

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

DENILSON DA SILVA

**PRÁTICAS CURRICULARES DEMOCRÁTICAS EM ESCOLAS
DO CAMPO NO BRASIL**

São Leopoldo

2020

DENILSON DA SILVA

**PRÁTICAS CURRICULARES DEMOCRÁTICAS EM ESCOLAS
DO CAMPO NO BRASIL**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor em
Educação, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

São Leopoldo

2020

S586p Silva, Denilson da
Práticas curriculares democráticas em escolas do campo no
Brasil / Denilson da Silva. -- 2020.
250 f.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio
dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São
Leopoldo, RS, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva.

1. Práticas curriculares - Democracia. 2. Escolas do campo –
Currículo - Brasil. 3. Neoliberalismo e Educação. I. Silva, Roberto
Rafael Dias da. II. Título.

CDD 370.19346

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Daniele R. Monteiro – CRB 10/2091

DENILSON DA SILVA

**PRÁTICAS CURRICULARES DEMOCRÁTICAS EM ESCOLAS
DO CAMPO NO BRASIL**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor em
Educação, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 17 agosto de 2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva – UNISINOS

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck – UNISINOS

Prof.^a Dr.^a Maria Cláudia Dal'Igna – UNISINOS

Prof. Dr. Telmo Marcon – Universidade de Passo Fundo

Prof.^a Dr.^a Mônica Castagna Molina – Universidade de Brasília

Dedico esta Tese às Educadoras e Educadores do Campo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e às Monitoras e Monitores das Escolas Família Agrícola, os quais acreditam no poder de transformação da educação solidária, humana e democrática, e aos filhos Laira, Isadora, Santiago e Catarina, por confiar que poderão auxiliar na construção de um mundo mais justo, fraterno e humano do que o que herdaram de seu pai!

AGRADECIMENTOS

Agradeço às parceiras do Grupo de Pesquisa de Currículo pela disciplina acadêmica, pelo respeito e pelo ambiente de harmonia, espírito coletivo e compromisso intelectual presente nas atividades compartilhadas ao longo do período de formação. Agradeço também pelo tempo dispensado na atenta, rigorosa e cuidadosa leitura e pelos apontamentos realizados no texto, os quais o qualificaram. Nesse sentido, destaco as colegas Andreia Veridiana Antich, Cássia Maria Lopes Dias Medeiros, Daiana Bastos da Silva, Luthiane Miszak Valença de Oliveira, Marta Sfredo, Shirley Cardoso e Tássia Joana Rodrigues Ciervo.

Agradeço à Rosane Fátima Vasques pela simpatia, pela disponibilidade constante, pela partilha de livros, textos e leituras que envolveram os seminários realizados e pela parceria nos deslocamentos constantes entre Erechim e São Leopoldo ao longo dos dois primeiros anos do Doutorado, os quais permitiram que o coleguismo incipiente se transformasse em respeito, carinho e amizade.

Agradeço às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação pelo compartilhamento de sua experiência teórica e metodológica, do respeito e da humanidade no ato de ensinar, pela compreensão de nossos limites e pelo estímulo em superá-los. E, às secretárias do Programa pelo trabalho de orientação às necessidades acadêmicas que envolvem nosso cotidiano ao longo do período formativo.

Agradeço ao professor Roberto, orientador que soube conduzir todo o processo formativo com o indispensável rigor acadêmico e com a sensibilidade de não tutelar a liberdade de nosso pensar.

Agradeço ainda à minha mãe, Marlene da Silva, pela acolhida, pelo apoio incondicional e, na partilha do cotidiano, ao longo do processo de elaboração do projeto de pesquisa e da tese, pela tranquilidade e harmonia para que pudesse me dedicar ao estudo e à escrita sem sobressaltos.

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural. Pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural. *Nada deve parecer impossível de mudar.* (BERTOLT BRECHT, 1982, grifo nosso).

RESUMO

A presente tese objetiva investigar práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo no contexto brasileiro. A análise conceitual a que nos propomos toma, como referência teórica para abordar o currículo, a teoria crítica, a partir das formulações de Escolas e de currículos democráticos de Michael Apple e de James Beane, e da produção sobre Educação do Campo no país, no âmbito da qual os trabalhos de Roseli Caldart e Mônica Molina têm sido destacados pela capacidade de análise da função social, política e pedagógica da Escola do Campo ao campesinato brasileiro. Nesse sentido, buscando compreender os desafios impostos à sociedade, à Educação e à Escola pelo capitalismo em seu estágio neoliberal, realizamos uma análise sociológica e política que se estrutura em intelectuais de base marxista e vertentes neomarxistas, examinando os seus efeitos principalmente na democracia. Tal perspectiva teórica se entrelaça à abordagem política intitulada “comum” desenvolvida por Pierre Dardot e Christian Laval, de contraposição, resistência e antecipação aos atuais efeitos do neoliberalismo na sociedade, na Educação e na Escola. Para a análise construída nesta tese, utilizamos como campo empírico uma Escola do Campo de Assentamento, localizada no Estado do Rio Grande do Sul, e uma Escola Família Agrícola, situada no Estado do Espírito Santo. A descrição, análise e compreensão de práticas curriculares apresentadas utilizam como método de investigação os estudos comparados em Educação e em currículo, tendo como referências Maria Ciavatta, Fabiany C. T. Silva e Jurgen Schriewer. Tal opção metodológica, em sintonia com o aporte teórico, indica que a diversidade política e a diversidade pedagógica das práticas curriculares são alternativas à razão neoliberal, já sedimentadas neste campo empírico de pesquisa e construídas em uma lógica emancipadora, participativa, solidária e democrática que nos permite indicar a instituição do *comum* a partir da Escola do Campo. As práticas curriculares democráticas engendradas nas Escolas do Campo brasileiras inscrevem-se na perspectiva de redesenhar os tempos e espaços formativos, bem como se ancoram em modelos integradores, participativos e críticos para pensar o conhecimento e a formação humana. Mais que isso, os princípios advindos da análise comparativa de Escolas do Campo demonstram potencial heurístico para pensar a Escola do século XXI.

Palavras-chave: Currículo. Práticas Curriculares. Práticas Curriculares Democráticas. Currículo em Escolas do Campo. Escola e Neoliberalismo.

ABSTRACT

This thesis aims to investigate democratic curricular practices in schools in the rural areas of Brazil. The conceptual analysis that we propose takes the critical theory as a theoretical reference to approach the curriculum, based on the definitions of Schools and democratic curricula by Michael Apple and James Beane, and on the production on Education in Rural Areas in Brazil, among which the works of Roseli Caldart and Mônica Molina have been highlighted for their ability to analyze the social, political and pedagogical function of schools in rural areas to the Brazilian peasantry. In this sense, seeking to understand the challenges imposed to society, to Education and to the School by capitalism in its neoliberal stage, we carried out a sociological and political analysis that is structured around Marxist-based intellectuals and neo-Marxist strands, examining their effects mainly on democracy. This theoretical perspective is interwoven with the political approach called “common” developed by Pierre Dardot and Christian Laval, of opposition, resistance and anticipation to the current effects of neoliberalism on society, Education and School. For the analysis constructed in this thesis, we used as empirical field a School in a Settlement, located in the State of Rio Grande do Sul, and an Agricultural Family School, located in the State of Espírito Santo. The description, analysis and understanding of curricular practices presented used the comparative studies in Education and Curriculum as a research method, having Maria Ciavatta, Fabiany C. T. Silva and Jurgen Schriewer as references. Such methodological option, in line with the theoretical contribution, indicates that the political diversity and the pedagogical diversity of curricular practices are alternatives to neoliberal reason, already established in this empirical field of research and built on an emancipatory, participatory, solidary and democratic logic that allows us to indicate the founding of the *common* based on schools in rural areas. Democratic curricular practices engendered in schools in Brazilian rural areas are part of the perspective of redesigning formative times and spaces, and are anchored in integrative, participatory and critical models for thinking about knowledge and human formation. More than that, the principles arising from the comparative analysis of schools in rural areas show a heuristic potential to think the school of the 21st century.

Keywords: Curriculum. Curricular Practices. Democratic Curricular Practices. Curriculum in Schools in Rural Areas. School and Neoliberalism.

LISTA DE SIGLAS

ACARES	Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo
AGAPAN	Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARCAFAR-Sul	Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul
BREXIT	“ <i>Britain</i> ” (Bretanha) + “ <i>Exit</i> ” (saída)
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEEdRS	Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
CEFFAs	Centros de Formação por Alternância
CFRs	Casas Familiares Rurais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CR	Caderno da Realidade
EFA	Escola Família Agrícola
EFABE	Escola Família Agrícola Boa Esperança
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
FAO	Fundo das Nações Unidas para a Agricultura
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEJC	Instituto de Educação Josué de Castro
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTs	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MFR	<i>Maisons Familiales Rurales</i>
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NB	Núcleo de Base
OMS	Organização Mundial da Saúde

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
RACEFFAES	Rede das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SCIR	Secretariado Central de Iniciativa Rural
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UnB	Universidade de Brasília
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNMFR	<i>Union Nationale des Maisons Familiales Rurales</i>
VARIG	Viação Aérea Rio-Grandense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CAPITALISMO, DEMOCRACIA E NEOLIBERALISMO: ELEMENTOS PARA UM DIAGNÓSTICO	26
2.1 Capitalismo, Democracia e Neoliberalismo	27
2.2 O Estado Brasileiro no Neoliberalismo	34
2.3 O Campo no Neoliberalismo	45
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: ELEMENTOS HISTÓRICOS, PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E DA TEORIZAÇÃO CURRICULAR.....	52
3.1 A Área da Educação do Campo: Elementos Históricos, Epistemológicos, Políticos e Legais	53
3.2 As Licenciaturas em Educação do Campo no País: a Pedagogia da Alternância, o Ensino por Área de Conhecimento e a Interdisciplinaridade	61
3.3 Princípios Políticos e Pedagógicos da Educação do Campo: a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia da Alternância	71
3.4 O Conhecimento, o Currículo Escolar e a Teoria Crítica: Elementos Centrais ao Currículo das Escolas do Campo	95
4 ELEMENTOS METODOLÓGICOS: O CAMPO EMPÍRICO E A REVISÃO DA LITERATURA	115
4.1 O Campo Empírico: as Escolas do Campo	115
4.2 Mapeamento e Elementos Metodológicos	119
5 PRÁTICAS CURRICULARES DEMOCRÁTICAS EM ESCOLAS DO CAMPO ..	131
5.1 Educação e Escolas do Campo no Brasil	132
5.2 A Metodologia da Investigação	142
5.3 Práticas Curriculares Democráticas em Escolas do Campo: Descrição e Análise	148
5.3.1 A Auto-organização dos Educandos na Escola Família Agrícola.....	149
5.3.2 A Pesquisa Participante como Prática Curricular de Identidade Camponesa e de Cidadania na Escola de Assentamento.....	160
5.3.3 A Pedagogia da Alternância: Tempo e Espaço de Formação dos Educandos na Escola Família Agrícola.....	172
5.3.4 A Produção e a Identidade Camponesa no Currículo: Tempo e Espaço de Formação na Escola de Assentamento.....	188

5.4 Práticas Curriculares em Escolas do Campo: Abordagem Comparativa...	204
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	224
REFERÊNCIAS.....	233
APÊNDICE A – ROTEIRO DE PESQUISA E QUESTIONÁRIO VOLTADO À ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA.....	246
APÊNDICE B – ROTEIRO DE PESQUISA E QUESTIONÁRIO VOLTADO À ESCOLA DE ASSENTAMENTO	248
ANEXO A – CRONOGRAMA DOS CONTEÚDOS VIVENCIAIS DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA.....	250

1 INTRODUÇÃO

A esperança na libertação não significa já a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se estas não existem, temos que pelear esperançadamente para criá-las, viabilizando, assim, a libertação. (FREIRE, 2019, p. 50).

Inverno de 2020, primeira quinzena de julho. Tanto no Brasil como em todas as outras partes do mundo as rotinas foram intensamente modificadas ao longo desses primeiros meses do ano. Palavras como pandemia, trabalho remoto, *lockdown* e *lives* entraram subitamente em nosso cotidiano. Em uma velocidade similar, escolas, universidades e serviços essenciais da rotina de todas as cidades ao redor do mundo foram interrompidos. Da mesma maneira, cinemas foram fechados, *shows* proibidos de acontecer, campeonatos de todas as modalidades e atividades esportivas suspensos por tempo indeterminado. Fronteiras e aeroportos foram fechados, transportes públicos, como metrô e ônibus, tiveram redução total ou parcial em suas frotas nos grandes centros, fazendo com que metrópoles na Ásia, na Europa, no Oriente Médio e na América ficassem desertas. Os *shoppings centers* – eminente símbolo do consumo neoliberal nas décadas finais do século XX – também sucumbiram à necessidade de esvaziamento do *espaço público* como forma de evitar o contato social e o contágio. Os telejornais das grandes tevês abertas, que ocupavam um espaço modesto em inícios de manhã, ao meio-dia e à noite, tiveram seu espaço nas grades de programação generosamente ampliado. Programas jornalísticos na tevê aberta, assim como em canais fechados, têm uma única pauta: a pandemia do COVID-19 (segundo a Organização Mundial da Saúde, em inglês: *Coronavirus Disease 2019*; ou, popularmente: coronavírus).

No Brasil de hoje, ultrapassamos 71 mil óbitos – e aproximadamente 1,9 milhão de casos confirmados – pela incidência da nova síndrome respiratória e estamos ao longo das últimas quatro semanas com uma média diária superior a mil vítimas fatais. Na China, país onde o primeiro caso foi detectado, na província de Hubei, em dezembro de 2019, e que teve o pico da pandemia no início do mês de março, a vida dos cidadãos toma contornos de retomar uma pseudonormalidade. O mesmo parece ocorrer em países europeus como Reino Unido, Itália, França e Espanha – os quatro, em ordem decrescente, tiveram os maiores índices de óbitos no velho continente e, neste momento, contabilizam juntos cerca de 136 mil vítimas fatais e aproximadamente 990 mil infectados.

O Brasil do negacionismo e das *fake news* tem na figura de seu presidente, Jair Bolsonaro, o ícone da anticiência, da falta de empatia e de valores como solidariedade e humanidade. Infelizmente, percebemos essas características em um contingente enorme de brasileiros e brasileiras que defendem tal postura, a qual demonstra irracionalidade e tange à insanidade. Nesse mesmo Brasil, notamos outro descompasso, este típico do neoliberalismo: a sobreposição da lógica econômica à vida. No cotidiano, o que vemos aqui, desde o princípio do quadro pandêmico, é a tentativa do presidente de minimizar os efeitos da doença, desestimulando o isolamento social e indo de encontro às recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e de especialistas em saúde pública (do país e do mundo), como infectologistas, epidemiologistas, intensivistas e pneumologistas. Esses especialistas apontam a indispensabilidade de isolamento social aliado a assepsia rigorosa e proteção das vias nasais como formas de minimizar a curva de contágio, a demanda por leitos em hospitais e, nos casos mais graves, a necessidade de leitos em Unidades de Tratamento Intensivo (UTIs). Tal demanda pôs em xeque os sistemas de saúde dos países mais afetados e fizeram colapsar seus sistemas de atendimento à saúde humana, até em nações desenvolvidas. A atitude presidencial tem como premissa manter a economia e os empregos, desprezando o potencial nocivo e fatal da doença.

As expectativas de crescimento econômico, que, para 2020, já eram muito modestas, faziam economistas de perfil liberal ou neoliberal e gestores públicos das grandes nações intensificarem as agendas políticas de rigorosa austeridade e de diminuição de políticas públicas que contivessem anticíclicamente a tempestade que se avizinhava. Os prognósticos, atualmente, mesmo os mais otimistas, contabilizam os efeitos que a pandemia impôs ao mundo, fazendo despencar globalmente a economia, materializando um processo global recessivo e indicando um crescimento negativo para o ano que pode atingir dois dígitos. É uma tragédia que intensificará o desemprego local e global, ampliará com certeza a desigualdade social e aumentará a fome em todo o mundo.

Esses efeitos, neste momento, nos parecem abalar um dos pilares do neoliberalismo: o Estado mínimo. O que se evidencia é que a racionalidade neoliberal, defendida por seus adeptos, de menos recursos públicos à saúde (como, por exemplo, a fragilização do *Obamacare* nos Estados Unidos pelo governo Donald Trump e a aprovação do Projeto de Emenda Constitucional, no final de 2016, pós-

impeachment de Dilma Rousseff, que congelou por 20 anos os *gastos* públicos em saúde e educação no Brasil) e à ciência com redução de investimentos em universidades e centros de pesquisas públicos é ineficaz, perversa e nociva. É algo que põe em risco a capacidade de preservar vidas e buscar alternativas, como tratamentos e vacinas eficientes para proteger a saúde e o bem comum das populações. A fragilidade de tal lógica diante da indiscutível necessidade de adoção de práticas de transferência de renda (mínima) a populações mais vulneráveis socialmente e alocação de volumosos recursos para tentar montar estruturas capazes de mitigar os efeitos do vírus à saúde ficou nítida.

Esse quadro de crise profunda, segundo Stiglitz (2020, não paginado), traz implicações muito mais intensas e que nos desafiam a compreender “[...] a importância da *ciência*, o papel estratégico do *setor público* e a necessidade de ações coletivas; as consequências desastrosas das *desigualdades* e a negação do acesso à *assistência médica* como direito humano fundamental.” O referido quadro sintetiza, de acordo com o laureado com o Nobel em Economia em 2001, a miopia da economia de mercado imposta pelo neoliberalismo e cristalizada com a pandemia. É uma sensação similar à apontada por Harvey (2020) e que reforça o panorama descrito por Stiglitz (2020):

Quarenta anos de neoliberalismo na América do Norte e do Sul e na Europa tinham deixado o público totalmente exposto e mal preparado para enfrentar uma crise de saúde pública deste tipo, apesar dos riscos anteriores da SARS e do Ebola terem fornecido abundantes avisos. (HARVEY, 2020, p. 17).

O cenário político e o quadro social global já vinham dando sinais de complexificação em vários pontos do mundo, com escalada de *forças de extrema direita* em *democracias liberais pelo mundo todo*, “[...] neonazistas no parlamento alemão, neofascistas no italiano, o *Brexit* conduzido pela xenofobia alimentada por tablóides, ascensão do nacionalismo branco na Escandinávia, regimes autoritários tomando forma na Turquia e [...] o trumpismo.” (BROWN, 2019, p. 9). Ainda podem ser citados grupos de direita extrema tomando ruas e praças, e as redes sociais destilando ódio de classe; étnico; contra mulheres; Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTs) e; imigrantes, negando a diversidade, a ciência e o conhecimento – diversidade que, segundo Krenak (2019), é indispensável para se manter a alegria de viver.

Desenha-se um quadro de agravada complexidade com a pandemia que se alastra; esta, no país, parece indicar estar ainda em ascensão, levando-nos a crer que contabilizaremos mais vítimas fatais, lamentavelmente. É nesse panorama que às vezes parece beirar a ficção cinematográfica que finalizamos a investigação de *Práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo no Brasil*, a qual passaremos a descrever na sequência – um período de incertezas, talvez rupturas ou, ainda, alternativas.

A última década do século passado foi um marco para a Educação no país. Após uma longa tramitação no Congresso Nacional, em dezembro de 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 1996). Na esteira da Constituição de 1988, na qual houve avanços políticos e sociais na instituição de direitos básicos e fundamentais e, principalmente, das liberdades individuais e coletivas negadas ao longo do regime militar, a educação, através da nova regulamentação, se tornou um direito básico de responsabilidade do Estado, incorporando elementos democráticos e indispensáveis à cidadania. (BRASIL, 1988).

Políticas públicas para a democratização do acesso (e da permanência) com qualidade à Educação Básica, no campo e na cidade, que garantissem o desenvolvimento social, humano e econômico da sociedade, fazendo com que as desigualdades sociais no país fossem minimizadas, transformaram-se em uma realidade e algo a ser compartilhado pelas três esferas de governo (federal, estadual e municipal) e assumido, de maneira mais ampla, pela sociedade. Entretanto, entre a regulamentação legal e a efetivação de políticas públicas que superassem problemas históricos e complexos, a realidade se mostrou mais dura.

Assim, ao final da mesma década, percebendo a morosidade, a burocracia e a falta de vontade política dos agentes públicos – nas três esferas de governo – para a resolução dos problemas do campo brasileiro, os movimentos sociais camponeses pressionaram o Estado brasileiro para que se criassem políticas públicas capazes de garantir direitos fundamentais (como a terra e a educação). Esses mesmos movimentos historicamente reivindicavam a reforma agrária para que, através da terra, recuperassem a sua identidade e pudessem, autonomamente, produzir e se desenvolver com dignidade, garantindo os princípios básicos da natureza humana.

Nesse contexto, incorporaram à pauta de reivindicação e de mobilização a necessidade de educação aos seus filhos e filhas e, fundamentalmente, a Escola do

Campo e no Campo. Nesse panorama, a pressão dos movimentos sociais do campo – sobretudo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) –, juntamente com setores progressistas e populares da Igreja Católica (Pastoral da Terra e Pastoral da Juventude), sindicatos urbanos e intelectuais progressistas, acabaram por persuadir o governo brasileiro. Na década seguinte, o Estado brasileiro se dedicou efetivamente a atender tais reivindicações. (CALDART, 2012a; MOLINA; SÁ, 2012a). Ao longo da primeira década do século XXI, começaram a ser gestadas experiências formativas nas universidades públicas capazes de indicar alternativas para a formação de professores para as Escolas do Campo, além de realizadas investigações acadêmicas para o desenvolvimento e a elaboração de políticas públicas para o fortalecimento da Educação do Campo (formação de professores, currículo, práticas pedagógicas, estrutura física, etc.).

A experiência docente acumulada desde 1997, quando iniciei a docência em Física em Osório, no estado do Rio Grande do Sul (RS) – minha cidade-natal –, e a inserção, no ano seguinte, no magistério estadual, ciclo que se encerrou em maio de 2016, auxiliaram na compreensão da importância social da Educação e da Escola públicas, fundamentalmente para as classes populares. Outros dois aspectos contribuíram para o aprofundamento desse espírito. Um foi de natureza acadêmica: a inserção no Mestrado em Educação, em 2001, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), quando o aprofundamento teórico de leituras progressistas que compreendem o papel social da Educação fortaleceu esse sentimento¹. O outro, de natureza prática, em 2005, foi auxiliar no processo formativo de professores da Educação Básica no Timor Leste², um país dilacerado pela guerra civil de mais de duas décadas (entre 1975 e 1999), imposta pela *vizinha* Indonésia e que deixou, além do saldo de quase um quarto da população morta ao longo do período, inúmeros e complexos problemas sociais. O espírito de solidariedade, a compreensão das mazelas impostas por massacres, da perda da *condição humana*, o estranhamento de viver em uma realidade completamente distinta daquela vivida até então e, sobretudo, olhar para o nosso país, de longe, intensificaram os meus

¹ Refiro-me à dissertação intitulada *A roda d'água termina com o apagão nos currículos e transforma o ensino da conservação de energia*, orientada pelo professor Dr. Ático Inácio Chassot.

² Como bolsista Capes do Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste, em 2005, atuei na Formação Docente na Universidade Nacional Timor Lorosa'e e no Instituto de Formação de Professores da Educação Básica e na reformulação curricular de cursos de graduação junto ao Ministério da Educação e Cultura do Timor Leste. As ações foram realizadas entre março de 2005 e fevereiro de 2006.

valores profissionais, o comprometimento político e humano. Assim, compreendo que minha identidade docente se forja com esse espírito progressista, entendendo que a Educação pode emancipar os sujeitos para que, de forma autônoma, trilhem os seus próprios caminhos com liberdade e não abdicando dos valores humanos e de solidariedade.

A inserção docente na universidade pública, a partir de maio de 2016, no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), torna-se um outro capítulo que aprofunda o comprometimento acadêmico e político. Esse comprometimento acadêmico se alia à necessidade de mais conhecimento sobre a realidade na qual se está inserido para auxiliar no processo formativo de professores para a Educação do Campo – política pública efetiva e que potencializa a qualidade da Educação Básica no campo. Desse modo, a experiência docente acumulada por quase duas décadas na escola básica pública – ainda que urbana –; a pesquisa de mestrado realizada na área de currículo; a centralidade da Escola nos processos formativos e na Educação; a compreensão de que existem lacunas no campo da pesquisa acadêmica sobre práticas curriculares em Escolas do Campo; e o comprometimento político e social para a efetivação da Escola do Campo e da Educação democrática e de qualidade aos camponeses foram aspectos essenciais que me estimularam a propor o projeto de pesquisa e o doutoramento.

Nos dois primeiros anos – 2017 e 2018 –, tive a difícil tarefa de conciliar o acompanhamento semanal das disciplinas obrigatórias que compunham o currículo do Doutorado, ministradas às terças e quartas-feiras, na UNISINOS, em São Leopoldo, com a vida profissional no *campus* Erechim, a qual, nesse período, era dividida entre a rotina docente no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza (Licenciatura) e a rotina administrativa de coordenar esse mesmo curso. Essa última tarefa acumulei entre janeiro de 2017 e fevereiro de 2019.

Nesses dois primeiros anos, as viagens semanais exigiram, com frequência, saídas de Erechim em muitas madrugadas para o deslocamento até São Leopoldo, onde, ao longo de dois dias, acompanhava atividades acadêmicas, regressando novamente a Erechim para o trabalho na manhã seguinte. Foram jornadas cansativas, por vezes tensas, e algumas, principalmente nos invernos, devido a neblinas e chuvas intensas, bastante perigosas. Trago esses elementos não em tom jocoso, mas para destacar que acabam sendo fragmentos que compõem um período

de processo formativo que transcende os aprendizados e desafios que as leituras, os textos, as palestras e as sínteses de livros nos proporcionam. Quando procuramos fazer uma retrospectiva dos momentos pelos quais passamos, das incertezas ao longo da jornada, em um momento em que nos aproximamos da finalização de um trabalho, esses aspectos nos fazem perceber que valem a pena e reforçam o sentido das escolhas e do que tivemos que abrir mão para qualificar o processo formativo a que nos propusemos e realizar uma pesquisa acadêmica com relevância e com sentido social.

O período após março de 2019 foi mais ameno. A publicação da portaria de meu afastamento da Universidade para o doutoramento – embora já previsto desde meados do ano anterior, poderia não se efetivar no ambiente de incertezas políticas e de subtração de direitos de servidores públicos (federais) diante do novo governo – fez com que a formalização desse a tranquilidade e o tempo exclusivo para a integralização do processo de formação. Assim, com tempo disponível absolutamente para a pesquisa, foi possível concluir o projeto de pesquisa, submetê-lo à banca de qualificação – que ocorreu em agosto de 2019 –, dedicar-nos à organização do trabalho empírico – conforme contextualizamos no Capítulo 4 – na Escola Família Agrícola, no Estado do Espírito Santo, e na Escola de Assentamento, no Estado do Rio Grande do Sul.

Descortinava-se, desse modo, uma outra etapa do processo de investigação, processo que possibilitou conhecer realidades distintas de organização estrutural e pedagógica de Escola do Campo. Essas naturezas diferentes e especificidades trouxeram uma riqueza singular para o trabalho investigativo e para o trabalho acadêmico e ampliaram o processo de formação, permitindo maior sensibilidade social, pedagógica e política diante da diversidade encontrada nesses espaços que humanizam, emancipam e produzem conhecimentos essenciais à democracia.

No parágrafo seguinte, apresentamos um retrato da produção que inicialmente era uma ideia e um desejo. Mais tarde, acabou se convertendo em um projeto de pesquisa, o qual se materializa nesta produção acadêmica. Acreditamos na importância acadêmica da investigação que realizamos por suprir uma lacuna nas pesquisas, pois se volta para as Escolas do Campo, para o seu currículo e para as práticas curriculares que elaboram. Acreditamos também no papel social e político desta investigação, uma vez que propicia, primeiro, visibilizar o papel social da Escola do Campo quando se nega a diversidade cultural e política dos atores

sociais que compõem nossa nação; segundo, compreender as experiências nesses espaços formativos e fortalecê-las, demonstrando a vitalidade, a criatividade e as alternativas para que se promova a justiça social para os povos do campo diante da razão neoliberal; e, terceiro, reconhecer a centralidade da democracia para o currículo, a Escola e a Educação.

Perante este escopo de experiências formativas e experiências acumuladas, podemos afirmar que esta tese teve como foco principal compreender quais práticas curriculares são trabalhadas em Escolas do Campo para a construção de um currículo democrático. As Escolas do Campo que fazem parte desta investigação são de duas diferentes tradições pedagógicas e políticas que compõem a Educação do Campo enquanto área de pesquisa no país. A Escola Joceli Correa, localizada no Assentamento Rondinha, em Joia, no oeste do Rio Grande do Sul, é inserida na perspectiva da Pedagogia do Movimento (dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), e a Escola Família Agrícola de Boa Esperança, em Boa Esperança, no norte do Estado do Espírito Santo, é inserida na Pedagogia da Alternância. Essas distintas tradições nos sinalizavam riqueza e diversidade social, cultural e histórica em suas trajetórias. Embora em espaços afastados geograficamente, indicam, mesmo diante da hegemonia da racionalidade neoliberal no campo e na cidade, alternativas consolidadas de práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo.

Tais preocupações convergiram para a seguinte formulação investigativa: **Que práticas curriculares em Escolas do Campo materializam a democracia no currículo e de que forma são organizadas em escolas brasileiras?**³

Nos cinco capítulos seguintes, introduziremos, primeiramente, uma análise sociológica e política do capitalismo, da ascensão do neoliberalismo e seus efeitos na democracia e na sociedade atual. Essa análise é fundamentada na teoria social contemporânea e em filósofos e cientistas políticos que têm no marxismo e nas variadas vertentes do neomarxismo as ferramentas analíticas como instrumento de análise.

³ Ao intitular a tese *Práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo no Brasil*, carregamos ao título as palavras *no Brasil* não com a intencionalidade de ter uma leitura totalizante das práticas curriculares nas Escolas do Campo do país, algo que seria, além de presunçoso, descabido a partir do recorte empírico realizado. Entretanto, ao selecionar o campo empírico – algo que descrevemos e justificamos no Capítulo 4 –, negar essa espacialidade diante da importância social, política e acadêmica das duas matrizes oriundas da Pedagogia do Movimento e da Pedagogia da Alternância materializadas nas Escolas do Assentamento e Família Agrícola na instituição da Educação do Campo no país – e que reforçamos histórica, política e pedagogicamente no Capítulo 3 – seria minimizar a centralidade de tais princípios.

Posteriormente, no Capítulo 3, abordaremos elementos históricos e políticos que estruturam a Educação do Campo no país após o final da última década do século XX, as políticas públicas construídas e seus princípios a partir da instituição das Licenciaturas em Educação do Campo, as vertentes políticas e filosóficas que constituem o conceito de Educação do Campo no Brasil, e a concepção de currículo e de conhecimento. Serão levados em consideração os trabalhos de curriculistas humanistas e clássicos da teoria crítica, tendo como conceito central, nessa abordagem, a democracia na sociedade, na Educação, na Escola e no currículo escolar.

No Capítulo 4, apresentaremos e justificaremos os elementos que estruturam a metodologia que utilizamos para analisar a questão formulada, a qual trata de compreender **as práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo**. Nesse mesmo capítulo, relataremos como e quais foram os critérios para a escolha das Escolas do Campo investigadas.

O capítulo seguinte construirá a análise empírica desenvolvida, tendo como metodologia os estudos comparados, conceituado a partir de referências reconhecidas na utilização de tal metodologia em Educação. Esse trabalho se organizará tendo como fonte principal as entrevistas realizadas com formadores das duas Escolas do Campo investigadas. Nesse capítulo, descreveremos e analisaremos quatro práticas curriculares que pesquisamos nas duas Escolas do Campo que estruturam o campo empírico: a Escola Família Agrícola de Boa Esperança, em Boa Esperança, no Estado do Espírito Santo e uma Escola Joceli Correa, no Assentamento Rondinha, em Jóia, no Estado do Rio Grande do Sul. Ainda, faremos a justaposição e comparação das práticas curriculares descritas.

No último capítulo, com caráter conclusivo, sintetizaremos a investigação produzida, procurando perceber, com olhar crítico, possíveis brechas e também outras possibilidades que a riqueza do material empírico não esgotou nas relações feitas nesta tese. Essas relações não se esgotam no exercício intelectual desenvolvido, mas se fortalecem e ganham sentido no compromisso social e no comprometimento político na prática de formar educadores e educadoras para as Escolas do Campo.

Nossa compreensão conceitual de *práticas curriculares democráticas* considera: os aspectos apontados por Apple e Beane (2001a) ao trabalhar com o conceito de práticas pedagógicas para a democracia em Escolas estadunidenses; os

conceitos apresentados por Beane (2003) ao defender a importância da integração curricular na construção de currículos democráticos nas Escolas; a abordagem crítica de Santos (2007, 2017) aos currículos homogeneizadores, mensuráveis e que estimulam a competição em detrimento do papel emancipador, solidário e de justiça social que deveria impregnar o currículo escolar; e as questões destacadas por Beane (2017) ao indicar que o currículo escolar é essencial para a elaboração de práticas democráticas nas escolas ao redor do mundo. Todos esses autores são curriculistas indagadores que acreditam que o currículo é cada vez mais central quando se discute (e se pesquisa) a Escola e suas possibilidades de emancipação, de autonomia e de efetivação da democracia ou passível de críticas quando se volta à reprodução de práticas excludentes, individualistas e conservadoras que pautam a sociedade neoliberal nos dias de hoje.

De outra parte, é central na investigação o conceito de democracia. Wood (2011) se debruça, criticamente, sobre uma leitura histórica do capitalismo, entendendo-o como um *sistema de relações sociais*. Sua análise parte de conceitos fundamentais marxistas, como relações de produção, classe, base e superestrutura. Passa pela análise igualmente crítica de sua antítese, o socialismo, tendo a convicção de que existem alternativas ao sistema hegemônico capitalista. Otimismo similar encontramos na obra de Dardot e Laval (2017) ao instituírem o *comum*⁴. Sua análise se torna aguda, alimentando o seu otimismo, pois percebem que há hoje um tema que unifica as oposições e resistências ao redor do mundo: a *aspiração à democracia*. Assim, o olhar sociológico, político e filosófico sobre tal conceito é indispensável para que a compreensão das práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo se fortaleça, tenha consistência e acene a alternativas de currículo democrático para a Educação e a Escola camponesa como frutos desta investigação.

Em linhas gerais, após a imersão teórica e empírica que referencia esta elaboração investigativa, podemos argumentar pela seguinte tese: desde as últimas décadas do século XX, há, no Brasil, a produção de práticas curriculares alternativas, ora com ênfase na seleção de conhecimentos relevantes, ora priorizando os saberes locais e a diversidade que atravessa nossa constituição

⁴ Destacamos que, ao longo do texto, usamos o termo *comum* como conceito político a partir da concepção teórica de análise de Dardot e Laval (2017). Portanto, para efeitos de desambiguação, ressaltamos que assume sentido distinto dos termos *base comum*, *bem comum*, *bem-estar comum* e *senso comum* presentes neste trabalho.

cultural. A defesa de uma escola mais democrática, ainda que aparentemente não adquirisse muita evidência, continuou sendo pensada e implementada em contextos variados, incluindo a Educação do Campo. A auto-organização dos estudantes e a pesquisa participante constituem-se práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo e são experiências coletivas robustas que absorvem elementos políticos do conceito de *comum* sustentado por Dardot e Laval (2017) e Laval e Dardot (2017).

Percebemos que essas práticas, pelo espírito coletivo, cooperativo e solidário, se apresentam como práticas curriculares democráticas inseridas no cotidiano das Escolas do Campo e, igualmente, absorvem aspectos do contexto produtivo, comunitário e social das realidades em que estão imersas. Portanto, revelam-se como práticas que podem ser identificadas como materializando o *princípio político do comum* que se estrutura na riqueza, na diversidade e nas diferentes configurações organizativas, dos movimentos e organizações sociais e das lutas que se opõem à *racionalidade neoliberal* em várias partes do mundo no campo e na cidade. (DARDOT; LAVAL, 2017). Essas experiências nos indicam alternativas *coletivas de formas democráticas novas* (DARDOT; LAVAL, 2017) de se opor ao capitalismo em seu estágio neoliberal a partir de práticas curriculares em Escolas democráticas (APPLE; BEANE, 2001a) que estimulam e promovem a justiça social, a humanização e a solidariedade aos sujeitos, criando possibilidades de uma outra razão do mundo.

Notamos ainda que a opção pela utilização dos estudos comparados em Educação, com ênfase no currículo, como metodologia investigativa demonstrou uma desejável sintonia entre o campo metodológico e as referências da teoria crítica utilizadas para a compreensão das práticas curriculares a que nos propomos investigar, bem como com as principais vertentes que estruturam a Educação do Campo como área acadêmica de investigação que se institui a partir de demanda dos movimentos sociais camponeses. Esses contrastes são fundamentais para a percepção, compreensão e alargamento da diversidade, da riqueza e da especificidade presentes nas práticas curriculares em contextos completamente diferentes, exceto por se tratar de Escolas do Campo. Tal metodologia de pesquisa nos fez distinguir a micropolítica curricular em suas especificidades em Escolas do Campo de diferentes tradições e que nos apontam possibilidades distintas de enfrentamento da racionalidade neoliberal através de práticas curriculares democráticas. Essa metodologia de pesquisa também nos permitiu reconhecer e compreender a importância e o papel dos temas geradores na integração curricular

e na inserção dos saberes locais, compondo práticas curriculares democráticas e participativas, assim como que a Agroecologia incorporada ao currículo e às práticas curriculares indica uma lógica de produção economicamente possível, socialmente justa, ecologicamente equilibrada, materializando, a partir da Escola do Campo e de seu currículo, alternativas que descaracterizam o discurso único da lógica neoliberal ao campo, sintetizada pelo agronegócio.

Portanto, vale enfatizar que a investigação das práticas curriculares em Escolas do Campo nos proporcionou conceber que tanto os temas geradores – perspectiva de abordagem curricular presente nos dois contextos investigados – como a Agroecologia são instrumentos curriculares vigorosos de participação, de autonomia, de relações produtivas solidárias e cooperativas, de transformação e de democracia nas Escolas do Campo analisadas. Logo, são práticas curriculares democráticas igualmente sintonizadas. Sob o prisma que orientou esta abordagem investigativa, podemos concluir que as práticas curriculares democráticas engendradas nas Escolas do Campo brasileiras se inscrevem na perspectiva de redesenhar os tempos e espaços formativos, bem como se ancoram em modelos integradores, participativos e críticos para pensar o conhecimento e a formação humana. Mais que isso, os princípios advindos da análise comparativa de Escolas do Campo demonstram potencial heurístico para pensar a Escola do século XXI.

2 CAPITALISMO, DEMOCRACIA E NEOLIBERALISMO: ELEMENTOS PARA UM DIAGNÓSTICO

Malditas sejam todas as cercas! Malditas todas as propriedades privadas que nos privam de viver e de amar! Malditas sejam todas as leis, amanhadas por umas poucas mãos para ampararem cercas e bois e fazer a Terra escrava e escravos os humanos! (D. Pedro Casaldáliga, 1978 apud MORISSAWA, 2001, p. 119).

Li recentemente uma obra-prima do patrono da educação brasileira, Paulo Freire: *À sombra desta mangueira*. É um livro que retrata, com a sensibilidade que era peculiar ao autor, com lucidez equivalente, problemas da natureza humana e desafios que o capitalismo contemporâneo impõe à sociedade e à educação brasileira. Aborda o contexto político e social do final do século XX, mas, infelizmente, parece representar com singularidade o presente. É uma obra que fala de utopias e também de possibilidades.

Freire (2019) atribui à dialogicidade o caráter, ao mesmo tempo, de ser uma prática fundamental à *natureza humana e à democracia e uma exigência epistemológica*. Mais adiante, metodologicamente, sugere que, no ato de conhecer um objeto que nos desafia, “[...] jamais me dirijo ou oriento diretamente minha atenção ao objeto.” (FREIRE, 2019, p. 129). Propõe, ainda, dois movimentos no ato de conhecer algo que nos desafia ou que aguça nossa curiosidade epistemológica: *tomar distância e cercar* o objeto. (FREIRE, 2019). Cercar epistemologicamente o objeto, segundo Freire (2019), não se refere ao exercício de isolá-lo e apreendê-lo em si. O cerco epistemológico é o processo em que se procura compreender as relações do objeto a ser conhecido com outros objetos. Assim, forma-se uma dialogicidade imprescindível no ato de conhecer e fundamental em uma investigação.

Partindo desses pressupostos apontados por Freire (2019), neste capítulo, procuramos cercar o objeto investigado: as práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo. Para tanto, nossa análise se alarga buscando compreender, a partir de uma análise social, política e filosófica, os desafios contemporâneos que se entrelaçam à Escola do Campo, à Educação e à sociedade brasileira. Diante disso, estruturamos o capítulo em três segmentos, os quais se complementam. No primeiro segmento, intitulado *Capitalismo, Democracia e Neoliberalismo*, analisamos, mediante uma leitura crítica de historiadores, sociólogos, filósofos, cientistas

políticos e economistas, as contradições de tais conceitos e os desafios que eles impõem à sociedade na perspectiva de criar alternativas ao sistema que está posto. No segundo segmento, que chamamos de *O Estado Brasileiro no Neoliberalismo*, os recursos de análise são idênticos; entretanto, o olhar é dirigido para o papel do Estado no atual estágio do neoliberalismo no país. Nosso *cercamento epistemológico* se completa ao examinarmos, no terceiro segmento deste capítulo, *O Campo no Neoliberalismo*. Essa leitura busca compreender a lógica neoliberal nesse território onde se procura mais produtividade, exigindo áreas de terra cada vez maiores, ao passo que expulsa populações tradicionais e camponeses do campo. Entender essas interfaces, essas contradições e essas relações nos permitirá objetivar de forma dialógica as práticas curriculares nas Escolas do Campo que estamos investigando.

2.1 Capitalismo, Democracia e Neoliberalismo

Wood (2011), ao analisar o capitalismo, é perspicaz em sua crítica. Vê o capitalismo como o sistema onde há uma separação formal entre o econômico e o político. Entretanto, essa separação tem feito com que haja uma subordinação do político ao econômico (capital financeiro especulativo): uma tendência que se intensifica no mundo atual. Tal *cisão* impõe implicações que transferem poderes da esfera política à esfera econômica, o que redefine o papel do Estado e da cidadania neste contexto. Os danos à democracia são assim enfatizados pela historiadora:

Como o capitalismo gera, entre outras coisas, novas formas de dominação e de coerção fora do alcance dos instrumentos criados para controlar as formas tradicionais de poder político, ele também reduz a ênfase na cidadania e o alcance da responsabilização democrática. O capitalismo, em poucas palavras, tem a capacidade de fazer uma distribuição universal de bens políticos sem colocar em risco suas relações constitutivas, suas coerções e desigualdades. Isto tem implicações de grande alcance para a compreensão da democracia e das possibilidades de sua expansão. (WOOD, 2011, p. 21).

No que tange às desigualdades provocadas pelo capitalismo e apontadas por Bogo (2018) e Wood (2011) acrescentam que o sistema, apoiado pela burguesia, necessita do Estado para manter a sua hegemonia. Essa condição amplia a acumulação, fazendo com que a desigualdade se intensifique:

O Estado capitalista, então, não pode ser visto como um instrumento benéfico para toda a sociedade; a sua existência demonstra pura e simplesmente que a sociedade capitalista é injusta e desigual e é para mantê-la dessa forma que a burguesia necessita do Estado. (BOGO, 2018, p. 13).

Moreira (2019), ao examinar os efeitos do capitalismo que têm intensificado a concentração de riqueza ao redor do mundo, destaca que tal processo tem ampliado a desigualdade social e econômica. A concentração de terras e dos meios de produção convencionais e, ainda, o poder político dos conglomerados financeiros têm feito com que governos comprometam o orçamento, criando uma dívida pública que esfacela o Estado, empobrece a população e diminui o poder de investimento estatal. Ou seja, impõe um Estado elitizado e para poucos, fazendo que os que mais precisam da proteção social estatal sejam jogados à própria sorte ou descartados. Outra consequência desse panorama político é a fragilização da democracia, a qual, diante do poder econômico desses grupos – grandes proprietários de terras, detentores dos meios de produção e conglomerados financeiros –, estabelece suas escolhas e influencia os processos eleitorais. Isso desequilibra a democracia representativa, levando à exclusão de diversos segmentos sociais, classes e identidades dos parlamentos e governos eleitos.

Por outro lado, Laval (2019), ao explorar os efeitos do capitalismo na Educação, percebe que, no Brasil, em comparação com a Europa, houve uma antecipação do *capitalismo escolar e universitário*, o que institui uma dominação capitalista na Escola e na Universidade no país. Esses aspectos intensificam a competição e a concorrência generalizada, competição que não ocorre somente entre as instituições (escolas, universidades), mas que se ramifica no tecido social, ditando à sociedade a Educação como um produto – uma mercadoria – a ser consumido, algo que amplia a hierarquização e faz aumentar a desigualdade entre as classes sociais.

Nesse sentido, Bogo (2018, p. 30), ao se referir ao “[...] poder social e político da forma mercadoria [...]” no capitalismo, ressalta que a riqueza é o fim mediado pela mercadoria, elemento que inibe a emancipação humana e que desumaniza o seu produtor (os sujeitos). Sugere que, para o rompimento do capitalismo, esse princípio precisa ser invertido, ou seja, as relações humanas entre os sujeitos devem se sobrepor às coisas (mercadorias).

Laval (2019) evidencia ainda que as resistências locais que visam construir alternativas ao modelo neoliberal imposto à educação no plano mundial são fundamentais para a consolidação de uma escola democrática que promova a emancipação e a igualdade e consolide a liberdade a professores e pesquisadores que, tanto no Brasil – atual – como em outras partes do mundo, se sentem ameaçados pelos interesses econômicos que mercantilizam a educação e, em muitos casos, se associam a políticas conservadoras e antidemocráticas.

As desigualdades sociais e o acúmulo de riqueza, como aponta Moreira (2019), e a coerção e a dominação, destacadas por Wood (2011), são faces de um mesmo capitalismo que fragiliza e limita a democracia. Wood (2011), para compreender os limites da democracia no capitalismo, tece seus argumentos comparando a democracia capitalista concebida a partir do liberalismo moderno¹ (conceito moderno) com a democracia ateniense² (conceito antigo). Segundo a historiadora marxista, na democracia ateniense, “[...] o direito à cidadania não era determinado pela condição socioeconômica; mas o poder de apropriação e as relações entre as classes eram diretamente afetados pela cidadania democrática.” (WOOD, 2011, p. 183-184). Ou seja, as liberdades na esfera política e econômica eram inseparáveis, algo que permitia tanto a coexistência entre igualdade política e desigualdade socioeconômica como, sobretudo, a possibilidade de modificação substancial. Essas características, conforme Wood (2011), fizeram de Atenas uma cidade de democracia não somente formal, mas principalmente substantiva. Entretanto, aponta a historiadora, o mesmo não se verifica na democracia capitalista, na qual há um distanciamento entre o *status* cívico e a posição de classe, que se manifestam em duas distintas direções:

[...] a posição socioeconômica não determina o direito à cidadania – e é isso o democrático na democracia capitalista –, mas, como o poder do capitalista de apropriar-se do trabalho excedente dos trabalhadores não depende de

¹ Para Wood (2011), o conceito moderno é mais evidente no mundo anglo-americano, tendo no feudalismo europeu – século XVII – e na propriedade marcos que irão culminar no capitalismo liberal e na ascensão da classe proprietária, contrária à imposição monárquica. Assim, “[...] não se trata de camponeses que se libertam da dominação política de seus senhores, mas da afirmação pelos próprios senhores de sua independência em relação às reivindicações da monarquia. É esta a origem dos princípios constitucionais modernos, das ideias de governo limitado, da separação de poderes etc., princípios que deslocaram as implicações do ‘governo pelo demos’ – como o equilíbrio de poder entre ricos e pobres – como critério central da democracia.” (WOOD, 2011, p. 177).

² Ainda segundo Wood (2011, p. 177, grifo do autor), “O antigo conceito de democracia surgiu de uma experiência histórica que conferiu *status* civil único às classes subordinadas, criando, principalmente, aquela formação sem precedentes, o cidadão-camponês.”

condição jurídica ou civil privilegiada, a igualdade civil não afeta diretamente nem modifica significativamente a desigualdade de classe – e é isso que limita a democracia no capitalismo. As relações de classe entre capital e trabalho podem sobreviver até mesmo à igualdade jurídica e ao sufrágio universal. Nesse sentido, a igualdade política na democracia capitalista não somente coexiste com a desigualdade socioeconômica, mas a deixa fundamentalmente intacta. (WOOD, 2011, p. 184).

Brown (2019), por outro itinerário conceitual, tem um olhar refinado sobre o capitalismo, o Estado-nação e a democracia³. Sua análise corrobora alguns elementos da crítica de Wood (2011). Assim, atribui ao início da modernidade europeia o nascimento da tríade capitalismo, Estado-nação e democracia, a qual metaforicamente chama de trigêmeos. Todavia, menciona ser a democracia o elo mais frágil desse tripé. Sugere que *um Estado democrático não existe* pelo fato de que “os Estados sequestram, institucionalizam e exercem o ‘poder excedente’ [*surplus power*] gerado pelo povo; a democracia sempre vive em lugares que não o Estado, mesmo nas democracias.” (BROWN, 2019, p. 36). Da mesma forma que Wood (2011), vê contradição entre democracia e capitalismo e qualifica o capitalismo democratizado como oxímoro. Brown (2019, p. 36) acredita que os “[...] Estados podem fazer mais ou menos para nutrir ou anular a igualdade política da qual depende a democracia.” Ao que temos assistido nestes últimos anos é um esgotamento que se generaliza, em muitos lugares do mundo, fragilizando e fazendo a democracia agonizar. Levitsky e Ziblatt (2018) demonstram que isso se verifica inclusive na nação que se supunha ser modelo de democracia consolidada no mundo: os Estados Unidos.

O excerto de Wood (2011) nos permite perceber aquilo que, diante da nova configuração política do mundo, filósofos, sociólogos e cientistas políticos têm constatado: a capacidade de o capitalismo em sua fase – recente – neoliberal abdicar da democracia como forma de governo capaz de permitir o convívio social de modo justo, com garantias de liberdades individuais e coletivas e de reafirmação dos direitos fundamentais à cidadania. Ao se debruçar sobre os efeitos do capitalismo, na era do capital improdutivo, Dowbor (2017) aponta que a concentração da riqueza através dos grandes grupos financeiros internacionais faz

³ A abordagem da cientista política agrega elementos neomarxistas, quando entende o neoliberalismo “[...] como um ataque oportunista dos capitalistas e seus lacaios políticos ao Estado de bem-estar keynesianos, às sociais-democracias e ao socialismo de Estado [...]” (BROWN, 2019, p. 26), à perspectiva foucaultiana que concebe o neoliberalismo como uma *reprogramação do liberalismo*, criando-se uma nova racionalidade política de alcance que vai além da economia, do *fortalecimento do capital*, e que impõe seus princípios e sua lógica ao Estado, às instituições e à sociedade.

com que o capital escoe da população em geral, das empresas pequenas e médias – mediante os pagamentos de juros extorsivos no crédito, no cartão de crédito, no crediário – e, também, do Estado – mediante o pagamento da dívida pública –, aumentando as desigualdades econômicas e sociais, reflexo já mencionado por Moreira (2019).

Tal quadro institui uma nova arquitetura do poder, que sequestra a democracia impondo o poder financeiro desses grupos para capturar governos e legislativos eleitos através do financiamento de campanhas eleitorais *democráticas*, muitas vezes com a conivência do poder judiciário. Esse poder se materializa igualmente na relação com os conglomerados midiáticos para estabelecer uma narrativa favorável e que legitime sua forma de concepção de mundo, seus valores e o relacionamento com o Estado. Essa captura da democracia, no estágio neoliberal do capitalismo, é percebida tanto por Dardot e Laval (2015) como a partir de pesquisas e da análise de como as democracias definham, ao redor do mundo – e nos Estados Unidos –, como muito bem retratada por Levitsky e Ziblatt (2018).

Louzano e Moriconi (2019, p. 247), ao analisarem os efeitos e consequências para a educação brasileira após a nova configuração política – conservadora e de extrema direita –, com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018, buscam, em recentes fóruns internacionais, como a Assembleia das Nações Unidas, em 2015, metas aprovadas (a serem promovidas até 2030 pelos 194 países signatários) capazes de propiciar uma “[...] educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.” (LOUZANO; MARICONI, 2019, p. 247). Essas metas e objetivos destacam a necessidade e a importância da eliminação das disparidades *de gênero na educação* e apontam na direção de se enfatizar “[...] a garantia do atendimento aos mais vulneráveis, como pessoas com deficiência e povos indígenas.” (LOUZANO; MARICONI, 2019, p. 247).

Louzano e Moriconi (2019) ressaltam ainda que os conhecimentos presentes nos currículos da alfabetização à conclusão da educação básica, passando pelos programas de cursos técnicos, profissionalizantes e superiores, não podem, para o desenvolvimento social e sustentável, prescindir de conceitos básicos que fomentem “[...] os direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural, entre outros.” (LOUZANO; MARICONI, 2019, p. 247-248). No entanto, como destacado anteriormente, a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

Diversidade e Inclusão (SECADI) no segundo dia de gestão do atual governo federal é apenas uma das facetas que indica o menosprezo e a negação da diversidade cultural e do respeito aos direitos humanos através de políticas públicas no campo da educação no país. Os aspectos e elementos enfatizados por Louzano e Moriconi (2019) são indispensáveis e têm relação com o conceito de democracia preconizado por Apple e Beane (2001a) para as escolas e os seus currículos.

Por outro lado, as especialistas revelam, a partir de fragmentos do plano de governo do candidato eleito, de suas falas e de recorrentes postagens em redes sociais, uma distopia que se vale de elementos periféricos para justificar desafios e problemas históricos da educação do país. Elencam dois elementos: a doutrinação (nas escolas e universidades do país) e a ideologia de gênero (e sexualização precoce na escola).

Esse cenário descrito por Louzano e Moriconi (2019) de radicalização, intolerância contra a diversidade, violência e ódio de classe, de gênero e étnico tem infestado as pautas nacionalistas e xenófobas da extrema direita ao redor do mundo e arrastado consigo uma parcela significativa da classe média, de conservadores, e intensificado um populismo que *encanta* uma fatia cada vez maior da população mais empobrecida ao redor do mundo. A questão que se coloca é por que e como isso tem acontecido!

Brown (2019) traz alguns aspectos que podem ser úteis na tentativa de buscar compreender como chegamos a esse estágio. Em sua análise sobre o neoliberalismo e segundo seu prisma, estar em ruínas foi o que permitiu a *ascensão da política antidemocrática*. De acordo com a cientista política, o neoliberalismo se sustenta em dois pilares: o primeiro com o mercado e as liberdades individuais, e o segundo com a moralidade tradicional.

Esses pilares, conforme Brown (2019), se ajustam às duas vertentes neoliberais que julga ser as matrizes do neoliberalismo do presente: a de Milton Friedman e Friedrich Hayek suspeita do político como esfera perigosa, e, portanto, precisa ser controlada; e a dos ordoliberais crê na necessidade e eficiência de um Estado tecnocrático e forte capaz de evitar as flutuações econômicas e a submissão às demandas democráticas. Assim, Brown (2019, p. 75) sugere que “[...] todos eles procuravam conter radicalmente os poderes políticos por meio da submissão da política às coordenadas e métricas econômicas, [...] de sua sujeição às exigências do mercado [...].”

O antídoto para tal controle seria uma oposição cada vez mais robusta aos movimentos sociais, à participação política, às demandas sociais ao Estado; em síntese, à democracia. Algumas décadas de desqualificação do mundo político aliado a:

[...] gestão, lei e tecnocracia no lugar de deliberação, contestação e partilha democráticas do poder: [...] geraram em populações neoliberalizadas, na melhor das hipóteses, uma desorientação generalizada quanto ao valor da democracia e, na pior, opróbrio em relação a ela. (BROWN, 2019, p. 71).

Tais efeitos do neoliberalismo fizeram avolumar-se os políticos demagogos e populistas de direita enraivecidos na mesma velocidade em que se intensificaram as desigualdades sociais, a insegurança e o desemprego – um cenário ideal para a radicalização, os extremismos, a intensificação do ódio, a incivilidade, a naturalização da indiferença, a desumanização e o ataque agressivo à democracia. Brown (2019, p. 69-70) ainda destaca:

Acima de tudo, somente o político resguarda a possibilidade da democracia, entendida como o governo pelo povo. A democracia sem o político é um oxímoro; a partilha de poder que a democracia implica é um projeto exclusivamente político que requer o cultivo, renovação e apoio institucional. A legitimidade da democracia advém exclusivamente de vocabulários e ordenanças políticos.

A despolitização da política implementada pelo neoliberalismo pavimenta e faz surgir os *outsiders* sugeridos por Levitsky e Ziblatt (2018) e que colocam em risco as democracias ao redor do mundo. Por outro lado, Dardot e Laval (2015) agregam elementos adicionais e importantes para a compreensão do neoliberalismo. Sobre as características e os efeitos do neoliberalismo, Dardot e Laval (2015, p. 285-286) ponderam que:

Em primeiro lugar, o neoliberalismo não é somente um 'reflexo' ou uma 'expressão' do poder do capital financeiro que teria sido o verdadeiro mestre, ainda que secreto, da história desses últimos decênios. O neoliberalismo é mais uma racionalidade que possibilitou construir um mundo em que o capital financeiro pôde florescer como tal. Em segundo lugar, o neoliberalismo não diz respeito somente à economia, não é definido apenas por um conjunto de receitas de política econômica, mas, longe disso, é um modo de governo dos homens que tem um caráter geral e que afeta todas as instituições.

Este excerto nos indica que o neoliberalismo não se limita exclusivamente à intervenção do capital financeiro nas mais distintas fases da vida cotidiana,

passando pelas novas características impostas ao Estado e às diferentes instituições que fazem parte da vida dos sujeitos. É também isso, mas suas cabeças parecem ser múltiplas como a mística hidra. Ou seja, estabelece um estilo de vida em que a competição, a individualização e o empreendedorismo são aparentemente os únicos caminhos a serem seguidos na direção da felicidade.

Laval (2019, p. 13), ao relacionar o sistema educacional brasileiro ao francês (e a Escola, em especial), percebe que “[...] o sistema educacional brasileiro já é muito mais ‘neoliberalizado’ do que o sistema francês e muitos outros sistemas educacionais europeus.” Sua análise demonstra que, aqui, os *capitalismos escolar e universitário* se anteciparam em comparação com outras realidades do mundo, e a intervenção do capital no ensino se caracteriza como mais intensa e aguda, com a expansão de grandes grupos formando gigantes do setor educacional com atuação da educação básica ao ensino superior, passando pelo ensino profissionalizante (e também à distância) – isto é, o ensino como um produto a ser comercializado. Além de intensificar a *intervenção direta do capital* (LAVAL, 2019), introduz a competição entre escolas (e universidades), a qual, sob a égide neoliberal, induz à eficácia dos sistemas.

A leitura marxista de Wood (2011), que nota a incompatibilidade entre o capitalismo e a democracia; a leitura neomarxista de Brown (2019), que divisa a sanha neoliberal pelo esfacelamento da justiça social, da igualdade política e da intensificação das desigualdades sociais, produzindo uma escalada perigosa da política antidemocrática; e a leitura neomarxista de Dardot e Laval (2017) e de Laval e Dardot (2017), que acreditam que o neoliberalismo é uma racionalidade que transcende ao mercado, ao campo financeiro e à inanição do Estado como provedor de políticas de bem-estar social, nos parecem que se sintonizam e, cada um ao seu modo, trazem ingredientes que fortalecem e revigoram nossas análises para compreender as tarefas que tais desafios apresentam à sociedade, à Educação e às práticas curriculares (democráticas) nas Escolas do Campo.

2.2 O Estado Brasileiro no Neoliberalismo

Hannah Arendt nos apresenta, em *A condição humana* (1958), logo no prólogo, o propósito de seu livro, o qual, juntamente com *Origens do totalitarismo* (1951), tratou, de maneira profunda, de conceitos que deram à autora destaque

como grande pensadora dos problemas da sociedade na segunda metade do século passado. Segundo Hannah Arendt, configura-se como central, na obra *A condição humana*, analisar elementos essenciais àquilo que, em sua obra-prima, caracterizam a condição humana: o trabalho, a ação e o labor.

Neste segmento introdutório da investigação que elaboramos, revisitamos obras recentemente estudadas de alguns intelectuais da sociologia do trabalho, da filosofia política, da economia e da ciência política, buscando compreender o *tempo presente* por meio de conceitos abordados nas obras de Hannah Arendt (1999, 2010, 2016). Com isso, a partir de possíveis articulações, estabelecemos relações que nos façam perceber a existência de brechas, de potencialidades, de resistência e de espírito criativo para a construção de uma escola pública e democrática que humanize, que acentue as práticas comuns, onde as relações coletivas se construam como princípio político e onde também não se sufoque a *condição humana*.

Essa perspectiva nos permite uma aproximação com a recente produção de Dardot e Laval (2016, 2017) e de Hardt e Negri (2016). Tais autores percebem, em movimentos sociais e em inúmeras manifestações ao redor do mundo, um ambiente político, com pautas coletivas específicas, de experiências capazes de superar a lógica capitalista e neoliberal que têm dilacerado as relações sociais, aumentado a concentração de renda e de terra, a desigualdade, a expropriação e exaurido as reservas naturais (água, recursos energéticos, recursos minerais e florestas), colocando em dúvida as condições de vida no planeta para as próximas gerações.

Cabe destacar que a leitura, com base em algumas referências da sociologia, da ciência política e da filosofia que propomos neste segundo capítulo permitirá apreender alguns dos efeitos do capitalismo, fundamentalmente em seu estágio neoliberal, na sociedade, na democracia e na Escola. Essa leitura e análise são necessárias para assimilar os desafios, as concepções, as práticas pedagógicas e eventuais idiosincrasias presentes nas Escolas do Campo e em seus currículos. Diante desse quadro, no qual o papel do Estado é ressignificado minimizando sua responsabilidade enquanto garantidor de políticas públicas (de saúde, de segurança, de educação e de proteção social), entender os pressupostos epistemológicos, políticos e pedagógicos presentes nas Escolas do Campo aponta à perspectiva alternativa de contrapor os preceitos neoliberais das políticas implementadas nos mais distintos países na atualidade.

O conceito de comunidade que Arendt *herda* de Santo Agostinho a inspira na direção de perceber a importância da ação junto ao espaço público. A partir do conceito de comunidade e da relevância da ação junto à esfera pública, atualizaremos a crítica que ela faz à filosofia que se volta à individualização e ao isolamento dos indivíduos, acarretando que percam a condição humana. Ou seja, verifica-se o vigor de seu pensamento diante dos desafios da contemporaneidade, quando há um aperfeiçoamento que ocasiona que o neoliberalismo se revigore e se torne cada vez mais difícil de ser superado.

A perspectiva é, também, compreender algo que se transformou em mantra na atual sociedade e que demonstra o poder persuasivo do neoliberalismo, essencialmente nas últimas duas décadas: a *crise*⁴. Esse elemento parece justificar a diminuição do Estado como indutor de desenvolvimento social e econômico; a desregulamentação; as privatizações; a redução de direitos sociais, como a proteção através de leis previdenciárias e trabalhistas conquistadas em períodos de *Welfare State* (Estado de bem-estar social); a hegemonia do sistema financeiro; a precarização e superexploração do trabalho; o enfraquecimento do espaço público (da ação); o esmaecimento da política; e os riscos à democracia.

Recentemente, o presidente do Banco Mundial, em entrevista que divulga o relatório do organismo de 2018, destacou o papel da aprendizagem em momento de crise e o quanto:

Esta crise de aprendizagem é uma crise moral e econômica. [...]. Quando bem ministrada a educação promete aos jovens emprego, melhores rendas, boa saúde e vida sem pobreza. Para as comunidades a educação promove a inovação, fortalece as instituições e incentiva a coesão social. Mas esses benefícios dependem da aprendizagem e a escolarização sem aprendizagem é uma oportunidade perdida. Mais do que isso, é uma grande injustiça: as crianças a quem a *sociedade* não atende são as que mais necessitam de uma boa educação para serem bem-sucedidas na vida. (BANCO MUNDIAL, 2017, grifo nosso).

⁴ Antunes (2018b), em abordagem da sociologia do trabalho, aponta que o capitalismo, para manter sua hegemonia, estimula, promove e se nutre, periodicamente, de crises. A crise (financeira) de 2008, que teve como epicentro o Norte do mundo, proporcionou uma devastação do trabalho global e fez com que a exploração do trabalho criasse um universo de precarizados ao redor do mundo. Em outro sentido, Laval (MACHADO; NECCHI, 2018), além de perceber a estratégia capitalista de gerar crises para evitar rupturas, entende, assim como Antunes (2018b), o quanto se fortalece. Laval (MACHADO; NECCHI, 2018) destaca ainda as inúmeras facetas dessas crises – econômicas, sociais e políticas –, fazendo inclusive com que se fragilizem os regimes democráticos. Ou seja, não permite o controle social e popular do Estado capaz de pôr em xeque os princípios e a racionalidade política do neoliberalismo que produz subjetividades nas relações sociais fabricadas pelo capitalismo, ditadura do mercado e políticas econômicas que fortalecem o capital às custas do esfacelamento de benefícios sociais (educação, saúde e previdência).

O fragmento traz elementos que nos mostram alguns deslocamentos típicos da contemporaneidade. Primeiro, a educação parece sair de cena, e a aprendizagem⁵ se torna o conceito capaz de absorver aquilo que antes era objetivo da educação: transmitir aos recém-chegados ao mundo os conhecimentos, os valores e as práticas acumuladas até então. Essa concepção é apresentada por Arendt (2016) quando ressalta a crise na educação e, segundo seus pressupostos, o papel da educação.

O *expert* do organismo internacional atenta ainda para outro elemento fundamental que carrega consigo uma visão que atinge diretamente a educação (e a política) e faz com que as relações entre o Estado e a população se dissolvam: o papel da economia e da financeirização na sociedade contemporânea. Para Fumagalli (2015, p. 19), o capitalismo contemporâneo “[...] está constantemente procurando novas áreas sociais e vitais, onde devorar e mercantilizar, até interessar-se, crescentemente, nas que são as faculdades vitais dos seres humanos.” Enfatiza não acreditar na imparcialidade e neutralidade dos mercados, conceito fundante do pensamento neoliberal. Fumagalli (2015) afirma que essas características – mercantilização das relações sociais e da vida –, as quais adjetiva como capitalismo biocognitivo, corroem as áreas sociais tão vitais aos seres humanos que mais necessitam ser assistidos. Ou seja, o poder – biopoder, segundo Fumagalli (2015) – do mercado no estabelecimento de regras nas relações humano-sociais acaba por colocar em risco a democracia.

Por outro lado, fazendo uma leitura econômica da desigualdade social produzida contemporaneamente pelo capitalismo, Piketty (2015) acentua sua centralidade no debate político atual. Muito embora sua referência seja a França, seu olhar se expande para as principais economias europeias e os Estados Unidos. Assim, analisa historicamente a *desigualdade capital-trabalho*, a *desigualdade das rendas do trabalho* e os instrumentos de redistribuição em busca da efetiva justiça social. (PIKETTY, 2015). Destaca ainda haver certo consenso a respeito dos princípios básicos de justiça social e salienta, sob sua perspectiva, o papel do Estado:

⁵ No Capítulo 3, no segmento em que aprofundaremos conceitos que envolvem o currículo, o conhecimento e a teoria crítica, retomaremos a *aprendizagem* sob a perspectiva de Biesta (2016) – *aprendizagem cívica* –, que nos parece mais ajustada para que se efetive a democracia e se promovam práticas curriculares democráticas nas Escolas (do Campo).

[...] se a desigualdade se deve, ao menos em parte, a fatores fora do controle dos indivíduos, como a desigualdade das dotações iniciais transmitidas pela família ou pela sorte – sobre as quais os indivíduos envolvidos não podem ser considerados responsáveis –, então é justo o Estado buscar melhorar, da maneira mais eficaz possível, a vida das pessoas *mais pobres*, isto é, daquelas que precisaram enfrentar os fatores não controláveis mais adversos. (PIKETTY, 2015, p. 10, grifo nosso).

Essa óptica acentua a relevância do Estado em um período da história em que o neoliberalismo ressignifica o seu papel. Laval (apud MACHADO; NECCHI, 2018), não tão otimista quanto Piketty (2015), aponta elementos dessa ressignificação. Primeiro, segundo ele, no neoliberalismo, a intervenção do Estado é ainda mais evidenciada para que possa garantir a livre concorrência – uma imposição do mercado. Isso elimina a possibilidade do controle popular do Estado para limitar e pôr em questão os seus princípios. O Estado, no plano econômico (e financeiro), permite a concentração do capital através da desregulamentação, da diminuição de impostos (e tributos) e da transferência (e/ou concessões públicas) à iniciativa privada de estatais (do setor financeiro, energético, de telecomunicação, previdenciário e de recursos naturais). Tal postura exige a diminuição de benefícios sociais, como políticas públicas que garantam saúde, educação e previdência à população mais pobre, como sinaliza Piketty (2015) no excerto anterior.

Antunes (2018b), ao se referir à hegemonia do capitalismo nos três últimos séculos, aponta tratar-se de um período de profundas contradições, tendo, na última década (pós-crise financeira nos países centrais em 2008), um efeito social devastador, exacerbando a miséria, a fome e a violência na sociedade global. Esses elementos reforçam o diagnóstico de Piketty (2015) da importância e centralidade do Estado. Antunes (2018b) percebe essa sensação como central no trabalho de Marx: a emancipação humana a partir da não atrofia do Estado, mas com mecanismos para a sua superação.

Outro aspecto destacado por Laval – e que ganha relevância na atualidade tanto no Brasil como ao redor do mundo – é que o neoliberalismo não é o fascismo (MACHADO; NECCHI, 2018). Entretanto, o fascismo se vale da fragilidade e da crise da democracia liberal para capturar o desencanto da população com o Estado que não garante nem mesmo a segurança coletiva e individual dos sujeitos. Desse modo, agrega um discurso crítico de direita que questiona a essencialidade do Estado e que ecoa (bem) na população mais vulnerável e, simultaneamente,

encanta a classe média⁶. O autor chama essa característica de plasticidade neoliberal, a qual acaba fortalecendo o discurso de extrema direita. No contexto europeu, de acordo com o sociólogo francês, é um terreno fértil à xenofobia e ao discurso nacionalista, sendo os imigrantes vistos como parasitas que sobrecarregam o sistema público de proteção social.

