e, começa-se então a se delinear uma tentativa de integralização de conteúdos curriculares oficiais formais com os planos de estudos. Temos nessa organização curricular, o primeiro Plano de Estudos, que foi o embrião do currículo na Pedagogia da Alternância no Brasil.

Na segunda fase, iniciada na década de 1970, percebemos uma evolução com relação à construção da proposta curricular, uma vez que, as EFAs estavam organizando-se para adentrar-se no processo de formalização das escolas como unidades educativas e didáticas autônomas. “Era o início dos Cursos Supletivos Regulares (hoje seria Educação de Jovens e Adultos – EJA, conforme a Nova LDB, Lei 9394/96)” (Begnami, 2002, p. 108). Os cursos duravam três anos e havia diplomação de conclusão do Ensino Fundamental, com uma espécie de pré-qualificação profissional para um público de adolescentes com faixa etária de 14 anos, filhos de agricultores familiares.

Nessa fase, temos uma alteração do Plano de Formação, que agora atenderia a finalidade de “pré-qualificação profissional e escolarização formal” (Begnami, 2002, p. 109). Esse fato é de suma importância na construção da proposta curricular da pedagogia da Alternância no Brasil, pois as EFAs passam da oferta de “cursos livres”, com foco em formação de “agricultores técnicos”, para escolarização propriamente dita, pois, as famílias passam a reclamar “a escola como direito dos camponeses” (Begnami, 2002, p.109).

Nesse contexto, a Pedagogia da Alternância tornou-se a única alternativa de escolarização no campo, que já sofria com falta de escolas e políticas educacionais para os povos do campo. Contudo, esse passo alteraria drasticamente sua proposta político-pedagógica original, e como medida preventiva criou-se o “Centro de Formação de Monitores como estratégia de manutenção da identidade do projeto” (Begnami, 2002, p. 109).

Na terceira fase (final da década de 1970 e início da década de 1980), se dá a expansão das EFAs, que atravessam as fronteiras do Espírito Santo e, chegam a outros Estados brasileiros. Nessa fase começa-se as preocupações com as implantações de escolas via poder público

municipal, vista como um atenuante aos problemas financeiros de manutenção das EFAs, mas ao mesmo tempo, um problema quanto ao agravamento da ingerência política, bem como o afastamento das escolas dos princípios filosóficos e político-pedagógicos que constitui a identidade do movimento da Pedagogia da Alternância no mundo.

No que se refere as relações desse momento com o desenvolvimento do currículo no contexto da pedagogia da Alternância no Brasil, notamos que é nessa fase que se dá “a passagem do supletivo para os cursos de ensino regular de 4 anos (5ª a 8ª série)” (Begnami, 2002, p. 110). É característico desse período a grande demanda de crianças atendidas pelas EFAs, o que exige uma alteração do projeto pedagógico para atender as exigências da escolarização das crianças. Assim, passou-se a ter “[...] um tempo escolar igual ao tempo no meio socioprofissional com ritmos alternados menores, ou seja, de uma semana na escola alternada por uma semana na família” (Begnami, 2002, p. 110).

Com o passar do tempo, e o aumento do número de crianças, bem como o interesse dos pais pela escola, os aspectos lúdicos foram tomando lugar do aspecto profissional, ocorrendo “[...] mais escolarização que profissionalização” (Begnami, 2002, p. 111). Nesse meio termo, as EFAs passam a ofertar os Curso de Ensino Médio, com profissionalização em agropecuária, visando atender os alunos egressos do Ensino Fundamental.

Segundo Begnami (2002), as EFAs já ofereciam nessa fase um currículo baseado em temas geradores. Em se tratando dos temas geradores, desde o início e até hoje, com maior nível de compreensão dos estudos e pesquisas na área, eles têm cumprido alguns objetivos dentro do processo de desenvolvimento do currículo, podendo estar amplamente relacionadas ao trato das:

[...] questões em nível familiar e comunitário, resgatando junto aos educandos a história da família, o cuidado a terra e com as criações, distribuição da terra, influência do clima na agricultura e na vida do camponês, diversificação de culturas, comercialização e organizações sociais do campo (Jesus, 2011, p. 105).

Desde o início, os temas eram construídos a partir da realidade dos educandos, o que tornava as práticas mais contextualizadas e as escolas mais interessantes e comprometidas com a vida concreta dos alunos. No que se refere ao Plano de Formação, apresentava-se as seguintes características: “Ensino fundamental com forte escolarização e pouca orientação profissional; Ensino Médio profissionalizante com muita escolarização e fraca profissionalização. Há uma forte tendência para a formação mais politizada e formação de lideranças” (Begnami, 2002, p. 111). Além dessas características, outros aspectos mais diretamente ligados a proposta curricular, são:

[...] as exigências legais que asfixiam alguns dos instrumentos metodológicos específicos da alternância; o desafio de integração dos conteúdos vivenciais com os conteúdos da formação geral e formação profissional, seja o currículo oficial ou Plano de Curso? Escolarização x Profissionalização; um centro pedagógico de formação específica, alimentando a experiência com criatividade; a realidade diversa e com contínuas mudanças; a inadequação do plano de formação (Begnami, 2002, p. 112).

A partir do processo de formalização dos projetos educativos, as EFAs passam a sofrer a pressão por parte da legislação educacional vigente, devido às exigências quanto a adequação da Pedagogia da Alternância ao processo de escolarização, aspecto que representou a perda da efetividade de alguns instrumentos pedagógicos. Um conflito bastante presente nessa fase está na conciliação da formação para a profissionalização com a escolarização, o que exigiu uma integração forçada entre o currículo oficial, as experiências e saberes do trabalho agrícola e a readequação do Plano de Formação ao novo formato e a continuidade do projeto.

Na quarta fase, nos anos de 1990, as EFAs buscaram “o fortalecimento institucional e pedagógico” (Begnami, 2002, p. 113). Em outras palavras, essa fase significou um reencontro com aos princípios identitários das MFRs francesas, sobretudo dos pilares da alternância. Foi uma fase de fortalecimento das regionais e associações locais, como as criadas na fase anterior (UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, em 1982 e a AECOFAB – Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia, em 1979). Nesse período há uma preocupação e apoio a criação de diversas regionais e associações como FUNACI, 1989; AEFARO, 1992; AMEFA, 1993; UAEFAMA, 1997; REFAISA, 1997; RAEFAP, 2000 e AEFACOT, 2002.

Segundo Begnami (2002), nessa fase teve-se uma retomada dos princípios norteadores do CEFFAs (formação integral e desenvolvimento do meio), articulação entre EFAs e CFRs, e suas associações na busca pelo reconhecimento na condição de unidades de formação profissional e escolarização. Esse processo ficou marcado pela construção de planos de formação para monitores, famílias e alunos. Esses planos, auxiliaram no desenvolvimento de práticas educativas mais apropriados às demandas da realidade local, bem como às idades e as diversificações profissionais.

Como síntese dessa fase, a Pedagogia da Alternância se destacou como “[...] uma estratégia de pedagógica favorável ao adolescente e ao jovem rural, pois o currículo e o processo de ensino parte do contexto local, valoriza a cultura, promove autoestima e etc.” (Begnami, 2002, p. 117). Esse percurso expansivo fez com que a pedagogia da alternância, no Brasil se firmasse mais ainda quanto a sua função sociopolítica, em que as associações regionais:

[...] vêm conscientizando-se do papel de contribuir com o desenvolvimento sustentável e solidário, através da formação. Estamos cada vez mais convencidos de que não há desenvolvimento humano sem uma educação de qualidade e processos formativos que levem em consideração a participação dos sujeitos que se põem em formação, a construção coletiva do conhecimento e os compromissos com a transformação social (Begnami, 2002, p. 116).

Tal perspectiva curricular e formativa aposta na educação como veículo de transformação social, a partir da intervenção no meio socioprofissional. A partir do Ensino Médio essa dimensão tornou-se mais efetiva e evidente pela construção do Projeto Profissional do Jovem, que oferece possibilidades reais de intervenção na realidade, através da geração de trabalho e melhoria da renda familiar, vislumbrando a diversificação profissional a formação cidadã, as questões econômicas junto aos agricultores familiares.

3.3.2 O Currículo na pedagogia da alternância em diálogo com as teorias críticas do currículo: contribuições às práticas educativas dos CEFFAs

A discussão do currículo na perspectiva da pedagogia da alternância tem se aproximado da dimensão crítica do currículo, pelo fato de se preocupar com o modo com as famílias e comunidades camponesas produzem a vida, defendendo a agricultura camponesa em resistência ao projeto de desenvolvimento capitalista ligado ao agronegócio. Nisso, o currículo tem como ponto de partida a experiência e os saberes produzidos na relação das famílias com o trabalho em suas comunidades camponesas.

Sua atenção se volta para a defesa do direito a escola, onde o currículo parta da experiência das famílias, práticas nas quais se constituem saberes, que em diálogo com o conhecimento científico auxiliem os educandos na tomada de consciência sobre sua situação, compreensão das bases de funcionamento da sociedade capitalista, para forjar um projeto de desenvolvimento no campo, capaz de desenvolver o meio em que vivem.

O debate sobre o currículo na Pedagogia da Alternância, em diálogo com as teorias críticas de currículo, requer que tenhamos clareza do projeto histórico da PA, referendado por duas dimensões específicas: a sócio-política e a educativa. A dimensão sociopolítica, faz com que a Pedagogia da Alternância esteja imbuída na busca do desenvolvimento do meio, na construção de um projeto de sociedade mais justo e democrático e, como uma experiência autêntica na educação que se faz no campo, sua proposta faz força junto a luta dos movimentos sociais do campo, na defesa dos direitos a terra e a educação para a produção da vida em condições de dignidade no campo.

No que se refere a dimensão educativa, que não se desvincula da dimensão sociopolítica,

evidencia que a PA está comprometida com a formação integral dos jovens, defendendo uma educação escolar de qualidade, como parte desse processo de luta dos camponeses e dos movimentos sociais do campo, em torno da democratização do acesso a educação via escola pública, enquanto direito base na conquista de outros direitos negados a esse público. Essa concepção educativa não reconhece apenas a escola como espaço educativo, mas expande sua compreensão ao reconhecer os espaços da comunidade, e o meio socioprofissional com espaços formativos, nos quais o educando deverá agir para transformá-lo.

As dimensões sócio-política e educativa são complementares, ao passo em que buscam o desenvolvimento do meio pela participação coletiva de diversos sujeitos, atuam no atendimento às famílias camponesas com educação vinculada a produção familiar ou seja, às experiências da vida em comunidade, a partir do trabalho na agricultura. Essa perspectiva educativa se reveste de um profundo compromisso social com a transformação das condições sócio-históricas, buscando o diálogo entre espaços e tempos, compreendendo a comunidade, o trabalho e as relações socioculturais no campo também, como espaços e tempos educativos.

Nessa perspectiva, o currículo dos CEFFAs buscam estabelecer uma relação entre saberes do cotidiano com os conhecimentos científicos, preparando os educandos para a vida em sua complexidade. Os conhecimentos produzidos pelos educandos na relação entre escola e comunidades, educação e trabalho, não representa uma relação esvaziada do educando com o conhecimento em si, ou mesmo, um desenvolvimento restrito da cognição, mas está necessariamente fundado na experiência concreta dos sujeitos, e as problemáticas reais do seu tempo e lugar, tendo os próprios sujeitos como protagonistas desse projeto.

A concepção de currículo na Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs, permite-nos avançar construção de práticas educativas que estabeleçam diálogos que a aproxima das questões ligadas as preocupações das teorias críticas do currículo, ou seja, olha-se muito mais para o que o currículo faz, não se limitando ao que ele é.

Quando a escola, pelo seu programa curricular, afasta os educandos dos saberes produzidos em seus contextos sociais, como é o caso das escolas que estão situadas no meio rural, ela acaba por subtrair destes, as possibilidades de desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre as problemáticas locais, que estão relacionadas as questões sociais e políticas mais amplas. Assim os conteúdos que passam a ser transmitidos na escola são, por assim dizer, sectários, mortos, a serem depositados em corpos vazios, servindo a um ordenamento curricular alienante, em uma prática de dominação (Freire, 2005).

A crítica encontrada no pensamento educacional de Paulo Freire, serve-nos a compreensão crítica de currículo, sobretudo na atual conjuntura política, econômica e cultural

que estamos vivendo, onde a classe dominante, interfere na aprovação de políticas públicas curriculares, definindo as bases dos conhecimentos que deverão formar as novas consciências, bem como os novos trabalhadores que serão inseridos no mercado de trabalho: uma estrutura curricular ordenada para preparar jovens para os postos de trabalho, em condições de subalternização e subserviência dentro do projeto neoliberal.

O pensamento educacional de Freire confere a tradição curricular crítica e ao pensamento educacional no Brasil, bem como ao currículo dos CEFFAs, um valor importantíssimo para a transformação das práticas educativas, de opressoras em problematizadoras, em favor dos injustiçados, colocando o conhecimento curricular a serviço da compreensão da estrutura de dominação social capitalista, bem como o direciona como arma de libertação dos oprimidos.

Na pedagogia da alternância prática pelos CEFFAs, o conhecimento não é um dado pronto e acabado, em um currículo prescrito, em que o aluno seja para ele, um ente passivo. Pelo contrário, as práticas educativas se dão na plataforma do diálogo. Esse é o modo como se constitui o currículo. Para Freire, esse é acima de tudo um processo dialógico, de busca, onde os educandos desempenham um papel ativo, na transformação de seu pensamento, superando uma consciência ingênua, pela consciência crítica (Freire, 2005).

O autor traz o educando como parte importante no ato de conhecer. Ele é sujeito epistêmico e não objeto de um programa curricular. Nele, os processos de construção do conhecimento e socialização são coletivos e não são tarefas de técnicos dicotomizadas, feitas a uma total distância de uma realidade social que é viva. O educando é possuidor de conhecimentos prévios, ele possui o saber que na experiência da vida foi produzido (Freire, 2015).

Para Freire, educador e educando estão no ato de conhecer, em posição de horizontalidade. Nesse sentido, não se limitou a criticar a educação bancária, mas apontou caminhos para a construção de uma perspectiva problematizadora da prática educativa, em um processo que também produz o conhecimento, pela problematização da realidade, extração e discussão dos temas geradores, que são centrais no currículo. Na visão de Freire:

[...] É a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de busca dos temas ‘significativos’ ou ‘temas geradores’ que vão constituir o ‘conteúdo programático’ do currículo dos programas de adultos. Freire não nega o papel dos especialistas que, interdisciplinarmente, devem organizar esses temas em unidades programáticas, mas o ‘conteúdo’ é sempre resultado de uma pesquisa no universo experiencial dos próprios educandos, os quais são também ativamente envolvidos nessa pesquisa (Silva, 1999, p. 60-61).

Dentro dos CEFFAs, o currículo dialógico é formulado a partir da discussão dos temas geradores, e, essa perspectiva provoca uma alteração no modo arbitrário como está organizado o currículo oficial das escolas públicas no Brasil, a partir de uma Base Comum Curricular, pois os temas geradores, viabilizarão o desenvolvimento de práticas dialógicas, coletivas, mediadas pela pesquisa, porquanto “[...] a problematização da realidade e dos conhecimentos que dinamizam teoricamente os temas, cria constantemente campos de inacabamento e necessidades de novos estudos e pesquisas” (Macedo, 2017, p. 109).

Ampliando ainda mais a compreensão a respeito do trabalho pedagógico com um currículo organizado a partir de temas geradores, Macedo (2017, p. 108) afirma que, “[...] significa possibilitar a articulação do trabalho pedagógico com a realidade sociocultural das pessoas em aprendizagem curricular, seus interesses, com os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade a que todos tem direito”. Essa forma de organização e desenvolvimento curricular implica pensar que “[...] educação e política são indissociáveis como projeto e práticas sociais. O currículo, sua concepção e implementação vão refletir e objetivar essa indissociabilidade” (Macedo, 2017, p. 107).

Nessa proposição de currículo, os temas geradores nascem da própria realidade dos educandos e das práticas dos educadores, refletindo seus anseios e respondendo às suas necessidades e aos problemas coletivos encontrados em suas comunidades. Assim, “o tema gerador pode surgir do coletivo social dos alunos e professores. Um tema gerador não é uma camisa de força” (Macedo, 2017, p. 109). Diante de suas demandas, os educandos construirão uma consciência política, que deve levá-la a tomada de decisão. O conhecimento constituído nessa perspectiva curricular deve levá-la a uma atuação consciente que visa a transformação dessa realidade, ao que na pedagogia da alternância recebe a designação de formação integral, que desencadeia o desenvolvimento do meio.

A partir de uma organização e desenvolvimento curricular com base nos temas geradores, o trabalho educativo caminha numa perspectiva de superação da fragmentação encontrados muitas vezes na forma disciplinar justaposta com a qual temos nos deparado com o currículo oficial na maioria das escolas públicas brasileiras do campo e da cidade, aquela forma dura, e por vezes sacralizada, inviolável de se pensar o currículo.

Conforme Macedo (2017, p. 108), “há no trabalho de integração das áreas do conhecimento com os temas geradores, a superação da fragmentação e da justaposição de informações muitas vezes irrelevantes, tão comuns na composição e implementação dos nossos currículos”. No lugar da fragmentação, o currículo por temas geradores propõe uma integração, uma prática curricular de encontro das diferentes formas de saberes.

Dessa forma, “[...] os temas geradores não se identificam com a simples transmissão dos conhecimentos. Entretanto, isso não proíbe a narrativa dos professores como produto de experiências significativas” (Macedo, 2017, p. 108). No seu desenvolvimento e alcance dos princípios que norteiam um currículo com base nos temas geradores, o trabalho educativo-formativo deve:

Nutrir a curiosidade, valorizar o conhecimento científico como construção humana, evitar modelos impostos, trabalhar com a contextualização, garantir a criticidade e curiosidade, articular criticamente os temas e os saberes que no conhecimento se implicam, historicizar e politizar a relação com o saber são caminhos inerentes à perspectiva pedagógico-curricular dos temas geradores (Macedo, 2017, p. 109).

Os temas geradores são fios condutores do processo educativo, um trabalho significativo, que confere a organização curricular uma dinamicidade, bem como uma atitude ético-política diante do conhecimento produzido. Essa proposta exige de educadores. Educandos e comunidades, a tomada de consciência e atitudes efetivas sobre suas realidades, atuando na sua transformação, combatendo as injustiças geradas pelo modelo social, e de desenvolvimento propostos para o campo pela perspectiva capitalista.

Os elementos pertencentes a essa discussão carecem de maior ampliação, estabelecendo-se ligações entre as categorias teóricas do pensamento de Paulo Freire, com as formas de organização do currículo determinados pelas políticas curriculares neoliberais, que tem na BNCC e na Reformado Ensino Médio (REM), sua direção atual. Compreender por exemplo as contribuições dos processos de inserção crítica na realidade social, da produção dos temas geradores, e as discussões entre os saberes produzidos nas relações de trabalho pelos povos do campo com os conhecimentos pertencentes a disciplinas escolares e as diferenciações entre as perspectivas de formação.

4 O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO DA CFRVE: CONTRADIÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES

Este capítulo apresenta as análises das discussões realizadas nos Círculos Formativos, durante a pesquisa-ação crítica desenvolvida na Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” (CFRVE), com os educandos, professores e equipe gestora. Durante os encontros, buscamos compreender desenvolvimento do currículo em suas contradições, limites e possibilidades, diante do contexto social, político, econômico e educativo em que se insere as práticas educativas da Casa Familiar. Iniciamos com uma reflexão sobre a canção autoral “A Escola da Contradição”, que oferece elementos estéticos nos ajudando com a aproximação dos elementos concretos da realidade em que se produz o objeto dessa pesquisa. Sigamos, então:

A Escola da Contradição (Elson Silva Sousa)

Em uma face dessa escola eu tento me encontrar.
 Será que outros como eu também se enxergam nessa contramão?
 O Estado que nos faz clientes tem o seu patrão;
 A educação que classifica, avilta o trabalho dessas mãos.
 Professor, que é você aqui, nesse estado de coisas?
 O seu fazer é transgressão?
 Ou nisso não temas razão?
 Humanizar ainda é a direção?
 Ou vamos nos render a nossa maior vilã, a mão do capital?
 Eu só quero ter certezas nesse mar de incertezas;
 Que a tua mão segura a minha mão;
 Que estamos do mesmo lado;
 Que esse barco vai romper o temporal;
 E, em qualquer “praia” que eu estiver,
 Eu não vou me esquecer de você,
 Dos seus ensinamentos.

A escola no seio de uma sociedade capitalista, não nos parece ser um espaço/lugar neutro, mas uma instituição histórica, atravessada por um projeto político, econômico e cultural e suas contradições sociais. Nesse sentido, possui limites a consecução de um projeto educativo mais participativo à classe trabalhadora e seus interesses, principalmente no que se refere a busca pela emancipação, com as reais possibilidades, dentro das condições materiais de transformação das relações de desumanização, tendo o conhecimento como elemento mediador desse processo de luta.

As escolas do campo e, em específico, a escola por alternância, como é a Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” (CFRVE), são escolas que desenvolvem seus projetos educativos em meio às disputas entre projetos sociopolíticos, lógicas, ideologias e interesses distintos, um conflito real, concreto, com múltiplas determinações. Essas escolas podem ser compreendidas como espaços/lugares de luta e construção de novas possibilidades curriculares, mesmo em um

cenário de incertezas, como é o desejo poético: “*eu só quero ter certezas nesse mar de incertezas*”. Esse desejo não se perde na ingenuidade, mas é consciente da dialeticidade do processo que apresenta certezas e/ou possibilidades, bem como incertezas e/ou limites.

Conceber a escola e a educação/formação que ela produz, como resultante de ações que podem contribuir para uma conservação das estruturas de poder, ou uma educação para a transformação dessas mesmas estruturas, é perceber que a escola está implicada na reprodução social capitalista ou na sua negação, por isso não é clichê lembrar que todo projeto de sociedade possui um projeto de desenvolvimento econômico e, um projeto educativo que o favoreça, se compreendemos essa trama, fica perceptível a ideia de que: “*O Estado que nos faz clientes tem o seu patrão*”. A escola é um espaço de construção de conhecimentos e, alvo de disputas entre projetos distintos.

Este capítulo foi organizado em três subtópicos: o primeiro, “*O currículo da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” e, o seu projeto político-educativo*”, apresenta as relações entre o currículo que toma forma e conteúdo dentro das práticas educativas mediadas pelos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância praticada pela CFRVE e, os desafios dos sujeitos diante do pilar da formação integral, perspectiva integrante do projeto educativo da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs. Como uma perspectiva mais ampla, a formação integral contempla os aspectos social, humano, crítico e profissional, pondo-se em oposição à tendência das políticas curriculares neoliberais que vem configurando a educação brasileira na atualidade.

O segundo, intitulado “*a disputa entre a agricultura camponesa e o agronegócio e suas incidências no projeto educativo da CFRVE*”. Este apresenta as distinções entre o agronegócio e a agricultura camponesa, numa disputa que tem interferência nos rumos do projeto educativo pretendido pela CFRVE, proposto em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e em seu Plano de Curso e/ou Formação.

O terceiro, “*as práticas curriculares da CFRVE e seus contribuições para o desenvolvimento do meio e o fortalecimento da agricultura camponesa*”, discute as contribuições da prática curricular na formação de conhecimentos e saberes capazes de munir os educandos dos instrumentos para compreensão da realidade social, política e econômica, que é material e concreta na qual encontram-se as comunidades em que vivem suas famílias e, onde a CFRVE está situada, posto o desafio de transformação do meio através da ação dos educandos e demais sujeitos, seus projetos de vida e famílias.

4.1 O currículo da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” e o seu projeto político-educativo

A Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”, segue os princípios político-educativos da Pedagogia da Alternância. Suas práticas educativas são desenvolvidas atendendo a concepção metodológica da Pedagogia da Alternância, compreendido em tempos e espaços escolares, onde os educandos permanecem na escola por 15 dias (Tempo/Escola) e retornam as suas comunidades por mais 15 dias (Tempo/Comunidades). Essa dinâmica é proporciona um profundo diálogo entre lógicas distintas e complementares de aprendizado e permanente formação. Com relação ao Tempo/Escola,

Neste período, o educando desenvolverá as seguintes atividades: aulas teóricas e práticas, estudos dirigidos individuais e em grupos, pesquisas, oficinas, seminários, tarefas diárias de cuidado do ambiente, atividades culturais e de lazer e momentos de avaliação coletiva” (CFRVE, 2012, p. 22).

O Tempo/Escola é um tempo escolar de profunda relação de aprendizagens, mediados pelo trabalho dos professores/mediadores. Nesse espaço, os educandos além das atividades em sala de aula, há condução de pesquisas através do Plano de Estudos, desenvolvimento da Colocação em Comum, assim que retornam do Tempo/Comunidade, as atividades permanentes que envolvem oficinas, apresentação de seminários, avaliações e as atividades culturais, nos chamados Serões Pedagógicos.

No Tempo/Comunidade, espaço-tempo destinado e organizado para que os educandos realizem a pesquisa do Plano de Estudos, Visitas de Estudos, Visitas Técnicas e, receberem o acompanhamento de Tutorias, para que desenvolvem o Projeto de Vida do Jovem (PPVJ), tendo em conta a participação das famílias, professores, e demais colaboradores. Esse momento é essencial para aproximar saberes experienciais, tradicionais e populares dos conhecimentos científicos, em um trabalho concreto, com perspectiva econômica e transformadora. Desse modo,

Neste tempo, os educandos realizarão atividades de convivência e intercâmbio com a comunidade, pesquisa-ação, observação, diagnóstico, organização, produção, além de atividades de aprofundamento de estudos delegadas pelas várias disciplinas. Neste tempo os educandos estarão também se capacitando e desenvolvendo projetos sociais e profissionais no constante processo de ação-reflexão-ação (CFRVE, 2012, p. 22).

