UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

Aline Mesquita Corrêa

TENDÊNCIAS DESCOLONIAIS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL

Santa Cruz do Sul,

2022

Aline Mesquita Corrêa

TENDÊNCIAS DESCOLONIAIS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação - Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC.

Orientadora: Professora Dra. Cheron Zanini Moretti

Santa Cruz do Sul,
2022

CIP - Catalogação na Publicação

Corrêa, Aline Mesquita
Tendências Descoloniais na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul / Aline Mesquita Corrêa. – 2022.
319 f. : il. ; 18 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2022.
Orientação: Profa. Dra. Cheron Zanini Moretti.

1. Desobediência Epistêmica. 2. Experiência. 3. (Des)colonialidade. 4. Decolonialidade. 5. Educação do Campo. I. Moretti, Cheron Zanini. II. Título.

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

Aline Mesquita Corrêa

TENDÊNCIAS DESCOLONIAIS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação - Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC.

Dra. Cheron Zanini Moretti
Professora Orientadora- Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

Dra. Cristina Luisa Bencke Vergütz
Professora Examinadora- Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC)

Dr. Luis Martinez Andrade
Professor Examinador- Fondation Maison des Sciences de l'homme (FMSH)

Dr. João Colares da Mota Neto
Professor Examinador- Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Dr. Moacir Fernando Viegas
Professor Examinador- Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

Dr. Éder da Silva Silveira
Professor Examinador- Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

Santa Cruz do Sul,
2022

DEDICATÓRIA

Dedico essa pesquisa a todas e todos que permanentemente tramam uma educação crítica, reflexiva e problematizadora para um mundo justo no qual eu e muitas outras e outros possamos re/existir.

Dedico essa pesquisa às e aos participantes, do-discentes da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, engajadas e engajados ao emaranhamento dessa investigação por meio do diálogo e da partilha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às famílias, educandos, educandas, educadores e educadoras da EFASC pela acolhida de sempre e por tornarem a pesquisa mais bonita ao reafirmarem meu esperançar num horizonte digno para todas as pessoas. Agradeço à Silvia Naiane, à Bruna, à Suellym, ao Marlon, à Ana Tamires, à Angelita P., à Deise, à Cristina, ao Adroaldo, à Angelita Medeiros e à Mariléia, do-discentes participantes das entrevistas.

À educadora orientadora deste trabalho, por quem estimo admiração e muito carinho, Dr. ª Cheron Zanini Moretti, pela amorosidade, paciência, diálogo e partilha ao longo destes quatro anos e seis meses de curso. Com as suas orientações aprendi que não estou em busca de um mundo mais justo e mais bonito, mas sim de um mundo JUSTO e BONITO.

À minha mãe, Maria Zeni, por caminhar ao meu lado. Sempre me incentivando a continuar e me ensinando com sua a garra e coragem de uma mulher negra, agricultora, tricoteira e mãe. Cresci vendo ela cultivar hortaliças, frutíferas, preparar pães...e tramar linhas como o entramado, feito pelas mãos dela, que simbolicamente pontilha esta tese.

Aos meus irmãos e ao meu pai, seu Valdinei, que embora por vezes achassem que já era hora de “parar de estudar”, sempre me apoiaram nos momentos delicados pelos quais passei durante a travessia de cursar um doutorado.

A professora Dr. ª Cristina Luisa Bencke Vergutz e aos professores Dr. Luis Martinez Andrade, Dr. João Colares da Mota Neto, Dr. Moacir Fernando Viegas e Dr. Éder da Silva Silveira pela disponibilidade em participar da banca examinadora deste trabalho e pela leitura crítica e solidária da tese.

Agradeço às e aos colegas do Grupo de Pesquisa Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais da UNISC pelos momentos de escuta, partilha, encorajamento e contribuições no decorrer da escrita da tese.

Às demais educadoras e educadores do PPGEdu da UNISC, às e aos colegas e às secretárias, Daiane Isoton e Mariele Garcia, agradeço pelas partilhas, estudos e momentos vivenciados ao longo da trajetória.

À CAPES, pela bolsa de estudos que possibilitou a concretização deste curso de Doutorado, me permitindo ser a primeira pessoa de minha família a alcançar essa formação com muita luta e resistência.

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios [...]