Essa plasticidade neoliberal permite ainda o fim da solidariedade típica do século anterior, fazendo aumentar o ódio aos imigrantes e aos pobres nacionais. Bauman e Donskis (2014) e Bauman e Mauro (2016), ao realizarem um diagnóstico sociológico e humanista do tempo presente e das consequências do neoliberalismo, em direção similar, denominam *precarizado*⁷ a parcela cada vez maior de descartáveis (vulneráveis socialmente) ao redor do mundo.

Por outro lado, Santos (apud VELLEDA, 2018) – oriundo de uma tradição sociológica que procura reinventar a democracia e a abordagem crítica a partir de outras racionalidades, buscando a elaboração de um socialismo do século XXI capaz da emancipação social e humana – reforça a percepção de Laval (apud MACHADO; NECCHI, 2018), atribuindo ao atual estágio do capitalismo, “[...] em sua estrutura financeira e mercadológica, um instrumento de violação de direitos.” (SANTOS apud VELLEDA, 2018, não paginado). Laval (apud MACHADO; NECCHI, 2018), em sua análise, faz uma interpretação inédita ao considerar a Guerra Fria não apenas como o período em que se evidencia a dicotomia entre comunismo/socialismo *versus* capitalismo, mas em que o capitalismo associa os direitos humanos como uma premissa intrínseca sua – do capitalismo –, desqualificando o bloco antagônico (socialista/comunista).

Com a queda do Muro de Berlim em 1989 e a pretensa vitória do capitalismo sobre o bloco socialista/comunista, esse paradigma entra em erosão. Sob a égide

⁶ Souza (2018, p. 17), ao analisar sociologicamente a classe média – essencialmente a brasileira –, nos auxilia na compreensão do encantamento experimentado pela classe média, assim como a subjetividade coletiva neoliberal que embriaga e faz com que se perca a capacidade reflexiva dos desafios que nos cercam: “Hoje em dia, o trabalhador precário não se considera pobre, mas de classe média. Os pobres são apenas os excluídos e marginalizados. A classe média real, por sua vez, se vê como ‘elite’, contribuindo para um autoengano fatal e de consequências terríveis para o destino da sociedade brasileira e da própria massa da classe média.”

⁷ Bauman e Donskis (2014, p. 75) usam o termo *precarizado* para nominar o “[...] estrato em rápido crescimento, que assimila e absorve os remanescentes do antigo proletariado e parcelas cada vez mais amplas das classes médias, ‘unidos’ apenas pela sensação de uma existência vivida sobre areias movediças ou ao pé de um vulcão.” Portanto, é um estrato que extrapola o proletariado e resulta da incapacidade (ou nova configuração) do Estado de gerenciamento das necessidades sociais em um tempo em que o cidadão se percebe participativo diante da utilização das redes sociais como arena democrática de participação política.

das experiências neoliberais, primeiro no Chile de A. Pinochet e, posteriormente, no Reino Unido de M. Thatcher (1979-1990) e nos Estados Unidos de R. Reagan (1981-1989), inicia-se “[...] a narrativa de que o Estado de bem-estar social na Europa é muito caro, é preciso cortar benefícios, privatizar, os direitos passam a ser atacados e usados na estrita medida em que ajudam o capitalismo global.” (LAVAL apud MACHADO; NECCHI, 2018, não paginado). Há ainda a simbiose de que, para que se previnam os efeitos *nocivos* de regimes socialistas/comunistas e carentes da defesa dos direitos humanos, se permita a imposição da força e se apoiem governos ditatoriais, como a ditadura Pinochet (1973-1990), ou se apoiem golpes de Estado, como os inúmeros praticados na América Latina no período: Paraguai, em 1954; El Salvador, em 1961; Brasil, em 1964; Bolívia, em 1964; e Argentina, em 1976.

A esse período de ascensão neoliberal, Robertson e Dale (2011, p. 36) denominam *contínua transição do neoliberalismo*. Silva, Silva e Vasques (2018, p. 13) incorporam outras características que reforçam a perspectiva de hegemonia neoliberal e seus efeitos sociais e econômicos:

Com início na década de 1970 e consolidando-se no início dos anos 1990, após o Consenso de Washington, o receituário neoliberal de ajuste macroeconômico (privatização de estatais, racionalização dos gastos públicos, desregulamentação de leis previdenciárias e trabalhistas, flexibilização das barreiras comerciais ao capital estrangeiro) torna-se prescrição a ser incorporada às políticas econômicas pelos países em desenvolvimento. Sob este cenário, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional ganham destaque como organismos multilaterais com a missão e a ‘expertise’ necessária para fazer com que – ao se assimilar o receituário – se alivie a pobreza no mundo (fundamentalmente em países em desenvolvimento) e se amplie o mercado mundial de consumo e o alcance do capitalismo.

Queiroz (2011) aponta que, no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, sobretudo após o golpe militar em 1964, há a abertura do capital nacional ao capital internacional, fazendo com que a economia nacional-desenvolvimentista comece a passar por um período de contradições. Esse projeto nacional imposto pela ditadura militar, segundo o pesquisador, agiu com a forte intervenção do Estado, tanto na política quanto na economia, de forma que o país se alinhasse com o modelo internacional de expansão e fortalecimento do capitalismo. O cerceamento das liberdades individuais e coletivas por parte do Estado militar levou ao crescimento da insatisfação com o regime não democrático e autoritário. A organização social no campo e na cidade, a sindicalização de trabalhadores rurais e urbanos, os

movimentos de base da Igreja católica e a organização política através de partidos progressistas, democráticos e de esquerda tentaram sintetizar o momento social e político do país em busca, primeiro, do retorno à democracia e, posteriormente, de reformas de base no país (educação e agrária).

Os elementos apontados por Santos (apud VELLEDA, 2018) no que tange à subtração de direitos humanos se aproximam das preocupações de Arendt (1989) quando esta relaciona o conceito de cidadania à noção de *direito a ter direitos*. A reflexão da filósofa alemã de origem judaica sobre as consequências das migrações, do enorme contingente de refugiados durante o regime nazista na Alemanha e o consenso no pós-guerra sobre a necessidade da instituição de um contrato social para a garantia da universalização dos direitos humanos aos povos a leva ao conceito de cidadania. Essa cidadania, segundo a filósofa, se sustenta na tríade Estado, povo e território⁸. Ou seja, de acordo com a autora, o direito natural iluminista e a constituição dos Estados-nação não foram suficientes para impedir a barbárie, as atrocidades dos regimes totalitários, garantindo-se a condição humana coletivamente. A naturalização de um contingente de seres humanos descartáveis foi o que a história evidenciou na incapacidade de instituição de ordenamento jurídico universal. Por razões distintas, o que percebemos nas últimas décadas é, de novo, um contingente cada vez maior de pessoas descartáveis, às quais se nega o *direito a ter direitos* (ARENDRT, 2015).

No capítulo seguinte, no qual apresentaremos elementos históricos, políticos e filosóficos que sustentam a Educação do Campo na história recente do Brasil, notaremos que, à população camponesa, até meados da década de 1990, era negado, pelo Estado brasileiro, o direito à terra e à educação. Isto é, os povos do campo eram⁹ excluídos de direitos essenciais presentes na tríade apontada anteriormente por Arendt (2010), os quais são indispensáveis à cidadania.

⁸ O conceito de território tem centralidade na Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e é intrinsecamente ligado à identidade do MST. Esse conceito será retomado quando, no Capítulo 3, destacamos os elementos centrais políticos, filosóficos e epistemológicos que constituem a Pedagogia do Movimento, a Educação do Campo e seus processos formativos.

⁹ O tempo verbal aqui utilizado quer destacar o início de um processo de instituição de políticas públicas que se inicia em 2003, mas que, também por contradições, não superou o histórico passivo de educação de qualidade nas zonas rurais do país. A criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo (a que dedicaremos um segmento no próximo capítulo) na rede federal, nas cinco regiões do país, totalizando mais de 40, a maioria deles fora dos grandes centros urbanos, demonstra um significativo avanço na direção de formar docentes para atuar nas Escolas do Campo do país, possibilitando, assim, a manutenção de Escolas do Campo (abertas) e o direito à educação também aos filhos e filhas dos camponeses.

Veremos também a importância da organização social e dos movimentos populares camponeses (e urbanos) que, articulados, pressionam o Estado brasileiro não apenas para garantir o direito à terra e afirmar a sua identidade (histórica e cultural), mas, sobretudo, para a criação de políticas públicas que assegurem a Educação (e a Escola) do Campo aos povos do campo. Antunes (2018b) observa nos movimentos sociais – principalmente na América Latina e na Ásia – e na compreensão dos elementos políticos que sustentam suas lutas o oxigênio capaz de produzir revoluções, reinventando o socialismo.

Perspectiva similar nos apresentam Dardot e Laval (2017, p. 19) quando esmiúçam o conceito que denominam *comum*, entendendo-o como um princípio político identificado a partir “[...] dos movimentos, das lutas e dos discursos que, nos últimos anos, se opuseram à racionalidade neoliberal em várias partes do mundo.” Por outro lado, Hardt e Negri (2016, p. 8) referem-se ao *comum* primeiro como a “[...] riqueza comum do mundo material – o ar, a água, os frutos da terra e todas as dádivas da natureza [...]”, ou seja, a herança da humanidade a ser dividida. Referem-se ainda ao *comum* como:

[...] os resultados da produção social que são necessários para a interação social e para mais produção, como os conhecimentos, as imagens, os códigos, a informação, os afetos e assim por diante. Esse conceito do comum não coloca a humanidade separada da natureza, seja como sua exploradora ou sua guardiã; centra-se, antes, nas práticas de interação, cuidado e coabitação num mundo comum, promovendo as formas benéficas do comum e limitando as prejudiciais. (HARDT; NEGRI, 2016, p. 8).

Assim como Antunes (2018b), os intelectuais Dardot e Laval (2017) e Hardt e Negri (2016) entendem a vitalidade dos movimentos e organizações sociais ao redor do mundo como possíveis protagonistas de resistência ao capitalismo e avanço do neoliberalismo. Percebem igualmente a capacidade de antecipação e criação de alternativas comuns nas relações sociais de produção e de organização de forma a superar o capitalismo, na direção de ações coletivas e concretas que humanizem e solidarizem as relações na sociedade.

Dardot e Laval (2017) propõem também conceituar o *comum* como aquilo que pode ser produzido através das atividades práticas e coletivas dos seres humanos. Seriam atividades que educam e que possuem a capacidade de desenvolvimento do espírito de solidariedade coletiva e de responsabilidade cidadã. É concepção similar à destacada por Marx e Engels (2009, p. 121) ao apresentar a sexta tese sobre

Fauerbach: “A essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais.” Constitui-se realidade material, histórica e dialógica que tem no trabalho (categoria) o fundamento da vida social e da atividade coletiva.

Retomando a reflexão iniciada anteriormente sobre os efeitos da minimização do Estado, ressaltamos um segundo aspecto: o desaparecimento do Estado como instituição capaz de promover a proteção social – característica típica do Estado de bem-estar social. Nesses tempos, a proteção social, antes estatal, passa a ser responsabilidade do próprio indivíduo. Antunes (2009) lembra, em suas teses sobre o presente e sobre o futuro do trabalho, que o capitalismo, ao perceber o forte tensionamento social oriundo da acumulação de capital e do alto desemprego, acaba por se aprimorar, indo na direção de fazer concessões à classe trabalhadora, de modo a aperfeiçoar suas estratégias de expropriação e de exploração, de controle e de acúmulo do capital, sem, com isso, permitir rupturas no sistema (capitalista).

Antunes (2018a) acrescenta ainda outros elementos fundamentais para que se compreendam as metamorfoses que o capitalismo precisou implementar para que se adaptasse, mantendo sua hegemonia. Pondera que o início dessas mudanças ocorre a partir de 1973,

[...] momento em que o mundo sofre uma reestruturação produtiva permanente que continua até hoje e um processo de mudanças ideológicas e políticas da qual o neoliberalismo e a hegemonia financeira são traços marcantes. E isto afetou profundamente o mundo do trabalho e o mundo da produção capitalista. Para que todos entendam, para que o capitalismo pudesse se manter ele teve que sofrer mudanças na sua interioridade para que ele pudesse chegar em 2018 e nesta forma global que o capitalismo se encontra hoje e a meu juízo completamente destrutivo. (ANTUNES, 2018a, cap. 1).

Esse quadro, ao longo do século XX, se aprimora. Diante de processos cada vez mais excludentes, há uma dosagem à população de direitos fundamentais, como a educação, a saúde, a previdência e o trabalho, através de um Estado centralizador e protetor. É uma estratégia necessária e capaz de amortecer as tensões que pudessem pôr em risco ou suscitar o colapso do sistema capitalista.

Em contrapartida, Biesta (2014) apresenta outros aspectos que nos fazem ir além dos pressupostos destacados por Arendt (2016), ou seja, percebe outras funções da Educação (e da Escola). Ao se referir aos propósitos da Educação,

sustenta seus argumentos em três pilares: o conhecimento¹⁰ – o que demonstra uma sintonia com Arendt (2016) –, a Educação como espaço de socialização, e a Educação como forma de sujeição dos sujeitos. Cremos que, mesmo não sendo o propósito de Biesta (2014), em alguma medida, tende a atribuir à Educação algo que procura dar sentido e responder à questão filosófica feita por Arendt (2010, p. 13): “Quem somos nós?” Em sua análise histórica, a autora se dedica a rastrear a origem da *moderna alienação do mundo*, a compreender a desumanização da sociedade (perda da condição humana) e a fuga humana do mundo para o si mesmo (*self*). Tais características acentuam o individualismo, esvaziam os processos coletivos e os espaços públicos como arenas privilegiadas de se exercer a democracia, de fortalecê-la e de pluralizar as decisões políticas. É uma perspectiva filosófica similar à abordagem de Tiburi e Casara (2019), os quais concebem os efeitos políticos do Estado como braço privilegiado do poder econômico, dilapidando as relações sociais e humanas na sociedade e criando subjetiva e objetivamente uma única narrativa de não alternativa ao sistema capitalista:

O Estado explicitamente comprometido com os detentores do poder econômico, serve não ao povo, mas ao capital. Desaparecem os limites e laços sociais que permitiram uma convivência minimamente harmoniosa e o Estado que poderia fazer um papel de sustentação da sociedade humana segundo valores democráticos cancela o seu sentido. Valores como a verdade, a fraternidade e a esperança passaram a ser tratadas como mercadorias sem valor, enquanto a mentira, o egoísmo e o discurso de que não existem alternativas à sociedade passaram a ser naturalizadas, quando não tratadas como virtudes. (TIBURI; CASARA, 2019).

A perspectiva de Biesta (2014) nos permite aproximações e nos estimula a analisar os preceitos da Educação do Campo e investigar os deslocamentos históricos, políticos e filosóficos que foram sendo construídos nessa *nova* área dentro do cenário educacional no país. Isto é, possibilita verificar que elementos ganham destaque nesse processo de constituição de campo, o qual percebemos ter características de resistência, de uma educação democrática, de desenvolver a autonomia e educar integralmente – conforme Gramsci (2011) – para a emancipação (e liberdade) dos sujeitos.

¹⁰ No Capítulo 3, quando introduzirmos, sob nossa perspectiva, elementos históricos, epistemológicos e da política curricular que compõem a Educação do Campo nas últimas duas décadas, aprofundaremos o conhecimento e o currículo escolar e será importante recuperar a perspectiva que Biesta (2014), aqui, nos apresenta.

Nesse quadro, no qual a política e o poder se dissociam do Estado, suas responsabilidades se deslocam para o campo econômico. Questionamentos como: *Que pressupostos, nas Escolas do Campo, são essenciais para que se pensem e se organizem o currículo e as práticas pedagógicas, na sociedade capitalista, para que se busquem alternativas à Educação (e à Escola) que se contraponham ao neoliberalismo?*, impõem uma análise profunda, que exige diferentes olhares para que se saia do *nonsense* (e das análises apressadas). Com ferramentas¹¹ insuficientes, ficamos restritos à capacidade analítica de identificar os desafios do presente e, principalmente, de encontrar as brechas diante das incertezas da contemporaneidade.

Os argumentos que queremos construir ao longo da investigação vão na direção de compreender os aspectos históricos, políticos e filosóficos no currículo e nas práticas pedagógicas de Escolas do Campo no país nas últimas duas décadas (1997-2018) e, sobretudo, verificar o quanto há de práticas curriculares consolidadas (ou em construção) que acenam para uma Educação democrática e para além do capital e da lógica neoliberal. Sob essa perspectiva, concebe-se a Educação e as Escolas do Campo como espaços de resistências – como algumas das experiências mapeadas e diagnosticadas por Dardot e Laval (2017) e Hardt e Negri (2016). Ainda, buscam-se os fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos essenciais para a instituição do *comum*, e como movimentos de oposição (e superação) do neoliberalismo, também sob a perspectiva de outras ontologias, se constroem no currículo, em práticas coletivas de humanização e que radicalizem a democracia na Educação e na Escola do Campo.

2.3 O Campo no Neoliberalismo

Galeano (2010), ao reeditar sua obra quatro décadas após o seu lançamento, percebe e lamenta que, mesmo depois de tanto tempo, o inventário realizado sobre a dependência e vassalagem do continente latino-americano indica altos graus de dependência, submissão e exploração. Já no prefácio, apresenta uma contradição que retrata o avanço do capitalismo sobre o meio rural, indicativos que demonstram uma nova narrativa (e ação) que envolve o campo e os trabalhadores e as

¹¹ Referimo-nos à relação entre elementos teóricos e elementos metodológicos articulados e coerentes e que permitam uma leitura ajustada do objeto a ser investigado.

trabalhadoras que nele vivem, e as relações de poder, de classe e de exploração que abrangem e se intensificam também no meio rural. O êxodo rural parece ser uma consequência que se naturaliza por várias razões: pelo avanço do agronegócio¹² e, consigo, a necessidade de ampliação da fronteira agrícola e pecuária – seja para a produção de monoculturas¹³ (como a soja, a cana-de-açúcar e o milho), seja para a criação extensiva de gado (uma proteína cada vez mais necessária à alimentação humana no mundo todo) –; pela impossibilidade do Estado de elaborar políticas públicas essenciais para o acesso aos bens sociais básicos à cidadania – ao direito a se ter direitos, premissa muito bem posta por Arendt (1999) e cada vez mais atual –, como educação, saúde, infraestrutura (estradas, comunicação), cultura e; pela subjetivação de um modo de vida em que o urbano (e a cidade) é sinônimo de felicidade, de prosperidade, de acesso aos bens sociais básicos e de mais possibilidades de trabalho, este último aspecto, não casuisticamente reforçado pela mídia¹⁴ e pela indústria cultural.

Galeano (2010, p. 6) assim destaca alguns desses aspectos que perpassam sua leitura sobre as veias abertas latino-americanas:

Exportamos produtos ou exportamos solos e subsolos? Salva-vidas de chumbo: em nome da modernização e do progresso, os bosques industriais, as explorações maneiras e as plantações gigantescas arrasam pequenos plantios e as hortas familiares. Essas empresas todo-poderosas, altamente modernizadas, prometem mil empregos, mas ocupam bem poucos braços. Talvez elas bendigam as agências de publicidade e os meios de comunicação que difundem mentiras, mas amaldiçoam os camponeses pobres. Os expulsos da terra vegetam nos subúrbios das grandes cidades,

¹² Segundo Leite e Medeiros (2012), o *agronegócio* surge como resultado dos processos de modernização e industrialização intensificada, na década de 1970, na agricultura brasileira. É um termo “[...] criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços.” (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 79). Assim, trava-se um debate político em que as associações representativas do setor tentam generalizar, superestimar a importância do agronegócio e ganhar o reconhecimento social das atividades.

¹³ Leite e Medeiros (2012) destacam o poder e a concentração dos negócios presentes no agronegócio brasileiro, que se associa aos grandes grupos do setor internacional, reforçando a tese de Dowbor (2018) quando analisa a concentração da riqueza em grandes conglomerados internacionais. Assim enfatizam: “Esse processo de concentração é marcado também pela verticalização: os grandes grupos controlam hoje a produção de insumos, o armazenamento, o beneficiamento e a venda. Sua estratégia é desenhada com base na sua dinâmica de inserção nos mercados internacionais. Comentando no caso particular da soja, [...] em 2010, as empresas Bunge, Cargill, ADM, Dreyfus e Amaggi dominavam 50% da capacidade de esmagamento da oleaginosa; 65% da produção nacional de fertilizantes; 80% do volume de financiamento liberado pelas tradings para o cultivo do grão; 85% da soja produzida no país; 95% das exportações in natura da soja brasileira; e 8,1% das exportações nacionais.” (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 82).

¹⁴ O bordão de campanha publicitária recente na Rede Globo de Televisão sentencia: “Agro é *tech*, agro é *pop*, agro é tudo!”

tentando consumir o que antes produziam. O êxodo rural é a *agrária reforma*; a reforma agrária ao contrário. Terras que poderiam abastecer as necessidades essenciais do mercado interno são destinadas a um só produto, a serviço da demanda estrangeira. Cresço para fora, para dentro me esqueço.

Esse excerto do pensador uruguaio nos permite fazer dois destaques. O primeiro deles leva em consideração o poder das monoculturas nos países periféricos, que se transformam em *commodities* nos tempos atuais no mercado internacional globalizado. Dowbor (2017), em sua análise sobre a era do capital improdutivo, refere que hoje as grandes corporações concentram a riqueza do mundo. Dentre as grandes corporações apontadas no estudo do economista franco-brasileiro, indica uma gama delas diretamente ligadas ao sistema financeiro mundial, uma parcela ligada à indústria da energia (na qual o petróleo é a principal *commodity*), outra parcela ligada à mídia (meios de comunicação e novas tecnologias) e, também, à indústria da alimentação (que muitas vezes coincide com a de fármacos e a indústria química).

No caso brasileiro, a soja¹⁵ é o principal produto oriundo da agricultura e que necessita cada vez mais de terra, exigindo que a fronteira agrícola se expanda, avançando sobre ecossistemas frágeis, como a região amazônica e o pantanal. Criam-se, assim, zonas de conflito com populações tradicionais que ocupam territórios cobiçados pelo grande capital, o qual, no campo, no neoliberalismo, assumiu a faceta do agronegócio. Esses aspectos colocam os povos indígenas sob ameaça social e cultural e, sobretudo, desequilibram as relações naturais com o ambiente, ou seja, põem em risco o equilíbrio dos recursos naturais presentes no ambiente. Alguns desses elementos e efeitos do agronegócio no campo e na sociedade são também destacados por Freire (2019, p. 193-194), que os percebe como resultado das políticas e postura elitista do Estado brasileiro:

O que se assiste em nosso país é uma contrarreforma agrária e é uma falácia o tal desmatamento zero. O poder do latifúndio, travestido hoje de agronegócio, impõe suas regras afrontando o direito de posseiros, pequenos agricultores, comunidades quilombolas e indígenas e outras categorias camponesas. Também avança sobre reservas ambientais e reservas extrativistas. O apoio, incentivo e financiamento do Estado ao agronegócio, o fortalece para seguir adiante, acobertado pelo discurso do

¹⁵ No Capítulo 5, quando analisaremos as práticas curriculares na Escola de Assentamento, verificaremos a intensidade e presença da oleaginosa na produção camponesa, mesmo entre os assentados, um desafio que se apresenta à Escola e ao currículo escolar.

desenvolvimento econômico que nada mais é do que a negação dos direitos fundamentais da pessoa, do meio ambiente e da natureza.

Um segundo aspecto que a era do capital improdutivo de Dowbor (2018) instiga – e é suscitado no excerto de Galeano (2010) – é o fato de que a crise econômica internacional de 2008 se materializa no Brasil somente a partir de 2013 porque os ganhos sociais desde 2003, através da política de valorização do salário mínimo e das políticas sociais de distribuição de renda às camadas mais pobres, fizeram com que a pobreza extrema diminuísse, que o consumo das classes mais populares se intensificasse e que o mercado interno mantivesse a economia aquecida. Mercado interno forte, segundo o economista, um dos quatro motores da economia, faz com que o desenvolvimento econômico e social de um país se consolide e tenha condições de enfrentar crises com mais vigor e com maior potencial de superação. Ainda de acordo com Dowbor (2017), as exportações de *commodities* (grãos da agricultura, minérios brutos como metais do subsolo e petróleo) – outro dos quatro motores da economia¹⁶ –, é setor que, no caso brasileiro, em função de tais *commodities* serem em boa parte exportadas sem beneficiamento (no estado bruto), incide com menos intensidade na composição do Produto Interno Bruto (PIB) do país.

Machado e Machado Filho (2014) reforçam questões evidenciadas por Galeano (2010), Dowbor (2017) e Freire (2019) no que se refere aos efeitos do capitalismo no campo e na sociedade. Entretanto, além de reforçar a crítica ao atual modelo produtivo no campo e os seus reflexos sociais, econômicos e ambientais, apontam a agroecologia¹⁷ como conceito e prática capaz de devolver a autonomia aos produtores e confrontar o agronegócio.

É indiscutível que a ‘revolução verde’, paradigma do agronegócio e da agronomia atual, produziu aumentos espetaculares nos rendimentos agrícolas. É inquestionável, também, que deixou em seu rastro a miséria no campo, foi responsável pela expulsão dos pequenos agricultores, pelo aumento da marginalidade e da criminalidade, pela destruição da biodiversidade, pela agressão e contaminação ambientais, pela concentração da terra e do capital, enfim, pelas mazelas que estamos vivendo nas agriculturas animal e vegetal em todo o mundo. Eis porque

¹⁶ Dowbor (2018) aponta que a economia de um país funciona movida por quatro motores: o comércio externo, a demanda interna, a atividade empresarial (privada) e os investimentos públicos.

¹⁷ No capítulo 5, quando analisaremos o material empírico (entrevistas), aprofundaremos a agroecologia sob a perspectiva de conceituá-la e, sobretudo, discutir a sua presença e a importância de pautar práticas curriculares na Escola do Campo.

hoje o conceito de agroecologia, como de qualquer tecnologia que se aplique à produção agrícola, obrigatoriamente, deve trazer implícito o conceito de escala, bem como contemplar as demandas sociais, políticas, ambientais, técnicas, energéticas, administrativas, éticas e de soberania alimentar. (MACHADO; MACHADO FILHO, 2014, p. 189-190).

Essas facetas do capitalismo aperfeiçoadas pelo neoliberalismo e que no campo adquirem as feições do agronegócio têm efeitos diretos sobre o meio social e cultural camponês. Mariano (2019) percebe que esse modelo faz com que se não se assegure o direito à educação aos trabalhadores e às trabalhadoras do campo. Assim, amplia tais efeitos:

O projeto escravocrata, latifundista e agroexportador do país explica por que a universalização da educação básica não se concretiza e ainda existam 14 milhões de jovens e adultos não alfabetizados, sendo 20,8% deles analfabetos, e uma população camponesa com uma média de apenas 4,4 anos de estudo. (MARIANO, 2019, p. 179).

Estes são elementos e destaques relevantes diante da investigação que propomos, na qual se busca perceber as práticas curriculares em Escolas do Campo que estimulam a participação, a humanização, a formação com conhecimento contextualizado e que promovam a democracia na Escola aos filhos e filhas do campesinato, ou seja, que se garanta o direito à educação pública e democrática. Mariano (2019, p. 179) traz ainda dados que reforçam a dimensão das dificuldades em fazer com que o direito à Escola seja um direito de fato aos camponeses: “Entre os anos de 2003 e 2014, foram fechadas mais de 37 mil escolas no campo.” Isso é fruto simultaneamente do modelo de agricultura que massacra, explora e expulsa os trabalhadores do campo e das políticas públicas de Estados e municípios que, com viés neoliberal, veem a manutenção dos espaços escolares no campo como gasto, e não como investimento, como a garantia de acesso e de permanência com qualidade à educação, o que faz negar às populações do campo o direito à educação. A Escola do Campo é uma referência cultural, coletiva e que reforça a identidade das populações tradicionais e campesinas. Esse espaço, ao ser fechado, faz desaparecer aspectos históricos, identitários e culturais daqueles que ali vivem, bem como práticas cooperativas de produção ambientalmente mais equilibradas e socialmente mais justas. É algo que fragiliza os movimentos sociais dos povos tradicionais e do campesinato e facilita a hegemonia do agronegócio.

Entretanto, o agronegócio, mesmo sendo hegemônico, é uma narrativa que encontra obstáculos tanto do ponto de vista teórico como a partir de práticas produtivas que levam em consideração outros princípios políticos, científicos e sociais. Nesse sentido, Nicholls e Altieri (2020, 2ª seção) analisam o quão danosa tem sido para a humanidade, para o meio ambiente e para a segurança alimentar, por exemplo, a modernização agrícola implementada pelo capitalismo em seu estágio neoliberal no meio rural:

Nos países em desenvolvimento, a modernização agrícola levou a uma perda de segurança alimentar vinculada à ruptura das comunidades rurais tradicionais e seus sistemas diversificados de produção de alimentos. Alimentado principalmente por um sistema alimentar globalizado corporativo e acordos de livre comércio. Muitos países estão passando de dietas tradicionais diversas e ricas para alimentos e bebidas altamente processados, com alta densidade de energia e pobres em micronutrientes. Como consequência, a obesidade e as doenças crônicas relacionadas a essas dietas se proliferaram.

Em linhas gerais, ao longo deste capítulo, pretendemos olhar o presente sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a qual, segundo Duarte (2016), nos permite compreender os processos sociais de maneira não fragmentada. Desse modo, buscar, através do materialismo histórico e dialético, a compreensão de como a racionalidade neoliberal vai se constituindo no mundo, no Brasil e no campo em nosso país, sendo fundamental para a manutenção do capitalismo e para o aperfeiçoamento dos seus dispositivos, é essencial para o entendimento da realidade contemporânea, a qual desafia a sociedade, a Educação e a Escola (do Campo).

Esses aspectos, como procuramos enfatizar, no atual estágio da história, diante da hegemonia de tal modelo, abdicam de um elemento indispensável – sob nosso prisma – ao convívio fraterno, humano e justo, que é dispensar a democracia como elo de fortalecimento do bem comum. Esse exercício dialético e movimento histórico, ainda segundo Duarte (2016, p. 64), geram:

[...] alternativas, possibilidades perante as quais os seres humanos fazem escolhas num constante movimento entre o que existiu, o que existe e o que pode vir a existir [...] que exige do pensamento o desenvolvimento da capacidade de refletir dialeticamente a realidade.

Essas são particularidades de uma racionalidade – neoliberal – que incidem sobre os sujeitos do campo e condicionam políticas curriculares

homogeneizadoras, estandardizadas, competitivas e mensuráveis (através dos processos de avaliação), o currículo e as práticas curriculares nas Escolas do Campo.

A seguir, no próximo capítulo, apresentaremos, inicialmente, sob o prisma histórico, como a Educação do Campo se constitui como espaço social e político de contestação à necessidade objetiva do direito à educação de qualidade aos povos do campo; como vai se instituindo como política pública e área de pesquisa no meio acadêmico; e posteriormente, quais são as concepções e princípios presentes na Pedagogia do Movimento e na Pedagogia da Alternância, as quais, de formas distintas, fortalecem e consolidam a Escola do Campo no país. Por último, discorreremos sobre as referências da teoria crítica que utilizamos para analisar o currículo e as práticas curriculares, nos quais novamente é central o conceito de democracia.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: ELEMENTOS HISTÓRICOS, PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E DA TEORIZAÇÃO CURRICULAR

Instruí-vos, porque teremos necessidade de toda vossa inteligência. Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo vosso entusiasmo. Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda vossa força. *Conhecimento* é, no momento atual, sinônimo de força. (GRAMSCI, 1987, p. 1, grifo nosso).

Este capítulo tem como objetivo evidenciar aspectos históricos, epistemológicos e pedagógicos que compõem a esfera da Educação do Campo no país, constituindo-se trama indispensável para apresentar a área, o tema e o objeto a ser investigado e essencial para se compreender a relação entre o tema pesquisado e o campo teórico escolhido para a elaboração do trabalho. Para tanto, a estruturação deste capítulo é realizada em quatro seções.

Na primeira seção, denominada *A área da Educação do Campo: elementos históricos, epistemológicos, políticos e legais*, elencamos aspectos históricos e políticos que fizeram emergir, a partir da pressão popular dos movimentos sociais do campo e da cidade, a Educação do Campo como política pública no país. Tal emergência foi fruto da necessidade de se garantir direitos fundamentais, como educação e escola, associada à luta pela terra e pela identidade camponesa.

Na seção seguinte, intitulada *As Licenciaturas em Educação do Campo no país: a Pedagogia da Alternância, o ensino por área de conhecimento e a interdisciplinaridade*, destacamos elementos históricos que, enquanto política pública do Estado brasileiro, não somente fortaleceram a Educação do Campo como, sobretudo, a legitimaram como uma área de pesquisa dentro da Universidade brasileira. Além desses elementos, salientamos a absorção acadêmica, na elaboração das licenciaturas (para a Educação do Campo), de pressupostos filosóficos e pedagógicos oriundos das experiências formativas dos movimentos sociais. A Pedagogia da Alternância, o ensino por área de conhecimento e a interdisciplinaridade são os aspectos que ganham relevo e são caracterizados nesta abordagem.

Na terceira seção, *Princípios políticos e pedagógicos da Educação do Campo: a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia da Alternância*, apresentamos, a partir de obras, pesquisas e artigos de autores referenciados na área, os principais elementos que evidenciam as vertentes e os princípios estruturantes da Educação do Campo. O olhar, nesse segmento, está centrado em duas matrizes: a Pedagogia do

Movimento (dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST) e a Pedagogia da Alternância (das Escolas Família Agrícola – EFAs). A escolha se justifica tendo em vista que o componente empírico proposto na pesquisa ocorreu em Escolas dessas duas modalidades (uma Escola de Assentamento e uma Escola Família Agrícola).

Na seção que encerra o capítulo, chamada de *O conhecimento, o currículo escolar e a teoria crítica: elementos centrais ao currículo das Escolas do Campo*, dedicamo-nos a conceituar o conhecimento e o currículo com base em curriculistas humanistas e clássicos da teoria crítica, abordagem e ferramenta de análise teórica que acreditamos ter sintonia com as principais concepções da Educação do Campo. Na trama dessa seção, o conceito de democracia tem destaque e se materializa como o objeto a ser investigado: as práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo.

3.1 A Área da Educação do Campo: Elementos Históricos, Epistemológicos, Políticos e Legais

Em 1998, o Brasil, no plano nacional, vivia o apogeu político da social-democracia. Naquele ano, Fernando Henrique Cardoso era reeleito presidente do Brasil e conduzido à sua segunda gestão (1999-2002). A estabilidade financeira implementada pelo Plano Real (este estabelecido quando o sociólogo era ministro da Economia durante a gestão Itamar Franco – 1991-1994) lhe conferiu reconhecimento político para que vencesse a eleição em 1994. A aprovação de Emenda à Constituição¹ permitiu, ao longo do seu primeiro mandato presidencial, a mudança necessária à reeleição que lhe possibilitou concorrer novamente e vencer o processo eleitoral em 1998.

O final da última década do século XX, no país, foi marcado pelo avanço da política neoliberal assumida pela social-democracia nacional (leia-se: Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB – e aliados políticos do campo da direita à centro-direita). Aos poucos, avançou-se nas privatizações, como tarefa indispensável à modernização e diminuição do Estado, algo extremamente controverso e que recebeu críticas desde intelectuais da filosofia política e da

¹ Emenda Constitucional n.º 16, de 05 de junho de 1997 (BRASIL, 1997), que permite a reeleição à presidência da república, a governos estaduais e a prefeituras municipais.

sociologia a sindicatos de trabalhadores e partidos políticos progressistas e de esquerda no país (ANTUNES, 2009, 2018b; SADER; GENTILI, 2012).

Essa contrariedade se justifica, pois, enquanto a social-democracia, diante de experiências de gestão em governos de países europeus (em democracias e economias consolidadas), buscava implementar e fortalecer o Estado de bem-estar social (*welfare*), no Brasil, por razões específicas ligadas à estreita relação entre o poder econômico industrial e às corporações nacionais e estrangeiras, se consolidava uma agenda bem mais restritiva do poder do Estado diante das necessidades sociais da população brasileira. A venda de estatais estratégicas ao desenvolvimento do país, como a Vale do Rio Doce, e a crescente concessão (e privatização) de estatais do setor de telecomunicações e elétrico (energético) demonstraram o descompasso apontado anteriormente com a social-democracia europeia.

Por outro lado, na Educação, no período de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o país conseguiu fortalecer a democratização do acesso ao Ensino Fundamental (de oito anos) ao longo das duas gestões. Entretanto, o efeito colateral indicou uma incapacidade de, no mesmo período, qualificar a Escola Básica Fundamental (pública), com, inclusive, a conclusão da Educação Básica integral com igual qualidade. Há de se destacar as críticas de especialistas que apontam que a expansão do acesso não veio associada à necessária qualidade. Críticos como Frigotto e Ciavatta (2011) assinalam o alinhamento às políticas, principalmente, do Banco Mundial, as quais impõem a universalização do Ensino Fundamental em detrimento de investimentos públicos em Ensino Técnico-Profissional e Ensino Superior.

Nesse contexto de efervescência dos debates que envolvem também a sanção da Lei n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, a resistência marca um capítulo a mais *da realidade brasileira*. A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, no Estado de Goiás, em 1998; o Seminário Nacional, em Brasília, em 2002; a II Conferência Nacional, em 2004; e o Encontro Nacional: 20 anos de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 2018, captam, cronologicamente, elementos dessa tensão que se materializa pela luta

para que a terra no país efetive o cumprimento constitucional do dever social². Essa é a bandeira de luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra desde sua concepção em meados dos anos 1980 na ocupação da Fazenda Anoni, na região entre Pontão e Sarandi (RS), e que tensiona o Estado brasileiro a criar políticas públicas que garantam outro direito previsto na Constituição de 1988: o direito à educação³.

Esse tensionamento e pressão política sobre o Estado brasileiro acabam por materializar políticas públicas que se efetivam no decorrer da década – a partir, de fato, de 2003 – através de regulamentações (decretos, diretrizes e leis) que fortalecem a Educação do Campo, a Escola do Campo, a formação de professores em Licenciaturas em Educação do Campo nas universidades e institutos federais no país e o currículo nas Escolas do Campo e também nas Licenciaturas criadas. Foram políticas públicas elaboradas na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC)⁴ com base na relação com os movimentos sociais do campo e nas experiências formativas de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Estas, de alguma forma, materializam algumas conquistas dos trabalhadores do campo, mas não freiam, ao longo da década, o fechamento de Escolas do Campo no país, ou seja, não materializam efetivamente o direito à terra e à educação.

Um primeiro elemento (conceitual e político) sobre o qual precisamos ter clareza diz respeito ao significado do conceito de *Educação do Campo*. Essa *nova* modalidade é fruto da demanda de movimentos sociais camponeses no país que compreendem que o Estado brasileiro precisava implementar políticas públicas aos trabalhadores do campo e que a Educação possui uma centralidade nesse

² Regulamentação dada pelos artigos 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190 e 191 da Constituição Federal de 1988, que disciplina a política agrícola e fundiária e a reforma agrária no Brasil.

³ Segundo a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

⁴ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD) foi instituída em 2004, no primeiro governo Lula (2003-2006), com a função de desenvolver políticas públicas articuladas com os demais entes federados para a ampliação do acesso à educação, atendendo às especificidades de gênero, idade, raça e etnia. Mais tarde, ampliando o seu escopo e fortalecendo a inclusão, transformou-se em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Em 2 de janeiro de 2019, através do Decreto n.º 9.465 (BRASIL, 2019), aprofunda-se o esvaziamento da Secretaria ocorrida após o *impeachment* de 2016, e ela é então extinta pelo Governo Bolsonaro. Essa situação demonstra o descaso com a diversidade, a inclusão e a promoção de políticas públicas de educação voltadas para a inclusão social. Ou seja, nega-se o desenvolvimento de políticas públicas voltadas a grupos sociais e populares historicamente excluídos, como sem-terra, negros e indígenas.

processo. Isto é, os trabalhadores e trabalhadoras do campo têm o direito de viver no campo com dignidade, reforçar sua identidade e ter o reconhecimento de suas práticas sociais, culturais e produtivas passadas de geração a geração. Difere-se da Educação Rural por levar em consideração os aspectos culturais, os interesses e as necessidades dos camponeses. Enquanto a Educação Rural é feita *para* os camponeses, a Educação do Campo é feita *com* os camponeses, caracterizando, assim, um processo de participação efetiva, de respeito aos seus saberes e inclusão de suas práticas culturais, reforçando a identidade camponesa.

Nesse sentido, Telau (2015) destaca que a Educação do Campo tem como aspecto essencial estar conectada à realidade histórica e cotidiana dos povos do campo. Indica o papel da Escola do Campo como fundamental “[...] nos processos de formação das classes populares, visto que não possuem outros espaços de acesso ao conhecimento científico. Portanto a escola é um espaço em disputa e também contra-hegemônico.” (TELAU, 2015, p. 42). Assim, vislumbra-se a Educação como prática social comprometida com as comunidades camponesas. Caldart (2012a, p. 265) apresenta outros aspectos que alargam nossa compreensão sobre os compromissos e princípios pedagógicos presentes na Educação do Campo:

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos.

Um segundo elemento, associado diretamente ao conceito anterior, se refere à compreensão conceitual da Escola do Campo. Molina e Sá (2012a) enfatizam aspectos curriculares, administrativos e epistemológicos, os quais, segundo suas perspectivas, caracterizam a Escola do Campo e seus desafios na superação da qualidade e do papel social da Escola para com a classe trabalhadora do campo:

A partir do projeto formativo redesenhado, outras dimensões importantes e que precisam ser alteradas, para garantir que as escolas tradicionais do meio rural possam vir a se transformar em escolas do campo, referem-se às relações sociais vividas na escola, cujas mudanças devem ser dirigidas a: 1) cultivar formas e estratégias de trabalho que sejam capazes de reunir a comunidade em torno da escola para seu interior, enxergando nela uma aliada para enfrentar seus problemas e construir soluções; 2) promover a

superação da prioridade dada aos indivíduos isoladamente, tanto no próprio percurso formativo relacionado à construção de conhecimentos quanto nos valores e estratégias de trabalho, cultivando, no lugar do individualismo, a experiência e a vivência da realização de práticas e estudos coletivos, bem como instituindo a experiência da gestão coletiva da escola; 3) superar a separação entre trabalho intelectual e manual, entre teoria e prática, buscando construir estratégias de inserir o trabalho concretamente nos processos formativos vivenciados na escola. (MOLINA; SÁ, 2012a, p. 330).

Assim, a Escola do Campo é um instrumento social, pedagógico e político capaz de permitir, através do currículo e de suas práticas, que se possa ler criticamente o contexto local e a sociedade para transformá-la. Portanto, é um instrumento essencial à classe trabalhadora camponesa, que possibilita a superação da racionalidade neoliberal imposta à Educação e à Escola. Segundo Freitas (2018), dentro da lógica de reforma, a racionalidade neoliberal busca o darwinismo social, excluindo, padronizando, desprezando a diversidade cultural do país, intensificando a lógica de responsabilização (*accountability*) e a mercantilização. De acordo com Molina (2011, p. 355), a Escola do Campo é um instrumento de “[...] luta dos trabalhadores do campo em defesa de uma Educação do Campo e de uma política educacional emancipatória para o campo brasileiro [...]”; é um instrumento de radicalidade da emancipação social e política dos sujeitos e que possibilita a transformação de todas as dimensões da vida. (SÁ, 2011).

Molina e Sá (2012a) ressaltam ainda que o *principal fundamento do trabalho pedagógico* na Escola do Campo deve ser a materialidade da vida cotidiana dos educandos, fazendo com que o conhecimento científico seja ressignificado através do currículo escolar, levando em conta a cultura e a identidade local. A materialidade da vida cotidiana destacada nos faz perceber o quanto, não somente na perspectiva de Molina e Sá (2012a), a Educação do Campo está ligada ao materialismo histórico e dialético apontado por Marx e Engels (2009). O materialismo histórico ganha projeção com a obra de Marx como uma forma de superação do *idealismo* e do *empirismo*. Ou seja, são as relações materiais, concretas, históricas e cotidianas que permitirão que se compreenda a realidade.

Outro aspecto suscitado no fragmento de Molina e Sá (2012a) vai ao encontro da desmistificação de que a Escola urbana é melhor, em qualidade, que a Escola do Campo e que oferece melhores oportunidades de aprendizagem aos seus educandos. É uma sensação no mínimo questionável, tendo em vista que o que verificamos é que a aprendizagem com qualidade normalmente está associada à

capacidade da Escola (seja urbana ou do campo) de enriquecer seu currículo com as experiências ligadas “[...] à realidade das comunidades dos estudantes.” (SALOMÃO, 2018, p. 17).

Elinor Ostrom⁵, uma referência intelectual, a partir de pesquisas empíricas em diversos países, se notabilizou por compreender o funcionamento, as regras e as formas institucionais de se administrar *em comum* recursos e bens compartilhados fora da dicotomia Estado-mercado. A autora, ao analisar a eficiência das escolas estadunidenses, aponta igual dicotomia, isto é, percebe ser um equívoco pensar que *escolas pequenas são ineficientes*. De acordo com Ostrom (2013), única mulher vencedora do Nobel de Economia (2009), o grau de cooperação e participação das comunidades em escolas de pequeno porte é uma característica relevante, a qual pode incidir diretamente no currículo e nas práticas pedagógicas, qualificar a educação nesses espaços e, inclusive, reduzir os custos com a educação nos sistemas públicos.

Caldart (2012a) traz outros elementos que caracterizam e dão ênfase ao campo, tema central do trabalho investigativo proposto. Segundo a educadora, 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, 2012a, p. 259, grifo da autora).

Destacados alguns elementos conceituais, apresentamos aspectos legais e da regulamentação (nacional e estadual) que normatizam a Educação e a Escola do Campo no país e também no Estado do Rio Grande do Sul. O Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), em seu artigo primeiro, parágrafo primeiro, inciso segundo, define a Escola do Campo: “[...] aquela situada em área rural,

⁵ Dardot e Laval (2017), ao fazerem a genealogia do conceito de *comum* – conceito de destaque ao longo deste trabalho –, não minimizam a produção e o relevo do trabalho de Ostrom na constituição de tal conceito. Assim destacam a importância da teorização de Ostrom: “[...] tem por objeto as condições práticas e institucionais que possibilitem gerir em comum recursos. Com isso, ela se distanciou (ainda que não inteiramente) da economia padrão, que distribui os diferentes tipos de bens e os diferentes tipos de produção de acordo com sua natureza intrínseca. Trazendo à tona a dimensão institucional das práticas de gestão de recursos, ela realiza uma ruptura teórica cuja importância não pode ser subestimada.” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 146).

conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.” Já o parágrafo terceiro do mesmo artigo desse decreto prevê que tais escolas “[...] deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação [...]”, ou seja, levando em consideração a especificidade apontada no decreto.

É importante igualmente referir que tanto a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) n.º 1, de 3 de abril de 2002, como a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008, regulamentam as diretrizes operacionais (e complementares) para a Educação Básica nas Escolas do Campo, indicando os princípios, as responsabilidades dos entes federados, o respeito à diversidade e à cultura dos povos do campo e a inserção de seus saberes nos currículos escolares, visando à “[...] universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.” (CNE, 2008, Art. 1º, §1º).

Vale realçar ainda que, no Estado do Rio Grande do Sul, recentemente, através do esforço coletivo realizado pelo Conselho Estadual de Educação pela Articulação em Defesa da Educação do Campo no Rio Grande do Sul (universidades e institutos federais, movimentos sociais e Escolas Família Agrícola), foram elaboradas – após dois anos de trabalho – e instituídas as Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo (CEEEdRS, 2018). Essas diretrizes:

[...] constituem-se referência para a política da Educação do Campo à medida que consolidam a legislação educacional e estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto político-pedagógico das escolas do campo aos direitos expressos na Constituição Federal e Estadual do RS. (CEEEdRS, 2018, p. 13).

Ademais, permitem que o Estado mantenha as Escolas do Campo; reconheça os processos formativos através da contratação de egressos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo da rede federal no Estado (universidades e institutos federais); elabore concursos públicos que atendam a tal especificidade na escola pública gaúcha (estadual e municipal); e defina condições para a oferta no Sistema Estadual de Ensino.

Os aspectos apresentados indicam avanços importantes na instituição de políticas públicas para a Educação do Campo no país, muito embora não sejam

suficientes para que se interrompa o fechamento de Escolas do/no Campo – como destacado por Mariano (2019) – e, ainda, garanta um currículo nesses espaços que respeite a identidade e a diversidade cultural camponesa. Perceber tais contradições é essencial e dá uma dimensão dos desafios a serem superados por educadores e educadoras e pelos projetos pedagógicos transformadores que se elaboram propondo a manutenção da Escola do Campo. Notar essas ambiguidades é também central quando se investigam práticas curriculares em Escolas do Campo a partir de uma leitura crítica e diante de um cenário de adversidades impostas pela racionalidade neoliberal ao campo e à educação camponesa. Porém, os destaques históricos na instituição da área nos indicam alternativas, resistência e muita criatividade na construção de possibilidades.

A Educação do Campo, no Brasil, nasce como um movimento, como já apontado, fruto das demandas sociais oriundas dos movimentos camponeses (fundamentalmente, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), os quais reivindicam ao Estado políticas públicas efetivas que garantam uma Escola emancipadora, democrática e popular e que dê dignidade às populações do campo e aos povos tradicionais. Esse movimento percebe que a luta pela terra, pela produção equilibrada ambientalmente e de base agroecológica, livre de agroquímicos e coletiva não se dissocia do direito pleno à Educação (da Educação Infantil à pós-graduação). Diante de um quadro político progressista, no início da década passada, torna-se uma modalidade de base teórica marxista, com referências na educação popular e adjetivada por alguns como um campo de resistência e contra-hegemônico.

Nesse sentido, alguns pesquisadores no país costumam atribuir três distintas origens à Educação do Campo, as quais, se, por um lado, não são antagônicas, por outro, tratam de perspectivas com nuances diferentes (CALDART, 2004, 2012a; KOLLING; NERY; MOLINA, 1999). Uma dessas vertentes é a calcada na obra de Gramsci, que percebe a Escola como instituição habilitada a, através da Educação, permitir a não dissociação entre trabalho intelectual e trabalho manual, notando a omnilateralidade dos processos formativos. Portanto, advoga por uma educação integral e que possibilite a superação das classes, a superação do senso comum e a emancipação humana dos sujeitos. Uma segunda vertente vê no humanismo presente na obra (ação e escritos) de Freire e nos pressupostos da educação popular a relação capaz de fazer com que o campesinato (e também os

trabalhadores urbanos), a partir de suas práticas coletivas e do reconhecimento do processo de reprodução do capital, rompa com as práticas educativas tradicionais e de inspiração liberal. Uma terceira vertente atribui à Educação do Campo o acúmulo dos processos e práticas formativas do MST inspirado em clássicos da pedagogia socialista e do materialismo histórico e dialético (de base marxista).

Neste mesmo capítulo, na seção 3.3, optamos por uma divisão diferente desta apresentada. Embora não seja dissonante, segundo nossa percepção, é uma forma de análise que leva em consideração a natureza das Escolas do Campo que empiricamente investigamos e traz concepções que se complementam e constituem os pilares que consolidam o Movimento de Educação do Campo no país. Na próxima seção, abordaremos o avanço de políticas públicas para a formação de educadores do campo através das Licenciaturas em Educação do Campo, sua capilaridade e, sobretudo, as principais características, pressupostos teóricos e metodológicos que as formam.

3.2 As Licenciaturas em Educação do Campo no País: a Pedagogia da Alternância, o Ensino por Área de Conhecimento e a Interdisciplinaridade

Ainda que esta tese não vise, diretamente, à formação de professores, a instituição das Licenciaturas em Educação do Campo como política pública no país constitui um elemento de relevância para a consolidação da Educação do Campo como modalidade capaz de reconhecer os direitos do campesinato no país, o qual, até então, não tinha na rede pública superior a formação necessária à licenciatura – específica – para atuação e qualificação da Escola do Campo. Portanto, representa um marco histórico e da luta pelo reconhecimento do papel do Estado em garantir direitos à Educação e à qualificação que tais processos permitem.

Outro aspecto relevante sobre o qual discorreremos em seguida são os pressupostos e principais conceitos que configuram esses processos formativos. Ou seja, apresentaremos elementos históricos, epistemológicos e pedagógicos inseridos nas matrizes curriculares das inúmeras licenciaturas criadas no país a partir de 2007. Molina (2015, 2017) nos aponta desafios, potencialidades e contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. Nos trabalhos, destaca que a matriz das Licenciaturas em Educação do Campo tem como horizonte formativo “[...] a superação da forma capitalista de organização do trabalho [...]”

(MOLINA, 2017, p. 592) e recomenda que o processo formativo de educadores se dê:

[...] para atuar nas escolas do território rural, exatamente, como maior intencionalidade, a perspectiva de formar um docente capaz de promover um profundo vínculo entre as tarefas específicas das escolas e as demandas da comunidade.” (MOLINA, 2015, p. 157).

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo foram instituídos no Brasil, em 2007⁶, através do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), com o propósito de habilitar profissionais para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da Educação Básica, de norte a sul do país. Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019, p. 4) enfatizam que as experiências anteriores oriundas do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foram essenciais e catalisadoras das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil:

[...] esse programa não só constitui uma das referências para entender a Educação do Campo no Brasil, mas também porque sem seu acúmulo na oferta das experiências de pedagogia da terra não haveria a LEC [Licenciatura em Educação do Campo]. O intenso desenvolvimento das experiências do Pronera pelas instituições de ensino superior traduz-se no avanço e no enraizamento dessa área de estudo por intermédio da criação de núcleos de pesquisa [...].

Nesse sentido e reforçando os aspectos históricos que envolvem a institucionalização do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, sua importância no contexto formativo dos sujeitos do campo e sua concepção política, Santos (2012, p. 631-632) destaca que:

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é uma política pública do governo federal, específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam a população assentada. Os projetos educacionais do Pronera envolvem alfabetização, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio na modalidade de educação de jovens

⁶ Cronologicamente, Molina e Sá (2012b) apontam que: 1) em 2007, houve a instituição dos projetos político-pedagógicos das novas licenciaturas pela SECADI/MEC, resultado da participação coletiva junto aos movimentos sociais camponeses; 2) posteriormente, principiaram-se as experiências-piloto do PROCAMPO antes da institucionalização formal das Licenciaturas, com as Universidades de Brasília, Federal de Minas Gerais, Federal da Bahia e Federal de Sergipe, em parceria com o ITERRA, executando o primeiro processo formativo; 3) em 2008 e 2009, foram lançados os editais públicos às Universidades; e 4) em 2011, iniciou-se a oferta de Licenciaturas em Educação do Campo em 30 instituições, abrangendo todas as regiões do país.

e adultos (EJA), ensino médio profissional, ensino superior e pós-graduação, incluindo neste nível uma ação denominada Residência Agrária. O programa foi criado em 16 de abril de 1998, por portaria do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), num contexto de ascenso da luta pela Reforma Agrária que aliava as condições de forte organização e mobilização dos Sem Terra por todo o território nacional à sensibilidade da sociedade brasileira em torno da causa, mobilizada após os massacres de Corumbiara, em Rondônia, em 1995, e de Eldorado dos Carajás, no Pará, em 1996.

De outra parte, Carvalho e Araújo (2012) analisam experiências do Pronera no Extremo Sul da Bahia e percebem a relevância do Programa – instituído em 1998 –, fruto da conquista dos povos do campo através das mobilizações dos movimentos sociais, os quais, ao reivindicarem a garantia do direito à Educação e ao conhecimento, o fazem conectados com a luta pela terra. Segundo Carvalho e Araújo (2012, p. 72), o Pronera “[...] tem traduzido em uma possibilidade para os trabalhadores jovens e adultos do campo terem acesso à educação escolar”. Essas experiências formativas aos povos do campo realizadas nos primeiros anos da década de 2000 envolveram ações e projetos de *alfabetização e complementação de escolaridade; alfabetização de jovens e adultos; magistério de Nível Médio; Licenciatura plena em Pedagogia da Terra; Licenciatura em Letras*. (CARVALHO; ARAÚJO, 2012). Esses cursos, no contexto indicado, formaram trabalhadores do campo em parceria com os Movimentos Sociais (MST) e com as Escolas Família Agrícola da região.

Tais ações, destacam ainda Carvalho e Araújo (2012), propiciaram que universidades fossem acumulando experiências para repensar seus processos formativos, compreender a realidade dos trabalhadores do campo e suas necessidades de formação e ampliar a oferta de cursos levando em consideração a realidade dos sujeitos do campo do país. “A materialidade e a dinâmica do Pronera permitiram que se ampliasse o debate sobre a instituição de políticas públicas de Educação do Campo com estas características para outros segmentos do campo [...]”, reforça Santos (2012, p. 636). Santos (2012, p. 636) também é enfática em mencionar que o PRONERA e seu acúmulo de experiências no país tornaram o programa “[...] indutor de novas políticas públicas nesta perspectiva, como a Licenciatura em Educação do Campo [...]”. As experiências aqui mencionadas com relação à importância do Pronera para os processos formativos dos sujeitos do campo, seja através dos cursos de magistério – de Ensino Médio –, seja nas incipientes licenciaturas em Pedagogia da Terra, não apenas inspiraram como

resultaram na materialização de uma nova e indispensável política pública que viria a ocorrer na sequência – caso das Licenciaturas em Educação do Campo –, mas também foram fundamentais para a formação de educadoras e educadores do campo no país.

Nossa imersão no campo empírico, nas duas Escolas do Campo (Escola Família Agrícola de Boa Esperança, no norte do Estado do Espírito Santo, e Escola Joceli Correa, no Assentamento Rondinha, em Jóia, no oeste do Estado do Rio Grande do Sul), fez perceber, com as entrevistas juntos aos educadores, nos dois contextos, que, em sua maioria, as instituições tiveram seus processos de formação ligados ou às ações (projetos e cursos) do PRONERA ou às Licenciaturas em Educação do Campo. Vê-se, assim, a importância de tais políticas públicas na promoção de processos formativos, levando-se em consideração a realidade camponesa, a necessidade de compreendê-la e de transformá-la. Retomando os elementos apontados anteriormente por Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019), houve a ampliação da produção acadêmica na área, bem como o fortalecimento dos princípios da Educação do Campo na Universidade, nas Escolas do Campo, nos movimentos sociais camponeses e em atores sociais e populares em nossa sociedade, compreendendo-se a necessidade e a importância social da Escola para a classe trabalhadora. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2019).

Organizados, em sua maioria, tendo a Pedagogia da Alternância⁷ como dimensão pedagógico-metodológica, o processo formativo foi concebido em períodos intercalados entre o Tempo-Escola, que ocorre no ambiente universitário, e o Tempo-Comunidade, que acontece nas comunidades camponesas onde os estudantes estão inseridos. A dimensão pedagógica entende esse processo como estratégia que permite ao educando a autonomia necessária para ser sujeito em seu processo de formação, o qual se consolida no Tempo-Comunidade, mas não a partir da dissociação entre teoria (no Tempo-Escola) e prática (no Tempo-Comunidade). Esse processo pedagógico, segundo Molina (2015, p. 158), possui um enorme potencial de produção de conhecimento, com base em situações “[...] nas quais

⁷ Agregaremos, na próxima seção, com maior profundidade, outros importantes aspectos quando tratarmos dos princípios que sustentam as Escolas Família Agrícola (EFAs), tendo em vista a centralidade da Pedagogia da Alternância nos processos formativos nas Escolas, a sua contribuição pedagógica, metodológica e filosófica (a qual remonta à sua concepção inicial no contexto francês) e a sua contribuição aos processos formativos que estruturam a Educação do Campo no país. A Pedagogia da Alternância também terá destaque quando da análise das práticas curriculares nas Escolas do Campo, essencialmente por ser prática e princípio metodológico que constitui as Escolas Família Agrícola.

promove-se verdadeiramente uma intensa troca de tempos e espaços de aprendizagens, nos quais as diferentes dimensões da vida integram-se aos processos [...]” formativos.

Sartori, Silva e Pagliarin (2019), ao analisarem os efeitos, os desafios e as potencialidades da Pedagogia da Alternância no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza, no *campus* Erechim da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), reforçam alguns dos elementos apontados anteriormente por Molina (2015). Ainda, enfatizam o papel da cultura e do trabalho na produção do conhecimento de forma não fragmentada:

As experiências sociais e culturais acumuladas historicamente pela comunidade camponesa e pelos povos tradicionais são compreendidas e ressignificadas na Universidade e, a inserção desta nas práticas coletivas e comunitárias permite alargar a produção do conhecimento, extrapolando os limites acadêmicos e trazendo outros referenciais (o trabalho coletivo, a organização social, o saber local e a complexidade da realidade) aos processos formativos. Elementos que tendem a romper a assepsia do lócus acadêmico e de lugar exclusivo da produção de conhecimento, que permite compreender a totalidade dos processos sociais no campo, que rompe com a fragmentação do conhecimento e que, em tempos neoliberais, permite que se migre da individualidade para ações, relações e práticas coletivas, que exigem a participação e impulsionam os processos democráticos e emancipatórios. (SARTORI; SILVA; PAGLIARIN, 2019, p. 44).

Além dos aspectos epistemológicos potencializados pela Pedagogia da Alternância já referidos, vale salientar elementos históricos essenciais para a instituição das Licenciaturas em Educação do Campo, como o protagonismo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade de Brasília (UnB), da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal de Sergipe (UFS), as quais, por meio de suas experiências-piloto, desenvolveram a proposta formativa do PROCAMPO antes de sua instituição. Há outro aspecto de fundamental relevância na modalidade instituída para a formação de professores: a organização curricular por áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática, e Ciências Agrárias).

Essa nova modalidade de graduação instaurada no Brasil é fruto do tensionamento e da pressão dos movimentos sociais para que a Educação – um direito inalienável – estivesse ao alcance das populações camponesas. O ambiente político favorável na década de 2000 auxiliou nesse processo, e 42 cursos foram criados em universidades históricas e nas novas instituições criadas a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

Federais (REUNI)⁸, permitindo que se avançasse na formação inicial de professores para a Educação do Campo.

A alternância e a formação a partir de áreas de conhecimento proporcionam uma maior interação entre a universidade (pública) e os interesses de grupos sociais do campo, que tiveram, historicamente, o direito ao acesso à educação superior negado pelo Estado brasileiro. Quanto à alternância, Molina (2017) apresenta três aspectos que justificam a utilização de tal *metodologia* nas Licenciaturas em Educação do Campo. Primeiramente, essa estratégia de organização curricular em tempos distintos (Tempo-Universidade e Tempo- Comunidade), mas complementares, permite a permanência de “[...] professores em exercício nas escolas do campo, possibilitando seu ingresso na educação superior sem ter que abandonar o trabalho na escola básica para elevar sua escolarização.” (MOLINA, 2017, p. 596). É uma particularidade que qualifica a Escola Básica do Campo, oportunizando que as populações do campo tenham formação em seu próprio território. Em segundo lugar, a dimensão educativa dessa estratégia faz com que haja um estranhamento, no período em que se está na Universidade, sobre as “[...] tensões e contradições presentes na realidade de suas comunidades rurais de origem.” (MOLINA, 2017, p. 596). Um terceiro elemento destacado por Molina (2015, p. 152) e que guarda alguma relação com os dois anteriores é a possibilidade “[...] de ingresso de jovens e adultos na Educação Superior [...]” sem que, para isso, precisem deixar de viver no campo.

Já a formação por área do conhecimento – um dos pilares da proposta das Licenciaturas em Educação do Campo – traz novos desafios tanto ao processo formativo de professores como à concepção de currículo nas Licenciaturas e nas Escolas do Campo. Um deles diz respeito à necessidade de uma reflexão aprofundada sobre os pressupostos teóricos da interdisciplinaridade. Rodrigues (2011), ao relatar experiências formativas em curso de Licenciatura em Educação do Campo na perspectiva interdisciplinar, a associa ao conceito de totalidade, tomando como pressuposto marxista o materialismo histórico e dialético. Ou seja, para se analisar a realidade como totalidade concreta, precisa-se compreender as partes de

⁸ Instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), com o objetivo principal de ampliar o acesso e a permanência na educação superior, constituindo-se como uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do período.

um processo (social e científico⁹) que não se esgota com uma análise isolada por ramos individuais da ciência, por mais precisa que possa ser. Assim, segundo Rodrigues (2011, p. 128), “[...] como fundamento de uma investigação dialética da realidade, tanto os fatos isolados são abstrações, separações artificiais de um todo que lhe dá sentido, quanto um todo no qual não são diferenciados os momentos também é abstrato.”

Molina (2015) complementa os elementos apontados acima. De acordo com a pesquisadora, a formação por área de conhecimento é um passo para que se supere a fragmentação do conhecimento¹⁰, promovendo, dessa forma, atividades *articuladas interdisciplinarmente*, mas associadas às necessidades locais das comunidades nas quais a Escola está inserida. A autora ainda faz uma observação relevante, procurando superar a dicotomia *conhecimento-relações sociais* também nos processos formativos. Essa dicotomia pode ser percebida em Apple (2015, 2017), Beane (2003), Biesta (2014) e Pacheco (2014), não obstante oriundos de vertentes teóricas distintas, quando analisam o currículo e o papel da Escola:

[...] promover e cultivar um determinado processo formativo que oportunizasse aos futuros educadores, ao mesmo tempo, uma formação teórica sólida, que proporcionasse o domínio dos conteúdos da área de habilitação para a qual se titula o docente em questão, porém, extremamente articulada ao domínio dos conhecimentos sobre as lógicas do funcionamento e da função social da escola e das relações que esta estabelece com a comunidade do seu entorno. (MOLINA, 2015, p. 153).

A formação interdisciplinar, elemento estruturante das Licenciaturas em Educação do Campo, de acordo com Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019), na *perspectiva do materialismo histórico dialético*, e com Rodrigues (2011), permite uma melhor leitura da realidade. Articulada com a totalidade histórica e social, amplia a compreensão e produz conhecimento contextualizado sobre essa realidade e, fundamentalmente, potencializa a transformação. Segundo ainda as pesquisadoras, a fragmentação do conhecimento é típica da sociedade capitalista moderna, a qual, ao assumir esse discurso, faz com que suas práticas contribuam para o aprofundamento da “[...] distância entre a produção e a reprodução material da vida

⁹ Instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), com o objetivo principal de ampliar o acesso e a permanência na educação superior, constituindo-se como uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do período.

¹⁰ O conceito de conhecimento estará presente na próxima seção deste capítulo, articulado, para além de sua conceituação, à concepção de currículo e às Escolas do Campo.

e entre a produção e a reprodução de conhecimentos.” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2019, p. 5).

As Licenciaturas em Educação do Campo, segundo Molina e Brito (2017, p. 338), por um lado, contribuem para o “[...] próprio avanço da formação dos educadores para o exercício de práticas interdisciplinares [...]” diante das necessidades e exigências que decorrem da *formação por área do conhecimento*, indispensável à qualificação do trabalho docente na Educação Básica no campo. De outra parte, qualificam o processo formativo de futuros professores, fazendo com que a classe trabalhadora do campo forme seus intelectuais orgânicos para os enfrentamentos na sociedade de classes. Esses aspectos levam em consideração evitar a desterritorialização camponesa, tendo em vista que a *alternância*, assumida como importante princípio, faz com que os tempos e espaços formativos se mesquem ao longo da formação sem que se abandone a vida cotidiana, as relações sociais e produtivas no campo.

Molina e Brito (2017), ao se referirem às Licenciaturas em Educação do Campo como política pública de Estado voltada para o atendimento das necessidades formativas de educadoras e educadores para atuação no território rural em nosso país, trazem ainda dois aspectos fundamentais e que dialogam entre si e de formas distintas com esta tese. O primeiro é a centralidade e especificidade de uma licenciatura voltada à formação docente com foco nos povos do campo. Para romper a fragmentação do conhecimento, essa licenciatura se vale de uma matriz formativa com a intencionalidade “[...] de promover novos processos para a formação docente, no sentido de ampliar as possibilidades de sua intervenção na realidade.” (MOLINA; BRITO, 2017, p. 339). O segundo – e conectado diretamente ao primeiro – é que os processos formativos – iniciais ou continuados – devem perceber como imprescindível a “[...] necessidade da redefinição das funções sociais da escola como parte do desafio de superação da lógica hegemônica vigente na sociedade.” (MOLINA; BRITO, 2017, p. 340). Assim como Caldart (2020b), questionam “Qual deve ser a função social da escola?” (MOLINA; BRITO, 2017, p. 340) e ampliam a reflexão ao se direcionarem à perspectiva da formação nas Licenciaturas em Educação do Campo, concebendo-a como não dissociada da Escola e dos efeitos do capitalismo em seu estágio neoliberal no campo. Assim destacam Molina e Brito (2017, p. 340):

Qual é o projeto de formação de educadores no contexto atual de profundas transformações na lógica de acumulação do capital no campo, representada pelo modelo agrícola baseado no agronegócio, que diz respeito a uma aliança entre os grandes proprietários de terra, o capital estrangeiro e o capital financeiro, e no qual os alimentos e demais produtos agrícolas transformam-se em commodities na bolsa de valores? Esse modelo agrícola, em função das exigências cada vez maiores de concentração de terras para a implantação de vastas extensões de monocultura, acelera ainda mais o processo de desterritorialização dos camponeses, promovendo uma intensa fagocitose de suas terras, de seu trabalho, de suas comunidades, de sua cultura, de suas escolas.