Na Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” essa relação entre o Tempo/Escola e o Tempo/Comunidade deve ser compreendida também dentro uma lógica epistêmica, ou seja, de

produção e socialização de conhecimentos e saberes, portanto, uma experiência curricular que permite que os educandos alternam espaços e tempos, bem como experiências de constituição e desenvolvimento de conhecimentos e saberes, que lhes auxiliarão no desenvolvimento do meio e, na direção profissional que darão a suas vidas.

Na Pedagogia da Alternância, todo o esforço pedagógico empregado, visa o desenvolvimento de uma formação integral dos jovens que partem dos saberes constituídos nas suas experiências de vida em suas comunidades, para encontrar-se com os conhecimentos científicos socializados no ambiente escolar. Desse modo, a CFRVE, organiza suas práticas educativas a partir de um Plano de Curso (PC) e um Projeto Político Pedagógico (PPP), que em conjunto dão direção ao projeto educativo, ou seja, a formação.

Estes documentos acima citados, em conjunto, oferecem os princípios gerais do Plano de Formação, uma organização da Matriz Curricular, um Calendário Anual de Alternâncias e, a estrutura de funcionamento dos instrumentos pedagógicos/mediações utilizados. Quanto aos princípios do Plano de Formação, defendidos pela CFRVE, temos que:

O Plano de Formação organiza os instrumentos metodológicos e as alternâncias. Ele possui duas lógicas: Uma representada pela experiência de vida dos jovens, suas atividades e responsabilidades familiares, sociais dentro do ambiente local e regional (conteúdos vivenciais). E a outra constituída dos aspectos escolares formais, subordinados aos "controles" sociais externos a instituição escolar (CVRVE, 2010, p. 9).

Nesse sentido, o Plano de Formação, conforme defendido pela casa, é a estrutura integradora dos instrumentos pedagógicos, das metodologias, das disciplinas e alternâncias anuais. Coordena ainda todo o processo dialógico entre os saberes formulados no ambiente de convivência familiar e os conteúdos formais, dentro das áreas das disciplinas.

Para a CFRVE, o Plano de Formação tem objetivos formativos e evolutivos bem claros, na consecução do seu projeto educativo, que são: “[...] adquirir conhecimentos gerais e específicos; Pedagógicos: favorecer o desenvolvimento e a promoção do aluno, levando em consideração as diferentes situações educativas; [...] considerar todos os momentos como meios educativos” (CFRVE, 2010, p. 9).

As diferentes situações educativas, que garantiram o acesso dos educandos as condições de seu pleno desenvolvimento, contam com os Instrumentos Pedagógicos/Mediações. Eles devem ser postos à disposição das múltiplas relações aprendizagem que colocarão os estudantes diante dos conhecimentos em sua formação.

As práticas educativas são desenvolvidas mediante dos Instrumentos

Pedagógicos/Mediações. Esses dispositivos medeiam toda a formação dos jovens durante a Ensino Médio. Sua implementação está diretamente ligada ao desenvolvimento curricular. Sem os instrumentos pedagógicos da alternância não haveria como desenvolver as práticas educativas, e desse modo, nem mesmo o currículo e sua integração seriam possíveis. Nesse sentido a Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança, desenvolve suas práticas entendendo que:

[...] a ação educativa não está vinculada à mera transmissão dos conhecimentos, mas a operacionalização de pesquisas, e experimentações práticas considerando a experiência do cotidiano, matéria prima para tornar a aprendizagem dinâmica, contextualizada e interessante, numa conjugação de vários atores: jovens como principais sujeitos, pais, professores, comunidades, famílias, lideranças, orientadores de estágios e entidades afins. A mesma, acredita na experiência coletiva como elementos da aprendizagem crítica e dialética (CFRVE, 2010, p. 5).

Em virtude disso, a CFRVE adota um calendário específico organizado a partir da dinâmica de alternância pedagógica. O Calendário Anual de Alternâncias conta com uma distribuição de (10) dez alternâncias pedagógicas e/ou ciclos de aprendizado, ordenadas por eixos e temas geradores, aos quais se vinculam os componentes curriculares (disciplinas), conforme o núcleo comum, parte técnica e parte diversificada (Sousa, 2021). O projeto Político Pedagógico (PPP) da CFRVE, bem como o Plano de Curso das Casas Familiares Rurais do Maranhão e o Regimento Interno da Casa Familiar Rural preveem que ao final do período de três anos os jovens tenham construído autonomia, através de uma formação humana, ampla e crítica que combina múltiplas experiências teórico-práticas.

Sua proposta curricular, ao valer-se de instrumentos Pedagógicos/Mediações, desenvolve práticas educativas, que estão mais aproximadas do modelo de currículo integrado, contudo, esse fato não desfavorece a existência de disciplinas no currículo escolar. A CFRVE, oferece aos jovens do Assentamento Pedras, no município de São João do Soter - MA, o Ensino Médio Integrado a Educação Profissional, com o Curso Técnico de Nível Médio com Habilitação em Agropecuária.

Enquanto instituição vinculada à Educação Profissional, a CFRVE desenvolve uma formação onde se tem a dimensão técnico-profissional e uma dimensão humanizadora, no sentido de prover as condições materiais necessárias ao desenvolvimento de uma concepção de formação em que os conhecimentos técnicos profissionais encontram outras formas de saberes e conhecimentos relacionados ao desenvolvimento do ser em sua responsabilidade ética e diante das problemáticas encontradas no meio sociocultural.

Quando nos referimos ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, não podemos limitar essa integração a simples junção entre as disciplinas curriculares constantes

do Núcleo Técnico ao conjunto de disciplinas do Núcleo Comum, pertencentes a Matriz Curricular do Ensino Médio.

Considerando os princípios políticos e pedagógicos que, fundamentam a experiência da Pedagogia da Alternância, precisamos pensar o currículo integrado, a partir de uma compreensão crítica, capaz de superar a simples organização técnica, e/ou estruturação das disciplinas e conteúdos a elas pertencentes e, avançar para os aspectos político-pedagógicos implicados numa formação mais ampla, crítica e humana, compreendendo as responsabilidades que se assumem diante dos conhecimentos.

De acordo com Ramos (2008), a integração se configura a partir de três perspectivas: a primeira, entende a integração sob a perspectiva de formação humana, onde todas as dimensões da vida humana estão incorporadas ao processo educativo, visando a formação do indivíduo em sua totalidade; a segunda, reafirma que a formação básica e a profissional são indissociáveis, pois se complementam sendo uma necessária a outra e, a terceira lógica, advoga uma formação que promova a integração de conhecimentos gerais e específicos.

Segundo Costa (2011), a integração curricular corresponde a uma possibilidade de inovação pedagógica. Isso equivale pensar a prática educativa para além da disciplinarização, buscando estabelecer um diálogo entre as diversas disciplinas, reduzindo as fronteiras entre as diferentes áreas do conhecimento.

Essa tarefa deverá fazer com que os educandos sejam desafiados a estabelecer diálogos entre os diferentes saberes e conhecimentos, favorecendo maior compreensão da realidade, bem como ferramentas e para atuarem de fato como protagonistas de sua formação, bem como para os demais aspectos de sua vida em sociedade.

Essa perspectiva de integração evoca a importância das relações entre educação e trabalho no âmbito escolar e, para além do espaço escolar. Do ser humano na condição de ser que atua e transforma a sua realidade e a si mesmo pelo trabalho, onde o trabalho é princípio educativo no processo de formação integral do ser humano, superando-se a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Assim, esse ser humano reconhece o valor da cultura produzida em diversas práticas sociais em seus contextos de referência em diálogo com a ciência, e a tecnologia.

Segundo Machado (2010), a integração deve vincular os objetivos educativos à prática pedagógica. Os estudos desenvolvidos na escola devem ser integrados a vida social dos educandos, fazendo com que os estudantes compreendam o processo histórico que os levou a condição social, política e econômicas atuais, os conhecimentos da cultura popular devem estar em constante diálogo com os conhecimentos científicos.

Desse modo, a compreensão que se tem de integração aqui, não é a de uma formação que se alinha a perspectiva de formação para ao capital, e seus interesses puramente econômicos e mercadológicos, mas uma formação para o sujeito na sua totalidade: um sujeito crítico, capaz de fazer escolhas com base no conhecimento produzido, dando direção a sua vida, contribuindo paulatinamente para a transformação da sociedade, na ruptura com seus mecanismos de controle e exploração social.

O currículo integrado tem ganhado bastante relevância dentro dos processos que tratam da formação humana em seu caráter integral, em especial nas práticas educativas das escolas trabalham com a Pedagogia da Alternância, como é o caso da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”, em São João do Sóter - MA.

A integração curricular, na concepção adotada pela Casa Familiar Rural, não nega a importância dos componentes curriculares (disciplinas). Em virtude disso, a organização curricular da CFRVE ocorre por meio de núcleos de disciplinas, que se relacionam, disciplinas que conduzem o educando uma compreensão ampla dos conhecimentos ligados à sua área de formação profissional, relacionando saberes técnicos-científicos, com conhecimentos gerais de uma base comum, com saberes populares, produzidos no cotidiano das famílias.

Nas práticas educativas da CFRVE, entende-se o valor das disciplinas na organização dos processos de produção do conhecimento, dando ritmo e organização ao processo, por isso a matriz curricular está estruturada de modo a percebermos o ordenamento entre disciplinas do núcleo comum, parte técnica e parte diversificada.

Na discussão de currículo integrado, a disciplina possui um significado mais amplo. Para Bernstein “disciplina não implica apenas uma dada seleção e organização de conteúdos, mas também um ritmo do conhecimento, certo enquadramento pedagógico” (Lopes; Macedo, 2011, p. 139). Desse modo, o currículo integrado refere-se uma organização curricular que objetiva reduzir o nível de classificação e de enquadramento. Com a rigidez da estrutura curricular reduzida, abre-se espaço para maior atuação dos sujeitos do processo formativo e, a dinamização do trabalho pedagógico, no âmbito do currículo integrado. Para o autor, existem muitas vantagens no trabalho com os currículos integrados,

[...] estes seriam capazes de, a partir do abrandamento dos enquadramentos e das classificações, conferir maior iniciativa aos professores e alunos, maior integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos dos alunos, de maneira a combater a visão hierárquica e dogmática do conhecimento (Lopes; Macedo, 2011, p. 139).

Essa compreensão de integração se assemelha em seus princípios à proposta curricular da CFRVE, quando esta, através da Pedagogia da Alternância, parte da realidade econômica e

cultural dos educandos, por meio de pesquisa participativa, integrando espaços e tempos de aprendizagem, conhecimentos e saberes, numa práxis entre educação escolar e trabalho na agricultura camponesa.

Para cumprir seu projeto educativo, a Casa Familiar Rural “vivendo a Esperança” organiza suas práticas educativas em torno de um currículo que dialoga com as atuais políticas educacionais, mas se diferencia do projeto nacional por manter um Plano de Curso próprio, vinculando-o aos princípios gerais da Pedagogia da Alternância, seus Instrumentos Pedagógicos e/ou Mediações, e o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Interno da CFRVE e, um Calendário Anual de Alternâncias Pedagógicas.

A Matriz Curricular da CFRVE apresentada no quadro a seguir, traz de forma sintética os componentes curriculares, com suas respectivas cargas horárias, subdividindo-os nos três núcleos centrais: Núcleo Comum, Núcleo Profissional e Parte Diversificada. Essa matriz fornece ainda uma compreensão geral das áreas de conhecimentos (Linguagem e Suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Matemática e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias; Estrutura, Produção Vegetal e Produção Animal) conferindo o perfil curricular do modelo formativo que se pretende, que é a formação do humano e profissional do Técnico em Agropecuária.

Quadro 9 - Matriz Curricular da Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança (CFRVE)

	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CH TOTAL	CH-TE	CH-TC
NÚCLEO DE FORMAÇÃO GERAL DO ENSINO MÉDIO	Linguagens e suas tecnologias	L. Portuguesa e Literatura	480	336	144
		Língua Estrangeira – Inglês	180	126	54
		Arte	180	126	54
		Educação Física	120	84	36
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	240	168	72
		Sociologia	200	140	60
		Filosofia	200	140	60
		Geografia	240	168	72
	Matemática e Suas Tecnologias	Matemática	360	252	108
	Ciências da natureza e suas tecnologias	Física	240	168	72
		Química	200	140	60
		Biologia	200	140	60
	TOTAL NÚCLEO DE FORMAÇÃO GERAL		2840	1988	852
NÚCLEO POLITÉCNICO	INFRAESTRUTURA	Informática	40	28	12
		Gestão Organização e Segurança do Trabalho	40	28	12
		Metodologia de Pesquisa	40	28	12
		Planej. Gestão Agrícola	40	28	12

		Engenharia Agrícola	40	28	12
		Ext. Rural Metod. Popular	40	28	12
	PRODUÇÃO VEGETAL	Agricultura Geral	80	56	24
		Horticultura e Plantas Medicinais	80	56	24
		Fruticultura I	40	28	12
		Fruticultura II	40	28	12
		Culturas Anuais	80	56	24
		Agroecologia	40	28	12
		Extrativismo	40	28	12
		Viveiricultura/Silvicultura	40	28	12
	PRODUÇÃO ANIMAL	Zootecnia I – Geral	40	28	12
		Zootecnia II - Pequenos animais	80	56	24
		Zootecnia III - Médios animais	80	56	24
		Zootecnia IV - Grandes animais	80	56	24
		Introdução à Agroindústria	40	28	12
	OUTROS	Disciplina conforme realidade Local	40	28	12
		Projeto de Vida – PPJ	80	56	24
		Estágio	200	140	60
	TOTAL NÚCLEO PROFISSIONAL		1320	924	396
	TOTAL AULAS /ANO		4160	2912	1248
	HORA/ANO		3467	2427	1040

Fonte: Projeto Político Pedagógico da CFRVE consultado pelo pesquisador.

Neste caso, o currículo está organizado a partir de três núcleos distintos e interdependentes: **Núcleo Comum (formação geral)**, com as disciplinas – Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Inglês/Espanhol, Artes, Geografia, Educação Física, História, Matemática, Física, Química, Biologia, Filosofia e Sociologia; A **Parte Técnica/Núcleo Profissional (formação profissional)**, com as disciplinas – Economia Rural e Solidária, Planejamento e Gestão Agrícola, Horticultura e Plantas Medicinais, Manejo e Conservação do Solo, Introdução a Fitopatologia, Irrigação, Construções e Instalações Rurais, Fruticultura e Culturas Permanentes, Culturas anuais, Bovinocultura de Leite e Corte, Suinocultura, Avicultura, Ovinocaprinocultura, Introdução à Agroindústria, Agroecologia, Forragicultura, Apicultura e Meliponicultura, Silvicultura, Extensão Rural, Piscicultura, Projeto Profissional do Jovem (TCC), Estágio Supervisionado, Educação Ambiental, Agricultura Familiar, Capacitação, manejo e conservação da água; e a **Parte Diversificada**, com as disciplinas – Informática e Metodologia da Pesquisa:

O currículo do curso será organizado, de forma a atender as áreas do conhecimento Geral, Diversificada e a área de formação profissional, totalizando uma carga horária de 4.990 (Quatro Mil Novecentos e Noventa) horas/aula, distribuídas nos três turnos, organizadas em: Núcleo Comum, voltado principalmente para as disciplinas do

Ensino Médio; Parte Diversificada, que articula a relação do Ensino Médio com o mundo do trabalho, e o Núcleo Profissional, que abrange as disciplinas profissionalizantes, o estágio curricular e o projeto profissional do jovem (CFR, 2012, p. 10-11).

Essa estruturação curricular integra as necessidades de formação profissional às demandas formação humana e sua responsabilidade ética diante das necessidades do meio sociocultural, com as perspectivas e relações com o mundo do trabalho, sob a reflexão das contradições política, econômicas e epistemológicas geradas a partir do modelo de sociedade capitalista e o modelo de desenvolvimento econômico, imposto ao campo, dentro do projeto nacional, modelo educativo e formação escolar.

Para melhor entendimento dessa organização curricular, o Regimento Interno da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” define em seu Capítulo VIII, Artigo 33, que o currículo do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional da Casa Familiar Rural, “deve ter uma Base Nacional Comum, uma Parte Diversificada e componentes do Núcleo Profissional de acordo com a legislação de ensino vigente, as peculiaridades locais, regionais, sociais e econômicas da comunidade local e clientela atendida” (CFRVE, 2010, p. 13).

O documento ainda afirma que essa organização poderá sofrer alterações, entendendo que: “A Matriz Curricular poderá ser alterada, sempre que as conveniências da formação e as necessidades do meio socioprofissional, assim o exigirem, observando sempre a legislação em vigor e as determinações oficiais vigentes” (CFRVE, 2010, p. 13). Isso quer dizer que a proposta curricular não é um documento engessado, mas um instrumento dinâmico, que vai se desenvolvendo à medida que a necessidades educativas surgem, premendo-se pelos princípios formativos e pilares da pedagogia da alternância.

4.1.1 A importância das mediações pedagógicas na organização do currículo

A Pedagogia da Alternância promove uma educação ancorada nas necessidades das comunidades, do trabalho na agricultura camponesa, com valorização do diálogo entre os saberes e fazeres do povo e os conhecimentos científicos, respeitando as peculiaridades com suas aproximações e diferenças. Nessa perspectiva, exige uma abordagem contextualizada dos conteúdos presentes no currículo, com foco no trabalho e na cultura e na diversidade dos povos camponeses.

As práticas educativas desenvolvidas a partir da Pedagogia da Alternância permitam aos educandos “*discutirem a sua realidade, a vida cotidiana*” (Axixá), criando possibilidades de ampliação do conhecimento, a partir do trabalho de estudo e pesquisa desenvolvido com base

nos “temas geradores”. Eles são organizados a partir de um núcleo de sentidos que propiciam leituras de mundo e discussões em que se pode vincular experiências diversas de trabalho às aprendizagens do currículo.

O processo de pesquisa na Pedagogia da Alternância, tal como praticado pela CFVRE, parte dos temas geradores para construir um conhecimento fundamentado na realidade concreta das famílias e nas condições de existência das comunidades. Este trabalho com os temas geradores estabelece relações entre educação e trabalho, teoria e prática, saberes populares e conhecimentos científicos, bem como diferentes sujeitos educativos, na problematização da realidade social, por meio da pesquisa da realidade, do diálogo entre diferentes sujeitos e da tomada de decisão diante dos conhecimentos formulados nesse encontro dos homens com o mundo para transformá-lo (Freire, 2005).

O mundo a ser transformado é uma realidade histórica, política, econômica e cultural – portanto, não é um dado estático, podendo ser alterado pela ação crítica e consciente dos seres humanos. Essa transformação exige uma organização curricular baseada em eixos e temas geradores, superando a visão academicista que impõe o saber científico sobre os demais conhecimentos e práticas dos povos, construídos a partir de suas experiências de trabalho.

Nessa perspectiva, as mediações estabelecidas por meio dos instrumentos pedagógicos favorecem o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas e voltadas à investigação crítica da realidade. São essas mediações que integram os tempos e espaços, os saberes e conhecimentos e, os sujeitos. Elas são necessárias ao desenvolvimento curricular, em seu caráter metodológico, permitindo questionar as problemáticas da realidade pelo Plano de Estudos (PE), elaborar relatórios e sínteses no Cadernos da Realidade (CR) e Caderno de Alternância (CA), discuti-las em pares na Colocação em Comum (CC), bem como desenvolver projetos e acompanhar as práticas nas Visitas, Projeto profissional de Vida do Jovem (PPVJ) e Tutorias e, então, avaliá-las em Atividades de Retorno (AR) e avaliações.

Conforme descritos no Quadro I, do capítulo 1 e, no Capítulo 3, no quadro III, desta tese, os principais instrumentos Pedagógicos/Mediações são: o Plano de Estudos (PE), a Colocação em Comum (CC), o Caderno da Realidade (CR), as Viagens e Visitas de Estudos (VVE), Estágio, Serões, Visitas as Famílias (VF), Caderno de Acompanhamento (CA), Tutorias, Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ), Atividades de Retorno (AR) e Avaliações.

De acordo com os sujeitos da pesquisa, os temas geradores trazem contribuições importantes para o desenvolvimento curricular dentro da pedagogia da alternância, principalmente a partir da sistematização realizada por meio do Plano de Estudos (PE). Na visão

dos participantes o PE é um instrumento pedagógico essencial na inserção dos estudantes na pesquisa e na compreensão crítica da realidade, conforme demonstram os depoimentos:

O tema gerador é um tema precursor da pesquisa científica, que é o trabalho da Academia Rural. Ele é embasado em pesquisa científica, unindo tanto a questão do conhecimento popular, e o conhecimento científico. Esses temas geradores, eles fomentam a necessidade de se trabalhar uma pedagogia específica para a realidade do aluno. Então nós temos dez alternâncias durante o ano, são dez temas geradores, e esses temas geradores, eles saem de eixos geradores, que são três, que é o que família, propriedade, Família e Produção e o último do terceiro ano, que é o Projeto Profissional de Vida dos Jovens. São os eixos centrais de onde saem os 10 temas geradores. Esses 10 Temas geradores, eles não são soltos. Cada um tem um enfoque, tá? Porque se formos deixar ele aberto, pode levar para várias instâncias. Mas nós trabalhamos com temas focados. Então esses temas geradores são dispositivos de pesquisa. Na escola, eles geram a questão, o conhecimento de cada conteúdo, da grade curricular, na verdade. (*Coco-Najá*)

Se não tivesse os instrumentos pedagógicos, se não tivesse o plano de estudo, seria um regular disfarçado de Pedagogia da alternância. E é isso que nós não queremos. A gente vem relutando, os alunos têm a obrigação de saber isso, mas os colegas professores que estão aqui têm a obrigação de saber isso. Ele tem essa obrigação. E até colegas relutam e sonham que isso aqui vira um regular. Porque deixam de fazer as obrigações de um plano de estudo, que é muito importante. [...] Se quebrou o plano de estudo, não faz, não tem pedagogia da alternância. Acabaram-se todos os demais processos. [...] porque não pode sair sem um plano de estudo, porque ele é o feed Back entre todos os atores da pedagogia da alternância. Pai, família, é uma continuidade. Se eu passo o plano de estudo, e esse plano de estudo já vai falar sobre um tema gerador e um enfoque da próxima alternância. Tu precisas trazer aquela pesquisa de casa para saber o que é que aquela família entende daquele tema gerador, daquele enfoque. (*Maracujzinho*)

Legal para a gente, porque a gente tem um aprendizado melhor, porque primeiro a gente vai fazer a pesquisa nas comunidades. Não faça também isso na comunidade de alguns pais ou família, porque se eu faço com a minha família, não faço com a minha família do próximo. Aí daí a gente vai adquirir novos conhecimentos. Isso é importante, porque a gente vai fazer pesquisa. As perguntas que a gente leva daqui da escola, a gente faz toda uma análise também antes de levar. A gente tem que saber também, ao perguntar. Porque se a gente for falar lá com um aluno profissional, ninguém vai entender nada. Então eu vou fazer pesquisa com minha avó, ela não está entendendo, aí eu fui trocando só as palavras, ela foi entendendo melhor. Aí daí a gente traz essas respostas de lá e só faz o texto, que é a colocação comum, todas as respostas aqui de todos os visitantes que são os alunos. (*Jangada*)

Conforme os depoimentos dos sujeitos, os temas geradores são precursores da pesquisa científica na pedagogia da alternância e, são capazes de auxiliar na investigação das problemáticas relacionadas com as vivências dos alunos, em suas comunidades. Eles favorecem as práticas dialógicas em que os espaços da escola, família e comunidade se entrecruzam permitindo maior consciência, autonomia e criticidade na produção do conhecimento na CFRVE.

Quando *Coco-Najá* fala a esse respeito, define o tema gerador como “*percussor da pesquisa científica*”, para ele, o “*trabalho da academia rural*”. Na percepção deste sujeito, o trabalho com o tema gerador é um trabalho que antecede e posteriormente direciona toda a

organização e prática curricular no projeto educativo da CFRVE. Essa estruturação, conta com três eixos geradores centrais, que são: *“família e propriedade, Família e Produção e o último do terceiro ano, que é o Projeto Profissional de Vida dos Jovens”*. Esses eixos atravessam todas as ações educativas propostas pelo currículo.

Os eixos geradores centrais são elaborados antes dos temas geradores, quando a equipe técnico-pedagógica da CFRVE visita as comunidades, antes do início do ano letivo, para realizar uma espécie de Pesquisa Inicial da Realidade, com o intuito de perceberem as reais necessidades das famílias, comunidades e de como estas podem ser o ponto de partida das práticas curriculares. Daí, então, no retorno a CFVRE, essa equipe junto com os professores e técnicos, pais, líderes comunitários locais, e demais colaboradores, desenvolvem o Calendário Anual de Alternâncias (CAA), com 10 (dez) temas geradores, distribuídos por 10 (dez) alternâncias, nas quais os educandos participarão ativamente pesquisando, e construindo conhecimentos, processo prático-teórico em que: *“eles geram a questão, o conhecimento de cada conteúdo, da grade curricular, na verdade” (Coco-Najá)*.

Cada uma das 10 (dez) alternâncias pedagógicas são iniciadas com o desenvolvimento de um Plano de Estudo (PE) específico, que se encontra referenciado no tema gerador daquela alternância. Ampliando essa discussão dos temas geradores, o professor *Maracujazinho* afirma que: *“Se não tivesse os instrumentos pedagógicos... se não tivesse o Plano de Estudo, seria um regular disfarçado de Pedagogia da alternância”*. Com essa declaração ele afirma ser impossível existir práticas educativa na pedagogia da alternância sem a mediação dos instrumentos pedagógicos, dos quais o Plano de Estudos é o principal.

Embora, na sua visão haja essa compreensão de que na ausência do Plano de Estudo (PE), instrumento que inicia a alternância pedagógica no Tempo/Comunidade, ainda assim, chama a atenção para o fato de haver resistência por parte de alguns professores em realizá-los com seus alunos: *“[...] colegas relutam e sonham que isso aqui vira um regular. Porque deixam de fazer as obrigações de um plano de estudo, que é muito importante. [...] Se quebrou o plano de estudo, não faz, não tem pedagogia da alternância” (Maracujazinho)*.