Este fragmento nos traz alguns emblemas. O primeiro deles é o fato de os processos formativos – as Licenciaturas em Educação do Campo – terem uma conexão e relação direta com a Escola do Campo, com seu currículo e suas práticas e, principalmente, com princípios que estimulam a participação, a democracia, a solidariedade nas relações sociais, políticas, pedagógicas e produtivas em oposição à racionalidade neoliberal. O segundo elemento é que aspectos destacados no excerto, de natureza política, social e produtiva, presentes no atual modelo de sociedade constituída e que, a partir de uma mesma razão, impõem uma única forma de narrativa e prática tanto na cidade como no campo, são imprescindíveis de serem pautados nos processos formativos e de estarem presente na Escola e em suas práticas curriculares. O terceiro aspecto suscitado pelo fragmento é que a *produção de alimentos, o modelo agrícola, a monocultura e o agronegócio* são temáticas recorrentes, com a inserção nas duas Escolas do Campo para a investigação de práticas curriculares nos evidenciou. Indicou-nos que a presença no currículo e em suas práticas se deve, primeiramente, por a organização curricular ocorrer com base em uma construção temática estruturada pelos temas geradores. Essa construção se amplia através de uma série de outras práticas curriculares, como a integração curricular, a pesquisa participante, a auto-organização dos estudantes e a Agroecologia. A investigação nos permitiu perceber esses exemplos sedimentados, que apontam para alternativas contra-hegemônicas e que absorvem elementos da “[...] relação entre território, trabalho, educação e cultura que se põe a perspectiva da Educação do Campo [...]”, preconizada por Molina e Brito (2017, p. 341).

Os argumentos apresentados nos mostram a presença recorrente do recorte político de base marxista estruturado nos movimentos sociais do campo. Este compreende a sociedade como estruturada em classes e que tal estrutura, não superada, acaba por excluir os trabalhadores do campo – e da cidade – do acesso

ao trabalho, à cultura, ao conhecimento e à educação. A instituição das Licenciaturas em Educação do Campo no país, enquanto política pública, tem propiciado, além da *natural* formação de educadores para as Escolas do Campo, através de seus currículos, o fortalecimento dos princípios teóricos, políticos e metodológicos da Educação do Campo. Torna-se, desse modo, um ambiente de produção que tem aprofundado e ampliado as investigações nas mais distintas áreas: formação de professores, currículo, Escolas do Campo, Pedagogia da Alternância, interdisciplinaridade e formação por área de conhecimento. Portanto, tem possibilitado a produção de conhecimento para entender tanto os desafios e as potencialidades como os seus limites.

Antes de encerrar esta seção, na qual abordamos a importância histórica, política e também acadêmica da instituição das Licenciaturas em Educação do Campo para o fortalecimento e a ampliação do reconhecimento social, da relevância e da necessidade da Escola do Campo para a garantia do direito subjetivo à Educação em seus territórios, incorporando-se aos currículos escolares a cultura camponesa, os saberes populares e suas formas de organização e de produção, vale fazer um último destaque. Segundo Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019, p. 6):

As práticas da educação do campo avançam na direção de mostrar os caminhos pelos quais tem sido possível a defesa de uma produção de conhecimento baseada na relação direta entre o conhecimento científico e a sabedoria dos povos do campo mediante o diálogo de saberes (Toná, 2008). Nesse diálogo, são imprescindíveis a problematização da realidade e a revalorização dos conhecimentos sociais dos camponeses, buscando articular a essa valorização a geração e a disseminação de tecnologias que sejam adequadas à diversidade dos territórios nos quais se encontram os sujeitos em formação, em prol da transformação da realidade social das famílias camponesas.

A percepção das pesquisadoras e especialistas na formação em Licenciaturas em Educação do Campo no país nos indica que tanto nos processos que formam as educadoras e educadores para atuação na Educação do Campo, em espaços escolares e não escolares, como na Escola do Campo, as práticas curriculares são objetos que revelam, no campo, a necessidade de articulação entre a realidade camponesa e o conhecimento para a produção de processos formativos que apontem alternativas à racionalidade neoliberal. Não se nega, assim, a democracia, a diversidade cultural, a participação e a humanização nos

processos formativos, elementos presentes e que se conectam à investigação das *práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo* que elaboramos e que demonstram a sintonia entre os trabalhos formativos nas Licenciaturas em Educação do Campo, as áreas de pesquisa na Universidade e a Escola do Campo.

Na próxima seção, mapearemos conceitualmente os princípios políticos e pedagógicos de duas diferentes tradições teóricas que consolidam a Educação do Campo e a Escola do Campo como campos de pesquisa a partir da realidade social e política camponesa no país.

3.3 Princípios Políticos e Pedagógicos da Educação do Campo: a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia da Alternância

Em primeiro lugar, um elemento essencial que merece destaque é que, independentemente da vertente a que se atribui a Educação do Campo, o Estado é fundamental na promoção e na implementação de políticas públicas que garantam a Educação aos filhos da classe trabalhadora, do campo e da cidade. É algo que, segundo Apple (2017), parece cada vez mais perder o sentido quando vemos o aperfeiçoamento do capitalismo, a intensificação de políticas neoliberais e, em alguns casos, o alinhamento de governos com práticas de inspiração neoconservadora.

A perspectiva que se adotou nesta investigação busca verificar os diferentes sentidos que o currículo das Escolas do Campo, no país, assumem ao longo das últimas duas décadas. É importante salientar que, a partir da prática docente na formação de professores para a Educação do Campo no Curso Interdisciplinar em Ciências da Natureza: Licenciatura, do *campus* Erechim da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), e em recente revisão bibliográfica efetuada, percebe-se que a base teórica que a sustenta é marxista (e suas aproximações), tendo como referências K. Marx, A. Gramsci e P. Freire (Educação Popular e Humanista).

O registro aqui realizado à base teórica utilizada não tem o caráter de desqualificá-la. Antes pelo contrário, procura, com base nelas, fazer leituras que nos permitam revisá-las, aprofundá-las e, no tempo presente, verificar seus limites, atualizando-as temporal e espacialmente. Busca-se uma leitura contemporânea a partir de pesquisadores neomarxistas do campo pedagógico, sociológico, político e filosófico que atribuem destaque à Educação e à Escola para compor uma trama

que nos possibilite compreender os desafios do presente, não negando as construções do passado. É sempre oportuno lembrar o alerta histórico que nos faz Hobsbawm (1995, p. 13, grifo nosso) e que vale, igualmente, às revisões teóricas que realizamos para entender o tempo em que estamos inseridos:

A destruição do passado – ou melhor, dos *mecanismos sociais* que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado *público* da época em que vivem.

O excerto de Hobsbawm (1995) traz elementos (*mecanismos sociais* e *públicos*) que retomaremos, mais adiante, quando da análise de pressupostos que Arendt (2010) aponta como característicos da *condição humana*. Portanto, é objetivo desta seção mapear e perceber *fontes* que orientam a Educação do Campo em suas diferentes concepções. A análise aqui exposta procura cartografar de forma didática os traços presentes em cada uma dessas vertentes, sem perder a nitidez de que, em alguns casos, tal *categorização* é inócua, tendo em vista haver o entrelaçamento de uma ou mais concepções e, ainda, a provisoriedade do tempo histórico em que foram forjadas.

As fontes que utilizamos para elaborar esse mapeamento teórico e conceitual são obras do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e textos dos principais intelectuais da área no Brasil, bem como teses e dissertações produzidas nas últimas décadas e que trazem aspectos históricos, filosóficos, políticos e pedagógicos relevantes nesse olhar. Também fazem parte desse mapeamento as produções (teses, dissertações, livros e artigos) elaboradas e dedicadas a compreender a Pedagogia da Alternância, principalmente a partir das experiências acumuladas nas Escolas Família Agrícola, as quais têm no Estado do Espírito Santo o berço e uma história concreta de ações formativas nesses espaços.

Assim, nossa análise e investigação terá a missão de entender as práticas pedagógicas e o currículo em Escolas do Campo, tendo como referência empírica o estudo de duas escolas com naturezas diversas: uma ligada à experiência materializada pelo MST, ou seja, uma Escola de Assentamento no Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul; e uma Escola Família Agrícola no Norte do Estado do Espírito Santo. São experiências e trajetórias geograficamente afastadas, concepções com naturezas sociais, políticas e filosóficas distintas, mas que,

provavelmente, ampliaram a análise e a investigação propostas. Esses aspectos se justificam para que, na próxima seção, se possa entrelaçá-los com a abordagem curricular que faremos, com base na teoria crítica, construindo, desse modo, o necessário aporte para a leitura de currículos e práticas curriculares pedagógicas dessas Escolas do Campo. Nesse sentido, alguns pesquisadores brasileiros, como Caldart (2012b) e Ribeiro (2013), costumam atribuir diferentes origens à Educação do Campo, que indicam concepções complementares e com certas especificidades.

De maneira introdutória, uma dessas vertentes é a calcada na obra de Gramsci, o qual percebe a Escola como instituição capaz de, através da Educação, permitir a não dissociação entre trabalho intelectual e trabalho manual, percebendo a omnilateralidade dos processos formativos. Portanto, advoga por uma educação integral e que viabilize a superação das classes, a superação do senso comum e a emancipação humana dos sujeitos. Uma segunda vertente vê no humanismo da obra de Freire e nos pressupostos da educação popular a relação com potencial de fazer com que o campesinato (trabalhadores do campo e também trabalhadores urbanos), com base em suas práticas coletivas e no reconhecimento do processo de reprodução do capital, rompa com as práticas educativas tradicionais e de inspiração neoliberal. Uma terceira vertente vê a Pedagogia do Movimento (do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) como o processo histórico e dialético construído a partir do movimento social, de suas práticas formativas e experiências acumuladas, com o papel pedagógico da formação humana dos sujeitos do campo. Segundo Caldart (2012b, p. 548),

A Pedagogia do Movimento afirma os movimentos sociais como um lugar, ou um modo específico, de formação de sujeitos sociais coletivos que pode ser compreendida como um processo intensivo e historicamente determinado de formação humana. Ela também afirma que essa compreensão nos ajuda a pensar e a fazer a educação dos sujeitos da transformação das relações sociais, que produzem, na atualidade e contraditoriamente, organizações de trabalhadores como o MST.

Nesse sentido, procuraremos, *separadamente*, apreender os principais elementos que as caracterizam. Como mencionamos antes, optamos por outra estrutura, dividida da seguinte maneira: a) a Pedagogia do Movimento (dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST) e b) a Pedagogia da Alternância nas Escolas Família Agrícola (EFAs). Veremos que os traços citados anteriormente

aparecerão de forma mais explícita ao analisarmos as fontes que selecionamos e que estruturam a leitura nesta seção do capítulo.

Inicialmente, destacamos os princípios filosóficos que pautam os processos formativos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e que, através da ação e da reflexão, materializam a Pedagogia do Movimento. O Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) indica cinco princípios filosóficos que “[...] dizem respeito a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja educação.” (ITERRA, 2005, p. 160).

O primeiro princípio refere-se à educação como instrumento *para a transformação social* (ITERRA, 2005). Ou seja, compreendem o processo pedagógico como político, capaz de produzir uma nova ordem social, democrática e estruturada em valores humanistas e socialistas.

O segundo princípio corresponde à educação *para o trabalho e a cooperação*, tendo em vista estar sintonizada com um modelo de desenvolvimento rural com potencial de atender aos interesses da classe trabalhadora do campo. Nessa perspectiva, segundo o ITERRA (2005, p. 163):

[...] uma educação voltada para a realidade do meio rural é aquela que ajuda a solucionar os problemas que vão aparecendo no dia a dia dos assentamentos e dos acampamentos, que forma os trabalhadores e as trabalhadoras para o trabalho no meio rural, ajudando a construir alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida para esta população.

O aspecto cooperativo nasce das relações sociais e coletivas dentro do Movimento, sendo estratégico para a organização e a superação das relações dicotômicas entre o campo e a cidade, entre o capital e o trabalho. Permite, ainda, criar possibilidades de relações de solidariedade alternativas aos processos de individualização que se acentuam no atual modelo de sociedade.

O terceiro princípio indicado atribui à educação seu caráter de voltar-se às *várias dimensões da pessoa humana* (ITERRA, 2005). É um conceito absorvido da teoria marxista e que adjetiva a educação como *omnilateral*, característica que se opõe a uma educação que desenvolve apenas uma das dimensões humanas (intelectual, prática, moral, política, afetiva, cultural ou religiosa). Portanto, o processo educativo precisa permitir a associação das diversas dimensões humanas, algo que o modelo capitalista historicamente fragmentou.

O quarto princípio destacado concerne à educação *com/para valores humanistas e socialistas*. Como valores humanistas e socialistas, o ITERRA (2005, p. 164) compreende aqueles:

[...] que colocam no centro dos processos de transformação a pessoa humana e sua liberdade, mas não como indivíduo isolado e sim como ser de relações sociais que visem a produção e a apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, a justiça na distribuição destes bens e a igualdade na participação destes processos.

O último princípio mencionado concebe a educação como um “[...] processo permanente de formação e transformação humana.” (ITERRA, 2005, p. 164). De acordo com o ITERRA (2005), o ser humano é o ser que tem capacidade de transformação, e o processo de educação/formação permite a mudança. Afirma também que o ser educado/transformado não se concretiza a partir (somente) do discurso, da palavra e da teoria. É necessário que se criem condições objetivas para que se materialize a transformação. Assim, é fundamental que o processo pedagógico seja carregado de intencionalidade, em uma relação efetiva entre a ação e a reflexão (o fazer e o pensar). A fusão desses princípios dá corpo aos fundamentos que sustentam a Pedagogia do Movimento.

Valem ainda alguns destaques. A tarefa educativa do Movimento prevê que, nos processos formativos (e na Escola do Movimento), se recupere a dignidade humana da classe trabalhadora do campo. Ser sem-terra extrapola a condição social dos sujeitos. Trata-se de uma identidade coletiva que almeja rediscutir a sociedade, pautada em direitos e na busca pela justiça social. É uma pedagogia que se movimenta, se transforma, mas que não abdica da formação humana e das práticas solidárias nos processos educativos. Em síntese, “A Pedagogia do Movimento Sem Terra é o jeito através do qual o Movimento vem, historicamente, formando o sujeito social de nome Sem Terra, e educando no dia a dia as pessoas que dele fazem parte.” (ITERRA, 2005, p. 235).

Por outro lado, traremos outras contribuições que ampliam os aspectos e princípios abordados. Nessa perspectiva, Caldart (2004) prefere utilizar o termo *matriz* para designar as diferentes influências que materializam, em seu entendimento, a Pedagogia do Movimento. Alerta para a compreensão de que o próprio movimento social já traz em sua essência o princípio educativo que extrapola os elementos ligados exclusivamente à educação formal e à Escola. Tal visão

lembra distinções feitas por Dardot e Laval (2017), os quais percebem, nos movimentos sociais ao redor do mundo, o ensejo para a compreensão de que suas práticas coletivas, culturais e solidárias se constituem em movimentos de resistência e contraposição à lógica neoliberal na sociedade atual. Sem perder a linearidade dessa trama, retomemos a precaução de Caldart (2004, p. 329-330), que nos parece significativa:

[...] o Movimento se constitui como matriz pedagógica das práticas concretas de formação dos sem-terra, não criando uma nova pedagogia, mas inventando um novo jeito de lidar com as pedagogias já constituídas na história da formação humana. Em outras palavras, a Pedagogia do Movimento põe em movimento a própria pedagogia, mobilizando e incorporando, em sua dinâmica (organicidade), diversas e combinadas matrizes pedagógicas, muitas delas já um tanto obscurecidas em um passado que não está sendo cultivado. Tal como na lavração que seus sujeitos fazem da terra, o MST revolve, mistura e transforma diferentes componentes educativos, produzindo uma síntese pedagógica que não é original, mas também não é igual a nenhuma pedagogia já proposta, se tomada em si mesma, exatamente porque a sua referência de sentido está no Movimento.

O fragmento de Caldart (2004) acena para dois pontos: primeiro, a concretude das experiências vivenciadas nas práticas dentro do Movimento; segundo, o quanto o Movimento se movimenta, absorvendo, em sua dinâmica, outras matrizes pedagógicas para dar sentido aos desafios vividos nos processos formativos do MST. Resgatando a sua compreensão de leitura sobre o que caracteriza a Pedagogia do Movimento, evidenciamos individualmente as cinco matrizes a que a autora se refere.

A primeira matriz apontada por Caldart (2004) diz respeito à *pedagogia da luta social*. Segundo a autora, o Movimento se constitui na luta social permanente, que vai formando os sem-terra e os educandos. Essa educação se dá nas pequenas coisas e faz com que os sujeitos assumam o papel histórico. A formação humana permite a transformação do estado daquilo que aparentemente não pode ser mudado e que pressiona “[...] as circunstâncias para que elas sejam diferentes do que são.” (CALDART, 2004, p. 331). É uma luta social que possibilita o aprendizado coletivo e desperta a solidariedade para com o outro:

[...] uma postura de lutar também pelos direitos dos outros, especialmente quando esses direitos têm a ver com a superação de situações de injustiça. [...] O que move uma pessoa é a necessidade, mas o que a mantém em movimento são objetivos, princípios, valores que são formados desde

determinadas ações que tenham a força pedagógica para isso. (CALDART, 2004, p. 337-338).

A segunda matriz enfatizada por Caldart (2004) e que, de acordo com ela, figura como princípio educativo, é denominada *pedagogia da organização coletiva*. Muito embora, segundo a autora, possa parecer redundante se referir a organização coletiva, percebem-se dois significados distintos e que se complementam: “[...] os sem-terra se educam à medida que se organizam para lutar; e se educam também por tomar parte em uma organização que lhes é anterior, quando considerados como pessoa ou família específica.” (CALDART, 2004, p. 343). A educadora agrega outro elemento nessa matriz: o enraizamento (à terra) coletivo de sujeitos que foram historicamente excluídos de seu local de origem e que, ao se *reenraizarem*, passam por um processo de formação da própria identidade. Da organização coletiva no Movimento, nascem os diferentes setores do MST e a disciplina organizativa nas inúmeras tarefas, seja em marchas de mobilização, em ocupações, em acampamentos, em assentamentos ou em momentos formativos específicos. Essa organização normalmente tem a participação da família sem-terra como comunidade primária, essencial e que reforça o princípio educativo através das relações sociais, sem dividir gerações.

A matriz seguinte indicada por Caldart (2004), presente nos processos de formação do Movimento e que estrutura a sua Pedagogia, é chamada de *pedagogia da terra*. Nela, a educadora apresenta três ingredientes que se misturam à formação humana: a terra, o trabalho e a produção. A autora reforça o papel da terra como local que dá identidade ao camponês sem-terra, mas, sobretudo, ressalta a terra como local de produção, de sustento e que, por meio das práticas produtivas e do trabalho, carrega em sua essência o princípio educativo marxista. Nessa matriz, conforme Caldart (2004, p. 355, grifo da autora), “[...] o objetivo final é compreender os meandros da formação humana que constituem o *movimento social como princípio educativo*. Trata-se de compreender o *movimento* na relação dos sem-terra com a *terra de trabalho*.” A pedagogia da terra, para a autora, não se descola, assim como nas demais matrizes, do caráter político, cultural e social presente nas relações produtivas e do trabalho no Movimento.

A quarta matriz que compõe a Pedagogia do Movimento evidenciada por Caldart (2004) é a *pedagogia da cultura*. Inicialmente, relaciona a matriz cultural às outras matrizes – pedagogia da luta, pedagogia da organização coletiva, pedagogia

da terra e pedagogia da história. Vale-se do conceito de cultura de Raymond William, associando-o a *modo total de vida*. Assim, Caldart (2004, p. 361) aponta:

[...] um modo de vida, que articula costumes, objetos, comportamentos, convicções, valores, saberes, que embora díspares e por vezes contraditórios entre si, possuem um eixo integrador ou uma base primária que nos permite distinguir um modo de vida de outro, uma cultura de outra.

Retrata também que, na sociedade capitalista, ao se comparar classes sociais, fica evidente que a base da cultura burguesa é o individualismo, enquanto a da classe trabalhadora é a cultura e a coletividade. Destaca ainda a cultura da cooperação presente nas relações sociais dentro do Movimento como pedagógica e instituidora da identidade coletiva dos sem-terra, atribuindo, como necessidade nas Escolas dos assentamentos, a superação, a partir da formação humana, da dicotomia entre a Escola urbana e a Escola do Campo.

A última matriz pedagógica de Caldart (2004) denomina-se *pedagogia da história*. Para a autora, ela poderia estar incluída na pedagogia da cultura. Entretanto, justifica tal separação com dois argumentos:

O primeiro é que se pode ver na Pedagogia do Movimento uma intencionalidade própria para a valorização da história, e o segundo se refere à importância de chamar a atenção para a potencialidade pedagógica nem sempre trabalhada como tal. (CALDART, 2004, p. 370).

A autora busca em Hobsbawm elementos que reforcem o caráter de procura na compreensão do passado, pela análise e discussão indispensáveis para o entendimento do presente, aspectos que se contrapõem à postura da sociedade capitalista *presenteísta e anti-histórica*¹¹.

Os elementos apresentados nos fazem assimilar os princípios (e/ou matrizes) que pautam a Pedagogia do Movimento e que indicam outros olhares à Escola do Campo sobre os processos formativos, sobre as práticas pedagógicas e curriculares, que é objeto da investigação. A partir do próximo parágrafo, nosso esforço prevê fazer uma síntese dos elementos históricos, políticos e pedagógicos essenciais que caracterizam os princípios das Escolas Família Agrícola (EFA). Discutiremos conceitos como a cooperação presente nas práticas pedagógicas e curriculares, a auto-organização, a coletividade e, principalmente, como a Pedagogia da

¹¹ A citação direta de Hobsbawm (1995) que trouxemos no início desta seção reforça o conceito aqui apresentado por Caldart (2004).

Alternância se materializa na produção histórica e no acúmulo de conhecimento produzido pelas inúmeras experiências nas EFAs no Brasil.

Desse modo, nosso olhar residirá, no princípio, em descrever aspectos históricos do surgimento da Pedagogia da Alternância, na França, sua expansão e, posteriormente, sua incorporação à realidade educacional no Brasil. Um primeiro componente histórico citado por García-Marirrodiga e Puig-Calvó (2010) e que ganha relevo na concepção das *Maisons Familiales Rurales* (MFR)¹² – concebidas em 1937 em Lauzun (França), por “[...] agricultores, pequenos empresários, dirigentes sindicais, sacerdotes, gente da cidade e do campo [...]” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 21) – é o fato de ser um conceito de Escola sem relação com a educação pública presente no contexto francês e, portanto, não dependente do Estado. É um dado importante, que nos remete à superação do Estado idealizada por Marx (BOGO, 2018) e que, de alguma forma, nos parece se aproximar da releitura proposta por Dardot e Laval (2017) quando sugerem o princípio político do *comum* superando a dicotomia estado-iniciativa privada.

Um segundo elemento apontado pelos autores é que esses agentes sociais tinham a preocupação *comum* com o campo e com a organização social camponesa na França. Era um período em que o processo de mecanização francês começava a substituir a mão de obra humana e animal por máquinas, com uma migração de contingentes de famílias para os centros urbanos, fazendo com que o êxodo rural se intensificasse.

A primeira experiência, materializadora da nova concepção de processo escolar para além de sua natureza, é assim descrita por García-Marirrodiga e Puig-Calvó (2010, p. 25, grifo nosso):

[...] um espírito de preservação e relançamento de valores rurais além do puramente técnico e material; que não separa a necessidade da produção, do homem que produz; que atende ao desenvolvimento da pessoa através da aquisição da competência profissional em colaboração com os outros a partir de uma perspectiva de promoção *coletiva* do meio conseguida através dos princípios *democráticos*.

A relação com o Secretariado Central de Iniciativa Rural (SCIR) (em francês: *Le Secrétariat Central d’Initiatives Rurales*), uma organização de sindicatos

¹² Segundo os mesmos autores, denominação original francesa dos Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs).

profissionais agrícolas (independentes e autônomos) instituída em 1920 com capacidade de aglutinar democratas rurais e colaborar com a reestruturação das organizações sociais que se identificavam e viviam da produção no meio camponês da França, fez com que se instituísse uma periodicidade regular, mas diferenciada, para o processo de formação tradicional dos jovens camponeses. A organização dos tempos escolares e não escolares é assim estruturada:

[...] definem as características da formação: um centro de aprendizagem agrícola criado pelos pais membros do SCIR interessados na formação [...]; que durará três anos, que estará a cargo de um educador e/ou um monitor de estudos agrícolas; que entre outubro e abril, uma semana por mês (18 semanas durante cada um dos três anos) os jovens terão aulas presenciais em pequenos grupos para os cursos profissionais e para receber informação social, moral e religiosa [...]. Por último, especificam que os pais, durante as três semanas de estadia na propriedade, encarregarão seus filhos dos trabalhos práticos normais reservando uma ou duas horas por dia para o trabalho intelectual dos adolescentes. (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 25).

Esses são aspectos e características estruturais que acompanharão as diretrizes dos Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs) ao redor do mundo. García-Marirrodiga e Puig-Calvó (2010) mencionam ainda o que denominam os *quatro pilares* dos CEFFAs: a) *a formação integral das pessoas*, que consiste em perceber que, no processo formativo, se deve levar em consideração todos os âmbitos – “[...] técnico, profissional, intelectual, social, humano ético e espiritual [...]” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 65) – capazes de promover uma formação sólida e humana; b) *o desenvolvimento local*, que implica fazer com que o processo formativo promova o desenvolvimento da comunidade onde o jovem ou adulto se encontra inserido; c) *a alternância*, que se trata de uma metodologia pedagógica com possibilidade de perceber o processo formativo como a associação entre a escola e o meio socioprofissional, com períodos em ambos os contextos, e a formação se construindo envolvendo outros atores (família, comunidade, processo produtivo rural); e d) *a associação local*, que permite a participação da família no processo formativo (gestão e pedagógico).

Por outro lado, Gimonet (2007) destaca que, após mais de sete décadas e a presença do movimento nos cinco continentes, há, na atualidade, uma grande heterogeneidade, algo que não vê com menosprezo. Ou seja, alerta que a diversidade de experiências pode paradoxalmente fazer com que o distanciamento temporal e espacial enfraqueça o movimento ao redor do mundo como concebido

em sua origem, mas que ficar atrelado a um passado rígido desprezará a capacidade criativa e as necessidades de cada realidade, bem como as exigências administrativas locais. Não obstante, sinaliza elementos que caracterizam e constituem objetivos do desenvolvimento do movimento no qual a Pedagogia da Alternância tem centralidade:

[...] a formação por alternância dos CEFFAs obedece a um processo que parte da experiência da vida quotidiana (familiar, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente. (GIMONET, 2007, p. 16).

Já Telau (2015) e Brum e Telau (2016) pontuam, em seus trabalhos, concepções relevantes da Pedagogia da Alternância, tanto na acepção concebida originalmente na França, em 1937, como na sua inserção no contexto brasileiro na década de 1960: o caráter humanista, popular e contra-hegemônico. Telau (2015), ao mostrar aspectos filosóficos e pedagógicos marcantes na Pedagogia da Alternância desde a sua concepção na França, sublinha a relação com a *escola socialista do trabalho*, na qual o trabalho é concebido como princípio educativo capaz da superação da “[...] visão dualista de teoria e prática e inaugurando a práxis educativa.” (TELAU, 2015, p. 17). Ressalta ainda que a fundação dos CEFFAs tinha como orientação uma “[...] formação vinculada à responsabilidade coletiva e cívica, a ajuda mútua, a solidariedade e a educação popular.” (TELAU, 2015, p. 18).

Ribeiro (2013), ao expor as diferentes perspectivas e concepções que a Pedagogia da Alternância assume no Brasil dos anos 1980 a meados da década passada, aponta as inúmeras nuances incorporadas a partir de distintas teorias psicopedagógicas que vão de Piaget a Freire. Menciona igualmente a incorporação de elementos críticos e uma abordagem humanista, acepção também captada por Gimonet (2007).

Telau (2015) recupera elementos históricos que indicam terem influenciado a instituição da experiência da MFR francesa no Brasil, mas com uma relação direta com a sua vertente italiana – que apresentaremos na sequência –, sendo o Estado do Espírito Santo¹³ a materialização da Pedagogia da Alternância através da

¹³ Em 1969, a partir de Anchieta (ES), a ação de um padre católico italiano diante da questão social de imigrantes italianos residentes na área rural do sul do Estado com a crise oriunda do café sensibiliza os governos da Itália e do Brasil para ações afirmativas que promovam o desenvolvimento “[...] religioso, cultural, econômico e social no Estado do Espírito Santo.” (TELAU,

instituição das Escolas Família Agrícola. Segundo o pesquisador, o contexto econômico entre a década de 1930 e 1960, quando a economia capixaba sofria com os efeitos da crise no mercado de café (seu principal produto econômico à época), fez com que a migração no interior do Estado ocorresse, com efeitos sociais nocivos às comunidades rurais (que no Sul do Estado tinham uma presença efetiva de imigrantes italianos) e ao sistema produtivo.

A expansão da experiência pedagógica francesa – concebida na zonal rural do sudoeste do país, na década de 1930 – que alterna tempo/espaço no processo formativo de jovens camponeses se dá a partir de 1945, atingindo não apenas outros países europeus como também a África, a Oceania e a América, por meio da organização da *Union Nationale des Maisons Familiales Rurales* (UNMFRs), na França. Entretanto, de acordo com Nosella (2012), a internacionalização da Pedagogia da Alternância se estabelece, inicialmente, com a Itália, onde as *Maisons Familiales* passam a se chamar *Scuola della Famiglia Rurale*, ou somente *scuola-famiglia*.

Nosella (2012, p. 56), assim como Ribeiro (2013), cita que “[...] as primeiras ‘Escolas-Família’ italianas nasceram em Soligo (Treviso) em 1961-1962 e em Ripes (Ancona) em 1963-1964 [...]”, completamente inseridas na realidade social, política e econômica vivenciada pelo país no pós-guerra. Ainda conforme Nosella (2012), o desempenho vitorioso dos partidos democráticos nas eleições de 1948 e a esperança da sociedade italiana na paz, na participação e na democracia estimulavam movimentos populares, sindicatos e a classe operária a crerem na capacidade de reestruturação do país. No campo italiano, a formação e a cooperação eram formas de se qualificar para o trabalho. Desse modo, a nova experiência francesa inspirou líderes políticos italianos que encontraram nas *Maisons Familiales* e na Pedagogia da Alternância a alternativa para a formação rural no país de forma cooperativa. Nosella (2012, p. 57) enfatiza a estreita relação, bem como elementos específicos que as distinguem:

Em termos de metodologia, adaptaram ao ambiente italiano a metodologia francesa. O relacionamento com os poderes públicos era grande, portanto, certas facilitações burocráticas e financeiras eram maiores. Os docentes

2015, p. 31). Busca-se, assim, intercâmbios e a adaptação da experiência italiana de Escola Família Agrícola ao contexto rural capixaba. Esses elementos históricos são muito bem relatados por Nosella (2012) e culminam na criação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES).

italianos, porém, muitos deles sendo funcionários do Estado, eram menos motivados do que os docentes franceses. Foi uma experiência que encontrou apoio da Igreja, mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos: o inverso do que aconteceu na França.

Esses elementos históricos são indispensáveis e merecem destaque por duas razões. A primeira, como apontam Nosella (2012) e Ribeiro (2013), é pela estreita relação (também histórica) entre os atores que implementaram a concepção da Pedagogia da Alternância no Brasil, a partir da criação das Escolas Família Agrícola no Estado do Espírito Santo em 1968. A segunda é em função de que a relação (ou não) com o Estado é um *dilema* presente nas Escolas Família Agrícola e que desafia as condições de financiamento e/ou manutenção das estruturas, não democratizando o acesso de todos os filhos dos camponeses, ao passo que, igualmente, pode tirar a autonomia¹⁴ e a participação da comunidade (local) no que tange a responsabilidades que passam ao Estado (posição contrária à concepção original construída na França). Esse aspecto nos leva a outra premissa que orbita os debates recentes no campo da política, da sociologia, da economia e da filosofia sobre o papel do Estado como agente de promoção de políticas públicas que garantam o bem-estar comum.

Outro fator histórico é digno de realce. Segundo Ribeiro (2008, 2013), no Brasil, a Pedagogia da Alternância é absorvida por caminhos conceituais e temporalmente distintos, através das Escolas Família Agrícola (em 1968, no Estado do Espírito Santo, como já mencionamos) e das Casas Familiares Rurais (CFRs)¹⁵, estas últimas estabelecidas, em 1981, no Estado de Alagoas (Casa Familiar Rural de Arapiraca). Muito embora as CFRs não sejam objeto de análise na pesquisa que aqui realizamos, ao examinarmos elementos conceituais específicos da Pedagogia da Alternância, é possível que a relação entre tais concepções nas EFAs adquira mais sentido se associada àquelas nas CFRs.

¹⁴ Compreendemos *autonomia* junto ao movimento camponês, levando em conta o que aponta Ribeiro (2013, p. 288), ou seja, como um conceito marcado “[...] por relações contraditórias que o trabalhador do campo estabelece com o capital, através do mercado.” Essa relação não minimiza a crítica ao “[...] modelo de sociedade em que a política está separada da economia.” Tal conceito, levando em conta a educação, faz com que movimentos sociais populares busquem obter recursos do Estado “[...]”, mas não admitem a interferência deste na definição da educação escolar para os trabalhadores e para os seus filhos.”

¹⁵ Destacamos que a investigação, através do estudo comparado, tem como campo de análise uma Escola Família Agrícola (EFA) e uma Escola de Assentamento (MST). Não há desprezo na potencialidade, na riqueza enquanto campo de investigação e na consolidação das CFRs no país. Entretanto, foge ao recorte que aqui procuramos realizar. Neste sentido, sugerimos trabalhos de pesquisa que tem as CFRs como campo de análise, como em Silva (2012) e Estevam (2003).

Um primeiro elemento que marca a diferença entre ambas aparece impregnado, de acordo com Ribeiro (2013, p. 298), às suas nomenclaturas. A CFR tem a casa como destaque na relação do trabalho no processo formativo, e a EFA tem na escola o local “[...] onde se realiza o tempo de instrução [...]” no processo formativo.

Um segundo elemento apresentado por Ribeiro (2008, 2013) e que distingue as duas *vertentes* é o ambiente político na Europa na concepção das CFRs, na França, em 1935, no entreguerras, e o das EFAs, na Itália, em 1960, no pós-guerra. Nesse período, contrapõem-se dois movimentos: o liberalismo – “[...] incluída aí a sua face mais cruel identificada com o nazifascismo [...]” – e o comunismo – este “[...] fortalecido pela Revolução Russa (em 1917) e início do processo revolucionário na China (1934).” (RIBEIRO, 2013, p. 299). Percebe-se que, em ambas as realidades (França e Itália), há um abandono do Estado em relação à educação no meio rural, algo que verificamos igualmente na história da Educação no Brasil. Assim, o apoio institucional da Igreja Católica, preocupada com as questões sociais e com o avanço dos processos de desumanização, por um lado, e, por outro, com o poder de organização popular e social do comunismo (*ateu*), tenta uma via conciliadora capaz de se materializar para além dessas duas perspectivas: o capitalismo e o comunismo. Realizadas as observações quanto à importância histórica e à estreita relação da Pedagogia da Alternância em sua vertente italiana com o Brasil, trazida por Nosella (2012), e as diferenciações conceituais apresentadas por Ribeiro (2008) entre as Casas Familiares Rurais e as Escolas Família Agrícola, retomamos a linearidade histórica e a inserção da Pedagogia da Alternância no país.

A criação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) fez a rede de Escolas Família Agrícola se expandir na região Sul do Estado e se multiplicar, atingindo também o Norte capixaba. Entretanto, a natureza e os condicionantes sociais e políticos impuseram distinções entre as duas regiões. Telau (2015, p. 31-32) destaca, sob sua análise, os aspectos que caracterizam tais distinções:

No norte o contexto de lutas e resistências que marcaram a disputa entre o projeto da agricultura camponesa e o avanço do agronegócio era intenso desde a década de 1970, ao passo que no sul as condições que explicitamos sobre a imigração não criaram contradições sociais capazes de

promover rupturas mais profundas nas estruturas socioeconômicas. No sul as ações se centraram mais em políticas compensatórias, que lutas sociais.

Brum e Telau (2016), ao se referirem à instituição das Escolas Família Agrícola no Brasil, descrevem os efeitos do período político da década de 1960 que influenciaram e fizeram com que se absorvessem outros elementos aos princípios pensados no contexto francês:

No Brasil, a Pedagogia da Alternância chegou na década de 1960, no Estado do Espírito Santo, a partir de articulações que deram origem ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). A Pedagogia da Alternância chega ao Brasil em um momento de intensos enfrentamentos de projetos políticos tensionados pela ditadura militar. Ela é influenciada por este contexto, especialmente por estarem envolvidos em seu processo de implementação muitos sujeitos que se inseriam também nas lutas populares de resistência à ditadura. (BRUM; TELAU, 2016, p. 8).

Esse contexto histórico e político faz com que, de acordo com os autores, no campo educacional do Brasil, haja uma relação estreita entre a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular – esta inserida na Teologia da Libertação –, tendo na obra de Paulo Freire elementos epistemológicos, filosóficos e políticos que promovem a transformação social, a emancipação humana e a autonomia dos sujeitos.

Telau (2015) indica ainda que, ao longo das décadas de 1980, 1990 e 2000, como fruto da pressão e organização das populações do campo no Estado capixaba, foram criadas Escolas Comunitárias Rurais e Escolas Família Agrícola ligadas a secretarias municipais de Educação, o que faz extrapolar a organização suscitada pelo MEPES. Nesse período, a Pedagogia da Alternância é igualmente absorvida como prática pedagógica nas Escolas de Assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O MEPES, mais tarde, em 2003, diante da diversidade de experiências envolvendo a Pedagogia da Alternância e visando à *unidade política-pedagógica* (TELAU, 2015) entre elas, instituiu, no Estado, a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES).

A referência à criação da RACEFFAES nos permite dois destaques. O primeiro é histórico e nos auxilia a compreender o grau de organização da rede, sua efetivação no Estado do Espírito Santo e o fortalecimento da Pedagogia da Alternância. O segundo é a tentativa de unidade pedagógica e a criação de

instrumentos didáticos que, embora possam ser relativizados levando-se em consideração aspectos sociais locais de cada comunidade, buscam sintonizar os princípios filosóficos, políticos e pedagógicos da Pedagogia da Alternância. Mesmo circunscritos à experiência capixaba, podem inspirar (ou inspiraram) a efetivação da Pedagogia da Alternância em outros contextos sociais e Estados.

Nos próximos parágrafos, listaremos, de acordo com as referências consultadas, e apresentaremos características de cada um daqueles instrumentos que consideramos ter maior relevância à investigação desenvolvida: compreender conceitos de democracia, de autonomia, de emancipação, de conhecimento, de organização coletiva e de humanização nas práticas curriculares em Escolas do Campo. Telau (2015, p. 33, grifo nosso) descreve assim tais instrumentos:

Auto-Organização dos Estudantes, Caderno da Realidade, Serões, Intervenções, Visitas e Viagens de Estudo, Visitas às Famílias, Estágios, Trabalhos de Avaliação Final (Projeto Profissional), Avaliação de Habilidade e Convivência, Projeto de Estudo e Avaliação Coletiva, Experiências da Estadia e da Sessão e Atividade de Retorno, tendo como método guia o Plano de Estudo.

Diante do rol de instrumentos didático-metodológicos citados nesse fragmento, o qual faz parte da sistematização realizada pela RACEFFAES e é recurso orientador de práticas pedagógicas e curriculares aos CEFFAs, caracterizamos, como já indicamos, aqueles que consideramos mais relevantes para a investigação proposta.

O primeiro desses instrumentos é a auto-organização, um instrumento de organização coletiva dos estudantes dentro dos CEFFAs. Não se restringe a aspectos que envolvem exclusivamente o ato pedagógico do aprender. A auto-organização, enquanto perspectiva coletiva de participação, possibilita, nos espaços dentro da Escola, a partir da organização, do trabalho, do planejamento, do diálogo, da reflexão e da ação, a democracia. Através da composição de equipes e/ou comissões, os estudantes se organizam para a realização de atividades que vão da infraestrutura (transporte, alimentação, saúde e manutenção dos espaços) à organização de místicas¹⁶, ações culturais, recreativas e momentos de estudos.

¹⁶ A mística é um elemento cultural, político, filosófico e espiritual que congrega manifestações e habilidades individuais e coletivas dentro dos movimentos sociais e populares, capaz de sensibilizar os sujeitos e dar concretude a aspectos sociais e políticos que despertem a consciência e a reflexão. É um elemento que, segundo Bogo (2012, p. 477), foi assumido pelos movimentos populares desde o final do século XX, com ousadia e dando conteúdo próprio,

Telau (2015, p. 33) menciona que, “[...] por meio dessas instâncias e articulados com os educadores corresponsáveis por cada setor os estudantes são consultados, propõem, deliberam sobre a organização escolar e participam diretamente da gestão de sua própria formação.”

Vemos, nessa perspectiva, através da coletividade, da participação efetiva, fatores que estimulam a capacidade de superar a individualização nos processos formativos e no espaço social (escolar) e a organização capaz de promover o espírito democrático e colaborativo entre os envolvidos. Nesse caso, isso se dá na relação social dos próprios estudantes entre si e, sobretudo, na relação social entre eles e os monitores (forma como alguns autores convencionaram chamar os professores com a instituição da Pedagogia da Alternância, desde a França).

A auto-organização como experiência pedagógica, coletiva, democrática e colaborativa nos faz perceber potencialidades que apontam no sentido político e filosófico do conceito de *comum* apresentado por Dardot e Laval (2017) e Hardt e Negri (2016). A auto-organização como experiência pedagógica, coletiva, democrática e participativa nos faz ver ainda aspectos que nos parecem se aproximar das experiências preconizadas por Apple (2017) e Apple e Beane (2001a, 2001b) quando se referem à indispensável consolidação de escolas democráticas¹⁷ ao redor do mundo em oposição à visão homogeneizadora, conservadora e individualista das escolas que assumem a perspectiva neoliberal.

O segundo instrumento que ressaltamos é o *Caderno da Realidade* – ou Caderno de Vida. O Caderno da Realidade, segundo Gimonet (2007), é o primeiro *livro* a ser construído pelo alternante, com o acompanhamento sistêmico do monitor. Assim, para além de um caderno de registros em que o alternante relata e informa elementos da vida social, familiar e produtiva em sua comunidade, é, simultaneamente, o *livro* em que se constroem análises articuladas com saberes acadêmicos, capazes de gerar aprendizagens ao longo do percurso formativo.

O autor frisa que não se trata apenas de um recurso didático, mas é central à Pedagogia da Alternância. Dessa maneira, compreende-o como uma atividade pedagógica que se desenvolve no espaço-tempo em diferentes estágios: a) na

despertando “[...] uma nova consciência e um novo jeito de ser sujeitos sensíveis na história com uma mística que impede que sejam destruídos facilmente.”

¹⁷ Na próxima seção, quando relacionarmos e justificarmos a teoria crítica como uma das ferramentas teóricas que orientam esta investigação, o conceito de democracia e de escolas democráticas terá centralidade nessa abordagem.

elaboração do Plano de Estudo – ou guia de pesquisa – no *grupo-classe*, antes da saída da Escola; b) durante o período de estadia no convívio familiar, onde a pesquisa ou estudos se realizam; c) ao retornar à Escola, onde o olhar e a apreciação do monitor fazem com que se avance na estruturação do trabalho; e d) na elaboração final do trabalho, quando a qualidade do conteúdo, de sua apresentação e a personalização da produção são fatores que constituem a obra e as aprendizagens construídas. Gimonet (2007, p. 40) enfatiza o seu papel, atribuindo ser uma metodologia da aprendizagem e da ação que se estabelece pela autonomia concretizada pelo saber-fazer e pelo saber:

O Caderno da Realidade e atividades inerentes constitui a peça mestra da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs, porque permite efetivamente de considerar e utilizar o espaço-tempo da vida socioprofissional como componente real da formação. Seus efeitos formadores são múltiplos e essenciais para o alternante. Mas não são menos essenciais para qualquer um dos co-formadores que o acompanham: os pais, os mestres de estágio profissionais, os monitores e os membros do grupo ao qual pertence. O questionamento que provoca é interpelador para todos e constitui uma aprendizagem de um olhar crítico e reflexivo sobre o cotidiano da vida. É a razão pela qual as atividades em redor do Caderno da Realidade supõem, na gestão pedagógica, um investimento em tempo e exigem um espaço significativo nos planejamentos semanais.

Além dos aspectos destacados por Gimonet (2007) no fragmento, Telau (2015) sinaliza outros elementos que caracterizam o Caderno da Realidade. O autor compreende que, nos CEFFAs, a organização em cada processo formativo acaba ocorrendo tendo como orientação o conceito de tema gerador presente na obra de Paulo Freire. Tal elemento será retomado quando da apresentação, análise e justaposição das práticas curriculares investigadas tanto na Escola Família Agrícola como na Escola de Assentamento. Em outras palavras, os Cadernos da Realidade permitem o registro cotidiano das experiências acumuladas ao longo dos tempos na escola e no espaço comunitário. Portanto, a partir dos temas geradores e do conhecimento integrado necessário para o entendimento da temática proposta, os registros de experiências cotidianas oriundas da realidade familiar, social e comunitária se conectam, fazendo com que a interlocução e o diálogo possibilitem que os processos e práticas pedagógicas levem à aprendizagem contextualizada na realidade social na qual se inserem.

Esse instrumento nos indica ter características que promovem a capacidade descritiva dos educandos e sua sensibilidade na observação e potencializa a

articulação entre o conhecimento e a realidade específica com base nos temas geradores. Percebemos que o conceito de conhecimento apontado por Pacheco (2014) – e que aprofundaremos na próxima seção – se articula com a necessidade de compreender realidades específicas e contextualizadas. Isso acaba dando materialidade ao conhecimento e sentido ao que se constrói no processo formativo. Vê-se ainda que a construção do conhecimento necessário para entender a realidade não se esgota no ambiente escolar, mas brota da materialidade das relações produtivas, familiares e comunitárias e do diálogo entre esses dois polos, os quais permitem sua complementaridade ou fusão.

O terceiro instrumento que elegemos e que Gimonet (2007) insere como uma atividade pedagógica dentro dos diferentes estágios do Caderno da Realidade é o *Plano de Estudo*. Esse instrumento curricular, pela sua importância, será aprofundado quando da apresentação e análise das práticas curriculares investigadas na Escola Família Agrícola. Consiste, segundo Gimonet (2007), em um guia de trabalho cuja elaboração é realizada coletivamente e visa estruturar a pesquisa. Nessa elaboração, através do diálogo no grupo, deve surgir o tema a ser estudado e o roteiro de questionamentos a serem investigados. Trata-se, de acordo com Gimonet (2007, p. 35), de se “[...] provocar o intercâmbio no meio do grupo, deixar que as práticas sejam expressas, as experiências, os conhecimentos, as interrogações dos alternantes a respeito do tema.” É um momento que exige sintonia e sensibilidade do monitor em captar e conduzir a elaboração a partir das contribuições, inquietações e necessidades apontadas pelos alternantes.

Telau (2015), por outro lado, amplia aspectos assinalados por Gimonet (2007) quanto a características e ao papel do Plano de Estudo. Percebe, a partir de suas pesquisas e experiência junto a EFAs no Estado do Espírito Santo, um duplo significado desse *documento*. De acordo com ele, é um instrumento e também o método orientador da Pedagogia da Alternância. Como instrumento, compreende “[...] um roteiro de entrevista elaborado pelos estudantes e educadores [...]” (TELAU, 2015, p. 37), cujo objetivo é introduzir determinado tema junto à família ou comunidade na qual o estudante está inserido. A sistematização e síntese dessas entrevistas passam a ser socializadas com a turma para, juntamente com os educadores, serem problematizadas e aprofundadas. É algo que pode suscitar lacunas e exigir novos conhecimentos para superar o senso comum.

Já enquanto método, o Plano de Estudo “[...] consiste em orientar que todo o cotidiano e as atividades sejam pensados e consolidados de forma dialética.” (TELAU, 2015, p. 37-38). Assim, é construído a partir de experiências cotidianas, resultado do acúmulo empírico, da problematização dessas experiências, permeadas por conhecimentos teóricos e científicos necessários à integração e que podem construir novos conhecimentos e transformar a realidade. Outro fator é citado por Brum e Telau (2016), os quais percebem o Plano de Estudo como práxis contra-hegemônica que, ao conduzir a Pedagogia da Alternância, promove a conscientização dos sujeitos, partindo:

[...] do concreto para o teórico, do específico para o geral, entendendo que este é um movimento dialético que se estabelece especialmente através do diálogo e do questionamento, logo, também é um exercício na relação indivíduo-coletivo. (BRUM; TELAU, 2016, p. 9)

Constatamos que a Pedagogia da Alternância, conforme ressaltam Gimonet (2007) e Telau (2015), é uma nova pedagogia, sistêmica e que reforça a centralidade da vida cotidiana no processo formativo escolar. Dessa forma, faz com que o método oriente a produção do conhecimento, colocando os sujeitos como protagonistas, capacidade que possibilita a emancipação dos sujeitos com base no conhecimento construído na vida cotidiana.

O penúltimo instrumento que caracterizaremos são as *Experiências na Sessão e na Estadia*, instrumento que Gimonet (2007) prefere atribuir como um dos efeitos, de natureza pedagógica, formativa e educativa, decorrentes do Caderno da Realidade. Sua potencialidade, segundo Gimonet (2007, p. 38, grifos do autor), proporciona ao alternante “[...] a exploração, a descoberta do meio de vida familiar, profissional e social num território com componentes físicos, humanos, culturais, históricos.” Oportuniza riqueza social, cultural e histórica, a qual estimula pedagogicamente e faz com que a multiplicidade de experiências provoque aprendizados a partir da diversidade. Entretanto, não se dá sem desafiar o senso comum, mas com a compreensão do seu cotidiano e de sua realidade, do ambiente em que vive, de sua riqueza, suas contradições e de seus limites, sempre com um olhar crítico sobre o que o cerca.

Por sua vez, Telau (2015), ao se referir a tais atividades, caracteriza-as como sendo momentos em que há, igualmente, uma interlocução entre teoria e prática. As atividades temáticas previamente organizadas e planejadas preveem, ao longo do

primeiro semestre letivo, estudo (revisão bibliográfica), programação e produção (do preparo do solo à colheita), com base no cultivo de alguma cultura que sazonalmente se adapte à região. Os relatos da pesquisa durante o período são socializados nos tempos de sessão (na Escola), de forma coletiva, fazendo com que se envolvam as turmas, os educadores e convidados externos para demonstrar os resultados da pesquisa produtiva desenvolvida.

Nota-se também que, através desse instrumento, a relação entre teoria e prática se confunde, na acepção positiva do termo. A reflexão, o estudo e o conhecimento são instrumentos necessários à ação, à prática e à materialidade. No entanto, a ação, a prática e a materialidade presentes no mundo real abrem caminho para novos saberes e conhecimentos frutos da superação dos desafios e do acúmulo vivido.

O último instrumento sobre o qual discorreremos é a *Atividade de Retorno*. Consiste, segundo Telau (2015, p. 37), nas:

[...] intervenções que a formação do CEFFA provoca na realidade. Podem ser espontâneas ou sistematizadas. As espontâneas são todas as atitudes ou formas de pensar das famílias, estudantes ou suas comunidades de origem resultantes da formação advinda do CEFFA. As sistematizadas são atividades planejadas na sede do CEFFA e realizadas na Estadia (família ou comunidade de origem) com a finalidade de intervir naquela realidade.

Assim, percebemos ser outra atividade pedagógico-metodológica que incide sobre a relação entre o conhecimento asséptico e a sua inserção na realidade. Pode ser vista, ainda, como a releitura ou construção de um novo conhecimento a partir de sua elaboração, considerando a compreensão de algum fenômeno social, político ou técnico que nasce do cotidiano e da materialidade das relações fora da Escola. Esse instrumento nos parece dar sentido efetivo à práxis, não havendo uma supremacia da teoria sobre a prática, mas sim uma sintonia dialética que, com base na materialidade histórica, vai produzindo novos conhecimentos e promovendo novas ações transformadoras.

Até aqui, procuramos destacar os principais elementos que, sob nosso prisma, caracterizam os princípios pedagógicos, filosóficos e políticos orientadores das Escolas Família Agrícola, nas quais a Pedagogia da Alternância é central. Os instrumentos pedagógicos ressaltados reforçam os princípios que estruturam a Pedagogia da Alternância apontados por García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010) e por Gimonet (2007). Buscamos salientar aspectos históricos, estruturais e

pedagógicos, desde sua concepção na França até a sua inserção no contexto educacional brasileiro na década de 1960. A experiência e o protagonismo do Estado do Espírito Santo na consolidação das EFAs e da Pedagogia da Alternância no Brasil¹⁸ e a multiplicação de experiências para outros Estados permearam a narrativa aqui apresentada. Antes de finalizar tal abordagem, trataremos de alguns elementos da inserção das EFAs no movimento, recente, em defesa da Educação do Campo no país e que, de alguma maneira, influenciaram a matriz pedagógica da Educação do Campo nesse movimento, impondo novos sentidos e nuances na Pedagogia da Alternância nas EFAs.

Telau (2015), ao recuperar elementos históricos da estruturação do movimento da Educação do Campo no Brasil, atribui à mobilização e articulação feitas no I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária, em 1996, a *gênese* do movimento. Essa mobilização social e política se manteve e resultou na organização da I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, dois anos depois, em Luziânia (GO), como já salientado no capítulo introdutório. Para além do recorte histórico, o autor lembra dois pressupostos (ou princípios) presentes no movimento de construção da Educação do Campo: o trabalho como princípio educativo¹⁹ e a auto-organização²⁰.

Quanto à concepção *do trabalho como princípio educativo*, acreditamos se aproximar de duas abordagens complementares que caracterizam a Educação do Campo, a partir da Pedagogia do Movimento (dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), e que foram explicitadas no início desta seção, ao tratarmos dos princípios da Pedagogia do Movimento. Referimo-nos ao segundo princípio, apontado pelo ITERRA (2005), que traz a *educação ao trabalho e à cooperação* como elementos

¹⁸ Os dados apresentados por García-Marirrodiga e Puig-Calvó (2010) reforçam a importância e a consolidação da Pedagogia da Alternância através dos CEFFAs, no Brasil. Estes são: a) o número de estruturas nos principais países onde estão presentes “(dados de 2006). 1. França: 460; 2. Brasil: 263; 3. Argentina: 114; 4. Guatemala: 104; 5. Espanha: 55; 6. Peru: 43 e; b) o crescimento das CEFFAs entre 2001-2005. 1. Brasil: 55; 2. Guatemala: 53; 3. Peru: 39, 4. Argentina: 27, 5. França: 10.” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG- CALVÓ, 2010, p. 117).

¹⁹ O trabalho como princípio educativo deve ser entendido na acepção marxista de formação humana integral. Frigotto e Ciavatta (2016, p. 750) complementam: “Sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais – para a educação profissional nos termos da lei em vigor –, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico- sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho.” Ou seja, o trabalho é intrínseco à natureza humana.

²⁰ Mesmo já tendo caracterizado auto-organização quando elencamos os instrumentos presentes na estruturação do currículo das Escolas Família Agrícola, o conceito será retomado e aprofundado no capítulo de descrição, análise e justaposição das práticas curriculares da EFA pesquisada, por ter uma centralidade na investigação.

indispensáveis para a educação dos povos do campo. Notamos aí uma referência ao trabalho como elemento que educa, mas que, sobretudo, não deve prescindir do espírito e da prática cooperativa. Ou seja, supera a visão pragmática tecnicista que reconhece que as atividades práticas e laborais fazem parte do processo de construção e elaboração do conhecimento; porém, sua natureza individual exclui do processo a natureza solidária das relações sociais presentes no trabalho.

Quanto à concepção de *auto-organização*, cremos se aproximar da segunda matriz mencionada por Caldart (2004) como a *pedagogia da organização coletiva*. Esse elemento existe na organização das mais diversas atividades dentro dos espaços coletivos de ação e reflexão do MST, bem como nos processos formativos, na Educação e na Escola do Movimento, e na Pedagogia da Alternância. Auto-organização e/ou pedagogia da organização coletiva materializam, a partir da participação, a autonomia, a emancipação e a solidariedade como sendo práticas pedagógicas que politizam e ações políticas que educam. A autonomia, segundo Gimonet (2007, p. 125), é estimulada na Pedagogia da Alternância e “[...] é fundamental como poder de manifestar o seu ser, seus recursos, seus talentos, de entrar em relação com os outros.” É aspecto singular e presente nos princípios da Educação do Campo e reflete uma visão que se opõe ao individualismo, à competição e à falta de solidariedade da sociedade neoliberal, naturalizadas, portanto, na Educação, na Escola e nos processos formativos atualmente.

Por último, Telau (2015) aponta que a inserção e a participação dos CEFFAs na Educação do Campo, ao longo desse período de constituição do movimento, fizeram com que desafios e tensões nas concepções e princípios das Escolas Família Agrícola, no Brasil, se tornassem presentes. Um primeiro desafio enfrentado foi a concepção inicial de os CEFFAs estarem voltados mais diretamente aos processos formativos dos camponeses, tendo a família como estrutura mais latente. A relação e a inserção efetivas com o Movimento da Educação do Campo no país fizeram com que essa característica (ou princípio) se alargasse, tendo o espírito comunitário e coletivo mais presente, o que não exclui a natureza familiar. Em outras palavras, é uma perspectiva de organização do trabalho produtivo no campo que percebe o sujeito inserido nas relações sociais e políticas da sociedade, capaz de permitir o desenvolvimento social, humano e econômico, tanto individual como coletivamente (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010).

Um segundo desafio desse período dentro dos CEFFAs tem caráter, simultaneamente, estrutural e político: a sua relação com o Estado. Foi um dilema caracterizado pela natureza filantrópica atribuída aos CEFFAs, tendo em vista o seu caráter comunitário e a dimensão pública da educação para todos financiada pelo Estado. Esse desafio permanente visa à garantia do direito à educação de qualidade aos povos do campo.

Uma terceira tensão percebida no decorrer do período tem relação direta com a natureza do Movimento da Pedagogia da Alternância e que, dentro da realidade brasileira, através dos CEFFAs, ganha outras nuances. Referimo-nos, conforme Telau (2015, p. 44), à:

[...] corrente humanista [que] colocou em cheque (sic) a sua identidade histórica como pedagogia popular do campo, trazendo entraves para os CEFFAs se constituíssem na perspectiva contra- hegemônica da sociedade, ou seja, que realizassem uma educação comprometida com a emancipação humana.

Esse aspecto é ressaltado pelo pesquisador como uma contradição vivida pelos CEFFAs que se localizam no Norte do Estado do Espírito Santo, considerando os aspectos sociais e políticos específicos da região.

Antes de encerrarmos esta seção, vale enfatizar a indispensável conexão entre a Escola e o seu sentido na presença real da vida dos sujeitos, elemento presente nos princípios pedagógicos e políticos em ambas as naturezas de Escolas do Campo que apresentamos e que fazem parte da investigação. Finalizamos esta seção, na qual procuramos introduzir, com base na literatura, os princípios político-filosóficos e as vertentes pedagógicas que compõem a materialidade da Educação do Campo ligada à Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e à Pedagogia da Alternância nos CEFFAs. A perspectiva foi entender tais matrizes, tendo em vista que a natureza desta investigação prevê o estudo dessas concepções no currículo escolar e a partir de práticas curriculares em Escolas ligadas a essas duas estruturas com naturezas diferentes. Portanto, antes da imersão empírica para a compreensão dos limites, desafios e possibilidades nesses campos, mapear esses aspectos nos pareceu imprescindível. Na seção seguinte, discorreremos sobre os pressupostos teóricos que acreditamos ter relação direta com as concepções que estruturam a Educação do Campo no Brasil. Trataremos,

então, na próxima seção, de conceituar conhecimento e currículo sob o prisma da teoria crítica.

3.4 O Conhecimento, o Currículo Escolar e a Teoria Crítica: Elementos Centrais ao Currículo das Escolas do Campo

A epígrafe de Gramsci (1987) usada na abertura deste capítulo nos oferece a dimensão do quanto o conhecimento é central nos processos formativos em nossa sociedade, conhecimento igualmente reivindicado pela classe trabalhadora que vive no campo em nosso país e que compreende a necessidade de Educação (e de Escola) do/no Campo. Mesmo que os escritos do intelectual sardo distem quase um século do tempo presente, inúmeras são as reflexões, produções e debates que dão destaque ao papel do conhecimento nos processos educativos (formais ou não formais) e, sobretudo, no currículo e nas práticas curriculares no interior da Escola.

Historicamente, a área à qual se concedeu o papel de discutir, selecionar, propor e avaliar o que deve estar presente e ser passível de ser ensinado na escola recebeu o nome de currículo. Diversas são as vertentes que procuram conceber a relevância do conhecimento construído pela sociedade, bem como a sua seleção para o integrar ao currículo escolar. Nesta seção, o que se propõe é assimilar conceitualmente as concepções de conhecimento e de currículo a partir de uma perspectiva marxista, tendo papel de relevância, nesta análise, a teoria crítica, leitura imprescindível para compreender o currículo escolar e as práticas curriculares democráticas nas Escolas do Campo a que objetivamos investigar.

Pacheco (2014), muito embora de uma tradição diferente da de Gramsci (2011), tem uma compreensão que se aproxima daquela do intelectual italiano, não somente percebendo a relevância do papel do conhecimento, como também o entrelaçando à Escola e ao currículo. Ao tentar responder ao questionamento sobre “o que é o conhecimento?”, assim percebe tais relações:

Conhecimento e educação constituem duas faces complementares de um processo institucionalizado ao longo do tempo que se intersectam na escola pela definição de percursos de aprendizagem, correspondentes a itinerários curriculares sinalizados pelas opções realizadas em função quer de disciplinas, áreas e projetos específicos, quer de métodos e práticas de avaliação. Para responder ao que é o conhecimento, é fundamental um olhar mais atento sobre o campo das ciências sociais, em geral, e sobre o da educação, em particular, pois não se pode compreender a escola e o seu currículo se o conhecimento não for questionado. (PACHECO, 2014, p. 14).

O fragmento aqui destacado do curriculista português nos mostra esse entrelaçamento entre conhecimento, Escola e currículo e, mais, o quanto é necessário refletir sobre o que *de fato* é conhecimento. Seus argumentos vão sendo elaborados recuperando uma parcela de importantes elementos que sustentam a epistemologia no que se refere à dicotomia entre conhecimento objetivo e conhecimento subjetivo, ou entre ciências naturais e ciências sociais. Sua abordagem retoma aspectos da crítica de Popper, o qual percebe que “[...] a objetividade funda-se na crítica, na discussão crítica e análise crítica das experiências.” (PACHECO, 2014, p. 16).

Recupera, ainda, o argumento da incapacidade da neutralidade e imparcialidade dos *cientistas individualmente*; concepções do método iluminista de Galileu e Descartes, que tratam a construção do conhecimento como a busca pela verdade universal (atemporal, a-histórica e válida em qualquer espaço), negando-a, assim, como uma construção histórica e sociocultural; e a atribuição ao pensamento marxista da compreensão de que a sociologia do conhecimento tem como princípio básico ser todo o pensamento determinado social e historicamente, ou seja, calcado no materialismo histórico (PACHECO, 2014). Além disso, Pacheco (2014) parte do pressuposto fenomenológico que salienta a centralidade da experiência na construção do conhecimento como forma de rejeitar a dicotomia sujeito-objeto:

[...] a subjetividade é uma construção inerente às ciências sociais, com reflexos no que é o conhecimento, porque a ciência, por mais rigorosa e neutra que pretenda ser faz leituras de uma intervenção no real, sendo assim condicionada socialmente; não conhecemos o real, senão a nossa intervenção nele. (PACHECO, 2014, p. 18).

Por outro lado, sob uma perspectiva crítica, Apple e Beane (2001b, p. 153), ao apresentarem experiências de escolas democráticas estadunidenses, suas concepções de currículo, relatos de práticas pedagógicas e curriculares, conceituam o conhecimento como “[...] aquilo que está intimamente ligado com a comunidade e com a biografia de gente de verdade. Os alunos aprendem que o conhecimento faz diferença na vida das pessoas, inclusive na sua própria.” Dessa maneira, concebem o conhecimento escolar, a partir das experiências apontadas, como diferente das listas de conteúdos e conceitos utilizados, invariavelmente, para atender à padronização de testes regulares para aferir o aproveitamento na escola e que, desconexos da realidade cotidiana, são esquecidos em seguida.

Beane (2003, 2017) indica outros pressupostos que contribuem para caracterizar o conhecimento, o currículo e as práticas democráticas na Escola. Assim destaca: “[...] o conhecimento é um instrumento para entender e resolver tópicos e problemas socialmente significativos.” (BEANE, 2017, p. 1062). Para Beane (2003, 2017), professores que compreendem a importância da democracia na Escola devem estimular a participação dos estudantes, desde o planejamento de suas atividades, sob dois aspectos: o planejamento em si, que demonstra uma prática a partir da ação coletiva e que tenta construir o modo como as atividades serão feitas, mas também a seleção dos temas que comporão o currículo do que ensinar diante da diversidade. Ressalta ainda que os conteúdos socialmente significativos podem ter como fonte os conhecimentos acadêmicos usuais; porém, é imprescindível recheá-lo com outras fontes, como a cultura popular, a mídia e os telejornais, principalmente quando trazem pontos de vista e problemas cotidianos da vida local.

Beane (2003, 2017) percebe igualmente outras características que dialogam com princípios formativos da Educação do Campo: o caráter formativo por área do conhecimento (ou interdisciplinar) e a integração curricular, como assinalado por Molina (2015) e Rodrigues (2011) quando da abordagem da Licenciaturas em Educação na primeira parte deste capítulo. Beane (2017, p. 1066) enfatiza que:

O conhecimento em prol da democracia não é separado em pedaços de disciplinas distintas, ensinado como se não tivesse nenhuma relação com o outro e memorizado com o único intuito de passar numa prova. Da mesma forma, não é derivado de fontes acadêmicas de apenas uma única cultura. Em vez disso, é construído a partir de uma variedade de fontes de modo integrado para que possa ser usado na resolução de um tópico ou um problema significativo. Dessa forma, torna-se conhecimento em prol da democracia.

Desse modo, para Beane (2003, p. 97) o conhecimento deve exceder os limites impostos pela fragmentação curricular; é “[...] um tipo de poder pois ajuda a dar às pessoas um certo controle sobre as suas próprias vidas”; se torna *mais acessível ou mais significativo* quando contextualizado à realidade em que se vive; e, sobretudo, estimula a democracia quando se ajusta a tais pressupostos. Vale ressaltar aqui algo que já mencionamos nas concepções e princípios da Pedagogia do Movimento e que voltará à discussão quando da análise das práticas curriculares, tanto na Escola de Assentamento como na Escola Família Agrícola, que é o papel

do conhecimento no currículo das Escolas do Campo. Segundo Caldart *et al.* (2013, p. 103-104), é necessária uma concepção de conhecimento que permita:

[...] apropriação das bases das ciências, tecnologias e artes produzidas historicamente pela humanidade e apropriação/produção de conhecimentos necessários ao enfrentamento das questões e contradições da realidade atual, o que em alguma medida permite fazer a crítica prática da própria concepção hegemônica de ciência no capitalismo.

Dessa maneira, entendem a materialidade do conhecimento e sua cientificidade levando em consideração a sua historicidade e realidade cotidiana, suas conexões internas e externas com os fenômenos do cotidiano, sua capacidade de explicar a realidade e transformá-la. Ou, ainda, mesmo sendo fruto da sistematização do pensamento humano e, portanto, uma atividade reflexiva e intelectual, precisa ter como referência a atividade e o vínculo com a prática da vida cotidiana. Tal perspectiva reforça os limites da fragmentação da ciência dificultando a socialização do conhecimento, a justiça social e a democracia nos processos formativos em nossa sociedade, bem alertados por Apple e Beane (2001a, 2001b) e Beane (2003, 2017).

Arendt (2016), embora não tendo dedicado especial atenção, em sua relevante obra, à Educação (e à Escola) em sua importante abordagem político-filosófica, ao analisar a crise da Educação, destaca que é responsabilidade das gerações compilar os conhecimentos acumulados ao longo da história e socializá-los, através da Educação, para que a geração recém-chegada possa absorvê-los. Entretanto, esse acúmulo é insuficiente para tratar dos problemas e dos desafios que essa geração enfrentará no decorrer de sua existência. Essa abordagem demonstra a centralidade do currículo e o papel de destaque do conhecimento nos processos formativos na Escola.

A análise da filósofa se justifica por sua preocupação com dois aspectos que acompanham a sua obra: a defesa da democracia, tendo no espaço público a possibilidade da *vida activa*²¹, e a *banalização do mal* (ou desumanização dos sujeitos). Esses são aspectos extremamente relevantes hoje com a intensificação do

²¹ Arendt (2010) compreende *vida activa* como a condição humana estruturada em três distintas atividades: *labor*, *trabalho* e *ação*. O *labor* é a atividade típica do processo biológico; o *trabalho* é igualmente algo da natureza humana, capaz de produzir suas necessidades individuais e coletivas não naturais (muito embora a partir da natureza); e a *ação* é a atividade de mediação diretamente entre os homens. Condição humana é a *ação* que se traduz na relação política que lida com a pluralidade humana.

neoliberalismo associado à precarização das relações sociais, com a acentuação de processos xenófobos e com a imposição de regimes de extrema-direita. Os dois aspectos apontados por Arendt (2010) indicam que, ao se perder a cidadania, ou seja, o *direito a se ter direitos*, o ser humano é excluído da humanidade. Esses conceitos de Arendt (1989, 2010, 2016), apesar de terem como foco a materialização do totalitarismo na Europa e os efeitos do Holocausto à sociedade, podem ser revisados tendo em vista os processos cada vez mais excludentes que desumanizam e individualizam os sujeitos. Ao se negar aos povos do campo o direito à Educação – um direito inalienável e que consta em nossa Constituição cidadã de 1988 – e a uma Escola de qualidade, com acesso ao conhecimento acumulado, como preconiza Arendt (2016), e também a um currículo socialmente significativo, como aponta Beane (2017), parece-nos que se vai na direção de negação da cidadania e exclusão do ser humano.

Biesta (2016) agrega outros aspectos que ampliam a leitura que propomos e a relação que sugerimos, a partir dos conceitos de Arendt (2010) de democracia vinculada ao espaço público como indispensável à cidadania e de desumanização dos sujeitos através da exclusão humana. Marcon (2015), inspirado em Aristóteles, reforça a dimensão pública mencionada por Biesta (2016), preconizada por Arendt (2010) e intrínseca à democracia, destacando que “[...] em uma democracia é fundamental a discussão pública, a qual, por sua vez, exige a participação dos cidadãos.” (MARCON, 2015, p. 383). Assim, Biesta (2016, p. 26, tradução nossa) caracteriza a democracia com base em dois fundamentos – a liberdade e a igualdade:

O momento da democracia, por assim dizer, não é apenas uma ruptura na ordem preestabelecida, mas sim uma interrupção que se traduz em uma reconfiguração da ordem em que existem as novas formas de ser e de atuar e de onde surgem novas identidades.

A caracterização feita por Biesta (2016) aponta que buscar compreender práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo nos indica uma interrupção na *ordem curricular*, tentando assimilar outras formas, maneiras e identidades que são excluídas da Escola e do currículo. Essa percepção demonstra a negação da cidadania e a exclusão dos sujeitos socialmente, como mostra Arendt (2016). Tal percepção se reforça e ganha mais ênfase ao acrescentarmos outro elemento

trazido por Biesta (2016), o qual amplia o conceito de cidadania de Arendt (2016) ao se referir à cidadania como *uma identidade social e política*.

A análise de Biesta (2016) produz outras compreensões que nos interessam por congregar outras chaves de leitura que nos fazem perceber enlaces com as práticas curriculares democráticas que investigaremos em Escolas do Campo a partir da teoria crítica. Ao aprofundar o conceito de democracia, *adjetiva-o* como *experimento da democracia*, entendendo-o *como um processo de transformação*, no qual enfatiza que abordar a democracia como um jogo em que as minorias precisam se adaptar à maioria é um equívoco. Prefere conceber a democracia implicada tanto na “[...] preocupação pela maioria como pelas minorias que, afinal de contas, não passam de minorias diferentes em busca da construção de uma maioria determinada.” (BIESTA, 2016, p. 28, tradução nossa). Sua percepção aponta ainda que o *experimento democrático* precisa se orientar para atender aos interesses coletivos e o bem comum. É um aspecto relevante que tem convergência com o conceito político e de resistência ao capitalismo instituído por Dardot e Laval (2017).

Biesta (2016) ressalta, da mesma maneira, que os espaços públicos são lugares essencialmente de transformação dos desejos individuais em necessidades coletivas. A lógica do mercado e a esfera privada se enfraquecem diante do coletivo. Entretanto, atribui a crise da democracia ao declive da esfera pública e ao esvaziamento da cidadania. Ou seja, quando o espaço público não é visto mais como um local onde o desejo coletivo se sobrepõe aos interesses privados, o que se observa é o cidadão desacreditando da democracia (em crise) e o espaço público sendo esvaziado. Um exemplo que mostra tal descrédito na atualidade²² é a decrescente aptidão em se exercer a cidadania através do voto, pois se percebe que os desejos privados e o mercado se sobrepõem aos interesses coletivos. Isto é, “[...] necessitamos mais e melhor democracia para que formemos melhores cidadãos.” (BIESTA, 2016, p. 32, tradução nossa). Para tanto, indica a *aprendizagem cívica* como algo intrínseco aos lugares públicos ou que a *aprendizagem cívica* institua os lugares públicos como espaços de transformação e de democracia, que permitam, através da coletividade, da solidariedade e da humanização, se recuperar a cidadania apontada por Arendt (2016).

²² A obra de Saramago *Ensaio sobre a lucidez* parece captar com genialidade e perspicácia o desencanto coletivo com a política ao final do século passado, em Portugal, e com os limites da democracia representativa.

Marcon (2015) argumenta que a formação política e democrática é indispensável à convivência na sociedade contemporânea, complexa e plural em que vivemos. Apesar de não utilizar o conceito de *aprendizagem cívica* de Biesta (2016), cremos haver uma convergência conceitual quando menciona a necessidade de se construir mecanismos que garantam uma *democracia de alta intensidade*. Nota que a democracia formal sofre um esvaziamento – ou crise, como sugere Biesta (2016) – em função de restringir a participação da população nos processos eleitorais, o que julga insuficiente à *democracia de alta intensidade*. Refina seu argumento ao atribuir que a democracia, ao abdicar de seu *status* revolucionário, perde o seu *potencial crítico e participativo*, tendo em vista sua assimilação pelo conservadorismo e pelos preceitos da sociedade capitalista. Essa fundamentação parece reforçar a percepção de Biesta (2016) quanto ao esvaziamento do espaço público como arena coletiva de cidadania.

Marcon (2015) aponta ainda que precisamos estar atentos às inúmeras possibilidades e experiências de democracia no planeta. Essa visão está presente nos relatos e na busca de compreensão de modos coletivos de organização, produção, gestão de bens materiais e imateriais em comunidades, em movimentos sociais, em sindicatos e em movimentos de praças ao redor do mundo, como enfatizam Dardot e Laval (2017) quando percebem a potência política do *comum*.

Dois aspectos apresentados por Marcon (2015) ressaltam a relevância da democracia e a importância do conceito dentro desta tese ao investigar as práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo, algo que, em alguma dimensão, se aproxima dos relatos de escolas democráticas de Apple e Beane (2001a). Primeiro, diz respeito ao quanto acredita na essencialidade da Educação. De acordo com Marcon (2015, p. 384), “[...] a democracia depende de processos educativos, ou seja, não há como pensar em sociedades democráticas sem uma educação que prepare democraticamente [...]”. A globalização, em processo cada vez mais acentuado, transforma a educação em mercadoria. Tal mercantilização faz com que a educação fique submetida aos interesses privados e distante da *aprendizagem cívica* que promove a democracia, como preconiza Biesta (2016).

Os conceitos de democracia, cidadania e espaço público abordados são essenciais para entender a relação destes com a Educação, com a Escola e com o currículo. Assim, além de compreendermos o conceito de conhecimento – orientados pelos aspectos trazidos por Pacheco (2014) –, precisamos destacar os

principais elementos que formam nossa visão sobre o *conceito* de currículo. Sacristán (2000) elenca um primeiro fator que acena para a complexidade do *conceito*. Ao se referir a ele, nega seu elemento conceitual específico e o caracteriza como *uma construção cultural*. Portanto, não é uma abstração, e sim uma construção fruto das experiências humanas, construção que se ancora, parcial ou simultaneamente, em um “[...] ponto de vista histórico, dirigidas por um determinado contexto político, científico, filosófico e cultural.” (SACRISTÁN, 2000, p. 14).

O curricularista espanhol, no excerto seguinte, aponta, assim como Arendt (2016), a função social da escola – que também é analisada por Caldart (2020b) e Molina e Brito (2017) ao se referirem a Escola do Campo – e, por outro lado, que o currículo está relacionado às práticas escolares institucionalizadas:

[...] resulta um conceito essencial para compreender a prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola. Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. Pretender reduzir os problemas-chave de que se ocupa a teoria e práticas relacionadas com o currículo a problemas de índole técnica que é preciso resolver é, no mínimo, uma ignorância culpável. O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc., que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo. É difícil ordenar num esquema e num único discurso coerente todas as funções e formas que parcialmente o currículo adota, segundo as tradições de cada sistema educativo, de cada nível ou modalidade escolar, de cada orientação filosófica, social e pedagógica, pois são múltiplas e contraditórias as tradições que se sucederam e se misturaram nos fenômenos educativos. Não devemos esquecer que o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja. (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Importa também destacar, a partir do excerto, as especificidades condicionadas pela relação social, histórica, política, filosófica e pedagógica que o currículo pode assumir em cada contexto ou realidade educativa do sistema no qual está inserido. Sacristán (2000) ainda alerta que o currículo do ensino obrigatório dos diferentes sistemas educativos não deve ser confundido com a racionalidade e o pragmatismo presentes nas especificidades de carreiras universitárias (graduação no ensino superior) ou de cursos profissionais que atendem a outra lógica mais pragmática. Reforça, tal como Arendt (2016) e Pacheco (2014), que é função do

currículo escolarizado dar acesso ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. Ou seja, é um direito que não deve estar acessível apenas a uma casta ou classe social, mas que somente fará sentido ao não se desprezar o caráter dinâmico, o que significa afirmar que se materializará associado às condições sociais e culturais do meio em que está inserido.

Aspectos sociais e culturais ganham relevância quando se concebe e se defende a Educação e a Escola do/no Campo como espaço de escolarização carregado de especificidades e que, segundo Molina e Sá (2012a, p. 325), está enraizado “[...] no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital [...]”, não negando aos sujeitos do campo o acesso ao conhecimento. Silva (2018, p. 9), ao construir uma narrativa de análise que busca compreender a noção de justiça curricular, percebe que a negação da diversidade faz com que tensões – oriundas essencialmente dos movimentos sociais – sejam produzidas, visando à inclusão de propostas que contemplem, no currículo escolar, “[...] novas formas de culturas, saberes, racionalidades e visões de mundo.” Aprofunda sua análise crítica colhendo de Santomé (2013) outros elementos que ampliem o conceito de justiça curricular. Para tanto, enfatiza ser essencial que a seleção curricular, para ser socialmente justa, dialogue e atenda às necessidades mais urgentes de todos os grupos sociais.

Essas especificidades, apontadas por Molina e Sá (2012a) e por Silva (2018), absorvem as condições concretas dos movimentos sociais e das lutas de classe no campo, apreendendo o papel social da terra para os seus sujeitos e a identidade coletiva a ela associada. Sacristán (2000, p. 15-16) as vê como práxis permeada pela dialogicidade da qual participam professores, alunos e agentes sociais:

O currículo é uma práxis antes de um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. [...]. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros

determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela.

A perspectiva de currículo de Sacristán (2000) nesse fragmento está sintonizada com os princípios que fundamentam a Pedagogia do Movimento e que apresentamos na seção anterior deste capítulo. Entretanto, cabe destacar ainda que, segundo o ITERRA (2005), a Pedagogia do Movimento se baseia em princípios que:

- a) relacionam a teoria e a prática à formação e à ação transformadora;
- b) selecionam os conteúdos formativos *socialmente úteis e eticamente preocupados com a formação integral* do ser humano;
- c) buscam no ambiente educativo a construção coletiva, não dissociando a Escola dos processos *econômicos, políticos e culturais*;
- d) vinculam organicamente à Escola as comunidades em que se inserem;
- e) percebem o trabalho como princípio educativo com ênfase na cooperação e na coletividade.

Atualmente, muitos pedagogos, sociólogos e filósofos²³ têm se preocupado com a democracia no âmbito dos processos formativos e do currículo e, sobretudo, com o papel da Escola na reprodução de práticas antidemocráticas no seu interior, fruto da absorção desses preceitos no estágio corrente da sociedade capitalista. Apple (2015, 2017), Apple e Beane (2001a) e Beane (2017), Dardot e Laval (2017) e Giroux (2018), com olhares singulares, reforçam a preocupação de Arendt (2016) com os riscos do retorno de regimes autoritários, que banalizam o mal e desumanizam os sujeitos. A Educação – enquanto sistema ligado a políticas públicas – e a Escola – enquanto instituição – estão inseridas nessa sociedade que vive dilemas, presencia contradições, experimenta avanços e sucumbe diante de retrocessos.

Laval (apud MACHADO; NECCHI, 2018) é enfático ao diagnosticar que, em muitos lugares ao redor do mundo, hoje, o neoliberalismo aperfeiçoa o capitalismo e, se necessário, abdica de regimes democráticos para aprofundar o que o sociólogo

²³ Referimo-nos a filósofos que têm a Educação e a Escola como foco de suas análises e de suas pesquisas.

francês chama de *novo*²⁴ neoliberalismo. A Educação, a Escola e o currículo, imersos nesse contexto, obviamente, não ficam alheios a tal interferência. Assim, o capítulo 2 tem o objetivo de fazer uma leitura aprofundada dos efeitos sociais, filosóficos e políticos do capitalismo e do seu aperfeiçoamento global a partir do neoliberalismo. É um mapeamento que julgamos fundamental para situar a Educação e a Escola na sociedade em que estamos inseridos nos dias atuais, buscando, na história recente, os traços, as características e os movimentos que construíram as condições encontradas no presente. Esse movimento é imprescindível para investigar e compreender as práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo no Brasil, as quais nos parecem ser de resistência e alternativas às políticas curriculares neoliberais.

Outro recorte da obra de Sacristán (2000, p. 18) nos auxilia na compreensão da importância do currículo dentro da educação escolarizada: “O currículo é um elemento nuclear de referência para analisar o que a escola é de fato como instituição cultural e na hora de elaborar um projeto alternativo de instituição.” É elemento igualmente significativo, que nos ajuda a justificar a escolha de investigar as práticas curriculares em Escolas do Campo no país. O autor assim acentua a centralidade do currículo que imaginamos ser relevante ao se investigar tais práticas em Escolas do Campo:

Retomar e ressaltar a relevância do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre a educação e no debate sobre a qualidade do ensino é, pois, recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora da cultura, que reclama inexoravelmente o descobrir os mecanismos através dos quais cumpre tal função e analisar o conteúdo e sentido da mesma. O conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar. Esquecer isto supõe introduzir-se por um caminho no qual se perde de vista a função cultural da escola e do ensino. Um ponto fraco de certas teorizações sobre o currículo reside no esquecimento da ponte que deve estabelecer entre a prática escolar e o mundo do conhecimento. (SACRISTÁN, 2000, p. 19).

A Educação é um dos processos que permitem a formação humana, processo de formação que está associado à concepção de sociedade e de mundo que,

²⁴ Laval (apud MACHADO; NECCHI, 2018) adjetiva o neoliberalismo de *novo* por perceber a absorção de duas recentes características: o papel autoritário e fascista. A hipótese defendida por Laval é a de que, com o declínio da social-democracia europeia, o neoliberalismo se reinventa e consegue capturar a raiva e a frustração social, assumindo um discurso e práticas conservadoras, autoritárias, de restrição de direitos e relativização de liberdades. É uma contrarrevolução sem revolução.

coletivamente, queremos construir. Desse modo, relaciona-se com princípios políticos e filosóficos que compreendem o ser humano, o seu papel social e coletivo na sociedade em que estão inseridos. A Escola, por sua vez, ainda nos dias atuais, é lócus onde a socialização da cultura, da arte, dos costumes, dos valores e do conhecimento acumulado pela sociedade é ensinado. É também o espaço institucionalizado onde a criança se afasta da família para um convívio regular com outros sujeitos. Assim, é espaço de socialização e de vivência com a diferença; espaço onde pode vir a desenvolver relações coletivas, solidárias e humanas; espaço de estímulo e construção de experiências comuns, não individuais e alternativas aos processos competitivos concebidos e estimulados pela lógica neoliberal.

A perspectiva aqui visa fugir do paradoxo entre aqueles que delegam ao currículo (e à Escola) o papel de reprodução do conhecimento e aqueles que percebem exclusivamente o objetivo de socialização. Cremos que essas duas perspectivas não são antagônicas e que deve ser papel do currículo escolar apontar simultaneamente para ambas as direções, superando tal dicotomia, como anunciamos no segundo capítulo ao mencionar Biesta (2014).

Antes de avançarmos para o próximo elemento teórico indicado no título desta seção – a teoria crítica –, dedicar-nos-emos a explorar outro conceito que permeará nossas discussões e que tem sido objeto de atenção de sociólogos, filósofos, historiadores e cientistas políticos: o papel da democracia na sociedade atual. Esse aspecto também tem estimulado pedagogos progressistas e liberais a debates, pesquisas e produções sobre o papel da democracia na Escola e na sociedade de hoje.

O avanço, hoje, de governos conservadores como uma onda ao redor do mundo e a naturalização do discurso nacionalista, xenófobo e de precarização das relações sociais põe em xeque o papel do Estado e da democracia enquanto regime socialmente mais justo e equilibrado. Desde o início da década passada, no Brasil, intensificaram-se as tramitações de projetos de leis nos parlamentos (das esferas municipais, estaduais e federal) cujo tema se popularizou como *Escola sem partido*²⁵. Esses projetos de lei tentam reduzir o papel da democracia no espaço escolar e apagar a intrínseca natureza política da Educação.

²⁵ Frigotto (2017, p. 17) captura elementos que sintetizam, segundo seu olhar crítico, as concepções que subjazem o *ideário do Escola sem Partido*, conceitos que sustentam uma postura política de

Apple e Beane (2001a) socializam em sua obra relatos de professores de quatro escolas estadunidenses que vivem a democracia em suas escolas e buscam, de forma criativa, dar uma resposta a questões sociais cada vez mais intensas: a pobreza e a injustiça. Segundo os autores:

[...] mostram as ricas experiências de aprendizado que resultam da determinação de as pessoas fazerem de suas salas de aula centros de exercício democrático e de criarem fronteiras porosas entre a escola e a sociedade global. (APPLE; BEANE, 2001a, p. 39).

Destacam ainda o papel de sindicatos, ativistas e movimentos sociais, da comunidade local na qual a escola está inserida e da participação efetiva de professores e estudantes como agentes possíveis e concretos de mudanças. A capacidade que aflora desses grupos faz:

[...] fortalecer indivíduos e grupos em geral silenciados, criar novas formas de articular o mundo real e os problemas sociais reais com a escola, de tal maneira que – a escola – esteja integralmente vinculada com as experiências das pessoas em sua vida cotidiana²⁶. (APPLE; BEANE, 2001a, p. 40).

Apple (2017) se vale de relatos de sua experiência como assessor de programas progressistas do Ministério da Educação na Índia para alertar sobre os riscos, as contradições e os conflitos presentes em políticas públicas, mesmo de governos comprometidos com a promoção da justiça social. Seu alerta vai em dois sentidos: primeiro, para a necessidade de que, para haver a real “[...] construção e a defesa de uma educação verdadeiramente crítica [...]” (APPLE, 2017, p. 900), é indispensável “[...] enxergar o mundo pelos olhos dos despossuídos e agir contra a ideologia, os processos e as práticas institucionais que reproduzem condições opressivas.” (APPLE, 2017, p. 901); segundo, para que percebamos a educação, em sua essência, como um ato político e ético e que, em diferentes contextos, se materializa a partir de “[...] relações desiguais de poder, na sociedade em geral e nas relações de exploração, domínio e subordinação, e – nos conflitos – que são gerados por essas relações.” (APPLE, 2017, p. 901). Esses dois aspectos, segundo o autor, são centrais à pedagogia crítica.

[...] ameaça ao convívio social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores da liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade.”

²⁶ A citação direta de Apple e Beane (2001a) nos remete uma vez mais à concretude da vida dos sujeitos na Escola e da Escola na vida dos sujeitos.

Por outro lado, Caldart *et al.* (2013), ao relatarem elementos do papel formativo do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC)²⁷ e de sua ligação com o MST, apontam que esse vínculo estimula a materialidade necessária que dá objetividade ao projeto da Escola do Campo fundamental à classe trabalhadora do campo brasileira. Essa perspectiva ajuda “[...] na construção e fortalecimento de uma organização de trabalhadores camponeses que assume como objetivo a transformação mais ampla da sociedade.” (CALDART *et al.*, 2013, p. 94). É uma perspectiva pedagógica e que simultaneamente politiza. Mostra-se sensação idêntica à de Giroux (1992), que ressalta ser necessária a construção de agentes críticos, capazes de problematizar o conhecimento, tornando-o significativo e emancipatório e fazendo com que o ato pedagógico seja mais político, e o ato político, pedagógico.

Giroux (1992) acrescenta outros elementos que merecem relevo e que se aproximam da compreensão de Apple (2017). Ao se referir ao papel da escola e do currículo, entende que ele cabe aos intelectuais transformadores – que usa como sinônimo de professores:

Utilizando a linguagem da crítica, esses intelectuais empregam o discurso da autocrítica, de maneira a tornar claros os fundamentos para uma pedagogia radical, enquanto, simultaneamente, enfatizam a importância dessa abordagem para os estudantes e para a sociedade mais ampla. A tarefa central, para a categoria de intelectuais transformadores, é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. No primeiro caso, isto significa inserir a educação diretamente na esfera política, afirmando que a escolarização representa tanto uma disputa por significado, como uma luta a respeito de relações de poder. Assim, a escola torna-se um espaço central, onde poder e política operam a partir de uma relação dialética entre indivíduos e grupos, que funcionam dentro de condições históricas e limites estruturais específicos, bem como dentro de formas culturais e ideológicas que são a base para as contradições e para as lutas. Aqui, a escolarização, a reflexão crítica e a ação tornam-se parte fundamental de um projeto social para ajudar os alunos a desenvolverem uma profunda e inabalável fé no combate para vencer as injustiças e mudarem a si próprios. (GIROUX, 1992, p. 32).

Giroux (1983) ainda nos apresenta outros dois conceitos essenciais à teoria crítica, os quais, de acordo com o autor, nascem de sua leitura e da importância que vê na produção teórica da Escola de Frankfurt (principalmente nas obras de Adorno,

²⁷ O Instituto de Educação Josué de Castro é uma escola dirigida pelos trabalhadores, fundada em 1995 pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no município de Veranópolis (RS). É uma Escola do Campo que tem na pedagogia socialista os elementos políticos e filosóficos que estruturam sua reflexão e sua ação pedagógica, princípios pedagógicos que também acolhem os principais elementos da pedagogia de Paulo Freire.

Horkheimer e Marcuse), que avançam para além do marxismo ortodoxo, referindo-se à leitura crítica e autoconsciente no desenvolvimento dos conceitos de emancipação humana e de transformação social. Entretanto, adverte para a primordialidade de que a leitura crítica não dispense o confronto entre o mundo descrito (teórico) e o mundo real, onde se materializa a vida cotidiana, ou seja, que o pensamento e a ação sejam capazes de estar fundamentados também *no sofrimento dos outros* (GIROUX, 1983).

Giroux (1983) é até mais direto ao *sintetizar* os principais aspectos que materializam a pedagogia crítica e sua função enquanto produção social e política para a Escola, a Educação e a sociedade. Um primeiro requisito dessa síntese diz respeito à necessidade de o discurso crítico ser capaz de captar a “[...] relação dialética entre os agentes coletivos e as condições históricas e locais particulares nas quais eles se encontram.” (GIROUX, 1983, p. 157). Dito de outra maneira, os sujeitos de diferentes classes sociais devem perceber e reagir diante das contradições históricas que estruturam a sociedade e notar as possibilidades de transformação.

Um segundo requisito apontado se refere às escolas como “[...] locais sociais contraditórios marcados por luta e acomodação, que não podem ser vistos totalmente negativos em termos de seus efeitos sobre os que são politicamente despojados.” (GIROUX, 1983, p. 157). Em outras palavras, a Escola, mesmo estando ligada a um sistema que traz consigo os reflexos de sua política educacional, seus interesses e é fruto de uma agenda capitalista, é espaço que, em alguma medida, propicia brechas para que o ensino, o conhecimento e as práticas curriculares reafirmem práticas sociais emancipatórias.

Ball (2016) apresenta os efeitos e as contradições das macropolíticas curriculares em escolas secundárias do Reino Unido e reforça a percepção de Giroux (1983) quanto às possibilidades presentes. A Escola é espaço de pluralidades sociais, de contradição e permite a contestação das práticas dominantes. Segundo ele, a Escola:

[...] nem é um baluarte da dominação, nem um *locus* de revolução; [...] é uma esfera que deve ser seriamente considerada como um local para se criar um discurso crítico em torno das fórmulas que uma sociedade democrática poderia tomar e das forças sócio-econômicas que impedem tais formas de emergir. (GIROUX, 1983, p. 157).

As noções de Ball (2016) e de Giroux (1983) sinalizam que, mesmo diante de cenários complexos, na Escola, no que tange a práticas pedagógicas e curriculares emancipatórias, democráticas e coletivas, a mudança, a transformação e a resistência são elementos alternativos e que podem ser materializados na Escola.

Giroux (1983) busca o terceiro requisito no conceito de *esfera pública*²⁸ de Habermas (1974), pois compreende que a Escola deve se desenvolver enquanto espaço que permita a cidadania e a capacidade de leitura de mundo. É espaço necessário tanto para a autoemancipação (individual) quanto para a emancipação social (coletiva). Isto é, esse conceito possibilita ser “[...] a lente teórica para se analisar a despolitização das massas na sociedade contemporânea, bem como sua possível autotransformação em direção a uma cidadania consciente e ativa.” (GIROUX, 1983, p. 158).

Apple e Beane (2001a), ao examinarem a agenda econômica global e o livre-comércio, percebem que ela auxilia na construção de um imaginário coletivo que remodela o conceito de democracia, de participação e de direito. Assim, a Educação e a Escola pública são vistas como um produto a ser comercializado (privatizado), afastando-se do preceito de bem comum. Os autores refutam essas posições por notarem a capacidade, a criatividade e a ação coletiva, comprometida e progressista em inúmeras experiências democráticas em escolas em seu país e ao redor do mundo. Destacam ainda que um currículo democrático na Escola deve propor “[...] aos jovens que abandonem o papel passivo de consumidores do saber e assumam o papel ativo de ‘elaboradores de significado’.” (APPLE; BEANE, 2001a, p. 29-30).

Au e Apple (2011), ao repensarem o papel reprodutivo do currículo e ao analisarem a importância do neomarxismo à teoria crítica, apontam dois conceitos fundamentais nessa relação: o conceito de *hegemonia* de Gramsci (1971) e o conceito de *autonomia* de Althusser (1971). Este último, segundo Au e Apple (2011, p. 102), calcado em uma “[...] concepção não funcionalista, não economicamente determinista da relação base-superestrutura.” Isto é, para Althusser (1971), há uma *autonomia relativa* da superestrutura à base e “[...] uma ação recíproca da superestrutura sobre a base.” (AU; APPLE, 2011, p. 103). Aquele, conforme Au e Apple (2011), Gramsci (1971) caracteriza como o conjunto de experiências, práticas,

²⁸ Esfera pública entendida como espaço coletivo e organizador da experiência humana, como espaço de mediação em que experiências fragmentadas, contradições e interesses sociais podem se combinar para se criar uma consciência coletiva a partir de uma práxis transformadora.

valores e significados que modulam o mundo e nos constituem, compartilhados pela ideologia do senso comum, “[...] muito embora seja uma expressão do poder das elites dominantes.” (AU; APPLE, 2011, p. 102).

Ambos – Althusser e Gramsci – compreendem que a Educação que o Estado oferece à população é *fundamental à hegemonia* e tem a Escola como ferramenta da hegemonia burguesa apresentada como natural e neutra e uma possibilidade de *ruptura com o determinismo econômico* preconizado pelos neomarxistas. Desse modo, Au e Apple (2011, p. 102) salientam que:

[...] os neomarxistas estabeleceram a justificação teórica, conceitual e metodológica para a análise da ideologia e da cultura por si sós como áreas valorizadas e produtivas da análise crítica, e como lugares contraditórios, mas importantes, da interrupção.”

Antes de encerrar esta seção, em que ganhou centralidade o *conhecimento*, o *currículo (escolar)* e a *teoria crítica*, procurando explicitar nossa compreensão de tais categorias a partir de uma leitura neomarxista em que a pedagogia crítica tem destaque, retomaremos os principais conceitos presentes nessa tríade, buscando os pontos de convergência com aqueles apresentados na seção anterior deste mesmo capítulo, no qual discorreremos sobre os princípios que estruturam a Educação e a Escola do Campo. O objetivo é, de forma argumentativa, perceber o quanto a leitura que propomos investigar nos permite conceber as práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo como alternativas à lógica e às políticas curriculares neoliberais. Essa leitura seguramente se complementarará após a análise empírica, que aprofundaremos no capítulo seguinte, ao pesquisar documentos; entrevistar professores em Escolas do Campo; e acompanhar atividades curriculares que possibilitem analisar se seus fundamentos políticos, epistemológicos, pedagógicos e filosóficos se manifestam no cotidiano dessas escolas, em que medida e como estimulam a democracia, a solidariedade, a cooperação, a humanização e o conhecimento nessas práticas curriculares.

Creemos que dois elementos sejam relevantes nessa relação. O primeiro deles, apresentado com base em Pacheco (2014), o conhecimento, encontra eco e materialidade na recente produção de pesquisas no país que analisam a Escola do Campo. Molina e Sá (2012a), no excerto a seguir, não conceituam conhecimento científico, mas compreendem a sua importância para a emancipação, desde que ressignificado e levando em consideração a vida real e os problemas locais dos

povos do campo. Essa perspectiva se aproxima dos alertas feitos por Apple e Beane (2001a) e Beane (2017), os quais salientam, no currículo e em escolas democráticas, a necessidade de o conhecimento adquirir significado na vida real. Assim, as especialistas apontam que:

Outro aspecto central a ser transformado na escola do campo é o fato de seus processos de ensino e aprendizagem não se desenvolverem apartados da realidade de seus educandos. O principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos. (MOLINA; SÁ, 2012a, p. 329).

Esse fragmento nos aponta uma dimensão complementar inserida nos princípios (matrizes) que sustentam a Pedagogia do Movimento – conforme descrevemos na seção anterior –, a qual Caldart (2004) chama de *pedagogia da organização coletiva*. Isto é, compreende, como Molina e Sá (2012a), o princípio educativo oriundo do trabalho coletivo. Essa visão está presente no trabalho pedagógico dos movimentos sociais, em movimentos sindicais e no trabalho de ativistas no campo e na cidade que procuram horizontalizar as relações, fazendo delas momentos coletivos de ação, de reflexão e de participação efetiva. É algo completamente avesso às práticas individuais, competitivas e que dissocia a teoria da prática.

Um segundo conceito que aprofundamos e que foi condutor desta seção é o de democracia circunscrita ao currículo. Esse é um elemento presente nas inserções (fruto da produção acadêmica) de curriculistas críticos de importância, como Apple (2017), Apple e Beane (2001a, 2001b), Beane (2017) e Giroux (1983, 1992). Esse conceito é relevante ao currículo, às práticas pedagógicas na Escola, à Educação e à sociedade em tempos em que a participação através das redes sociais ofusca o compromisso político e a esfera pública, dando a falsa sensação de participação e de cidadania efetiva. A esfera pública se esvazia, e a coletividade, o diálogo e o bem comum esmaecem.

Por outro lado, parece-nos que a Educação e a Escola do Campo, a partir de seus princípios, trilham outro caminho, o qual imaginamos ir ao encontro, enquanto experiência coletiva, alternativa e de resistência, do que nos apontam Dardot e Laval (2017) e Hardt e Negri (2016). Estes estimulam pensadores, professores,

movimentos sociais e agentes políticos a compreenderem, nas experiências sociais e movimentos de resistência ao redor do mundo, o vigor do *comum* como leitura não apenas de oposição ao neoliberalismo, mas como uma realidade que se antecipa vascularizada de baixo para cima, indo na direção da justiça social, da solidariedade individual e coletiva e da superação do capitalismo.

Essa percepção de democracia e de direito à educação pública ganha radicalidade nos processos formativos do MST e os faz exigir do Estado a garantia de uma Escola pública de qualidade, em todos os níveis, também às populações camponesas no país. Recuperamos aspectos dos princípios pedagógicos da Escola do Movimento no seguinte fragmento:

Nosso objetivo maior é o de educar as crianças para que compreendam e se situem na realidade onde vivem, começando pelo assentamento e chegando à sociedade, ao mundo como um todo; para que saibam pensar e agir com autonomia, tendo consciência da missão de continuadores da luta pela terra e de outras lutas da classe trabalhadora [...]. A escola deve propiciar respostas para muitas das questões diretamente ligadas à vida cotidiana dos alunos e ao mesmo tempo deve trabalhar uma boa carga de conhecimentos gerais, referentes aos vários ramos das ciências naturais e sociais, exatamente para uma compreensão concreta e uma intervenção consciente na sua própria realidade [...]. A escola deve ajudar a desenvolver o valor da democracia e a capacidade de organização coletiva das crianças. Evitar que se cultivem os vícios do individualismo, do autoritarismo e estimular a cooperação, a solidariedade e a crítica aberta. Para isso, é preciso transformar a escola num verdadeiro laboratório da participação, ou seja, um lugar onde se oportunizem experiências sistemáticas reais de participação democrática. (MST, 2017, p. 17-18).

Finalizamos agora este capítulo, no qual procuramos destacar os elementos históricos, políticos e epistemológicos que compuseram a formação e a consolidação da Educação do Campo na história recente do país. Entretanto, articulamos esses aspectos aos princípios que embasam tal campo de estudo, bem como o entrelaçamos com o objeto de pesquisa, que é as *práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo no Brasil*. Compreendemos que essa perspectiva, analisada a partir da teoria crítica, é a mais ajustada e, sintonizada aos princípios de autonomia, emancipação, justiça social, solidariedade, coletividade, participação, democracia e direito à educação aos povos do campo, é humanizadora e promove o bem comum. Esses fatores se contrapõem às políticas curriculares neoliberais e buscam, na leitura sociológica feita no segundo capítulo, assimilar os desafios e encontrar alternativas ao capitalismo na sociedade, na Educação e na Escola.

No próximo capítulo, explicitaremos os aspectos metodológicos que nos conduzem até este estágio e sobre os quais estruturamos a pesquisa, assim como sua relação com o objeto investigado, em consonância com o aporte teórico utilizado para conceber esta tese.

4 ELEMENTOS METODOLÓGICOS: O CAMPO EMPÍRICO E A REVISÃO DA LITERATURA

Todo começo é difícil em qualquer ciência. (MARX, 1998).

Neste capítulo, apresentaremos os elementos metodológicos que estruturaram a elaboração desta tese desde o seu primeiro estágio: o projeto. Foram elementos essenciais na composição e elaboração do processo investigativo, uma trama indispensável e o meio que permitiram, posteriormente, no campo empírico, ter a lucidez e a clareza para ajustar as ferramentas de pesquisa e de análise. Esse amadurecimento materializou a articulação e o entrelaçamento entre os elementos metodológicos e teóricos para a coesão da tese construída.

A estruturação deste capítulo é realizada em duas seções. No primeiro, relataremos a constituição do campo empírico e os principais aspectos que caracterizam as duas Escolas do Campo que fizeram parte desta investigação. Na seção seguinte, apresentaremos aspectos conceituais que extrapolam o campo empírico, mas que foram essenciais na composição do projeto de pesquisa e na elaboração da investigação. Esses aspectos indicam como foi se constituindo a pesquisa desde o tema, passando pelo objeto e pelo problema de pesquisa. Nessa seção, também apresentaremos as principais contribuições oriundas da banca de qualificação do projeto, as quais foram fundamentais para aumentar o repertório teórico da pesquisa e sintonizá-lo, com qualidade e coerência, aos recursos metodológicos capazes de fortalecê-lo.

4.1 O Campo Empírico: as Escolas do Campo

A investigação proposta teve como campo empírico as Escolas do Campo. A opção feita levou em consideração Escolas do Campo de duas naturezas distintas: Escola do Campo em região de assentamento da reforma agrária, tendo a Escola uma estreita relação com a organização social, pedagógica e filosófica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; e Escola do Campo ligada à concepção das *Maisons Familiales Rurales*, ou seja, à concepção de Escolas Família Agrícola, sendo a Pedagogia da Alternância instrumento central nos princípios estruturais (tempo, espaço e gestão) e pedagógicos dessa modalidade de escola.

Assim, após definidos os tipos de escolas a serem investigadas e tendo previamente a definição de que o tema era o currículo de Escolas do Campo, procuraram-se mecanismos para a escolha de duas distintas escolas que se ajustassem a essas condições. A primeira aproximação se deu em contato com membros do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra da coordenação estadual da Educação do Movimento no Rio Grande do Sul. Ao explicitar elementos preliminares da pesquisa, indicaram-nos a Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Correa, do Assentamento Rondinha, no interior do município de Jóia, na região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Segundo as recomendações, o fato de a Escola contar com uma estrutura pedagógica, de gestão e física consolidada e, ainda, possuir em seu quadro docente professores oriundos das primeiras turmas de formação de professores para a Educação do Campo no país formava um perfil interessante de Escola a ser investigado. A definição da Escola fez com que, em meados do segundo semestre de 2018, a direção fosse contatada para manifestar o desejo de que a instituição fizesse parte da pesquisa, compondo o campo empírico da investigação. Contatos via *e-mail* com a direção e a equipe pedagógica ocorreram, sempre indicando se tratar de uma referência da coordenação estadual do setor de Educação do Movimento.

Após esses contatos, agendamos a primeira visita para conhecer a Escola e apresentar à direção, à coordenação pedagógica e ao coletivo de professores a pesquisa proposta. Essa visita ocorreu na primeira quinzena de março de 2019, em uma manhã chuvosa em que a intempérie e as condições de trafegabilidade (lama e segurança da estrada vicinal entre Cruz Alta e o Assentamento Rondinha, em Jóia) foram obstáculos vencidos com certa apreensão. Entretanto, passado o terreno lamacento, tivemos a oportunidade de conhecer as instalações físicas, o corpo docente e a direção da Escola.

A Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa¹ está localizada no Assentamento Rondinha², no interior do município de Jóia (RS). Sua autorização

¹ O nome da Escola é uma forma de reforçar a identidade do Movimento e também de reconhecimento da importância e solidariedade do jovem Antônio Joceli Correa, com 21 anos em 1992, morador da região de Palmeira das Missões e ligado à Pastoral da Juventude, onde atuava socialmente, tendo na alegria e no cuidado com as crianças valores humanos de destaque. Sua solidariedade com companheiros do Movimento, os quais, diante da negativa de negociação pela terra junto ao governo do Estado da época, realizavam greve de fome, o fez aderir à corajosa ação que o levou ao falecimento. A indicação do nome foi realizada em assembleia com a comunidade escolar e autorizada pela mantenedora, a Secretaria Estadual de Educação, em fevereiro de 2003.

para funcionamento ocorreu em 10 de março de 1999³, no governo Olívio Dutra (1999-2002). A Escola atende atualmente o Ensino Fundamental completo, o Ensino Médio – autorizado a partir de maio de 2004 – e a Educação de Jovens e Adultos, fazendo com que tenha funcionamento diário nos três turnos (manhã, tarde e noite). Atende no total a 254 estudantes das famílias assentadas e tem, em seu quadro de pessoal, 22 servidores (professores e auxiliares de serviços gerais).

Por outro lado, a definição da Escola Família Agrícola (EFA) a ser incluída no escopo empírico da pesquisa demandou um caminho mais longo. O encontro com o coordenador pedagógico da Escola Família Agrícola do Vale do Sol, professor Ismael Gomes, de Vale do Sol (RS), nos Seminários Regionais de Educação do Campo na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em agosto de 2018, e na Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim, em setembro de 2018, proporcionou que dividisse com o docente os anseios da pesquisa, assim como obtivesse um auxílio importante na escolha da escola. O pressuposto inicial era buscar uma referência de EFA na região Sul do país. Entretanto, segundo o professor, a rede de EFAs no Rio Grande do Sul, além de ser reduzida (há apenas quatro escolas), possui uma história recente (a primeira criada na região Sul, em Santa Cruz do Sul, data de 2009). Nas conversas que tivemos, além de contar um pouco da história do surgimento das EFAs no mundo, no Brasil e no Vale do Sol, o professor foi enfático em sugerir que, em alguma medida, se a pesquisa (e o pesquisador) tivesse fôlego, valeria deslocar-se ao Estado do Espírito Santo para buscar elementos históricos mais robustos e práticas curriculares mais consolidadas, em função de a trajetória das EFAs ao longo do tempo naquele Estado ser referência no país.

O passo seguinte foi contatar professores da Licenciatura em Educação do Campo do *campus* São Mateus da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES),

Os valores defendidos pelo militante foram decisivos para a escolha feita pela comunidade e fonte de inspiração na Educação das crianças na Escola.

² O Assentamento Rondinha é fruto da pressão do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que, a partir de 1994, iniciaram mobilizações (marchas, ocupações) na região de Jóia, reivindicando a ocupação da Fazenda Rondinha, de propriedade da Viação Aérea Rio-Grandense (VARIG), com 4.200 hectares. A pressão do movimento social, juntamente com o passivo previdenciário da empresa de viação junto ao governo federal, resultou na *desapropriação*, fazendo com que os sem-terra (232 famílias e aproximadamente 800 pessoas) de Palmeira das Missões, de Erechim e da região das Missões fossem assentados, em abril de 1995, no novo assentamento.

³ Instituída pelo Decreto de Criação n.º 36.512, de 17 de março de 1996, da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, e pelo Parecer n.º 207, de 10 de março de 1999, do Conselho Estadual de Educação (RS).

no Norte do Espírito Santo, para obter outras referências. Por ter estado, desde 2017, na coordenação do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo do *campus* Erechim da Universidade Federal da Fronteira Sul e ter participado em fóruns nacionais de discussão e formação de professores das Licenciaturas em Educação do Campo, a tarefa de contatá-los foi facilitada. Além disso, o curso em São Mateus recebe diversos alunos (leigos ou professores em formação) já inseridos em Escolas Família Agrícola da macrorregião, que compreende o Norte capixaba, o Sul baiano e o Leste mineiro.

Assim, logo sugeriram contatar a Escola Família Agrícola de Boa Esperança, em Boa Esperança, município capixaba localizado a oeste de São Mateus, a cerca de 50 quilômetros de distância. Após receber a indicação e os contatos da coordenação pedagógica da EFA, realizei contatos, visando a uma apresentação prévia (mesmo com contato também dos colegas da UFES) e dos objetivos da pesquisa. Depois de uma consulta à estrutura de gestão da Escola, recebi o consentimento e começamos a tratar de agendar uma visita. Esse contato direto e presencial acabou sendo materializado na primeira semana de dezembro, quando a Escola já se encontrava em período de avaliações finais do ano letivo de 2018.

A Escola Família Agrícola de Boa Esperança foi criada em 1985 como resultado da articulação da região (principalmente de Boa Esperança e Nova Venécia) para suprir a demanda de atendimento de Ensino Médio Profissionalizante na Pedagogia da Alternância. Esse movimento foi articulado com lideranças das Escolas Família Agrícola da região Norte do Estado, pastorais da Igreja Católica de Boa Esperança, o Poder Público de Boa Esperança e de Nova Venécia, a direção do centro de formação do MEPES e ainda o Governo do Estado do Espírito Santo. Tal esforço coletivo fez com que as primeiras atividades letivas ocorressem em abril do ano seguinte. A necessidade percebida pela comunidade regional é assim destacada pela Escola Família Agrícola Boa Esperança (EFABE, 2017, p. 2-3):

Até 1986 a nossa região contava com as EFAs de Jaguaré; Bley - São Gabriel da Palha; Nestor Gomes - São Mateus; Pinheiros; Chapadinha - Nova Venécia; Vinhático - Montanha e Rio Bananal. Estas escolas atendiam o ensino fundamental (5a a 8a série) em Pedagogia da Alternância pela rede MEPES. Sendo assim, os estudantes que desejassem continuar os estudos na Pedagogia da Alternância precisavam se deslocar para a EFA de Olivânia - Anchieta, única no estado que ofertava o 2o grau e o Curso Técnico em Agropecuária nesta pedagogia, o que nem sempre era possível pelas condições socioeconômicas das famílias e pela demanda de vagas.

Dessa forma, seu caráter inicial de atendimento em Pedagogia da Alternância ao Ensino Médio profissionalizante tinha uma abrangência regional grande. A partir da década de 1990, com a expansão da Pedagogia da Alternância na região sendo absorvida pelo poder público municipal em algumas cidades, a abrangência da Escola Família Agrícola de Boa Esperança passou por um redimensionamento que fez com que, na atualidade, atenda a estudantes⁴ oriundos de São Mateus, Pinheiros e Boa Esperança.

Um aspecto importante a ser mencionado e que reforça aqueles já destacados quando da abordagem dos aspectos pedagógicos e filosóficos das EFAs no capítulo anterior diz respeito ao caráter da educação, do currículo e do projeto pedagógico trabalhado na Escola, em sintonia com a perspectiva da Pedagogia da Alternância, conforme apontado pela EFABE (2017, p. 2):

[...] promover uma educação contextualizada e de qualidade para os adolescentes e jovens, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e solidário da região. O trabalho realizado pela escola tem como finalidade a formação integral, sendo um estímulo para o estudo; para o desenvolvimento das habilidades profissionais, tanto para o trabalho autônomo quanto para o emprego; e para a boa conduta na vivência social, a estratégia adotada para o alcance desta finalidade é Pedagogia da Alternância, sistema educativo reconhecido no Brasil e em diversos outros países por sua eficiência na formação integral.

Vale ressaltar ainda que o atual quadro de servidores (professores que, conceitualmente, dentro da estrutura, são denominados monitores) da Escola Família Agrícola de Boa Esperança conta com 11 profissionais que atendem às necessidades pedagógicas, de gestão, de manutenção da estrutura física e de acompanhamento das atividades de alimentação e hospedagem nos períodos de alternância do Tempo-Escola. Na próxima seção, descreveremos outros aspectos que envolveram a elaboração desta tese, assim como elementos metodológicos que estruturaram o trabalho de pesquisa.

4.2 Mapeamento e Elementos Metodológicos

Elaborar uma tese nos parece uma arte, arte de articular habilidades intelectuais e sensibilidade aguçada como a de um investigador. É necessária

⁴ Em 2019, segundo dados fornecidos pela Escola Família Agrícola de Boa Esperança, atende a 84 estudantes de localidades essencialmente rurais dos três municípios mencionados.

capacidade de planejar cada uma das atividades que permitam rastrear pistas do objeto pesquisado, supor hipóteses, *duvidar* do que se ouve, do que se vê, do que se percebe, montar um quebra-cabeça em que desconhecemos as peças ou que, talvez, peças nos faltem. Kuhn (2000), ao se referir a como a ciência avança, concebe a quebra de paradigmas como o momento em que algo não mais se explica dentro de determinada racionalidade paradigmática. É o estágio em que, usando a metáfora do quebra-cabeça, nos faltam peças. Ou seja, a ciência precisa de outros pressupostos, de novos paradigmas, para avançar, sendo que os anteriores já não nos são suficientes.

No filme *Tesis sobre un homicidio*, o diretor Golfrid (TESIS, 2013) cria sua trama tendo como protagonista um professor de direito criminal da Universidade de Buenos Aires que, diante de um crime ocorrido no estacionamento, próximo ao prédio em que leciona, em uma noite em que estava ensinando, se vê intrigado – e obcecado – e acaba por se envolver, buscando decifrar o homicídio. A narrativa se desenvolve na construção da tese sobre quem foi o assassino da jovem estudante.

Alguns dos elementos que o protagonista do filme mencionado, um professor que se torna investigador, utiliza podem fazer parte da atividade investigativa a que nos propomos. May (2004), ao descrever pressupostos que compõem a pesquisa documental na prática de pesquisa social, emprega a metáfora do detetive (citando outro personagem cinematográfico, Sherlock Holmes). Destaca que os documentos nos permitem traços (físicos) que podem ser percebidos pelos sentidos atentos do pesquisador. Entretanto, faz uma série de alertas. Primeiro, os documentos não são autoexplicativos, são produzidos dentro de um tempo e de um contexto histórico e social. Isto é, são aspectos que não devemos desprezar, tendo em vista ser “[...] fundamental para entender os significados contidos nos documentos.” (MAY, 2004, p. 219).

Tanto May (2004) como Corsetti (2006) salientam que o investigador precisa considerar, ao analisar documentos, as intencionalidades e as relações de poder que permitiram a elaboração de tais instrumentos, as injunções em sua produção e não crer que os documentos falam todas as verdades. Portanto, deve-se ter a capacidade sensorial e intelectual de agir como um detetive e *ver além daquilo que está à sua frente*.

Corsetti (2006) traz outros importantes aspectos a que devemos dar atenção quando utilizamos a análise documental como uma das ferramentas de pesquisa

para compor a elaboração da investigação realizada. A pesquisadora ressalta que o ponto de partida não é o documento em si:

[...], mas a colocação de um questionamento – o problema de pesquisa. O cruzamento e confronto das fontes é uma operação indispensável, para o que a leitura hermenêutica da documentação se constitui em operação importante do processo de investigação, já que nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos. (CORSETTI, 2006, p. 36).

Diante dos fatores e alertas mencionados pelos autores, apresentamos elementos que justificam as escolhas feitas e que compõem a abordagem metodológica, seu enlace com o campo teórico e a construção do objeto investigado. É uma tentativa de explicitar e refletir sobre alguns dos questionamentos propostos por Costa (2005) quando, em seu texto, apresenta e se preocupa com os enredamentos e as incertezas que emaranham investigadores em suas atividades de pesquisa.

Um primeiro apontamento feito por Costa (2005) refere-se à relevância do tema no presente e se a pesquisa tem um tema contemporâneo. A partir dessa preocupação e, igualmente, da necessidade de delimitação do tema a ser pesquisado, realizamos, ao longo de 2017, um primeiro mapeamento dos artigos frutos de pesquisas e reflexões que tinham alguma relação com a Educação do Campo junto ao portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), do ano 2000 a 2016. É necessário destacar que o recorte temporal feito tem em conta o fato de o tema ter entrado na pauta nacional da Educação no início da década passada. Esse processo se consolidou enquanto políticas públicas nacionais e levou a Universidade a se debruçar sobre a temática e investigá-la. O recorte espacial deve-se à relevância da entidade para a divulgação da pesquisa em Educação no país.

Esse mapeamento foi realizado no interstício entre o primeiro e o segundo semestre letivo de 2017. Conseguimos perceber, naquele momento, que a produção, tímida no início do período, vai aos poucos se tornando mais consistente em termos quantitativos (no período escolhido, houve quase uma centena de trabalhos divulgados nas reuniões da Associação Nacional). Vale ainda mencionar que, dos 25 grupos de trabalhos presentes na atual estrutura da ANPEd, as produções verificadas se concentram nos grupos de trabalho Movimentos Sociais e

Educação (GT 3); Educação Popular (GT 6); Formação de Professores (GT 8); Trabalho e Educação (GT 9); e Currículo (GT 12).

Nessa primeira mirada, nota-se que os relatos, em boa parte, são resultado de pesquisas que têm nos Movimentos Sociais seu principal material empírico de análise. Assim, experiências formativas de professores da Educação Básica, bem como de coletivos de estudantes em assentamentos, aparecem nas distintas regiões do país. Existem igualmente, dentro do rol de temáticas, especificidades como a análise do regime de alternância (em Escolas Família Agrícola e em assentamentos do MST); a agroecologia no currículo da Escola do Campo; a juventude e a mulher campezina e os paradoxos entre educação, trabalho e campo; e a multisseriação e a nucleação na Escola do Campo. Com menos intensidade, estão presentes pesquisas que investigam políticas curriculares em redes públicas municipais ou estaduais. A perspectiva de gênero nas relações sociais e nos processos formativos também surge como tema que vem tendo alguma atenção nas pesquisas realizadas. Algo que perpassa quase a totalidade dos artigos mapeados é a sua matriz teórica de base marxista.

Posteriormente, em 2019, para um estudo mais consistente a fim de se verificar a produção acadêmica no país, fez-se uma pesquisa no banco de teses da CAPES⁵. Nesse sentido, utilizou-se um primeiro descritor: *Escolas do Campo*. A produção compilada nos indicou 284 dissertações de mestrado (acadêmico) e 79 teses. Aprofundamos a análise nas 79 teses produzidas no país, percebendo algumas características sobre tal produção.

Um primeiro elemento analisado foi o período de realização dessas pesquisas de doutorado. Das 79 teses, 67 delas foram defendidas nos últimos 6 anos (entre 2013 e 2018)^{6,7}, ou seja, verifica-se uma intensificação da pesquisa nesse período, tendo a *Escola do Campo* como objeto a ser investigado.

Outro aspecto mapeado foi a área de conhecimento à qual essas teses estão associadas. A supremacia da produção vincula-se prioritariamente à Educação: 53 das 79 teses. Logo a seguir, vem a Geografia, com outras 7 produções. Entretanto, Educação de Adultos (2 teses), Ensino (2 teses) e Ensino de Ciências e Matemática

⁵ Das oito teses, duas delas, muito embora abordem a temática de práticas pedagógicas, têm como campo de análise cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ou seja, campo empírico diferente daquele aqui investigado: *Escolas do Campo*.

⁶ 2018, 17 teses; 2017, 14 teses; 2016, 14 teses; 2015, 5 teses; 2014, 8 teses; e 2013, 8 teses.

⁷ As outras 12 teses foram produzidas entre os anos de 2007 e 2012, assim distribuídas: 2007, 1 tese; 2008, 1 tese; 2009, 3 teses; 2010, 3 teses; 2011, 1 tese; e 2012, 3 teses.

(6 teses) ampliam o escopo investigativo ao se associar à Educação e ao Ensino. Outras áreas de conhecimento totalizam 9 produções.

Um terceiro elemento que se buscou olhar foram as instituições onde foram produzidas as referidas pesquisas. O banco, para o descritor “Escolas do Campo”, indica 36 instituições no país, entre instituições públicas (universidades federais e estaduais) e privadas. Esse fator nos permitiu perceber a produção de teses por região do país, a qual mostra uma maior concentração na Região Sudeste, com 29 teses, o que representa 37% das pesquisas de doutorado realizadas. Por sua vez, as Regiões Nordeste e Sul indicaram produções quantitativamente próximas: 20 (25%) e 19 teses (24%), respectivamente. Já as Regiões Norte e Centro-Oeste tiveram com produções menores (em números absolutos): 7 (8%) e 4 teses (5%), respectivamente.

Outro aspecto foi a análise dos títulos e resumos das 79 teses, para verificar traços e elementos que indicassem a temática investigada de *Escolas do Campo*. Averiguou-se que, em 8^ª das 79 teses, aparecem como temática as práticas pedagógicas (ou aproximações: ação pedagógica; práticas educativas; práticas da educação do campo; proposta pedagógica)⁹. Por outro lado, outras 5 teses indicam como temática o currículo (ou aproximações: justiça curricular; processos de reorientação curricular; questões sobre o currículo – de matemática –; currículo criativo; currículo, ação docente e desenvolvimento comunitário local)¹⁰.

O segundo descritor utilizado, tendo igualmente como fonte o banco de teses da CAPES, foi *Pedagogia da Alternância*. A produção compilada indicou 217 dissertações de mestrado (acadêmico)¹¹ e 54 teses. Aprofundamos a análise nas 54 teses produzidas no país, examinando algumas características dessa produção.

Um primeiro elemento analisado foi o período de realização de tais pesquisas de doutorado. Das 54 teses, 38 delas foram defendidas nos últimos 6 anos (entre

⁸ Das oito teses, duas delas, muito embora abordem a temática de práticas pedagógicas, têm como campo de análise cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ou seja, campo empírico diferente daquele aqui investigado: *Escolas do Campo*.

⁹ Os termos apresentados entre parênteses são fragmentos originais dos títulos das teses analisadas no descritor *Escolas do Campo*.

¹⁰ Os termos apresentados entre parênteses são fragmentos originais dos títulos das teses analisadas no descritor *Escolas do Campo*.

¹¹ Vale destacar que Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), que utilizam uma gama maior de descritores para compor o estudo das produções sobre *Pedagogia da Alternância* no Brasil entre 1969 e 2006, reportam a Paolo Nosella a primeira produção acadêmica (dissertação de mestrado) sobre o assunto realizada no país, em 1977, tendo como título *Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo*.

2013 e 2018)^{12, 13} ou seja, verifica-se uma intensificação da pesquisa nesse período, tendo a *Pedagogia da Alternância* como objeto a ser investigado.

Outro aspecto mapeado foi a área de conhecimento à qual essas teses estão associadas. A supremacia da produção vincula-se prioritariamente à Educação: 34 das 54 teses. Logo a seguir, vem Meio Ambiente e Agronomia, com 4 produções. Entretanto, Educação de Adultos (1 tese) e Ensino de Ciências e Matemática (2 teses) ampliam o escopo investigativo ao se associar à Educação e ao Ensino. Outras áreas de conhecimento totalizam 13 produções.

Um terceiro elemento que se buscou olhar foram as instituições onde foram produzidas as referidas pesquisas de doutorado. O banco, para o descritor *Pedagogia da Alternância*, indica 32 instituições no país, entre instituições públicas (universidades federais, estaduais) e privadas. Esse fator nos permitiu perceber a produção de teses por região do país, a qual mostra uma concentração ainda mais efetiva (se comparada ao descritor anterior *Escolas do Campo*) na Região Sudeste, com 25 teses, o que representa 46,3% das pesquisas de doutorado realizadas. Em seguida, vemos uma produção significativa na Região Sul, com 10 produções (18,5%). Na sequência, vêm as Regiões Nordeste e Centro-Oeste, ambas com 7 teses, o que representa 12,9%. Já a produção da Região Norte aponta 5 teses (9,2% da produção).

Outro aspecto foi a análise dos títulos e resumos das 54 teses, para verificar traços e elementos que indicassem o campo empírico investigado, em cada uma das produções, a partir do descritor *Pedagogia da Alternância*. Averiguou-se que, em 10 das 54 teses, aparecem como objeto empírico de análise Escolas Família Agrícola (EFAs). O outro campo empírico recorrente é Centro Familiar em Formação em Alternância (CEFFA), presente em 7 pesquisas. Por outro lado, outras 3 pesquisas foram realizadas em Escolas Técnicas, 2 em Institutos Federais e 2 na Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA) e no Instituto Josué de Castro (ITERRA/MST).

A revisão da produção de pesquisas na área realizada em dois momentos distintos nos mostrou a relevância da investigação que estávamos elaborando. A perspectiva de investigar a Escola do Campo, o seu currículo e as práticas

¹² 2018, 7 teses; 2017, 7 teses; 2016, 5 teses; 2015, 5 teses; 2014, 10 teses; e 2013, 4 teses.

¹³ As outras 16 teses foram produzidas entre os anos de 1999 e 2011, assim distribuídas: 1999, 1 tese; 2003, 1 tese; 2004, 2 teses; 2006, 2 teses; 2008, 3 teses; 2009, 3 teses; 2010, 2 teses; e 2011, 2 teses.

curriculares foi se consolidando ao longo dos dois primeiros anos de leituras, estudos e maturação do projeto de pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Essa relevância social e de produção de conhecimento toma como referência empírica duas Escolas do Campo, de naturezas pedagógicas e filosóficas distintas e geograficamente afastadas. Portanto, têm especificidades, histórias e trajetórias que indicam a diversidade cultural, política e pedagógica que compõe o Movimento de Educação do Campo no país. Também tem relevância social e acadêmica porque, segundo nossas concepções e convicções, compreender as práticas curriculares nesses dois territórios de formação de filhas e filhos de camponeses sob o prisma da democracia é algo contemporâneo e indispensável à formação humana no campo e na cidade, algo que em alguma medida dialoga com as sugestões que nos trazem Kolling, Nery e Molina (1999, p. 62):

Atualmente, existe um quase vazio em relação a propostas pedagógicas que tomem o campo como referência; no próprio âmbito das teorias educacionais críticas, o parâmetro é o das escolas urbanas. Não é interessante a cópia de modelos, importados de escolas que não contribuem para a compreensão de nossa realidade; o que se quer é o direito a cultivar nossa própria identidade, para ter condições reais de intercâmbio e de participação na discussão da educação brasileira como um todo.

Feitos os destaques na justificação do tema, do objeto a ser investigado e do campo empírico escolhido, retomamos algumas considerações de Costa (2005). Um segundo apontamento por ela realizado diz respeito à necessidade ou não de a pesquisa atender a demandas sociais. Pensamos que, assim como a autora induz, a resposta é positiva. Entretanto, a sensibilidade intelectual em não tornar a pesquisa um panfleto deve ser uma constante ao longo da investigação, por duas razões. Primeiro, porque uma tese precisa ter rigor teórico e metodológico, e um engessamento prévio pode nos fazer não perceber para além de nossas convicções, fazer com que não notemos as ambivalências e as contradições. Isso não significa abandonar nossos pressupostos políticos e culturais, mas saber avaliar os seus limites e compreender o contexto histórico de sua construção. Em segundo lugar, uma tese pressupõe a produção de conhecimento novo; perceber aquilo que ainda não foi percebido; pôr a lupa onde somente os olhos estiveram; ouvir em outra frequência; realizar escavações, como sugerido por May (2004), em um terreno até ali não removido; fugir das indagações essencialistas, como ponderado por Costa

(2005). Desse modo, deve-se associar o compromisso intelectual, maduro, responsável e sensível com o compromisso social, radical e dialético, permitindo simultaneamente a produção relevante de conhecimento e brechas aos problemas que elencamos serem essenciais em nosso tempo e necessários de serem investigados.

É uma perspectiva que de alguma forma se aproxima do que aponta Arendt (2010) ao se referir ao legado de Marx. A autora observa que o exercício de pensamento e reflexão proposto pelos filósofos anteriores ao seu tempo é insuficiente para modificar o tempo presente. Ou seja, a ação política é fundamental e cada vez mais indispensável no tempo em que vivemos. A filósofa amplia essa visão ao se debruçar sobre os limites da *vida contemplativa* e ao realizar a fenomenologia da *vida activa*.

Diante do quadro destacado, do mapeamento descrito e cientes dos alertas que enfatizamos anteriormente, apontaremos algumas definições que o processo de elaboração desta investigação permitiu consolidar. O primeiro, como ressaltamos, é a delimitação do tema pesquisado. Assim, o objetivo da pesquisa foi investigar as práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo – uma Escola Família Agrícola e uma Escola de Assentamento – como alternativas à lógica e às políticas curriculares neoliberais. Como objetivos específicos, pretendeu-se compreender, a partir das referências teóricas apresentadas da teoria crítica, da Pedagogia do Movimento e da Pedagogia da Alternância, como o currículo e as práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo absorvem e estimulam as seguintes categorias de análise: as *práticas coletivas*, a *humanização*, a *autonomia*, a *emancipação*, o *conhecimento* e a *democracia*. Essas categorias foram analisadas com base na teoria crítica do currículo e na leitura sociológica e política feita por Dardot e Laval (2017) quando instituem o conceito de *comum*.

A investigação das práticas curriculares presentes nas Escolas do Campo selecionadas utilizou como ferramenta de análise metodológica os estudos comparados em Educação, tendo como referências Carvalho (2013), Ciavatta (2009), Silva (2016) e Silva e Fernandes (2020). A perspectiva do estudo comparado entre os dois campos empíricos de análise investigou as práticas curriculares levando em consideração o fato de que uma de suas potencialidades, como sugere Schriewer (2019), reside em perceber a riqueza e a diversidade em tais investigações e não em uniformizá-las ou padronizá-las a partir de certo padrão.

Quando da organização do projeto de pesquisa que foi submetido à banca de qualificação em agosto de 2019, esperávamos que os elementos anteriormente destacados nos permitissem conhecer as potencialidades e os desafios da Pedagogia da Alternância no currículo da Escola do Campo, na perspectiva de dar sentido e concretude às relações no campo, à autonomia, ao trabalho comum e coletivo, e à constituição da Escola democrática. Acreditávamos que esses elementos nos fizessem apreender as potencialidades e os limites da Educação como processo integral e não dissociado da realidade. Imaginávamos que esses elementos nos indicassem as potencialidades e os desafios do ensino por área do conhecimento, na perspectiva integradora de não fragmentação do conhecimento e dos sujeitos. Desejávamos que esses elementos nos fizessem perceber as potencialidades, os limites e as contradições do currículo e das práticas curriculares nas Escolas do Campo, do ponto de vista de ações alternativas aos processos escolares homogeneizadores, individualistas e competitivos presentes nas políticas e na racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2017; LAVAL; DARDOT, 2017).

Como problema de pesquisa, destacamos a necessidade de se compreender as práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo em uma sociedade neoliberal – fragmentada, individualizada, financeirizada, competitiva e consumista – e com evidências cada vez mais intensas de um neoconservadorismo e da *ascensão da política antidemocrática* (BROWN, 2019).

A revisão na literatura da área e a experiência na formação de professores no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza (Licenciatura) nos permitiram entender a relevância do tema, do objeto e da investigação no plano acadêmico, bem como a importância social e política da pesquisa. Isso se corroborou quando da qualificação do projeto apresentado aos docentes que compuseram a banca de qualificação; porém, com indicações e sugestões a serem adensadas. Uma delas diz respeito à ampliação da análise teórica sobre os efeitos sociais, políticos e econômicos do capitalismo e do neoliberalismo à sociedade, à Educação, à Escola e ao campo brasileiro. Outra menção naquele momento e que foi percebida como fragilidade do projeto apresentado foi a necessidade de uma revisão mais profunda sobre a produção da área à qual o projeto se relacionava. Um terceiro aspecto salientado pela banca se referia a uma maior nitidez sobre as ferramentas metodológicas e sobre o método a ser empregado para a análise e compreensão das práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo. Além

do apontamento dessa necessidade, veio a sugestão de que, diante da importância e riqueza de manutenção das duas Escolas como campo empírico, o recomendável seria absorver e incorporar a metodologia dos estudos comparados como método investigativo. Esses três destaques foram assimilados e avaliados como pertinentes para o aprimoramento do projeto de pesquisa e rigorosamente incorporados à investigação.

Os meses seguintes à qualificação¹⁴ (setembro, outubro, novembro e dezembro de 2019) foram dedicados à imersão em campo, o que implicou viagens que se alternaram entre o Norte do Espírito Santo (setembro e novembro) e o Oeste do Rio Grande do Sul (outubro e dezembro) para as entrevistas e observações que ocorreram com um grupo de docentes indicados pelas direções das duas Escolas. Nas semanas subsequentes às visitas às Escolas, teve lugar o trabalho exaustivo de transcrição do material (entrevistas gravadas em áudio). Nos meses de dezembro de 2019 e janeiro de 2020, de posse das transcrições, as quais totalizaram cerca de 200 páginas (aproximadamente 100 de cada Escola, onde foram entrevistados quatro docentes em cada uma delas), o trabalho foi de categorização das práticas curriculares (duas em cada Escola). Os meses seguintes (fevereiro, março, abril e maio) foram reservados exclusivamente para a análise do material, resultando na escrita da tese. No capítulo seguinte, além de recuperar alguns elementos essenciais de natureza teórica, descreveremos com maior profundidade os principais aspectos que caracterizam os estudos comparados e suas etapas e como estruturamos e nominamos cada uma das práticas curriculares, a partir de inúmeros fragmentos frutos das horas de entrevistas com os dois grupos de docentes das Escolas do Campo investigadas.

Entretanto, cabe destacar um breve quadro sintético da tese desenvolvida. Uma primeira preocupação nossa foi realizar uma leitura sobre o capitalismo em sua fase neoliberal para compreender os desafios contemporâneos da sociedade, da Educação e da Escola. Tal preocupação foi retratada no segundo capítulo, tendo

¹⁴ Vale destacar que, mesmo anteriormente à qualificação do projeto de tese, visitamos ambas as escolas para conhecê-las e fazer uma apresentação formal da proposta de investigação. A Escola Família Agrícola Boa Esperança, em Boa Esperança, Norte do Espírito Santo, foi visitada na primeira semana de dezembro de 2018, e a Escola Joceli Corrêa, em Jóia, Noroeste do Rio Grande do Sul, na segunda semana de março de 2019. Dos contatos presenciais, resultaram o acesso a materiais, como os Projetos Político-Pedagógicos e dados sobre características sociais das Escolas, dos estudantes, bem como aspectos históricos de cada instituição escolar.

como referenciais análises de sociólogos, cientistas políticos, filósofos, historiadores e economistas de nuances variadas do marxismo e do neomarxismo.

Posteriormente, no capítulo seguinte, apresentamos aspectos históricos e políticos que foram essenciais para a materialização da Educação do Campo no país, tanto como política pública capaz de permitir o acesso à Educação de qualidade aos camponeses em seu próprio espaço – o campo – como área de formação e pesquisa dentro das universidades do país. Nesse mesmo capítulo, discutimos ainda duas matrizes pedagógicas que fundamentam e estruturam a área e que têm relação direta com os campos empíricos investigados: uma Escola de Assentamento e que se orienta pela Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; e uma Escola Família Agrícola e que se orienta pela Pedagogia da Alternância. Esses aspectos têm o objetivo de *localizar* conceitualmente a área de investigação, sendo que, nesse mesmo capítulo, em função de a pesquisa investigar práticas curriculares, agregamos as ferramentas teóricas que subsidiam tal análise de currículo: a teoria crítica e estudos a ela relacionados que buscam entender a Escola democrática.

No quarto capítulo, este que estamos finalizando, definimos e introduzimos o campo empírico, realizando uma descrição das duas Escolas: a Escola de Assentamento no Rio Grande do Sul e a Escola Família Agrícola no Espírito Santo. Aqui, realizamos ainda a apresentação da revisão bibliográfica, a qual foi importante para perceber a produção na área e entender que havia espaço para investigações dessa natureza, ou seja, que buscam, no currículo de Escolas do Campo, compreender suas práticas curriculares tendo como princípio a democracia.

No capítulo seguinte, dedicar-nos-emos, primeiramente, a evidenciar os estudos comparados como metodologia de pesquisa que estrutura esta investigação; em segundo lugar, a descrever e analisar quatro segmentos que se sucedem das práticas curriculares investigadas; e, por último, a justapor as práticas curriculares pesquisadas nas duas Escolas do Campo, afirmando que a investigação nos faz defender a tese de que *as práticas curriculares da auto-organização e da pesquisa participante – nos dois contextos escolares – se constituem práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo no Brasil*. No último capítulo, reafirmaremos a tese apresentada, acrescentando um ingrediente: a percepção de que as práticas curriculares democráticas investigadas não somente consolidam a democracia no currículo escolar como manifestam-se como práticas sociais,

coletivas, solidárias e participativas que constroem alternativas ao modo de vida neoliberal, algo que define o conceito de comum de Dardot e Laval (2017).

Por tais razões e finalizando este capítulo, destacamos ser esta uma pesquisa marcada por cuidado e rigor intelectual, por lucidez política e engajamento social, por sintonia com questões de nosso tempo e por disposição em buscar compreender e investigar práticas curriculares em Escolas do Campo distantes, mas com tamanha riqueza e diversidade que nos inspira e faz renovar as esperanças. Essa diversidade desafiou; porém, por outro lado, fez com que o estranhamento permitisse exercitar a dialogicidade preconizada por Freire (2019) no ato de aprender, pesquisar e construir novos conhecimentos sobre outras realidades, novas culturas, outras relações sociais e, principalmente, práticas curriculares que podem qualificar os processos formativos na Educação Básica para os povos do campo e também para os formadores de professores nas Licenciaturas em Educação do Campo com mais democracia.

5 PRÁTICAS CURRICULARES DEMOCRÁTICAS EM ESCOLAS DO CAMPO

Madre terra nossa esperança. Onde a vida dá seus frutos. O teu filho vem cantar. Ser e ter o sonho por inteiro. Ser sem-terra, ser guerreiro. Com a missão de semear. À Terra, Terra. Terra, Terra. Mas apesar de tudo isso. O latifúndio é feito um inço. Que precisa acabar. Romper as cercas da ignorância. Que produz a intolerância. Terra é de quem plantar. À Terra, Terra. Terra. Terra. (MUNHOZ, c2020).