Superar essas resistências presentes em parte do corpo docente, que vê o trabalho com o Plano de Estudos como um esforço desnecessário e, reafirmar o compromisso com as práticas educativas dialógicas, e seu real compromisso com a realidade de vida dos educandos, é um trabalho desafiador. A prática curricular da CFRVE, tem no instrumento pedagógico Plano de Estudo o ponto de partida, e isso exige um planejamento e um esforço maior dos educadores e educandos. Esse é processo complexo e, pode parecer desanimador para alguns, contudo ele revela uma dinâmica de potencial metodológico e epistemológico rico e inclusivo,

contemplando no currículo, outros sujeitos, espaços/tempos, saberes e vozes, diferentemente de outros modelos curriculares, pois:

O PE garante a integração entre espaço/tempo de aprendizagem do educando na escola e, o espaço/tempo de aprendizagem da família ou no meio socioprofissional. Ele dá sentido à alternância e contribui para a valorização dos saberes campestres e da formação das famílias (Jesus, 2011, p. 82).

O trabalho a partir do Plano de Estudos desafia educadores e educandos, colocando-os sobre a obrigatoriedade de iniciarem suas práticas com uma pesquisa científica. Os educandos fazem uma inserção na realidade, exercitam um olhar não mais como filhos daquelas famílias, mas como educandos em descoberta de novos conhecimentos.

Nesse tipo de desenvolvimento curricular, a prática educativa não se limita a sala de aula, mas vai a realidade, buscando perceber as problemáticas. É um trabalho que fomenta a discussão entre os em pares, estabelecendo um rico diálogo dos saberes do povo, das famílias com os conhecimentos científicos presentes nos componentes curriculares, portanto, uma prática diferente daquela que se observa na “escola regular”. Por isso, uma parte dos professores, resistem a esse tipo de desenvolvimento curricular, que exige uma maior entrega, planejamento e acompanhamento dos educandos e seus processos produtivos do conhecimento escolar.

Ao discutir esse aspecto do desenvolvimento curricular, a educanda Jangada reafirma sua percepção acerca do modelo de desenvolvimento curricular da CFRVE, e a validade desse percurso, dizendo: *“porque a gente tem um aprendizado melhor, porque primeiro a gente vai fazer a pesquisa nas comunidades”* (Jangada). A educanda destaca a importância de primeiro, ir até as comunidades, conhecer de perto as condições reais pelas quais passam as famílias e a materialidade que a realidade oferece para que os educandos possam contribuir com suas formações, e posteriormente com o desenvolvimento de projetos que auxiliem na mudança desejada.

A educanda Jangada enfatiza também importância de fazer uma análise prévia das questões presentes no Plano de Estudos (PE), chamando também a atenção para a adequação da linguagem no momento de seu desenvolvimento com as família e comunidade, pois a seu ver a linguagem profissional, com suas palavras e jargões científicos não são facilmente compreensíveis no diálogo com os agricultores: *“As perguntas que a gente leva daqui da escola, a gente faz toda uma análise também antes de levar. A gente tem que saber também, ao perguntar. Porque se a gente for falar lá com um aluno profissional, ninguém vai entender nada”* (Jangada).

Essa capacidade de reconhecer os limites e possibilidades inerentes ao diálogo, principalmente com relação a linguagem e as formas de se comunicar, de fazer-se compreensível e compreender o outro no momento da investigação científica, permite o estabelecimento de relações mais humanas, superado as relações mecanicistas da racionalidade técnica diante do conhecimento que se quer produzir. Desse modo, entendemos que nisso: “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma com a inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (Freire, 2015, p. 132).

A importância das mediações pedagógicas se faz pela necessidade de organizar o currículo de modo a construir-se de práticas que aproximam os educandos dos contextos comunitários, tomando a pesquisa e o trabalho como princípios educativos. Esses princípios são basilares no trabalho de pesquisa constituído a partir dos Planos de Estudos e temas geradores, amplamente comentados e defendidos pelos sujeitos em suas práticas. Em cada uma das alternâncias pedagógicas, os instrumentos, dentre eles o PE, deve ser uma alternativa metodológica e epistêmica viável, que funciona como mediação pedagógica, pois:

[...] a existência de mediações da pesquisa na articulação com a formação por alternância se produz sobre a perspectiva da pesquisa como princípio educativo, o que fortalece as suas ações e transcende a ideia de apropriação de modos de fazer ciência apenas como instrumento escolar/acadêmico de conhecer. Como isso não queremos refutar o saber metodológico da investigação, mas imprimi-lo com os pressupostos do princípio educativo (Jesus; Foerst, 2019, p. 85).

Superar o modo de como se faz ciência numa lógica capitalista, por outro modo de atuar e conceber o conhecimento, como na Pedagogia da Alternância, não é um caminho fácil. Contudo essa maneira de se conduzir criticamente diante da realidade que se quer conhecer mais profundamente, pode produzir no educando uma visão ampla e crítica da lógica organizacional e econômica da sociedade capitalista que se reproduz no currículo, pois é fato que “existe uma visível conexão entre a forma como a economia está organizada e o modelo como o currículo está organizado” (Malanchen, 2016, p. 60). Ao perceberem essas conexões, não só compreenderão a importância do conhecimento em suas formações, como verão nessa forma de produção do conhecimento na Pedagogia da Alternância, um potencial transformador de suas consciências e realidades, colocando-se como sujeitos protagonistas da mudança.

Nesse sentido, não interessa à CFRVE, a transmissão de conhecimentos científicos, que se colocam a distância das problemáticas do campo, das comunidades e famílias, mas a defesa de um currículo comprometido com a produção de novos saberes pautados na realidade

concreta, capaz de formular um novo repertório de conhecimentos no movimento real da vida e de trabalho no campo, pois é desse modo, que “[...] os indivíduos formam seus propósitos e intenções dentro de estruturas fornecidas pelo seu repertório cultural” (Giroux, 1997, p. 167).

No percurso curricular intencionalmente organizado, os educandos perceberão os mecanismos pelos quais a ideologia dominante atua por meio do conhecimento e da escolarização. Esse desvelamento permitirá que decidam, de forma consciente, entre projetos de campo distintos. Assim, compreenderão que não há conhecimento neutro e que não é possível permanecer na indecisão após produzir conhecimento. Como destaca Giroux (1997, p. 167), “o conhecimento institucionalmente legitimado organiza e desorganiza a experiência escolar, e os educadores devem saber perguntar quem tem suas experiências e interesses sustentados pelas formas possíveis de educação”.

As mediações pedagógicas conferem um novo sentido ao currículo, que deixa de ser percebido como artefato de exclusão sociocultural e seleção arbitrária do conhecimento. Em seu lugar, passa a representar o direito de todos a um saber significativo e viável, voltado para suas necessidades – um **conhecimento poderoso, e não dos poderosos**. Esse currículo inclusivo e socialmente justo, como defende Young (2016, p. 1), deve assegurar aos estudantes o acesso ao “conhecimento poderoso”, especialmente em favor dos povos do campo, viabilizado por um projeto educacional verdadeiramente incluyente e equitativo.

Nas práticas curriculares mediadas por instrumentos pedagógicos, o conhecimento se desenvolve por meio de um diálogo constante entre os saberes da experiência do agricultor — construídos no trabalho — e os conhecimentos científicos sistematizados nas disciplinas escolares. Desse diálogo resulta um **conhecimento poderoso e especializado**, capaz de responder às problemáticas específicas da realidade pesquisada e de ampliar sua compreensão. Como afirma Young (2016, p. 7), “[...] o conhecimento poderoso é inevitavelmente um conhecimento especializado”.

Esse conhecimento, em sua especialização, dialoga diretamente com as problemáticas específicas dos camponeses, buscando atender às suas necessidades por ser produzido na vida e para a vida. Nesse sentido, a prática curricular na Pedagogia da Alternância, tal como desenvolvida pela CFRVE, deve reafirmar seu compromisso com ações educativas que “[...] fornecem acesso ao ‘melhor’ conhecimento que pode ser adquirido por alunos, em diferentes níveis, assegurando, portanto, a possibilidade de progressão” (Young, 2016, p. 10).

O conhecimento assim produzido – fruto do trabalho coletivo de sujeitos e profissionais, em diferentes tempos e espaços formativos – contribuirá para uma percepção mais aguçada da sociedade, do campo e das disputas entre os distintos projetos de desenvolvimento,

evidenciando também a natureza intrinsecamente política do projeto educativo da CFRVE.

Um outro aspecto importante nas mediações pedagógicas é o momento de **retorno do Tempo/Comunidade para o Tempo/Escola**, que ocorre ao final da alternância, com o desenvolvimento do Plano de Estudo concluído. De posse do Caderno da Realidade (ou Caderno da Alternância) – que reúne informações e respostas prévias ao roteiro de questões do PE –, os educandos, organizados em pares, constroem sínteses textuais coletivas. Essa etapa de discussão e produção de conhecimento ampliado sobre a realidade é denominada **Colocação em Comum (CC)**.

A Colocação é outro instrumento Pedagógico, que une as pesquisas das diferentes realidades, com a mediação dos educadores, na produção de uma visão integral da região pesquisada. A partir das informações levantadas nas comunidades, é que eles retornam à escola para a realizarem as discussões através da Colocação em Comum (CC). Nessa fase, já no Tempo/Escola, os educandos discutem e refletem com o coletivo as informações formuladas com base na realidade e, desenvolve uma síntese textual coletiva (Silva, 2021).

O novo conhecimento, que dialoga com as diversas áreas de conhecimentos dos componentes curriculares, servirá para um posterior retorno ao meio, com vista a intervenção, nas Atividades de Retorno, assim: “o objetivo é fazer uma síntese geral, tudo o que o coletivo dos estudantes trouxe da realidade e tecer sobre as provocações que necessitarão de aprofundamento nas áreas de pesquisa (Jesus, 2011).

O projeto profissional de vida do Jovem (PPVJ), enfatizado na fala de *Coco-Najá*, é o instrumento pedagógico de conclusão da formação na CFRVE. Ele é desenvolvido nos anos de formação e concluído no terceiro, funcionando como um trabalho de conclusão de curso (TCC), mas supera a lógica de produção de um trabalho puramente teórico, quando agrega a pesquisa sobre área de interesse profissional do jovem formando a um projeto próprio com viabilidade econômica e financeira de construção.

O PPVJ, representa a seara profissional e, um instrumento que o jovem pretende implantar em sua comunidade com vistas ao seu desenvolvimento e, uma alternativa profissional diante da sua formação. Desse modo, o Projeto profissional vem se constituindo ao longo de um percurso de amadurecimento, discussões e análises de possibilidades de renda e profissionalização desse jovem em vias de concluir sua formação (Jesus, 2011).

Diante dessas discussões compreendemos que, os temas geradores são a base para o desenvolvimento de pesquisas, a partir de um Plano de Estudos (PE), que por sua vez mobiliza sujeitos, conhecimentos de diversas áreas e/ou componentes curriculares, integrando ao invés de conceber de forma fragmentaria, os sabres, pois “os temas vão mobilizar um clima de

trabalho conjunto e de cooperação à medida que os conhecimentos vão sendo coletivamente construídos, ao mesmo tempo em que são respeitados os interesses individuais e os ritmos diversificados de aprendizagem” (Macedo, 2017, 108).

A dinâmica proporcionada pelos temas geradores confere a formação por alternância, um dinamismo de relações dialógicas, que colocam a realidade camponesa e educação escolar como interdependentes, situando-as numa amplitude de práticas mediadas pelos instrumentos pedagógicos, em que se vai: “[...] conjugando desenvolvimento humano, inserção na sua realidade, escolarização e profissionalização qualificada” (CFRVE, 2012, p. 7). Mesmo sendo uma tarefa desafiadora, o trabalho com os temas geradores é determinante para identificar os rumos que o currículo tem apontado e as necessidades de melhoria e/ou reformulação da proposta da CFRVE, diante da realidade local.

Desse modo, as práticas educativas contextualizadas com as realidades camponesas se afastam de uma perspectiva de formação com base em conteúdos mínimos, competência e habilidades com foco exclusivo no mercado de trabalho e busca o diálogo entre conhecimentos científicos e saberes populares, advindos das práticas sociais como o trabalho e as atividades culturais, nas quais o educando, antes de chegar à escola, formou constituiu suas primeiras percepções de mundo, sociedade e campo. Neste contexto, o desenvolvimento curricular assume o desafio de buscar reintegrar os conhecimentos científicos aos campos da educação e da cultura, conforme apontam Molina e Sá (2012, p. 331):

Este é um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade, da relação entre educação, cultura e os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, o currículo precisa ser desenvolvido por meio de práticas educativas que se aproximem do modo como os camponeses produzem suas vidas em territórios diversos, atendendo suas necessidades reais, a diversidade de sujeitos, seus saberes e fazeres, sua cultura e formas de produção econômica, no contexto de resistência as empreitadas do capitalismo nas relações de trabalho no campo:

Partindo dessa materialidade, a Educação do Campo, nos processos educativos escolares, busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem – com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade – o desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses. (Molina; Sá, 2012, p. 329).

A Educação do campo é um movimento político que está para além ministrar aulas em uma escola situada em área rural. A educação do campo, em cada escola, busca promover uma formação que permitam aos educandos o desenvolvimento de conhecimentos para constituição de instrumentos de intervenção na seu território, com vistas a desenvolvê-lo. Em se tratando da pedagogia da alternância praticada pela CFRVE, além dos temas geradores, conectados com os componentes curriculares do Calendário Anual de Alternâncias, no desenvolvimento do seu currículo, desenvolvem-se práticas educativas com auxílio dos instrumentos pedagógicos/mediações, conferindo conteúdo e forma a ação educativa. Esses instrumentos tanto promovem uma inserção e reconhecimento do meio, quanto organizam momentos teórico-práticos de intervenção, como exemplos temos o próprio Plano de Estudos e o Projetos Profissional de Vida do jovem (PPVJ).

Essa organização de tempos e espaços educativos e epistêmicos, constituem-se por ações e/ou práticas que levam o educando a uma investigação crítica na realidade concreta, pesquisando-a, para compreendê-la em seus determinantes históricos, políticos, econômicos e culturais, para uma futura intervenção através de projetos desenvolvidos por alunos, professores, famílias e, profissionais da área técnica. Esses aspectos encontram-se definidos no projeto político pedagógico da CFRVE do seguinte modo:

A Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança propõe uma pedagogia específica denominada "Pedagogia da Alternância", que consiste na organização da formação em espaços e tempos diferenciados: um período letivo no centro educativo (Escola) e outro no meio socioprofissional (Família e Comunidade). Esses períodos alternados variam no intervalo de 15 dias escola e 15 dias comunidade podendo ainda ser flexível mediante as peculiaridades regionais (CFRVE, 2010, p. 6).

Esse processo reconhece que o desenvolvimento do currículo parte da vida, da experiência e a ela retorna para intervir, com ações coletivas entre escola, família, associações, universidade, sindicatos e, demais parceiros. Esse caminho deverá ser capaz de contribuir para formar na consciência, a realidade concreta. Assim, a consciência formulada no processo de desenvolvimento curricular, pela produção do conhecimento e suas possibilidades e/ou contribuições, produzirá o que estamos chamando de formação integral. A concepção de formação integral aqui empregado, se refere a uma formação mais ampla, humana e crítica, que se expressa na própria dialeticidade de contextos, espaços e sujeitos que para ela contribuem. Desse modo entendemos que:

Na Pedagogia de Alternância a ação educativa não está vinculada à mera transmissão dos conhecimentos, mas a operacionalização de pesquisas, e experimentações práticas

considerando a experiência do cotidiano, matéria prima para tornar a aprendizagem dinâmica, contextualizada e interessante, numa conjugação de vários atores: jovens como principais sujeitos, pais, professores, comunidades, famílias, lideranças, orientadores de estágios e entidades afins. A mesma, acredita na experiência coletiva como elementos da aprendizagem crítica e dialética (CFRVE, 2010, p. 6).

A Pedagogia da Alternância, tal como praticada pela CFRVE, materializa-se em práticas curriculares desenvolvidas coletivamente por educadores, educandos, famílias, coordenação e parceiros. Esse processo visa a construção de um projeto educativo voltado à formação de jovens com visão crítica, ancorada na dialeticidade necessária para compreender seu meio e no diálogo constante entre saberes contextualizados nas experiências de trabalho das famílias camponesas. Por meio dessa mediação, promove-se a formulação de novos conhecimentos prático-teóricos e a constituição de sujeitos protagonistas, autônomos para pesquisar e intervir em suas realidades locais.

4.1.2 O desenvolvimento do currículo da CFRVE e os desafios da formação integral

Ciranda da Vida (Elson Silva Sousa)

Ainda vejo um girassol plantado no meio do assentamento;
 Balança ao vento mesmo sem chuva. Ele não perde a direção, eu sei.
 Ainda vejo brotar dessa terra de batalhas amargas, a esperança regada, o sonho da vida.
 A caminhada ensina o que fazer. E, o que fazer? O que fazer?
 Ciranda é unir as mãos.
 Sacode a poeira! Levanta a cabeça e, vai à luta!
 Pois ao seu lado caiu um irmão;
 Levanta a cabeça! Sai dessa trincheira humanidade!
 A luta é o que nos une à vida,
 Vai vencer!

Para esse eixo temático, temos uma intencionalidade: fazer emergir os elementos presentes nas discussões que interessam ao desenvolvimento do currículo na CFRVE e, suas relações com a promoção da formação integral, como um dos quatro pilares (Formação integral, desenvolvimento do meio, a alternância e a associação local), que são direcionadores das práticas educativas para os Centros Familiares de formação por Alternância (CEFFAs), sendo uma concepção de formação: ampla, crítica e humana:

Não se trata simplesmente, de ministrar cursos de formação profissional com metodologias adequadas, mas sim uma visão integral em que a pessoa se forma em todos os aspectos – técnico, profissional, intelectual, social, humano, ecológico, ético, espiritual etc. – como ser humano único, com seus projetos, desejos ou sonhos (produtivos, profissionais, de vida etc. (Puig-Calvó; Gimonet, 2013, p. 36).

Na perspectiva dos CEFFAs, a formação integral encontra-se pautada em uma dupla

dimensão: uma formação escolar, reconhecida e convalidada pela esfera pública e, uma educação a partir da vida, com um projeto de que transcende a sala de aula e vai ao encontro das necessidades de transformação do campo (Jesus, 2011). Contudo, essa formação não se limita aos aspectos técnico da escolarização e da ligação com o meio, através dos conhecimentos desenvolvidos nas disciplinas específicas do Curso de Agropecuária. A concepção de currículo e de formação integral, estão vinculadas as perspectivas críticas e suas pedagogias, respeitando-se os limites e as possibilidades de diálogo entre essas pedagogias e da própria Pedagogia da Alternância, sob a qual se medeiam as práticas educativas da CFRVE.

Essa formação integral é proporcionada por uma educação transformadora, que compreende o saber em sua concepção epistêmica crítica e humanizadora e de uma escola construída em diálogo com a comunidade, voltada às necessidades dos camponeses e comprometida com a transformação do seu entorno social. Neste processo, os camponeses são concebidos como sujeitos históricos, enquanto seres humanos plenos, protagonistas de um modo de viver, mais justo e sustentável. Nessa perspectiva, a formação integral desenvolvida nestas escolas assume um sentido político no qual:

[...] educar passa a ser a forma de incorporação de toda a concepção holística do conhecimento da humanidade. Integrando e relacionando as partes entre si e com o todo. A escola voltada para a realidade do educando torna-se cúmplice do seu pleno desenvolvimento, levando-os a serem sujeitos autônomos, críticos, criativos e comprometidos com a democracia e justiça social. São conscientes para perceber como diferentes vozes podem ser constituídas em meio as relações sociais e capacitados para acolher e criticar seus significados, suas histórias e suas experiências (Caliari, 2002, p. 70).

Na formação integral, a escola está a serviço do “pleno desenvolvimento” dos educandos, que é a construção de sujeitos autônomos, críticos e criativos. Esta deve estar calcada em um currículo escolar que tenha como premissa: a dialogicidade do ato educativo, onde educar não é transferência de conhecimentos, pois somente no diálogo, acreditamos que seja possível “transformar os alunos(as) em agentes críticos, questionadores de como o conhecimento é produzido e distribuído, utilizando para isso o diálogo e procurando tornar o conhecimento significativo, crítico e emancipatório [...]” (Caliari, 2002, p. 71).

No sentido empregado, a formação integral pode ser compreendida como humana, crítica e, também acolhedora. Humana no sentido amplo de ser processo e percurso de produção da vida de cada um em sociedade, comunidade e com o meio, que o desafia e o faz ser na sua materialidade e essência humana. Desse modo, ela é:

[...] processo pelo qual cada pessoa vai se desenvolvendo, se transformando e pelo qual se realiza como ser humano. Ser natural e ser social. Ela acontece como vivência individual e coletiva de processos básicos de constituição da própria essência humana, ou seja, o ser humano que se realiza e se transforma nas suas relações, históricas e contraditórias, com o todo da natureza e da vida social de que é parte, em cada lugar e tempo (Caldart, 2023, p.23-24).

Este projeto educativo visa a formação crítica dos sujeitos, através de atividades que favoreça o seu protagonismo, como sujeitos conscientes, que tomam decisões com compromisso ético, político e estético, reconhecendo os limites e as possibilidades de construção de um projeto educativo mais justo e igualitário com as comunidades.

Configura-se ainda como um projeto acolhedor, por agregar diferentes concepções e contribuições de diferentes sujeitos e práticas. Acolhe os sujeitos na sua condição de ser humano, que enfrenta as mazelas impostas pelo agronegócio, que reduz as possibilidades de organização da vida, em condições de produzir econômica, social e culturalmente o coletivo, a diversidade, esse ser humano na condição de oprimido e reduzido a situação de desumanização, em uma sociedade fraturada, que com processo de acumulação do capital, individualiza e segrega, promovendo cada vez mais injustiças sociopolíticas.

Nesse sentido, uma formação integral, que seja acolhedora, crítica e humana, perpassa pela necessidade de acolher, cuidar e, formar “bons valores”, como o respeito. Essa concepção formativa nos remete ao fato de que antes de ser uma escola, uma instituição de ensino, a CFRVE é um lugar de convivência familiar, onde os membros da equipe escolar, muitas vezes desempenham o papel de pais, e os educandos, são como filhos que necessitam das condições necessárias para sentirem-se seguros e, que podem aprender em situações educativas prazerosas, sobre, com e, para vida, conforme demonstram os depoimentos dos sujeitos:

[...] na casa familiar eu me sinto bem, a casa familiar é uma casa familiar, é a minha casa não é um lugar de trabalho, é um lugar de convivência, é uma terapia, é um lugar que me faz viver. Eu sito isso porque tem muitas pessoas que não querem ir para o trabalho porque não vai ser estressante chegar no trabalho. E na casa familiar eu associo o seguinte, eu sou feliz porque estou na casa e os meus filhos estão aqui, eles chegam melhor do que quando estão lá, porque aqui é onde se junta. Você toma café junto, almoça junto, conversa, brinca e se distrai. *(Pitomba)*

Na verdade, casa é família. Para mim a casa é o contexto de uma família, porque a família está se perdendo, na maioria das vezes esse contexto que a Pitomba fala, esse contexto são os valores, e na casa familiar rural eu vejo que a gente ainda tenta cultivar os valores que muitas vezes na nossa casa está se perdendo. O momento de ficar junto, de almoçar junto, esse momento de compartilhar os momentos bons e ruins, os momentos que a gente possa estar realmente buscando alívio. Aqui na casa a gente tem um único objetivo com o jovem, a família que é tentar preservar aquilo de bom, que herdou dos nossos ancestrais, porém, também, é tentar plantar essa semente ainda, apesar dos meios hoje não serem favorecidos. Quando eu vejo a casa eu penso como a minha família e hoje é ter esse contexto ainda mais percebido que é a casa, “família”. *(Mutamba)*

[...] a gente guarda tanta coisa em casa e depois não quer se desfazer e nós somos casas, a gente vai levando o conhecimento, vai aprendendo, vai levando tantas coisas que é preciso a gente ter esse cuidado também quando voltar para a casa ver o que de fato eu posso deixar fora da porta da minha casa, porque a gente também é carregado por emoções, de sentimentos, de angústias. (*Axixá*)

Quando eu vim aqui pra Casa Familiar Rural no ano que eu tinha perdido a minha mãe. Então para mim significa várias coisas, porque aqui eu me senti novamente na minha segunda casa, então para mim aqui eu me sinto segura, eu consegui sentir o abraço dos amigos, a conversa, o apoio, o aconchego, a confiança dos alunos. [...] Porque se eu tivesse em Codó acho que eu seria mais triste por conta da perda, e aqui eu construí grandes amizades. Então para mim a casa é uma segurança para mim, é um aconchego, é um abraço de um amigo, para mim a casa hoje é tudo. (*Tuturubá*)

Os depoimentos demonstram que os participantes veem a CFRVE como um lugar de convivência, segurança e abrigo. Essas características fazem com que essa instituição seja associada, primeiramente a uma família e não a uma Escola. Esse sentido conserva um pouco do projeto original das MFR francesas, que foram constituídas historicamente como uma extensão da família, como um lugar para que os jovens desenvolvessem uma formação que fosse um diferencial da proposta ofertada pela escola regular e/ou escola rural francesa.

Nas palavras da professora *Pitomba*, a CFRVE “*é a minha casa, não é um lugar de trabalho, é um lugar de convivência, é uma terapia [...]*”. Essa declaração apresenta essa dupla dimensão da instituição: a primeira, de ser casa, no sentido de lugar de abrigar os “filhos” e, a segunda, de ser trabalho, o lugar de se proporcionar a instrução escolar. Mesmo que na compreensão da professora, a primeira dimensão pareça suplantear a segunda, precisamos compreender que estas são dimensões integradas e integrantes de uma identidade institucional e pedagógica, que se constituiu como tal, historicamente.