Como anunciamos no capítulo introdutório, trataremos, neste capítulo, da análise empírica desenvolvida na investigação. Assim, foi estruturado em quatro seções. Na primeira seção, destacamos elementos oriundos da teoria crítica do currículo, associando-os a práticas contra-hegemônicas, materializadas em Escolas, e que consolidam possibilidades e alternativas de superação da Escola neoliberal, com diversidade e com democracia. Na segunda seção, apresentamos a metodologia de pesquisa que orienta o trabalho investigativo. Portanto, caracterizamos os princípios dos estudos comparados em Educação que compõem e estruturam a compreensão das práticas curriculares trabalhadas nas duas Escolas do Campo pesquisadas. Na terceira seção – que está segmentada em quatro subseções –, descrevemos e analisamos individualmente cada uma das quatro práticas curriculares investigadas. A descrição e a análise realizadas são de natureza microcurricular e estão presentes em cada uma das subseções. São permeadas pela análise de referências da teoria crítica e de referências que examinam a função social, política e pedagógica da Escola do Campo ao campesinato brasileiro, tendo como base as duas diferentes tradições que constituem o campo empírico investigado. Na última seção, as práticas curriculares investigadas e descritas na seção anterior são comparadas sob o prisma da percepção das possibilidades de enfrentamento do neoliberalismo e da capacidade de, de forma heurística: garantir a diversidade curricular, superando a homogeneização do currículo; garantir a participação democrática de estudantes e da comunidade local na organização e tematização curricular nos tempos e espaços de formação, superando a fragmentação do conhecimento; e perceber ações coletivas na Escola onde o princípio político do comum esteja presente. O foco recai em práticas curriculares de oposição e superação da racionalidade neoliberal através da democracia real, da participação efetiva, da organização social colaborativa e de novas formas de produção que respeitem a vida e o ecossistema,

ou seja, captar “[...] um regime de práticas, lutas, instituições e pesquisas que abrem as portas para um futuro não capitalista.” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 18).

5.1 Educação e Escolas do Campo no Brasil

A escola não é uma empresa! Nessa importante obra, o sociólogo francês Christian Laval (2019) apresenta os sintomas, discute os efeitos e destaca a hegemonia do discurso neoliberal sobre a educação e sobre a escola nas últimas duas décadas. A lógica neoliberal, de acordo com Laval (2019), indica a preponderância cada vez mais naturalizada do gerencialismo, do *consumerismo escolar*, das práticas que acentuam o individualismo e dos preceitos que mercantilizam a educação. Tais aspectos definem, segundo Laval (2019), *a escola neoliberal*, um modelo em que a educação é percebida como uma mercadoria e, portanto, como um bem privado cujo valor é essencialmente econômico. Assim, a lógica se inverte: não é a sociedade – por meio do Estado – que proporciona cultura, conhecimento e educação a partir da Escola; mas são os indivíduos que buscam *livremente* os meios para *aculturar-se*, conhecer e educar-se. Posto de outra forma, o Estado de bem-estar social fragiliza-se, impondo aos indivíduos a responsabilidade de, através do mercado, procurar bens básicos como saúde, educação, cultura, segurança e previdência social.

Os elementos apontados por Laval (2019), em alguma medida, se aproximam de uma das perspectivas e preocupações de Arendt (2016) ao notar que, com o avanço do capitalismo, os espaços públicos de cidadania e de exercício da liberdade de pensamento, das liberdades individuais (e também coletivas) se enfraquecem. A Escola, uma instituição moderna, perde assim suas características de espaço de diversidade, democrático e de promoção da cultura e do conhecimento, bem como sua capacidade de emancipar, de promover a autonomia e de humanizar a parcela gradualmente mais carente de tais valores e necessidades.

Arendt (2016, p. 234), a seu modo, concebe a educação como uma das “[...] atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana.” Entende a Escola como a instituição onde a criança é “[...] introduzida ao mundo pela primeira vez [...]” (ARENDR, 2016, p. 238), muito embora não se trate, evidentemente, do mundo de fato. Dessa maneira, é a instituição que se interpõe entre o mundo (esfera

pública) e a família (vida privada), em uma espécie de transição entre esses *dois mundos*.

A sociedade delega ao Estado – ao menos enquanto houve ao redor do mundo o apogeu do Estado de bem-estar social, algo que, tardiamente, de forma incipiente, se tentou efetivar no Brasil – a promoção e manutenção dessa instituição, com duas atribuições essenciais: ser um espaço de socialização e, logo, de convivência humana e coletiva, de desenvolvimento de qualidades individuais. Destaca-se ainda que essa instituição deve poder se constituir como um espaço de promoção do conhecimento, tanto na perspectiva dos acúmulos culturais, históricos e científicos como da preocupação, da responsabilidade e da sensibilidade com a preservação do mundo às gerações que virão.

De outra maneira e em outro contexto, Mariano (2019, p. 180) ressalta que a Educação não deve estar atrelada às exigências do mercado e da empresa – conforme apontado por Laval (2019) –, mas permitir “[...] a formação integral do ser humano.” Deve ser uma formação que não despreze o mundo do trabalho, harmonizando o conhecimento específico com os aspectos sociais, políticos e ambientais que desafiam o nosso presente e impõem valores éticos e humanizados no campo e na cidade, no âmbito local e na esfera global. Essa formação não deve desconsiderar os direitos humanos e a promoção da vida (do próximo e do planeta) em todas as esferas da vida em sociedade. Freire (2019, p. 54), em outra direção, almejando a “[...] invenção democrática de nossa sociedade [...]”, tece críticas à posição neoliberal:

[...] segundo a qual a prática educativa hoje eficaz é a que, despreocupada de qualquer esforço no sentido da desocultação de verdades se centre no puro treinamento técnico ou no puro depósito de conteúdos nos educandos. Caberia, nesta perspectiva, a especialistas a escolha e a organização dos conteúdos a ser ensinados nas escolas bem como, por exemplo, no campo da educação popular, a especialistas caberia também escolher os conteúdos necessários ao ‘treino’ e não à formação de torneiros, de marceneiros, de mecânicos. (FREIRE, 2019, p. 54).

Esse fragmento demonstra o quanto o ato educativo, através da Escola e do currículo escolar, é ato político que se associa aos valores coletivos e sociais e que se complementa por meio do conhecimento historicamente produzido e de sua socialização. Demonstra que a contextualização do conhecimento nos processos formativos dos sujeitos – não negligenciando a cultura, a identidade e a história – é

indispensável à emancipação, à autonomia e à transformação social. Freire (2019), embora destaque o papel da educação popular e da essencialidade de práticas educativas contextualizadas nos processos formativos das trabalhadoras e dos trabalhadores, é uma referência sempre presente junto à produção acadêmica e inspiradora aos movimentos sociais daqueles que se dedicam à Educação do Campo, principalmente no contexto nacional. Ainda, no excerto citado, Freire (2019) critica o currículo centrado em conteúdos fragmentados, mecânicos e essencialmente técnicos, que dificultam a capacidade reflexiva e transformadora do conhecimento nos processos formativos.

A Educação e a Escola do Campo não se dissociam desse panorama apontado a partir dos autores citados; antes pelo contrário, vivenciam e padecem com mais intensidade dos seus efeitos. Mariano (2019), ao analisar os princípios da Educação do Campo com base nas experiências em curso dentro do MST ao longo das últimas décadas, tendo em vista a organização social do Movimento e suas práticas de formação, compreende a Pedagogia do Movimento¹ como a pedagogia da resistência, opondo-se à expansão neoliberal não somente na Educação e na Escola (do Campo) como no campo e na produção camponesa. Essa pedagogia reafirma “[...] a luta pelo direito à educação pública, de qualidade e laica [...]” (MARIANO, 2019, p. 179) como tarefa histórica e fundamental à democracia. Segundo o pedagogo, este é um direito ainda não universalizado no país; quando feito um recorte espacial direcionado ao campo brasileiro, percebe-se o descaso com a educação camponesa, o que intensifica desigualdades sociais nesses territórios:

No campo se concentra o maior contingente de crianças fora da escola, os menores índices de atendimento à educação infantil, a maior precariedade física das escolas, as condições profissionais de trabalho docente, os contratos de trabalho mais precários, o maior número de educadores (as) que atuam sem formação inicial. (MARIANO, 2019, p. 179).

¹ Em Caldart (2004), a pedagoga aponta os princípios políticos, filosóficos e pedagógicos que embasam a Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Esses princípios indicam a indissociabilidade da luta pela terra como um ingrediente fundamental que constrói a identidade dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais sem-terra, indissociabilidade também com a historicidade do movimento e de seus sujeitos na compreensão das injustiças sociais no país, das mazelas que naturalizam a concentração de terra, o latifúndio e a negação da reforma agrária como um direito à terra. Essa pedagogia forma e se percebe inconclusa, demonstrando a incompletude dos seres sociais. É uma pedagogia dialógica e que compreende a cultura dos seus sujeitos como fundamental para a construção do ser social e político mesmo diante das contradições que a materialidade impõe aos movimentos sociais, aos sujeitos e à sociedade.

Esses elementos têm origem no modelo e projeto de país² que privilegiam a concentração de terras, a expansão dos latifúndios, a monocultura produtiva e a precarização das relações de trabalho dos camponeses. Tal quadro se naturaliza, também segundo Mariano (2019), e faz com que, no país, entre 2003 e 2014, tivéssemos o fechamento de mais de 37 mil escolas no campo, negando o direito à educação e à escola aos camponeses e aos seus filhos. Como consequência, trabalhadoras e trabalhadores do campo são empurrados para os centros urbanos diante da precariedade das estruturas básicas (escola, saúde, comunicação, cultura e lazer) na vida no campo brasileiro.

Vale retomarmos dois conceitos importantes e que marcam os dois parágrafos que antecedem ao excerto anterior: os conceitos de emancipação e de resistência, conceitos recorrentes quando da descrição e análise das entrevistas realizadas e apresentadas neste capítulo. Pierre Dardot e Christian Laval (2015) entrelaçam esses dois conceitos e destacam, com originalidade, uma perspectiva que avança para além do marxismo, sem, é claro, desprezá-lo.

Os intelectuais franceses partem do pressuposto de recusa à tese do *totalitarismo neoliberal*, segundo a qual se poderia supor a destruição integral da esfera política e “[...] a saturação de toda a existência humana unicamente pela razão econômica, assim destinando antecipadamente ao fracasso toda tentativa de emancipação.” (DARDOT; LAVAL, 2015, p. 296). Desse modo, apontam que a resistência por si só se torna insuficiente no atual estágio da razão neoliberal. Ou seja, precisa promover simultaneamente o papel ativo de produção de alternativas que superem tal razão. Portanto:

[...] resistir não consiste apenas em se defender contra um ataque ou uma agressão, mas em coproduzir novas regras e, assim, produzir-se a si mesmo nessa coprodução e por meio dela. Não se derrota determinada lógica de práticas senão constituindo outra lógica de práticas. (DARDOT; LAVAL, 2015, p. 295).

Por conseguinte, de acordo com os pensadores franceses, a emancipação “[...] consiste em produzir constantemente a si mesmo por práticas de liberdade [...]” (DARDOT; LAVAL, 2015, p. 305) que, ao assimilar a resistência enquanto produção de novas regras, novos preceitos e novos valores, materializem o projeto emancipatório. Essa emancipação é vista enquanto ato prático que “[...] chama à

² Quadro já destacado quando analisamos os efeitos do neoliberalismo no campo brasileiro.

emancipação como projeto [...]” (DARDOT; LAVAL, 2015, p. 309), enquanto projeto de instituição do comum. Tais ênfases, baseadas em Dardot e Laval (2015), no que tange aos conceitos de resistência e emancipação, articulados com a perspectiva política do conceito de comum, nos auxiliam na compreensão dos valores filosóficos e pedagógicos presentes nas práticas curriculares que iremos expor e analisar e que são centrais neste capítulo.

De outra parte, pensadores críticos como Au e Apple (2011, p. 103) percebem a Escola, com base em Althusser (1971), como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE) e, com base em Gramsci (1971), como uma instituição de coação legal do Estado utilizada como uma *ferramenta da hegemonia burguesa* e apresentada como uma instituição natural, neutra e que reproduz a ideologia (burguesa). Essa perspectiva contribui para que se naturalize um consentimento coletivo e espontâneo dos subordinados diante da neutralidade e da isenção da Escola.

Entretanto, Au e Apple (2011, p. 104), ao se referirem às contribuições de teóricos críticos neomarxistas³, não descartam as leituras de Althusser (da Escola como um Aparelho Ideológico do Estado) e de Gramsci (de hegemonia), as quais podem, inicialmente, ser olhadas como reprodutivistas ou deterministas. Assim, avançam a partir da concepção de hegemonia de Gramsci, entendendo como ela – nas escolas – se processa e “[...] se materializa *parcialmente* por meio da educação.” (AU; APPLE, 2011, p. 104, grifo nosso). Portanto, explicitam que leituras neomarxistas têm permitido a ressignificação do papel da hegemonia na Escola, pois há um valor intrínseco e específico que, diante das contradições, pode ser potencialmente espaço de interrupções contra-hegemônicas. Apple (apud AU; APPLE, 2011, p. 102, grifo nosso) ressalta que:

[...] como Gramsci insistentemente afirmou, haverá tendências contrárias e *práticas opositivas* em ação também. Essas tendências e *práticas* podem não ser tão poderosas quanto as forças ideológicas e materiais de determinação que visam à reprodução; elas podem, na verdade, ser inerentemente contraditórias e relativamente desorganizadas. Mas existirão.

³ Au e Apple (2011, p. 106) – que se intitulam neomarxistas – compreendem o neomarxismo, a partir do prefixo *neo*, como a tentativa de afastar-se “[...] daquilo que foi rotulado como ‘tradicional’ ou ‘ortodoxo’ [...]” dentro do marxismo. Assim, atribuem a incompletude ou parcialidade de compreensão do complexo conceito da relação “[...] dialética entre base econômica e a superestrutura [...]”, aos teóricos críticos e que acaba gerando tensão dentro do campo educacional nesta perspectiva teórica.

A percepção de Apple neste fragmento indica, bem como em vários outros momentos de sua produção – por exemplo, em Apple (2017) e Apple e Beane (2001a; 2001b) –, que, ao redor do mundo, nas Escolas, existem inúmeras experiências e práticas que se contrapõem à lógica neoliberal imposta (ou absorvida) pela Educação e incorporada ao cotidiano das Escolas, aos currículos e às práticas docentes. Segundo Apple e Beane (2001b, p. 152, grifo nosso), as Escolas democráticas se caracterizam por estarem:

profundamente comprometidas com a descoberta de *formas práticas de aumentar a participação significativa de todos os envolvidos na experiência educacional*, inclusive pais, moradores da região e principalmente os próprios estudantes.

Ou seja, buscam práticas⁴ que resistem à individualização; que questionam a opressão; que estimulam a participação; que não dissociam a educação de um ato político; que associam o currículo e as práticas curriculares aos problemas sociais, ambientais e produtivos da região em que o estudante está inserido, dando materialidade aos conteúdos escolares; que não desprezam a identidade e a cultura da comunidade.

Essas práticas mencionadas por Apple (apud AU; APPLE, 2011), assim como os relatos apresentados em Apple e Beane (2001b), assinalam movimentos que materializam práticas curriculares democráticas na Escola, potencializando um processo de formação e uma Educação mais humana e justa e com possibilidades de emancipação e de promover a autonomia dos sujeitos a partir da formação absorvida. Dito de outra forma, são práticas curriculares que se materializam em escolas democráticas, perspectiva que se opõe à da *escola neoliberal* caracterizada por Laval (2019). Como escola democrática, compreendemos aquela que demonstra ter as características e os princípios referidos por Feu *et al.* (2016, p. 106, tradução nossa):

[...] implica uma escola justa, comprometida com a reconstrução democrática de sua cultura para criar cidadãos autônomos e livres, que integre adequadamente todo o alunado, sem nenhum tipo de discriminação,

⁴ Em Silva *et al.* (2012), encontramos uma diversidade de práticas pedagógicas elaboradas e consolidadas em Escolas do Campo do município capixaba de Domingos Martins, frutos de processo formativo junto à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), as quais retratam elementos teóricos que aqui buscamos destacar e que materializam alternativas concretas à educação neoliberal apontada por Laval (2019).

e que ofereça uma educação que permita conviver e participar ativamente da sociedade.

Por conseguinte, será uma escola que congregue simultaneamente a ética da justiça, capaz de naturalizar a igualdade e a equidade; a ética da crítica, que, a partir do conhecimento, permita desnaturalizar as causas das injustiças sociais, as quais impedem a justiça efetiva de se concretizar, resultando em desigualdades e discriminações (de classe, de gênero, de raça, etc.); e a ética profissional, que reafirme a democracia, com base no compromisso e no comprometimento docente e das estruturas escolares com o bem-estar de todos, principalmente dos estudantes. Feu *et al.* (2016), bem como Apple e Beane (2001a, 2001b) e Beane (2003), não somente percebem a democracia como imprescindível à sociedade, à educação e à escola como, igualmente, a entendem como central no debate político que estimula a cidadania nos espaços públicos – algo que se caracteriza também na defesa de Arendt (2016) pela cidadania, pela política e pelo espaço público – na atualidade:

Definimos a democracia como o conjunto de estruturas, práticas, dinâmicas e ações e metodologias que nos permitem viver um marco social justo e o mais equitativo possível. Este quadro, baseado numa concepção de cidadão ativo, crítico, participativo e comprometido com o *comum*, que permite aos alunos, assim como ao resto da comunidade escolar, coexistir e participar ativamente no centro e na sociedade. (FEU *et al.*, 2016, p. 107, tradução e grifo nossos).

Diante desses elementos teóricos e preocupados tanto com a formação de professores para a Educação do Campo como com o currículo, procuramos investigar práticas curriculares que se aproximam do campo teórico explicitado, tendo em vista percebê-las na Escola e analisar os seus limites, as suas contradições e as suas potências. Buscamos compreendê-las enquanto experiências (e práticas comuns) de resistência – no sentido destacado por Dardot e Laval (2015) e Laval e Dardot (2017) – aos efeitos e às ações do neoliberalismo na Escola e na Educação. Tal perspectiva se complementa por compreender a centralidade e a importância da Escola do/no Campo aos camponeses em nosso país. Para tanto, previamente à exposição e justificativa do método de pesquisa usado para investigar as práticas curriculares nos contextos selecionados e sua descrição, recuperamos, brevemente, alguns elementos conceituais que auxiliam na caracterização e na justificativa de escolha de Escolas do Campo de distintas tradições.

Antes de justificar parcialmente as escolhas no que tange às Escolas do Campo objeto da pesquisa, vale realizar dois destaques conceituais que julgamos necessários para situar a que área tal estudo se associa. Desse modo, cabe compreender o sentido daquilo que chamamos de Educação do Campo, conceituada de acordo com Caldart (2020a, p. 56):

A Educação do Campo vem se construindo como uma articulação nacional das lutas dos trabalhadores do campo pelo direito à educação e como cooperação entre diferentes práticas educativas que se desenvolvem desde os interesses sociais dos trabalhadores do campo, em especial dos camponeses ou das famílias e comunidades vinculadas ao trabalho de base camponesa. Do ponto de vista da concepção de educação, integramos uma tradição teórica que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho, o que nos aproxima de uma tradição pedagógica de perspectiva socialista, justamente pelo acúmulo desta tradição no pensar o vínculo entre educação e trabalho numa perspectiva emancipatória.

Por outro lado, para complementar tal base conceitual, é importante igualmente explicitar o que caracteriza e fundamenta uma Escola do Campo. De uma concepção que emerge das contradições, Molina e Sá (2012a, p. 324-325) assim a definem:

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, 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. O movimento histórico de construção da concepção de escola do campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas relações sociais da classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual na disputa contra-hegemônica.

Os elementos conceituais que expomos nesses excertos sintetizam e indicam fundamentos, princípios e a história que permitiram a instituição desse campo dentro da Educação do país. São elementos que complementam a base teórica, conceitual e política que estabelece o campo e que já foram abordadas nas seções 3.1 e 3.3. Feita essa retomada conceitual, dedicamo-nos a elencar as Escolas do Campo para compreender as práticas curriculares democráticas. Como nosso objetivo é realizar uma análise investigativa que extrapole as experiências na região onde nos encontramos, procuramos avançar a análise para outras regiões do país. Um

segundo critério utilizado para pautar nossas escolhas foi buscar escolas de naturezas distintas. Para tanto, as experiências formativas vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) através dos acúmulos nas Escolas Itinerantes⁵, conforme apontam Molina e Sá (2012a), diante da riqueza pedagógica e das estratégias metodológicas, foram levadas em consideração; portanto, optamos por eleger uma escola com tal perfil. A escolha nos conduziu a uma escola pública de educação básica (completa), mas dentro de um assentamento – com assentados do MST e do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) –, no Estado do Rio Grande do Sul.

Dentro da busca por Escolas do Campo de outra natureza, consideramos a importância, para a consolidação da Educação do Campo no país, das experiências oriundas da Pedagogia da Alternância⁶, as quais têm, no Estado do Espírito Santo, através das Escolas Família Agrícola, uma relevância histórica há mais de 50 anos e acúmulos pedagógicos que a fortalecem enquanto perspectiva metodológica estruturada de Educação e Escola do Campo.

A Pedagogia da Alternância, segundo Ribeiro (2013), é uma expressão polissêmica. Todavia, em tese, tem a capacidade de articular, simultaneamente, prática e teoria em uma práxis que se dá em tempos e espaços que se alternam. Esses espaços alternam a realidade cotidiana e coletiva na propriedade, na comunidade e no movimento social (no acampamento e no assentamento) com a Escola, possibilitando “[...] situações de aprendizagem escolar com situações de trabalho produtivo.” (RIBEIRO, 2013, p. 292). Por outro lado, Ribeiro (2008, p. 30) destaca que é o método educativo:

[...] que guarda elementos comuns, mas que se concretiza de diferentes formas: conforme os sujeitos que as assumem, as regiões onde acontecem as experiências, as condições que permitem ou limitam e até impedem a sua realização e as concepções teóricas que alicerçam suas práticas.

⁵ Segundo Babniuk e Camini (2012, p. 331), “[...] é a denominação dada às escolas localizadas em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) [...]. Itinerantes porque acompanham a luta pela Reforma Agrária, assegurando a escolarização dos trabalhadores do campo. Desta forma, a escola itinerante, em seus objetivos gerais, não se diferencia das demais escolas do MST; o que se altera são as circunstâncias em que ela está inserida: em um acampamento, que, em geral, tende a ser um espaço no qual a luta de classes é mais evidente.”

⁶ Em Nosella (2012), o autor apresenta elementos históricos da concepção desta metodologia que nasce na França em 1935 e se expande, ao longo da segunda metade do século passado, não apenas ao continente europeu, mas aos demais continentes. O autor da obra – referência acadêmica no país no tema – destaca também aspectos históricos, políticos e pedagógicos da inserção e consolidação da Pedagogia da Alternância, no Brasil, a partir de 1968, no Estado do Espírito Santo.

Em outras palavras, é onde o trabalho produtivo e as relações sociais se tornam princípios essenciais para a formação dialética e humana. De acordo com Ribeiro (2008), são duas as formas como a Pedagogia da Alternância são introduzidas (e praticadas) no Brasil: através das Casas Familiares Rurais (CFRs) e das Escolas Família Agrícola (EFAs). Ribeiro (2008) aponta algumas características que diferenciam os princípios de ambas as estruturas de formação no campo que se valem da Pedagogia da Alternância.

Um dos aspectos é a temporalidade: “[...] as EFAS chegaram antes das CFRs no Brasil.” (RIBEIRO, 2008, p. 32). A colonização italiana no Sul do Espírito Santo fez com que as EFAs tivessem o apoio institucional e financeiro tanto dos imigrantes quanto da Igreja Católica na região. Assim, nota-se uma relação estreita das EFAs com a concepção italiana da Pedagogia da Alternância. O Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) consolidou e expandiu as EFAs não somente ao restante do Estado como para outras regiões do Brasil⁷. Por outro lado, as CFRs filiam-se à concepção francesa e foram incorporadas à realidade brasileira a partir de 1981 com a criação da CFR em Arapiraca (Alagoas), a qual teve curta duração. Entretanto, consolidou-se no Sul do Brasil, nos três Estados (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). A administração das Casas Família Rural, assim como em sua criação na França, ocorre por pais, lideranças comunitárias e organizações não governamentais⁸.

Desse modo, levando em consideração os elementos históricos que estruturaram a Pedagogia da Alternância no Brasil desde o final da década de 1960 com o ingresso dessa metodologia na estrutura educacional e formativa no campo, pareceu-nos ser as EFAs o campo empírico desejável para o estudo comparado de prática curriculares democráticas em Escolas do Campo no país. O desejo de um estudo comparado para além dos limites geográficos do Rio Grande do Sul (e da Região Sul), onde a Escola de Assentamento inicialmente escolhida se encontra, fez então com que optássemos por analisar uma Escola Família Agrícola no Estado do Espírito Santo.

⁷ Segundo Ribeiro (2008), a organização das EFAs em nível nacional ocorre a partir de 1982, com a criação da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB).

⁸ Ribeiro (2008) destaca que a experiência das CFRs se consolida no Sul do país e faz com que sua coordenação ocorra a partir da Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul (ARCAFAR-Sul).

Na seção seguinte, indicaremos os instrumentos de pesquisa utilizados, bem como as referências metodológicas compreendidas como apropriadas para dar conta do objeto analisado: práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo no Brasil. Na sequência, faremos a apresentação das práticas e sua análise a partir dos elementos teóricos já explicitados e recuperados neste capítulo.

5.2 A Metodologia da Investigação

Para encerrar este primeiro bloco que antecede a análise efetiva das práticas curriculares percebidas nas Escolas do Campo e no qual recuperamos alguns aspectos teóricos e elementos que compõem o campo empírico já trabalhados ao longo do texto, salientamos os aspectos metodológicos que constituem essa trama investigativa. Como anteriormente referido, preferimos utilizar os estudos comparados para a análise das práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo.

Os estudos comparados, enquanto metodologia de pesquisa, se consolidam não somente como instrumento analítico, mas, sobretudo, como campo de investigação na educação capaz de compreender e identificar semelhanças e diferenças entre sistemas educativos e políticas públicas nacionais a partir dos fenômenos desencadeados pela globalização (CARVALHO, 2013). Portanto, é um campo metodológico concebido e de relevância para a compreensão e comparação entre sistemas educativos e políticas públicas entre nações (Estados ou municípios). Esse campo metodológico, em Educação, adota a comparação para analisar macropolíticas de gestão, de avaliação, de formação e de currículo. Assim, seus fundamentos epistêmicos e teóricos levam em consideração elementos históricos, sociológicos, antropológicos e políticos que constituem identidades e os sujeitos sociais analisados a partir dessa perspectiva investigativa. Silva e Fernandes (2020), reforçam o exposto por Carvalho (2013), enfatizando que análises investigativas em estudos comparados se tornam ineficientes caso desprezem, particularmente quando em pesquisas no campo da Educação, da História da Educação ou das Ciências Sociais, “[...] na explicação de qualquer fato ou fenômeno histórico, social e educativo, as relações com as *convicções políticas, econômicas e/ou filosóficas da sociedade.*” (SILVA; FERNANDES, 2020, p. 23, grifo nosso).

Os aspectos apontados fazem com que os estudos comparados, enquanto metodologia, deixem de ser um instrumento exclusivo da pesquisa para a análise, o entendimento e a produção de conhecimento restrito ao macro no campo educacional. Ciavatta (2009, p. 136), ao destacar elementos epistemológicos e históricos sobre os estudos comparados, cita um autor clássico do campo – Le Tháhnh Koi –, o qual explica as quatro fases do “[...] método comparativo em educação: a descrição, a interpretação, a justaposição e a comparação.”

A autora amplia a abrangência e a capacidade analítica dos estudos comparados em Educação enfatizando que, além da globalização econômica – salientada por Carvalho (2013) –, o panorama de ressignificação do Estado-nação, a emergência de “[...] novos espaços de identidade cultural em plano local e em diversas regiões do mundo [...]” (CIAVATTA, 2009, p. 138) e o processo de internacionalização da pesquisa científica são outros aspectos relevantes que apresentam problemáticas educativas que incidem e potencializam o campo de investigação comparada. Por outro lado, segundo ainda Ciavatta (2009), os estudos comparados, quando analisados desde uma perspectiva pós-moderna – que fragmenta o conhecimento e omite as relações de classe na sociedade –, tangencia as principais questões na sociedade atual e na Educação, negligenciando a dominação dos países centrais e as desigualdades sociais, tendo em vista os projetos elaborados pelos organismos internacionais. Evidencia, assim, a centralidade das:

condições econômicas, sociais e políticas que balizam a vida dos povos e que devem constar dos critérios teórico-práticos da produção do conhecimento e dos estudos comparados nas ciências sociais e na educação. (CIAVATTA, 2009, p. 139).

Silva (2016, p. 211-212) percebe, a partir de uma perspectiva histórica de escrita da história curricular, que os estudos comparados auxiliam na recuperação tanto dos aspectos macrossociais⁹ como das “[...] dimensões micro escolares em que o currículo materializa-se.” Essa perspectiva transita pela análise de documentos curriculares, fazendo com que tal pesquisa associe a dimensão

⁹ Ball (2016), em seu estudo sobre como as escolas interpretam e fazem as políticas de currículo na Inglaterra, aponta os limites, os desafios e os inúmeros fatores que incidem sobre a reinterpretação das macropolíticas curriculares na Escola Básica do país. Muito embora não se valha de um estudo comparado enquanto método de pesquisa, vale a referência para destacar os inúmeros indícios no processo de ressignificação dos textos e políticas curriculares entre o macro e o micro.

espacial e a dimensão temporal para a construção das relações e do conhecimento produzido tendo os estudos comparados como método investigativo. Portanto, é um método que amplia a perspectiva inicialmente destacada por Carvalho (2013) de ferramenta de investigação usada para a comparação e a análise de políticas públicas entre países e sistemas educacionais, ou seja, como método investigativo restrito ao âmbito de pesquisas de macropolíticas.

Ao utilizar os documentos curriculares como fontes para a escrita da história curricular, Silva (2016, p. 214) enfatiza que esses textos funcionam como operadores desde a seleção até a:

[...] distribuição dos conhecimentos que chegam às escolas e no modo como estes devem ser recebidos. Esse entendimento permite a análise de sua materialidade, isto é, suporte material da construção de práticas nos espaços educativos.

Salientamos que a relação enfatizada pela autora entre os documentos curriculares que se materializam nas práticas construídas na Escola ocorre, no entanto, sujeita a reinterpretações e releituras feitas pelos sistemas (municipais, estaduais ou privados de educação) e, fundamentalmente, também pelos docentes e pelas equipes de coordenação pedagógica no interior de cada Escola.

Diante do exposto, cabe destacar que nossa preocupação e objetivo investigativo é pesquisar **que práticas curriculares em Escolas do Campo materializam a democracia no currículo e de que forma são organizadas**. Desse modo, entendemos como relevante a perspectiva apontada por Silva (2016), a qual nos estimulou, ao longo do processo, a buscar a produção de conhecimento teórico a partir das características e do contexto social e político no qual as práticas curriculares investigadas são produzidas nas Escolas do Campo (de Assentamento e Família Agrícola), com base nos estudos comparados. Esses aspectos são ampliados por Ciavatta (2009), que percebe os estudos comparados em Educação como um método de investigação que permite a dialogicidade fundamentada nos processos históricos e culturais que permeiam as relações entre os sujeitos, os grupos e os sistemas, ou seja,

Através de analogias distinguimos uns seres dos outros, nomeamos de modo distinto cada um deles. A questão do outro e do reconhecimento da alteridade é a base do reconhecimento de si mesmo e da própria identidade. Essa concepção nos obriga a pensar em seres em relação, como partes de uma ou mais totalidades sociais, dependendo da questão

em foco do mundo da natureza, da cultura e dos sujeitos sociais envolvidos. (CIAVATTA, 2009, p. 146-147).

Os elementos realçados por Ciavatta (2009) no excerto nos possibilitam ver que, ao compararmos, reforçamos a identidade e evidenciamos a riqueza e a diversidade histórica, cultural e social presentes nos contextos investigados. Isso corrobora a percepção de Schriewer (2019, p. 11) de que “É possível fazer comparações esquemáticas não para unificar todos esses objetos, mas preservá-los. O ideal da humanidade é sua enorme riqueza.” Portanto, tendo em vista categorias específicas, imaginamos previamente ser necessária, na composição do currículo, a presença, nas práticas curriculares democráticas nas Escolas do Campo, conhecimento, participação e tempo-espço de formação. Esse processo dialoga com os cuidados e ponderações de Silva e Fernandes (2020, p. 29) diante dos procedimentos que envolvem pesquisas que se utilizam dos estudos comparados como metodologia investigativa:

[...] identificamos o que chamamos de áreas de comparação, particularmente, delineadas a partir de um procedimento de categorização, onde são observáveis os fenômenos a serem comparados ou, de outra maneira, onde dá o que será comparado, e do exame das informações disponíveis.

Assim, analisaremos, a partir de entrevistas semiestruturadas com docentes nesses dois campos empíricos, de estudo de documentos curriculares igualmente presentes e de observação através de diários de campo, as diferenças e aproximações entre ambos, não abdicando da importância do processo histórico, cultural e de contextualização que permeia tais realidades. Esses aspectos são necessários, como apontam Carvalho (2013), Ciavatta (2009), Schriewer (2019), Silva (2016) e Silva e Fernandes (2020), para a estruturação de pesquisas que têm os estudos comparados como instrumento metodológico de investigação. Logo, são fatores importantes na investigação de *práticas curriculares em Escolas do Campo que materializam a democracia no currículo e de que forma são organizadas* diante do quadro político de conservadorismo, de desrespeito aos direitos sociais e humanos e de banalização do mal, como destacado por Arendt (1999). Em outras palavras, perceber as práticas curriculares em Escolas do Campo como possibilidades, como alternativas e como resistência ao neoliberalismo que fragmenta, desumaniza e aniquila a democracia, simultaneamente, em diversos

pontos do mundo e explora sem precedentes o meio ambiente e os recursos naturais, pondo em risco as condições de vida das próximas gerações. Portanto, perceber as práticas curriculares como elaborações do comum – conceito de Dardot e Laval (2017) e Laval e Dardot (2017) – em Escolas do Campo.

Dardot e Laval (2015) conceituam o *comum* como um princípio político que se elabora apoiado na participação, no engajamento e na construção coletiva de novas normas, regras e concepções políticas, e não como obra ou fruto do governo (como instituição), ou seja, uma nova razão e alternativa à razão neoliberal. Esse princípio político “[...] viabiliza o elo entre setores, práticas, conflitos e atividades cujas interações não vemos em uma primeira abordagem devido à fragmentação social e à dispersão geográfica.” (DARDOT; LAVAL, 2015, p. 312). Cabe a pesquisadores sociais e intelectuais compreender o que *de fato* há, nessas práticas, abordagens e experiências coletivas, de invenção conceitual desse projeto político.

Entretanto, os intelectuais franceses alertam, a partir de Castoriadis (1986), que o exercício intelectual deve extrapolar as *significações imaginárias* e entrar “[...] no universo das práticas e dos afrontamentos que caracterizam uma determinada sociedade e de onde surgem as novas significações que conduzem os indivíduos na ação histórica.” (DARDOT; LAVAL, 2015, p. 312). Esses elementos, segundo eles, remetem à concepção marxiana da atividade prática. É um princípio político que se fortalece pela força que adquire a partir dos vínculos construídos nas práticas, nas condutas e nas lutas e que tem como elo indispensável o exercício da democracia entre os *commoners*. Assim destacam Dardot e Laval (2015, p. 313):

Para nós [o comum] é um princípio político, o que nos leva a não nos satisfazermos com concepções técnicas, jurídicas e econômicas existentes, todas mais ou menos marcadas por uma marca reificadora e naturalista. O comum não depende da consideração de uma essência ou da natureza da coisa a pôr e a gerir em comum. Para nós, o comum não é uma coisa, não é um bem; é tudo o que, em um dado momento, uma coletividade decide compartilhar. Ele não deve ser buscado nem na condição humana, nem na natureza dos bens, nem em uma criação social espontânea ou econômica. O comum é uma questão de instituição. Ou, em outras palavras, ele não é um dado, ele é objeto da atividade política tal qual nós a entendemos. Não é aquilo que é naturalmente comum, mas o que fazemos com que seja comum por um ato político, por um ato instituinte.

Tais elementos teóricos oriundos da compreensão de lutas, práticas, experiências de sindicatos, movimentos sociais e coletivos, e pesquisas com esses atores ao redor do mundo desenvolvidos por Dardot e Laval (2015) nos estimulam

ao entendimento e inspiram o trabalho de identificar e analisar práticas curriculares em Escolas do Campo que promovam e materializem a democracia na Educação camponesa. Esses aspectos serão mediados pelos passos evidenciados por Ciavatta (2009): descrever, interpretar, justapor e comparar as duas realidades pesquisadas.

Como instrumentos de pesquisa e tendo como referência os passos anteriormente apontados por Ciavatta (2009) para a descrição e interpretação, utilizamos entrevistas semiestruturadas e gravadas com um coletivo de professores (quatro docentes na Escola de Assentamento e quatro na Escola Família Agrícola); um diário de campo, que acompanhou o pesquisador em todas as estadas nas Escolas; o acesso aos Projetos Político-Pedagógicos de ambas as escolas; e o acesso a duas produções (jornais produzidos pelo coletivo da Escola) comemorativas aos 15 e 20 anos de instituição da Escola do assentamento. As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2019, ao longo dos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro. Ademais, visitas prévias foram realizadas, em dezembro de 2018, à Escola Família Agrícola, no Espírito Santo, e, em março de 2019, à Escola de Assentamento, no Rio Grande do Sul.

Vale igualmente enfatizar o cuidado ético na atividade de pesquisa, o qual se pautou pelas consultas e materialização formal dos consentimentos à participação na investigação por parte dos representantes legais das duas Escolas do Campo participantes e, individualmente, de cada um dos monitores e educadores entrevistados¹⁰. Cabe também destacar que, na descrição das práticas curriculares, utilizamos fragmentos transcritos das entrevistas, não divulgando a identidade de cada um deles, ou seja, adotamos pseudônimos, preservando, dessa forma, o anonimato.

¹⁰ Referimo-nos ao *Termo de Anuência da Instituição*, firmado por ambas as direções das Escolas consentindo a participação na pesquisa, e ao *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE), firmado, individualmente, pelos formadores que participaram das entrevistas, ambos em consonância com as resoluções éticas brasileiras e, em especial, as Resoluções n.º 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

5.3 Práticas Curriculares Democráticas em Escolas do Campo: Descrição e Análise

Até este momento, apresentamos e evidenciamos elementos teóricos e aspectos metodológicos que deram o aporte necessário à investigação de doutorado. De modo muito breve, introduziremos pressupostos de Apple e Beane (2001a, 2001b) que nos auxiliaram no diagnóstico e leitura do material empírico a ser descrito.

Apple e Beane (2001a, 2001b), ao relatarem experiências em escolas democráticas nos Estados Unidos, a partir do trabalho acadêmico de pesquisas e de experiências sociais e comunitárias, conceituam democracia e ressaltam sua importância como elemento essencial ao bem comum na sociedade global. Instigam seus leitores a pensar sobre outra importante questão que se associa, na sociedade atual, à capacidade da Escola de estimular (ou aniquilar) a democracia: “O que é uma escola democrática?” (APPLE; BEANE, 2001a, p. 20). Avançam, justificam e aprofundam seus argumentos procurando dar conta do questionamento que fazem. Vão além e atribuem ao currículo escolar uma indissociabilidade de produzir práticas curriculares em Escolas democráticas. Dito de outra maneira, percebem que as práticas curriculares democráticas estão imbricadas no currículo democrático em Escolas democráticas. Esses aspectos destacados a partir de Apple e Beane (2001a, 2001b) se constituem fio condutor da trama e da análise que faremos das práticas curriculares democráticas que apresentaremos ao longo deste capítulo.

As descrições, os relatos e os excertos visam não a uma resposta objetiva e única para aquilo que percebemos ser uma Escola democrática do Campo ou serem práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo, mas perceber, sob as condições históricas, geográficas, políticas e pedagógicas das Escolas do Campo analisadas, os avanços, as contradições e as potencialidades encontrados na investigação. Isto posto, nas quatro próximas subseções, descreveremos e analisaremos, separadamente, cada uma das práticas curriculares que desta forma categorizamos: *A auto-organização dos educandos na Escola Família Agrícola*; *A pesquisa participante como prática curricular de identidade camponesa e de cidadania na Escola de Assentamento*; *A Pedagogia da Alternância: tempo e espaço de formação dos educandos na Escola Família Agrícola*; e *A produção e a*

identidade camponesa no currículo: tempo e espaço de formação na Escola de Assentamento.

5.3.1 A Auto-organização dos Educandos na Escola Família Agrícola

Como mencionado, *A auto-organização dos Educandos* constitui a primeira prática curricular que analisaremos a partir do campo empírico investigado. É uma prática que evidenciamos somente na inserção a campo na Escola Família Agrícola. Porém, tal característica, sendo uma *exclusividade* de uma das escolas analisadas, não fragilizará a utilização da metodologia dos estudos comparados em Educação (no currículo) a que nos propomos. Mesmo esse conceito – auto-organização¹¹ – não fazendo parte do cotidiano da Escola de Assentamento, foram percebidas outras práticas curriculares com a intencionalidade de estimular e praticar a participação, a coletividade e a autonomia (individual e em grupo) nessa Escola, de modo que será possível fazer aproximações comparativas entre os dois campos empíricos investigados.

Nesse sentido, entendemos *auto-organização* a partir da concepção socialista de Pistrak (1981), que, segundo o MST (1996), assim nomina o processo no qual se constitui um coletivo de estudantes dentro de uma escola. Nesse processo, prescinde-se de tempo e espaço para a autonomia, para o trabalho solidário e cooperativo, para a discussão de suas questões próprias e para a tomada de decisões que efetive uma verdadeira participação na gestão escolar e na atividade pedagógica. Portanto, permite desenvolver a capacidade da consciência crítica e da organicidade na Escola. Desse modo, estimula-se e pratica-se a democracia no processo formativo de forma substantiva. Ainda de acordo com o MST (1996), essa prática faz com que se gere uma série de aprendizados, como autonomia individual alicerçada no respeito e na disciplina das decisões coletivas; iniciativa de buscar soluções para os problemas dentro do próprio grupo; exercício constante *da crítica e da auto crítica*; compreender e assumir, simultaneamente, atividades de comando e

¹¹ Segundo o Projeto Político-Pedagógico do Curso da EFA (MEPES, 2014, p. 19), “a Auto-organização da Vida de Grupo” é definida como “[...] uma possibilidade de exercitar o senso de responsabilidade e cultivar a liberdade. Por meio desse mecanismo os estudantes participam ativamente em seu processo de formação, contribuindo com a mantenedora, a equipe de educadores e a associação das famílias na gestão da escola, assumindo de forma orientada a gestão da vivência na sessão. Para ativar seu protagonismo os estudantes organizam-se de forma associativa, em caráter informal para participar de comissões, que poderão ser de: estudo, cultura e mística, esporte e lazer, agropecuária, tarefas de manutenção da higiene, transporte, etc.”

de comandado com o mesmo comprometimento e a mesma responsabilidade; “[...] o compromisso pessoal com os resultados de cada ação coletiva e o compromisso coletivo com a ação de cada pessoa e a solidariedade em vista de objetivos comuns [...]” (MST, 1996, p. 21); associar a atitude de humildade sem para isso abdicar da autoconfiança e da ousadia; e entender que os conflitos são inerentes aos processos coletivos democráticos e que o equilíbrio e a sabedoria são atributos e exercícios essenciais para a consolidação do trabalho dessa natureza.

Em uma outra perspectiva, ao analisar o conceito de *auto-organização* no CEFFA, Telau e Nascimento (2017, p. 14) indicam que este se constitui em um “[...] mecanismo de desenvolvimento da gestão democrática, atrelada à formação integral da pessoa.” Essa prática visa “[...] à emancipação dos sujeitos e à transformação social.” (TELAU; NASCIMENTO, 2017, p. 14). Portanto, segundo ainda Telau e Nascimento (2017), é princípio que se inspira na liberdade e na solidariedade humana, fazendo com que os educandos se apropriem de fundamentos importantes para o exercício da cidadania e para a qualificação do trabalho na sociedade.

Mesmo diante de duas *matrizes* distintas dentro da concepção da Educação do Campo, notamos que, tanto sob a perspectiva da Pedagogia do Movimento (MST) como da Pedagogia da Alternância, elementos como a democracia, a autonomia, a solidariedade, a participação e a coletividade estão presentes na prática da auto-organização. Nesse âmbito, selecionamos recortes de falas dos monitores¹² e dos educadores¹³ entrevistados nas Escolas do Campo, os quais estarão permeados, em alguns momentos, por registros do diário de campo quando das estadas *in loco*. Vale destacar que, em ambas as Escolas, nos utilizamos de entrevistas¹⁴ (gravadas e transcritas) semiestruturadas com dois eixos: primeiro, sobre o processo formativo do professor (monitor ou educador), sobre sua experiência formativa em Escolas do Campo e sua experiência junto à Pedagogia da Alternância (no caso da Escola Família Agrícola) ou junto à Pedagogia do Movimento (no caso da Escola de Assentamento); segundo, sobre aspectos pedagógicos e didáticos que envolvem o currículo, o conhecimento, os tempos e

¹² Forma como, dentro da Pedagogia da Alternância, se caracterizam os professores. Assim, manteremos essa nomenclatura quando o trabalho docente estiver ligado à Escola Família Agrícola.

¹³ Forma como, na Pedagogia do Movimento, se convencionou caracterizar os professores. Assim, manteremos essa nomenclatura quando o trabalho docente estiver ligado à Escola de Assentamento, que carrega os princípios da Pedagogia do Movimento.

¹⁴ O roteiro das entrevistas está disposto como apêndices.

espaços formativos na Escola e fora dela, as práticas curriculares e fatores sociais e comunitários que incidem na seleção e organização do currículo escolar e das práticas curriculares na Escola. Dos elementos presentes nesses dois eixos é que surgiram os elementos que caracterizam os conceitos e as práticas curriculares a que daremos ênfase na sequência e que são centrais na pesquisa e análise a que nos dedicamos para a elaboração desta tese.

A Escola Família Agrícola investigada se localiza no Norte do Estado do Espírito Santo, na zona rural do município, mas a cerca de três quilômetros da zona urbana da cidade. A primeira visita ocorreu na primeira quinzena de dezembro de 2018 (período em que aconteciam avaliações finais do ano de 2018) para estabelecer um contato direto (uma vez que os primeiros contatos foram feitos por telefone), visando não apenas conhecer a Escola, sua equipe, como, sobretudo, esclarecer os objetivos da pesquisa.

A Escola Família Agrícola foi criada em 1985 a partir da articulação de municípios da região para suprir a demanda de atendimento de Ensino Médio Profissionalizante na Pedagogia da Alternância. Esse movimento foi organizado entre lideranças das Escolas Família Agrícola da região Norte do Estado, pastorais da Igreja Católica, o Poder Público de dois dos principais municípios da região, a direção do centro de formação do MEPES¹⁵ e, ainda, o Governo do Estado do Espírito Santo. Tal esforço coletivo fez com que as primeiras atividades letivas ocorressem em abril do ano seguinte. Em 2019, período em que as entrevistas foram realizadas, segundo dados fornecidos pela instituição, a Escola Família Agrícola tinha 84 estudantes matriculados de localidades essencialmente rurais de três dos municípios mais próximos. Cabe ressaltar que o quadro de servidores da Escola Família Agrícola conta com 11 profissionais, os quais atendem às necessidades pedagógicas, de gestão, de manutenção da estrutura física e de acompanhamento das atividades de alimentação e hospedagem nos períodos de alternância do Tempo-Escola.

¹⁵ Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo: entidade que, segundo Nosella (2012, p. 64), foi fundada em “[...] 25 de abril de 1968, na Câmara Municipal de Anchieta, uma Assembleia de agricultores dos municípios assinava (sic) a ata constitutiva do Movimento de Ed, através de uma ação comunitária que desenvolva a mais ampla atividade inerente ao interesse da agricultura e principalmente no que tange a elevação cultural, social e econômica dos agricultores. Na Junta Diretora do MEPES se encontram os representantes da Companhia de Jesus, dos Vigários dos Prefeitos, da Associação dos Amigos Italianos e da ACARES (Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo).”

Na primeira estada¹⁶ na Escola para o período de observações e entrevistas, o qual ocorreu de 28 de agosto (uma quarta-feira) até a primeira semana de setembro de 2019¹⁷, a sensação inicial, ao perceber os estudantes circulando ao ar livre, no espaço arborizado da escola e em mesas fixas realizando atividades e estudos em grupos, foi de se tratar de um ambiente em que o currículo, a estrutura pedagógica, os recursos didáticos e os conceitos de educação, de ensino e de aprendizagem se dão calcados em outros princípios que não aqueles naturalizados em uma educação conservadora e tradicional, típica dos espaços urbanos, mas que também se processa no meio rural de Norte a Sul do país. O fragmento a seguir, do Monitor X¹⁸ (2019), tanto reflete a consistência dessa sensação inicial como, sobretudo, reforça elementos presentes na auto-organização:

Todo mundo que chega nessas escolas da, que vem visitar a gente aqui, a coisa que eles mais primeiro olham e mais percebem e que mais admiram é a auto-organização adotada, desde os grupinhos de criança, ao ensino, até à universidade eles levam. Saem das escolas aqui e vão para lá, se auto-organizam também. Aqui o exemplo do grupo que trabalha, que faz aqui na UFES [Universidade Federal do Espírito Santo], eles mesmos é que conduzem os processos de auto-organização.

A auto-organização destacada na fala do monitor foi percebida já nesse primeiro dia de trabalho. Ao irmos para o refeitório, notamos que um dos estudantes orientou como deveria ser o procedimento na tarefa de servir-se da comida disposta. Ou seja, havia uma *ordem* para o servir-se que levava em consideração as diferentes mesas e seus ocupantes naquele espaço. A orientação para o ato de servir-se ainda esclarecia que tipos de alimentos estavam dispostos e a quantidade máxima que cada um poderia usufruir: uma porção de carne, uma porção de salada, e arroz, feijão e quiabo refogado livremente. Era perceptível também que, além do estudante que deu as instruções, havia um segundo, incumbido não somente de

¹⁶ A Escola conta com 4 turmas – o primeiro, o segundo, o terceiro e o quarto períodos –, tendo em vista a formação em Ensino Médio e profissionalizante (técnico em Agropecuária). A organização prevista para o ano letivo de 2019 previu, para os períodos de sessão (período em que os estudantes permanecem integralmente na escola, iniciando às segundas-feiras pela manhã e finalizando no início da tarde das sextas-feiras), sempre atender às turmas do primeiro e quarto período na mesma semana, enquanto as turmas do segundo e terceiro períodos, na semana subsequente. Assim, vão intercalando-se, ao longo do período letivo, no decorrer de 21 sessões (tempo na Escola), com períodos de estadia (períodos em que os estudantes permanecem em casa, com suas famílias, no convívio social e/ou de trabalho). Desse modo, cada trimestre letivo é organizado com sete sessões e sete estadias, ou seja, 14 semanas.

¹⁷ O intervalo entre a visita de dezembro de 2018 e a efetivação do trabalho empírico em 2019 se justifica por a Qualificação do Projeto de Tese ter ocorrido em agosto de 2019.

¹⁸ O Monitor X tem formação em Magistério e é licenciado em Geografia.

dispor os alimentos na parte central da sala como de recolher e lavar a louça coletiva. Os sentidos fizeram reparar igualmente que as instruções tinham uma legitimidade – coletiva –, indicando pouca margem para transgressões.

As conversas que acabamos tendo na Escola com os monitores ao longo de manhãs, almoços e tardes fizeram-nos observar que a auto-organização tem uma estrutura que envolve todo o trabalho durante a estada dos estudantes nos períodos de sessão. Em outra entrevista realizada, tal estrutura ficou evidente ao se indagar sobre a relação coletiva entre os estudantes das turmas nos momentos das sessões e sobre a importância da auto-organização e do seu papel integrativo. O Monitor T¹⁹ (2019, grifo nosso) assim aponta:

[...] de forma geral, a gente não tem muito problema com relação à integração entre as turmas. Eles normalmente se dão bem. E uma coisa bastante importante da associação deles é a auto-organização mesmo. Então, com relação à ativação de horários, tem a *comissão de ambiente educativo*, que é responsável. Parte de integração, que é uma hora de esportes todos os dias. O *agropecuario* é responsável pelo planejamento. Nas refeições, tem um responsável pelo servir, tem um responsável pelas orientações. Então, a ideia é sempre esse protagonismo deles, que cada um tem uma função, cada comissão tem uma função e dentro da comissão cada estudante tem uma função.

No excerto do Monitor T (2019) acima, percebe-se que as estruturas de organização se dividem em comissões. O Monitor T (2019) destacou três delas, mas o cotidiano na Escola nos fez divisar serem quatro: comissão agropecuária, responsável pela articulação, produção e manutenção dos espaços produtivos com a horta e a roça; comissão de ambiente educativo, responsável pela estruturação dos espaços educativos e pelo planejamento de atividades educativas e de lazer que envolvem os momentos pedagógicos e também de avaliação, bem como controle dos horários; comissão de cozinha e refeitório, responsável pelo preparo, orientações e manutenção do espaço de alimentação; e comissão de dormitório, responsável pela organização e manutenção do espaço de hospedagem dos estudantes, que ocorre na própria Escola ao longo das sessões. Essas quatro comissões são constituídas pelos próprios estudantes; porém, contam com a assessoria de dois monitores por comissão (exceto numa delas onde há três monitores, sendo que dois desses não são integrais). O papel dos monitores é

¹⁹ O Monitor T é graduado em Agronomia e, antes da inserção na Escola Família Agrícola, não teve experiência docente e não conhecia a Pedagogia da Alternância. Filho de agricultores familiares, vive com a família em uma pequena unidade produtiva próxima à Escola.

auxiliar no processo, o qual compreende planejamentos organizativos coletivos às segundas-feiras pela manhã, quando da chegada dos estudantes, e um momento avaliativo ao final da sessão às sextas-feiras. Havendo necessidades no decorrer da semana de sessão, as comissões têm autonomia para organizar oportunidades para ajustes ou buscar conversar sobre eventuais demandas.

Os dois fragmentos ressaltados, com depoimentos dos Monitores M e A, podem nos levar a uma impressão exclusivamente laboral ou do fazer tarefas sem que haja uma reflexão sobre o que é feito, isto é, de ser uma ação unicamente mecânica, descolada do sentido pedagógico, do sentido pensado e avaliado. Os trechos que apresentaremos a seguir nos demonstram outros pontos de vista presentes na auto-organização: o aspecto coletivo, solidário, social, cooperativo e reflexivo, em que o sujeito, enquanto indivíduo, se percebe no coletivo e entende o seu papel social e político diante da diferença, do respeito e da identidade. Em outras palavras, infere-se um processo que humaniza, politiza e promove o sentimento crítico dos estudantes no processo formativo. Neste primeiro recorte, a seguir, a Monitora V (2019) destaca dois elementos potentes dentro da Escola Família Agrícola – a Pedagogia da Alternância e a auto-organização dos estudantes –, os quais se encontram presentes na estrutura pedagógica da Rede das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo (RACCEFAES):

[...] os grandes potenciais que a gente tem aqui: o método de trabalho, que é o método da Pedagogia da Alternância. Então, a gente acha que tem uma preocupação muito grande, as escolas que estão vinculadas com a RACCEFAES refletem muito isso, né. Que é essa questão de avançar no método sobre o conhecimento, no jeito de ensinar e aprender e como que a gente transforma isso no cotidiano. A auto-organização, eu acho que é um potencial muito grande pelo nível de formação humana, política que, que a auto-organização promove nos estudantes. E eu acho que esse movimento coletivo mesmo, do envolvimento da escola na perspectiva da construção da Educação numa perspectiva diferente no município e na região junto com a RACCEFAES também.

A Monitora V (2019) traz ainda outras faces que a auto-organização estimula e promove, segundo sua experiência formativa²⁰ e experiência acumulada na própria

²⁰ A Monitora V, além de estudar em Escolas do Campo com a Pedagogia da Alternância em seu processo formativo na Educação Básica, é licenciada em Educação do Campo, curso realizado no Estado do Paraná, e atua desde 2014 na Escola Família Agrícola capixaba pesquisada. Outro destaque relevante é o fato de que sua ação junto à Pastoral da Juventude (católica) foi elemento

Escola Família Agrícola, ou seja, como ela está inserida no currículo e em que perspectiva isso se dá. Menciona também sua percepção quanto à maior evidência, ao longo do último ano letivo, quando, no currículo, está prevista aos estudantes a formação e organização de uma associação (produtiva, social, comunitária); para isso, diferentes áreas do conhecimento proporcionam a intersecção ainda mais qualificada para se compreender os desafios, os limites e as potencialidades das organizações sociais na sociedade em que vivemos, tendo como pressuposto, na formação, a auto-organização. Essas duas perspectivas aparecem no fragmento a seguir:

Na verdade, qualquer atividade que a gente desenvolva na escola, o princípio que rege a organização é a auto-organização. Então se você está na sala, se você está num momento de estudo com os estudantes, qualquer atividade que você esteja fazendo, existe um sistema que orienta, que é o sistema de auto-organização, democrática. Eu acho que na quarta série essa integração com os conteúdos das áreas é mais nítido, porque você pega os meninos na quarta série, eles têm um estágio que o tema é organizações sociais. Na quarta série é que eles estudam em administração toda essa parte do processo de gerência das organizações, de, né, de espaços mais dinâmicos que não seja somente uma empresa, mas que seja uma organização popular, que seja uma associação. Eles vão fazer o estudo nas disciplinas de história, sociologia, que estão relacionadas à compreensão do movimento histórico de organização dos trabalhadores.

A pesquisa, o campo empírico, os sentidos, os instrumentos que propomos utilizar para tentar mapear o que nos move enquanto questão a ser *descoberta*, compreendida e analisada permitem ver para além daquilo que imaginávamos previamente. O que estamos trazendo aqui são leituras que se sustentam a partir das experiências formativas de monitores da Escola Família Agrícola sobre pressupostos políticos, sociais, pedagógicos, cognitivos e filosóficos materializados nas práticas curriculares na Escola. Esses olhares e essas falas vão alargando nossa compreensão e possibilitando compreendê-las mais profundamente. A Monitora U (2019) cita aspectos filosóficos²¹ com base em como ela entende e vê a auto-organização no processo formativo dos estudantes na Escola Família Agrícola.

importante e que viabilizou a sua formação no curso de Pedagogia da Terra, como mencionado, atividade social e pastoral que se mantém até o presente.

²¹ A Monitora U estudou, desde as séries finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, em Escolas do Campo com a Pedagogia da Alternância. É graduada em Ciências Sociais e licenciada em Educação do Campo: Ciências Agrárias. Atua desde a sua juventude na organização social e política da Pastoral da Juventude Rural (católica) em sua cidade e na região.

Menciona, ao ser questionada sobre o momento em que os estudantes se sentem mais desafiados no processo formativo na Escola, que:

Eu acho que não é o currículo, mesmo que os meninos quando chegam aqui, nós somos exigentes do ponto de vista da formação, da produção, né, do estudo em si, da dedicação e da responsabilidade com o estudo, mas eu acho que esse não é o choque principal dos meninos. É a auto-organização. É porque em casa eles fazem o que querem, na hora que querem, se quiserem, né? Muitas vezes nem os pais têm como controle. Ou os pais alimentam os caprichos, né? E aqui não é um espaço de capricho, de favoritismo. É um espaço de equidade, de justiça, de relações solidárias, né? Não é eu fiz a minha parte e eu cuidei do meu e o do outro fica lá; eu cuidei do que é nosso. Então, eu acho que é um dos choques maiores. [Vivenciam] a lógica do servir, né? A gente só vive servindo o outro.

Percebe-se o papel solidário e cooperativo que a auto-organização estimula e proporciona aos estudantes. Solidariedade e cooperação são elementos que, guardadas as diferenças de realidade e características das escolas, são apontados por Brodhagen (2001) como indispensáveis e que foram estimulados, a partir das práticas curriculares, nos estudantes da Escola Madison. Apple e Beane (2001a) ressaltam que a solidariedade e a cooperação são princípios presentes nas práticas curriculares da Escola Madison – que é descrita por Brodhagen (2001) – e exemplo de trabalho curricular fundamental para a materialização de Escolas democráticas. Entretanto, igualmente merece destaque a importância, a relevância e a responsabilidade do currículo, das práticas curriculares e dos educadores, os quais não minimizam e/ou desprezam o papel do conhecimento na Escola do Campo. É algo que, em alguns casos, os agentes de Estado responsáveis por políticas públicas para a educação camponesa não consideram por negligência (ou pela burocracia estatal) ou por alinhar-se a outros valores que não os que acentuamos.

A Monitora U (2019) aponta um grande desafio que, segundo ela, não somente está presente na Escola Família Agrícola em que atua, mas nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS). Esse desafio encontra eco nos preceitos e análises realizadas por Christian Laval (apud MACHADO; NECCHI, 2018): o poder da narrativa neoliberal na atual sociedade, calcado em um discurso permeado por ações que penetram indistintamente todos os estratos sociais, impondo uma única visão de mundo, com valores que desumanizam, não solidários, não cooperativos, que fragilizam a democracia e, muitas vezes, negam a condição humana (ARENDRT, 2001). A Monitora U (2019) destaca que:

A dificuldade do sistema de auto-organização, em todos os CEFFAS, que a gente comenta e conversa com outros CEFFAS também, é a, mesmo essa característica aí, o que eles carregam do senso comum das vivências anteriores. As experiências anteriores ao CEFFAS, né. Os meninos que inclusive vêm de outros CEFFAS, eles têm mais, é, já conseguem se introduzir melhor e compreender o processo melhor. Mas a importância, o desafio e a relevância desse, do processo de auto-organização é mesmo essa oportunidade de vivenciar uma mini sociedade diferente. Então, de aprender a viver diferente, a desenvolver novos valores de vida, de relações. É educação de valores mesmo, da ética e é a oportunidade que os meninos têm e é o desafio que é colocado a eles também. E é aí que muitos não conseguem assumir esse desafio, pois é muito doloroso também. Assumir esse desafio, na conjuntura atual que a gente tem. Que a gente sabe as consequências de assumir, né? De assumir essa postura crítica diante da realidade, essa postura militante. A gente sabe das consequências que a gente tem. Então é doloroso aos meninos também. É doloroso, e a gente fica imaginando como é doloroso eles, tem meninos que são únicos na comunidade que vem para cá. Então, eu sou uma mente diferente voltando para um lugar que, numa organização totalmente diferente. Qual é a dimensão do papel que eu preciso assumir para mudar aquela realidade? Isso é assustador também. É um desafio pra eles também, e você viver diferente nessa sociedade é também sofrido, porque você é excluído muitas vezes.

A abordagem da Monitora U (2019) apresenta o desafio posto à Escola ao proporcionar aos estudantes uma formação com preceitos e valores mais fraternos, humanos e solidários, associados à transformação da realidade em que vivem, uma transformação nas relações familiares e sociais, políticas e de trabalho, indicando alternativas ao modo de vida viabilizado pelo capitalismo em seu estágio neoliberal. A monitora aponta que tais contradições presentes na realidade em que os estudantes vivem não se restringem às questões de classe, mas também às questões de gênero e à perda de valores éticos, temas presentes e que desafiam escolas urbanas e do campo em nosso país.

O contraditório, segundo a Monitora U (2019), se manifesta também na vivência dos estudantes ao longo do ano, o qual, na Pedagogia da Alternância, na Escola Família Agrícola pesquisada, se dá intercalando-se uma semana de sessão (de segunda a sexta-feira) na Escola com um semana de estadia em casa. Assim, na Escola, vivenciam uma experiência de cooperação, de organização coletiva, de disciplina (com tarefas previamente planejadas pelo grupo, funções que efetivam a pedagogia no sentido mais amplo – seja na relação com o conhecimento, seja na relação com o trabalho –, a reflexão e a ação) e de respeito com a diferença, sendo desafiados pela realidade que vivem em casa, na comunidade ou no trabalho quando nos períodos de estadia. Essa perspectiva aparece no fragmento a seguir, da Monitora U (2019), não com o sentimento de que não se pode mudar a realidade,

antes pelo contrário, sinalizando que as alternativas para a transformação existem e que podem ser potencializadas a partir dos processos formativos, a partir da Educação, a partir da Escola do Campo:

Você pensar diferente, por exemplo: você não ser machista numa sociedade machista, como que as pessoas te tratam? Você não ser egoísta numa sociedade de egoístas, como que as pessoas te tratam? É, você é besta, é bobo. Acho que a gente tapa os ouvidos como lá a história do surdo que alcançou o prêmio no pau de sebo, então tapa os ouvidos, né. Mas é sofrido, pois a gente restringe nossas relações sociais, né, por conta disso. É sofrido também para os meninos, mas é um processo transformador, porque você compreender, compreender as situações, as estruturas que te oprimem e conseguir ver que pode ser diferente, é libertador.

Os desafios anteriores apontados pela Monitora U (2019) no que se refere à vivência dos estudantes ao longo dos quatro anos de seu processo formativo na Escola Família Agrícola, em que alternam tempos e espaços de formação, também se apresentam para a Escola. A Monitora V (2019, grifo nosso) explica como é construída a norma que estrutura a auto-organização, o seu papel na materialização do trabalho coletivo e a sua dinâmica:

Mas é sempre assim, a auto-organização é um espaço de aprendizado constante. Então, todo momento, por exemplo, que existe uma atitude do estudante que desvincula dos princípios da auto-organização, dos princípios da solidariedade, dos princípios da organização coletiva. Então, a qualquer momento que isso aconteça, o estudante é levado a refletir sobre isso. Então, todo início de ano, com todas as turmas, eles fazem, faz a leitura da norma, faz mudanças, sugere mudanças e tudo isso vai passando pelo crivo da equipe. Então a formação vai acontecendo nessa dinâmica. A formação acontece no cotidiano, mas é um choque. Os meninos estão vivendo, é um choque sempre, porque mesmo chega um estudante na terceira série que já conhece o estatuto, conhece as normas, está na coordenação. Agora, os vícios da, da prática artesanal, os vícios que a gente aprende na cultura, eles ainda se manifestam. Mas no cotidiano, esse movimento assim de entender os problemas como oportunidades pedagógicas faz muita diferença. Então, nenhuma situação de desafio que o estudante se envolva a gente entende com rigidez, com autoritarismo. A gente sempre pensa que o estudante tem que refletir sobre o que ele fez, pensar numa proposta de encaminhamento de transformar aquela ação numa ação positiva. E, nesse movimento, a formação vai acontecendo. Os estudantes que saem da Escola manifestam muito isso, e a gente nota muito isso de que a auto-organização é um espaço de transformação mesmo dos sentimentos, das ideias que se têm. Aquilo que o [estudante X] te falou na hora que ele, que ele foi te entregar a lembrança, que *a organização é a ordem que liberta*, isso é a palavra de ordem na associação. Então, que é isso mesmo, de eles entenderem que eles podem fazer qualquer coisa: assim que esteja vinculado aos princípios e que não fuja dos objetivos do projeto da associação.

No destaque feito nesse fragmento, a Monitora V se refere a um pequeno regalo nos dado pelo estudante X, verbalizando ao grupo presente a frase em evidência, quando de uma mística que congregou estudantes e monitores alusiva ao Dia do Professor. Foi algo que nos pareceu espontâneo e natural, ou seja, uma simbologia do quanto vão assimilando os preceitos, os valores e as práticas participativas e coletivas da auto-organização no processo formativo e nas práticas que envolvem suas relações em sociedade. São elementos que podemos notar igualmente nas falas tanto do Monitor T (2019) quanto do Monitor X (2019):

Então, de tudo aqui desenvolvendo essa parte de planejamento, de organização, de liderança e depois podem estar contribuindo nessa parte também no campo mais social, de integração em associações, de participação na comunidade, igreja, no que for. Eles têm uma base nessa parte de coordenação e liderança para depois estarem participando. É uma coisa que leva para a vida toda. (MONITOR T, 2019).

Essa experiência onde tem os estudantes da educação básica e do ensino médio profissionalizante, você vê a qualidade que, o valor que tem esse trabalho da auto-organização na vida humana dos estudantes, dos jovens, das meninas, dos rapazes, é impressionante. Rapaz que era estúpido, valentão, né, se torna um educador, um pai, cuida das crianças, muda a vida em casa. (MONITOR X, 2019).

Esses dois fragmentos reforçam aspectos que fazem parte de uma percepção mais ampla e que se estende à sociedade feita por Apple e Beane (2001a): a centralidade do bem-comum para a democracia. “Por esse motivo, as comunidades de alunos das escolas democráticas são marcadas pela ênfase na cooperação e na colaboração, e não na competição.” (APPLE; BEANE, 2001a, p. 22). Portanto, verifica-se, no cotidiano, seja escolar, comunitário, familiar ou das relações de trabalho, o princípio da solidariedade, que faz com que o indivíduo perceba as necessidades do outro, de maneira que a coletividade se imponha diante de cada indivíduo. Ou seja, a competição – característica neoliberal – passa a ser insignificante.

Todos os elementos que destacamos em alguma medida são significativos e indicam a estrutura, as potencialidades e alguns dos desafios que a auto-organização, enquanto prática curricular, estimula e desenvolve nos estudantes da Escola Família Agrícola capixaba investigada. Nessa primeira mirada realizada e de acordo com o que propõe Ciavatta (2009), descrevemos e interpretamos os sentidos da auto-organização a partir dos fragmentos selecionados das falas dos monitores,

distinguindo indícios de que a auto-organização potencializa a democracia na Escola (do Campo) no contexto pesquisado: elemento central na investigação desenvolvida. Em outras palavras, práticas curriculares democráticas são realmente indissociáveis de Escolas Democráticas, como apontam Apple e Beane (2001a). Essa descrição e interpretação nos auxiliam a responder à questão dos curriculistas críticos – e que já apresentamos na primeira parte deste texto: “O que é uma escola democrática?” (APPLE; BEANE, 2001a, p. 20).

Assim, finalizamos esse olhar sobre a auto-organização na Escola Família Agrícola com um excerto da Monitora V (2019, grifo nosso), que reforça tal percepção:

Na verdade, qualquer atividade que a gente desenvolva na escola, o princípio que rege a organização é a auto-organização. Então se você está na sala, se você está num momento de estudo, com os estudantes, qualquer atividade que você esteja fazendo, existe um sistema que orienta, que é o sistema de auto-organização, **democrática**.

Na próxima subseção, iremos descrever e analisar práticas curriculares trabalhadas na Escola de Assentamento investigada, o que nos levará, geograficamente, ao Rio Grande do Sul. Conforme mencionamos, dedicar-nos-emos à descrição e à análise da prática que nominamos *A pesquisa participante como prática curricular de identidade camponesa e de cidadania na Escola de Assentamento*.

5.3.2 A Pesquisa Participante como Prática Curricular de Identidade Camponesa e de Cidadania na Escola de Assentamento

Como anunciamos ao final da subseção anterior, aqui descreveremos e analisaremos práticas curriculares que percebemos através dos instrumentos de investigação utilizados. A diversidade de conceitos que conseguimos captar poderia dar origem a inúmeras análises diferentes daquela a que aqui nos propomos. Identificamos práticas produtivas que enriquecem e ampliam a natureza do currículo na Escola do Campo no assentamento; notamos o quanto a identidade camponesa está diretamente associada ao currículo escolar e à história dos acampados nos assentamentos que constituem o núcleo social, produtivo e comunitário e que

materializaram a Escola do Campo no assentamento; e observamos práticas curriculares que formam para a cidadania, seja na cidade ou no campo²².

Categorizamos deste modo, mas, ao longo dos recortes oriundos das falas dos educadores, perceberemos que há um imbricamento que faz com que uma das categorias atravesse outras. São escolhas que fazemos a partir de pressupostos e olhares a que nos propomos. Portanto, permite outras relações e outras abordagens. Assim, inicialmente descreveremos os principais aspectos da Escola investigada para, posteriormente, com base nas falas dos educadores, apresentar os elementos destacados anteriormente, ou seja, as práticas curriculares captadas na Escola. Vale recuperar também aqui a relação entre práticas curriculares democráticas, currículo democrático e Escolas democráticas, fatores que nos instigam a conceber as práticas curriculares nas Escolas do Campo.

Como já referido no início deste capítulo, ao definir investigar práticas curriculares em Escolas do Campo, não poderíamos deixar o MST de fora da pesquisa, diante da sua importância política, histórica e pedagógica, por seus acúmulos formativos, seja a partir das experiências da Escola Itinerante, dos processos de formação de educadoras e educadores e da construção e consolidação da Escola do Campo no Brasil. Essas concepções pedagógicas e princípios filosóficos e políticos se estruturam da práxis da Pedagogia do Movimento. Tal centralidade na Educação do Campo fez com que buscássemos uma Escola do Campo que tivesse uma relação estreita com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Através do Setor de Educação do Movimento no Estado do Rio Grande do Sul, tivemos a indicação de uma Escola em um assentamento no Estado. Os primeiros contatos via *e-mail*, inicialmente, e, posteriormente, por telefone, foram realizados no último trimestre de 2018. Por sua vez, a primeira visita à Escola ocorreu na primeira quinzena do ano seguinte.

Conforme dados do ano de 2019 fornecidos pela instituição, a Escola oferta o Ensino Fundamental completo, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, tendo funcionamento diário nos três turnos (manhã, tarde e noite). Atende no total a 254 estudantes das famílias assentadas e tem, em seu quadro de pessoal, 22 servidores (professores e auxiliares de serviços gerais).

²² Ainda que uma cidadania camponesa possa indicar um oxímoro, estamos compreendendo-a como o conceito que reforça a identidade do campo enquanto território e a *identidade social e política* manifestada por Biesta (2016).

O Assentamento é fruto da pressão do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o qual, em 1994, iniciou mobilizações, como marchas e ocupações, na região, reivindicando a ocupação de uma fazenda com aproximadamente 4.200 hectares. A pressão do movimento social, juntamente com o passivo previdenciário da empresa proprietária devido ao governo federal, resultaram na “desapropriação”, fazendo com que os sem-terra (232 famílias e cerca de 800 pessoas) oriundas de acampamentos da Região das Missões (RS) e da Região do Alto Uruguai (RS) fossem assentados, em meados da década de 1990, no novo assentamento.

Já destacamos ao longo do texto, ao caracterizar a Educação do Campo e suas vertentes política, filosófica e pedagógica, a importância da obra de Freire, a qual inspira pesquisadores, educadores do campo e movimentos sociais camponeses principalmente pelas análises e pelo trabalho voltado à educação humanista e popular. Freire (2019) se reporta ao *exercício da curiosidade epistemológica* como necessário para que se coloque em prática um projeto crítico e democrático na Escola. Ou seja, o educador progressista deve desafiar o educando a partir de práticas educativas que proporcionem a desocultação – *de verdades escondidas* – e a desalienação dos sujeitos. Portanto, deve-se instigar a criticidade com base na realidade concreta, fazendo com que a aproximação rigorosa e metódica com o objeto (ou problema) permita que se supere o senso comum, produzindo conhecimento (que podemos adjetivar de científico), e que se transforme determinada realidade. Por outro lado, Apple e Beane (2001b, p. 152), ao centrarem seus relatos e análises no papel do currículo em escolas democráticas, acrescentam que:

A ideia de um currículo temático domina essas escolas, não apenas como uma metodologia eficaz que deixa as crianças satisfeitas, mas porque essa abordagem envolve colocar o conhecimento em prática em relação a problemas e questões da vida real.

Essas considerações que buscamos em Apple e Beane (2001a) e em Freire (2019) nos auxiliam na introdução de uma primeira prática curricular que descreveremos e analisaremos a seguir, a partir de excertos das falas dos educadores da Escola de Assentamento: *a pesquisa participante* (socioantropológica). Percebemos, a partir do ITERRA (2005), que *atitude e habilidade de pesquisa* são um dos princípios pedagógicos evidenciados nos

processos formativos do Movimento. Esse princípio também orienta e articula as atividades curriculares na Escola do Campo no assentamento:

Pesquisa neste princípio é igual à investigação sobre uma realidade, quer dizer, um esforço sistemático e rigoroso que se faz para entender mais a fundo (cientificamente), aquilo que é para nós um problema. Pesquisar é construir a solução de um problema a partir do conhecimento da sua situação atual e da sua história anterior, ou seja, de onde ele veio, se sempre foi assim ou, quando e como já foi diferente, com que precisamos mexer para superá-lo... Em outras palavras, pesquisa tem a ver com análise da realidade. Talvez se possa dizer que é um método de analisar a realidade para poder fazer proposições mais adequadas a uma intervenção nela. (ITERRA, 2005, p. 175).

Essa investigação permite compreender a realidade estudada, possibilita a construção de novos conhecimentos e, sobretudo, qualificar a ação dos sujeitos no seu contexto. Os aspectos que caracterizam a pesquisa participante apresentada como um dos princípios que pautam os processos formativos no Movimento são frutos de elementos e da dinâmica de pesquisa que retratam preceitos da Educação Popular, bem como de elementos presentes nos trabalhos de Marx.

Brandão (1987, p. 223), ao se referir à pesquisa participante, reporta-se a aspectos históricos que atribuem certo pioneirismo às experiências tanto de Marx, através de questionários de enquete “[...] entre operários que, mais do que coletar dados sobre sua condição, era um exercício de fazê-los pensar, enquanto respondiam [...]”, como de Paulo Freire, o qual, a partir de levantamento do *universo vocabular* em seu método de alfabetização de adultos, na década de 1960, “[...] convocava a comunidade pesquisada a participar tanto da pesquisa quanto dos trabalhos de educação popular a que os seus dados serviam.” Dessa maneira, é dinâmica presente nos movimentos sociais e populares e se caracteriza pela ação social e comunitária. Brandão e Borges (2007, p. 51) assim descrevem a pesquisa participante:

O compromisso social, político e ideológico do(a) investigador(a) é com a comunidade, com as suas causas sociais. Na maior parte dos casos, a pesquisa participante é um momento de trabalhos de educação popular realizados junto com e a serviço de comunidades, grupos e movimentos sociais, em geral populares. Na pesquisa participante, sempre importa conhecer para formar pessoas motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos. As abordagens de pesquisa participativa aspiram a participar de processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber mais partilhado, mais abrangente e mais sensível às origens do conhecimento popular.

Tais características, segundo Brandão (1987, p. 224, grifo do autor), reforçam primeiramente a natureza política, que atribui novos princípios quanto à possibilidade e materialidade de os:

[...] sujeitos e grupos das classes populares (operários, suboperários, lavradores sem terra, posseiros, camponeses, migrantes, homens e mulheres de lugares e trabalhos servis) serem produtores diretos ou, pelo menos, os participantes associados do próprio saber orgânico da classe, um saber que por ser *popular* deixe de ser científico e crítico. Um saber que oriente a ação coletiva e que justamente por refletir a prática do povo, seja plenamente crítico e científico, do seu ponto de vista.

Um segundo aspecto é o seu poder de determinação e de autonomia; o envolvimento e a participação na pesquisa permitem a produção de saberes a partir da realidade dos próprios sujeitos. Há, ainda, o papel do *conhecimento científico erudito* diante da pesquisa com o povo e da participação dos sujeitos populares na pesquisa, isto é, passa-se de uma condição de objeto de investigação para a condição de sujeito capaz da “[...] produção de conhecimento sobre a condição da vida [...]” de sua própria realidade. (BRANDÃO, 1987, p. 224).

Essa perspectiva popular e de ação social estará presente, em alguma medida, nos excertos selecionados dos educadores da Escola de Assentamento que apresentaremos e analisaremos nesta subseção. Nesse âmbito, um primeiro aspecto destacado pela Educadora W²³ (2019) diz respeito à compreensão e aos princípios políticos e pedagógicos encontrados na concepção de educação na Escola de Assentamento. Essa concepção reforça a importância da qualidade e do rigor – apontada pelo ITERRA (2005) –, mas entendida como a capacidade crítica de compreensão do mundo, da sociedade e das contradições presentes no cotidiano em que se vive. Dito de outra forma, como sugerem Apple e Beane (2001b, p. 152) que associam o currículo escolar à capacidade de gerar conhecimento com sentido, ou seja, o currículo “[...] baseia-se na crença de que o conhecimento só existe para os alunos e professores quando está ligado a algo sério.” A Educadora W (2019) evidencia que:

A gente procura, e acho que isso é essencial, primeiro tentar manter a qualidade. Não abrimos mão da qualidade, né? Isso é uma coisa que não se abre mão. Por ela ser uma escola pública, uma escola que já sofre muitos preconceitos. A outra, a visão crítica do

²³ A Educadora W é licenciada em Pedagogia da Terra pela Unijuí.

aluno. Essa visão de entender de maneira mais geral a sociedade, de entender temas polêmicos, contraditórios. E de os alunos sair daqui, por isso eu falo da qualidade e conseguir, em outros espaços, se posicionar, não só oralmente, mas se posicionar na escrita, na leitura, frente aos fatos. Isso a gente procura dar ênfase e ligar eles sempre a, tentamos pelo menos, tentar fazer a ligação com o projeto de sociedade que não seja esse projeto, esse projeto que está aí tão capitalista, tão avassalador, tão preconceituoso. Isso a gente tem tentado fazer ao longo dos anos, tentado garantir essa questão.

Recorremos ainda a Apple e Beane (2001a) para corroborar o que nos aponta a Educadora W (2019) no que tange à qualidade. Os curriculistas críticos percebem que trabalhos e experiências democráticas nas escolas se tornam vigorosos desde que mantenham o rigor intelectual e a “[...] capacidade de fazer a diferença em nossa forma de entender e agir vigorosamente no mundo social em que vivemos.” (APPLE; BEANE, 2001b, p. 152).

No fragmento anterior, observamos igualmente o entendimento da educadora de que, atualmente, há no imaginário social a associação de que a educação pública prescinde de qualidade e é, portanto, passível do preconceito coletivo na sociedade atual – um desafio ainda maior aos educadores da Escola pública do Campo. Também consta no excerto o olhar preciso do quanto o atual modelo de sociedade capitalista é danoso, excludente, competitivo e gera preconceitos. Para buscar a qualidade e a visão mais geral da sociedade preconizada pela Educadora W (2019), a Escola utiliza-se da pesquisa participante, prática curricular que permite a inserção de temas sociais, técnicos, políticos e produtivos da realidade local do assentamento no currículo escolar da Escola do Campo. A Educadora Y²⁴ (2019) e a Educadora W (2019) descrevem como o processo vem ocorrendo na Escola:

Durante os anos, a Escola foi se aprimorando com a pesquisa participante, que a gente procura sempre trabalhar com a questão das especificidades do nosso meio. A questão da cidadania e sociedade, que é a disciplina da pesquisa, que são questões problemas do meio onde a gente vive, que eles buscam, são questões que incomodam eles e que eles buscam apresentar possíveis soluções. Então, para além do problema de pesquisa, eles visualizam uma possível resposta, eles confirmam as hipóteses, mas o que que poderia ser aprimorado, aperfeiçoado para se superasse essa problemática. (EDUCADORA Y, 2019).

Na verdade nós temos duas âncoras aí que sustentam e que a gente procura trabalhar. Uma é a pesquisa: a pesquisa participante. [...] Que daí a gente organiza, né, e a gente faz

²⁴ A Educadora Y é assentada, licenciada em Educação do Campo: Área das Linguagens no primeiro curso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na Universidade de Brasília (UnB), em parceria com o ITERRA, e pós-graduada em Linguagem nas Escolas do Campo: ênfase em Literatura, pela Escola de Formação Florestan Fernandes (MST), em Guararema (SP).

a pesquisa com a comunidade e a gente constrói a rede de fala, a rede temática, dá um trabalho. E aí, dali, a gente faz essa seleção, e dali saem temas, mas a gente sempre tem um tema grande, né, que sai também da pesquisa, de uma fala da comunidade, e aí a gente organiza, né. E aí a gente dá a opção, por exemplo, depois que tu tem a rede de fala, cada, cada professor pode organizar seu planejamento, ou a rede temática, e os assuntos todos vão se cruzar. Isso a gente faz no começo do ano. (EDUCADORA W, 2019).

Segundo relatos dos educadores entrevistados, como aparece na fala do Educador K²⁵, ao longo de 2019, o tema trabalhado na pesquisa foi *a cultura camponesa e a soberania alimentar*. Entretanto, o referido educador destaca ainda a importância de o currículo estar conectado às demandas sociais da comunidade. É algo que parece estar associado à noção de qualidade presente no fragmento da Educadora W (2019) apresentado anteriormente, ou seja, à qualidade da Escola, do currículo ligado à realidade local, à capacidade de compreensão dessa realidade não dissociada dos atuais desafios, dilemas e problemas sociais que a sociedade vive na atualidade, mas, sobretudo, ao conhecimento presente nessas realidades únicas.

O que que é o básico? Tem que fazer a alfabetizar, mas tem que responder as demandas da comunidade. Por isso a, hoje, um dos pilares: a pesquisa [participante] socioantropológica. A gente faz a pesquisa, conversa com as famílias, o que que tá hoje de preocupação com as famílias? E aí a gente traz pra dentro da Escola, e aí faz a seleção das falas, e esse trabalho permite. O tema, a coisa é: a cultura camponesa e a soberania alimentar. Então, assim, nós temos uma culturação camponesa: o que é essa cultura, mas também a preocupação com a produção de alimentos.

A Educadora Z²⁶ (2019) acrescenta outros elementos que a pesquisa acaba por estimular, não somente nos estudantes como, principalmente, na relação que o currículo estabelece ao acercar a comunidade, a família e os problemas produtivos do cotidiano do assentamento e aspectos e dilemas sociais da atual sociedade:

[...] eu vejo assim que muitos têm sim essa consciência da questão do agrotóxico, da necessidade de produção, de melhoria, de, também teve muito essa questão do, da necessidade de trabalhar, de estudar e trabalhar, né, e que o trabalho pode sim ser feito

²⁵ Filho de pequenos agricultores na região do Alto Uruguai (RS), o Educador K participou das Comunidades Eclesiais de Base e cursou magistério pelo Movimento Sem Terra. É licenciado em Pedagogia da Terra (Matemática) e pós-graduado em Estatística pela Unijuí.

²⁶ A Educadora Z é militante do MST, assentada e educadora em Escola Itinerante em acampamentos. Cursou magistério pelo Movimento Sem Terra e é licenciada em Pedagogia da Terra (Matemática) pela Unijuí.

aqui, né. Então acho que as pessoas que saem aqui do Ensino Médio com uma bagagem bem mais, como eu vou dizer, assim, uma bagagem grande de, de consciência da sociedade, daqui, do que talvez vão enfrentar no mundo lá. Porque eles pesquisando de alguma forma ou outra eles vão conhecer a, essa realidade aqui. A pesquisa também serve para isso, à medida que eles partem da fala, eles vão querer saber, todos, quase todos têm que ir nas famílias, têm que falar, coisa que quase não tinha. Mas à medida que eles vão falar isso, eles conhecem mais e a leitura de classe, do consumismo, da política, de tudo isso.

Os dois fragmentos anteriores nos aproximam dos princípios da concepção de currículo apontada por Brodhagen (2001, p. 134) ao reportar a experiência na Escola Marquette Middle School: “O objetivo de nosso currículo é ajudar os jovens a ampliar seus conhecimentos de si e de seu mundo.” Entretanto, as dificuldades, os desafios e as contradições também estão presentes no cotidiano da Escola. Ao fazermos questionamentos sobre os princípios imbuídos nos processos formativos pelos quais passaram²⁷, a Educadora Y (2019) ressaltou a centralidade da consciência de classe, assim por ela retratada:

[...] o que mais me marcou é a consciência de classe. Porque é, primeiro a gente tem que saber quem nós somos e qual que é a função que a gente exerce diante da sociedade. Eu acho que o Curso foi isso! Sim, nós somos a classe trabalhadora. Quais são os nossos objetivos enquanto classe? O que que nós temos que fazer agora para formar nossos educandos com a consciência de classe? O que eles podem fazer para ter uma chance nessa sociedade? A questão de ser propositivo, uma consciência crítica da sua função na sociedade. De serem seres propositivos, de não ser aqueles seres que somente recebem, sabe? Mas diante do contexto que está, o que que se pode analisar, interpretar e fazer diante disso. Eu acho que o que mais me chamou assim a atenção no Curso foi isso: a questão dos princípios, dos valores do MST, também todos os outros, mas a questão da consciência de classe.

Este excerto traz dois aspectos. O primeiro é a ênfase em um dos princípios filosóficos dos processos formativos²⁸ do MST, que assume o compromisso político com a transformação social, a partir de:

²⁷ Destacamos que, conforme já indicado em notas de rodapé, os educadores entrevistados passaram por formação em processos formativos oriundos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e/ou em convênios com universidades, tendo a Pedagogia do Movimento como matriz pedagógica, política e filosófica.

²⁸ O Movimento apresenta como princípios filosóficos: a) “educação para a transformação social” (MST, 2005, p. 161); b) “educação para o trabalho e a cooperação” (MST, 2005, p. 162); c) “educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana” (ITERRA, 2005, p. 163); d) “educação com/para valores humanistas e socialistas” (MST, 2005, p. 164); e e) “educação como um processo permanente de formação e transformação humana.” (ITERRA, 2005, p. 164).

[...] uma educação que se organiza, que seleciona conteúdos, que cria métodos na perspectiva de construir a hegemonia do projeto político das classes trabalhadoras, visando através de cada prática, em última instância, o fortalecimento do poder popular. (ITERRA, 2005, p. 161).

O segundo é o desprezo pelas classes sociais, a desconsideração dos conflitos sociais de classe. Não admitir os interesses antagônicos na sociedade é imaginar que a padronização, o treinamento e a transmissão de conteúdos são suficientes para o *sucesso* dos sujeitos (FREIRE, 2019); se algo não sair como o planejado (ou sonhado), foi pela falta de mérito exclusivamente do indivíduo. Essa retórica é constante nas políticas neoliberais em curso na sociedade e que atingem igualmente o campo educacional.

A Educadora W (2019) destaca as ambiguidades e/ou contradições patentes no cotidiano da Escola e a complexidade na formação da consciência (política, de classe, crítica) e na construção da autonomia dos sujeitos:

Na Escola, essa questão de o aluno ser sujeito, né, é uma coisa tão difícil. Que eu acho que a gente, às vezes não consegue, porque cada vez fica mais difícil. Há um entendimento cada vez menor. Eu acho que o movimento, as próprias organizações e movimentos sociais deixaram de fazer essa formação. Então, sobra um papel muito grande para a Escola. Tu não consegue dar conta, porque tu tem que dar formação geral do aluno. E ele tem influências tantas, da mídia, de tudo, e ele não consegue muitas vezes, a gente não consegue fazer o aluno compreender tudo isso que está acontecendo, né? Principalmente o adolescente, o jovem, tu não consegue dar conta, como escola, tu precisaria de outras forças atuando para ajudar a gente nesse processo. Muitas vezes a gente sente essa dificuldade, né. De tu, de tu ter mais organização, mais força trabalhando, inclusive a cabeça dos pais, das famílias, né. Porque a consciência é uma coisa que tu tem que alimentar ela, não é uma coisa que vai acontecer automaticamente, né. Então, às vezes a gente anda para a frente e de repente tu parece que recua, né. E isso também acontece com o geral, mas a gente sente muito na Escola. A gente sente muito essa falta de, dessa formação mais, digamos, mais organizativa, mais política, e isso reflete bastante na Escola. Embora a gente tente organizar, né? Tenta, como escola tu é, tu está dentro de uma rede. Tu sofre pressão e tu está dentro de uma rede legal, tu pertence ao Estado, tu tem que. E muitas vezes tu não consegue dar conta daquilo que seria, que seria o central, que é tu despertar a autonomia, para ser sujeito, para não ter uma visão restrita das coisas, uma visão muito, digamos assim, muito mesquinha, né. Então, é uma luta, né? Todo o dia é uma luta.

Os apontamentos da Educadora W (2019) sobre o cotidiano da Escola, a qual, embora esteja no centro – e o centro aqui não é uma figura de linguagem – do assentamento, poderia indicar um terreno homogêneo, livre das idiossincrasias do tempo presente e de fácil alinhamento filosófico, político e pedagógico no que tange à perspectiva da Pedagogia do Movimento, fazem crer que diariamente também há luta. Desse modo, apesar de o processo formativo ocorrer em uma Escola de

Assentamento constituída a partir da mobilização, demanda e luta do movimento social camponês, tendo, por isso, uma relação direta entre seus educadores – em sua maioria assentados – e os filhos de camponeses assentados oriundos dos movimentos sociais (MST e MAB), percebem-se os desafios presentes, e a materialidade da vida cotidiana demonstra não ser uma equação de fácil resolução/solução. Em outras palavras, o dia a dia, como relatado pela Educadora W, desfaz uma visão romantizada que uma análise como a que aqui desenvolvemos poderia, eventualmente, induzir.

Entretanto, percebe-se que a pesquisa participante estimulada na Escola faz com que, através da pesquisa, os estudantes se apropriem com mais profundidade de temas que têm sentido em seu cotidiano, de maneira que suas famílias se envolvam e, ainda, que gere um conhecimento contextualizado que pode auxiliar tanto na compreensão do seu cotidiano como na sua transformação. Ao ser indagado sobre essa perspectiva, o Educador K (2019) mencionou temas recentes abordados no ano letivo de 2019 no Ensino Médio:

[...] a gurizada estava discutindo e pesquisando sobre genética leiteira: o que que tem influência na produção de leite lá na propriedade sobre genética? A outra, qual é o impacto da questão das normativas do leite, hoje, né? O que que a soja transgênica tem causado e tem trazido problemas para as propriedades e como buscar alternativas? Até discutir a sucessão familiar, teve um tema que a menina discutindo como é que nós vamos fazer a sucessão familiar que também já estamos ficando velhos. Então, dentro desse processo pedagógico, a participação da juventude também buscando responder, a partir das falas, que está na pesquisa [participante] socioantropológica, eles pegam uma fala, uma problemática e vão tentar responder, né.

Verifica-se, na fala do Educador K, a matriz produtiva da região que envolve os quatro assentamentos: uma bacia leiteira que se solidifica, e a soja, predominantemente transgênica, produzida seja pelos próprios assentados – uma contradição – ou através do arrendamento das terras. A sucessão familiar, outro tema apontado, tem uma faceta econômica, social e da identidade camponesa na relação produtiva. A inclusão de tal tema no currículo escolar demonstra a preocupação e a busca por alternativas de diversificação da matriz produtiva nas propriedades e/ou a especialização para agregar qualidade e valor àquilo que já se produz. Em outras palavras, são temas que fazem sentido no cotidiano das famílias assentadas.

Os temas apresentados pelo Educador K (2019) no excerto, fruto do trabalho por meio da pesquisa participante na Escola de Assentamento, parece-nos em sintonia com a perspectiva que nos revelam Apple e Beane (2001b) do quão fundamental é compreender a realidade em que se está inserido, do quanto o conhecimento produzido a partir do currículo nessa relação tem relevância e do quanto pode despertar a autonomia mencionada pela Educadora W (2019). Apple e Beane (2001b, p. 152-153) assim destacam:

Em vez de ser listas de conceitos, fatos e habilidades aquelas (que depois serão, de modo geral, esquecidos), o conhecimento é aquilo que está intimamente ligado com a comunidade e com a biografia de gente de verdade. Os alunos aprendem que o conhecimento faz diferença na vida das pessoas, inclusive na sua própria.

A percepção da importância e do sentido que o conhecimento assume, a partir de práticas curriculares, quando oriundo de algo real e presente no meio em que se vive, não é um mero desejo ou fruto de um exercício intelectual de curriculistas críticos, como a ênfase feita por Apple e Beane (2001a, 2001b). O ato da pesquisa ganha mais significado quando do relato de um estudante egresso da Escola:

Destaco três fatores essenciais para minha formação: primeiro, a pesquisa participante, onde envolve pais, alunos e educadores e as famílias assentadas; segundo, os Núcleos de Base (NB) e as oficinas na escola, no tempo de construção e embelezamento, que também foram importantes; terceiro, o TCC, que foi essencial na minha formação, pois com o TCC no Ensino Médio, um diferencial das outras escolas que busca pesquisar dentro do Assentamento as famílias, as produções e trazer os conhecimentos dentro da Escola. (JORNAL, 2014, p. 11).

Se, por um lado, os desafios estão postos, por outro, as condições materiais históricas e que o cotidiano impõe possibilitam superá-los. Mariano (2019, p. 178), ao analisar experiências formativas nas Escolas do MST (assentamentos e acampamentos), percebe que a:

[...] educação precisa ser pensada/realizada desde conexões fundamentais na constituição histórica do ser humano: vida produtiva (trabalho na produção das condições materiais de existência), luta social, organização coletiva, cultura, história.

Ou seja, é uma perspectiva que se contrapõe a uma visão idealista de Educação, na qual o processo formativo ocorre somente através da palavra, das

ideias e de um mundo abstrato, idealizado. Vale ainda salientar que, segundo Brandão e Borges (2007, p. 54), os fundamentos da pesquisa participante parecem reforçar os aspectos do excerto do estudante citado anteriormente, pois, embora

[...] a ação de pesquisa e as ações sociais associadas a ela sejam bem locais e bem parciais, incidindo sobre apenas um aspecto de toda uma vida social, nunca se deve perder de vista as integrações e interações que compõem o todo das estruturas e das dinâmicas desta mesma vida social.

As descrições das práticas curriculares que realizamos aqui teve como fonte fragmentos das entrevistas com educadores da Escola de Assentamento, além de elementos relatados em diário de campo nas estadas na Escola. Os excertos selecionados nos permitiram as interpretações empreendidas, sendo elas articuladas a partir das referências teóricas que apontamos, com destaque para a abordagem crítica do currículo e para as produções oriundas dos acúmulos da Educação do Campo no país. Assim, procuramos verificar, no campo empírico, práticas curriculares que estimulam a democracia, a participação e a emancipação e que são fruto de perspectivas políticas e pedagógicas alternativas aos efeitos do neoliberalismo na escola, na educação e na sociedade. Acreditamos, como Apple e Beane (2001a, 2001b) na indissociabilidade entre democracia e bem comum e da centralidade desta relação à materialização de práticas curriculares democráticas na Escola. Desse modo, recorreremos uma vez mais a Apple e Beane (2001b, p. 153-154), os quais, ao descreverem experiências de escolas democráticas estadunidenses urbanas, reforçam uma percepção igualmente notada nas entrevistas aqui realizadas nas Escolas do Campo:

Um fato que surge claramente desses relatos é a atenção que os educadores dão às realidades 'mundanas' da vida diária das escolas. Essas histórias lembram que o significado poderoso de democracia não é formado pela capciosa retórica política, mas nos detalhes da vida cotidiana. Nessas escolas, as pessoas levam a sério as realidades do desenvolvimento do currículo, do ensino, da avaliação e da vida dos estudantes e professores que precisam cooperar para que as escolas realmente funcionem.

Nesta subseção, descrevemos e interpretamos *a pesquisa participante como prática curricular de identidade camponesa e de cidadania na Escola do assentamento*. Na subseção seguinte, descreveremos e interpretaremos *a Pedagogia da Alternância: tempo e espaço de formação dos educandos na Escola*

Família Agrícola como outra prática curricular investigada nas Escolas do Campo, levando-nos novamente ao Estado do Espírito Santo.

5.3.3 A Pedagogia da Alternância: Tempo e Espaço de Formação dos Educandos na Escola Família Agrícola

Nesta subseção, abordaremos a terceira prática curricular investigada (a segunda oriunda da Escola Família Agrícola) no campo empírico através da inserção nas duas Escolas do Campo pesquisadas. Precisamos destacar inicialmente que a categorização aqui realizada foi o recurso utilizado para apresentar as práticas curriculares didaticamente, pois o que observamos, ao longo da investigação e especialmente no momento de tratamento (categorização) do conteúdo das entrevistas, foi um entrelaçamento das categorias, o que permite outras leituras e/ou abordagens.

Outro apontamento é que a apresentação, descrição e análise a serem realizadas estarão permeadas por aspectos pedagógicos que estruturam tal prática curricular, ou seja, elementos históricos, estruturais, didáticos e que fundamentam e materializam a Pedagogia da Alternância²⁹ no cotidiano da Escola Família Agrícola e na sua relação com o currículo e com os processos de aprendizagem que se constroem em diferentes espaços e tempos a partir dessa prática curricular. Portanto, estamos entendendo a Pedagogia da Alternância não somente como um método que constitui o ensino desde sua concepção, no interior da França, na década de 1930, mas sobretudo como uma prática de currículo. Procuraremos reforçar e justificar esse aspecto no decorrer da narrativa e da análise das entrevistas.

Muito embora, ao longo deste trabalho, já tenhamos dedicado espaço para conceituar e apresentar elementos históricos, políticos e filosóficos que concebem a Pedagogia da Alternância, não iremos retomá-los aqui. Porém, daremos ênfase a

²⁹ Muito embora já tenhamos apresentado, ao longo do texto, elementos teóricos que a conceituam, destacamos três referências que nos auxiliam na ampliação e na compreensão conceitual da Pedagogia da Alternância enquanto método de ensino: García-Marirrodriga e Puig-Calvó (2010), que apresentam aspectos básicos (históricos e pedagógicos) que compõem a Pedagogia da Alternância; Nosella (2012), que apresenta, a partir de sua pesquisa de mestrado, de forma documental, as origens e os princípios da Pedagogia da Alternância no país e; Gimonet (2007), que aborda o processo de formação nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), ou seja, considera as práticas formativas, os instrumentos pedagógicos e a complexidade que envolvem a Pedagogia da Alternância.

alguns aspectos pedagógicos que merecem destaque antes de efetivamente descrevermos os conteúdos das entrevistas em torno do conceito, da forma como a prática curricular é abordada e trabalhada na Escola Família Agrícola.

Segundo García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010), os pilares que sustentam a formação do movimento das CEFFAs têm como finalidades a formação integral das pessoas e o desenvolvimento local (do e no campo). Os meios para que se atinjam tais finalidades se estruturam na alternância e na associação local, constituída por membros das famílias e representações do movimento para a gestão e o desenvolvimento da Escola. Os autores compreendem a Pedagogia da Alternância como uma metodologia pedagógica capaz de atender as necessidades e as realidades locais, tendo em diferentes temporalidades e espaços (Escola e meio familiar, comunitário, cultural) a possibilidade de formação integral dos educandos. Ou seja, é uma formação “[...] no campo e com uma visão humanista, que desenvolve conhecimentos no diálogo dos saberes e, como consequência, desenvolve também o compromisso do jovem com seu meio.” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 64). Em vista disso, o processo formativo é um contínuo que se desenvolve no decorrer da sessão (tempo e espaço na escola) e da estadia (tempo e espaço no convívio familiar/comunitário/do trabalho).

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Família Agrícola (MEPES, 2014, p. 10), no item Organização Curricular, se refere à Pedagogia da Alternância como:

A Pedagogia da Alternância, através dos seus instrumentos pedagógicos, extrai da realidade concreta elementos significativos que motivam a relação ensino-aprendizagem. Congregando-os com as áreas de conhecimento os instrumentos pedagógicos, principalmente os de pesquisa como o Plano de Estudo, a Folha de Observação, Estágio, possibilita ao jovem perceber as contradições existentes dentro do seu próprio meio, tornando-o ainda sujeito que analisa sua realidade, transformando-a, recriando-a. A Pedagogia da Alternância propicia a formação de um ser protagonista/ator na busca do seu próprio conhecimento; prioriza desenvolver continuamente as potencialidades humanas em todas as dimensões em vista do homem social que se deseja alcançar isto é, relacionado com uma filosofia de educação em favor do desenvolvimento das famílias e comunidades, sendo ele o sujeito do processo.

Desse modo, a organização dos tempos e espaços formativos perdem a perspectiva dicotômica para que se crie uma unicidade e dependência mútua que transcenda a complementaridade. A vida escolar e formativa nos períodos de sessão não se dissocia das atividades de formação que se dão nos tempos e espaços na vida social, no convívio familiar, no cotidiano de trabalho e de produção.

O processo formativo se desenvolve continuamente, levando em consideração as dimensões que fazem parte da vida em sociedade. Conforme destaca Nosella (2012, p. 207), ao aludir às bases metodológicas e estruturais das Escolas Família Agrícola:

A alternância constitui a estrutura pedagógica fundamental e permite, através do Plano de Estudo, uma relação autêntica entre vida e escola. Pode ser definida como continuidade da formação numa descontinuidade de atividades.

Gimonet (2007, p. 28), ao apresentar os fundamentos e princípios pedagógicos³⁰ na Pedagogia da Alternância, aponta como finalidades a *formação integral da pessoa*, tendo o processo formativo o objetivo de *orientação e inserção socioprofissional* dos educandos, e a indissociabilidade entre o processo formativo e o desenvolvimento local do território onde a Escola se encontra. Por outro lado, enfatiza como princípios: a) “A primazia das experiências sobre o programa.”; b) “A articulação dos tempos e dos espaços da formação.” (GIMONET, 2007, p. 29); c) “Um processo de alternância num ritmo em três tempos.”; d) “O princípio da formação profissional e geral associadas.”; e) “O princípio de cooperação, de ação e de autonomia.” (GIMONET, 2007, p. 30); e f) “A associação dos pais e mestres de estágio profissionais como parceiros e co-formadores.” (GIMONET, 2007, p. 31).

Um primeiro aspecto que abordaremos é a organização do currículo ao longo dos quatro anos letivos em que se dá o curso Técnico em Agropecuária integrado com o Ensino Médio. A Monitora U (2019) ressalta a opção da Escola pela utilização de temas geradores, apresenta a composição dos diferentes temas em cada um dos anos letivos e evidencia também a articulação feita pelo coletivo docente entre os temas selecionados e a base comum curricular:

Os projetos de Curso, eles são organizados a partir dos temas geradores, né. O método que permeia, assim, esse movimento da Pedagogia da Alternância, né, o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância é o método do Plano de Estudo. [...]. Mas é, então, são os, é organizado em temas geradores. Então, temas por ano. Então, cada turma tem um tema ou dois temas geradores. A primeira série tem dois temas geradores, que é o Uso – três temas geradores –, o Uso e aproveitamento do meio ecológico; a distribuição das terras; e a

³⁰ Optamos por não os descrever e caracterizá-los separadamente neste instante pois acreditamos que os princípios mencionados por Gimonet (2007) estarão presentes nos recortes e fragmentos que selecionamos das entrevistas realizadas com os monitores. Assim, tal relação fará mais sentido e ganhará maior significado levando-se em consideração o relato dos sujeitos que a materializam na Escola Família Agrícola.

alimentação. Na segunda série, dois temas geradores, que é a saúde, e o outro, a reprodução. Na terceira série, agroecologia, um tema gerador. E, na quarta série, administração rural. Então, cada turma tem um tema gerador. E aí os currículos, tanto o da base comum como os da base diversificada, que é os das matérias do curso técnico, eles são distribuídos pelas aproximações desses temas geradores durante os quatro anos de formação. Eles não seguem, necessariamente, os da base comum, não seguem a mesma distribuição de séries que as escolas, que as outras escolas, né. Porque eles são aproximados aí, dos temas geradores. Aí, a cada tema gerador, os meninos fazem um processo então de diagnóstico da realidade, dentro do método do Plano de Estudo. Eles fazem o diagnóstico da realidade que envolve aquele tema, faz a, a, a, o aprofundamento, a problematização desses elementos que vêm da realidade, aí pra esse, para essa problematização e aprofundamento, os meninos desenvolvem cursinhos, palestras, visitas de estudo, os próprios momentos de estudo na escola das áreas, dos monitores das disciplinas, é, é, fazem novas pesquisas nas comunidades. Voltam nas comunidades de novo para pesquisar, né. Então eles fazem e problematizam essas situações. Que são situações que a gente chama de pontos de aprofundamento. Então, aquilo que é ainda um tema que não tem uma clareza ainda na, na, na formação dos meninos. Então, a gente chama isso de pontos de aprofundamento e é o que vai ser trabalhado também nas disciplinas, cursinhos e de todas as atividades que desenvolvem. Para além dos conteúdos que já são base.

O fragmento permite-nos alguns realces. O primeiro deles, já mencionado anteriormente, é o fato de que os temas geradores – elemento base do método de alfabetização e da Educação Popular construída por Paulo Freire – estruturam o currículo escolar na Escola Família Agrícola. De outra forma, Beane (2003) atribui os temas geradores à integração curricular, na qual a opção por uma organização curricular temática permite uma transcendência do currículo acadêmico que se materializa na escola pela especificidade disciplinar; permite um maior envolvimento dos jovens, desafiando a criatividade; permite a relação concreta das escolas com a vida real, alargando assim a compreensão de si próprios e do mundo que os cerca; e efetiva “a prática da democracia no dia a dia das escolas.” (BEANE, 2003, p. 92).

O segundo realce diz respeito à presença e importância do Plano de Estudo – conceito trazido por Nosella (2012) há alguns parágrafos – como método que estrutura, abrange e gera aprendizado a partir da contextualização e da realidade em que estão inseridos os educandos. Essa contextualização leva em consideração a articulação entre tema gerador e sua introdução na realidade local onde o diagnóstico induzirá problematizações e pontos de aprofundamento. Este último elemento será o enlace que exigirá dos monitores uma leitura disciplinar e, portanto, mais específica nos momentos de sessão, ou seja, para subsidiar as situações percebidas no cotidiano, associando o conhecimento mais *formal* às necessidades de compreensão dos elementos de pesquisa que emergem do dia a dia.

O terceiro realce nos remete ao entendimento, ao significado e à relevância do Plano de Estudo, assim caracterizado por Nosella (2012, p. 208):

O plano de Estudo é o instrumento pedagógico fundamental da Escola-Família, ele é a pedagogicização da alternância; é a forma concreta de tornar em ato as potencialidades da alternância; é o veículo que leva para a vida as reflexões, as questões, as conclusões. Dentro do método da alternância, portanto, utiliza-se uma atividade que permite tornar efetivo. Maximizando-o, o princípio de que a vida educa e ensina. O Plano de Estudo é um guia (questionário) elaborado pelos alunos juntamente com a equipe dos professores, ao findar uma semana de aula, a fim de investigar, com seus pais, um aspecto da realidade cotidiana da família, seu meio e suas vivências. As respostas ao P. E., que o aluno anota em seu caderno de propriedade ou do lar, são postas em comum ao voltar à Escola no início de nova sessão de aula.

Esses aspectos, que aparecem no excerto da Monitora U (2019), estão de outra forma presentes também na fala da Monitora V (2019). Reforçam o conceito apontado por Nosella (2012) no que tange ao Plano de Estudo e, sobretudo, a maneira como vai se instituindo a aprendizagem, a relação entre o currículo, os saberes presentes no cotidiano e a compreensão dos desafios locais, que fazem emergir novos conhecimentos da realidade que pode ser transformada. A Monitora V (2019, grifo nosso) assim enfatiza:

O que é essencial na Pedagogia da Alternância? Acho que é o método! Então, alternar os tempos e os espaços, qualquer processo formativo alterna. A gente sempre estuda assim, a não ser que a gente estude num, num internato constante (tem gente que estuda, né?). Na nossa realidade é assim, todo mundo estuda assim: você está um período em casa, você está um período na escola, e é isso. *O que a Pedagogia da Alternância faz de diferente é porque entende que o processo formativo acontece continuamente.* Então o tempo que você saiu da escola e foi para casa você continua sendo um estudante, você continua no seu processo formativo e você precisa vivenciar isso lá também. Assim como quando você está na escola você continua sendo aquela pessoa que está lá naquele espaço, que vivencia aquela realidade e que se relaciona com aquelas pessoas. Então a gente entende que esse espaço da estadia, que é o tempo que os estudantes estão em casa, é um espaço de, de emergir os elementos que vão permitir que o processo de ensino-aprendizagem aconteça. Então, ter esse tempo que ele vai para casa e ele pode dialogar com as pessoas, que ele pode observar os elementos da realidade, que ele pode se questionar sobre aquilo que está acontecendo ali, e esse movimento tensionado pelo método, porque o método faz isso, então, o método – quando eu falo método é do Plano de Estudo – então o estudante vai para casa, numa, em muitos momentos tensionado para ele dialogar com as pessoas, pra ele observar o que está acontecendo lá, pra ele descrever, pra ele questionar aquele movimento, né? E aí, há o espaço da sessão, é o espaço que vai tentar organizar esses questionamentos e trabalhar esses questionamentos a partir da ciência, né? Então, não, não existe essa, que é isso que você falou, não é uma barreira, não existe uma dicotomia entre esses dois espaços. Eles são os espaços em que as pessoas vivem, e as pessoas que estão passando pelo processo formativo fazem essa, a gente chama assim: é a *continuidade na descontinuidade*. Que é o grande desafio.

Nota-se, a partir do que nos traz a Monitora V (2019), a materialização da continuidade ressaltada por García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010) ao se referirem ao aprendizado proporcionado pela Pedagogia da Alternância em tempos e espaços distintos, com características e especificidades diferentes.

Constata-se, através dos fragmentos das Monitoras U (2019) e V (2019) e de Nosella (2012), a centralidade e o papel do Plano de Estudos como instrumento pedagógico que orienta as práticas curriculares – aspecto que referimos ao abordar os princípios políticos e pedagógicos da Pedagogia da Alternância, no capítulo 3 –, fazendo com que a realidade local vivenciada pelos educandos faça parte do currículo. Esse instrumento estimula o diagnóstico, a contextualização, o questionamento, o aprofundamento, a reflexão e a ação sobre a realidade pesquisada. Contém ainda um elemento fundamental, que é a articulação entre os monitores (Escola), os educandos e as famílias (contexto social, comunitário e de trabalho).

Esses aspectos, segundo o Projeto Político-Pedagógico do Curso na Escola (MEPES, 2014, p. 16), constituem-se como “[...] princípio de sustentação de sua identidade.” São práticas que se transformam em programa de grandes ou pequenos ciclos/períodos, contendo planejamento, execução e avaliação com seus desdobramentos a nível pessoal, das relações sociais e de suas relações com a realidade. Dessa forma, atribui a EFA o “[...] caráter de movimento emancipatório.” (MEPES, 2014, p. 16). Essas práticas envolvem os estudantes enquanto protagonistas da investigação, bem como a família e a comunidade, que partilham a cultura, o trabalho e as relações socioeconômicas como experiências a serem estudadas e compreendidas desde sua realidade até as suas contradições, e os monitores, como orientadores que acompanham “[...] o processo de reflexão na dinâmica da práxis integrando o conhecimento vivencial com o conhecimento científico, promovendo uma relação autêntica entre a vida e a escola.” (MEPES, 2014, p. 16).

Por outro lado, Gimonet (2007) destaca e caracteriza os dois lócus e as temporalidades atribuindo-lhes três formas: *espaço-tempo familiar*³¹, *espaço-tempo*

³¹ Segundo Gimonet (2007), é lugar de referência para os jovens, embora também de ambivalências, de incertezas e de angústias existenciais. “Mas é nesta ambivalência, às vezes conflituosa, que acontecem as aprendizagens que levam à construção da identidade.” (GIMONET, 2007, p. 138).

*profissional*³² e *espaço-tempo escolar*³³. Espaços-tempo, por terem distintas finalidades, objetivos e suas próprias lógicas, exigem adaptação dos educandos, mas, simultaneamente, proporcionam conhecimentos relevantes ao processo formativo, até mesmo pelos desafios presentes e por ser lócus onde as contradições afloram.

As contradições retratadas por Gimonet (2007) encontram-se presentes no cotidiano da Escola Família Agrícola e não são minimizadas no relato da Monitora U (2019), que criticamente aponta desafios com os quais o coletivo de monitores e a estrutura pedagógica da escola se deparam no cotidiano:

O que a Pedagogia da Alternância procura fazer é dar sentido a esses outros espaços, sentido formativo nesses outros espaços. Tencionar também a reflexão sobre a condição de vida nesses espaços onde esses meninos estão, as condições das relações, a sua colocação na sociedade. Então, eu acho que o objetivo é muito interessante. E o objetivo do curso como um todo em si, que é de criar as condições de os meninos serem sujeitos engajados na construção de uma sociedade mais justa e solidária, né, que é a nova sociedade que a gente fala, né, nos discursos utópicos, aí. Mas isso parte da reflexão de onde eles já estão. Para a gente melhorar essa realidade, a gente precisa partir da reflexão de onde a gente está. Paulo Freire dizia que a cabeça pensa onde os pés pisam. Então ele aprende a partir daquilo também que ele já conhece. Ele contextualiza a ciência a partir da vida dele. Porque senão vira uma coisa abstrata. A gente estuda a história da Europa, a história dos Estados Unidos. E a história do meu lugar? Do meu município? Dos povos que viveram aqui, no município? Cadê isso, né? Na atualidade, a gente tem um desafio muito grande, assim, nessa efetivação da Pedagogia da Alternância. A gente já é um, no contexto geral, assim, que vem vindo pela lógica do sistema que vem alienando tantas pessoas, né. Fazendo as pessoas sofrerem tanto que as pessoas vão ficando alheias a sua própria condição de sujeito social. Então a gente tem os meninos que não conhecem o mínimo da realidade deles, que são completamente alheios à realidade, que estão vivendo num mundo que é virtual e que o mundo virtual não dá condição de eles perceberem os elementos da realidade. Que daria, pelo mundo virtual também, dependendo das relações que eles estabelecem no mundo virtual. Mas, por exemplo, tem meninos que não conhecem coisas da história da comunidade, das pessoas. Não sabem quem é o vizinho que mora a 500 metros da sua casa. Então, são, são perfis assim. Vamos dizer, assim, então, a cada ano tem aumentado isso de meninos que são completamente alheios à realidade. Então, como que a gente parte da realidade, fica mais difícil de a gente desenvolver esse trabalho de partir da vida deles, da realidade deles para poder contextualizar o ensino.

³² De acordo com Gimonet (2007, p. 139), “Este tempo de alternância é aquele onde apreendem, se analisam e se questionam, através da observação, a atividade prática, a troca, a expressão... os componentes da vida profissional nos seus aspectos técnicos, econômicos, sociais e humanos. É, também, o tempo em que se transferem os saberes do CEFFA: saberes técnicos, tecnológicos, científicos”

³³ Gimonet (2007, p. 140) assim o caracteriza: “É o lugar onde vai acontecer o esclarecimento e a superação da prática e da experiência, onde vão se desenrolar novas aprendizagens, produção de saberes mais amplos para uma prática pedagógica ao mesmo tempo cooperativa e personalista. Propicia um outro possível refúgio e outras referências, necessárias para a construção da identidade na fase adolescente.”

Ao mencionar Paulo Freire ao se referir à necessidade de se refletir sobre a realidade na qual se está inserido como forma de compreensão das relações sociais e históricas que constituem o cotidiano, a monitora reforça a importância das contradições que a envolvem e, sobretudo, possibilita a construção de novos aprendizados e de novos conhecimentos específicos que dão sentido àquilo que se vive. Freire (1994) concebe o homem como um ser de relações e capaz de captar a sua realidade. Nesse processo, tende a captá-la *fazendo-a objeto de seus conhecimentos*, uma característica própria de todos os homens, que lhes permite a consciência reflexiva e que, quando estimulada nos educandos, faz com que eles reflitam:

[...] sobre sua própria realidade. Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu e de suas circunstâncias. (FREIRE, 1994, p. 30).

Outro elemento presente no fragmento anterior revela a preocupação pedagógica não apenas com práticas que, diante da Pedagogia da Alternância, permitam a contextualização do currículo para a compreensão da realidade e contradições cotidianas, mas também com a alienação à qual os educandos são submetidos e que também incide em suas relações na sociedade, ofuscando a natureza criativa e crítica dos sujeitos. Freire (1994) atribui a alienação na sociedade à sua incapacidade de ser autêntica, de ter a *consciência de seu próprio existir*. E, ao ser alienado àquele que não percebe a realidade, cabe enxergá-la a partir do seu próprio olhar, da sua própria condição. Enfrentar o seu mundo, a sua realidade, muitas vezes *provoca uma nostalgia* que o faz – homem – desejar ser outro e negar a sua história, o seu lugar. “É preciso partir de nossas possibilidades para sermos nós mesmos. O erro não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou na falta de análise ou de autocrítica.” (FREIRE, 1994, p. 35). Fazemos esse destaque pela possibilidade de associar tal inquietação da Monitora U (2019) com o que novamente Freire (2019) assinala sobre a dialogicidade nos processos formativos e, sobretudo, na Escola como um elemento que desafia educadores democráticos a construir práticas para a emancipação e autonomia dos sujeitos.

Nosella (2012) ressalta que o processo formativo, ao se basear em um currículo temático, pressupõe uma articulação coesa entre os temas geradores e os Planos de Estudos, algo que metodologicamente precisa estar em sintonia com a

realidade. Posteriormente, “[...] passa pelo aprofundamento teórico e retorna à realidade numa perspectiva de intervenção, experimentação e transformação.” (NOSELLA, 2012, p. 266). Há, segundo autores de reconhecida produção na Pedagogia da Alternância, uma categorização dos tipos de alternância. Nosella (2012) define a *alternância* com essas características como *integrativa*³⁴. Esses recursos didáticos, instrumentos e atividades materializarão “[...] a pedagogização da alternância entre a escola e o meio.” (NOSELLA, 2012, p. 267). A Monitora V (2019) destaca a importância desses instrumentos presentes no processo formativo contínuo e que conectam a realidade local ao currículo da Escola:

Os instrumentos, eles são, a maior parte deles, tem essa característica de ajudar a vincular os conhecimentos da realidade com os conhecimentos científicos. O Plano de Estudos, entendido na dimensão do método ele, ele promove, é ele que promove principalmente esse movimento da realidade para a teoria e da teoria para a prática de volta. E na concepção do instrumento, ele também é essencial, porque é através do Plano de Estudo que você [...] faz emergir esses conhecimentos que as pessoas já têm sobre determinados assuntos e que vão ser pontapés para o trabalho das áreas do conhecimento, do trabalho científico. Então, o Plano de Estudos é essencial nesse movimento da, de pedagogizar essa dinâmica dos tempos e dos espaços. Os outros instrumentos, eles têm também essa característica. O Caderno da Realidade, ele tem o objetivo de ajudar o estudante a fazer uma imagem da realidade dos fenômenos. Ele faz, ele faz a pesquisa lá, dialoga com as pessoas sobre um fenômeno, faz uma observação, traz aqueles elementos daquele, de como aquele fenômeno se manifesta no espaço onde ele vive: na casa com a família, na comunidade, no município. E aí, depois que ele faz esse levantamento, ele sistematiza isso em um documento, e esse documento compõe o Caderno da Realidade.

³⁴ Gimonet (2007, p. 120) classifica a alternância em três tipos: a) falsa alternância ou justaposta: processo de formação onde se sucedem “[...] tempos de trabalho prático e tempos de estudo, sem nenhuma ligação manifesta entre si [...]”; b) alternância aproximativa, na qual a “[...] organização didática associa os dois tempos de formação num único conjunto coerente. Todavia, trata-se de uma soma de atividades profissionais e de estudo que de uma verdadeira interação entre os dois [...]”; e c) alternância real ou integrativa, na qual os tempos de formação (teórica e prática) se sucedem ocorrendo uma estreita conexão e interação entre ambas, “[...] além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Este tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio.” Borges *et al.* (2012, p. 39) utilizam-se da mesma nomenclatura de Gimonet (2007), exceto no que diz respeito à alternância integrativa, que denominam *alternância copulativa*. Porém, o sentido é o mesmo dado à alternância integrativa. Por outro lado, Nosella (2012, p. 266-267) assim caracteriza a alternância integrativa: “[...] pressupõe um Plano de Formação baseado na lógica temática e não disciplinar. Os Temas Geradores e os Planos de Estudo possibilitam um itinerário metodológico que parte da realidade, passa pelo aprofundamento teórico e retorna à realidade numa perspectiva de intervenção, experimentação e transformação. Há um conjunto de instrumentos e atividades que possibilitam a pedagogização da alternância entre a escola e o meio. Manejar esses instrumentos requer uma abertura para o diálogo e a interlocução dos diferentes saberes, bem como para o trabalho interdisciplinar, conhecimento da pedagogia da alternância, disciplina, planejamento e um dedicado trabalho em grupo pela equipe da EFA.”

Nota-se, a partir do que nos traz a Monitora V (2019), que o Plano de Estudo, assim como disposto no Projeto Político-Pedagógico do Curso na Escola Família Agrícola, sintoniza os assuntos da realidade estudada com o currículo escolar, através dos temas geradores. Entretanto, os mecanismos para que essa sintonia seja a mais efetiva possível leva em consideração outros instrumentos, como o Caderno da Realidade – instrumento conceituado e referido ao se abordar os princípios políticos e pedagógicos da Pedagogia da Alternância, no capítulo 3 –, apontado pela Monitora V (2019). Ainda segundo ela, é um instrumento individual e:

[...] um elemento que a gente pode sempre vincular com o estudante, porque ele vai sempre observar, vendo ali essa manifestação concreta do fenômeno.

Percebe-se também o quanto essa prática permite “[...] contribuir para uma formação integral e aliada ao desenvolvimento comunitário [...]” (BORGES *et al.*, 2012, p. 41), o que auxilia na formação integral, bem como sinaliza para o entendimento de que o processo formativo é potencializado em espaços que não se limitam ao escolar, algo muito caro à Pedagogia da Alternância.

Nesse sentido, vale enfatizar um aspecto que já mencionamos ao longo do texto quando definimos conceitualmente a Pedagogia da Alternância, seus princípios e fundamentos pedagógicos e que está igualmente presente em um dos fragmentos da Monitora V (2019): a relação tempo-espaço de formação. Para tanto, ressaltamos o que nos apresentam Antunes-Rocha e Martins (2012, p. 24-25):

[...] como princípio, a alternância agrega necessariamente o movimento do sujeito no mundo, nos diferentes contextos em que esteja inserido, onde os processos de ir e vir estão baseados em princípios fundamentais, como: a produção da vida (em casa, no trabalho, na rua, nos movimentos sociais, na luta, dentre outros) é um espaço educativo tal qual a escola. Nessa perspectiva analítica e prática, a realização das atividades é entendida não como complementar, mas de interação permanente entre as atividades formativas e o trabalho formador no processo educativo, onde os sujeitos e os sistemas constituem-se num movimento dinâmico de formação, e não uma mera transmissão de conhecimentos. A formação está no e para além do espaço escolar e, portanto, a experiência se torna um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes, em que o sujeito conquista um lugar de ator protagonista, apropriando-se do seu processo de formação.

Por outro lado, para além das entrevistas realizadas, nos momentos de observação durante o período investigativo junto à Escola em conversas informais, nas permanências na sala dos professores e nos diversos almoços que

compartilhamos, percebemos a existência de outros recursos que se constituem práticas de currículo que demonstraram formas diferentes de se dar o processo formativo em uma Escola do Campo (neste caso específico, em uma Escola Família Agrícola na região Norte do Espírito Santo). Esses elementos foram compondo registros em diário de campo, os quais alargaram e qualificaram a compreensão do material oriundo da transcrição das entrevistas, que, neste capítulo, estamos descrevendo e analisando.

Também a partir de recorte da entrevista da Monitora V (2019), notamos como ela caracteriza os instrumentos de Caderno da Realidade e Projeto das Áreas e como eles são articulados:

O Projeto das Áreas é a reflexão, o estudo científico desses elementos que foram manifestados. Então a gente, se a gente tivesse que manifestar a intensidade, o CR [Caderno da Realidade] é mais intenso da estadia, e o Projeto das Áreas é mais intenso da sessão.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do Curso na Escola (MEPES, 2014, p. 18), o Caderno da Realidade é um instrumento pedagógico que tem como finalidade o registro de “[...] todas as atividades relacionadas diretamente ao tempo/espço e dinâmica da sessão e da estadia, ajudando na valorização da relação do estudante com a sua realidade.” É um instrumento de sistematização da pesquisa em que o estudante descreve reflexões frutos dos estudos necessários para racionalizar e compreender os desafios presentes no objeto de sua investigação local. Ainda conforme o Projeto Político-Pedagógico do Curso na Escola (MEPES, 2014, p. 19), o Caderno da Realidade representa:

Tomada de consciência e uma particular percepção da vida cotidiana do estudante.

Desenvolvimento da formação geral, porque retrata a história da família, da terra que trabalha, da comunidade e de outros aspectos que compõem a estrutura familiar.

O compromisso com a transformação da realidade vivida pelo estudante, através do processo de tomada de consciência e análise sistematizada dessa realidade.

Outro aspecto que vale recuperar e do qual o material empírico, por meio das entrevistas, nos oferece bons elementos de descrição e análise, refere-se a como o currículo escolar vai se moldando nessa perspectiva de associar e contemplar a

realidade local – assuntos, temas e preocupações presentes no cotidiano dos estudantes – com a base curricular necessária de ser trabalhada na escola e, ainda, levando em consideração as possibilidades de democratização do currículo escolar. No excerto seguinte, oriundo de recorte na entrevista da Monitora V (2019, grifos nosso), esse tripé parece aflorar – o currículo acaba incorporando novos sentidos a partir da realidade local, em uma Escola do Campo e tendo a especificidade de ser uma Escola Família Agrícola, a qual tem na Pedagogia da Alternância seus princípios pedagógicos e filosóficos firmados:

E foi pensado assim, pela fase de desenvolvimento dos estudantes, quais os temas que seriam mais importantes, assim, pela característica do ciclo, né, dos meninos estudando. E já foi pensado também como que os conteúdos científicos se integram naquele tema. Então os meninos já têm definido, assim, no primeiro semestre da primeira série, eles estudam *O uso e aproveitamento do meio ecológico*. No segundo, eles estudam *A alimentação*. Aí, na segunda série, estudam *Saúde e Reprodução*. O que a gente faz na escola é, que aí está mais entre a equipe, e sentido algumas relações com os estudantes, é adequar os temas de, de Plano de Estudo, temas de atividades vivenciais que são os instrumentos que a gente usa, né. Então, por exemplo, a gente trabalhava até o ano passado na primeira série quando a gente ia estudar o tema Alimentação, os meninos realizavam um instrumento de Plano de Estudo que é o que introduz todo o tema desse assunto, eles faziam o tema da *Alimentação das Plantas e das Criações*. Pelo enfoque técnico, pelo atendimento dos estudantes e tal. Aí, este ano a gente já percebeu que não, na realidade esse não era mais um tema que sensibilizava os meninos. Então, a gente entendeu, assim, que o instrumento principal, que era o Plano de Estudo, para introduzir o estudo desse tema precisava ser sobre *Alimentação humana*. Então, essas adequações que a gente vai fazendo dentro do tema geral para criar as condições do trabalho. E aí, outros temas que possam ser incluídos no trabalho cotidiano para, para além do que está previsto no Plano de Curso e que pode ser sentido e que geralmente estão articulados à *auto-organização dos estudantes*. Então, temas, temas distintos que podem surgir na realidade, que a própria associação propõe que sejam trabalhados e refletidos e que a gente vai fazendo em tempos, em tempos específicos, articulados junto com os estudantes. Mas, e esse movimento de, de integração dos conteúdos, eles vão acontecendo na própria dinâmica de trabalho dos monitores. Então, os meninos fazem inicialmente um, um levantamento de situações para iniciar o estudo daquele tema. Mas, nos momentos de estudo, os monitores vão retomando isso. Então, os meninos vão fazendo, por exemplo, pesquisas mais específicas das áreas quando eles estão no tempo da estadia. Outras vezes eles fazem estudos mesmo já para aprofundamento, mas a gente sempre cuida para os meninos conseguirem manter a continuidade do estudo, da reflexão e também da observação prática.

O que se nota é a flexibilidade no currículo quanto à temática; muito embora não sofra uma alteração radical, como destacado pela Monitora V (2019), há margem para, a partir da sensibilidade dos monitores, ir fazendo os ajustes que percebem individualmente e que exigem uma articulação e organização coletiva da equipe. Outro aspecto – e que justifica nosso grifo no excerto – é o fato de que as

alterações e ajustes temáticos consideram a realidade dos estudantes e o que é proposto pela associação dos estudantes. Esses ajustes requerem a sensibilidade individual e o trabalho coletivo dos monitores para incorporar o que é sugerido e reorganizar o currículo. Isso aparece nesse fragmento mais explicitamente, evidenciando a participação efetiva dos estudantes e a democratização do currículo escolar, fruto da auto-organização.

Esses aspectos curriculares nos estimulam a olhar para algo muito presente quando se analisa a Educação do Campo, a Escola do Campo e a importância (ou necessidade) de integração curricular. Na seção 3.4, discutimos elementos teóricos essenciais que fundamentam e conceituam nossa leitura sobre o conhecimento e a relevância do currículo para as camadas populares e trabalhadores camponeses, visando a uma Educação humanizadora, que emancipe, promova a autonomia dos sujeitos e seja democrática. Neste momento, para além desses aspectos conceituais, que não estão dissociados da descrição e da análise que aqui fazemos, nosso olhar se centra em como, na prática, se dá, no contexto pesquisado, a integração curricular a partir da perspectiva temática de trabalho pedagógico. Para tanto, acreditamos que o Monitor X (2019) traz elementos que nos auxiliam nesse entendimento:

[...] primeiro, o, grande parte dos conteúdos relacionados à vivência, ao contexto da realidade local, era um processo metodológico todo de forma mais coletiva, das equipes, dos acompanhantes de turma e tal, a parte das disciplinas, mesmo que a gente já tinha os currículos organizados, mas sempre teve o desafio da questão das disciplinas ser uma coisa muito, como eu falo, assim, da forma catedrática, de cada um tem a sua matéria, isolado. Apesar do currículo ter uma montagem orgânica, os conteúdos estão organizados a partir dos temas geradores, mas não tinha essa integração maior dos educadores através das disciplinas. Aí, o Projeto das Áreas foi uma tentativa de maior unidade do currículo das disciplinas. Porque os educadores iam construir mais coletivamente a organização dos currículos, iam fazer maior unidade por área do ensino, e a construção do Projeto das Áreas com os estudantes já ia garantindo uma certa unidade, não das disciplinas, mas dos conteúdos, né, com os temas geradores, valorizando menos a organização do registro do desenvolvimento do conhecimento por disciplina e facilitar maior integração na prática do desenvolvimento dos estudos, dos conhecimentos pelos educadores através das áreas de ensino e de integração em atividades de disciplina. Isso aí deu origem ao trabalho que a gente chamou de avaliação coletiva, porque cada professor fazia sua prova separada. Então, criou uma metodologia de avaliar o conteúdo junto (integrada). Então isso daí é a preocupação do Projeto das Áreas. A preocupação da unidade que deu origem ao Projeto das Áreas. A gente chama de Projeto das Áreas (para colocar um nome), porque na realidade seria Projeto de Estudos, vamos dizer assim. Mas o Projeto de Estudos, nós já temos os Planos de Estudos, que já é um projeto de estudo. Então, baseado nesse desafio.

Um primeiro ponto destacado pelo Monitor X (2019) dá conta da construção realizada em torno do que denominam Projeto das Áreas. Segundo ele, é uma tentativa de unidade em torno do currículo para além da especificidade disciplinar, ou seja, é uma prática integrativa que, a partir do tema estudado, faz com que haja a relação entre diferentes áreas do conhecimento e disciplinas. Um segundo ponto, e que é decorrente do primeiro, é o fato de que tal trabalho integrado das distintas disciplinas ocorre de maneira cíclica. No processo, ao se trabalhar o tema estudado de forma interdisciplinar, acaba-se por condicionar coerentemente que o ciclo se complete com a avaliação – também – integrada. Esses dois pontos destacados nos remetem à defesa que Beane (2003, p. 106) faz da integração curricular – e da relação com as especificidades disciplinares – como essencial à escola democrática: “Atente-se que, na integração curricular, o conhecimento proveniente das disciplinas reposiciona-se no contexto do tema, questões e nas actividades em causa.”

Um terceiro ponto, e que nos parece imprescindível para que se supere a abordagem disciplinar, realizando-se um trabalho integrado no currículo escolar, é a necessidade do trabalho docente coletivo. Isso exige planejamento, organização, execução e avaliação do processo de forma constante e participativa pelo coletivo envolvido. O próprio Monitor X (2019) enfatiza esses aspectos com mais objetividade:

É justamente isso daí: integração dos conhecimentos. Nas nossas últimas reflexões, a gente tem discutido que o certo nem é chamar Projeto das Áreas: é integração dos conhecimentos. Projeto de Integração dos Conhecimentos.

Esse fragmento do Monitor X (2019) reforça a perspectiva e a potencialidade da integração curricular proposta por Beane (2003, p. 106):

Tal como foi referido na descrição de projectos integradores e das utilizações democráticas do conhecimento, os jovens envolvidos na integração curricular serão mais provavelmente implicados com formas de conhecimento mais ricas, mais sofisticadas e mais complexas, do que os que se encontram limitados dentro dos parâmetros das diferentes disciplinas: o pensamento crítico e criativo, a valorização e construção de sentidos, a resolução de problemas e a acção social. Como todas estas capacidades emergem no seio currículo, à medida que os jovens desempenham o seu conhecimento, e à medida que o conhecimento é aplicado instrumentalmente a temas significativos, vemos finalmente, nestas salas de aula, uma demonstração do velho 'slogan', 'o conhecimento é poder'.

A Monitora V (2019) faz outras considerações que ampliam as concepções ressaltadas por seu colega e que têm intersecção com a capacidade de produzir conhecimento novo, com sentido e essencial aos jovens, como apontado no excerto anterior de Beane (2003). Acrescenta a partilha realizada individualmente nas sessões como momentos de riqueza e de troca e que requer que o grupo assimile a realidade de cada sujeito em seu processo formativo. Essas experiências, aprendizados, desafios impõem aprofundamentos e aquisição de novos conhecimentos, principalmente da realidade e das necessidades cotidianas. O espaço-tempo é onde os conhecimentos disciplinares e interdisciplinares compõem uma rede de racionalização capaz de produzir conhecimentos novos a partir da intersecção entre saberes ou incompreensões suscitadas nos objetos de pesquisa e o saber científico. A Monitora V (2019) assim destaca:

Mas, no momento da colocação em comum, é o espaço, assim, que o objetivo que aquela questão que era individualizada se torne uma questão coletiva. E aí, as áreas vão trabalhando. E aí eles definem os pontos de aprofundamento na turma. Da colocação em comum do estágio, cada grupo vai trazendo vários pontos, aí os monitores vão assessorando, porque todo esse trabalho tem assessoria, né? O monitor vai assessorando, e eles definem os temas de aprofundamento, quais são os pontos de aprofundamento. E aí cada grupo escolhe um ponto de aprofundamento, e cada grupo vai trabalhar no aprofundamento teórico, científico e na apresentação daquele ponto de aprofundamento, auxiliado por um monitor. Na terceira e quarta, isso é mais evidente. Porque tem um grupo que está trabalhando um tema de estágio que está relacionado a isso. Então o monitor tem que assessorar aquele grupo naquele tema, e o grupo vai depois socializar na turma. Na primeira e segunda, e esses temas da terceira e quarta, eles também voltam, assim, para o Projeto das Áreas. Então, pode ser que o monitor tem que, possa reorganizar o jeito de trabalhar um conteúdo porque surgiu aquele tema. Na primeira e segunda, é menos assim. Porque os temas, os pontos de aprofundamento dificilmente fogem da abrangência do conteúdo.

Vê-se uma vez mais a menção ao Projeto das Áreas, instrumento ou etapa no processo formativo em que há, a partir dos estudos da realidade, a integração entre temas e áreas do conhecimento, a reflexão e o aprofundamento científico, e a tomada de consciência para a ação. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do Curso da Escola (MEPES, 2014, p. 16-17, grifo nosso), o Projeto das Áreas é a fase dentro do processo de formação dos estudantes em que se busca:

Sistematizar a integração das áreas garantindo a interdisciplinaridade (as disciplinas se integram nas áreas: interdisciplinaridade; e as áreas no Projeto: transdisciplinaridade);

Trabalhar a ciência de forma contextualizada de modo a entender a relação do mundo social, natural e cultural, compreendendo que os fenômenos do meio são indissociáveis e integrados;
Promover a construção do conhecimento de forma *coletiva e democrática*.