Quando *Pitomba* coloca que a CFRVE “*não é um lugar de trabalho, é lugar de convivência*”, aproximando o cenário do trabalho escolar de um ambiente familiar, isso nos coloca em outra dimensão de escola, aquela em que a educação escolar não se separa ou mesmo, se afasta da experiência da vida. Vida, trabalho e escola são uma unidade formativa. Contudo, devemos ser cautelosos para não construirmos uma compreensão sobre essas relações desarticulada de uma visão crítica sobre o papel da escola de problematizar as relações sociais, políticas e econômicas estabelecidas no seio da sociedade capitalista, marcada por seus processos ideológicos e, de desumanização.

O fato de a escola assumir um caráter acolhedor, semelhante ao de uma família, não implica que a escola abdique de sua função primordial: a de ser, em sentido pleno, uma instituição de ensino. Sua missão clássica e indispensável é proporcionar aos educandos o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, promovendo uma apropriação crítica

desse saber. É essa formação que permite compreender as contradições que permeiam a vida no campo e analisar os diferentes projetos de desenvolvimento que estão em disputa no campo e a sociedade que o mantém.

Em virtude disso, os educadores precisam ficar atentos para evitar que o trabalho pedagógico da escola não se aproxime de uma perspectiva romantizada, que relativize as mazelas sofridas pelos trabalhadores do campo – em especial o processo de exploração que os desumaniza, levando-os a negar sua própria condição humana e a se submeter a condições de trabalho que resultam em adoecimento físico e mental, que não poderá ser resolvido, por exemplo, com uma formação baseada no desenvolvimento de “competências socioemocionais” ou em uma convivência meramente terapêutica, pois não é o trabalho da CFRVE.

Neste contexto, avaliamos que cabe a Casa Familiar articular duas dimensões fundamentais: acolher/cuidar e educar, no sentido de ensinar/instruir os jovens, proporcionando as condições materiais necessárias à formação crítica e humana, dentro de suas possibilidades.

Como movimento pedagógico vivo e dinâmico, a Pedagogia da Alternância precisa responder às necessidades que emergem de uma sociedade fraturada e/ou cindida pela luta de classes e seus projetos distintos. Uma sociedade em processo de transformação, que vem substituindo valores humanos historicamente vinculados à concepção de família camponesa - núcleo essencial de formação, trabalho associativo e pertencimento ao território, à cultura e às vivências comunitárias.

A visão da gestora escolar converge com a afirmação da professora Pitomba: *“na Casa Familiar Rural eu vejo que a gente ainda tenta cultivar os valores que, muitas vezes, na nossa casa está se perdendo”* (Mutamba). Para ela, valores como o sentido de coletivo – “estar juntos”, partilhar a vida e depender uns dos outros –, assim como preservar a herança ancestral, são fundamentais para uma formação verdadeiramente integral.

Os educandos também apresentam em seus relatos uma percepção significativa sobre o impacto da CFRVE em suas trajetórias. Seus depoimentos reforçam as perspectivas já mencionadas pelos demais sujeitos ao aproximar a escola à ideia de uma “rede de apoio” familiar, de uma instituição acolhedora. Nessa concepção, a escola emerge como espaço de segurança, incentivo, orientação e diálogo. Trata-se, portanto, de uma proposta formativa que ultrapassa a dimensão técnica, ampliando-se para outras esferas da vida, que incorpora valores essenciais à formação humana, como se evidenciam os relatos abaixo:

Para mim, a definição de casa é amizade de um colega, por exemplo, as vezes você tem um colega e vai almoçar e saber o que está se passando, aí você o chama para conversar, aí as vezes você acaba se distraindo tanto que acaba esquecendo daquele

problema, ou seja, você ajuda aquele colega que nem ele e você mesmo não percebe que se ajudaram. Ajuda e acolhe. (*Tucum*)

Uma palavra para definir casa, eu defini como rede de apoio que aqui a gente se sente seguro, tem sido confiada e tem pessoas em si que se importam com a gente, que ficam ali no pé para está orientando, enfim para mim é uma rede de apoio muito grande e de incentivo também. (*Jangada*)

A palavra que eu defini foi conforto. Casa é onde eu me sinto eu mesmo, onde eu posso expressar a minha verdadeira personalidade, porque as vezes fora de casa você não pode ser você mesmo, pode machucar outras pessoas, principalmente no ambiente em que nós vivemos. Ser eu mesmo e não o que as pessoas querem. (*Ananás*)

Os educandos sentem-se bem na CFRVE, enquanto instituição que os auxiliam na formação de valores, como o respeito às suas formas de ver perceber o mundo; na relação que os professores e demais profissionais estabelecem com eles na tarefa de orientação pessoal, psicológica, pedagógica e profissional, como eles destacaram nas falas: *“a definição de Casa é amizade”* (*Tucum*); *“eu defini como rede de apoio que aqui a gente se sente seguro”* (*Jangada*) e, *“Casa é onde eu me sinto eu mesmo, onde eu posso expressar a minha verdadeira personalidade”* (*Ananás*).

Esses jovens que concluíram sua formação no Curso Técnico em Agropecuária compreendem a escola como um espaço de acolhimento, uma família, onde encontram profissionais que cumprem funções que extrapolam a competência técnica, pessoas em que podem confiar, os auxiliando na construção e orientação em suas vidas pessoal e profissional durante o percurso formativo.

Desse modo, entendemos que, para além de uma formação técnico-científica, os jovens precisam de apoio e orientação psicossocial e emocional, no sentido de compreenderem-se melhor, em suas personalidades, angústias e questionamentos quanto as próprias incertezas do cenário de disputa entre a agricultura camponesa e o agronegócio, que afeta o campo, as relações familiares, produzindo necessidades outras, à formação desenvolvida pela CFRVE, no presente e no futuro dos jovens profissionais.

4.2 A disputa entre a agricultura camponesa e o agronegócio e suas incidências no projeto educativo da CFRVE

Plantando Vida (Elson Silva Sousa)

Trago notícias do meu Maranhão:
Jamais eu vou deixar meu pedaço de chão;
O agronegócio trouxe morte;
Eu, aqui, só planto vida, vida, vida.
O ronco dos tratores faz sangrar meu coração;
Derrubam toda mata, mas em mim, um grão de esperança brota todo dia.
Nesse canto há vida, vida, vida.

E, eu vou junto com a comunidade assumir um outro projeto de sociedade,
 E, que não seja uma piada.
 Para quem vive nessas terras... suas terras nunca mais serão usurpadas;
 E, para os povos das águas... Suas águas nunca mais vão estar contaminadas.

A canção “Plantando Vida”, foi utilizado durante a acolhida em um dos Círculos Formativos realizados com os sujeitos na CFRVE. Durante o acolhimento, objetivou-se trazer à pauta, os principais conceitos e discussões propostos para aquele encontro. A escolha dessa canção para a abertura do segundo subtópico desse capítulo de análise dos dados informacionais, desafia o leitor a olhar para as categorias epistêmicas discutidas em nosso referencial teórico, que se apresentam na luta dos contrários, os dois projetos de desenvolvimento econômico atualmente presentes no campo brasileiro: agronegócio e agricultura camponesa, e suas relações com o objeto dessa pesquisa.

Sua escrita está imersa na problematização, percepção e apropriação da trama dialética que concebem o mundo, a sociedade, o campo e o ser humano distintos, mas que se relacionam com um conjunto de determinações, incidentes sobre o projeto educativo da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” (CFRVE), no processo de desenvolvimento do currículo escolar. O currículo constitui-se então como um artefato central na organização das práticas educativas escolares, e desde a sua origem, pode ser compreendido como:

[...] uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem (Sacristan, 2013, p. 20).

Na CFRVE, o currículo escolar encontra-se na base da formação dos educandos no Curso Técnico em Agropecuária, direcionando o percurso, as práticas educativas, os conhecimentos, saberes e experiências, nas mediações de tempos e espaços que contribuirá para constituição de suas vidas na família, na escola, na comunidade e na futura atuação profissional, buscando:

Oportunizar aos jovens do campo o acesso à educação, que proporcione uma formação integral, conjugando desenvolvimento humano, inserção na sua realidade, escolarização e profissionalização qualificada; fortalecer a agricultura familiar, com base agroecológica, através da ação multiplicadora dos/as jovens estudantes; contribuir para o desenvolvimento sustentável e solidário do campo (CFRVE, 2012, p. 7).

O fragmento acima, traz a essência do projeto educativo que a Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança (CFRVE) vem desenvolvendo e, apresentam as categorias de análises que nos propomos realizar nesse eixo discursivo, reconhecendo-se que em seu projeto educativo a CFRVE busca: uma “formação integral”, o fortalecimento da “agricultura familiar de base agroecológica” e o “desenvolvimento sustentável e solidário do campo”. Esses três aspectos também são centrais em um currículo escolar de uma escola por alternância.

A expressão “*Eu aqui só planto vida, vida, vida*”, representa uma reafirmação da luta dos camponeses e da resistência da agricultura camponesa, diante do avanço do projeto capitalista do agronegócio, que com “*o ronco dos tratores faz sangrar meu coração*” ou, quem sabe, um grito abafado do trabalhador que “*vive nessas terras*”, vendo suas terras serem “*usurpadas*”, pelo insaciável metabolismo do capital, uma “fome” por terra, que “*derruba toda a mata*”. Mas, pode ser também uma esperança de reviver, pelo trabalho educativo, ações efetivas de organização e de luta por uma política agrária e educacional vinculadas às lutas e aos anseios dos camponeses.

A partir das discussões realizados nos Círculos Formativos, buscamos compreender melhor a disputa entre os projetos de desenvolvimento presentes no campo e seus reflexos no trabalho realizado pela CFRVE, enquanto escola do campo, com currículo alternativo.

Durante os diálogos estabelecidos com os participantes da pesquisa, verificamos que os sujeitos traduzem suas compreensões formadas com base nas experiências educativas e profissionais sobre o projeto de campo em desenvolvimento naquele território, nas relações de disputa entre agronegócio e agricultura camponesa, e suas incidências no projeto educativo da CFRVE, conforme demonstram os relatos a seguir:

O Maranhão, ele está sendo sediado por toda essa expansão do agronegócio. Onde antes não era, mas hoje vejo o Maranhão sendo usurpado pelo agronegócio, antes o Maranhão era um dos estados que mais tinha terras nas mãos dos agricultores. Hoje, tem aí a MATOPIBA que realmente estão invadindo aí as terras que antes não eram vistas, hoje está sendo invadida pelo agronegócio. Essa invasão na vida das famílias termina fazendo com que elas se desfaçam do seu pedaço de terra, porque nunca viram tanto dinheiro na mão e eles chegam colocando uma quantia para o agricultor, que para eles (agricultores), é muito e para eles (fazendeiros do Agronegócio), não é nada e, vendem seus pedaços de terra depois continuam no zero. Então eu vejo mais como pobreza e desilusão para nossa juventude, e ainda tem mais essa porque a nossa juventude formada aqui eles estão a princípio indo prestar serviços para o agronegócio, só que é um serviço que eu chamo de escravidão praticamente onde a mão de obra é paga o mínimo, a diária para eles é 60 reais, mas é o que resta para comunidade local. (*Mutamba*)

Por que a agricultura está sendo atacada?... Porque quando alguém pega um aluno que estuda para dizer que o que ele aprendeu... não serve de nada, foi assim que ele disse, que não vai servir de nada na sua vida. A mídia está aí em cima com o agronegócio, o agro é pop, tec, é tudo. O agro é tudo? Mas aí as pessoas que não têm conhecimento do que o agro faz vai lá e aplaude e quer isso para si. (*Pitomba*)

Por que não trabalhar também com essa questão da monocultura? É porque no conhecimento, ela como disciplina dentro do currículo, o que que vai acontecer? A pessoa vai saber os avanços dessa tecnologia, e vão ter esse conhecimento também, o agronegócio mais afundo, conhecer pontos positivos e negativos do agronegócio, então é nesse ponto que estou dizendo que há necessidade de trazer esse conhecimento para dentro dos itinerários e dizer para ele (educando) que esse aqui está tendo assoreamento e está acabando por isso e, por isso. Tem que trazer conhecimento mesmo, o que é a soja? Quais os seus derivados?... *(Maracujazinho)*

Mantendo a essência do ser e não do ter que, é um problema que precisa ser trabalhado ideologicamente, o ter só se preocupa com o hoje porque o agro ele está tendo hoje, eles falaram que daqui a 10, 20 anos essas terras improdutivas eles vão embora e nós ficamos aí com esse problema com terras improdutivas, doentes, a diferença entre o ter e o ser. Então eu acredito que nosso currículo de saberes eles estão sendo essenciais pra combater, não diria combater, mas se adaptar ao agronegócio e manter a nossa essência de vida, de educação, de CFRVE, de aluno, de qualidade de vida, só que precisa ser bem trabalhado porque agora é uma guerra de ideologia, técnico do agro e, da ideologia da qualidade de vida que nós sempre buscamos. *(Coco-Najá)*

De modo geral, os depoimentos apontam um avanço do agronegócio no estado do Maranhão. Na visão dos sujeitos, esse avanço está condicionado a determinados fatores, como a sedução midiático-ideológica, e financeira, promovida pelo agronegócio, levando os agricultores a venda de suas terras, pela “chance” de ganho financeiro que levariam anos e, os não conseguiriam juntar; projetos escolares com pouca relevância ou impacto positivo no currículo da CFRVE; a não abertura do currículo para o diálogo das disciplinas com uma realidade do conhecimento, sob estudos ligados ao agronegócio; ausência de conhecimentos acerca do real potencial econômico das terras por parte dos agricultores locais, bem como de acompanhamento jurídico aos casos de expropriação indevida das terras de agricultores, apropriações por meio da violência.

Quando analisamos o conjunto dos depoimentos percebemos indícios de uma crise de identidade instalada no projeto educativo da Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança (CFRVE). Essa crise, não é algo externo e distante da realidade vivenciada no cotidiano das práticas educativas, mas está no centro do projeto educativo proposto pela instituição.

Fica evidente nos relatos que suposta crise de identidade do projeto da Casa é algo sentido por toda a equipe escolar diante do avanço do agronegócio no estado do Maranhão, impulsionado pelas políticas avançam para outros territórios além da MATOPIBA³ (Sul do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia), que avança pela Mesorregião Leste Maranhense, alcançando os municípios de São João do Sóter, Caxias, Aldeias Altas, Governador Matões, Governador Luiz Rocha, Gonçalves Dias, municípios atendidos pela CFRVE.

³ MATOPIBA é um acrônimo utilizado para designar uma das principais fronteiras agrícolas do Brasil. Ela abrange as áreas de Cerrado nos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia. Essa região compreende 337 municípios (73 milhões de hectares), sendo um polo de produção das monoculturas da soja, milho e algodão (Santos, 2018).

A CFRVE apresenta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e em seu Plano de Curso, sua opção/vinculação com a agricultura camponesa, apresentada nas discussões dos sujeitos como “agricultura familiar”, quando busca “fortalecer a agricultura familiar, com base agroecológica, através da ação multiplicadora dos /as jovens estudantes” (CFRVE, 2012, p. 7).

Desse modo, a Casa reconhece esse modelo de desenvolvimento como o mais apropriado à vida das famílias camponesas, em respeito as suas experiências de trabalho, luta, organização econômica e preservação do meio, em sua biodiversidade, que são condições materiais necessárias à produção de vida com dignidade no campo. No entanto, esse projeto encontra oposição em relação aos anseios do alunado e de alguns profissionais que compõem o quadro pedagógico da escola.

A expressão utilizada pela professora *Pitomba*: “*por que a agricultura está sendo atacada?*”, traz à superfície do problema, a existência de uma dupla oposição: uma que está relacionada a própria dialética vivenciada pela luta de classes no seio de uma sociedade capitalista, que opta por um modelo de desenvolvimento econômico bastante agressivo ao campo (agronegócio) e suas formas de organização social e cultural; e outra, que é a oposição interna, aquela que se apresenta nas concepções dos sujeitos, formuladas a partir dos fragmentos de discursos, em que se nota muitas vezes a descredibilização dos projetos escolares ligadas a agricultura camponesa.

Essa segunda oposição, revela que o poder midiático do agronegócio pode estar exercendo maior influência sobre os educandos, a ponto de não se reconhecerem nos projetos desenvolvidos pela CFRVE, do que o próprio currículo escolar, a ponto de irem perdendo o gosto pela agricultura camponesa e, aos poucos, desenvolverem uma preferência pelo modelo do agronegócio, propagandeado pelos meios de comunicação de massa e também pelas políticas governamentais, que tem dedicado amplo apoio financeiro ao agronegócio.

Ao tratar desse aspecto, a professora *Pitomba* relata um diálogo com um educando: “***Porque quando alguém pega um aluno que estuda para dizer que o que ele aprendeu... não serve de nada***”. O depoimento aponta para uma dissonância entre o projeto curricular da CFRVE – fundamentado nas bases epistêmicas da agricultura camponesa, do desenvolvimento do meio e das práticas agroecológicas – e os horizontes profissionais de alguns estudantes. Se o objetivo do educando é atuar no agronegócio, os conhecimentos desenvolvidos no currículo podem parecer deslocados. No entanto, se a meta é a Pedagogia da Alternância e a defesa da agricultura camponesa, esses mesmos saberes se tornam um caminho pleno de possibilidades – ainda que permeado de desafios.

De acordo com os depoimentos, os agricultores locais são assediados com quantias

financeiras nunca vistas e os jovens, inclusive formados pela CFRVE, tornam-se prestadores de serviços para o agronegócio, nas fazendas da região, nos trabalhos para os quais o AGRO não possui ainda maquinário para realizá-lo, que é “*catar raízes*”. A tudo isso, *Mutamba* classifica como “*pobreza e desilusão para a nossa juventude*”, provocadas pela transferência das propriedades da “mão” dos agricultores familiares para o patrimônio dos fazendeiros do agronegócio, por compra direta ou por meio de apropriações espúrias de terras em comunidades resistentes, com pendências tributárias e cartoriais.

Por um lado, reconhece-se que o agronegócio, com uso massivo da mídia difunde uma narrativa que associa seu projeto econômico à ideia de progresso, sendo “vendido” como a solução para os problemas do campo e do camponês, pois “*o agro é top, o agro é pop e é tudo*” (*Pitomba*). Essas estratégias de marketing são utilizadas para camuflar as mazelas produzidas pelo agronegócio. Contudo, há ainda quem o veja através da sua verdadeira essência que é a destruição ambiental e a promoção da pobreza em diversas comunidades camponesas, face que só vai se tornar clara depois de um longo período de exploração da terra, quando os resultados serão: o abandono do campo, com suas terras exauridas, caracterizadas pelos sujeitos como “*terras improdutivas*”, crítica feita por *Coco-Najá*, aos efeitos de agressão das terras pelo uso excessivo de maquinário pesado, veneno, e outros meios que dependem a monocultura.

Para o técnico em instrumentos pedagógicos da CFRVE, *Maracujazinho*, que também é agricultor, professor e líder comunitário, junto a associação de agricultores do assentamento Pedras, a problemática se dá na falta de espaço para o agronegócio no currículo da CFRVE, pois para ele a solução não é deixa-lo de fora, vendo-o como um inimigo e/ou ameaça, mas deve-se conhecer o agronegócio mais afundo “*seus pontos positivos e negativos*”, os benefícios, que segundo o mesmo, estão nos “*os avanços dessa tecnologia*”, sem com isso, deixar de lado a consciência sobre o problema do “*assoreamento*”. Diferentemente dessa visão do técnico da CFRVE, os movimentos sociais têm visto cada vez mais o agronegócio como causador de muitos problemas sociais, ambientais e econômicos que agrava ainda mais o problema da concentração fundiária. De acordo com Leite e Medeiros (2012, p. 87), além do problema da concentração da terra,

[...] surgem críticas ao uso de sementes transgênicas, ao uso abusivo de agrotóxicos, à monocultura. Ao modelo do agronegócio passa a ser contraposto o modelo agroecológico, pautado na valorização da agricultura camponesa e nos princípios da policultura, dos cuidados ambientais e do controle dos agricultores sobre a produção de suas sementes (Leite; Medeiros, 2012, p. 87).

Verificamos que, além da concentração fundiária, da qual se valem o agronegócio e a

monocultura, esse modelo focou no desenvolvimento de tecnologias para aperfeiçoar sua ação exploratória, visando unicamente à maximização dos ganhos econômicos. Tais tecnologias carregam consigo os princípios e ações de um modelo cientificamente agressor ao meio ambiente, produzindo alterações irreversíveis ao território, como a extinção de comunidades camponesas, a exaustão dos recursos hídricos e minerais, bem como a oferta de produtos geneticamente modificados na indústria agropecuária, tornando-se um risco a vida humana.

De outro modo, a agricultura camponesa, defensora dos princípios da sustentabilidade, coletividade, e a vida e sua diversidade, não toma o mesmo caminho tecnológico e ideológico que o agronegócio. Assim, não podemos esquecer que estes projetos estão contrapostos por muitos outros aspectos, e que os princípios políticos, econômicos e culturais pelos quais o agronegócio opera, acabam por invalidar o desenvolvimento de um modelo de agricultura agroecológico e, sustentável para o coletivo de agricultores familiares locais.

Para *Maracujazinho*, a presença do agronegócio no currículo escolar da CFRVE pode contribuir com o desenvolvimento da pesquisa, que aliás, é um dos princípios educativos da Pedagogia da Alternância, que se faz através da busca de explicação científica, em que se defende uma abordagem mais aprofundada sobre o conhecimento. Na proposta sugerida pelo professor, a aproximação dos conteúdos do currículo com a produção da monocultura, não pode ser descartado do processo educativo com os educandos, que *“vão ter esse conhecimento também, o agronegócio mais afundo, conhecer pontos positivos e negativos do agronegócio”* (*Maracujazinho*).

Esse caminho defendido por *Maracujazinho* pode esconder uma outra face da disputa entre os dois modelos de desenvolvimento (agricultura camponesa e agronegócio). Se a ideia é produzir um diálogo com maior profundidade desses conhecimentos, essa é uma proposta válida, pois o diálogo é um elemento essencial à educação que se sustenta em bases epistemológicas críticas. No entanto, as disciplinas do Curso de Agropecuária ofertado pela CFRVE já oportunizam essas discussões e momentos de diálogo através dos instrumentos pedagógicos/mediações. A alternância pedagógica visa essa inserção crítica dos educandos nas diversas realidades das comunidades, por meio das atividades de pesquisa e estudos durante as práticas, que acontecem no Tempo/Escola e no Tempo/Comunidade, bem como nas disciplinas da Parte Técnica, conforme a Matriz Curricular, descritas no tópico 4.2 dessa tese.

Agora se essa proposta pretende, não apenas um diálogo, mas uma adaptação curricular do Curso de Agropecuária da CFRVE ao agronegócio, isso significa uma alteração do projeto educativo, que começa admitindo que há vantagens no agronegócio, “pontos positivos” a serem considerados e utilizados pela agricultura camponesa através da sua implementação via

educação, bem como do uso de sua tecnologia e, isso, se mostra bastante contraditório e questionável, pois estaremos tratando de uma adaptação curricular e, sua rendição gradual aos modelo capitalista.

Outro aspecto bastante controverso, tem a ver com a perspectiva alimentada pela coordenação pedagógica, quando defende um currículo adaptável, evita-se o combate mais direto, tomando-se ações de um trabalho mais educativo, no que ele chamou de “*guerra ideológica*”. Desse modo, “[...] *não diria combater, mas se adaptar ao agronegócio e manter a nossa essência de vida, de educação, de CFRVE, de aluno, de qualidade de vida, só que precisa ser bem trabalhado porque agora é uma guerra de ideologia*” (Coco-Najá).

O depoimento de *Coco-Najá* evidencia as tensões e contradições vivenciadas pelos educadores dentro da escola, diante da ofensiva do agronegócio na região. Ao defender um diálogo com o agronegócio, a professora não se dar conta da incompatibilidade destes dois projetos dentro do currículo da Casa Familiar, tendo em vista o antagonismo político, econômico e cultural que consiste entre a agricultura camponesa e o agronegócio. Além disso, de que modo o projeto educativo da CFRVE sobreviverá em um território que herdará a degradação ambiental e a escassez de terras pela ação do agronegócio, já que ela mesmo reconhece que a partir dos projetos do agro, ao final de 10 ou 20 anos, “*eles vão embora e nós ficamos aí com esse problema, com terras improdutivas, doentes*” (Coco-Najá).

Diante deste contexto, a existência das próprias comunidades camponesas depende do fortalecimento da agricultura camponesa. No entanto, para que a agricultura camponesa possa continuar existindo é necessário ter terras disponíveis e férteis nas comunidades. Para continuar existindo um projeto educativo que defenda um modelo mais humano, na CFRVE, é necessário que essas condições materiais também os favoreçam. Dessa forma, os profissionais da Casa não devem nessa “guerra”, que é ideológica, mas é também material, deixar as coisas como estão, perdendo-se a chance de construir uma discussão mais política e, mais aprofundada, que evidencie os limites e possibilidades do currículo escolar atual, bem como a busca de maiores contribuições deste à formação e atuação dos jovens nas suas realidades, compreendendo os princípios da pedagogia da alternância e o papel dos sujeitos nessa disputa e, de como isso afetará suas futuras atuações profissionais.

Considerando a análise de *Coco-Najá*, corroborada por Pitomba, quando se coloca em oposição dois modelos de desenvolvimento – de um lado, os técnicos do agronegócio, com seus conhecimentos e métodos voltados para a monocultura, e de outro, os técnicos da agricultura familiar, formados pela CFRVE e portadores daquilo que se caracteriza como “a ideologia da qualidade de vida que sempre buscamos” –, a proposta de adaptação às condições impostas pelo

agronegócio significa um distanciamento do projeto educativo da CFRVE em relação aos pilares e princípios da Pedagogia da Alternância.

Avaliamos que essa postura dos educadores da CFRVE representa um recuo na luta histórica dos movimentos sociais do campo por terra e educação. Com isso, perde-se espaços de poder e de afirmação de um projeto de desenvolvimento alternativo, materialmente viável, frente ao projeto político-econômico hegemônico. Esse cenário compromete ainda a possibilidade de consolidação de uma escola que, conforme seus princípios declarados, promova uma formação emancipadora, deixando de contribuir de forma mais efetiva para uma educação como projeto de classe – em prejuízo direto do povo.