A maneira como se dá a integração entre as áreas, segundo a Monitora V (2019), é diversificada. O mais regular é nas aulas ao longo da sessão. Entretanto, acontecem também em seminários, visitas específicas a unidades produtivas, associações e entidades, e através de cursos ou palestras temáticos. Vale destacar que a prática, para além do que prevê o Projeto Político-Pedagógico do Curso, propõe a socialização do conhecimento de forma coletiva, o que provoca a participação e estimula a democratização dos saberes de modo contextualizado. Esses aspectos nos indicam sintonia com a defesa de Apple e Beane (2001b, p. 152) de que o currículo em escolas democráticas seja pautado no conhecimento ligado a *algo sério*, ou seja, “[...] pela sua capacidade de fazer diferença em nossa forma de entender e agir vigorosamente no mundo social em que vivemos.” Os curriculistas críticos lembram ainda que, nessas escolas³⁵, a ideia de currículo temático é uma realidade, “[...] não apenas como uma metodologia eficaz que deixa as crianças satisfeitas, mas porque essa abordagem envolve colocar o conhecimento em prática em relação a problemas e questões da vida real.” (APPLE; BEANE, 2001b, p. 152). Por sua vez, Beane (2003, p. 108) salienta que uma abordagem curricular integradora com “[...] ênfase nas unidades temáticas centradas em determinados problemas [...]”, fruto da colaboração de professores e estudantes, caracteriza, assim, “[...] uma comunidade de sala de aula democrática [...]” onde o conhecimento é proveniente de diversas fontes que extrapolam as disciplinas acadêmicas tradicionais. Ou seja, o conhecimento ganha vida e, portanto, é mais bem aprendido.

Nesta subseção, apresentamos e analisamos as práticas curriculares presentes na Pedagogia da Alternância que envolvem tempos-espacos de formação, partindo de uma compreensão de complexidade³⁶ no ensino e na aprendizagem e destituindo a exclusividade da Escola no processo formativo. Introduzimos alguns

³⁵ Referência às escolas democráticas apresentadas e analisadas em Apple e Beane (2001a, 2001b).

³⁶ Gimonet (2007), ao se referir à Pedagogia da Alternância, a compreende como a Pedagogia da Complexidade, conceito inspirado em Edgar Morin. Por outro lado, Ribeiro (2013, p. 351-352), ao analisar a base histórica e pedagógica da Pedagogia da Alternância, entende que suas concepções se inspiram na complexidade sugerida por Edgar Morin; “[...] na pedagogia ativa, centrada na pessoa do discente em formação [...]” e no “[...] modelo de aprendizagem baseado na experiência [...]” oriundos da obra de John Dewey; e na Educação Popular de Paulo Freire.

dos instrumentos que materializam tais práticas curriculares na perspectiva de compreendê-las sob o prisma tanto de um exercício intelectual como, sobretudo, da expectativa de perceber alternativas curriculares cooperativas, democráticas e que busquem a socialização do conhecimento, através da Escola do Campo, com as trabalhadoras e trabalhadores camponeses. Na próxima subseção, voltaremos ao Rio Grande do Sul, à Escola de Assentamento, e discutiremos e analisaremos outra prática curricular que nos trouxe elementos para a composição do trabalho de doutoramento. Essa prática, sobretudo, reforça as convicções pedagógicas e políticas materializadas pelo estudo, demonstrando a riqueza e diversidade de alternativas ao neoliberalismo na Educação, na Escola do Campo e no currículo: *A produção e a identidade camponesa no currículo: tempo e espaço de formação na Escola de Assentamento*.

5.3.4 A Produção e a Identidade Camponesa no Currículo: Tempo e Espaço de Formação na Escola de Assentamento

Em recente análise em que discute a função social da Escola do Campo e seus desafios, Caldart (2020b), inicialmente, recorre ao conceito de educação como negócio, atribuindo ao capitalismo a investida em fragilizar a educação pública, no campo e na cidade, como preceito para torná-la uma mercadoria³⁷. O sucateamento das redes públicas, com a complacência de gestores que se alinham à perspectiva de aniquilamento de políticas públicas essenciais para o desenvolvimento social e humano, faz com que se fechem cada vez mais Escolas urbanas e no campo. Segundo Caldart (2020b, p. 1), no que tange ao campo, tal postura despreza a riqueza dos:

[...] processos de reconstituição ou restauração da função social da escola pública nos territórios camponeses que se movem centralmente pelo

³⁷ Freitas (2018) detalha, sobre seu prisma, os princípios e os efeitos da *reforma empresarial na Educação* imposta pelo neoliberalismo. Destaca que a reforma confere maior padronização (do ensino e da aprendizagem), intensifica a utilização de testes (avaliações externas) seguindo o modelo empresarial e naturaliza a *accountability* na Educação. Elementos que atropelam a diversidade cultural, histórica e social. Assim como Laval (2019) percebe que a mercantilização da educação é nociva à justiça social e não tem compromisso com a democracia. Percebe que a reforma tem como fim a privatização da Educação. Processo que se consolida com o subfinanciamento, desmoralização e precarização da Escola e da Educação pública. Paralelamente, a terceirização (da gestão), a utilização de *vouchers* – algo que intensifica a segregação, acentua a meritocracia e alimenta a competição entre estudantes, professores, escolas e redes – obstruem à Escola e à Educação pública naturalizando a privatização.

trabalho vivo de restauração da função social e ambiental da terra, confrontando o modelo igualmente insano de agricultura imposto à sociedade pelo mesmo 'caminho usual dos negócios'.

Nessa citação, Caldart (2020a) enfatiza a indissociabilidade entre o papel social da Escola do Campo e o papel social e ambiental da terra aos povos do campo. Relação que presente na Escola potencializa a justiça social. Entretanto, antes de entrarmos na análise das práticas curriculares da Escola de Assentamento, vale recuperar alguns aspectos que já mencionamos quando apresentamos os princípios políticos e pedagógicos da Pedagogia do Movimento e que estruturam as Escolas do Campo em acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária.

O ITERRA (2005, p. 160) evidencia os princípios pedagógicos dos processos formativos do Movimento, os quais:

[...] se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos. Dizem dos elementos que são essenciais e gerais na proposta de educação, incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos, chamando a atenção de que podem haver práticas diferenciadas a partir dos mesmos princípios pedagógicos e filosóficos.

Dentre esses princípios pedagógicos, destacamos os *Conteúdos formativos socialmente úteis*. O ITERRA (2005) explicita não acreditar em uma proposta educativa em que os conteúdos sejam centrais. Todavia, não os negam, pois creem que:

[...] os conteúdos são instrumentos para atingir os nossos objetivos, tanto ligado ao ensino quanto à capacitação. Só que isto não quer dizer que qualquer conteúdo serve. Pelo contrário, se são instrumentos precisam ser escolhidos adequadamente. (ITERRA, 2005, p. 168).

Dito isso, o ITERRA (2005) amplia a análise, ressaltando, primeiro, a não neutralidade dessas escolhas; segundo, que, mesmo em situações em que as escolhas curriculares já estejam postas por diretrizes curriculares e listas de conteúdos mínimos – seja na esfera estadual, pelas secretarias estaduais de Educação, seja na esfera nacional, pelo Ministério da Educação –, “[...] sempre há ainda uma margem de escolha, à medida que podemos, enquanto educadoras/educadores, no conjunto da nossa prática pedagógica, priorizar alguns conteúdos mais do que outros.” (ITERRA, 2005, p. 169). Essa leitura é similar à de

Giroux (1983, p. 157), que vê as Escolas como “[...] locais sociais contraditórios marcados por lutas e acomodação [...]”, ou seja, espaço a ser disputado.

Assim, conceituam o que entendem atender aos princípios filosóficos e políticos do Movimento na esfera pedagógica a partir do currículo. Portanto, denominam *conteúdos formativos socialmente úteis* aqueles selecionados levando-se em consideração o princípio da justiça social, ou seja:

[...] conteúdos que, de um lado, estejam na perspectiva de distribuição igualitária dos conhecimentos produzidos pela humanidade; e de outro lado, que tenham a potencialidade pedagógica necessária para educar os cidadãos/as cidadãs da transformação social. (ITERRA, 2005, p. 169).

A concepção apresentada de *conteúdos formativos socialmente úteis* nos indica uma proximidade conceitual àquilo que Beane (2017, p. 1062) atribui ser o papel do conhecimento na Escola: “[...] um instrumento para entender e resolver tópicos e problemas socialmente significativos.” Já abordamos essa perspectiva no capítulo em que nos dedicamos a introduzir, justificar e analisar os pressupostos teóricos que envolvem a leitura crítica do currículo e do conhecimento escolar.

Um segundo princípio pedagógico retratado pelo ITERRA (2005, p. 169) merece realce antes de nos debruçarmos sobre a análise das entrevistas e da materialidade das práticas curriculares. Estamos nos referindo à *Educação para o trabalho e pelo trabalho*:

Na proposta de educação do MST, o trabalho tem um valor fundamental. É o trabalho que gera a riqueza; que nos identifica como classe; e que é capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências, tanto coletivas como pessoais. Quando dizemos que a nossa educação pretende criar sujeitos de ação, temos presente que estes sujeitos são, principalmente, TRABALHADORES. (ITERRA, 2005, p. 169).

Conferir tal centralidade ao trabalho no processo formativo não implica que a ação pedagógica estará exclusivamente voltada a essa perspectiva. Mas, ao não a negligenciar, atenta para a complexidade do mundo produtivo tanto na sociedade em geral como dentro dos assentamentos, envolvendo o cotidiano dos camponeses que vivem do trabalho na terra. Nesse sentido, ITERRA (2005) os objetivos pedagógicos se ampliam:

- a) perceber o trabalho como produtor de riquezas e ter a consciência de que as relações poderão ser de exploração ou igualitárias;

- b) trabalhar para a superação da dicotomia e da discriminação histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual;
- c) associar o currículo escolar à busca por soluções dos problemas locais vividos no cotidiano, associando teoria e prática e gerando novos conhecimentos e aprendizagens a partir da realidade;
- d) perceber que os processos produtivos se estruturam em relações sociais e que estas podem ser cooperativas e democráticas;
- e) compreender que a participação reforça o compromisso coletivo, a identidade e a consciência de classe e que permite o “[...] desenvolvimento de novas relações entre as pessoas, de cultivo de valores, de construção de novos comportamentos pessoais e coletivos em comum.” (ITERRA, 2005, p. 170).

Realizadas essas duas importantes inserções sobre princípios pedagógicos presentes nos processos formativos do MST e que envolvem a concepção de Educação e de Escola preconizada pelos camponeses, continuaremos na análise das entrevistas, tendo como campo empírico a Escola de Assentamento e o que denominamos *A produção e a identidade camponesa no currículo: tempo e espaço de formação*. Quando nos referimos a produção, estamos destacando o papel produtivo e a sua relação com o trabalho. Ou seja, associamos o trabalho produtivo e percebemos o quanto é um aspecto relevante e presente no currículo e nas práticas curriculares na Escola, tendo em vista ser um princípio pedagógico das orientações da Pedagogia do Movimento.

Nessa direção, um primeiro elemento que vem caracterizar essa prática curricular e que permite algumas relações é a existência de uma horta e de um pomar na Escola de Assentamento. A Educadora Z (2019) ressalta a identidade da Escola, o espírito coletivo existente em sua constituição e os princípios e relações sociais instituintes:

Sim, nós somos uma Escola do Movimento e pode ser que a gente não faça tudo! Mas [...] o que a gente aprendeu, absorver o máximo dali. E daí, nesses anos todos, passa governo e bons e ruins e péssimos, mas a gente tenta manter o principal, que é essa questão, que é manter essa Escola do Campo, né. Por mais que seja cada vez mais difícil, né, com cortes

de todo o lado. Implicam com tudo. Por exemplo, nós no começo nós tínhamos os NB nos primeiros anos que a gente trabalhava, tinha os NB³⁸ e as oficinas. Porque, mesmo em 2000, a gente construiu, tudo que tem construído, assim, de árvores, horta e pomar era tudo construído junto, né, pelos educandos.

Vale enfatizar que a horta e o pomar parecem ser espaços que propiciam práticas curriculares e/ou recursos didáticos que se justificam mais em espaços urbanos do que em espaços camponeses, pelo fato de as famílias, em sua maioria, já terem o manuseio da terra para a produção como um espaço corriqueiro. Entretanto, não é uma relação tão direta assim. O que percebemos foi que, para além do estímulo à produção de alimentos, outros elementos estão presentes: aspectos pedagógicos na constituição do currículo; aspectos cognitivos e que geram novos saberes, novas práticas produtivas e de geração de renda; e aspectos sociais, políticos e econômicos desencadeados por essas práticas e alternativas produtivas. Nesse sentido, aludimos a fragmentos presentes na fala do Educador K (2019):

A Escola teve um período que cuidou: agora nós estamos voltando até, porque, assim, o que que é essa relação com a produção de alimentos? E aí, a Escola, nesse processo pedagógico, a Escola tem uma horta bem organizada, uma estrutura que as crianças tenham acesso, um pomar. E aí nós temos, para poder contrapor, né, estamos no meio da soja, no meio da transgenia, no meio do veneno. Nós fizemos dois seminários regionais aqui, discutindo a questão do agrotóxico. Foram seminários regionais com impacto grande. E estamos, fizemos já, o quarto encontro de troca de sementes crioulas, né. Na última terça-feira do mês de agosto acontece, então já vai pro quarto encontro pra você ter uma ideia. Esse desse ano virou regional também. Porque a primeira experiência foi com o grupo coletivo de mulheres, Emater, a Escola. Eu fui lá porque nós tínhamos ido na feira em Ibarama visitar. Nós reunimos 50 unidades. E no segundo encontro nós tinha mais de 200 variedades entre sementes e mudas. Então ele virou um encontro já regional, tem gente de fora que vem visitar nossa feira de sementes. E o que que é a ideia, tentar contrapor, nós temos que tentar manter as sementes, a produção de alimentos, né. Então isso se dissemina e aqui dentro tem mantido, e a Escola tenta manter viva essa lógica da produção de alimentos. O que que nós caminhamos agora, a possibilidade de uma parceria com a Padaria, que é uma agroindústria pra gente poder aproveitar e industrializar os alimentos. Porque nós produzimos, por exemplo: pêssego, nós fizemos um monte de chimia de pêssego na colheita. Laranja, ainda tem laranja, mas nós preparamos muito suco de laranja, né, é mantido durante a alimentação, é produzido, é, sai da horta da Escola, do pomar da Escola. Então a ideia é tentar nessa parceria, porque elas têm legalizado, os embutidos, pepino, essas coisas, conservas, né. Então a gente fazer uma parceria entre a Escola e a agroindústria das mulheres para esse processo formativo das crianças, né.

A visita à Escola no início do mês de março de 2019 e as duas estadas posteriores na última semana de setembro e na primeira semana de dezembro de

³⁸ NB: Núcleos de Base.

2019 permitiram não somente realizar as entrevistas como conhecer toda a estrutura física da Escola. Conhecemos, inclusive, uma parte significativa da área dos quatro assentamentos que compõem as famílias assentadas e que têm na Escola e no núcleo ao seu entorno (posto de saúde, agroindústria de mulheres, minimercado, igrejas, salão comunitário e ginásio de esportes – este danificado e inoperante em função de vendaval que destelhou a estrutura) as referências de organizações comunitárias que a constituem. Nos fez perceber igualmente a matriz produtiva das famílias assentadas que vivem essencialmente do plantio de grãos (com destaque à soja) e da produção de leite.

Um primeiro elemento importante do fragmento do Educador K (2019) e que reforça o aspecto de que a horta e o pomar são estruturas que estão incorporadas ao currículo é o fato de que faz parte da matriz curricular, do quinto ao nono ano do Ensino Fundamental, o componente curricular Agroecologia. Esse componente, segundo a Educadora Y (2019), exige, do professor de Agroecologia, o estudo das plantas, das práticas e técnicas de preparação e manuseio da terra, do cultivo de hortaliças e de frutíferas associadas ao calendário produtivo da região e das técnicas agroecológicas. Isso vincula o trabalho produtivo da terra a alternativas ambientalmente equilibradas, fazendo com que se estimule, nos filhos e filhas dos trabalhadores rurais, a produção agroecológica. Ou seja, relaciona-se o trabalho manual às técnicas agroecológicas, que demandam conhecimentos específicos, fazendo com que se produza aprendizado a partir de saberes reais (dimensão pedagógica).

Percebe-se, ainda, a dimensão política e econômica de tal prática curricular desenvolvida com a etapa final do Ensino Fundamental. Como nos aponta o Educador K (2019), atribui-se a necessidade de se fazer uma contraposição, na Escola, à agricultura tradicional utilizada pela maioria das famílias assentadas, que produzem usando sementes transgênicas, adubação e controle de fungos e insetos por meio de agroquímicos: uma contradição mesmo a assentados oriundos de movimentos sociais (MST e MAB). A dimensão política implementada a partir de práticas curriculares que têm na Agroecologia³⁹ uma perspectiva produtiva

³⁹ Nicholls e Altieri (2020) destacam a urgência de se modificar o modo de produção agrícola e percebem na Agroecologia a forma de produção capaz de minimizar os impactos ambientais, de diminuir o uso de agroquímicos, de manter a biodiversidade e, sobretudo, de garantir a soberania alimentar e a saúde pública. Assim, sintetizam: “Diante de tais tendências globais, a agroecologia ganhou muita atenção nas últimas três décadas como base para a transição para uma agricultura,

equilibrada ambientalmente e que estimula economicamente a autonomia é um aspecto indispensável, segundo Caldart (2020a), e uma das tarefas essenciais postas à Educação e à Escola do Campo. Assim destaca a pedagoga:

A construção da agricultura camponesa agroecológica e associativa significa para as famílias trabalhadoras diretamente envolvidas nos processos produtivos uma experiência material de outra lógica de relações sociais e de relação entre ser humano e natureza, antecipando traços do que poderá ser a organização da vida quando liberta (por superação) do jugo do capital. (CALDART, 2020a, p. 63).

Outro aspecto perceptível no fragmento do Educador K (2019) – que não limita seu entusiasmo – e que nos parece contemplar a tarefa salientada por Caldart (2020a) é a consolidação de seminários para a discussão e o aprofundamento de alternativas produtivas. Segundo o Jornal (2019)⁴⁰, o primeiro foi realizado em 2016 e teve como tema: *Alternativas ao Modelo de Produção na Agricultura*. Foi uma ação coordenada pela Escola e com o apoio das instituições “[...] Agapan, Brigada Militar, GT Agrotóxicos, Ministério Público e Emater [...]”, reunindo agricultores locais e da região e a comunidade escolar nos meses de abril e agosto daquele ano (JORNAL, 2019, p. 7). No ano seguinte, 2017, o seminário ocorreu tendo como tema: *A agricultura camponesa e a soberania alimentar*. Não mera coincidência, este era o tema gerador do trabalho pedagógico do ano letivo escolar, ou seja, houve uma sintonia entre o currículo, suas práticas e a função (realidade) social da Escola.

Dessa ação, desde então, decorre uma outra, paralela, a qual é ressaltada pelo Educador K (2019): o *Encontro de Troca de sementes crioulas*. Essa atividade nasceu conectada à preocupação de resgatar sementes e mudas de culturas que vinham sendo perdidas com o uso dos dispositivos hegemônicos da agricultura extensiva baseada no agronegócio. Segundo relatos dos educadores, ela foi inserida no calendário escolar, ocorrendo anualmente na última semana de agosto.

que não apenas proporcionaria às famílias rurais, benefícios sociais, econômicos e ambientais significativos, mas também alimentaria as massas urbanas de maneira equitativa e sustentável. Existe uma necessidade urgente de promover novos sistemas alimentares locais para garantir a produção de alimentos abundantes, saudáveis e acessíveis para uma crescente população humana urbanizada. Esse desafio será difícil, considerando os cenários previstos de uma base de terra arável em declínio; com petróleo caro e preços voláteis; suprimentos cada vez mais limitados de água e nitrogênio; e, em um momento de mudanças climáticas extremas, tensões sociais e incerteza econômica.” (NICHOLLS; ALTIERI, 2020, não paginado).

⁴⁰ O material impresso e comemorativo dos 20 anos da Escola traz imagens dos dois seminários (2016 e 2017), indicando a participação das famílias e da comunidade local à atividade escolar.

A Educadora W (2019) reforça a importância da recuperação de saberes que envolvem o cultivo de culturas *perdidas* e que a prática de troca de sementes crioulas e de mudas de cultivares acaba estimulando e fortalecendo a agricultura camponesa. Esse relato envolve as práticas, o currículo da Escola, a questão produtiva e o resgate de saberes e culturas típicas da agricultura familiar. Destaca também o esforço dos educadores, o envolvimento da comunidade e o reconhecimento da relevância do trabalho e dos princípios presentes, como a coletividade, a socialização do conhecimento e das práticas produtivas envolvidas, a cooperação e a organização social:

Coisas simples e que a Escola buscou, tentou. Por exemplo, há uns anos, acho que há uns 7 ou 8 anos atrás, aqui não tinha mais muda de batata-doce, não tinha! Que é uma coisa do agricultor, né? Mandioca também não tinha. A Escola tentou, nós tentamos, buscamos, buscamos, até que conseguimos fazer uma parceria com a Embrapa, de Pelotas, e a gente conseguiu recuperar, conseguimos recuperar só de mandioca, 12 tipos, né. Fizemos uma experiência na área da Escola, selecionamos, junto com os alunos, quais são as melhores e redistribuímos à comunidade. Batata-doce a gente também fez uma prática com os alunos, muito interessante, eles mesmos faziam as mudinhas e aí, hoje em dia, recuperamos até a batata-abóbora, e distribuimos à comunidade. Hoje em dia todo mundo tem. Uma grande maioria tem. Então, a gente procura fazer coisas assim, que puxa a comunidade, que resgate. É difícil? É difícil, porque daí tu não tem muito assim apoio por fora. Tu tem assim um grupo de famílias que ainda acredita na organização, que acha importante, que acha a falta, mas tem uma boa parte que já perdeu esse vínculo, esse costume.

O fragmento nos ajuda a compreender a importância da Escola do Campo, no campo e conectada e comprometida com a realidade e o desenvolvimento local, não exclusivamente por sua função cognitiva e de acúmulo do conhecimento socialmente produzido pela humanidade, mas pela efetividade desses saberes em fazer sentido ao cotidiano coletivo vivido no assentamento, assim como em incentivar as relações sociais de cooperação e de produção equilibrada de alimentos que não prejudiquem a saúde humana e a diversidade dos ecossistemas. Portanto, traz sentido local com eco e responsabilidade social e orgânica mais amplos à sociedade em que se vive.

Os excertos do Educador K (2019) e da Educadora W (2019) materializam práticas de responsabilidade social e produtiva presentes na Escola do Campo no assentamento. Demonstram como se manifestam, nas práticas curriculares, os sentidos e aspectos enfatizados por Caldart (2020a, p. 63) ao defender que a Educação e a Escola do Campo devem contribuir na “[...] construção da agricultura

camponesa agroecológica e associativa.” A agricultura camponesa de base agroecológica também é sustentada por Nicholls e Altieri (2020) para promover a soberania alimentar e o reequilíbrio dos ecossistemas, concepção similar à que nos apresentam Kolling, Nery e Molina (1999, p. 36-37):

Um projeto de educação que contribua para a realidade do campo é fundamental para a modernização da agricultura brasileira segundo novos parâmetros. A agricultura familiar é reconhecida pela sua produtividade (especialmente de alimentos), por suas iniciativas de reorganização do trabalho e da produção, por meio da cooperação, e por sua resistência histórica na sociedade moderna. Hoje defendida por organismos internacionais – Fundo das Nações Unidas para a Agricultura (FAO) e Banco Mundial – como modelo de agricultura sustentável, em harmonia com o meio ambiente. Existe a urgência de investimentos na interpretação e na produção de conhecimento de um modelo alternativo de agricultura e de outros processos de trabalho que como ela se combinem. Um passo importante é reconhecer a necessidade da escola no campo e do campo. Valorizar essa condição é o ponto de partida. Com os projetos de assentamento e a organização da cooperação entre os pequenos agricultores ampliando-se, a necessidade torna-se premente.

Há ainda outra dimensão que o excerto do Educador K (2019) introduz ao destacar a relação entre o currículo, as práticas curriculares e a presença de saberes que envolvem a produção. Esses aspectos, como vimos, usam a perspectiva agroecológica para se contrapor à lógica neoliberal, a qual, no campo e no sistema produtivo rural, assumem que se dá na forma do agronegócio. A agroecologia, segundo Altieri (2012, p. 15), “[...] fornece as bases científicas, metodológicas e técnicas para uma nova revolução agrária não só no Brasil, mas no mundo inteiro.” De acordo com o agrônomo e cientista, é a ciência que se desenvolve, valendo-se da Ecologia e da diversificação agrícola, com a intencionalidade de estimular interações biológicas que beneficiem uma amplitude maior de componentes de determinado ecossistema, facilitando uma regeneração mais eficaz e independente em termos de fertilidade do solo, melhorando a produtividade e a diversidade de culturas. É também um conjunto de práticas e técnicas resultado do acúmulo de conhecimentos e saberes de agricultores e de povos tradicionais, resultado de processos de experimentação ao longo de gerações. Logo, é fruto de relações comunitárias, mais horizontalizadas, cooperativas e integrativas, visando especialmente ao fomento das necessidades de alimentação e abastecimento produtivo local, à autossuficiência e ao desperdício energético decorrente do transporte a mercados distantes. Conforme Altieri (2012, p. 16), a agroecologia tem como princípios básicos:

[...] a reciclagem de nutrientes e energia; a substituição de insumos externos; a melhoria da matéria orgânica e da atividade biológica do solo; a diversificação das espécies de plantas e dos recursos genéticos dos agroecossistemas no tempo e no espaço; a integração de culturas com a pecuária; e a otimização das interações e da produtividade do sistema agrícola como um todo, ao invés de rendimentos isolados obtidos com uma única espécie. A sustentabilidade e a resiliência são alcançadas em função da diversidade e da complexidade dos sistemas agrícolas, por meio de consórcios, rotações, sistemas agroflorestais, uso de sementes nativas e de raças locais de animais, controle natural de pragas, uso de compostagem e adubação verde e aumento da matéria orgânica do solo, o que melhora a atividade biológica e a capacidade de retenção de água.

Portanto, são princípios que levam em consideração a importância da produção de alimentos saudáveis, minimizando-se os efeitos produtivos no ambiente, ou seja, compreendem a complexidade do sistema no qual o ser humano, as demais espécies (animais e vegetais) e a natureza fazem parte, se inter-relacionam e precisam manter um equilíbrio que não comprometa a vida. Costa (2017, p. 47-48) sintetiza os fundamentos apontados por Altieri (2012), destacando a alternativa de construção de “[...] uma agricultura efetivamente sustentável, em suas dimensões produtiva, ecológica, energética, social, cultural e econômica.”

Santos (2017, p. 92) define agroecologia como:

[...] um campo do conhecimento de natureza multidisciplinar, cujos ensinamentos pretendem contribuir na construção de estilos de agricultura de base ecológica e na elaboração de estratégias de desenvolvimento rural, tendo como referências os ideais de sustentabilidade [...].

Sua conceituação abrange a síntese de três autores internacionais de destaque no campo: Miguel A. Altieri⁴¹, Stephen R. Gliessman⁴² e Eduardo Sevilla Guzmán⁴³. É uma perspectiva agroecológica assumida como prática produtiva indispensável por movimentos sociais camponeses, como o MST, e que a pautam enquanto tema relevante nos processos formativos em seus territórios. Não é uma obra do acaso que a Escola do assentamento tenha, em seu currículo escolar –

⁴¹ Conceituação já incorporada ao texto.

⁴² Segundo Santos (2017, p. 92), “Para Stephen R, Gliessman, o enfoque agroecológico corresponde à aplicação dos conceitos e princípios da ecologia no manejo e desenho de agroecossistemas sustentáveis.”

⁴³ Segundo Santos (2017, p. 92-93), “Eduardo Sevilla Guzmán aborda um enfoque de desenvolvimento rural quando afirma que a Agroecologia constitui o campo do conhecimento que promove o manejo ecológico dos recursos naturais, através de formas de ação social coletiva que apresentam alternativas à atual crise da modernidade, mediante propostas de desenvolvimento participativo desde os âmbitos da produção e da circulação alternativa de seus produtos, pretendendo estabelecer formas de produção e de consumo que contribuam para encarar a crise ecológica e social e, deste modo, restaurar o curso alterado da coevolução social e ecológica.”

como já mencionamos –, o componente agroecologia, que se efetiva de forma substantiva para além da disciplina escolar. Nesse sentido, vale elencar os elementos apresentados pela Educadora Y (2019, grifo nosso), a qual frisa a interdisciplinaridade que, em seu caso, ocorre através da Língua Portuguesa na leitura, interpretação e produção textual, resultado do trabalho curricular a partir de temas geradores:

Na Escola, a gente trabalha com tema gerador! No início do ano, a gente tem o tema gerador, enfim, escolhe uma fala, e esse ano foi a questão *A soberania alimentar e cultura camponesa* e não lembro o desdobramento do restante. Mas, enfim, os trabalhos voltados para isso. Por exemplo, na, no nono ano, vou falar de algumas práticas específicas assim. No nono ano, em conjunto com o professor de Agroecologia, a gente estimula a produção de uma horta doméstica. Então, como é que a língua portuguesa vai trabalhar com a questão da horta doméstica. O professor de Agroecologia dá todas as questões técnicas, o estudo das plantas, da adubação, de ir na horta, de fazer os canteiros, enfim, essa questão mais técnica. Como é que a língua portuguesa, eu trabalhei com eles o projeto. Então, vamos lá pesquisar o que é soberania alimentar, qual que é a importância de uma alimentação saudável para a saúde, enfim, para a relação familiar, o que que vocês vão produzir aqui que vocês não vão precisar comprar no mercado. Então eu desenvolvi com eles um projeto: qual que é o tema do projeto, quais são os objetivos gerais da turma com o projeto, quais são os objetivos específicos, qual que é a metodologia que a gente vai usar para vocês produzirem a horta de vocês em casa, qual que é a justificativa, qual o cronograma, minimamente, qual as referências que vocês vão utilizar. [...] Então assim, produção, eles tinham a horta, eu entrei com a língua portuguesa com o projeto: como é que a gente faz um projeto de estudo sobre a horta. Agora: como é que a gente faz um relatório, de todo esse desenho, de todo esse processo. Então assim, é dessa forma com que a gente utiliza, tem um tema, mas, dentro da estrutura da língua portuguesa, como que eu posso trabalhar em cima daquele tema gerador com aquelas especificidades daqui no lugar onde a gente vive e daquilo que a gente acredita que seja importante de valorizar enquanto cultura camponesa, enquanto cultura do agricultor.

No recorte apresentado, a Educadora Y (2019) enfatiza a potencialidade do tema gerador como elemento que permite a aproximação entre o currículo escolar e a realidade social, cultural e produtiva da realidade local. Nota-se também que o componente curricular agroecologia, o qual se utiliza do espaço físico proporcionado pela presença da horta escolar e do pomar, promove outras práticas que extrapolam o espaço físico e o tempo escolar. A preparação, o manejo e o cuidado na produção e no cultivo através de uma horta caseira, por parte dos estudantes, individualmente, pode parecer algo que não faça sentido no meio rural, mas é fundamental para:

- a) estimular a produção agroecológica de culturas que podem fazer parte da alimentação familiar, principalmente para as famílias que não têm o hábito da produção através da horta;
- b) promover o aprendizado por meio do trabalho sistematizado e técnico no espaço social em que vivem;
- c) reproduzir boas práticas produtivas com o apoio da família ou encorajar a participação daquelas que não cultivam tais práticas;
- d) perceber também a possibilidade de geração de renda de culturas que podem ser compartilhadas, socializadas entre famílias, através do sistema de trocas ou até mesmo da comercialização.

Assim, evidencia-se o aprendizado a partir do trabalho em tempos e espaços que extrapolam àqueles realizados na Escola, tendo em vista que o projeto da horta escolar, seu planejamento, execução e produção são uma prática que se desenvolve ao longo do ano letivo; e estimula-se o trabalho colaborativo com base na participação da família no processo de formação dos filhos e filhas em duas vias: compartilhando as técnicas agroecológicas assimiladas na Escola com os familiares e absorvendo os conhecimentos acumulados pela família em processos produtivos similares.

Ribeiro *et al.* (2017) acreditam que a agroecologia e as práticas curriculares agroecológicas são essenciais aos currículos das Escolas do Campo, pois fortalecem a identidade camponesa, promovem a integração entre teoria e prática e permitem a incorporação de saberes populares que enriquecem o aprendizado e o processo formativo. Acrescentam ainda que:

É importante reafirmar que ao trabalhar a Agroecologia com as crianças, jovens e adultos, as escolas estarão formando sujeitos com apropriação teórica e prática para contribuir na transformação de seu meio, ou seja, transformar os assentamentos e acampamentos em territórios livres de veneno, com mais saúde, biodiversidade e melhores relações entre as pessoas e a natureza, contribuindo, assim, para a construção da Reforma Agrária Popular. (RIBEIRO *et al.*, 2017, p. 11).

A Educadora Y (2019) aponta elementos e critérios, como o contexto da realidade local e a cidadania, que caracterizam a escolha do tema gerador, a organização coletiva dos educadores, a autonomia dos estudantes para a definição

de subtemas a serem trabalhados, e apresenta como se desenvolve, a partir do seu componente curricular, o trabalho no Ensino Médio:

O tema gerador para toda a Escola e daí a gente, a partir do planejamento coletivo, no início do ano, a gente cria elementos. Sempre voltado para a realidade e é claro que cidadania. Tipo, o nono ano foi a horta, o oitavo ano foi o horto medicinal, na primeira série [do Ensino Médio] eu trabalhei com a questão da notícia, da reportagem. Então, eu fiz com eles, assim, elementos da Escola, o que que eles poderiam escrever sobre. Uns meninos escreveram sobre as estradas, as condições das estradas, o trabalho da horta, a questão dos 20 anos da Escola, da produção do quadro da Escola. Então eu dividi eles em grupos, e cada um foi pesquisar, do seu assentamento, que a gente tinha três assentamentos e um reassentamento. Então cada dupla foi escrever sobre uma questão específica da Escola como um todo. Uma menina escreveu sobre a educação infantil.

O excerto demonstra o quanto a realidade local, os problemas, as preocupações e os desafios vividos no assentamento se inserem no currículo escolar, exigindo do coletivo de educadores novas interfaces que permitem o aprendizado com sentido. A qualidade das estradas para facilitar o escoamento da produção no assentamento e a ligação da área urbana no centro da cidade com outros serviços em cidade polo regional, bem como a oferta de vagas para a Educação Infantil no assentamento, são (sub)temas que demonstram a preocupação que os jovens filhos de assentados possuem com a qualidade de vida de seus familiares. Sobretudo, mostra a preocupação com as estruturas que garantam a vida com dignidade ao camponês assentado e a seus filhos no presente e no futuro.

Caldart (2004, p. 355-356), ao discutir as matrizes pedagógicas do MST, cita a Pedagogia da Terra, ou seja, o poder educativo que a terra, o trabalho e a produção possuem na formação da identidade de seus sujeitos e na formação humana, política e social dos sem-terra. Esse processo se dá para além da Escola, sem excluí-la. Assim enfatiza:

Do ponto de vista pedagógico, a afirmação é: os sem-terra se educam no processo, de modo geral tenso e conflituoso, de transformar-se como camponês, sem deixar de sê-lo, o que quer dizer, buscando construir relações de produção (e de vida social) que já não são próprias do campesinato tradicional, de onde muitos dos sem-terra têm origem, mas que continuem vinculadas (econômica, política e culturalmente) à sua identidade (de raiz) camponesa.

A flexibilidade curricular promovida pelos temas geradores e a autonomia proporcionada aos estudantes, ambas destacadas pela Educadora Y (2019), assim

como os elementos mencionados por Caldart (2004) na formação dos sem-terra e da identidade camponesa, aparecem no reconhecimento da função social e política da Escola do Campo, no assentamento, na formação da cultura camponesa. Esses elementos estão presentes na fala de um assentado com filhos na Escola:

Possibilidade de estudar sem se deslocar daqui. Além disso é a possibilidade de implantar a cultura nossa, da nossa forma de pensar, construir a Escola coletiva da forma como acha melhor: uma educação popular, voltada para a realidade. (JORNAL, 2014, p. 11).

Pelo relato da Educadora Y (2019) compreende-se de que forma ocorre a organização e elaboração do currículo, a articulação e a integração entre disciplinas e áreas do conhecimento. Compreende-se a importância dos temas geradores à contextualização do conhecimento e da própria realidade no currículo e ainda, a sensibilidade dos sujeitos do campo quanto ao significado da Escola e da Educação, como no excerto citado do assentado. Tais elementos contemplam as preocupações quanto às concepções pedagógicas que devem balizar os projetos de Escolas do Campo apontadas por Kolling, Nery e Molina (1999). São projetos sintonizados com as demandas sociais e com o desenvolvimento humano do campo:

A escola pode ser parte importante das estratégias de desenvolvimento rural, mas para isso, precisa desenvolver um projeto educativo contextualizado, que trabalhe a produção do conhecimento desde questões relevantes para a intervenção social nessa realidade. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 62-63).

Vale novamente mencionarmos Beane (2017), que defende um currículo em que o conhecimento faça sentido na vida dos seus sujeitos, ou seja, que o conhecimento seja um instrumento capaz de compreender, resolver e transformar problemas cotidianos, sendo assim *socialmente significativos*. Esses aspectos, segundo o curriculista crítico, são indispensáveis para a organização de um currículo democrático em Escolas democráticas!

Nessa mesma linha, outro fragmento, fruto das entrevistas, nos ajuda a compreender as práticas curriculares na Escola de Assentamento e a presença dos temas *socialmente significativos* preconizados por Beane (2017). Ainda mencionando atividades práticas que envolvem a agroecologia no currículo, os enlaces e a relação com uma série de atividades promovidas pela Escola e como justificam essas perspectivas, o Educador K (2019) cita que:

Que que, as sementes já se tornou um evento, então ela está no calendário da Escola, né, a atividade da horta e do pomar, ela está, ela produz. O que que é a ideia, às vezes tem mais algumas, às vezes rende mais, a ideia é que o currículo, os professores se envolvam, façam atividades na horta, desenvolvam práticas. O professor X, do quinto ano, fez, fez refrigerante de laranja. Pesquisou receita e tal e foi desenvolver, fez práticas com as crianças com produtos que estão na horta. Usou laranja, limão e fez a receita. A professora, um ano, nós demos a, a muda de alface, e cada criança plantou dois pés de alface: um canteiro com duzentas e poucas mudas. Eles ajudaram a fazer o acompanhamento: desde o plantio, o manejo, os cuidados e tal, a adubação. No final eles levaram para casa esses pés de alface, né. A cenoura, como nós pegamos a parceria com a BioNatur, pegamos sementes da BioNatur lá da fronteira, então, assim, nós acabamos produzindo e distribuindo, eles ajudam a produzir e levam para casa. Agora nós estamos construindo este viveiro. Então nós já distribuimos muita coisa, porque como tem experiência na horta, nós temos a, começamos com mandioca com 18 variedades de mandioca [...]. Essas variedades se disseminou. A gente distribuiu as sementes, a gente produz na Escola e distribui. As crianças levam para casa. O milho crioulo, eu trouxe na primeira troca de sementes e levei milho crioulo. Hoje a gente produz e distribui para as famílias. A batata iacon, que é para diabéticos, né, a Escola começou a produzir. Hoje, segundo dados da Emater, mais de 50% das famílias têm em casa cultivando a batata iacon. Porque as crianças nós distribuimos as mudas pras crianças, e elas levam para reproduzir em casa. E a ideia das sementes, o encontro das sementes é o quê? Eles levarem essas sementes para casa, cultivarem e no outro ano trazer. Socializar de novo. Então tem o desafio, levou, é trazer. [...]. Mas tem a distribuição daquelas sementes que veio, cada um leva um pouco para depois voltar no próximo ano. Então ele está, por isso que eles dizem: nós fizemos, como é que começa essas sementes? Ela começa no ano agrícola. Não pelo ano letivo da Escola. Então, bom, é em agosto. Mas tem o desafio de levar e cultivar. O pessoal plantou as sementes, né. E vai cultivar. Começa a aula no ano que vem então já sabendo, nós vamos provocar, porque vai ter o encontro. Então esse processo pedagógico do aproveitamento, o cultivo, o manejo!

O relatado pelo Educador K (2019) nos indica a relevância do encontro de troca de sementes e de mudas para a manutenção e o estímulo à independência na produção de culturas, as quais, aos poucos, vão sendo dilapidadas pela hegemonia do agronegócio e pelo monopólio de sementes que não são sementes⁴⁴. Indica também a relevância de o trabalho pedagógico estimular a diversidade de culturas na produção – seja para a subsistência, seja para a comercialização – dentro do assentamento, algo que, conforme Altieri (2012), é importante para o equilíbrio ecológico, para a recuperação mais eficiente do solo e para um maior ganho de produção; e da conscientização do trabalho cooperativo que se efetiva na troca, intensificando uma relação em que valores de mercantilização e de lucro são substituídos por solidariedade e colaboração.

⁴⁴ Metáfora paradoxal que Chassot (2000) utiliza para indicar a incapacidade de sementes híbridas, em um segundo plantio, germinarem e produzirem a cultura da qual carregam o material genético, algo que induz a dependência da compra sistemática das empresas multinacionais que monopolizam essa atividade comercial.

O Educador K (2019), através do excerto selecionado, nos faz notar a construção de conhecimentos envolvidos nas práticas agroecológicas desenvolvidas na Escola. A produção e o fabrico de refrigerantes⁴⁵ a partir dos frutos produzidos na própria Escola levando em consideração as técnicas agroecológicas, no caso descrito, da laranja e do limão, permitem o aprendizado de conceitos presentes no processo de fermentação e que indicam a inter-relação de conhecimentos químicos e biológicos. Ou seja, articulam elementos da Ecologia, através da produção agroecológica, com outras áreas do conhecimento, o que demonstra a necessidade de uma abordagem específica e, simultaneamente, interdisciplinar. Entretanto, esse aprendizado atenta para o mundo real do quintal da Escola.

Outra perspectiva plausível ao se aprender, ao se incorporar novos conhecimentos é a possibilidade de, ao dominar esses fazeres e as técnicas, se ter geração de trabalho e renda às famílias ou empreendimentos cooperativos, sugerindo uma outra dinâmica econômica com base no que se produz. Lembramos que, em outro excerto, o mesmo Educador K (2019) cita a Associação de Mulheres como possível parceira na produção de alimentos a partir das frutas, hortaliças e legumes cultivados no pomar e na horta da Escola.

Ao descrevermos e analisarmos a prática curricular *A produção e a identidade camponesa no currículo: tempo e espaço de formação na Escola de Assentamento*, procuramos identificar os principais elementos que demonstram a presença de temas da produção agrícola, principal atividade econômica dentro do assentamento. Nesse local, a agroecologia se apresenta como área central nas práticas curriculares, estimulando ações e atividades que produzem conhecimento, envolvem a comunidade escolar e têm tido a capacidade de transformar-se em alternativas produtivas às famílias de assentados.

Nestas quatro últimas subseções, apresentamos e interpretamos quatro práticas curriculares investigadas nas duas Escolas do Campo que fazem parte do campo empírico selecionado. Iniciamos introduzindo e analisando *A auto-organização dos educandos na Escola Família Agrícola*. Em seguida, descrevemos e interpretamos *A pesquisa participante como prática curricular de identidade*

⁴⁵ Chassot (2000, p. 213), ao sugerir “[...] um ensino de ciências fora da sala de aula [...]”, indica uma série de práticas que abrangem conhecimentos interdisciplinares, que podem envolver e inspirar práticas curriculares em Escolas do Campo, ainda mais com a perspectiva agroecológica presente no assentamento investigado. Além do fabrico de cervejas e refrigerantes, recomenda: *produção e conservação de alimentos, derivados do leite, prevenção de insetos, polinização e enxertia e maturação e conservação de frutas*. (CHASSOT, 2000).

camponesa e de cidadania na Escola de Assentamento. Posteriormente, passamos a descrever e analisar *A Pedagogia da Alternância: tempo e espaço de formação dos educandos na Escola Família Agrícola* e, finalmente, *A produção e a identidade camponesa no currículo: tempo e espaço de formação na Escola de Assentamento*.

Nestas quatro subseções, o que nos orientou em termos metodológicos foram as etapas sugeridas por Ciavatta (2009), a qual indica, para os estudos comparados, os estágios de apresentação, análise, justaposição e comparação. Portanto, o que realizamos até este momento, de forma separada, foi descrever e interpretar as quatro práticas curriculares que estão identificadas e que foram nominadas conforme indicamos acima. Na subseção a seguir, nossa atenção estará dedicada à justaposição e à comparação das práticas curriculares investigadas a partir das duas realidades selecionadas: a Escola Família Agrícola no Estado do Espírito Santo e a Escola de Assentamento no Estado do Rio Grande do Sul.

5.4 Práticas Curriculares em Escolas do Campo: Abordagem Comparativa

Nas subseções anteriores, apresentamos e analisamos individualmente cada uma das quatro práticas curriculares investigadas – duas da Escola Família Agrícola e duas da Escola de Assentamento –, descritas de forma intercalada. Essa descrição e análise realizadas fazem parte das etapas entendidas como importantes quando da opção pelos estudos comparados como instrumento metodológico, como nos sugere Ciavatta (2009).

Entretanto, essa metodologia se completa quando a apresentação e a análise se estendem ao processo de justaposição ou comparação efetiva dos objetos investigados. Assim, nessa linha, passaremos, nesta seção, a articular, contrapor e comparar tais práticas curriculares sob o prisma de elementos que materializam a democracia nas Escolas do Campo. O estudo comparado no qual procuramos produzir conhecimento teórico-prático foge de um olhar positivista de um estudo social neutro e objetivo ou que essencializa um modelo de prática curricular democrática atemporal e a-histórico. A perspectiva tampouco busca se aliar à matriz “[...] pós-moderna da subjetividade como critério de verdade [...]” (CIAVATTA, 2009, p. 138), relativizando a compreensão dessas práticas e fragmentando-as a ponto de desprezar os aspectos históricos, sociais, políticos e pedagógicos que as constituem.

Um primeiro elemento percebido a partir da inserção nas duas Escolas do Campo investigadas e que, muito embora não tenha uma relação direta com as práticas curriculares descritas, diz respeito à formação dos monitores e educadores que participaram das entrevistas. Dos quatro monitores – Monitor X, Monitor T, Monitora U e Monitora V –, somente um deles, o Monitor T, não teve o seu processo formativo vinculado aos movimentos sociais. Os demais monitores, em tempos diferentes, consolidaram seus processos formativos, da Escola Básica à formação superior, em ligação direta com os movimentos populares de base da Igreja Católica no Norte do Espírito Santo (Monitora U e Monitora V) e no Sul da Bahia (Monitor X). Essa relação, no caso das monitoras, se mantém até o presente.

Identificamos situação similar nas entrevistas junto aos educadores na Escola de Assentamento no Estado do Rio Grande do Sul. Lá, os quatro educadores são assentados do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Todos eles tiveram seus processos formativos no Ensino Superior estimulados através de convênios entre o MST e universidades para a formação docente. Dos quatro educadores, três deles viveram em acampamentos e acumulam em suas trajetórias pessoais parte da história do Movimento desde os anos 1990 no Estado do Rio Grande do Sul. Assim, o Movimento, os acampamentos por onde passaram, as marchas e o início do trabalho docente se forjaram também debaixo de lonas, em clareiras no meio do mato e em condições que extrapolam a Escola enquanto espaço físico, formal e único de formação. Seus cursos de magistério ocorreram nessas condições materiais de necessidade de avançar e qualificar seus processos formativos e de responsabilidade de ampliar a formação dos sujeitos sociais que faziam parte do Movimento. Esse processo está conectado não apenas pela luta pela terra, mas sobretudo pela materialização de um campo com Escola, com saúde, com cultura e lazer aos camponeses e seus filhos.

Esse destaque quanto à natureza e simbiose entre o perfil filosófico, político e social dos monitores e educadores – das duas distintas realidades de Escola do Campo – e as concepções e princípios pedagógicos que consolidam as práticas curriculares na Escola (em cada caso), bem como o papel social da Escola do Campo, são aspectos que se entrelaçam com a história pessoal de cada um dos sujeitos, justificam suas presenças nos contextos em que se encontram e reforçam a identidade de cada um com as lutas populares pela dignidade e por direitos básicos aos camponeses, pela Educação e Escola do Campo e pela democracia.

Esse elemento formativo ressaltado quanto à identidade social e política dos sujeitos entrevistados ganha relevância em nossa análise, excedendo os aspectos metodológicos de justaposição e comparação. Estamos nos referindo a dois elementos teóricos que estruturam nossa análise. O primeiro nos aproxima ao conceito político de *comum* de Dardot e Laval (2017), o qual permeia nossa análise e, conforme os intelectuais franceses, tem nas práticas, experiências e formas de organização dos movimentos sociais ao redor do mundo a capacidade de não somente nos indicar modos alternativos para a razão neoliberal como também de estimular os princípios de solidariedade, de participação política, de cooperação, de relação equilibrada com a natureza e com os recursos naturais e de democracia substantiva.

O segundo elemento nos remete à leitura crítica realizada sobre os trabalhos de Apple (2017), Apple e Beane (2001a, 2001b) e Beane (2003, 2017), na qual destacamos a importância de práticas curriculares democráticas em Escolas democráticas para a consolidação da democracia tão essencial à sociedade no atual cenário. Outro aspecto apresentado pelos curriculistas críticos nessas produções diz respeito ao quanto, em experiências sociais e populares, em escolas urbanas, em subúrbios ou no campo, com professores, ativistas ambientais, de gênero, étnicos, LGBTs e organizações sindicais, há de vitalidade, de resistência e de construção de alternativas ao neoliberalismo que exclui, homogeneiza e estimula a competição no currículo escolar, fazendo com que a desigualdade social se intensifique. Portanto, assim como Dardot e Laval (2017), Apple (2017), Apple e Beane (2001a, 2001b) e Beane (2003, 2017), percebe-se que as transformações mais radicais em nossa sociedade estão cada vez mais distantes da lógica do Estado⁴⁶, ou seja, precisa-se buscar novas racionalidades em que os movimentos sociais – ainda que imersos no mesmo mundo e diante de suas contradições – sinalizem com experiências e práticas que nos indiquem possibilidades à lógica neoliberal.

Um primeiro elemento percebido ao descrever e analisar as práticas curriculares nas Escolas do Campo ao longo da seção anterior, foi que, em ambas, o currículo escolar é organizado a partir de temas geradores. Ou seja, a perspectiva

⁴⁶ Em seus trabalhos: Apple (2017), Apple e Beane (2001a, 2001b) e Dardot e Laval (2017) retratam inúmeras experiências em movimentos sociais (urbanos e camponeses), em movimentos populares e em escolas que nos indicam diferentes formas de superação à lógica neoliberal. Intencionalidade idêntica que nos move nesta tese ao investigar práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo.

temática faz parte da realidade da Escola Família Agrícola capixaba e da Escola de Assentamento gaúcha. Porém, as formas como são selecionados os temas geradores são distintos. Enquanto, na Escola de Assentamento, o tema é resultado de uma síntese realizada pelos estudantes em uma *entrevista* junto à comunidade assentada através da seleção das falas mais significativas e recorrentes, os temas, na Escola Família Agrícola, são selecionados pela estrutura organizativa da Escola (MEPES). Muito embora os temas tenham uma relevância social, produtiva e política, a atitude não indica uma participação dos estudantes e da própria comunidade escolar na constituição do currículo escolar neste estágio. Entretanto, se percebe uma horizontalidade na constituição do currículo temático que nasce da sensibilidade e necessidade percebida junto à associação dos estudantes articulado na auto-organização. Ou seja, como já mencionado pela Monitora V (2019):

[...] outros temas que possam ser incluídos no trabalho cotidiano para, para além do que está previsto no Plano de Curso e que pode ser sentido e que geralmente estão articulados à auto-organização dos estudantes. Então, temas, temas distintos que podem surgir na realidade, que a própria associação propõe que sejam trabalhados e refletidos e que a gente vai fazendo em tempos, em tempos específicos, articulados junto com os estudantes.

Outro registro dentro dessa mesma justaposição é o fato de que os temas, em ambas as Escolas, ainda que diante de suas especificidades envolvendo, por exemplo, a natureza da Escola (Família Agrícola e de Assentamento) e a geografia (Estado do Espírito Santo e do Rio Grande do Sul), para citar apenas duas delas, são convergentes na sua seleção. Vale recordar que a Escola Família Agrícola, para o ano de 2019, teve como temas geradores a seguinte estrutura⁴⁷: *O ser humano e a terra e a alimentação*, no 1º ano; *Saúde e reprodução*, no 2º ano; *Agroecologia*, no 3º ano; e *Administração Rural*, no 4º ano (Ensino Médio e Profissionalizante: Técnico em Agropecuária). Já na Escola de Assentamento, o tema gerador para o ano de 2019 foi *A soberania alimentar e a cultura camponesa*. Logo, são temas que abrangem a alimentação, a saúde e a produção no campo nos dois contextos. São assuntos complexos, especialmente quando levamos em consideração a intensidade com que o braço neoliberal no campo, no atual estágio do capitalismo impõe o agronegócio, concentra a terra, amplia a fronteira agrícola expulsando

⁴⁷ A estrutura apresentada consta em cronograma de 2019 da Escola Família Agrícola, registrado por meio de foto, em 28 de agosto de 2019 e consta no Anexo 1. Vale mencionar que a nomenclatura aparece ligeiramente diferente nos fragmentos das entrevistas com os monitores.

populações tradicionais de seu território, desequilibra o meio natural, estimula os monocultivos e o uso crescente de agroquímicos para aumentar a produtividade e fragiliza as relações de trabalho da classe trabalhadora camponesa.

Cabe ressaltar ainda que, na descrição e análise na Subseção 5.3.3, os temas geradores aparecem como recurso de organização curricular na Escola Família Agrícola tanto em fragmentos da Monitora U (2019) como do Monitor X (2019). Ambos enfatizam a importância do trabalho coletivo e do diagnóstico da realidade para que se percebam conteúdos presentes na vivência local e que estarão relacionados aos temas geradores. Há de se destacar ainda o que aponta Nosella (2012) ao se referir ao papel dos temas geradores: sua opção nas Escolas Família Agrícola enquanto metodologia permite partir da realidade dos estudantes, passando pelo aprofundamento teórico, para uma posterior volta à realidade local, em uma perspectiva de intervenção e transformação daquele contexto. Tais aspectos indicam e reforçam a defesa de Beane (2017) enquanto pressupostos que evidenciam a natureza de currículos e de escolas democráticas, isto é, que “[...] valorizam coisas como a voz do aluno, um currículo integrador, disciplinas centradas na resolução de problemas, atividades colaborativas, recursos multiculturais e avaliações reflexivas.” (BEANE, 2017, p. 1050).

No que tange à Escola de Assentamento, os temas geradores são mencionados na Subseção 5.3.4 em fragmentos da Educadora Y (2019) e, indiretamente, nos fragmentos do Educador K (2019) quando frisa o papel das práticas curriculares suscitadas a partir da agroecologia – enquanto componente curricular –, mas também pelo enlace com as atividades que envolvem os seminários temáticos que ocorrem com a articulação da comunidade assentada e de instituições que participam e promovem debates focados na realidade da produção familiar no assentamento. A prática de troca de sementes crioulas e mudas de cultivares e o resgate da cultura das espécies dentro do assentamento é enfatizada com orgulho e como tarefa que qualifica a produção, sinalizando a importância da organização cooperativa e coletiva e, sobretudo, o potencial integrativo, social e pedagógico da Escola enquanto espaço de produção de conhecimento, resgate de práticas de produção e de conscientização política, assim como de aprimoramento da organização social solidária, fraterna e não competitiva.

Recuperando elementos da Educadora Y (2019) no que se refere aos temas geradores, ressaltamos a participação coletiva que envolve os estudantes, a

consulta à comunidade sobre temas e problemas relevantes no contexto local e a síntese e materialização, através dos educadores, de um tema cujas interconexões darão sentido ao levantamento (entrevistas) realizado pelos estudantes nas famílias e na comunidade assentada. Desse modo, ao tematizar o currículo, abre-se a possibilidade de *subverter* o currículo oficial e tratar da diversidade cultural, produtiva e social importante para a comunidade local. Aproxima-se, assim, de Santos (2007) na defesa de que o currículo escolar deve buscar compreender os problemas sociais que envolvem a pobreza, o desemprego, a fome e as injustiças sociais e resolvê-los de maneira solidária, e de Beane (2003, p. 106) na ênfase a um reposicionamento curricular que permita “[...] formas de conhecimento mais ricas, mais sofisticadas e mais complexas [...]”, desenvolvendo o pensamento crítico, criativo e capaz de articular a compreensão dos problemas sociais com a ação.

Em suma, observou-se que dois aspectos estão presentes nas duas realidades: a convergência de o processo de formação de monitores e educadores em ambos os contextos estar ligado aos movimentos sociais; e os temas geradores serem perspectiva de organização curricular capaz de fazer com que o currículo escolar seja pautado pela realidade social, produtiva e cultural da comunidade em que as Escolas se inserem. Tais aspectos indicam o que Silva e Fernandes (2020, p. 25) apontam como consequências que normalmente se verificam quando são juxtapostos elementos investigados nos estudos comparados:

A realidade curricular em comparação leva-nos à descoberta de regularidades, percepção de deslocamentos e transformações, construção de modelos e tipologias, identificação de continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, explicitando determinações mais gerais, que regem os fenômenos sociais.

Outro fator – que tem relação direta com a organização do currículo escolar a partir de temas geradores – evidenciado na investigação das práticas curriculares diz respeito ao papel da integração curricular nos dois cenários pesquisados. Se, por um lado, a opção de abordagem no currículo ocorre a partir de temas geradores, o que indica uma *subversão* de um currículo oficial homogeneizador, por outro, explicita a incapacidade de compreensão, estudo e reflexão mais abrangente se tomarmos como referência a fragmentação e limitação de uma leitura exclusivamente disciplinar.

Santos e Diniz-Pereira (2016, p. 295), ao analisarem as tentativas e os efeitos da padronização curricular após a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), destacam que tal postura acaba por “[...] reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes [...]” e é um desrespeito à autonomia e à diversidade cultural. Sob outra perspectiva, há as considerações de Beane (2003) ao defender a integração curricular. Se Santos e Diniz-Pereira (2016) avaliam os danos das macropolíticas neoliberais e seu caráter padronizante, que estimula a competição imposta pelas ferramentas de mensuração externas aos sistemas e às escolas, que limita a autonomia curricular e despreza a diversidade cultural presente na formação social do país, Beane (2003) aponta em uma outra – e importante – direção, que é central nesta investigação: o quanto a integração curricular é indispensável para se instituir um currículo democrático em uma Escola democrática.

Beane (2003, p. 96, grifo do autor) amplia nossa compreensão de integração adicionando a possibilidade de que “[...] as experiências educacionais *comuns* ou partilhadas por jovens com características e backgrounds diversos [...]”, quando presentes no currículo, promovem e dão sentido a “[...] valores comuns ou de um ‘bem comum’.” Esses aspectos são importantes nas escolas em uma sociedade democrática e igualmente essenciais no entendimento político do conceito instituído por Dardot e Laval (2017) e Laval e Dardot (2017) que aponta a perspectivas que não se limitem à reação⁴⁸ à racionalidade neoliberal, mas, sobretudo, se antecipem a ela, criando uma nova razão sedimentada na democracia, na solidariedade, na participação política efetiva e na transformação social.

Retomando alguns dos principais elementos presentes nos fragmentos das entrevistas com as monitoras e monitores na Escola Família Agrícola, vale enfatizar a relevância do Projeto das Áreas mencionado tanto pelo Monitor X (2019) como pela Monitora V (2019). Segundo o Monitor X (2019), o Projeto das Áreas permite uma *montagem orgânica* do currículo, que advém do tema (e do conteúdo), passando pela área do conhecimento para somente na necessidade específica chegar à abordagem disciplinar. É algo que gera uma organicidade e unidade na

⁴⁸ Laval e Dardot (2017) relativizam e questionam o papel da resistência e da reação ao neoliberalismo. A crítica – e que compreendemos sofisticada – vai no sentido de que a reação não é ação. Ou seja, por si só, já carrega consigo a característica adaptativa, isto é, não original. Assim destacam os intelectuais franceses: “A reação deve ser entendida aqui como o oposto da ação. É uma resposta a uma primeira ação que acima de tudo tem um valor adaptativo. A reação não é a iniciativa, é devido ao que você está reagindo. Nesse sentido, é subordinado e, por esse motivo, é passivo.” (LAVAL; DARDOT, 2017, posição 2630, tradução nossa).

construção, exigindo o planejamento, a organização e a avaliação coletiva do currículo e do processo, bem como na compreensão na prática da integração dos conhecimentos envolvidos no entendimento de determinado fenômeno, seja ele social, técnico ou científico.

A Monitora V (2019), ao se referir também ao Projeto das Áreas, vê que a riqueza do processo de aprendizagem se intensifica e ganha outros contornos no momento em que há a *colocação em comum*, o qual, de acordo com ela, é quando, na Escola, o objetivo de uma questão individual a ser pesquisada e compreendida por um estudante é socializada e torna-se uma questão coletiva a ser aprofundada por diferentes monitores dentro de suas especificidades, mas integradas à área de conhecimento. Ou seja, há uma socialização e coletivização do tema de pesquisa que está presente na realidade social ou produtiva na qual se está inserido.

Os aspectos de organicidade, unidade e coletividade curricular nos indicam saídas e alternativas às preocupações apontadas por Santos (2017) e Santos e Diniz-Pereira (2016) quanto aos danos de uma padronização curricular à autonomia, à diversidade cultural e ao currículo democrático. Ou, tomando como parâmetro elementos dos trabalhos de Beane (2003, 2017), o Projeto das Áreas, dentro de uma perspectiva temática e de um currículo integrado, sinaliza alternativas que materializam práticas curriculares democráticas na Escola Família Agrícola, isto é, na Escola do Campo.

Por outro lado, ao revisitarmos os fragmentos das entrevistas com as educadoras e educador na Escola de Assentamento, principalmente quando analisamos a prática curricular nominada *A produção e a identidade camponesa no currículo: tempo e espaço de formação*, percebemos a importância dos temas geradores na organização curricular. Entretanto, o que procuramos investigar é um olhar mais profundo e que visa salientar as potencialidades das práticas curriculares em cada contexto investigado e, sobretudo, observar, dentro de cada realidade histórica, social e pedagógica, o que cada uma delas tem de relevante e de natureza criativa capaz de materializar um currículo democrático em uma Escola do Campo e, portanto, diferente daquilo imposto pela lógica neoliberal à sociedade, à Educação e à Escola. Assim, elencamos alguns aspectos que sinalizam nessa direção. Antes, um destaque: o termo integração curricular não consta nos excertos que já descrevemos e analisamos na seção anterior quando da abordagem dessa prática curricular. Todavia, as entrelinhas de tais excertos nos indicam que os temas

geradores estimulam a integração curricular. Desse modo, explicitamos, a partir de nossa análise, a forma como percebemos os elementos integrativos.

A Educadora Y (2019), por exemplo, ao mencionar os temas geradores, salienta a sua importância para a ressignificação do conhecimento e o seu papel – dos temas geradores – ao currículo escolar. Em uma de suas falas, frisa que a autonomia dos estudantes fica mais evidente quando se estuda e se pesquisa a realidade local, algo que integra práticas, saberes e experiências locais ao currículo escolar. Faz também com que aflorem problemas que envolvem a produção e os desafios sociais (trabalho, renda, cultura, violência contra mulher, drogas, etc.) no assentamento, os quais, de alguma maneira, estimulam a Escola a discuti-los tanto para compreendê-los como para, através da ação, transformar a realidade, reforçando a identidade camponesa e a cidadania.

De outra parte, levando em consideração a relação entre os temas geradores e as práticas produtivas trabalhadas pela Escola em seu currículo, a Educadora W (2019) revela o quão significativa tem sido a atividade de trocas de sementes e mudas para o resgate de culturas como mandioca – com o resgate de 12 diferentes tipos –, batata-doce e batata-abóbora. Cita ainda que o preparo de mudas é uma prática realizada com os alunos na própria Escola e que abrange conhecimentos específicos, tendo o professor de Agroecologia um papel importante no ensino de tais técnicas.

Porém, a intersecção desses conhecimentos no currículo não cessa aí. O objetivo não é exclusivamente o domínio das técnicas – que são relevantes para quem vive no campo e tem a agricultura como uma das principais atividades de geração de trabalho e renda –, mas estimular a socialização desses saberes dentro do assentamento através da participação das famílias, da qualificação, da diversificação produtiva e também da autonomia do camponês com relação ao monocultivo e à lógica neoliberal imposta pelo agronegócio. Portanto, o currículo e suas práticas permitem a interface que associa conhecimentos científicos e específicos aos desafios produtivos, aos problemas socioeconômicos presentes no assentamento e, principalmente, faz com que se materialize, no currículo da Escola do Campo, possibilidades, alternativas e consciência da identidade camponesa.

O Educador K (2019) faz destaques na mesma direção que a Educadora W (2019). Salienta a importância do pomar e da horta na Escola, que produzem na perspectiva agroecológica. São dois espaços pedagógicos que permitem a

realização de práticas curriculares inseridas no currículo através do componente agroecologia, mas também são estimulados pelos temas geradores a cada período letivo. O Educador K (2019) enfatiza que as práticas agroecológicas na Escola e em seu currículo são fundamentais para qualificar o trabalho camponês, ampliar a capacidade cognitiva das gerações, fortalecer a autonomia produtiva e a consciência de classe e acenar com possibilidades de produção socialmente mais justas e ambientalmente mais equilibradas, fugindo, assim, da agricultura convencional que se pauta na transgenia e no uso de agrotóxicos.

Tais aspectos recuperados das falas dos educadores da Escola de Assentamento extrapolam a visão utilitarista, propedêutica, competitiva e homogeneizadora que com frequência impregna o currículo escolar a partir de uma racionalidade neoliberal. O papel integrador que busca na realidade local o sentido para o currículo nos parece bastante evidente nos fragmentos que compuseram a análise e a apresentação na seção anterior e que, a título de síntese comparativa, nos indicam perspectivas consolidadas de práticas curriculares democráticas na Escola de Assentamento, ou seja, na Escola do Campo.

Os elementos retomados sobre as práticas curriculares presentes na Escola Família Agrícola e na Escola de Assentamento, dentro das peculiaridades que envolvem cada escola, tendo como referência a integração curricular, vão ao encontro da visão de Beane (2003, p. 97) de que a integração do conhecimento nos currículos escolares possibilita torná-lo “[...] mais acessível ou mais significativo ao retirá-lo de compartimentos disciplinares separados e ao enquadrá-lo em contextos que supostamente farão mais sentido para os jovens.” Beane (2003, p. 97) argumenta ainda que “[...] a integração do conhecimento na organização curricular [...]” deve ser defendida pelos argumentos de tornar o conhecimento mais significativo retirando-o da estrutura disciplinar e pela sua dinamicidade – do conhecimento – ao tratar de temas e problemas da vida cotidiana. Ou seja, “o conhecimento é um tipo de poder pois ajuda a dar às pessoas um certo controle sobre as suas próprias vidas [...]” ampliando as possibilidades de autonomia dos sujeitos e dos grupos sociais. (BEANE, 2003, p. 97).

Nos próximos parágrafos desta seção, reservamos espaço para a justaposição de um par de práticas (uma de cada Escola), mas com algum grau de independência, isto é, ressaltamos aspectos em cada uma delas que não encontram uma correspondência direta na prática da outra. Assim, o objetivo não é de uma

reprise da descrição já feita na seção anterior, e sim uma síntese em que a ênfase é a potência de cada uma delas para o currículo e para as práticas curriculares nas Escolas do Campo. Portanto, o que tais práticas nos evidenciaram, dentro de uma perspectiva metodológica dos estudos comparados do currículo e conectada aos elementos teóricos que explicitamos – teoria crítica do currículo –, nos permite produzir conhecimento original, relevante academicamente e, em especial, com destaque social e político diante dos compromissos com a Educação do Campo e com a Escola camponesa. Iremos, ainda, apurar a crítica para dar conta também dos elementos que desafiam a Educação do Campo, a Escola do Campo e as práticas curriculares democráticas com a intensificação da razão neoliberal que atravessa o Estado, a sociedade e os sujeitos, impondo criatividade, reflexão mais profunda e compreensão das experiências sociais a fim de superá-la.

A primeira prática que revisitamos é *A auto-organização dos educandos na Escola Família Agrícola*. Segundo o Monitor X (2019), é uma prática adotada dentro da Pedagogia da Alternância que exige dos estudantes o planejamento, a organização, a participação no coletivo da turma e da Escola. Estimula a liderança sem que se despreze o fato de também ser liderado e desenvolve valores na vida humana dos estudantes, como solidariedade, sensibilidade, altruísmo e espírito coletivo. A Monitora U (2019) também enfatiza o caráter transformativo dos valores e atitudes dos estudantes promovido pela auto-organização. Em sua visão, servir o outro é um valor que vai se fortalecendo ao longo do período formativo na Escola Família Agrícola. São estabelecidas relações pedagógicas, sociais e organizativas em um espaço de justiça, de equidade e humano. Por sua vez, o Monitor T (2019) vê como grande virtude a capacidade que aos poucos se constitui nos estudantes, enquanto indivíduos, de criarem responsabilidade diante do coletivo e de o coletivo responsabilizar-se pelas ações e atitudes dos indivíduos. Já a percepção do acúmulo do trabalho formativo e pedagógico na Escola Família Agrícola pela Monitora V (2019) a faz afirmar que a auto-organização é um princípio democrático e um exercício constante da liberdade.

Essa síntese, que resgata fragmentos das falas dos monitores analisadas na seção anterior, juntamente com outros elementos captados nas observações quando da estada *in loco* para as entrevistas, indicam e reforçam os valores antes evidenciados, promovidos pela prática curricular intitulada auto-organização. Nessa

prática, estão inseridos princípios como a coletividade, a participação, a busca pelo conhecimento e sua contextualização, a solidariedade e, sobretudo, a democracia.

Ao citarmos Apple e Beane (2001a, p. 20) na introdução do capítulo anterior, no qual apresentamos e analisamos as práticas curriculares nas Escolas do Campo, mencionamos que as indagações dos curriculistas críticos – “O que é uma escola democrática? Quais são seus princípios básicos?” – têm centralidade na análise do material empírico e na condução desta investigação. Os aspectos que afloram da análise indicam que a auto-organização na Escola Família Agrícola é uma prática curricular que promove a democracia a partir do seu currículo. É um instrumento que alia princípios pedagógicos, sociais e políticos ao processo formativo dos educandos, reforçando possibilidades e alternativas para além da lógica neoliberal para a Educação e a Escola.

A segunda prática que revisitamos é *A pesquisa participante como prática curricular de identidade camponesa e de cidadania na Escola de Assentamento*. Um elemento inicial que merece ser realçado nesta síntese nos é apresentado pela Educadora W (2019) e diz respeito à metodologia da pesquisa, que tem como essência a participação da comunidade. Esse fato se consuma com as entrevistas conduzidas pelos estudantes e que compõem a rede de fala. Esse instrumento não somente tematizará as pesquisas ao longo do ano letivo a partir de temas e assuntos presentes, mas, sobretudo, será o material empírico para que se selecione o tema gerador da Escola. É um trabalho que exige planejamento e organização logo no início do ano letivo. Esse trabalho participativo e contextualizado promove, segundo a Educadora W (2019), uma qualidade pedagógica e cognitiva, com base na inserção, no currículo, de temas significativos que aumentam a capacidade crítica e a compreensão das contradições cotidianas na sociedade e no assentamento. Preveem e permitem, ainda, como destaca a Educadora W (2019), a contraposição *ao projeto de sociedade capitalista, avassalador e preconceituoso*.

É uma percepção similar à da Educadora Z (2019), que acentua que a pesquisa participante aproxima o currículo da realidade local, viabilizando que se tenha *uma leitura de classe, da política e do consumismo*, fatores presentes nas relações sociais. Tal sintonia também é verificada no que relata a Educadora Y (2019), que reforça que a pesquisa participante incorpora temas e questões *das especificidades do nosso meio*, o que faz despertar a consciência de classe e a

consciência crítica no processo formativo. Segundo ela, estudar a própria realidade promove a análise, a interpretação e aguça a possibilidade de transformação.

O Educador K (2019), ao citar temas produtivos, faz menção a uma das especificidades envolvendo a matriz produtiva no assentamento: *a bacia leiteira*. Faz referência ao fato de que a pesquisa participante fez com que uma estudante se preocupasse com a qualificação do rebanho leiteiro e pesquisasse as propriedades para o melhoramento genético de vacas. É algo que permite não somente a qualificação do rebanho e o aumento produtivo de leite, mas, principalmente, ver indicativos de manutenção da sucessão familiar na propriedade no assentamento. Ou seja, são assuntos da realidade local que exigem conhecimentos específicos e que guardam relações diretas com as questões sociais, produtivas e econômicas presentes no cotidiano dos assentados.

As ênfases dadas a partir da pesquisa participante nos demonstram que essa prática curricular na Escola de Assentamento promove a absorção de temas e problemas reais do cotidiano da comunidade assentada no currículo escolar. Tal recurso borra a assepsia presente em um currículo homogeneizador, dando materialidade aos desafios do cotidiano. Ao se enfrentar, estudar, pesquisar sobre esses problemas contextualizados, não se abdica da necessidade do conhecimento especializado, específico e disciplinar. Entretanto, alargam-se suas relações, que se sustentam na compreensão de sua importância para superar os desafios do cotidiano social, político e produtivo.

Nessa lógica, percebemos que a pesquisa participante alimenta, renova e dá sentido ao currículo escolar e às práticas desenvolvidas na Escola de Assentamento. Notamos seu vigor para desencadear outras práticas e atividades que fazem parte do ano letivo regular da Escola. Essas percepções, captadas na análise do material empírico, principalmente através das entrevistas, nos remetem ao entendimento de Brandão (1987) sobre a capacidade, os valores e a concepção da pesquisa participante na relação formativa dos sujeitos, no papel pedagógico que estabelece com o conhecimento e os demais saberes e nas relações humanas e sociais que acaba estimulando. Segundo Brandão (1987, p. 224):

Participação, participar são palavras que traduzem aí, portanto, a possibilidade do envolvimento do trabalho popular na produção de conhecimento sobre a condição da vida do povo. Homens e mulheres de comunidades populares são convocados a serem sujeitos das pesquisas [...].

Mesmo que tenhamos separado as práticas curriculares na Escola, nesta investigação, para categorizá-las – recurso recorrente que, de acordo com Silva e Fernandes (2020), é usado pelo pesquisador que cria *áreas de comparação*⁴⁹ onde o que se busca compreender/comparar se manifesta – e estudá-las, vimos que o que se mistura a outra prática curricular, a qual nominamos *A produção e a identidade camponesa no currículo*, demonstrando, portanto, a vitalidade da pesquisa participante. Por outro lado, é importante destacar – pela recorrência e evidência na síntese realizada – o que preconiza Santos (2007): as questões de classe não foram superadas, e questões como pobreza, justiça social, fome e desemprego não podem ser relativizadas, devendo-se avançar em pesquisas no campo curricular e estar presente no currículo escolar de uma Escola justa, solidária e democrática, pois são problemas reais e *vivenciados na contemporaneidade*.

Como anunciamos antes de evidenciar as práticas curriculares *A auto-organização dos educandos na Escola Família Agrícola* e *A pesquisa participante como prática curricular de identidade camponesa e de cidadania na Escola de Assentamento*, as quais, pelas razões já apontadas, são experiências curriculares democráticas em Escolas do Campo, a investigação nos indicou limites que fragilizam e desafiam, cotidianamente, monitores e educadores do Campo que se dedicam a humanizar, a construir conhecimento contextualizado e com sentido, a emancipar e a democratizar o currículo e as relações sociais nesses espaços formativos. As entrevistas nos dois campos trouxeram à tona o quanto a razão neoliberal atravessa as políticas públicas, o Estado, a sociedade e, no contexto analisado, também as populações do campo. São elementos que nos parecem distantes quando da leitura e da interpretação de como Dardot e Laval (2017) e Laval e Dardot (2017) entendem o significado do neoliberalismo na contemporaneidade, mas são nítidos quando da análise das entrevistas com monitores e educadores nas Escolas do Campo.

Nesse âmbito, a Monitora U (2019) nos auxilia na compreensão da complexidade que é a formação dos jovens camponeses na Escola Família Agrícola no atual momento político e social pelo qual passamos, quando a razão neoliberal se

⁴⁹ Segundo Silva e Fernandes (2020, p. 29), as áreas de comparação são “[...] onde são observáveis os fenômenos a serem comparados ou, de outra maneira, onde dá o que será comparado, e do exame das informações disponíveis na/para a identificação dos conteúdos das discussões curriculares.”

intensifica. Ao frisar a essência da auto-organização no processo formativo, atribui ser uma:

[...] oportunidade de vivenciar uma mini sociedade diferente. Então, de aprender a viver diferente, a desenvolver novos valores de vida, de relações. É educação de valores mesmo, da ética, e é a oportunidade que os meninos têm, e é o desafio que é colocado a eles também.

Se, por um lado, durante o período das sessões, em que permanecem na Escola – de segunda a sexta-feira, em dois períodos a cada mês –, o convívio social e pedagógico exige a participação, a solidariedade, o respeito às diferenças, o protagonismo, a democracia e o exercício de valores que intensificam os laços de convivência comum, ao retornarem para suas residências, suas famílias, outros valores, como a competição, o individualismo, a passividade, a omissão e a indiferença, desafiam suas posturas.

A Monitora U (2019) traz também questões que instigam os monitores enquanto formadores na Escola do Campo e que, igualmente, põem à prova a formação dos jovens, a qual, na Alternância, se dá em espaços e tempos distintos que se intercalam, ainda que em um processo uno e contínuo. Assim destaca:

Você pensar diferente, por exemplo: você não ser machista numa sociedade machista, como que as pessoas te tratam? Você não ser egoísta numa sociedade de egoístas, como que as pessoas te tratam?

Muito embora possa soar como uma barreira intransponível superar a ordem e a razão neoliberal no cotidiano em que vivem, a Monitora U (2019) acredita que o processo formativo, na maioria das vezes, é transformador, alternativo, democrático e humanizador:

É sofrido também para os meninos, mas é um processo transformador, porque você compreender, compreender as situações, as estruturas que te oprimem e conseguir ver que pode ser diferente, é libertador.

De outra parte, as barreiras impostas pela razão neoliberal ao processo formativo na Escola de Assentamento no Estado do Rio Grande do Sul não são menores do que aqueles verificados na Escola Família Agrícola no Estado do

Espírito Santo. Quando nos dedicamos a conceituar o neoliberalismo, seus efeitos na sociedade, no mundo do trabalho, nas relações sociais e também no campo brasileiro, no Capítulo 2, elementos como a não realização da reforma agrária no país; a *revolução verde* a partir dos anos 1970, faceta do agronegócio e braço neoliberal no campo brasileiro; e a agricultura extensiva baseada no monocultivo e na intensificação de agroquímicos para ampliar a produtividade criaram um passivo social e novos contornos à vida das populações camponesas e tradicionais. Percebemos que alguns desses elementos são desafios que fragilizam as relações produtivas, sociais e culturais e desafiam a Escola do Campo no assentamento. Ou seja, buscar outras relações, outros valores que não aqueles impostos pela razão neoliberal através da Escola e das práticas curriculares na Escola, apontando em outra direção, parece ser barreira, por vezes, insuperável.

Para o Educador K (2019) – como já trouxemos neste texto, mas em outro contexto –, a Agroecologia como componente do currículo escolar, a horta escolar e o pomar, que são espaços que potencializam práticas curriculares que propõem um modo de produção alternativo à agricultura convencional, fazem com que se materialize e indiquem maneiras socialmente mais justas, ambientalmente mais equilibradas e economicamente viáveis para se produzir promovendo o respeito à vida e a saúde do ecossistema. Entretanto, mesmo diante de um território ocupado por famílias de assentados oriundos de movimentos sociais, como os que lá estão (MST e MAB), a tarefa de persuasão não é simples. O poder de convencimento exclusivo do agronegócio, de suas ferramentas econômicas e estruturais e que, na região, se volta para o monopólio da cultura da soja (transgênica e, com ela, vêm os pacotes oferecidos pelos grandes grupos internacionais e seus representantes nacionais e regionais, como financiamentos, venda de sementes, fertilizantes e *defensivos* agrícolas, beneficiamento dos grãos, armazenamento e comercialização) impõe uma disputa desigual e que desafia aqueles que tentam resistir e construir caminhos diferentes. Essa relação de dependência extrema a tal modelo produtivo torna as famílias de agricultores sem autonomia e reféns do sistema, algo que, diante de uma fragilidade social de estruturas de organização cooperativa e associativa no modo de produção, incide sobre as famílias, individualizando-as e sujeitando-as à razão neoliberal camponesa.

Esse aspecto de fragilização da organização social é salientado tanto pelo Educador K (2019) como pela Educadora W (2019). Indicam, em seus depoimentos,

que, após a *conquista do lote*, das lutas sociais para a estruturação do assentamento com a infraestrutura básica (escola, posto de saúde, água potável, energia elétrica, ginásio de esportes, abertura e manutenção de estradas, telefonia e transporte escolar), a tarefa social e coletiva parece ter sido vencida e chegou o momento de cuidar da sua própria propriedade, da sua própria produção e da sua própria família, induzindo a uma postura menos organizativa e mais individualizada. Esses elementos nos reportam à sutileza e ao atravessamento da razão neoliberal, a qual, segundo Dardot e Laval (2017) e Laval e Dardot (2017), não se refere somente à economia, à ressignificação do papel do Estado, mas atinge os sujeitos e o modo de viver diariamente.

Ao abordar elementos da organização coletiva e social, que acabam sendo uma função absorvida pela Escola, a Educadora W (2019) afirma que:

Eu acho que o movimento, as próprias organizações e movimentos sociais deixaram de fazer essa formação. Então, sobra um papel muito grande para a Escola. Tu não consegue dar conta, porque tu tem que dar formação geral do aluno.

Todavia, ainda que perceba os limites estruturais e pedagógicos ao assumir a tarefa de organização coletiva e social diante do enfraquecimento do trabalho organizativo do Movimento, o que por fim se sobrepõe às demais funções da Escola, a Educadora W (2019) compreende a centralidade do papel da Escola no cotidiano social e político no assentamento: uma função desafiadora. Segundo a Educadora W (2019):

Tu tem assim um grupo de famílias que ainda acredita na organização, que acha importante, que acha a falta, mas tem uma boa parte que já perdeu esse vínculo, esse costume. [...] Então, é uma luta, né? Todo o dia é uma luta.

O Educador K (2019, grifo nosso), ao historicizar momentos da luta coletiva do Movimento e das famílias assentadas, cita elementos que cristalizam os estágios da organização social, de sua relação e participação efetiva com a Escola e o quanto a materialidade do cotidiano foi moldando as ações, assumindo novos contornos à medida que as conquistas iam se constituindo e criando outras necessidades:

O que que diferencia, lá no começo, como não tinha nada, e aí havia uma necessidade das famílias. Então, o processo, a união, a junção das famílias pela luta coletiva era muito mais forte. Claro que daí, assim, também as famílias estavam aqui, no início, chegando, se constituindo, era todo mundo igual. Por exemplo, assim, nós tínhamos um pedaço de chão, fomos assentados, alguns no processo coletivo, associação. Depois tem *um problema que é histórico do camponês: eu agora ganhei meu lote, agora eu vou cuidar do que é meu, eu vou ter que mostrar que produzo*. E, nesse, eu seleciono os momentos históricos em fase, né. Quando nós chegamos aqui, a organização nossa era por necessidade. Então, se era necessidade lutar por casa, moradia, por estrada, por água, por transporte, por energia elétrica, lazer, por Escola, saúde: tudo, não tinha nada. Então, a gente vai lutando para poder conseguir. E nós fomos conseguindo. Tanto que, se tu olhar hoje, água encanada, hoje nós temos 100% das famílias com água encanada dentro de casa. Uma luta coletiva, e as famílias têm. Energia elétrica, todas as famílias têm energia elétrica. Todas as famílias, ainda tem uma luta pela estrada, essa continua, porque é um. Mas, transporte escolar, todas as famílias, o transporte circula e traz para a Escola. Uma escola cada vez, sempre buscando melhorar e ampliando. Aí, o que que é o diferencial? Quando constituiu um grupo coletivo na escola, esse grupo tem autonomia e pleiteia. E aí as famílias também, a Escola está organizada, essa está ok, e o pessoal toca o processo. Muitos assim, não precisa fazer, estar lá.

O excerto do Educador K (2019) evidencia e retrata uma das contradições do quanto os processos de *individualização*, que são preceitos com os quais a razão neoliberal conta, acabam impondo posturas que aniquilam os processos coletivos, cooperativos e solidários que estão no centro das organizações e movimentos sociais. Se, por um lado, as lutas sociais e as necessidades coletivas exigem posturas mais agudas, criativas e ousadas em momentos difíceis, as conquistas que geram neutralizam o papel político e organizativo, desviando as ações para as tarefas individualizantes e eximindo-o da participação social. O Educador K (2019) também aponta a vitalidade e a importância das práticas curriculares desenvolvidas pela Escola, mesmo diante de um contexto onde a agricultura convencional e o agronegócio não disfarçam sua hegemonia:

[..] a Escola, nesse processo pedagógico, [...] tem uma horta bem organizada [...], um pomar. E aí nós temos, para poder contrapor, né, estamos no meio da soja, no meio da transgenia, no meio do veneno. Nós fizemos dois seminários regionais aqui, discutindo a questão do agrotóxico. Foram seminários regionais com impacto grande.

São práticas curriculares que se opõem ao agronegócio, que demonstram ser essenciais ao processo produtivo mais racional, que criam relações mais solidárias no processo produtivo, que têm a capacidade de minimizar impactos ecológicos, que produzem alimentos saudáveis, que atestam ser viáveis economicamente e,

portanto, alternativas ao modelo produtivo naturalizado pelo neoliberalismo na sociedade brasileira.

Os aspectos analisados ao longo desta seção não apenas colocaram em destaque e justapostos os principais elementos que a investigação das práticas curriculares nas Escolas do Campo nos forneceu como também permitiram compreender a relevância do trabalho curricular presente nessas duas distintas realidades que caracterizam e fortalecem a Educação do Campo no país. O caráter descritivo e de análise da seção anterior juntamente com o aprofundamento e a síntese comparativa ao longo desta seção nos fazem perceber o vigor, a reflexão e a ação de um currículo em que o conhecimento tem papel fundamental e emancipador às populações camponesas. Assim, as práticas curriculares que aqui apresentamos, analisamos e comparamos não são um conhecimento asséptico, cuja finalidade termina em si mesmo, no mero acúmulo. Tampouco tem o objetivo propedêutico de uma utilização que está no porvir. Com as práticas curriculares às quais nos dedicamos, procuramos entender e evidenciar, nas duas realidades investigadas, com suas histórias, especificidades políticas, sociais e pedagógicas, como os monitores e educadores escapam da lógica curricular homogeneizadora, a qual, segundo Santos (2017), nega a diversidade cultural e estimula o individualismo. Nas práticas curriculares investigadas, procuramos também perceber e demonstrar o quanto o currículo dessas Escolas do Campo se propõe a absorver a realidade local dessas comunidades, estudando e pesquisando o contexto e encharcando as suas práticas curriculares, promovendo, assim, conhecimento significativo e relevante (SANTOS, 2017). Nas práticas curriculares que examinamos, buscamos compreender e revelar como se efetiva a participação da comunidade e dos estudantes na organização e composição dos conteúdos, dos temas e do currículo escolar. Nas práticas curriculares pesquisadas, buscamos também verificar e indicar como a solidariedade, a humanização, a reflexão e a análise crítica se constituem em elementos indispensáveis à Escola, à Educação e à sociedade contemporânea sob a lógica neoliberal. Acreditamos que todos esses conceitos são essenciais e não relativizáveis nos processos formativos e se traduzem, em nossa concepção, como elementos indispensáveis à democracia tão fragilizada nestes tempos. Portanto, afirmamos que nossa proposta de investigar práticas curriculares em Escolas do Campo percebeu que tanto na Escola Família Agrícola capixaba como na Escola de Assentamento gaúcha existem práticas curriculares democráticas consolidadas e

que indicam alternativas ao modelo de currículo homogeneizador, mensurável, competitivo e asséptico naturalizado pela razão neoliberal e absorvido pela Escola e pela Educação.

A investigação das práticas curriculares em Escolas do Campo nos evidenciou que a racionalidade neoliberal entendida a partir de Laval e Dardot (2017, posição 90, tradução nossa), como a razão “[...] cuja característica é estender e impor a lógica do capital a todas as relações sociais, até torná-la a própria forma de nossas vidas [...]”, é insuficiente para, mesmo diante de realidades distintas, inibir outro compasso formativo nessas Escolas do Campo investigadas. Ou seja, as práticas curriculares experimentam de outros tempos e espaços de formação que exprimem valores políticos e pedagógicos, indicando desenhos alternativos à hegemonia neoliberal. Democracia, participação e autonomia são princípios presentes nesse modelo curricular integrador e crítico que a análise comparativa potencializou e que nos demonstra uma capacidade heurística de perceber o conhecimento contextualizado, participativo, solidário e emancipador como essenciais para a afirmação da diversidade e da promoção da formação humana na Escola do século XXI.

Consideramos, desse modo, que a imersão empírica, o estudo teórico e a reflexão aos quais nos dedicamos ao longo deste período nos permitem crer na tese de que existem práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo e que tanto a auto-organização dos estudantes como a pesquisa participante são experiências vigorosas que nos auxiliam no processo de entendimento da concepção⁵⁰ de Apple e Beane (2001a, 2001b) e sinalizam alternativas comuns à Educação, à Escola e ao currículo do Campo (DARDOT; LAVAL, 2017). No próximo capítulo, a título de considerações finais, apresentaremos um olhar geral sobre a tese que desenvolvemos, imaginando outras possibilidades e novas reflexões.

⁵⁰ Apple e Beane (2001a, p. 20) nos apresentam questões de fundo essenciais na abordagem crítica de currículo que fazemos e que já mencionamos ao longo do trabalho. Entretanto, vale resgatá-las: “O que é uma escola democrática? [...] O que ameaça a existência dessas escolas? Como essas histórias podem ser tão impressionantes numa sociedade que se pretende democrática?” e como “criar um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens”?

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

¿Cómo ponerse a trabajar en la elaboración de una alternativa al neoliberalismo? (LAVAL; DARDOT, 2017, posição 2677).

A democracia é um conceito polissêmico e nos acompanha desde a Antiguidade. Entretanto, o presente tem nos mostrado, tanto no plano nacional como ao redor do mundo, ser este um tema latente e sobre o qual filósofos, cientistas políticos, sociólogos, economistas, psicanalistas, jornalistas e pedagogos¹ têm se debruçado diante das inúmeras transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais democracias tradicionais tem se fragilizado ou demonstrado seu esgotamento na contemporaneidade. A abordagem e a análise sociológica e política que paralelamente nos acompanharam na investigação das práticas curriculares em Escolas do Campo entrelaçaram a tríade capitalismo, neoliberalismo e democracia, e foram indispensáveis para a compreensão dos desafios do nosso tempo no que tange à Escola, à Educação e à sociedade. São uma relação dialógica e um exercício epistemológico necessários para perceber em que condições, em que circunstâncias e em que contexto social e político encontramos a Escola do Campo, o seu currículo e as práticas curriculares que pesquisamos (FREIRE, 2019).

Saviani (2008), ao analisar a Educação e a Escola, dedica-se, em *Escola e democracia*, a descrever a importância da democracia na Escola e o papel da Escola democrática na construção de uma sociedade com justiça social, fraternidade coletiva e conhecimento transformador capaz de fazer com que a realidade seja alterada. Em outro contexto, mas com uma sensação de aspectos que se cruzam, Brown (2019, p. 38) enfatiza que:

[...] a justiça social é o antídoto essencial para as estratificações, exclusões, abjeções e desigualdades outrora despolitizadas que servem ao privatismo liberal nas ordens capitalistas e é, em si mesma, uma réplica modesta à impossibilidade da democracia direta em grandes Estados-nação.

¹ Em Levitsky e Ziblatt (2018), os cientistas políticos e pesquisadores retratam o enfraquecimento das democracias na América Latina, na Europa e, sobretudo, nos Estados Unidos diante do autoritarismo, da manipulação do sistema eleitoral, da mídia e das instituições que compõem o Estado. Em Wood (2011), a cientista política e historiadora aborda o conceito de democracia no mundo antigo e no mundo moderno para construir sua crítica na premissa de incompatibilidade entre capitalismo e democracia. Essa perspectiva, segundo a historiadora, torna irreal um capitalismo humano ou *social*. Tais elementos se aproximam da crítica feita por Laval (apud MACHADO; NECCHI, 2018), que percebe que o capitalismo em seu estágio neoliberal, por vezes, dispensa a democracia e o apoio a regimes democráticos para manter sua hegemonia. Em Abranches (2019), 22 ensaios de intelectuais de diversas áreas interpretam sob diferentes prismas os riscos à democracia no Brasil a partir da eleição presidencial de 2018.

Assim, o conhecimento é fundamental às classes populares para a participação social, para a construção da felicidade individual (e familiar) e para oportunidades que façam dos sujeitos cidadãos com direitos e sensíveis às suas responsabilidades e obrigações, ou seja, é indispensável para o estabelecimento da justiça social e a promoção da democracia no campo e na cidade. Apple e Beane (2001a) reforçam essa perspectiva ao apresentar e descrever experiências de escolas democráticas nos Estados Unidos e ratificar a cada vez mais urgente necessidade de disseminação de trabalhos nessa direção para a construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária.

Portanto, o currículo torna-se campo central na análise das práticas curriculares que apresentamos ao longo do texto e as quais esta investigação retrata. Isto é, através das práticas curriculares na *Escola*², o currículo vai se constituindo e se materializando. O currículo passa a ser vivido, experimentado e ressignificado na relação entre o conhecimento escolar (ressignificado a partir do conhecimento científico) e os saberes, conhecimentos e vivências que são trazidos da realidade em que os estudantes estão inseridos. Quando esse recorte leva em consideração a Escola do Campo, esse entrelaçamento, essas relações e essas disjunções parecem ter um sentido ainda maior no processo de formação e na aprendizagem contextualizada. Essa contextualização atenta para as vivências diárias dos camponeses e camponesas e suas formas de produção e de organização social cotidianamente vivenciadas no meio rural em nosso país.

A inserção na Escola Família Agrícola, os relatos dos monitores e os recortes de suas falas com relação à auto-organização nos fizeram conceber tal prática como potente não somente como instrumento pedagógico, mas, sobretudo, como prática completamente inserida no currículo que materializa a participação, a solidariedade, a responsabilidade e o trabalho coletivo em tempos em que a individualização, a competição e a desumanização dos processos sociais cumpre um papel indispensável na subjetivação e consolidação do neoliberalismo³. Isso se aproxima

² A opção pelo destaque se deve ao fato de que compreendemos que o currículo pode se materializar em tempos e espaços que extrapolam os limites da Escola. Tal perspectiva fica muito evidente quando nos dedicamos a entender as concepções epistemológicas, filosóficas, políticas e pedagógicas que instituem a Pedagogia da Alternância, a qual, como já referimos, alterna tempos e espaços, fazendo com que Escola, comunidade, vida social e trabalho se entrelacem e carreguem de sentido o processo formativo dos sujeitos.

³ Molina (2020, não paginado), ao analisar os efeitos perversos do neoliberalismo diante da pandemia mundial do coronavírus, sintetiza: “O neoliberalismo ataca todas as subjetividades e interpretações ideológicas da realidade que simpatizam com a coexistência, uma vez que não

daquilo que aponta Brown (2019) – ainda que sua análise não esteja dirigida à Escola – ao indicar novas necessidades para que a democracia se estabeleça, ou seja, uma razão diferente da neoliberal:

[...] a democracia exige esforços explícitos para criar um povo capaz de se engajar em formas modestas de autogoverno [self-rule], esforços que se dirigem às formas pelas quais as desigualdades sociais e econômicas comprometem a igualdade política. (BROWN, 2019, p. 37).

As práticas curriculares dão sentido ao currículo, assim como também materializam uma organização distinta daquela que os processos sob a razão neoliberal impõem.

A análise realizada ao longo da investigação nos fez perceber aquilo que Apple (2006, 2017), Apple e Beane (2001a), Ball (2016) e Dardot e Laval (2017) têm nos assinalado quando se referem às experiências que se multiplicam ao redor do mundo tanto de resistência como indicativas de que a narrativa neoliberal não é única – apesar de hegemônica – na sociedade e nos espaços educativos na contemporaneidade. Isto é, também na Escola há brechas para a construção de outros caminhos, outras experiências e conhecimentos fundamentais para a justiça social sustentadas e estimuladas por práticas democráticas. Segundo Apple (2006, p. 76): “A escola não é um espelho passivo, mas uma força ativa, que pode também servir para legitimar as formas econômicas e sociais e as ideologias tão intimamente conectadas a ela. É justamente essa ação que precisa ser revelada.”

Por outro lado, a análise das entrevistas e dos princípios que embasam a auto-organização enquanto prática curricular presente na Escola Família Agrícola nos faz distinguir, igualmente, uma das intencionalidades preconizadas por Caldart (2020b, p. 9) quando analisa a função social das Escolas do Campo. A escola, de acordo com a pedagoga, deve ser pensada como ambiente educativo que

acreditam na sociedade, mas em indivíduos que competem entre si em termos desiguais.” Por outro lado, Dardot e Laval (2020, não paginado), ao analisarem as consequências do novo vírus nas esferas social, econômica e política, assim argumentam: “A pandemia do Covid-19 consiste numa excepcional crise global, sanitária, econômica e social. Poucos eventos históricos podem ser comparados a ela, pelo menos na escala das últimas décadas. Esta tragédia se afigura, agora, como um teste para toda a humanidade. Trata-se de uma provação no duplo sentido da palavra: dor, risco e perigo, por um lado; teste, avaliação e julgamento, por outro. O que a pandemia está testando é a capacidade das organizações políticas e econômicas de lidar com um problema global vinculado à interdependência dos indivíduos, ou seja, algo que afeta a vida social de todos de uma forma básica. Como uma distopia que se torna realidade, com as mudanças climáticas em curso, o que estamos experimentando agora mostra aquilo que aguardará a humanidade em poucas décadas se a estrutura econômica e política do mundo não mudar, muito rapidamente e de maneira radical.”

compreenda as relações sociais presentes no dia a dia e no cotidiano de seu entorno, os tempos e espaços que compõem a formação dos sujeitos e as disputas ideológicas que vão se constituindo ao longo da história. Assim destaca Caldart (2020b, p. 9, grifo nosso):

A escola pode ajudar no cultivo de relações sociais de igualdade, de participação democrática, de respeito à diversidade e tratamento multidimensional da vida. Fará isso melhor se conseguir captar e potencializar pedagogicamente formas de trabalho e de sociabilidade que têm sido cultivadas nas lutas sociais do campo e no trabalho de resistência das comunidades camponesas. E se ao mesmo tempo problematizar tradições de dominação e de conservadorismo presentes nessas comunidades, pelo cultivo da liberdade fraterna de crítica e pela familiarização com o desenvolvimento cultural da humanidade. Em suas diferentes expressões estéticas, artísticas, filosóficas, científicas; em suas contradições e sua riqueza histórica.

São necessárias relações sociais igualitárias, que estimulem a participação e promovam a reflexão e a ação democráticas nos espaços escolares, comunitários, familiares e produtivos em nossa sociedade, que não dispensem o conhecimento como essencial à liberdade de pensar, de agir e de aperfeiçoar os modos de produção na propriedade rural em conexão com a vida coletiva e a responsabilidade de equilíbrio ambiental. Estes são realces recorrentes nos excertos dos quatro monitores e indicam a natureza pedagógica e política das práticas curriculares no fortalecimento de uma formação humana e transformadora na Escola e na Educação do Campo. Reforçamos essa leitura a partir do fragmento da Monitora V (2019):

A auto-organização, eu acho que é um potencial muito grande pelo nível de formação humana, política que, que a auto-organização promove nos estudantes.

A auto-organização, mesmo diante de desafios e contradições, se constitui como prática curricular democrática e alternativa aos efeitos do neoliberalismo na Educação e na Escola (do Campo).

A inserção na Escola de Assentamento, o convívio com os educadores e estudantes por alguns dias e a atividade investigativa de observação, registros e entrevistas fizeram perceber que práticas curriculares democráticas fazem parte das rotinas, das atividades pedagógicas e curriculares ao longo do ano letivo da Escola. Entretanto, a composição e seleção das práticas curriculares – as quais descrevemos e analisamos no capítulo anterior – se deram com base na

categorização após a análise das entrevistas com cada grupo (monitores da Escola Família Agrícola e educadores da Escola de Assentamento). Essa ação se conecta aos pressupostos que envolvem as etapas e os procedimentos de pesquisa elaborados a partir dos estudos comparados (CIAVATTA, 2009). Essa metodologia, segundo Silva e Fernandes (2020), indica que os recortes e as categorias a serem investigadas são frutos das escolhas e da sensibilidade do pesquisador para a composição das *áreas de comparação*. Silva e Fernandes (2020, p. 26) destacam ainda que o recurso de categorizar e selecionar, mesmo indispensável, não deve ofuscar a sensibilidade e a percepção investigativa por se tratar de um recurso metodológico para o entendimento da realidade pesquisada e, portanto, inserido em uma *totalidade integrada* permeada por inter-relações entre diversos campos, como o educativo, o social, o histórico e o cultural. Esses elementos estiveram presentes no decorrer de cada uma das descrições e das análises das práticas curriculares.

Os fragmentos dos relatos sobre as questões que encaminhamos aos educadores trazem à tona algumas dessas experiências; nosso papel, dentro dos propósitos da investigação, foi dar visibilidade mediante a descrição e a análise de tais práticas. Estar na Escola fez notar sua centralidade social, organizativa e política à comunidade assentada, as relações sociais que se estabelecem não apenas levando em consideração a vida escolar das filhas e filhos dos assentados, mas como um fator aglutinador e que torna a Escola central na vida da comunidade. As atividades que circulam pela Escola envolvem a participação na vida produtiva cooperativa através de informações, combinações e acordos sobre a produção do leite, a chegada de sementes para o plantio, o agendamento do trator para o preparo da terra, a armazenagem ou transporte de grãos produzidos (milho, soja etc.). Envolvem também o auxílio entre famílias para determinada atividade, que pode ser desde matar um porco ou uma vaca para o consumo, preparar os embutidos e tratar das trocas ou comercialização entre seus pares. Pode, ainda, se tratar da carona para deslocamento até a cidade ou da disponibilidade de atendimentos de agentes e profissionais de saúde (assistente social, enfermeiro, médico e dentista) no posto de saúde localizado ao lado da Escola.

As práticas curriculares destacadas que abordam a Agroecologia têm muito desse espírito coletivo, social, cooperativo, organizativo e que abrange uma concepção distinta e contrária à lógica do agronegócio, que consiste em braço forte do neoliberalismo no campo, por mais contraditório que seja, mesmo em

assentamentos. Por outro lado, as práticas curriculares que abarcam a Agroecologia buscam fortalecer, além dos aspectos sociais enfatizados na produção, uma alternativa de produção ecologicamente equilibrada, que tem como fundamento a vida dos seres humanos, das demais espécies e do ecossistema, sem a sobreposição do lucro. As práticas de trocas de sementes e mudas, de seminários amplos de aprofundamento de temas como a saúde alimentar, a transgenia e o uso de agrotóxicos acenam e materializam o vigor de um currículo, de uma Escola e de uma Educação possível e alternativa à razão neoliberal.

Essa relação direta entre o contexto local e o currículo na Escola é plausível em função da opção e do entendimento de que a pesquisa participante oxigena as práticas curriculares, dando sentido, significado e materialidade ao conhecimento que é essencial para a transformação. É também a possibilidade de participação social sendo construída pela tematização do currículo escolar e pela autonomia estimulada nos estudantes em pesquisar temas relacionados com sua realidade concreta. Essa relação torna o projeto pedagógico crítico, a prática curricular democrática e se contrapõe à visão homogeneizadora de um currículo que nega a diversidade, típico da racionalidade neoliberal que impregna a Educação e a Escola na contemporaneidade.

Acreditamos, assim, que as práticas curriculares de *auto-organização* e de *pesquisa participante*, nos dois contextos escolares, se constituem *práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo*. Sinalizam ainda serem práticas que, circunscritas aos seus próprios contextos (de Escola do Campo), são alternativas ao modelo de currículo, de Escola e de Educação da razão neoliberal.

Acreditamos também que analisar as práticas curriculares em dois contextos escolares no campo, bastante específicos, geograficamente afastados e de naturezas históricas diferentes, usando os estudos comparados como metodologia de pesquisa, nos permitiu perceber a riqueza pedagógica, a diversidade histórica e cultural e a manifestação de princípios filosóficos e políticos que revigoram a democracia no currículo em Escolas do Campo. Isso nos reporta à riqueza cultural e à diversidade histórica presentes nas práticas curriculares nos contextos estudados, com seu diferentes significados, indicando-nos que os estudos comparados, como retratado por Schriewer (2019, p. 11), podem realizar *comparações* sem a pretensão de unificação dos objetos investigados, preservando, desse modo, suas identidades, o que traduz a *enorme riqueza* da humanidade. É uma análise de estudos

comparados em currículo que procura perceber as micro realidades (SILVA; FERNANDES, 2020) presentes nas práticas curriculares em cada contexto, não na perspectiva de homogeneizá-las e buscar a essência democrática em uma ou em outra, mas perceber, em cada contexto, como diferentes formas de se absorver a democracia nas práticas curriculares nos mostram alternativas à racionalidade neoliberal no currículo, na Escola e na Educação camponesa.

Observamos, ao investigar as práticas curriculares, que a centralidade do currículo escolar reside em sua capacidade de promover a formação humana a partir das relações sociais que se estabelecem na Escola, associadas ao conhecimento contextualizado – fruto da opção por um currículo temático – indispensável para a compreensão da realidade e de sua transformação – como enfatizam Marx e Engels (2009), ao apontar que o papel dos filósofos de interpretação da realidade é fundamental, mas insuficiente se não gerar transformação. São elementos que justificam nossa escolha em analisar as práticas curriculares sob a perspectiva crítica do currículo, em que nos parece indispensável, em nosso tempo histórico, apreender a necessidade da promoção de práticas curriculares democráticas em Escolas democráticas.

Acreditamos que as práticas curriculares democráticas nas Escolas do Campo investigadas destacam que a materialização da democracia no currículo, na Escola e na Educação está diretamente relacionada ao *comum enquanto princípio político*, como definido por Dardot e Laval (2017). Para os autores, as práticas sociais, coletivas e cooperativas oriundas de movimentos e organizações sociais ao redor do mundo buscam se contrapor à uníssona e hegemônica racionalidade neoliberal e construir alternativas para superá-la. Esse princípio, segundo os intelectuais franceses e em sintonia com Marx, indica “[...] um conjunto de práticas e valores que visam à defesa dos interesses da comunidade contra uma agressão das classes dominantes [...]” e que os homens são fruto de suas práticas, sendo a sociedade “[...] produto da ação recíproca dos homens.” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 54).

O que percebemos, ao investigar as práticas curriculares nas Escolas do Campo, foi que tanto a *auto-organização* como a *pesquisa participante* são elaborações em que ganha visibilidade o respeito individual às normas coletivas decretadas no grupo, onde “[...] a coparticipação na decisão produz a coobrigação na execução da decisão.” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 93). Em outras palavras,

potencializa, na Escola do Campo, através dos processos de organização e participação – caso da auto-organização –, da inserção do cotidiano social no currículo e da participação dos sujeitos na constituição curricular – caso da pesquisa participante – de forma democrática que se alicerça em princípios contrários ao lucro, à concorrência, à competição e à *exploração abusiva dos recursos naturais* (DARDOT, LAVAL, 2017) típicas da racionalidade neoliberal presente atualmente na sociedade, na Educação e na Escola.

Acreditamos ainda que a investigação de práticas curriculares evidencia a importância e a necessidade de estudos da micropolítica curricular em Escolas do Campo. Demonstra formas criativas e vigorosas de organização de práticas curriculares que assumem os problemas sociais, produtivos e ambientais como função da Educação e da Escola e alternativos à racionalidade neoliberal. Creemos que a opção por aliar os estudos comparados como metodologia de análise do currículo – e das práticas curriculares – à teoria crítica do currículo sob a perspectiva democrática mostrou-se sintonizada e coesa, assim como indispensável para se perceber a diversidade de experiências em tradições diferentes, em nosso país, de enfrentamento do neoliberalismo na Educação do Campo.

Revelou também o potencial heurístico da conexão entre os estudos comparados e a análise crítica do currículo, indicando-nos formas de repensar os tempos e espaços formativos, integradores e críticos capazes de contribuir na construção da Escola do Campo para o século XXI. Esse redesenho curricular nos mostrou, a partir da investigação das práticas curriculares, de maneira crítica, participativa e democrática, a centralidade do conhecimento contextualizado, não dispensando do currículo a relação com o trabalho na terra, a cultura camponesa, as expressões culturais comunitárias, a vida e as múltiplas dimensões da formação humana. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

As práticas curriculares democráticas que investigamos na Escola Família Agrícola e na Escola do Assentamento nos sugerem formas de se construir alternativas ao neoliberalismo na Escola do Campo em nosso país e, em partes, nos demonstram horizontes à provocação feita na epígrafe deste capítulo por Laval e Dardot (2017). Essas práticas curriculares democráticas emancipam e apontam na direção do projeto de instituição do comum a partir do trabalho e das experiências dos “[...] de baixo, isto é, dos próprios cidadãos [...]” (LAVAL; DARDOT, 2017, posição 2679, tradução nossa) que constroem a Escola do Campo.

Finalmente, são ensaios que podem nos inspirar, como outras tantas experiências de práticas curriculares em Escolas democráticas ao redor do mundo ou de práticas sociais de organização política, produtiva e cooperativa comuns em diversos países e que acenam a outros valores e princípios que não aqueles hegemonizados pelo neoliberalismo. Entretanto, para a instituição de uma federação dos comuns a partir de uma cidadania política transnacional, como sugerida por Dardot e Laval (2017), a tarefa (utópica) se adensa. Porém, entre a utopia e a distopia, percebendo o vigor e a vitalidade da tese *Práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo no Brasil* e que, em condições complexas e desafiadoras, que a democracia nos une e permite materializar um mundo mais justo, humano e solidário, também a partir da Escola democrática.

Nada deve parecer impossível de mudar!

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Sérgio. **Democracia em risco?** 22 ensaios sobre o Brasil hoje. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALTHUSSER, Louis. **Lenin and philosophy and other essays**. New York: Monthly Review Books, 1971.
- ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: aula 1. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6QO1OGhocYU>. Acesso em: 19 mar. 2019.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018b.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Tempo escola e tempo comunidade: territórios educativos na Educação do Campo. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Territórios educativos na Educação do Campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. 2. ed. Belo Horizonte: Gutenberg, 2012. p. 21-33.
- APPLE, Michael W. A luta pela democracia na educação crítica. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 894-926, dez. 2017.
- APPLE, Michael W. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 46, p. 604-644, set. 2015.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W.; BEANE, James. Lições das escolas democráticas. *In*: APPLE, Michael W.; BEANE, James (org.). **Escolas democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001b. p. 151-157.
- APPLE, Michael W.; BEANE, James. O argumento por escolas democráticas. *In*: APPLE, Michael W.; BEANE, James (org.). **Escolas democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001a. p. 9-44.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

AU, Wayne; APPLE, Michael W. Repensando a reprodução: o neomarxismo na teoria da educação crítica. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 100-113.

BABNIUK, Caroline; CAMINI, Isabela. Escola Itinerante. In: CALDART, Roseli Salete; BRASIL, Pereira Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 331-337.

BALL, Stephen. **Como as Escolas fazem as políticas: atuação em Escolas Secundárias**. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2016.

BANCO MUNDIAL. O Banco Mundial adverte a respeito da “crise da aprendizagem” na educação global. **Banco Mundial**, Washington, EUA, 26 set. 2017. Disponível em: <http://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education>. Acesso em: 01 nov. 2017.

BAUMAN, Zigmunt; DONSKIS, Leonidas. **Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BAUMAN, Zigmunt; MAURO, Ezio. **Babel: entre a incerteza e a esperança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BEANE, James A. Ensinar em prol da democracia. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1050-1080, dez. 2017.

BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 91-110, jul./dez. 2003.

BRECHT, Bertolt. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: ELO Editora, 1982.

BIESTA, Gert. ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos?: globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. **Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana**, Santiago, Chile, v. 51, n. 1, p. 46-57, 2014.

BIESTA, Gert. Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. **Foro de Educación**, Salamanca, v. 14, n. 20, p. 21-34, jan./jun. 2016.

BOGO, Ademar. **Marx e a superação do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART, Roseli Salete; BRASIL, Pereira Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 473-477.

BORGES, Idelzuith Sousa *et al.* A Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs. *In:* ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Territórios educativos na Educação do Campo:** escola, comunidade e movimentos sociais. 2. ed. Belo Horizonte: Gutenberg, 2012. p. 37-56.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A participação da pesquisa no trabalho popular. *In:* BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 223-252.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, jan./dez. 2007.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília: Senado Federal, 1988. BRASIL. Emenda Constitucional n.º 16, de 05 de junho de 1997. Dá nova redação ao § 5º do art. 14, ao caput do art. 28, ao inciso II do art. 29, ao caput do art. 77 e ao art. 82 da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jun. 1997.

BRASIL. Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. Decreto n.º 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jan. 2019.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRODHAGEN, Bárbara L. A situação tornou-nos especiais. *In:* APPLE, Michael W.; BEANE, James (org.). **Escolas democráticas.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 127-150.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo:** a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Filosófica Politeia, 2019.

BRUM, Júlia Letícia Helmer; TELAU, Roberto. O plano de estudo e a integração dos conhecimentos na Pedagogia da Alternância. *In:* SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, MARXISMO E SOCIALISMO, 1., 2016, Belo Horizonte. **Anais [...].** Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2016. p. 1-20. Disponível em: https://3e259203-0a83-495b-a4d8-2d2a8b2d9d5a.filesusr.com/ugd/ac5263_23c68e0f8b1f44799f8cab092946fb24.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

CALDART, Roseli Salete *et al.* **Escola em Movimento no Instituto de Educação Josué de Castro**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CALDART, Roseli Salete. A Educação do Campo e a construção da Pedagogia Socialista. *In*: GOULART, Anderson Jair *et al.* **Diálogos sobre Educação do Campo, resistência e emancipação social e humana**: um chamamento para reflexão no/do cenário educacional. Curitiba: Appris, 2020a. p. 53-65.

CALDART, Roseli Salete. **A função social das escolas do campo e os desafios educacionais do nosso tempo**. [S. l.: s. n.], 2020b. No prelo.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; BRASIL, Pereira Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012a. p. 259-267.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento. *In*: CALDART, Roseli Salete; BRASIL, Pereira Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012b. p. 548-555.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Reflexões sobre a importância dos Estudos de Educação Comparada na atualidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 52, p. 416-435, set. 2013.

CARVALHO, Luzeni Ferraz de Oliveira; ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues. A experiência da UNEB Campus X em EJA no âmbito do PRONERA (1999-2010). *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves. **Territórios educativos na Educação do Campo**: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. 2. ed. Belo Horizonte: Gutemberg, 2012. p. 71-86.

CASTORIADIS, Cornelius. Marx aujourd'hui. *In*: Domaines de l'homme: les carrefours du labyrinthe II. Paris: Seuil, 1986.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. Ijuí: Unijuí, 2000.

CIAVATTA, Maria. Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 129-151, 2009.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL (CEEEdRS). **Parecer n.º 207, de 10 de março de 1999**. Porto Alegre, RS, 10 mar. 1999.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL (CEEEdRS). **Resolução n.º 342, de 11 de abril de 2018**. Consolida as Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo e estabelece condições para a oferta no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, RS, 2018. Disponível em: http://www.ceed.rs.gov.br/download/20180412161511resolucao_0342.pdf. Acesso em: 13 jun. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Seção 1, p. 25.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNIrevista**, v. 1, n. 1, p. 32-46, jan. 2006.

COSTA, Manoel Baltasar Baptista da. **Agroecologia no Brasil: história, princípios e práticas**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas: a arte de perguntar em tempos pós-modernos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 199-214.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Nada poderá ser como antes. **A Terra é redonda**, 26 mar. 2020. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/nada-podera-ser-como-antes/>. Acesso em: 31 mar. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Uma alternativa ao neoliberalismo: entrevista com Pierre Dardot e Christian Laval. Entrevista cedida a Daniel Andrade e Nilton Ota. **Tempo Social**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 275-315, 2015.

DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo**. 2. ed. São Paulo: Outras palavras & Autonomia Literária, 2017.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas: Autores Associados, 2016.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA BOA ESPERANÇA (EFABE). **Abrangência do atendimento da Escola Família Agrícola de Boa Esperança/MEPES**. Boa Esperança, 2017.

ESTEVAM, Dimas. **Casa Familiar Rural: a formação como base da Pedagogia da Alternância**. Florianópolis: Insular, 2003.

FEU, Jordi; SIMÓ, Núria; SERRA, Carles; CANIMAS, Joan; LÁZARO, Laura. Elementos clave para una gobernanza democrática de la escuela: dimensiones e

indicadores. *In*: COLLET, Jordi; TORT, Antoni (coord.). **La gobernanza escolar democrática**: más allá de los modelos neoliberal y neoconservador. Madrid: Ediciones Morata, 2016. p. 101-126.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de Nível Médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In*: CALDART, Roseli Salete; BRASIL, Pereira Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2016. p. 748-755.

FUMAGALLI, Andrea. A morte da democracia e a farsa neoliberal da neutralidade da moeda. Entrevista com Andrea Fumagalli. Entrevista cedida a Márcia Junges. **Revista Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, ed. 473, p. 18-20, 28 set. 2015.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: LPM, 2010.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1992.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 2.

GRAMSCI, Antônio. **Ordine Nuovo**. Torino: Einaudi, 1987.

- GRAMSCI, Antônio. **Selections from the prison notebooks**. New York: International Publishers, 1971.
- HABERMAS, Jürgen. **The public sphere**: an encyclopedia article. New german critique, 1974.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Bem-estar comum**. Rio de Janeiro: Record, 2016.
- HARVEY, David. Política anticapitalista em tempos de COVID-19. *In*: DAVIS, Mike *et al.* **Coronavírus e a luta de classes**. Brasil: Terra sem Amos, 2020. p. 13-24.
- HOBBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA (ITERRA). **Dossiê MST Escola**: documentos e estudos 1990-2001. Veranópolis, RS: Iterra, 2005. Caderno de Educação, n. 13, edição especial.
- JORNAL. Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa: 20 anos semeando letras no campo. Assentamento Rondinha, Jóiá: 2019. p. 1-8.
- JORNAL. Escola Joceli Corrêa: 15 anos de lutas e conquistas no campo. Assentamento Rondinha, Jóiá: 2014. p. 1-12.
- KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir. Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação básica do campo**. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. *E-book*.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.
- LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LAVAL, Christian. **La pesadilla que no acaba nunca**: el neoliberalismo contra la democracia. Barcelona: Gedisa Editorial, 2017. *E-book*.
- LEITE, Sérgio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. *In*: CALDART, Roseli Salete; BRASIL, Pereira Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 79-85.
- LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MACHADO, Luiz Carlos Pinheiro; MACHADO FILHO, Luiz Carlos Pinheiro. **A dialética da Agroecologia**: contribuição para um mundo com alimentos sem veneno. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

MACHADO, Ricardo; NECCHI, Vitor. Apesar das desproporções, o Comum continua sendo a principal ameaça ao neoliberalismo, segundo Christian Laval. **IHU On-Line Revista Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 26 set. 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/583093-para-christian-laval-apesar-das-desproporcoes-o-comum-continua-sendo-a-principal-ameaca-ao-neoliberalismo>. Acesso em: 18 dez. 2018.

MARCON, Telmo. Educação e democracia: formação política para a convivência em uma sociedade plural. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 2, p. 377-394, jul./dez. 2015.

MARIANO, Alessandro. Pedagogia da resistência e o projeto educativo das escolas do MST. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 175-180.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro primeiro: o processo de produção do capital. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOLINA, Juan Antonio. El coronavirus y el fin del neoliberalismo posmoderno. **Nuevatribuna.es**, Madri, 14 mar. 2020. Disponível em: https://www.nuevatribuna.es/opinion/juan-antonio-molina/coronavirus-fin-neoliberalismo-posmoderno/20200314093616172036.html?fbclid=IwAR1byUOj_oDwHNw3ZXiTHTL PjxL4eDwh_YDoIMSfYslvEuNemU_qDRRo5zQ . Acesso em: 16 mar. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587- 609, jul./set. 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. O caminho aberto pelas experiências piloto: limites e possibilidades das Licenciaturas em Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 343-355.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240051, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. Epistemologia da Práxis: referência no processo de formação Inicial e Continuada de formadores na Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. v. II. Brasília: Universidade de Brasília, 2017. p. 337-374.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012a. p. 324-331.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012b. p. 468-474.

MOREIRA, Eduardo. **Desigualdade & caminhos para uma sociedade mais justa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização, 2019.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Educação no MST: memória: documentos 1987-2015**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. Caderno de Educação, n. 14.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Princípios da Educação no MST**. Brasília: UnB, 1996. (Caderno de Educação n. 8). Disponível em: [http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(8\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(8).pdf). Acesso em: 14 jun. 2020.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO (MEPES). Escola Família Agrícola de Ensino Médio e Educação Profissional de Boa Esperança. **Plano de Curso**. Boa Esperança: [s. n.], 2014.

MUNHOZ, Pedro. Canção da Terra. *In*: VAGALUME. [S. l.], c2020. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/pedro-munhoz/cancao-da-terra.html>. Acesso em: 29 jun. 2020.

NICHOLLS, Clara Inés; ALTIERI, Miguel A. A agroecologia em tempos de covid-19. **Brasil de Fato**, São Paulo, 1 abr. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/01/artigo-a-agroecologia-em-tempos-de-covid-19>. Acesso em: 2 abr. 2020.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.

OSTROM, Elinor. **Elinor Ostrom, a vencedora do Nobel de Economia**. [S. l.]: Globo News, 21 fev. 2013. 1 vídeo (23 min 23 s). Entrevista cedida ao Programa

Sem Fronteiras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2QG7KRSfs6c>. Acesso em: 11 ago. 2018.

PACHECO, José Augusto. **Educação, formação e conhecimento**. Porto: Porto, 2014.

PIKETTY, Thomas. **A economia da desigualdade**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A construção da Educação do Campo no Brasil e a construção das Escolas do Campo. **Revista NERA**, ano 14, n. 18, p. 37-46, jan./jun. 2011.

RIBEIRO, Dionara Soares *et al.* **Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-45, jan./abr. 2008.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **Decreto n.º 36.512, de 17 de março de 1996**. Porto Alegre: [s. n.], 1996.

ROBERTSON, Susan L.; DALE, Roger. O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades da Educação Crítica. *In*: AU, Wayne; APPLE, Michael W.; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 34-48.

RODRIGUES, Romir. Reflexões sobre a organização curricular por área de conhecimento. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 123-148.

SÁ, Laís Mourão. Subjetividade, política e emancipação na formação do educador do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 353-374.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SALOMÃO, Hélder. **Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 631-639.

SANTOS, João Dagoberto dos. A Agroecologia em nossas vidas: reflexões e algumas rotas, em busca de um equilíbrio em tempos de crise. *In*: RIBEIRO, Dionara Soares *et al.* **Agroecologia na educação básica**: questões propositivas de conteúdo e metodologia. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 91-106.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, 2016.

SANTOS, Lucíola Licínio. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-22, 2017.

SANTOS, Lucíola Licínio. Currículo em tempos difíceis. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 45, p. 291-306, 2007.

SARTORI, Jerônimo; SILVA, Denilson da; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. A pedagogia da alternância como possibilidade formativa nas licenciaturas em educação do campo. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, n. 1, p. 41-52, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas (SP): Autores Associados, 2008.

SCHRIEWER, Jürgen. **Tendências e desafios da pesquisa em educação comparada**: entrevista com Jürgen Schriewer. Entrevista concedida a Danilo Romeu Streck, Maria Julieta Abba e Cláudia Schiedeck Soares de Souza. **Revista Científica EccoS**, São Paulo, n. 50, p. 1-20, jul./set. 2019.

SILVA, Adenilde Stein *et al.* (org.). **Educação do Campo**: saberes e práticas. Vitória, ES: EDUFES, 2012.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 209-224, jan./mar. 2016.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FERNANDES, Christiane Caetano Martins. Estudos Comparados como ferramenta metodológica de investigação de documentos curriculares prescritos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo (SP), v. 8, n.16, p. 20-36, abr. 2020.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias? Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-19, 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; SILVA, Denilson da; VASQUES, Rosane Fátima. Políticas curriculares e financeirização da vida: elementos para uma agenda investigativa. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, Portugal, v. 9, n. 1, p. 5-23, 2018.

SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho**: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

STIGLITZ, Joseph. Não desperdicem esta crise: entrevista com Joseph Stiglitz. Entrevista cedida a Gianrico Carafoglio. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 5 maio 2020. Tradução: Luisa Rabolini. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/598577-nao-desperdicem-esta-crise-entrevista-com-joseph-stiglitz>. Acesso em: 15 maio 2020.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

TELAU, Renata; NASCIMENTO, Hiata Anderson. Auto-organização dos(as) monitores(as): concepções e desafios para implementação – o caso do CEFFA de Boa Esperança/ES. **Revista Eixo**, Brasília, DF, v. 6, n. 1, p. 12-22, jan./jun. 2017.

TELAU, Roberto. **Ensinar – Incentivar – Mediar**: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAS sobre os processos de ensino/aprendizagem. 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

TESIS sobre un homicidio. Dirección de Hernán Golfrid. Produção de Buena Vista International. Música de Sergio Moure de Oteyza. Argentina (Buenos Aires): Buena Vista International, 2013. 1 vídeo (105 min.), color. Drama/mistério. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLcLixJZJdOuU9dtGL35wYAW6V0VIYL7nF>. Acesso em: 17 out. 2017.

TIBURI, Márcia; CASARA, Rubens. Entre a barbárie e a civilização: o que nos une? **Revista Cult**, São Paulo, 3 abr. 2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/entre-a-barbarie-e-a-civilizacao-o-que-nos-une/>. Acesso em: 4 abr. 2019.

VELLEDA, Luciano. A ideia de que há gente descartável é a verdadeira violação de direitos, diz Boaventura. **Rede Brasil Atual**, São Paulo, 22 dez. 2018. Disponível em: https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2018/12/a-ideia-de-que-ha-gente-descartavel-e-a-verdadeira-violacao-de-direitos/?fbclid=IwAR1Z36KSQY3N5Vs18ex_1m4tjRPJMxueS-yoqayoUkQAWI1TD2zKIFBOe5M. Acesso em: 13 jun. 2020.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE PESQUISA E QUESTIONÁRIO VOLTADO À ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA

Roteiro das visitas empíricas do Projeto de Tese *Práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo no Brasil*, a ser desenvolvido na Escola Família Agrícola Boa Esperança (Boa Esperança, ES).

1. Análise de documentos

Leitura e análise de documentos (Projeto Político-Pedagógico, Plano de Estudos e Caderno da Realidade) que fazem parte da estrutura pedagógica e administrativa da Escola e que deverão explicitar os princípios políticos, pedagógicos e epistemológicos da Pedagogia da Alternância trabalhados na proposta da Escola. Tal leitura e análise deverão ocorrer ao longo de dois ou três dias de trabalho *in loco*.

2. Entrevista com professores e coordenação pedagógica

A proposta é selecionar quatro docentes (e um dos membros da equipe pedagógica/administrativa) cuja atuação na Escola se diferencie temporalmente, ou seja, que os professores selecionados tenham anos de trabalho na Escola temporalmente diferentes. Definidos os quatro docentes, juntamente com a equipe diretiva/pedagógica e com o acordo dos docentes, realizarei entrevistas individuais, em dois momentos distintos: o primeiro, na primeira semana de setembro de 2019, e o segundo, provavelmente, ao final do mês de outubro (ou de acordo com a disponibilidade dos entrevistados). As entrevistas terão seus áudios gravados e deverão ocorrer em um período entre 40 e 60 minutos para cada professor entrevistado (em cada etapa).

Na primeira etapa de entrevistas, fará parte do roteiro de questionamentos questões abertas e gerais que envolvem: *o processo formativo do docente, a trajetória do docente e a inserção na Escola Família Agrícola (Pedagogia da Alternância), a compreensão sobre os desafios e potencialidades da EFA e da Educação do Campo na região, e a compreensão sobre a produção e a organização social no campo na região*. Nessa primeira rodada de entrevistas, imagina-se que se utilizarão ao menos dois dias de trabalho (em dois turnos) para que se contemplem todos os questionamentos em destaque.

Na segunda etapa de entrevistas, serão feitas questões igualmente abertas sobre temas específicos que envolvem a prática curricular e pedagógica do docente no componente curricular que trabalha, como: *Como são organizados e planejados o currículo e as práticas curriculares ao longo do período letivo? Que recursos didáticos e pedagógicos são utilizados no processo de ensino-aprendizagem? Como é selecionado o conhecimento que faz parte do currículo do componente curricular que trabalha? De que forma se organizam os tempos e os espaços de ensino e de aprendizagem sob a perspectiva da Pedagogia da Alternância no componente curricular que trabalha na EFA? Descreva como ocorre o planejamento, a organização e os propósitos: a) do Plano de Estudo; b) do Caderno da Realidade; c) do Caderno de Acompanhamento; e d) do Projeto das Áreas. Como você avalia os estudantes ao longo do trabalho letivo? Como você avalia a sua prática docente? Qual é o papel da auto-organização no processo formativo e no currículo?* Nessa segunda rodada de entrevistas, imagina-se que se utilizarão de três a quatro dias de trabalho (em dois turnos) para que se abordem com riqueza e profundidade todos os aspectos presentes nos questionamentos destacados.

3. Diário de campo

Relato pormenorizado fruto da observação ao longo das visitas a campo nas escolas que fazem parte da pesquisa e das atividades as quais terei possibilidade de acompanhar ao longo dos diferentes períodos, ou seja, recurso que deverá captar sensações para além dos aspectos e temas que estruturam o roteiro das entrevistas.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE PESQUISA E QUESTIONÁRIO VOLTADO À ESCOLA DE ASSENTAMENTO

Roteiro das visitas empíricas do Projeto de Tese *Práticas curriculares democráticas em Escolas do Campo no Brasil*, a ser desenvolvido na Escola Estadual de Educação Básica Joceli Correa (Assentamento Rondinha, Jóia, RS).

1. Análise de documentos

Leitura e análise de documentos (Projeto Político-Pedagógico, Plano de Estudos e Caderno da Realidade) que fazem parte da estrutura pedagógica e administrativa da Escola e que deverão explicitar os princípios políticos, pedagógicos e epistemológicos da Pedagogia do Movimento trabalhados na proposta da Escola. Tal leitura e análise deverá ocorrer ao longo de dois ou três dias de trabalho *in loco*.

2. Entrevista com professores e coordenação pedagógica

A proposta é selecionar quatro docentes (e um dos membros da equipe pedagógica/administrativa) cuja atuação na Escola se diferencie temporalmente, ou seja, que os professores selecionados tenham anos de trabalho na Escola temporalmente diferentes. Definidos os quatro docentes, juntamente com a equipe diretiva/pedagógica e com o acordo dos docentes, realizarei entrevistas individuais, em dois momentos distintos: o primeiro, na primeira semana de setembro de 2019, e o segundo, provavelmente, ao final do mês de outubro (ou de acordo com a disponibilidade dos entrevistados). As entrevistas terão seus áudios gravados e deverão ocorrer em um período entre 40 e 60 minutos para cada professor entrevistado (em cada etapa).

Na primeira etapa de entrevistas, fará parte do roteiro de questionamentos questões abertas e gerais que envolvem: *o processo formativo do docente, a trajetória do docente e a inserção na Escola Joceli Correa (Pedagogia do Movimento), a compreensão sobre os desafios e potencialidades da Escola de Assentamento e da Educação do Campo na região, e a compreensão sobre a produção e a organização social no campo na região*. Nessa primeira rodada de entrevistas, imagina-se que se utilizarão ao menos dois dias de trabalho (em dois turnos) para que se contemplem todos os questionamentos em destaque.

Na segunda etapa de entrevistas, serão feitas questões igualmente abertas sobre temas específicos que envolvem a prática curricular e pedagógica do docente no componente curricular que trabalha, como: *Como são organizados e planejados o currículo e as práticas curriculares ao longo do período letivo? Que recursos didáticos e pedagógicos são utilizados no processo de ensino-aprendizagem? Como é selecionado o conhecimento que faz parte do currículo do componente curricular que trabalha? De que forma se organizam os tempos e os espaços de ensino e de aprendizagem sob a perspectiva da Pedagogia da Movimento no componente curricular que trabalha na Escola? Descreva como ocorre o planejamento, a organização e os propósitos: a) sobre a rádio na Escola; b) as atividades que envolvem a preparação para os Encontros dos Sem-terrinha; e c) sobre as pinturas na Escola. Como você avalia os estudantes e a sua prática docente? A auto-organização é um dos elementos presentes no processo formativo e no currículo? A agroecologia faz parte do currículo e das práticas curriculares? Em que momentos e de que forma? A mística é um dos elementos presentes no processo formativo e no currículo? Em que momentos e de que forma? Qual é o papel da família, da comunidade, do trabalho e do movimento social (MST) na organização e na participação na Escola e no aprendizado dos estudantes?* Nessa segunda rodada de entrevistas, imagina-se que se utilizarão de três a quatro dias de trabalho (em dois turnos) para que se abordem com riqueza e profundidade todos os aspectos presentes nos questionamentos destacados.

3. Diário de campo

Relato pormenorizado fruto da observação ao longo das visitas a campo nas escolas que fazem parte da pesquisa e das atividades as quais terei possibilidade de acompanhar ao longo dos diferentes períodos, ou seja, recurso que deverá captar sensações para além dos aspectos e temas que estruturam o roteiro das entrevistas.

ANEXO A – CRONOGRAMA DOS CONTEÚDOS VIVENCIAIS DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA

CRONOGRAMA DOS CONTEÚDOS VIVENCIAIS								
T.G.	P. ESTUDO	INTERVENÇÃO	VISITA DE ESTUDO	CURSINHO	A. DE RETORNO	EXPERIÊNCIA	VIAGEM DE ESTUDO	AValiação FINAL
O SER HUMANO E A TERRA E A ALIMENTAÇÃO	Uso e aproveitamento do meio ecológico (1° s) F.O. sistema de criação (4° s)	Evolução das técnicas do uso da terra (4° s) Proposta de nomes Edmundo	Unidade produtiva e diversificada com práticas conservacionistas (6° s)	Técnicas básicas de conservação do ambiente e do solo (7° ou 8° s)	Prática da conservação do ambiente do solo (7° ou 8° s)	Na estadia: Influência da nutrição diferenciada no desenvolvimento das plantas e criações Na sessão: Influência da adubação foliar e verde com leguminosas Motivação (4° s)	Reconhecimento: uso e aproveitamento do território/solo em região (18° s)	Aplicação da avaliação oral (12° s) Elaboração da Avaliação Final (13° a 18° s) Pré-apreciação da avaliação oral e escrita (18° s) Apresentação oral e escrita (21° s)
	Distribuição da terra em nossa região (5° ou 6° sessão)	Colonização e movimento de distribuição e concentração da terra (8° s) (liderança do MPA e MST)	- O valor: da terra e as vantagens da vida camponesa (Associação de pequenos agricultores com reunião das lideranças e observação de algumas unidades) (9° s)			*Orientação para conferência do relatório (10° s)		
	Alimentação das criações e das plantações (11° s)		Integração nutricional em plantas e criações (15° s)	Alimentação alternativa para criações (14° s)		*Orientação do plano de apresentação (11° s)		
	F.O. alimentação de nossa comunidade (14° s)			Produção de adubos alternativos (compostagem e adubação verde) Obs: integrar na área técnica em prol da experiência		*Colocação em comum das experiências (13° s)		
Motivação e orientação para o desenvolvimento do plano de estudo "A saúde das Plantações e Criações" (20ª sessão)								
T.G.	PLANO DE ESTUDO	INTERVENÇÃO	VISITA DE ESTUDO	CURSINHO	AT. DE RETORNO	EXPERIÊNCIA	VIAGEM DE ESTUDO	P.E. ESTÁGIO/ AVALIAÇÃO FINAL
SAÚDE E REPRODUÇÃO	A saúde das Plantações e criações (1° s – colocação em comum)	Manejo integrado das pragas e doenças das plantações e criações (5° s)	Utilização da homeopatia ou manejo de pragas e doenças (5° s) (Primo Dalmaso ou Pedro Paulo)	Produção de defensivos naturais no manejo integrado de pragas e doenças (3ª sessão)	Produção e utilização de calda de pragas e doenças (4° ou 5° s)	Aplicação de caldas nas culturas de ciclo longo Motivação (3° s) *Orientação do relatório (10ª s)	Impactos das tecnologias agropecuárias na região (17ª a 18ª s)	Motivação e orientação do estágio supervisionado e estudo teórico P.E. "O clima e a energia na produção agropecuária" (16ª a 19ª s)
	FO- A saúde de nossa comunidade (6ª s)	Saúde humana: higiene (9ª s)		Produção de medicamentos alternativos para saúde humana (7ª s)		*Orientação do plano de apresentação (12ª s)		Motivação da Aval. Final e elaboração do roteiro do PE Clima e Energia (20ª s)
	Aplicação do ensaio do P.E. estágio Reprodução das plantas e criações/ fundamentação/estudo teórico (8ª s)			Uso da homeopatia no manejo de pragas e doenças (9ª s)		*Apresentação oral e escrita da experiência agropecuária (14ª s)		Apresentação da avaliação final e liberação para o estágio (21ª s)
	Liberação (10ª s) F.O. o povo de nossa comunidade (14ª s) F.O. o povo de nossa comunidade (14ª s)			As técnicas de reprodução das plantas (14ª s)				
T.G.	P. DE ESTUDO	INTERVENÇÃO	VISITA DE ESTUDO	CURSINHO	EXPERIÊNCIA	V. DE ESTUDO	P.E. ESTÁGIO/ AVALIAÇÃO FINAL	
AGROECOLOGIA	O clima e a energia na produção agroecológica Colocação em comum (1ª s)	Autonomia energética (3ª s)	Funções das estações meteorológicas (6ª s) – Estação meteorológicas de Boa Esperança	Manejo micro bacia hidrográfica (6ª s)	Viabilidade da consorciamento de culturas anuais na transição agroecológica "Motivação (4ª s)	Reconhecimento da bacia hidrográfica do rio São Mateus (17ª s)	Motivação da Aval. Final e Estudo teórico do PE Planejamento e organização do estabelecimento agropecuário com bovinocultura leiteira (18ª a 19ª s)	
	Motivação do P.E. Diversificação agropecuária (8ª s) Estudo teórico (9ª e 10ª s) Preparação do roteiro e liberação para estágio (10ª s)	Transição para a agroecologia – INCAPER, Pedro Paulo (Ass. Rodeio NV) (13ª s)	Uma unidade agropecuária diversificada (14ª s) (Jorge Adalto)	Instalações elétricas e motores agrícolas (9ª s)	*Orientação do relatório (10ª s) *Orientação do plano de apresentação (12ª s)		Elaboração do roteiro do PE e apresentação da avaliação final (20ª s) Liberação para o estágio (21ª s)	
	Motivação do 2º P.E. Diversificação agropecuária (14ª s) Estudo teórico (9ª, 10ª e 15ª s) Preparação do roteiro e liberação para estágio (15ª s)				*Apresentação oral e escrita da experiência agropecuária (14ª s)			
T.G.	P. DE ESTUDO	INTERVENÇÃO	VISITA DE ESTUDO	CURSINHO	EXPERIÊNCIA	VIAGEM DE ESTUDO	PPJ	
ADMINISTRAÇÃO RURAL	Administração do estabelecimento agropecuário com bovinocultura leiteira (1ª s – colocação em comum)	Legislação e imposto rural (3ª s)	A gestão da Unidade produtiva com enfoque na Bovinocultura (5ª s)	Administração Rural – inventário patrimonial e custo de produção (integrado com PPJ) (7ª s)	Gerenciamento da estrutura da associação de estudantes nas atividades do colégio da sessão (3ª a 10ª sessão)	Organização e Associativismo na produção e comercialização agropecuária (16ª Sessão)	Motivação e orientações gerais (3ª sessão) Orientações para o estágio do projeto profissional (13ª s) Apreciação pessoal e orientação do plano de apresentação (18ª s) Apresentação (20ª s)	
	As organizações sociais do campo Motivação (6ª s) Estudo teórico (9ª e 10ª s) Preparação do roteiro e liberação (10ª s) Colocação em comum (11ª s)	Papel dos movimentos sociais no Desenvolvimento camponês (13ª s)						