Durante os Círculos Formativos, os educandos apresentaram visões distintas sobre a realidade vivenciada nesse contexto de disputa entre o agronegócio e a agricultura camponesa. Suas falas oscilam entre perspectivas contraditórias: por um lado, expressam uma visão fatalista e pessimista da realidade; por outro, revelam um olhar crítico e mobilizador diante da mesma situação, conforme demonstram os depoimentos abaixo:

Aqui na CFRVE não vi não (experiência boa com a agricultura familiar), talvez só na televisão mesmo porque aqui próximo na comunidade e na região aqui, dizer que alguns desses projetos que são apresentados desenvolveu com certa excelência e que foi para frente, acho que se pegar aquele monte de projetos que está ali dentro não acha um. (*Ananás*)

Ei, o engraçado também é que eles nunca mostram o lado negativo do agronegócio eles só mostram o lado bonito. E, o Maranhão para eles, por que que está sendo esse alvo? Porque eles sabem que as pessoas aqui não têm conhecimento, eles não sabem dos seus direitos, eles podem comprar as terras mais baratas e depois até mesmo tomarem deles ou mandar alguém tomar posse da terra. (*Jangada*)

Diante dos depoimentos *Ananás* e *Jangada*, precisamos ter em conta que as condições materiais, dentro das quais os jovens vivem com suas famílias, que produzem suas existências no campo, estão profundamente marcadas, por um lado, pela ausência de políticas públicas e, por outro, pela ideologia do agronegócio, propagada pela mídia e por seu projeto de formação cultural. Neste contexto, prevalece a ideia de progresso do agronegócio, em detrimento da destruição de alternativas de produção desenvolvidas pelas comunidades. Em virtude disso, produz-se no imaginário dos jovens, a visão do agronegócio como uma espécie de único caminho possível, o que de certa forma, gera também, as “incertezas” e as desconfianças sobre o projeto educativo defendido no currículo da CFRVE.

Em sua fala, *Ananás* apresenta uma visão que articula tanto a formação oferecida pela CFRVE quanto sua percepção sobre os impactos dessa nas comunidades locais, na região próxima a escola e, por ele reconhecida. Ele avalia que a formação, bem como os projetos

educativos implementados nessa linha, não o são promissores, para a defesa da agricultura camponesa e/ou familiar. Essa percepção fica explícita quando o mesmo, afirma: “*aqui na CFRVE não vi, não, experiência boa na agricultura familiar*” (Ananás).

Ananás, é mais incisivo ainda quando coloca que, na região e nas comunidades locais não é possível notar “*projetos de excelência*”, tendo a agricultura familiar como base produtiva. Para ele, os projetos do Quintal Laboratório da escola, em fase de experimentação e/ou protótipo de desenvolvimento para a comunidade, não há indicação de que irão promover uma mudança mais significativa, gerando o desenvolvimento das comunidades, pois afirma: “*acho que se pegar aquele monte de projetos que está ali dentro não acha um*” (Ananás). Uma visão bastante pessimista.

Essa visão pessimista produzida por Ananás traduz, em certa medida, o descaso e a negligência do poder público com relação às políticas voltadas ao fortalecimento da agricultura camponesa. Além disso, reflete os esforços empreendidos pelo agronegócio na constituição de dispositivos voltados à formação cultural da juventude do campo, utilizando-se dos meios de comunicação de massa para produzir uma imagem positiva sobre seu projeto. Compreendemos também que a imagem construída por Ananás sobre a agricultura camponesa está associada às narrativas disseminadas pela mídia acerca da realidade do campo, faltando-lhe um olhar pautado na experiência concreta da comunidade, de seus pais e outros agricultores locais, quando afirma: “*talvez só na televisão mesmo porque aqui próximo na comunidade...*” (Ananás).

Contudo, há também entre os educandos, a Jangada que compreende que o avanço do agronegócio no Maranhão, sobretudo na região em que a escola está situada, bem como “*a falta de conhecimento*” sobre os seus direitos, possa estar contribuindo para a construção de um discurso desesperançoso dos sujeitos, como esse que reproduzido por Ananás. Na fala de Jangada, encontramos a preocupação sobre a precariedade de conhecimento dos agricultores locais e as baixas condições econômicas em que eles vivem. Situação que, na sua visão dela, tem contribuído para a venda de suas terras a preços muito baixos. Esse cenário, pode significar para os mais jovens, o abandono da agricultura camponesa, enquanto projeto de vida. Essa constatação aparece sutilmente nas falas como medida que tem parecido, para uma parcela dos agricultores, algo mais satisfatório do que resistir e seguir cuidando de suas terras, desenvolvendo-se projetos na área da agricultura camponesa.

Na visão de Jangada, o modo como o agronegócio tem ganhado espaço e confiança, esconde a sua verdadeira essência. Para ela, “*eles nunca mostram o lado negativo do agronegócio, eles só mostram o lado bonito*”. Esse suposto “lado bonito”, tem a ver com

aparente imagem de progresso nacional, de desenvolvimento do trabalho nas regiões, e a produção da riqueza do país. Entretanto, cedo ou tarde os camponeses percebem que não terão acesso a essa riqueza, e, que a herança do agronegócio para o território camponês é a própria extinção das comunidades, cercadas e envenenadas.

Com base nos depoimentos, observamos que o agronegócio vem se impondo no território camponês por meio de práticas e de uma perspectiva ideológica que desconsidera os saberes locais. Essa visão retrata os agricultores como indivíduos alheios aos próprios direitos e incapazes de desenvolver o território em seu potencial pleno. Sob essa lógica, o projeto capitalista busca legitimar a concentração fundiária, reivindicando terras para a monocultura – em especial a soja – e, com isso, dissemina entre as comunidades a ideia de que este seria o único modelo viável para a agricultura. Esse movimento também tenta ganhar espaço na educação do campo, inclusive nas Casas Familiares Rurais (CFRs), onde procura influenciar conteúdos e práticas formativas.

É importante reafirmar que essa disputa histórica entre agronegócio e agricultura camponesa não se limita apenas às diferenças entre modos de produção agrícola, mas envolve outras áreas e campos, como a cultura, a organização do espaço e a continuidade da vida em sua diversidade, ameaçadas por uma base produtiva altamente agressiva ao campo como lugar de produção da vida:

A tensão econômica, social, política e ideológica gerada no confronto entre a lógica camponesa e a capitalista de se fazer agricultura permite sugerir que se está, desde o Brasil colonial, perante uma alteração mais ampla do que somente entre modos de se fazer agricultura: são concepções e práticas de vida familiar, produtiva, social, cultural e de relação com a natureza que, não obstante coexistirem numa mesma formação social, negam-se mutuamente, são antagônicas entre si (Carvalho; Costa, 2012, p. 33).

Se compreendemos que a expansão do agronegócio representa a extinção das comunidades, pela derrubada das matas e destruição de todo um ecossistema e sua biodiversidade, como declaramos na canção *“o agronegócio trouxe morte”*, negando as condições materiais de sua existência, a resposta a essa agressão deveria ser a reafirmação por parte da CFRVE, do seu projeto com base na agricultura camponesa, ou seja, *“eu aqui só planto vida”*, que é uma negação da negação. Uma postura assim, exige práticas sustentáveis, agroecológicas, conscientes, expressas em modos de produzir e viver que objetivam a preservação da vida, apontando uma possibilidade real e concreta diante dos limites de território, muitas vezes arbitrados pelo capital e suas políticas públicas.

Os depoimentos também apontam alguns males trazidas pelo agronegócio no território

camponês: concentração fundiária, isolamento e extinção de comunidades, bem como o envenenamento das famílias. Como é sabido, a monocultura, em todo o seu processo histórico, necessitou de grandes extensões de terra. Essa grande demanda por terras vai produzindo uma espécie de isolamento das comunidades que ainda resistem e, posteriormente, essas comunidades irão sofrer mais ainda, dessa vez com o adoecimento dos seus membros, pela prática de pulverização aérea. Quanto a acumulação de terras, esse fato está ligado ao próprio metabolismo de acumulação do capital, presente no agronegócio, sendo um problema ainda em discussão e não resolvido no campo da política agrária:

[...] a lógica da expansão do agronegócio no Brasil está intimamente ligada à disponibilidade de terras. Assim, para os empresários do setor, além das terras em produção, é necessário ter um estoque disponível para a expansão. Isso tem provocado um constante aumento dos preços das terras, tanto em áreas onde o agronegócio já se implantou quanto nas áreas que podem possibilitar o crescimento da produção. A permanente necessidade de novas terras tem sido o motor de intensos debates, em especial na esfera legislativa, em torno da concretização de medidas que possam regular e colocar limites ao uso da terra (Leite; Medeiros, 2012, p. 85).

O Brasil é herdeiro de um processo fundiário extremamente injusto ao camponês, marcado pela instituição de marcos legais que legitimou o direito a terra a poucos, condenando muitos a condições de miséria. Em virtude disso, a concentração da terra se constituiu em base material para a manutenção de uma superestrutura produtiva e de poder em favor do agronegócio e de uma elite hegemônica no Brasil e, conseqüentemente a histórica desvalorização da agricultura camponesa e a manutenção de um projeto com inúmeras ações de desumanização das famílias camponesas.

4.2.1 A Casa dos “desejos”: formar para o agronegócio ou para a agricultura camponesa?

No conjunto de discussões desse item, adentramos um pouco mais na trama dessa disputa entre os projetos de desenvolvimento no campo e suas incidências e/ou investidas sobre o projeto educativo da CFRVE. Os novos depoimentos apresentam uma CFRVE tentando tomar uma importante decisão, diante dos “desejos” dos pais, filhos e fazendeiros do agronegócio, conforme demonstram os relatos:

Dentro desse contexto ainda, tem alguns conflitos que eu vejo nessa questão do projeto educativo da CFR, da pedagogia da alternância versus o agronegócio. O quê que eu vejo como conflito dentro desse contexto? Nós fomos procurados pelas famílias e até por uns fazendeiros para saber o quê que a casa ensinava que pudesse ser aproveitado por eles, porque na verdade tão trazendo de fora o que aqui não tem. E muitas famílias e jovens falaram: olha um aluno formado foi lá na fazenda e o conhecimento adquirido

aqui não serve, porque nós precisamos de profissionais a altura de trabalhar com eles, vocês têm que me ensinar com tratores e eu disse para eles: não, nós ensinamos dentro do nosso contexto e se vocês chegarem vão encontrar todo esse contexto de vivência que a gente tem aqui. (*Mutamba*).

Não é dizer que a agricultura familiar está falida, não, mas nós temos que formar técnicos com esses dois olhares, não só para agricultura familiar do ativismo, mas também formar técnicos para eles escolherem o que querem. Ou eles vão ser técnicos só na agricultura familiar, bacana, eu posso dizer algumas coisas boas na agricultura familiar. (*Maracujazinho*).

[...] interessante quando tu falas em realidade, seria interessante os alunos conhecerem esse outro lado também da história. Porque quando eles chegam lá o objetivo da pessoa que atendeu o *Ananás*, foi dizer para ele: oh o que tu estás aprendendo não vai servir de nada para cá não, tu vais é catar raiz, baixa a autoestima... é fazer que nem fizeram com ele. Ideologia negativa de uma forma camuflada, é dizer não... em qualquer lugar que eles forem eles vão tentar trabalhar... e por incrível que pareça nossos alunos querem ir para lá. (*Tuturubá*).

É o que eu estou dizendo, o curso para ele ter esse conhecimento específico tem que fazer o curso específico do agronegócio. Agora alinhar a linguagem pedagógica ela pode ser mudada no estudo, na aula, no cotidiano, no chão, nas Visitas Temáticas, nas alternâncias, ter essa proximidade para entender o outro, mas eu não posso deixar que as ideologias dos outros me convençam para eu deixar de viver o meu eu. Minha raiz, minha cultura. (*Axixá*)

[...] nós nos deparamos com o dilema porque reorganizando essa questão do Projeto Político Pedagógico, nós fomos analisar o nosso Calendário de Alternância que tem todos os Temas, que são trabalhados durante o Curso Técnico de Agropecuária aqui na Casa Familiar Rural e, nesse esquema, já tinha uma disciplina relacionada a essa questão do agronegócio e Mecanização Agrícola. Só que quando foi pensar em criar esse tema para se trabalhar na Casa o Maranhão vivia outra realidade, era trabalhado mesmo a Agricultura Camponesa, Familiar, e aí lá nos pontos e discussão ficou esse dilema para gente resolver: como é que vamos preparar os nossos alunos? Hoje é uma realidade no fundo do quintal deles, essa ação do Agro que não é nada boa, para quem não tem dinheiro, para quem não é dono lá da fazenda, só sobra coisa ruim, nada bom, esse “sangrar” da música na verdade já está é no literal mesmo, nós temos camponeses morrendo envenenados. (*Coco-Najá*);

[...] estão jogando produtos químicos, e o pai fica preocupado. Meu Deus o que vai ser agora da nossa água, porque lá é água de poço, a água mudou, e preocupado em questão da saúde do senhor né e, o meu pai muito preocupado. A gente já está levando água do São João pra lá, e a questão do açude porque estamos com medo dos peixes serem contaminados porque a gente também consome os peixes de lá, aí está uma preocupação muito grande. (*Jangada*)

O agronegócio ele está substituindo a agricultura familiar/camponesa, porque se agente observar aqui em Pedras é que o pobre do camponês acha que merece aquilo, para ele está bom, eu não tinha nada então eu mereço isso, é um progresso, o agronegócio chegou, um monte de fazenda que está empregando todo mundo. Onde o condenado vai estar? Porque que eu falo condenado, porque eles acham que merecem aquilo, que merecem estar daquele jeito. As 5h da manhã, um monte de gente lá porque agora conseguiram um emprego, eles vêm de fora sabem o valor que a nossa terra tem enquanto os agricultores familiares não sabem. (*Pitomba*).

Os depoimentos evidenciam o conflito vivenciado da Casa Familiar Rural (CFR) na definição dos rumos político do projeto pedagógico e curricular da instituição diante das transformações sociais, políticas e, principalmente, econômicas ocorridas nas comunidades,

impulsionadas pelo avanço do agronegócio. Os conflitos narrados vão muito além de uma simples disputa curricular e coloca a Casa numa trincheira ideológica, cultural e ecológica.

Em meio a estas tensões e embates, a Casa Familiar precisa posicionar-se diante de dois projetos de desenvolvimento com viés social, político, econômico e cultural antagônicos. De um lado, a agricultura camponesa voltada à produção alimentar diversificada, sustentável das comunidades e a continuidade da vida coletiva e, de outro lado, o agronegócio, associado à produção da monocultura, da devastação e degradação ambiental e da extinção da vida coletiva, baseado em um projeto que visa o lucro de empresas pela venda mercadorias na forma de commodities.

Desse modo, a natureza econômica de cada modelo de desenvolvimento, aparentemente “produtores de alimentos”, são contrárias. De forma prática e material, percebemos suas distinções nas consequências socioeconômicas que esses modelos acarretam a vida na condição de produção da humanização. Contudo, o mais curioso, é que os sujeitos do processo educativo na CFRVE tentam encontrar um caminho, onde seja possível manter o projeto educativo focado na defesa da agricultura camponesa, sem com isso deixar de evidenciar os aspectos nocivos, característicos do agronegócio.

Fica evidente nos depoimentos que a presença das fazendas do agronegócio próximas à CFRVE faz despertar nas famílias o desejo de verem seus filhos ali empregados, ampliando os tensionamentos políticos sobre o projeto formativo da escola e os rumos a serem trilhados. No entanto, notamos também uma postura de resistência de parte da equipe da CFRVE, que insiste em resistir aos assédios dos fazendeiros, como demonstram nos relatos de *Mutamba e Axixá*.

Estes educadores adotam uma postura de defesa da identidade da Casa Familiar e do seu projeto formativo. Não aceitam simplesmente adaptar o currículo para atender à demanda do agronegócio, pois isso significaria abandonar sua "raiz" e "cultura". Nesse sentido, a educação pode é vista como um processo de formação integral e de reafirmação identitária, não apenas de treinamento técnico para o mercado de trabalho.

Diante das pressões sociais, políticas e econômicas sofridas pela escola com relação às necessidades que exigem a redefinição do projeto formativo – fruto das próprias condições materiais de vida dos camponeses –, alguns educadores buscam uma via de conciliação entre os dois projetos em disputa. Nessa perspectiva, Maracujazinho propõe que a Casa forme técnicos capazes de compreender **ambas as realidades** – a agricultura familiar e o agronegócio –, para que possam escolher criticamente seu caminho, sem que isso represente a subordinação de um projeto ao outro. Revela-se assim a tensão constitutiva entre preparar os estudantes para a realidade concreta (onde o agronegócio é dominante) e manter um projeto político-pedagógico

crítico e alternativo.

Nesta direção, *Axixá* também defende que os educandos precisam conhecer o agronegócio, "*ter essa proximidade para entender o outro*", através de Visitas e Estudos, sem se deixar convencer por sua ideologia. Isso significa incluir o tema no currículo não para deixar alienar-se, mas para analisar criticamente seus impactos, contradições e alternativas. Colaborando com essa ideia, *Coco-Najá* afirma que o tema "agronegócio e mecanização" já está presente na vida da comunidade, e no currículo, portanto, é impossível ignorá-lo, pois está "*no fundo do quintal*" dos alunos.

Na compreensão do professor *Maracujazinho*, a agricultura familiar está em declínio, em processo de falência, pelo menos é o que está velado nas entrelinhas da sua fala. Seus anseios e práticas na CFRE buscam uma abertura da matriz curricular, com vistas a produzir uma formação que não esteja limitada somente a formar o técnico para a "agricultura familiar", classificada e reduzida por ele a "ativismo". Em virtude disso, acredita que abertura do currículo para o agronegócio pode ser uma saída promissora para uma formação mais condizente com os problemas enfrentados pelos educandos em sua atuação profissional que atenda a realidade dos jovens.

Numa análise mais profunda, o corpo docente e técnico já assumiu o compromisso de educar contemplando os "dois olhares", tendo condições de contribuir para formar criticamente os educandos para uma visão ancorada em outra concepção de ser humano, campo, mundo e sociedade, considerada melhor, como se propõe a Pedagogia da Alternância, através da agricultura camponesa. Essa tarefa repousa sobre o conjunto de profissionais e sujeitos que contribuem com o projeto educativo da CFRVE, como uma responsabilidade coletiva, pois:

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social (Molina; Sá, 2012, p. 327).

Nesse processo de escolhas e formulação de alternativas a partir da escola, os professores *Tuturubá* e *Axixá* evidenciam a existência de um conflito ideológico, que apresenta o Agro como progresso e a agricultura como sinônimo de fracasso. Essa imagem persiste e nela o projeto educativo hegemônico, ligado ao modelo de desenvolvimento capitalista para o campo, tenta anular ou considerar de menor valor uma educação com foco nas vivências culturais, trabalho e organização familiar comunitários.

Essa tentativa de conciliar agricultura camponesa e agronegócio, por parte dos sujeitos da CFRVE, em seu projeto educativo, tem se demonstrado bastante controversa, revelando escolhas marcadas pelas contradições sociopolíticas e econômicas, que se apresentam nos interesses das famílias camponesas e dos fazendeiros sobre o que a escola deve ensinar para ser útil ao mercado de trabalho, ou seja exigem uma formação alinhada ao capitalismo no campo.

Diante desse cenário, emerge o desafio pedagógico central: **como alternar entre dois mundos quando um deles busca aniquilar o outro?** A resposta, conforme apontam os educadores, está em radicalizar o caráter crítico da formação. Trata-se de equipar os jovens com conhecimento técnico e político para compreender, analisar e resistir aos impactos do agronegócio, fortalecendo simultaneamente alternativas viáveis e dignas baseadas na agricultura familiar e camponesa. Não é uma questão de ignorar a realidade dominante, mas de estudá-la profundamente para poder transformá-la.

Os depoimentos demonstram que a Pedagogia da Alternância, originalmente concebida para fortalecer a agricultura familiar, enfrenta hoje o desafio concreto do avanço do agronegócio. Nesse contexto, o projeto educativo da Casa se vê tensionado por duas forças antagônicas: de um lado, a pressão para se instrumentalizar a serviço de um modelo hegemônico que nega seus princípios fundantes; de outro, sua missão histórica de formar jovens críticos, capazes de defender seu território, suas tradições e seus projetos de vida. No centro desse conflito estão os educandos e suas famílias, divididos entre a necessidade imediata de sobrevivência – muitas vezes encontrada no agronegócio – e a defesa de um modo de vida camponês, permanentemente ameaçado.

Como forma de manter a consciência crítica e, então, organizarem-se para combater esse conflito ideológico, os professores alertam que não podemos perder de vista o nosso projeto, e “*deixar que a ideologia dos outros te convença*” (Axixá) e, acabe por não viver “*o meu eu, minha raiz e cultura*” (Axixá). Neste contexto, é necessário refletir se de fato a CFRVE tem contribuído, em suas práticas, para a construção de um projeto de desenvolvimento em apoio as famílias e a comunidade através da agricultura camponesa, em que os estudantes com seus conhecimentos, estejam nele como protagonistas de uma transformação concreta, corroborando para a percepção dos interesses do agronegócio, por uma “*Ideologia negativa de uma forma camuflada, é dizer não...*” (Tuturubá).

Uma mudança autêntica que possa produzir esperança para educadores e educandos só pode brotar da vivência efetiva de um projeto educativo cujo currículo esteja **ancorado no diálogo** entre conhecimentos científicos e saberes populares – um diálogo que responda às necessidades concretas das famílias e comunidades camponesas. A transformação real, afinal,

não é apenas um produto epistêmico; é um processo vivido e construído coletivamente.

Embora, a constituição de consciência crítica, inclua a reflexão dos sujeitos sobre as problemáticas do seu tempo e meio, não se muda apenas no plano da consciência, do pensamento, de modo espiritual, mas de modo material, e isso exige reconhecer os limites, quem sabe do projeto educativo, do currículo, das práticas que hoje se vinculam a uma perspectiva de agricultura camponesa “empobrecida”, não criativa e/ou inovadora, e caminhe na busca de inspiração por outros caminhos de possibilidades diante da imagem do agronegócio.

Desse modo, os educadores precisam analisar se ainda persiste na Casa práticas curriculares presas a uma abordagem tradicional, fechada e não problematizadora da realidade, que coloca em risco seu projeto formativo. Diante disso, é fundamental que todos os sujeitos do processo educativo – educadores, educandos, famílias e gestores – discutam coletivamente essas limitações e construam alternativas a partir da realidade concreta. Esse esforço implica enfrentar questões como a formação dos profissionais, o engajamento de todos com a Pedagogia da Alternância e a consolidação de um projeto educativo comprometido com a transformação social, e não apenas com a adaptação às estruturas vigentes.

Uma discussão verdadeiramente comprometida com a transformação das práticas curriculares, aliada à implementação de ações críticas e inovadoras, pode sim apontar caminhos para a qualificação do processo educativo e do projeto escolar. Esse movimento é capaz de romper barreiras que historicamente impedem o diálogo com experiências exitosas de agricultura camponesa e familiar, despertando assim o interesse e o engajamento dos educandos.

Além disso, é importante verificar se o currículo posto em prática nas atividades educativas esteja deixando de fora um repertório de conhecimentos e práticas ainda não evidenciadas na CFRVE, que poderiam responder melhor aos problemas concretos vividos pelos povos do campo na região. Esse problema deve ser, então, um ponto de partida e de chegada nas discussões, que devam encaminhar-se para viabilização das mudanças concretas necessárias revitalização da prática curricular e daí na realidade.

Neste contexto, precisamos compreender a construção histórica que envolve a disputa entre agronegócio e agricultura camponesa, e refletir sobre o processo e o produto gerado por uma histórica e injusta herança fundiária colonial, que se mostrou elitista, escravocrata, desumana, e decididamente conservadora das estruturas de poder, que reverbera em cada atitude refletida na “vontade política” do projeto de nacional.

Compreendemos que a CFRVE busca desenvolver um projeto político-pedagógico comprometido com uma formação integral e com o desenvolvimento do meio, baseado na

defesa da agricultura camponesa agroecológica e sustentável. Seu currículo, em constante diálogo com as teorias críticas, integra as dimensões técnica, crítica e humana. Este percurso desafia profissionais, famílias e educandos a reafirmarem coletivamente um **compromisso contra-hegemônico**, tanto na educação quanto na transformação da realidade.

No centro de um conflito de interesses que envolve famílias, profissionais, educandos e fazendeiros – realidade vivida pela CFRVE –, desenvolver um projeto educativo baseado na Pedagogia da Alternância é um ato político. Dessa forma, é fundamental que a Casa busque organizar seu currículo focado num projeto de **formação integral** que produza consciência crítica sobre o meio, prepare para a luta política, fortaleça a resistência e estimule a criação de alternativas. Trata-se de munir os jovens agricultores com conhecimentos que os habilitem a ações verdadeiramente transformadoras – o que exige, inevitavelmente, repensar continuamente o próprio currículo da CFRVE.

4.3 As práticas curriculares da CFRVE e suas contribuições para o desenvolvimento do meio e o fortalecimento da agricultura camponesa

Quintal Pedagógico (Elson Silva Sousa)

Eu sonhava com um quintal, que fosse um lugar para acolher crianças;
 Casinha da árvore, e canteiros para aprender cultivar a esperança.
 A compostagem já plantei nos corações, depois de uma ciranda;
 O meu presente é vê-los a sorrir e crescer regando essas lembranças.
 Jabuticaba? Tem!
 Manga de Fiapo? Também!
 E, umas pitangas? Se quiser levar uma mudinha, tem!
 Tem pé de quiabo no meu quintal,
 Que é para fazer nosso cariru;
 E, arroz da roça, ganguladinho para mim e tu.

As contribuições da agroecologia às práticas curriculares na educação do campo e na Pedagogia da Alternância, ao que nos provoca a letra dessa canção “quintal pedagógico”, aponta para uma alternativa real ao modelo de agricultura imposto pelo capitalismo ao campo, através do agronegócio. A agroecologia tem se revelado como estratégia política forjada na base dos movimentos sociais do campo, como movimento dialético dentro de uma realidade concreta que é a produção de vida no campo. A resposta dos movimentos sociais a crescente degradação dos recursos naturais e seus efeitos nocivos a existência humana no campo, tem demonstrado que:

Com o avanço do agronegócio, os movimentos sociais vêm se articulando no sentido de traçar uma estratégia política de combate às ameaças deste modelo de desenvolvimento capitalista e os sérios impactos provocados no âmbito das dimensões ambientais, econômicas e socioculturais (Santos e Lima, 2022, p. 24).

Nesse sentido, temos identificado na agroecologia uma estratégia política, econômica e cultural diante do projeto capitalista para o campo, bem como um caminho que pode ser potencialmente favorecedor de uma prática curricular que tenha o desenvolvimento do meio e o fortalecimento da agricultura camponesa como horizonte.

Na sua concepção mais clássica, a agroecologia está envolvida conceitualmente com “um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais” (Guhur; Toná, 2012, p. 59). Conforme essa compreensão, esses conhecimentos e saberes foram desenvolvidos e acumulados por gerações e tem resistido como saberes em uso por diversas comunidades tradicionais (quilombolas, indígenas e camponesas), bem como por famílias de agricultores e assentamentos da reforma agrária no campo brasileiro.

Esses saberes também são mapeados por pesquisas em diversos campos de estudos em programas de universidades do Brasil, demonstrando que eles fazem parte de movimentos de afirmação e reafirmação de suas ancestralidades, cultura e, de uma ciência com práticas econômicas alternativas ao modelo econômico vigente implantado no campo. Desse modo, “a ideia central da agroecologia é ir além das práticas agrícolas alternativas e desenvolver agroecossistemas com dependência mínima de agroquímicos e energia externa. A agroecologia é tanto uma ciência como um conjunto de práticas” (Altieri, 2012, p. 15-16).

Em torno dos saberes e práticas produzidas na agroecologia se organizam a própria vida, o pensamento e as concepções mundo, campo e território. Na verdade, estamos falando de práticas educativas sustentadas em princípios agroecológicos, que encaminham propostas, projetos e ações sustentáveis como alternativas ao projeto de desenvolvimento hegemônico no campo.

Desse modo, referimo-nos a um conjunto de saberes e técnicas que não se dissociam de uma prática social comunitária nem do trabalho agrícola, na concretude de uma agricultura de base agroecológica. Compreendemos que, no processo de disputa entre diferentes lógicas de desenvolvimento para o campo, a agroecologia se apresenta como um modelo alternativo que favorece o camponês no desenvolvimento de seu meio, de sua família e de sua vida no território.

Conforme Sousa (2021), a CFRVE, possui um “Quintal Agroecológico”. Um espaço de terra dentro dos limites da área pertencente à escola, onde são desenvolvidas experiências prático-teóricas em fruticultura, horticultura, piscicultura, sob as orientações dos professores/monitores. Nesse espaço/tempo de aprendizagens, os educandos são acompanhados dos professores da área técnica do currículo, durante os processos de construção, observação e manutenção dos chamados “sisteminhas” (experiências-piloto dos projetos agropecuários

acima mencionados).

O lugar pode ser identificado também como um quintal epistemológico, um espaço de diálogo e de vivência entre diferentes conhecimentos, saberes e práticas. Neste espaço, os conhecimentos dialogam durante as práticas educativas que se alternam entre aulas em sala e no quintal, auxiliando os jovens e professores no desenvolvimento inicial de pesquisas, tendo a pesquisa e o trabalho como princípios educativos, dentro do campo de compreensão que essas categorias possuem na educação do campo e na pedagogia da alternância.

O Quintal Agroecológico possui uma Horta Mandala, canteiros de hortaliças com plantio de culturas como: coentro, cebola, pimentas e couve, bem como plantas medicinais. Há também nesse espaço, um tanque para a criação de peixes, bem como um pomar com uma diversidade de frutas. A produção desenvolvida nesse espaço serve para abastecimento da CFRVE, utilizando-se uma parte nas refeições dos educandos bem como das famílias dos educandos atendidos pelo Curso Técnico em Agropecuária.

Avaliamos que o Quintal Agroecológico tem um sentido político dentro do conjunto de práticas agroecológicas, que vai além da perspectiva de um laboratório de novas experiências de agricultura camponesa, podendo transformar-se num lugar de trocas de aprendizagens e conhecimento, um quintal pedagógico e/ou epistêmico. Nesta perspectiva, compreendemos que este espaço tem um potencial estratégico para formação das futuras gerações de lutadores, e agricultores camponeses, inovando a atual agricultura camponesa em suas técnicas, tecnologias, difundindo esses saberes.

Nesse espaço, os diferentes sujeitos, produzirão os saberes e instrumentos que mediarão o trabalho coletivo de transformação do meio, vivendo, a princípio numa dimensão local, o dever do que se quer em nível macroestrutural, ou seja, a transformação das relações desumanas que tem se imposto na sociedade capitalista e, mitigado as ações humanas que buscam justiça social tanto na cidade, quanto no campo.

Os versos da canção que abrem essa seção nos serviram como instrumento estético para anunciar práticas curriculares que podem estar comprometidas ou não com uma concepção crítica de currículo, na esteira do desenvolvimento do meio, que para o projeto educativo da Pedagogia da Alternância praticada pela CFRVE, representam os: “desenvolvimentos rurais sustentável e, [...] a transformação socioeconômico e profissional, respeitando o meio ambiente” (CFRVE, 2010, p. 7). Nos CEFFAs, esses aspectos convergem para o fortalecimento da agricultura camponesa agroecológica, como produção de vida e a sua resistência diante do quadro de desigualdades e miséria imposto pelo capital aos povos do campo.

De acordo com o Projeto de Formação da CFRV, as práticas curriculares do Curso técnico em Agropecuária estão pautadas na concepção de currículo em que os conhecimentos construídos buscam dar condições para que aos educandos sigam ampliando seus estudos e enveredando por outras áreas da ciência e campos profissionais. A Pedagogia da alternância, como a organizadora desse processo:

[...] proporciona uma estreita ligação entre família, escola e família, ou melhor, trabalho-estudo-trabalho, ação-reflexão-ação, faz com que o aluno contextualize sua realidade de vida através de instrumentos pedagógicos específicos. Os conteúdos tratados no processo educacional fluem através de "canais" que conjugam o saber do senso comum com o saber histórico social e o científico. O ensino é vivo, histórico, experimental e científico (CFRVE, 2010, p. 3).

Essas relações devem zelar pela garantia das possibilidades de escolha dos educandos, diante de um processo formativo que não lhe negue o acesso aos conhecimentos sistematizados, bem como a formação de uma consciência crítica da realidade, um percurso que faz dialogar uma diversidade de saberes, em uma cientificidade que não subtrai deles o que já sabem de suas experiências, mas os ampliam com a experimentação científica. A constituição de uma consciência crítica sobre a realidade perpassa pela compreensão do papel que cada educando tem diante do meio e das escolhas que poderá fazer, diante do compromisso que assumiram.

Na perspectiva crítica de Freire (2005), os educandos aprendem mediados pelo mundo, através do diálogo, que é a sua pronúncia e transformação. O mundo, nessa concepção educativa, aponta as necessidades políticas, econômicas e culturais do meio, chamando a atenção para o compromisso social das pessoas enquanto seres humanos e profissionais.

De acordo com os depoimentos dos professores, às práticas curriculares desenvolvidas na Casa tem buscado contribuir com uma formação que permita aos jovens o desenvolvimento de conhecimentos técnicos e políticos necessários ao desenvolvimento das comunidades, conforme demonstram os relatos abaixo:

O objetivo maior é fazer com que esses jovens tenham um olhar, uma visão do seu meio, eles não podem jamais esquecer das suas origens, de onde eu vim, o que hoje eu posso trazer de contribuição para o meu meio no qual eu convivo. E essas coisas a gente precisa trabalhar essa questão com a juventude. Tem muitas pessoas...muitos dos nossos agricultores estão cansados não acreditam mais em uma política que possa melhorar o meio de vida deles no campo, por isso nossa juventude... a gente precisa continuar com esse trabalho político, científico, unindo esses dois conhecimentos o político e o científico para que a gente possa ter de fato um resultado. (*Mutamba*)

Aqui eu sou professora de culturas anuais, fruticultura, fitopatologia, manejo e conservação da água, horticultura, estágio e agora visita técnica. Então é bem amplo, tem que dar conta de todas. Ai resumindo, em sala de aula geralmente eu passo os conteúdos teóricos e incentivo eles mais a essa questão de campo e em seguida a gente vai para as aulas práticas, sempre preservando essa questão ambiental e falando pra eles também evitarem a questão do êxodo rural, porque um dos principais objetivos

da pedagogia da alternância é fazer com que esses alunos, futuros técnicos agrícolas voltem para as suas comunidades para desenvolverem suas atividades porque alguns deles... realmente eles não tem intenção de voltarem para o seu interior, de ajudar suas famílias. [...] Pensam em sair para as cidades, fazer um curso superior e tal. Sempre eu foco para eles que em relação a isso eles podem se formar, conseguir um emprego bom, se formar em pedagogia, zootecnia, agrônomo, mas que não saia das suas comunidades, levem o conhecimento consigo para sua comunidade, para seu povoado, para evitar o êxodo rural, porque a gente precisa desses técnicos. *(Tuturubá)*

Então, dentro da minha área de ensino, dentro dessa contextualização da educação do campo [...] passei a contextualizar o ensino, a pegar o conhecimento prévio que o aluno tem e estimular ele a evoluir mais e mais. [...] A pedagogia da alternância é isso, é cultura, é comunidade de estar evoluindo, de estar aprendendo mais. [...] a pedagogia da alternância precisa ter a sua característica própria, do seu currículo, do seu tempo de aprendizagem, da sua rotina de aprendizagem. *(Axixá)*

O nosso currículo tem muitas possibilidades porque na formação do nosso plano de trabalho, é feito uma pesquisa nas atividades das famílias, aí tem os quintais agroecológicos que entram como disciplina, as culturas anuais, e nós sabemos que aqui na Casa Familiar Rural nós trabalhamos com a práxis, teoria e prática. [...] Os alunos provam aqui, experimentam, levam para casa...então essa questão dos vários conhecimentos, da agricultura familiar, dos quintais agroecológicos, eles são iniciados aqui e estão sendo difundidos para as comunidades, então tem todo esse embasamento no currículo porque no próprio currículo tem disciplinas, temas geradores, enfoque, que são trabalhados exatamente com esse intuito, né isso?. *(Coco-Najá)*

O quintal agroecológico eu queria introduzir lá em casa, só que a gente tinha um quintal bem grande, mas o INCRA tirou a metade, mas eu queria tentar aquelas plantas nativas e implementar tudinho no meu quintal, porque está acabando tudo... o pé de tucum, macaúba, eu não corto nada... está lindo, está lá! Axixá, aquele Maracujzinho do mato, entendeu? Então é possível, os meus filhos trabalhando aqui eles me ajudaram hoje como plantar um pé de pimenta, como cuidar, manga, da coroa... como é o nome do que eles fazem lá? Colamento... espaçamento das plantas... tudo isso foi aprendido com eles. Isso faz uma diferença na vida. *(Pitomba)*

Eles (educandos) podem se organizar enquanto associação ou grupo coletivo para criar uma microempresa de formação continuada e de assistência técnica ao agricultor. O currículo deles capacitam eles para isso, ter formadores nas comunidades e da assistência técnica. [...] Dentro desse processo de formação, o currículo...a ideologia é muito forte, muito intensa. Enquanto nós não nos convenceremos desse currículo, dessa ideologia de sustentabilidade, de favorecer um alimento saudável, de permitir que a gente tenha produtividade, mesmo com perdas, mas ter uma produtividade de uma renda, eles alimentarão uma outra ideologia. *(Axixá)*

O conjunto dos depoimentos discutem papel das práticas curriculares na formação dos jovens, chamando a atenção para algumas questões como: a verdadeira contribuição que esses jovens realmente darão as suas comunidades; a desesperança dos agricultores mais experientes quanto a ausência de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento do meio; a necessidade de uma formação política alinhada ao conhecimento científico, como forma de potencializar resultado mais concretos no campo, através da agricultura camponesa.

Outros aspectos importantes destacados nos depoimentos possuem relações com a resistência dos jovens em retornarem para as suas localidades, após a conclusão do curso, para desenvolverem suas atividades profissionais de modo auxiliar as famílias e comunidades a se

desenvolverem, evitando o “êxodo rural”, que é um elemento presente na discussão clássica dos primeiros objetivos da formação por alternância no Brasil, no início de sua implantação. Nesse trabalho, apresentam-se as iniciativas das famílias nos quintais agroecológicos, apontando uma direção ao desenvolvimento do meio.

A partir destes relatos, precisamos compreender como os conhecimentos das disciplinas do currículo podem estabelecer pontes de diálogos capazes de contribuir para o desenvolvimento do meio e o fortalecimento da agricultura camponesa, naquilo que Axixá chamou de contextualização com os “saberes prévios”. As problemáticas do campo e os princípios da pedagogia da alternância, que contam com currículo próprio, tempo e rotinas de aprendizagem bem peculiares, devem favorecer práticas sempre conectadas com as mudanças que ocorrem no campo, viabilizando a compreensão e a resolução delas por parte dos sujeitos que produzem suas vidas nesse lugar.

Contudo, notamos nos depoimentos acima, um desencontro de interesses, entre o desejo da gestão escolar e desejo dos educandos, quanto a assumirem o compromisso com a desenvolvimento do meio através do fortalecimento da agricultura familiar. A gestão defende que: *“o objetivo maior é fazer com que esses jovens tenham um olhar, uma visão do seu meio”* (Mutamba), quando o que de fato se vê na realidade é: [...] *eles não têm intenção de voltarem para o seu interior, de ajudar suas famílias*” (Tuturubá).

Em nossa análise, este conflito de interesses pode estar relacionado ao fato da formação oferecida pela CFRVE, através de suas práticas curriculares, não apontar **alternativas concretas** nem no plano do conhecimento, nem na realidade material do campo — seja no acesso à terra, seja nos investimentos em infraestrutura necessários para reduzir a insegurança dos jovens quanto ao seu futuro profissional. Essa limitação se agrava numa realidade já marcada pelo desalento, tal como capturado na fala de agricultores mais experientes: **“nossos agricultores estão cansados; não acreditam mais em uma política que possa melhorar o meio de vida deles no campo”** (Mutamba).

Neste caso, verificamos a necessidade de se pensar em um trabalho de formação política, como bem frisa a gestão escolar: *“[...] a gente precisa continuar com esse trabalho político, científico, unindo esses dois conhecimentos o político e o científico para que a gente possa ter de fato um resultado.* (Mutamba). Mutamba enfatiza a necessidade de um trabalho político, aliado a um trabalho científico, não deixando claro, quais seriam as práticas que indicam essa relação.

Compreender que a CFRVE está inserida em uma realidade camponesa permeada por contradições e disputas é fundamental para se pensar num projeto educativo que seja capaz de

problematizar estas questões, transformando-as em objeto de estudo. Dessa forma, para que seu trabalho seja verdadeiramente político e técnico, ela precisa se consolidar como um espaço que **fomenta o diálogo** dos educandos com os movimentos sociais, que discuta as demandas das associações comunitárias e que as apoie em seus projetos produtivos. Dessa forma, a escola fortalecerá práticas viáveis e contribuirá para a construção de condições que assegurem a permanência das famílias no campo.

Por haver interesses distintos entre os sujeitos do processo educativo, bem como, ausência de um trabalho de formação que tenha mais espaço para a dimensão política, e ainda, a percepção sobre a desesperança e o crescente desinteresse dos agricultores, esses elementos corroboram com a preocupação da professora *Tuturubá*, ao estar constantemente tentando desenvolver um trabalho de conscientização: “[...] falando para eles também evitarem a questão do êxodo rural” (*Tuturubá*).

Desse modo, ainda que o trabalho de conscientização conduzido por *Tuturubá* pareça se apoiar principalmente em um apelo aos objetivos fundamentais da Pedagogia da Alternância — **“porque um dos principais objetivos da pedagogia da alternância é fazer com que esses alunos, futuros técnicos agrícolas, voltem para as suas comunidades para desenvolverem suas atividades”** —, reconhecemos seu valor diante do desafio que é mobilizá-los a pensar na contrapartida que o meio exige de sua formação.

Compreendemos que o desenvolvimento do meio depende fundamentalmente do compromisso ético-político dos jovens formados pela CFRVE. Como futuros profissionais, seu papel é atuar efetivamente no território onde nasceram e vivem, pesquisando suas potencialidades econômicas e culturais, construindo e implantando melhorias na agricultura familiar. Essa atuação deve ser sustentada pelos conhecimentos construídos na prática curricular, **sem jamais perder de vista** os princípios políticos e educativos da Pedagogia da Alternância.

Na fala da professora *Tuturubá* há preocupações com questões bem clássicas nas discussões presentes no campo brasileiro que, são: “*questão ambiental*”, “*evitar o êxodo rural*” e “*voltarem para suas comunidades*”. Com os processos de exploração da terra e dos trabalhadores no campo, o capital tem avançado em ações de desmatamento comprometendo o equilíbrio ambiental e, produzindo a extinção de muitas comunidades camponesas no Brasil, esse fato torna-se um obstáculo as práticas educativas na educação do campo e na pedagogia da alternância, uma vez que cada vez mais vemos o esvaziamento do campo, pois é fato que o campo está ficando sem gente e coberto pela monocultura.

Na compreensão da professora *Tuturubá*, permanece viva a concepção clássica da

formação por alternância, em que “o principal objetivo da pedagogia da alternância é evitar o êxodo rural”. Embora garantir as condições de permanência dos povos do campo em suas terras, tenha sido ao longo dos anos de construção desse país, uma expressão de resistência na luta pela terra e, tenha sido um objetivo importantíssimo no combate aos excessos do latifúndio, no que diz respeito a Pedagogia da Alternância, e o pilar de desenvolvimento do meio, a literatura já dá indícios de que esse não é mais o ponto central da formação por alternância, e sim a promoção de uma educação de qualidade com o coletivo de sujeitos do campo, em diálogo na busca de soluções para as demandas camponesas:

Durante muito tempo os discursos afirmavam o objetivo de uma formação que mantivesse o jovem no meio rural, evitando assim o êxodo. Hoje, no entanto, essa não é mais a perspectiva da pedagogia da alternância. Seu objetivo é garantir uma educação de qualidade, no campo, com o campo, a partir das demandas dos sujeitos camponeses, e sobretudo, uma educação para a liberdade de escolha (Jesus, 2011, p. 58).

Há na percepção de *Tuturubá*, um número bastante significativo de educandos “*futuros técnicos agrícolas*”, que “*não tem a intenção de voltar para o interior e ajudar suas famílias*” perdendo o interesse pela educação do campo, na perspectiva do curso de agropecuária desenvolvido pela CFRVE. Sua fala está amparada pela ideia de que os técnicos agrícolas só poderão ajudar no desenvolvimento do meio/local e no fortalecimento da agricultura camponesa, se estiverem residindo no campo.

Entretanto, nas falas dos sujeitos existem indícios que nos levam a identificação da ausência de um trabalho mais voltado a intervenção crítica na realidade, como por exemplo, um diálogo com os movimentos sociais, o que poderia trazer uma leitura mais profunda sobre a problemática e a discussão de experiências concretas em já em desenvolvimento em outras comunidades do campo, apontando alternativas que pudessem ser implementadas também na realidade das comunidades camponesas dos educandos.

A professora *Tuturubá*, que desenvolve sua prática curricular sob um conjunto de disciplinas nucleares na formação dos jovens, retoma a relação da CFRVE com o desenvolvimento do meio e o fortalecimento da “agricultura familiar”, apontando um paradoxo: evitar o êxodo rural ou formar para liberdade de escolha? Essa discussão se amplia quando tratada na relação entre teoria e prática, “*conteúdos teóricos*” e “*aulas práticas*”, mesmo que em sua fala, haja uma organização frasal que nos remete a existência de uma dicotomia, ela afirma que sua prática mantém ligação com “*essa questão do campo*”, que é exatamente a necessidade de no interior da prática curricular, o ensino dos conteúdos estarem vinculados aos aspectos socioeconômicos dos desafios enfrentados evidenciados pelas Visitas Técnicas e de

Estudos, Visitas as Famílias, nas Tutorias, realizadas com educadores e educandos nas comunidades em seus territórios.

Embora haja um trabalho cuidadoso por parte de alguns professores do Núcleo Profissional, os quais buscam, por meio do estudo de seus componentes curriculares, desenvolver práticas mais voltadas à formação de conhecimentos para a atuação técnica no Curso de Agropecuária, como se nota em relação às áreas de "[...] culturas anuais, fruticultura, fitopatologia, manejo e conservação da água, horticultura, estágio e agora visita técnica" (Tuturubá). Talvez esse trabalho ainda careça de projetos e ações mais concretas no sentido de estabelecer maior contato dos sujeitos com o campo em si, mediante práticas efetivas e inovadoras protagonizadas pelos jovens e orientadas por educadores para além dos limites da instituição escolar.

A construção de projetos inovadores que possam aprimorar os projetos já existentes e ainda, de recursos financeiros que possam auxiliar os educandos na implementação desses projetos nas comunidades, durante suas estadias no curso, pode ser uma alternativa que crie maior vínculo de pertença dos educandos com o campo, com a realidade e, com o compromisso real de ajudarem no desenvolvimento do meio.

Fica evidente também que algumas das falas demonstram desesperança em relação a ausências de políticas públicas que possam auxiliar os agricultores na produção agrícola, isso é outra preocupação que não pode ser deixada de lado. Há uma descrença por parte dessas famílias, que estão deixando de produzir. Ora, se temos um campo arrasado pelo agronegócio, com sobra de pequenas áreas para a agricultura camponesa se desenvolver na ausência de investimentos mais significativos as famílias de agricultores locais, os jovens, chegam à conclusão de que não há condições materiais efetivas para a produção de vida a partir da agricultura camponesa na região.

Se a consciência e o olhar dos jovens não se aprimoraram com a formação realizada na CFRVE, a ponto de gerar maior compromisso com seus lugares de pertença, talvez a educação/formação no seu sentido político, perdeu essa direção e, tenha se tornado mesmo utilitarista, reduzindo-se a uma preparação profissional para o mercado de trabalho, apenas. Esse fato, daria razão ou reforçaria a justificativa no anseio dos pais em ver seus filhos empregados no agronegócio e, não desenvolvendo-se de modo autônomo através de projetos da agricultura camponesa em suas comunidades.

Por conta dessa constatação, a CFRVE reafirma a necessidade de um trabalho educativo mais intenso. Esse trabalho conjuga os aspectos políticos e epistemológicos, ou seja, trabalho político de conscientização, luta e enfrentamento, ao lado do conhecimento científico. Essas

ações devem, ao fim de um percurso, contribuir para que o olhar dos jovens sobre o meio em que vivem sejam pautados em uma visão mais esperançosa sobre o desenvolvimento do meio através da agricultura camponesa, não excluindo a participação de profissionais de diversas áreas.

Em outro discurso, a professora *Tuturubá* afirma ser uma tarefa inviável munir os educandos de conhecimentos, que não trará retorno às comunidades. De outro modo, ainda há esperança com relação aos educandos interessados em concluir seus cursos e atuarem no desenvolvimento do meio, mediante produções nas áreas de horticultura, bem como na criação de animais de pequeno porte, como coloca na fala a seguir:

A agricultura familiar precisa disso, se a casa familiar rural forma 30 alunos, se nenhum desses alunos focarem na educação do campo fica inviável a gente passar esse conhecimento todo para eles e no final do curso a gente ver que nenhum deles está interessado. A gente percebe que pelo menos 50% dos alunos, eles têm interesse realmente na educação do campo, de voltar para sua comunidade, de fazer uma horta, fazer uma criação de suínos, então isso é muito interessante quando a gente percebe que alguns deles tem esse interesse. Eu espero que isso continue, os interesses dos alunos. (*Tuturubá*)

O depoimento da professora revela uma mistura de preocupação e esperança. Por um lado, há o medo de que o conhecimento tradicional e a agricultura familiar desapareçam se os jovens não derem continuidade às práticas. Por outro, há satisfação ao ver que parte dos alunos abraça essa vocação. A educação do campo aparece, assim, como um instrumento crucial para a reprodução social, cultural e econômica das comunidades rurais, dependente, porém, do interesse das novas gerações.

O relato também reflete sobre a **função social da educação do campo**, evidenciando que seu papel transcende a mera instrução. A verdadeira contribuição está em formar indivíduos comprometidos com a vida e o desenvolvimento de suas comunidades. Dessa forma, a educação se revela uma **estratégia de resistência e sustentabilidade** para o modo de vida rural.

Neste sentido, a professora *Tuturubá* destaca que as áreas de *Horticultura e Suinocultura* são apontadas com potencial de desenvolvimento econômico para o meio socioprofissional, tornando-se uma alternativa importante para as famílias e comunidades. Além disso, evidencia que os estudantes recebem orientação dos conhecimentos dentro dos componentes curriculares e de práticas tanto na CFRVE, como em projetos e experiências concretas implementadas na região.

A professora destaca que estes projetos desenvolvidos nestas áreas nas comunidades podem ser acompanhados periodicamente por técnicos formados pela CFRVE. Esses profissionais não precisam residir nas localidades, podendo atuar a partir de escritórios urbanos,

de onde prestam assistência técnica aos camponeses. Essa configuração apresenta uma alternativa duplamente vantajosa: por um lado, respeita a liberdade de escolha dos técnicos quanto ao seu local de trabalho e vida profissional; por outro, assegura a manutenção do seu compromisso social e político com o desenvolvimento do meio rural e, de forma concreta, com os princípios da pedagogia da alternância.

A professora ainda reforça que mesmo que os desejos dos alunos que se formam na CFRVE, militem entre a busca de ampliação das suas formações, melhores oportunidades e condições de trabalho na cidade, afastando-se do campo, e de áreas afins a agropecuária, como a agronomia e zootecnia, ainda assim, há uma prática curricular, que se afina como um amplo processo de conscientização por parte do corpo docente, em relação ao compromisso social e político que cada um tem diante de suas formações.

Com base nos depoimentos dos sujeitos, a iniciativa de implantar quintais agroecológicos emerge como uma ação que merece atenção prioritária da CFRVE. Embora ainda tímida e incipiente, nela pode residir um caminho estratégico a ser aprofundado e potencializado com maior engajamento do coletivo de sujeitos e famílias. Trata-se de uma proposta que não ignora o conhecimento pré-existente dos agricultores, mas que, como destacou Tuturubá, permite que os jovens **"levem o conhecimento consigo para as suas comunidades"** para juntos, desenvolverem uma perspectiva agroecológica de desenvolvimento do meio.

Os relatos de *Coco-Najá* e Pitomba evidenciam que os **quintais agroecológicos** representam uma alternativa concreta para o desenvolvimento do meio. Essa prática dialoga diretamente com os anseios das famílias, como já apontava a “pesquisa nas atividades das famílias” (*Coco-Najá*) – etapa fundamental realizada na realidade comunitária antes da construção do Calendário de Alternâncias. Associados às **culturas anuais** (arroz, milho e feijão), os quintais promovem uma **práxis formativa**, na qual os sujeitos, ao agirem, produzem conhecimento e atuam em seus âmbitos de vida e trabalho, visando transformar sua realidade.

No depoimento de Pitomba – professora e mãe de jovens formados pela CFRVE –, o reconhecimento material dos **quintais agroecológicos** se manifesta em múltiplas dimensões: no impacto na vida familiar, na produção de novos conhecimentos, no diálogo entre família, educandos e educadores, na preservação ambiental – inclusive de espécies ameaçadas pelo agronegócio –, na resistência ao avanço desse modelo sobre as terras que restam aos agricultores e, não menos importante, na **esperança**. Como ela mesma afirma: **“Então é possível, os meus filhos trabalhando aqui eles me ajudaram”**.

Nesse sentido, os quintais agroecológicos se afirmam como **espaços epistêmicos** – lugares onde novos saberes são gerados a partir da prática. Dessa produção emerge um **“conhecimento poderoso”**, que se contrapõe ao “conhecimento dos poderosos”. Trata-se de um saber a serviço das comunidades, dos oprimidos, das famílias camponesas, forjando alternativas concretas para o desenvolvimento do meio.

Desse modo, acreditamos que o projeto formativo da Casa é capaz apontar horizontes para além do agronegócio – numa dimensão tanto prática quanto teórica – pode fazer brotar esperança nas famílias e comunidades. Como atesta a professora Pitomba: **“Tudo isso foi aprendido com eles. Isso faz uma diferença na vida”**. Contudo, é fundamental discutir, coletivamente, as **condições materiais** necessárias para que experiências como as dos quintais agroecológicos, ainda isoladas, possam ser ampliadas e alcançar um número maior de famílias.

Por fim, o professor Axixá destaca a força que tem as práticas curriculares para o desenvolvimento do meio ao lado de um trabalho de organização e cooperação da juventude. Há um potencial a ser explorado pelo coletivo de educandos, que são o associativismo e/ou cooperativismo. Essa iniciativa, os colocariam na condição de oferecer serviços de *“formação continuada”* e *“assistência técnica”*, aos agricultores. O conhecimento, eles já dispunham, pois o currículo proporcionou essas condições, seria então necessário o fortalecimento da autonomia dos educandos, para essa dimensão do trabalho de formação técnica e acompanhamento desde a produção, perpassando pelo acompanhamento periódico das atividades econômicas desenvolvidas pelas comunidades.

Outro aspecto fundamental da prática curricular da Casa é a possibilidade de os jovens atuarem como **formadores em suas comunidades**. Essa atuação não se restringe à dimensão técnica, mas envolve discussão e conscientização político-ideológica, pois a opção pelo fortalecimento da agricultura camponesa como caminho de desenvolvimento é, em si, uma decisão política – carregada de intencionalidade e vinculada a um projeto de campo, de sociedade e de ser humano no mundo. Essa dimensão exige uma compreensão crítica do currículo e de suas práticas. Como lembra Axixá, é preciso considerar os vínculos entre **currículo, ideologia e poder**. Tais relações evidenciam que todo conhecimento está inevitavelmente implicado com questões ideológicas, refletindo os interesses políticos, econômicos e culturais dos grupos dominantes sobre os subalternizados (Giroux, 1997).

O trabalho formativo deve convencer os educandos dos princípios de sustentabilidade defendidos pela CFRVE, enfrentando uma narrativa ideológica poderosa que os persuade de que a agricultura familiar não é o caminho e de que o agronegócio é o único progresso possível. Para Axixá, uma prática curricular orientada pela sustentabilidade – entendida como a “[...]”

sustentabilidade de favorecer um alimento saudável, de permitir que a gente tenha produtividade, mesmo com perdas, mas ter uma produtividade de uma renda” – é o que pode afastar os educandos da ideologia dominante. Sua compreensão aponta que o combate a essa ideologia se dá pelo fortalecimento de uma proposta clara e alternativa, reforçando assim o compromisso da CFRVE com um modelo de desenvolvimento que verdadeiramente sirva ao meio e às comunidades.

O depoimento da educanda Jangada, que se apresenta como um anseio coletivo, expressa uma relação direta entre a prática curricular e a efetividade do desenvolvimento do meio e do fortalecimento da agricultura camponesa. Há, em sua fala, uma clara divergência entre a sua percepção e a compreensão dos professores sobre as práticas em uso, bem como um anseio explícito por novas metodologias que dialoguem com as necessidades dos alunos na formação. Como ela mesma descreve:

Mas o que os alunos querem são novas práticas, porque as vezes tem mais teorias e não tem muitas práticas ... assim de apicultura, eles já querem mais práticas de apicultura, aí para eles já é mais cansativo ir para as aulas capinar que eles já disseram que já cansaram daquilo, e dizem que querem ver mais coisas novas do que ficar indo todo dia irrigar, capinar, entendeu? Por isso que eles dizem que estão cansados (Jangada);

Na compreensão da aluna Jangada, falta maior empenho da CFVRE na proposição de “novas práticas”, que possam auxiliá-los nas tarefas de desenvolvimento do meio e fortalecimento da agricultura camponesa. A fala da aluna confronta o que se afirmou em outro momento nos depoimentos da professora *Tuturubá*, que afirmou ter em sua prática uma relação muito responsável entre teoria e prática, bem como o que reafirmou na fala do coordenador *Coco-Najá*, quando diz que o trabalho na CFRVE acontece como exercício da práxis, chamando a atenção para fugir dessa perspectiva de ensino tradicional, focado no conhecimento academicista, puramente teórico.

Uma constatação é que “*porque as vezes tem mais teorias e não tem muitas práticas*” (*jangada*). Esse fato nos leva a compreensão de que embora a prática curricular anuncie uma “práxis”, na materialidade das ações educativas, algumas áreas são deixadas de lado, sem condições e instrumentos necessários ao seu melhor desenvolvimento, como nas “práticas de apicultura”. Daí que a denúncia da educanda escancare exatamente aquilo que não pode escamotear, vindo a superfície a realidade de uma prática curricular atrelada a uma forma rudimentar de agricultura, em atividades mais simples, do cotidiano das famílias e da rotina da CFRVRE, que são “capinar e irrigar”.

O que nos chama atenção no depoimento da aluna *Jangada*, é o fato de trazer a crítica as práticas que não têm mais a atenção dos alunos. Expressando-se como porta voz dos demais, ela afirma: “*Mas o que os alunos querem são novas práticas*” (*Jangada*). As novas práticas, não seriam dentro da nossa análise algo impossível de ser alcançado, pois ela aponta que essas novas práticas, que reconhecemos estar dentro também de um processo amplo de horizontes que buscam o desenvolvimento do meio. Segunda *Jangada*, as “práticas de apicultura” contribuiriam para inovar e combater o “cansaço”, que não aguentam mais a rotina de “*ficar indo todo dia capinar, irrigar, entendeu?*”.

Se existem indicativos de atividades que são promissoras na formação dos educandos, bem como para o desenvolvimento do meio e o fortalecimento da agricultura camponesa, como é o caso da apicultura e, que a CFRVE ainda não atentou para a implementação de unidades de sistemas de produção, como as colmeias, para que os alunos desenvolvam esse conhecimento teórico-prático, perde-se uma oportunidade de fortalecimento do curso, de desenvolvimento de uma formação mais robusta e sólida, recaindo-se numa total desmotivação dos educandos com a CFRVE e, suas expectativas, quanto a um futuro profissional, e/ou desenvolvimento de um projeto que auxilie no desenvolvimento do meio e no fortalecimento da agricultura camponesa.

Diante dos depoimentos, reiteramos que o fortalecimento da agricultura camponesa como alternativa de desenvolvimento do meio – materializado em práticas como os **quintais agroecológicos** e a implementação dos **Planos de Vida dos Jovens (PPVJ)** desenvolvidos por educandos e famílias na CFRVE – constitui uma possibilidade concreta. Essas ações representam alternativas formativas que buscam transformar as relações sociais e de trabalho no campo, configurando-se também como **estratégias políticas** fundamentais dentro da Educação do Campo e das escolas que adotam a Pedagogia da Alternância.

Contudo, os quintais agroecológicos só poderão configurar-se como projeto político-educativo materialmente transformador, quando este for uma prática concebida a partir dos princípios da agroecologia, que se configure enquanto matriz formativa e não como uma disciplina, entre outras, do currículo, pois:

A agroecologia, enquanto matriz formativa, tem a potencialidade de ser trabalhada nas relações sociais das famílias com a terra, a vida e a produção de alimentos, sobretudo, no cuidado com as formas de produzi-los. Os quintais agroecológicos revelaram a diversidade de cultivos e pequenas criações [...] (Oliveira, 2023, p. 11).

Diante da necessidade de uma matriz formativa mais comprometida com o desenvolvimento político do meio e o fortalecimento da agricultura camponesa na CFRVE, reconhecemos que há limites a superar na prática curricular. É preciso implementar novas

abordagens, especialmente para áreas, temas geradores e componentes curriculares ainda pouco atendidos; ampliar a integração teórico-prática em cada disciplina; e expandir experiências como os quintais agroecológicos para um maior número de famílias e comunidades. O desenvolvimento do meio não se realiza com projetos isolados ou restritos a poucas famílias, mas por meio de uma **prática coletiva consciente** – uma política que produza, de fato, um novo projeto de campo, de vida e de resistência, reconhecendo no agronegócio uma ameaça direta à existência camponesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos para os fins dessa pesquisa em seus procedimentos, técnicas e método de análises adotados, que há uma disputa histórica, real e, concreta entre os dois modelos de desenvolvimento em atividade no território camponês: a agricultura camponesa e o agronegócio. Essa luta vem apresentando novas nuances, com ofensivas e consequências, sentidas desde o processo de colonização no Brasil, que pelo poder do império promovia o latifúndio, através da *plantation* com foco no mercado externo, em detrimento da agricultura de subsistência, sua base produtiva, organizativa do trabalho, e produção cultural das famílias.

Como o processo de industrialização dependente adotado no Brasil, pelo pacto entre firmado entre a elite industrial e as oligarquias rurais, a agricultura brasileira foi alvo de alterações nunca vistas anteriormente, pois com a crescente mecanização, bem como a inserção insumos agrícolas, e de biotecnologias, na produção agrícola, fez com que a antiga disputa se apresentasse em um novo cenário ainda mais agressiva, fazendo do agronegócio o modelo de desenvolvimento amplamente defendido pelos governos, como o carro chefe da produção econômica, secundarizando a agricultura camponesa e seu papel político.

Não podemos esquecer que a disputa entre a agricultura camponesa e o agronegócio é material, cultural e ideológica. Nessa trama, o agronegócio apresenta-se falsamente na superfície da realidade, sublimando a ideia de progresso e de desenvolvimento do campo, que supostamente será alcançado por um modelo moderno e tecnológico de produção agrícola, mas na sua essência, atua exatamente na degradação dos recursos naturais, ecossistemas, no esvaziamento do campo, promovendo a violência nas comunidades, para então aumentar a produção de mercadorias em commodities. Esse modelo, é necrófilo e, injusto e promotor de relações sociais desumanas.

Enquanto isso, a agricultura camponesa, tem seu foco na produção de alimentos, e mais recentemente na segurança alimentar da nação, em respeito ao meio ambiente, e na promoção de relações sociais e trabalho mais justas e democráticas, pela busca do acesso coletivo a terra, e a promoção da vida em condições de dignidade, bem como, combate à violência empregada no campo. Sua ligação com a agroecologia, a enriquece, pois, propõe novas práticas e alternativas produtivas aos agricultores, apoiadas em bases científicas, diferentes da ciência moderna, que tem sua base da exploração do campo promovida pelo agronegócio. Desse modo, a agroecologia, atua no fortalecimento da agricultura camponesa e na transformação do meio, realizada em total harmonia dos interesses sociais com os da natureza, onde os agricultores, são os verdadeiros sujeitos desse processo.

Como todo projeto de desenvolvimento, pensa e promove um tipo de sociedade, ser humano e campo, a agricultura camponesa e o agronegócio possuem projetos de educação, apoiados em diferentes concepções que os favoreçam. O campo também possui dois projetos de educação que disputam a formação do trabalhador, das famílias e jovens camponeses: a educação rural e a educação do campo. O conflito entre esses dois projetos educativos se dá através do currículo escolar, principal elemento que conjuga princípios e conhecimentos, que por sua vez medeiam a formação para conservação e/ou transformação das relações no campo.

A educação rural tem atuado na conservação das estruturas de poder e desumanização no campo, promovendo uma visão do campo como lugar de atraso, do camponês como ignorante, desprovido de conhecimentos e direitos essenciais à vida. A educação do campo, como movimento social e político, constituído no seio da organização e luta dos movimentos sociais do campo, por terra e educação, reconhece os povos do campo como sujeitos históricos e epistêmicos, dotados de saberes da experiência através do trabalho na agricultura camponesa sendo, pois, protagonistas do projeto de mudança no campo, em que estes devam pensar e promover uma educação contextualizada com os interesses dos trabalhadores no campo.

A pedagogia da alternância tem somado esforços e práticas à educação do campo como um projeto consolidado de educação e, escola com currículo e práticas educativas distintas da educação rural. No Brasil, a PA tem atuado no fortalecimento da agricultura camponesa, por meio da agroecologia e do desenvolvimento rural sustentável. Sua formação faz dialogar a escola e o trabalho agrícola, os conhecimentos científicos com os saberes populares, pela promoção de pesquisas e projetos desenvolvidos na realidade comunitária e familiar, bem como uma formação técnica, política e humana, através da alternância dos tempos e espaços, uma contribuição material e educativa concreta aos povos do campo, suas famílias e comunidades.

O desenvolvimento do currículo proposto pela Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança (CFRVE), na condução do Curso Técnico em Agropecuária, realiza-se no meio de dessa histórica disputa entre projetos distintos de desenvolvimento para o território camponês. Essa luta, polariza as demandas dos movimentos sociais, formados por uma diversidade de trabalhadores camponeses, colocando de um lado à defesa da Agricultura Camponesa e de outro, o agronegócio e os interesses de mercantis do sistema capitalista.

A agricultura camponesa, na constituição agrária do estado brasileiro, é o modo histórico de desenvolvimento do campo, que se configura no modelo de organização do território pelas famílias camponesas e, suas relações sociais, econômicas e culturais. Ela foi construída ao longo dos anos pelos povos do campo, com o acúmulo de práticas e saberes dos povos e comunidades e, vem resistindo ao projeto capitalista que tem no agronegócio, sua

expressão de desenvolvimento para o território camponês na atualidade.

Enquanto a agricultura camponesa defende um desenvolvimento sustentável, em respeito aos territórios, ao meio ambiente e a própria organização social, econômica e cultural dos povos do campo, contrariamente a esses princípios, o agronegócio produz e reproduz no território um modelo exploratório, fazendo de um espaço de vida, um lugar da produção de mercadorias, devastando a fauna e a flora, dizimando comunidades, modos de vida e organização social bem como, os saberes e os fazeres tradicionais de um coletivo de povos.

A Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança (CFRVE), por ser uma escola do campo, que tem suas práticas educativas organizadas metodologicamente pela Pedagogia da Alternância, confere uma peculiar sistematização dos tempos e espaços de aprendizagem, dentro das suas práticas educativas, fazendo dialogar a comunidade, a família e a escola; o trabalho e a educação; os saberes populares e os conhecimentos científicos, conduzindo os jovens, a uma formação socioprofissional com criticidade que, a vincula ao compromisso de desenvolvimento do meio, pautando-se na defesa da agricultura camponesa, através dos seus projetos educativos, tendo os educandos, os educadores, e as famílias como sujeitos da mudança.

No modelo educativo da Pedagogia da Alternância, os instrumentos pedagógicos constituem mediações inerentes às práticas curriculares, sem as quais a inserção na realidade, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e, as sínteses dos saberes populares com os conhecimentos científicos não dialogaram para a produção de novos conhecimentos. Na CFRVE, esse percurso formativo reinventa o currículo ao partir das experiências práticas do povo, caminhando na direção da escolarização, o que extrapola a lógica academicista presente na escola rural, regida pela pedagogia tradicional e, rompe com a mera transmissão de conteúdos esvaziados ao estabelecer relações indissociáveis entre trabalho e educação, teoria e prática.

Os dados formulados a partir desta pesquisa, nos levaram a compreensão de que o projeto educativo da CFRVE é alvo de diversos interesses que se antagonizam em seus princípios. O agronegócio avança pelo estado do Maranhão, desde a MATOPIBA ao Sul, chegando à região Leste, onde fica o município de São João do Soter, e a CFRVE, tensionando as práticas curriculares. Os fazendeiros do agronegócio, tem intensificado o processo de compras das terras dos agricultores familiares a baixo custo, mas desejam muito mais que isso, eles disputam também, o território do currículo, seus interesses alcançam a escola. Para esse fim, eles assediam a equipe, pressionando a gestão a promover uma adequação do currículo com vistas a munir os jovens dos conhecimentos que possam ser úteis nas atividades das

fazendas, um apelo a formação de mão-de-obra precária para atendê-los.

Os dados também apontam para o fato de que os camponeses e agricultores mais experientes estarem desistindo de viverem através da agricultura camponesa, desmotivados por falsas promessas. Em parte, esta decisão resulta de um profundo desanimo e descrença em políticas públicas que possam auxiliar os agricultores locais e, outra da pressão exercida pelos fazendeiros que vão ampliando suas terras, cercando e isolando algumas comunidades resistentes, restando às famílias poucos quintais para o cultivo de vegetais e criação de pequenos animais.

Outro aspecto relevante, tem que ver com uma necessidade de implementação de novas práticas curriculares, que possam dialogar com os conhecimentos teóricos dos componentes curriculares. Os educandos denunciam como algumas práticas de “capinar” os canteiros, vinculadas a horticultura, se tornaram repetitivas, secundarizando outras práticas e disciplinas. Eles desejam que as novas práticas curriculares sejam implementadas em áreas como a de apicultura. Além disso, alguns veem com certa desconfiança os projetos que tenham como princípio uma produção sustentável e, a agricultura camponesa como modelo de desenvolvimento, buscando ser empregados nas fazendas do agronegócio, atraídos pela sedução midiática do grande “progresso” do “agro pop, agro tudo, agro riqueza do Brasil”.

Os professores dividem-se entre uma formação mais ampla, crítica e humana, que garantam a construção de uma visão da realidade enquanto totalidade, permeada por contradições, bem como a utilização dos conhecimentos técnicos, desenvolvidos no Curso de Agropecuária, em função do desenvolvimento do meio e, uma espécie de abertura e/ou adaptação do currículo escolar, com vista a apontar novos rumos ao projeto educativo da CFRVE, uma espécie de aproximação com o agronegócio, percebendo seus “pontos positivos”, para atender a necessidade financeira das famílias e, o desemprego entre os jovens. Contudo, esse passo pode representar uma alteração do projeto e do currículo da CFVRE, colocando-os a serviço do agronegócio contra as famílias e comunidades, já imersas em processos de desumanização pelo capitalismo e seus projetos para o campo, enfraquecendo a luta e a organização dos movimentos sociais em prol da emancipação da classe trabalhadora.

Há em todo esse processo, aqueles professores que defendem um currículo mais moderno que, formem os técnicos em agropecuária para a realidade concreta que se lhes apresentam no campo na atualidade. Esse grupo entende, que uma abertura para o diálogo com os conhecimentos e tecnologias empregadas na monocultura, não provocará uma alteração da matriz curricular. Outra parcela dos educadores, defendem a permanência de um projeto educativo na esteira da agroecologia e desenvolvimento sustentável do campo, não cedendo a

ideologia capitalista, ou qualquer adaptação curricular que faça perder a identidade do curso, bem como suas bases político-educativas, que se opõem veementemente ao agronegócio.

Desse modo, fica evidente que a disputa entre agricultura e o agronegócio, acontece em um plano mais particular, lançando suas sementes entre o corpo de profissionais da CFRVE, manifestando-se num conflito de interesses entre os sujeitos que põem em movimento o projeto educativo da CFRVE e uma parcela que se opõe a este em ideia, bem como na aplicação no desenvolvimento das mediações da pedagogia da alternância. Esse embate, de um modo geral, não escapa às contradições inerentes a sociedade capitalista; as disputas entre a agricultura camponesa e o agronegócio, a nível regional, bem como aos interesses de cada um dos sujeitos da pesquisa manifestados na polarização dos grupos de sujeitos, podendo apontar uma ruptura ou um aperfeiçoamento de princípios e redefinindo os rumos do desenvolvimento do currículo.

As tensões entre projetos distintos no campo, ficam demonstradas na pesquisa dentro da realidade concreta sob a qual o pesquisador se debruçou. Estas vêm à superfície, onde se desvelam os interesses de famílias, fazendeiros, educadores e educandos. Eles desejam que a escola forme tipos distintos, política e ideologicamente contraditórios sobre o ser humano, o mundo, a sociedade e o campo. No entanto, o conhecimento que os educadores e educandos desenvolvem a partir do currículo da CFRVE, mesmo nesse cenário, os convocam para uma possibilidade real, de responsabilidade coletiva, que é a defesa de uma formação integral, capaz de perceber a educação como compromisso e ato político, onde as dimensões humana, técnica, crítica e política, confluem para a transformação do meio e o fortalecimento da agricultura camponesa.

Existe nos depoimentos, um apelo dos sujeitos à segurança do projeto educativo da CFRVE. Estas vozes alertam os sujeitos para o risco da alienação, quanto ao que são e o que defendem, convocando-os para a escolha de não se alienarem dos princípios da educação do campo, da Pedagogia da Alternância, diante da pressão do agronegócio. Tais sujeitos precisam reafirmar suas posições diante desse cenário de contradições, sabendo compreendendo que todo projeto de desenvolvimento, carrega em si um projeto político-educativo, que o favoreça.

Nesse processo, a CFRVE, tenta no meio desse conflito que ora contrapõem-se aos princípios da pedagogia da alternância e da agricultura camponesa, colocando-se ao lado do agronegócio; e, ora vislumbram o fortalecimento da agricultura camponesa, buscar o desenvolvimento de novas ações através de projetos capazes de potencializar o desenvolvimento do meio, com práticas curriculares e ações mais efetivas e viáveis aos desafios do cotidiano das famílias, bem como as novas necessidades formativas dos jovens diante dos desafios da realidade social, política e econômica que afetam a profissionalização.

A pesquisa ainda demonstrou que a pedagogia da alternância praticada pela CFRVE, faz uso de instrumentos pedagógicos que medeiam as práticas curriculares, conferindo ao processo educativo maior amplitude formativa e produtiva do conhecimento. Um dos instrumentos discutidos pelos sujeitos é o Plano de Estudos, que consiste numa pesquisa inicial realizada pelos jovens em suas comunidades. Essa mediação coloca os educandos em contato direto com suas realidades para pesquisá-las, dentro de uma sistemática que conjuga um eixo e um tema gerador, fazendo dialogar na alternância do Tempo/Escola e Tempo/Comunidade, os saberes populares e os conhecimentos científicos, num processo de pesquisa e intervenção.

Foi exatamente no desenvolvimento de um desses PE, que os sujeitos apontaram as diferenças e as potencialidades das tecnologias utilizadas tanto na agricultura camponesa, quanto no agronegócio, enfatizando, que essa prática atuou de modo considerável e muito significativo em seus desenvolvimentos, formação e percepção da realidade na sua amplitude sob um conflito real entre os dois modelos de desenvolvimento no campo e, das necessidades de se estabelecer maior compromisso político e técnico científicos dos jovens com as comunidades e famílias onde vivem.

Os resultados da pesquisa, apontam que a pedagogia da Alternância praticada na CFRVE, carece de maior diálogo com as teorias críticas do currículo, podendo ajudar os educadores, educando e comunidades, a construir alternativas sociais, econômicas e culturais que confrontem a lógica capitalista de produção, ampliando a consciências dos povos sobre o papel social de cada sujeito no processo de desenvolvimento do meio e transformação social mais amplos.

Nesse sentido, esse diálogo com pode auxiliar na melhoria das práticas curriculares, da CFRVE, consolidando projetos e práticas que reafirmem o compromisso com uma formação integral e crítica, possibilitando aos jovens educandos os instrumentos necessários a produção de conhecimentos e/ou saberes úteis a compreensão do funcionamento da sociedade capitalista, do meio social em que eles vivem em seus condicionantes e contradições, bem como proporcionar diálogos entre os saberes populares e o repertório cultural historicamente acumulado pela humanidade na forma de conhecimentos científicos, presentes no currículo escolar. Diálogo esse, que está no centro do desenvolvimento de um currículo que deve ser coletivo, diversificado, rico e inclusivo.

Por fim, concluímos que o desenvolvimento de um currículo na perspectiva da PA e das teorias críticas do currículo deve ir para além da preocupação como “o que ensinar”, desvelando o conteúdo ideológico presente nos conteúdos trabalhados em sala de aula, perguntando –se porque determinados saberes tem espaço no currículo e outros não, bem como tal organização

curricular interessa. Esse currículo deve ser também capaz de oferecer um “conhecimento poderoso”, precioso ao estudante que busca a superação das condições desumanizantes promovidas pelo agronegócio, às quais os jovens da CFRVE e demais trabalhadores do assentamento Pedras estão submetidos e aos povos do campo, de um modo geral, diante do as ofensivas do projeto de dominação capitalista na América Latina, e no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALTIERI, M. Agroecologia: **bases científicas para uma agricultura sustentável**. 3 ed. São Paulo - Rio de Janeiro: Expressão Popular – AS-PTA, 2012.
- ANTUNES, Ricardo (Orgs.). **A dialética do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. Memórias de educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Dossiê Educação do campo: documentos 1998-2018**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020, p. 12-29.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEGNAMI, João Batista. A pedagogia da alternância tensionada em seus referenciais teóricos. In: FOERSTE, Erineu [et al.] (Orgs.). **Pedagogia da Alternância: 50 anos em terras brasileiras: memórias, trajetórias e desafios**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019, p. 49-63.
- BEGNAMI, João Batista. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância**. 2019. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- BEGNAMI, João Batista; JUSTINO, Érica Fernanda. **Formação por alternância na educação do campo**. 2. ed. Marília: Lutas Anticapital, 2022.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia da Alternância da Educação Básica e Superior**. 2023.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394/1996... **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1-2, 17 fev. 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 fev. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 fev. 2026.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- BRITO, Antonia Edna; SANTANA, MARTTEM, Costa de. A roda de conversa na pesquisa em educação: quais possibilidades. In: CABRAL, Carmem Lúcia de Oliverira; NASCIMENTO, Eliana Freire; MELO, Patrícia Sara Lopes. **Trajetórias de pesquisa em educação: perspectivas formativas do professor pesquisador**. Teresina: EDUFPI, 2014.
- BURLATSKI, F. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. Moscovo: Edição progresso, 1987.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Rosely Salete (Org.). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquin Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-267.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre educação do campo**. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). Educação do campo: campo- políticas públicas- educação. Brasília: Incra; MDA, 2008, p. 67-86.

CALIARAI, Rogério Omar. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento local**. Lavras: UFLA, 2002.

CARVALHO, Edmilson. **A produção dialética do conhecimento**. 1. ed. Coletivo Veredas: Maceió, 2017.

CARVALHO, Horácio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura camponesa. In: CALDART, Rosely Salete (Org.). **Dicionário de Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquin Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 26-31.

CFR - CASA FAMILIAR RURAL. **Plano de Curso das Casa Familiares Rurais do Maranhão Filiadas ao IRCOA/MA**. São Luis-MA, 2023.

CFR - CASA FAMILIAR RURAL. **Plano de Curso das Casas Familiares Rurais do Maranhão filiadas a Arcafar Nordeste e Norte do Brasil**: ensino médio integrado a educação profissional técnico de nível médio com habilitação em agropecuária. São João do Sóter, 2012.

CFRVE - CASA FAMILIAR RURAL “VIVENDO A ESPERANÇA. **Regimento Escolar**. Casa Familiar Rural “vivendo a Esperança”: São João do Sóter-MA, 2023.

CFRVE - CASA FAMILIAR RURAL “VIVENDO A ESPERANÇA”. **Projeto Político Pedagógico**: ensino médio integrado a educação profissional técnico de nível médio com habilitação em agropecuária. São João do Sóter, 2010.

CFRVE - CASA FAMILIAR RURAL “VIVENDO E ESPERANÇA”. São João do Sóter-MA. **Projeto Pedagógico do Curso de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional Técnico de Nível Médio com Habilitação em Agropecuária**. Casa Familiar Rural “vivendo a Esperança”: São João do Sóter-MA, 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horácio Martins de. Campesinato. In: CALDART, Rosely Salete (Org.). **Dicionário de Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquin Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 115-122.

COSTA, Maria Adélia da. **Currículo integrado**: concepções, perspectivas e experiências. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2011.

FERNADES, Bernardo Mançano. Territórios paradigmáticos: uma leitura preliminar da

produção do conhecimento em na geografia agrária agraria brasileira a partir dos Encontros Nacionais e Congressos Brasileiros de Geógrafos. **Terra Livre**, a. 30, v. 2, n. 42, 2014.

FERNANDES, Bernardes Mançano. Movimento dos trabalhadores rurais sem terra. In: CALDART, Rosely Salete (Org.). **Dicionário de Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquin Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 498-502.

FERNANDES, Bernardes Mançano. Território camponês. In: CALDART, Rosely Salete (Org.). **Dicionário de Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquin Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 746-750.

FORGEARD, Gilbert. Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento. I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA - Alternância e desenvolvimento do meio. 2. ed. Salvador, 1999, p. 64-72.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAMBOA, Silvio Sanches. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Alagoas, 2012.

GARCIA-MARIRRODRIGA, Rooberto; PUIG-CALVO, Pedro. **Formação em Alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte: o lutador, 2010.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e de orientação. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL – PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: alternância e desenvolvimento. Salvador: Unefab, 1999.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CFFAs**. Petrópolis: RJ: Vozes, Paris: AIMFR, 2007.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 10. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Rosely Salete (Org.). **Dicionário de Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquin Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 59-67.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JESUS, Janinha Gerk de. **Formação de professores na pedagogia da alternância**. Vitória, ES: GM, 2011.

JESUS, Janinha Gerk de; FOERSTE, Erineu. Pesquisa na formação por alternância: desvelando caminhos e cunhando utopias possíveis. In: FOERSTE, Erineu [et al.] (Orgs.). **Pedagogia da Alternância: 50 anos em terras brasileiras: memórias, trajetórias e desafios**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2019, p. 81-94.

JESUS, José Novais de. A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. **Revista NERA**, Presidente Prudente, a.14, n. 18, p. 7-20, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1334/1325>. Acesso em: 14 fev. 2026.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma Educação básica do campo** (Memória). Brasília, 1999.

KONSTANTINOV, F. V. **Os Fundamentos da Filosofia Marxista-Leninista**: introdução ao materialismo dialético. 1. ed. Portugal: Venda Nova Amadora, 1975.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In: CALDART, Rosely Salete (Org.). **Dicionário de Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquin Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 81-87.

LOPES. Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 7.ed. atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MACHADO, Lucília Regina Souza. **Ensino médio e técnico com currículos integrados**: proposta de ação didática para uma relação não fantasiosa. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR. Acesso em: 27 abr. 2025.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**: Contribuições da Pedagogia Histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MÂNFIIO, Antonio João. Conscientização e pedagogia da alternância. I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA - Alternância e desenvolvimento do meio. 2. ed. Salvador, 1999, p. 49-55.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf. Acesso em: 24 fev. 2026.

MARTINS, Alberto Floriano Greco. **A questão agrária brasileira**: da colônia ao governo

Bolsonaro. 1. ed. Expressão Popular, 2022;

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.

MEDEIROS, Leonilde Servalo de. Latifúndio. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário de Educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 447-553.

MÉSZÁROS, István. A alienação e a crise da educação. In: **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINAYO, Maria Célia de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRALHA, Wagner. Questão agrária brasileira: origem, necessidade e perspectivas de reforma hoje. **Revista Nera**, Presidente Prudente, a. 9, n. 8. p. 151-172, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1445>. Acesso em: 10 nov. 2024.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do campo. In: CALDART, Rosely Salete (Org.). **Dicionário de Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.326-333.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008, p. 17-48.

MOREIRA, Helivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, Adeliâne Vieira de. **A educação do campo e a agroecologia na constituição do campesinato no Ceará, Brasil**. 2023. 226 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

PEREIRA, Mônica Cox de Brito. Revolução verde. In: CALDART, Rosely Salete (Org.). **Dicionário de Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 687-691.

PUIG-CALVO, Pedro. Formação pessoal e desenvolvimento local. II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA - Pedagogia da Alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília: Unefab, 2002, p. 124-146.

PUIG-CALVO, Pedro. Introdução. In: **Pedagogia da alternância: Alternância e desenvolvimento**. I Seminário Internacional – Salvador: Unefab, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Natal, 2008.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Rosely Salete (Org.). **Dicionário de Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 295-301.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Artimed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPAIO JUNIOR, Plínio de Arruda. Notas críticas sobre a atualidade e os desafios da questão agrária. In: STEDILE, João Pedro. **A questão agrária do Brasil**: debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 189-240.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Clóves Caribé Meneses dos. MATOPIBA: uma nova fronteira agrícola ou um reordenamento geográfico do agronegócio e dos espaços produtivos de “cerrados”? **Cadernos do CEAS**, Salvador/Recife, n. 245, p. 570-600, set./dez., 2018. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ucsal.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/487/408>. Acesso em: 2 fev. 2026.

SANTOS, Francisco de Assis Santos; LIMA, Elmo de Souza Lima. As interfaces políticas e pedagógicas entre agroecologia e educação do campo. In: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keilla Rejane Almeida; GONÇALVES, Marli Clementino. **Educação do campo e pedagogia da alternância**: diferentes concepções e projetos em disputa. 1.ed. Curitiba: Editorial Casa, 2022.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo**: alterna cia ou alternâncias? Curitiba, PR: CRV, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, Elson Silva. **As práticas educativas na Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” em São João do Sóter - MA**: possíveis diálogos entre a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2021.

STEDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil**: o debate tradicional – 1500-1960. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

STEDILE, João Pedro. Reforma Agrária. In: CALDART, Rosely Salete (Org.). **Dicionário de Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquin Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 659-668.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de pesquisa**, v. 46. n. 159, p. 18-37. jan./mar. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/qjWsWsQZNLtJbGYjhyhYfXh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2025.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

APÊNDICES

APENDICE A - CÍRCULO FORMATIVO I

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CASA FAMILIAR RURAL “VIVENDO A ESPERANÇA” (CFRVE)
Pesquisador: Doutorando. Elson Silva Sousa
Orientador: Dr. Elmo de Souza Lima

CÍRCULO FORMATIVO I

EIXO TEMÁTICO I: Apresentação do Projeto de pesquisa e Roteiro de Pesquisa	
a) apresentar à equipe escolar e aos participantes, o projeto, seus objetivos, metodologia de trabalho, cronograma e, assinar os termos as documentações necessárias (TALE e TCLE); Turno: Vespertino Tempo Estimado: 2hs Mediador/Pesquisador: Me. Elson Silva Sousa	
Distribuição do Tempo	Atividades
8:30 as 9:30	1º Momento – Boas-Vindas O pesquisador dará as boas-vindas aos participantes, em seguida fará a explicitação de sua função junto a pesquisa que está sendo desenvolvida e a sua relação com a CFRVE, bem como a apresentação dos principais elementos do projeto de Pesquisa e cronograma de execução; 2º Momento - Acolhida reflexiva – Com um texto autoral “Janelas” – o pesquisador convidou os participantes da pesquisa a realizarem uma leitura individual, percebendo os elementos de uma casa: “portas” e “janelas”, enfatizando a importância do aprimoramento do olhar sobre a realidade local, a CFRVE, e o trabalho educativo na comunidade e região, bem como o olhar para dentro de cada um enquanto seres humanos e profissionais. O registro escrito seguiu um roteiro chamado “primeira impressões”.
	3º MOMENTO – DISCUSSÃO DO EIXO TEMÁTICO I Após a reflexão, o pesquisador apresentou o tema da pesquisa, o objetivo geral e os específicos, bem como a metodologia dos Círculos Formativos, pela qual se daria a produção dos dados informacionais, inspirados no “Círculos de Cultura” de PAULO FREIRE, que consiste na organização de

9:30 as 10:30	espaços e tempos com grupos de educadores e educandos discutindo as temáticas relacionadas à pesquisa, com dinâmicas musicais, bem como produção escrita e, gravações das falas. 4º MOMENTO – APROFUNDAMENTO DA DISCUSSÃO Nesse momento retomamos à atividade sobre as “primeiras impressões” que os participantes tiveram sobre a temática, problema e metodologias e outros aspectos da pesquisa. Essa atividade foi fundamental a exposição de suas expectativas e possíveis benefícios da pesquisa sobre as problemáticas enfrentadas pela CFRVE.
10:30 as 11:00	5º MOMENTO – AVALIAÇÃO AVALIAÇÃO DO PRIMEIRO CÍRCULO FORMATIVO E ASSINATURA DOS TERMOS DA PESQUISA POR CADA PARTICIPANTE (TCLE E TALE).

APENDICE B - CÍRCULO FORMATIVO II

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CASA FAMILIAR RURAL “VIVENDO A ESPERANÇA” (CFRVE)
Pesquisador: Doutorando. Elson Silva Sousa
Orientador: Dr. Elmo de Souza Lima

CÍRCULO FORMATIVO II

EIXO TEMÁTICO II: os pilares, os instrumentos pedagógicos e o Projeto educativo da CFRVE.	
a) Objetivo: refletir sobre a importância dos pilares da Pedagogia da Alternância e os instrumentos pedagógicos no desenvolvimento do projeto educativo da CFRVE; Turno: Vespertino Tempo Estimado: 2hs Mediador/Pesquisador: Doutorando. Elson Silva Sousa	
Distribuição do Tempo	Atividades
8:30 as 9:30	1º Momento – Boas-Vindas O pesquisador dará as boas-vindas aos participantes, fazendo referência ao compromisso assumido no Círculo Formativo I, pela assinatura dos termos (TCLE e TALE). 2º Momento - Acolhida reflexiva Nesse momento faremos a leitura compartilhada do texto autoral – “Caca”, ACRESCIDO À TESE, no capítulo I (percurso metodológico de pesquisa). Sua leitura objetivou a sensibilização dos participantes quanto a ideia de necessitarmos “abrigar e ser abrigo”, que a figura de uma casa, possui diversas funções: cuidar, educar, formar relações de cooperação e trabalho coletivo etc. Após leitura coletiva do texto “Casas”, iniciaremos apresentação dos participantes, respondendo algumas perguntas norteadoras – como você se inseriu na CFRVE? Qual sua importância como monitor/educador, gestor, coordenador e alunos de uma Escola/CFRVE? O que a casa representa para você (gestão, equipe técnica, professores e alunos do 3º ano)? Quais valores

	vocês aprenderam aqui? E como isso fez diferença em sua ideia de educação, escola?
9:30 as 10:30	3º MOMENTO – DISCUSSÃO DO EIXO TEMÁTICO I O pesquisador, colará no quadro da sala a imagem de uma casa simbolizando a Escola/ Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança (CFRVE) e distribuirá desenhos representativos dos quatro pilares dos CEFFAs (formação integral, desenvolvimento do meio, pedagogia da alternância e associação local), em seguida entregará targetas de papel com pincéis a cada participante, para que cada um defina em uma palavra quais princípios são cultivados nas práticas educativas (em sala, no quintal laboratório, nas alternâncias, nos projetos educativos) na CFRVE, e como esses princípios impactam suas vidas e formação. Essas targetas serão coladas ao redor da gravura da CFRVE por cada um dos participantes à medida que cada um for expondo suas ideias. 4º MOMENTO – APROFUNDAMENTO DA DISCUSSÃO Após essa exposição inicial, o pesquisador apresentará, na forma de gravuras os seis (06) princípios da Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs, no Brasil, a partir de Gimonet (2007), provocando a discussão desses princípios com os princípios apontados por cada um dos participantes no terceiro (3º) momento e de suas relações com os pilares dos CEFFAs. Nesse momento, abriremos o debate para que cada um expresse a importância desses princípios para o projeto educativo da CFRVE, na atualidade explicitando potencialidades e fragilidades. Ainda nesse momento, aproveitamos o quadro de instrumentos pedagógicos da CFRVE, exposta na sala para que percebessem o quanto a pedagogia da alternância possui uma organicidade e dinâmica de prática educativa singular, para que percebam que os pilares, princípios e instrumentos pedagógicos, mediações são interdependentes.
10:30 as 11:00	5º MOMENTO – AVALIAÇÃO AVALIAÇÃO DO SEGUNDO CÍRCULO FORMATIVO POR CADA PARTICIPANTE E AS CONSIDERAÇÕES DO PESQUISADOR E, ASSINATURA DA LISTA DE FREQUÊNCIA.

APENDICE C - CÍRCULO FORMATIVO III

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CASA FAMILIAR RURAL “VIVENDO A ESPERANÇA” (CFRVE)
Pesquisador: Doutorando. Elson Silva Sousa
Orientador: Dr. Elmo de Souza Lima

CÍRCULO FORMATIVO III

EIXO TEMÁTICO III: A pedagogia da Alternância no contexto do agronegócio: desafios e possibilidades. b) Discutir os desafios e possibilidades postos à Pedagogia da Alternância diante da disputa entre os projetos econômicos da agricultura camponesa e do agronegócio no campo. Turno: Vespertino Tempo Estimado: 2hs Mediador/Pesquisador: Doutorando. Elson Silva Sousa	
Distribuição do Tempo	Atividades
8:30 as 9:30	1º Momento – Boas-Vindas O pesquisador dará as boas-vindas aos participantes, fazendo uma breve lembrança da temática do Círculo Formativo II, buscando elementos que façam ligação com a discussão do Círculo Formativo III, numa espécie de Colocação em Comum. 2º Momento - Acolhida reflexiva ➤ Iniciaremos com um momento de sensibilização através da canção autoral “Plantando Vida” – (Elson S. Sousa), levando os participantes a buscarem nas categorias expostas no texto musical (AGRONEGÓCIO, MARANHÃO, MORTE, VIDA, MATA DERRUBADA, COMUNIDADE, PROJETO DE SOCIEDADE, TERRA), as reflexões pertinentes a temática central e ao objetivo do Círculo Formativo III. ➤ Em seguida apresentaremos a temática do Círculo Formativo III e o Objetivo da discussão. Nesse instante, abre-se uma rodada para as falas sobre as primeiras impressões sobre a letra da canção e temática do dia, onde todos podem expor suas contribuições livremente. Esse momento serve ao pesquisador para sentir o público e como conduzirá os próximos passos.

	➤ O pesquisador aproveitará esse momento para entregar nas mãos dos participantes cartões com “minhas impressões”, onde cada um escreverá como o projeto de desenvolvimento regido pelo AGRONEGÓCIO produz MORTE, e como o projeto de desenvolvimento com base na AGRICULTURA camponesa produz VIDA. Encerra-se esse primeiro momento com a socialização individual.
9:30 as 10:30	3º MOMENTO – APROFUNDAMENTO DA DISCUSSÃO DO EIXO TEMÁTICO III O pesquisador, provocará a discussão com base nos questionamentos a seguir: 1. Qual a diferença entre Agronegócio e Agricultura camponesa? 2. Vocês reconhecem que esses dois projetos estão em disputa no campo? Como vocês percebem eles agindo no campo e nas comunidades circunvizinhas? 3. Quais as tensões geradas pela influência do agronegócio no projeto educativo da CFRVE, que funciona com a Pedagogia da Alternância? 4. Vocês sentem que o agronegócio influencia a proposta curricular da CFRVE? De que modo? 4º MOMENTO – CONCLUSÃO DA DISCUSSÃO Fechamento da Discussão – Os participantes apontarão as possibilidades que a Pedagogia da Alternância possui dentro das práticas curriculares, e, seu potencial de fortalecer a AGRICULTURA CAMPONESA e enfrentar o AGRONEGÓCIO. Desenvolvimento de Atividade Orientada.
10:30 as 11:00	5º MOMENTO – AVALIAÇÃO AVALIAÇÃO DO CÍRCULO FORMATIVO III E, ASSINATURA DA LISTA DE FREQUÊNCIA.

APENDICE D - CÍRCULO FORMATIVO IV

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGEd
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CASA FAMILIAR RURAL “VIVENDO A ESPERANÇA” (CFRVE)
Pesquisador: Doutorando. Elson Silva Sousa
Orientador: Dr. Elmo de Souza Lima

CÍRCULO FORMATIVO IV

EIXO TEMÁTICO IV: Pedagogia da Alternância e Currículo Escolar: conhecimentos/saberes para fortalecer agricultura camponesa ou servir ao agronegócio? c) Discutir como os saberes/conhecimentos do currículo escolar da CFRVE auxiliam no fortalecimento da agricultura familiar ou na servidão o agronegócio; d) Identificar na prática na prática educativa (o que se ensina e aprende), suas vinculações com as dimensões do currículo: técnica, prática ou crítica; e) Relacionar os objetivos formativos previsto no Plano de Curso e PPP da CFRVE com as práticas educativas da CFRVE; Turno: Vespertino Tempo Estimado: 2hs Mediador/Pesquisador: Me. Elson Silva Sousa	
Distribuição do Tempo	Atividades
8:30 as 9:30	1º Momento – Boas-Vindas O pesquisador dará as boas-vindas aos participantes, fazendo uma breve rememoração da temática da III, buscando elementos que façam ligação com a discussão do Círculo Formativo IV. - Recebimento da atividade orientada no Círculo Formativo III. 2º Momento - Acolhida reflexiva ➤ Iniciaremos com um momento de sensibilização através de canção e/ou texto reflexivo autoral. ➤ Em seguida apresentaremos a temática da Círculo Formativo IV e, os seus respectivos objetivos. Nesse instante abre-se uma rodada para as falas sobre a temática do dia, onde todos podem expor suas impressões livremente. Esse momento serve ao pesquisador para sentir o público e como conduzirá os próximos passos (introduzir os primeiros elementos problematizadores).

	➤ O pesquisador aproveitará esse momento para entregar nas mãos dos participantes uma ficha chamada “Como Vejo Minha Prática Curricular”, onde cada um escreverá como sua em sua prática, os conhecimentos e saberes ensinados pelos professores e aprendidos pelos alternantes nas respectivas disciplinas/ou auxiliam no fortalecimento da AGRICULTURA CAMPONESA e a resistir ao projeto de desenvolvimento regido pelo AGRONEGÓCIO. Encerra-se esse primeiro momento com a socialização individual.
9:30 as 10:30	3º MOMENTO – APROFUNDAMENTE DA DISCUSSÃO DO EIXO TEMÁTICO IV O pesquisador, provocará a discussão com base nos questionamentos: 1. O trabalho realizado pela CRVE através da Pedagogia da Alternância contribui para o fortalecimento da agricultura camponesa? 2. Vocês reconhecem em tudo que a CFRVE faz a defesa da agricultura camponesa como projeto de desenvolvimento promissor para o campo hoje? 3. Quais projetos desenvolvidos pela CFRVE tem apontado possibilidades de desenvolvimento do meio. 4º MOMENTO – CONCLUSÃO DA DISCUSSÃO Fechamento da Discussão – Aponte as possibilidades que a Pedagogia da Alternância, nas práticas curriculares, possui para fortalecer a AGRICULTURA CAMPONESA e enfrentar o AGRONEGÓCIO.
10:30 as 11:00	5º MOMENTO – AVALIAÇÃO AVALIAÇÃO DA PRIMEIRA II RODA DE CONVERSA E ASSINATURA DA LISTA DE FREQUÊNCIA.

APENDICE E - CÍRCULO FORMATIVO V

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGEd
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CASA FAMILIAR RURAL “VIVENDO A ESPERANÇA” (CFRVE)
Pesquisador: Me. Elson Silva Sousa
Orientador: Dr. Elmo de Souza Lima

CÍRCULO FORMATIVO V

EIXO TEMÁTICO V: Dos temas geradores aos planos de estudos: conteúdos e práticas que potencializam a agricultura camponesa e o desenvolvimento do meio. Objetivo: analisar a relação dos conteúdos e práticas curriculares a partir dos temas geradores e planos de estudos, com vistas a potencializarem a agricultura camponesa para o desenvolvimento do meio. Turno: Vespertino Tempo Estimado: 2hs Mediador/Pesquisador: Me. Elson Silva Sousa	
Distribuição do Tempo	Atividades
8:30 as 9:30	1º Momento – Boas-Vindas O Pesquisador dará as boas-vindas ao grupo de sujeitos participantes da pesquisa; retomará pontos discutidos durante o Círculo Formativo IV, e então buscará estabelecer ligações da discussão anterior com o tema e objetivo propostos para o círculo formativo V. Abrirá um espaço para recebimento de atividade referente ao círculo formativo IV. 2º Momento - Acolhida reflexiva Nesse momento o pesquisador entregará em mãos uma cópia impressa da canção “ciranda da vida”. O pesquisador cantará a música com o grupo e em seguida exporá as suas principais categorias (Assentamento, Terra, Esperança, Vida, Sonho, Luta, humanidade), abrindo espaço para os sujeitos apontarem as proximidades das categorias trabalhadas na canção com as categorias do tema do Círculo Formativo V.

9:30 as 10:30	3º MOMENTO – DISCUSSÃO DO EIXO TEMÁTICO V A discussão do eixo temático iniciará com a exposição do tema pelo pesquisador, em poucos slides. Uma espécie de mediação da discussão que chama a atenção para o processo de organização curricular da Pedagogia da alternância nesse percurso que começa com a definição dos Temas Geradores após a Pesquisa da Realidade e sua sistematização no Calendário de Alternâncias (CA) e vai em direção ao Plano de Estudos (PE), principal instrumento/mediação pedagógica. 4º MOMENTO – APROFUNDAMENTO DA DISCUSSÃO Após essa primeira aproximação com a temática, aprofundaremos a discussão através das questões problematizadoras: o que é mesmo um tema gerador e qual a sua importância na prática educativa da CFRVE? Em que consiste um Plano de Estudos e qual o seu lugar na produção do conhecimento na Pedagogia da Alternância? Dê exemplos de como ele pode ser realizado? Como o trabalho educativo com os Temas Geradores e os Planos de Estudos podem potencializar o fortalecimento da agricultura camponesa e o desenvolvimento do meio nessa comunidade?
10:30 as 11:00	5º MOMENTO – AVALIAÇÃO AVALIAÇÃO DO CÍRCULO FORMATIVO V