(Manoel de Barros, 1998)

RESUMO

TENDÊNCIAS DESCOLONIAIS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL

A pedagogia da alternância da/na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), a partir de suas articulações epistemológicas e de sua práxis pode ser compreendida como uma experiência, que na sua luta pela educação do campo, vai tramando caminhos orientados para a descolonialização, possibilitando-nos compreendê-la e analisá-la como sendo uma pedagogia descolonial. Essa é a tese sustentada na presente investigação que teve como categorias centrais *tendências descoloniais* e *pedagogia da alternância*. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo participante e que teve a sua metodologia desenvolvida durante o período de pandemia da COVID-19. A pesquisa contou com a participação de 11 pesquisandos e pesquisandas, que desempenham diferentes papéis político-sociais dentro da EFASC, com os quais foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Além disso, esta investigação foi construída a partir da participação física e virtual em diferentes espaços e momentos de acordo com os instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância. O objetivo da pesquisa foi compreender e analisar como/quais são as tendências descoloniais presentes nas práxis e metodologias da/na pedagogia da alternância da EFASC e de que forma estas tendências contribuem para a trama de uma pedagogia descolonial. Para tanto, teoricamente nos vinculamos à pedagogia freiriana, aos estudos sobre pedagogia da alternância e educação do campo e aos estudos descoloniais do grupo modernidade-colonialidade. Para a análise dos dados da pesquisa propusemos elementos da análise de conteúdo combinados a alguns passos do "trabalho de tradução". Como problematizações, a tese traz as tendências descoloniais situadas como movimentos históricos, epistemológicos e metodológicos que se localizam no campo das possibilidades do *estar sendo* e do *vir a ser* através de quatro dimensões: a) conhecimento da realidade; b) trabalho e seus produtos; c) saberes populares e ciência popular cotidiana; d) experiências disponíveis e possíveis. A partir da análise, compreendemos que a pedagogia da alternância produz um conjunto de desobediências epistêmicas que coexistem com as feridas coloniais da modernidade-colonialidade, resistindo e subvertendo a lógica de exploração, dominação e opressão vinculadas às colonialidades do poder, do saber e do ser. Nesse contexto, as tendências descoloniais dessa pedagogia possibilitam o emergir e o tramar de uma racionalidade outra, para/com sujeitos outros que através da problematização e da criticidade perfazem o seu estar sendo no mundo e com o mundo rumo à descolonialização.

Palavras-chave: Desobediência epistêmica; Experiências; (Des)colonialidade; Decolonialidade; Educação do Campo.

RESUMÉN

TENDENCIAS DESCOLONIALES EN LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA DE LA ESCUELA AGRÍCOLA FAMILIAR DE SANTA CRUZ DO SUL

La pedagogía de la alternancia de/en la Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), desde sus articulaciones epistemológicas y su praxis, puede ser comprendida como una experiencia que, en su lucha por la educación rural, traza caminos orientados hacia la descolonización, permitiéndonos comprenderla y analizarla como una pedagogía descolonial. Esta es la tesis sustentada por la presente investigación, que tuvo como categorías centrales las tendencias descoloniales y la pedagogía de la alternancia. Se trata de una investigación cualitativa participante y cuya metodología se desarrolló durante el período de pandemia de COVID-19. La investigación contó con la participación de 11 investigadores, quienes cumplen diferentes roles políticos y sociales dentro de la EFASC, con quienes se realizaron entrevistas semiestructuradas. Además, esta investigación se construyó a partir de la participación física y virtual en diferentes espacios y momentos según los instrumentos pedagógicos de la pedagogía de la alternancia. El objetivo de la investigación fue comprender y analizar cómo/cuáles son las tendencias descoloniales presentes en la praxis y metodologías de/en la pedagogía de la alternancia de EFASC y cómo estas tendencias contribuyen a la trama de una pedagogía descolonial. Para ello nos vinculamos teóricamente con la pedagogía freireana, con los estudios sobre la pedagogía de la alternancia y la educación rural y con los estudios descoloniales del grupo modernidad-colonialidad. Para el análisis de los datos de la investigación, propusimos elementos de análisis de contenido combinados con algunos pasos del "trabajo de traducción". Como problematizaciones, la tesis trae las tendencias descoloniales situadas como movimientos históricos, epistemológicos y metodológicos que se ubican en el campo de posibilidades de ser y devenir a través de cuatro dimensiones: a) conocimiento de la realidad; b) el trabajo y sus productos; c) el saber popular y la divulgación científica cotidiana; d) experiencias disponibles y posibles. Del análisis entendemos que la pedagogía de la alternancia produce un conjunto de desobediencias epistémicas que conviven con las heridas coloniales de la modernidad-colonialidad, resistiendo y subvirtiendo a lógica de exploración, dominación y opresión ligada a las colonialidades del poder, del saber y del ser. En este contexto, las tendencias descoloniales de esta pedagogía permiten el surgimiento y el tejido de otra racionalidad, para/con otros sujetos que, a través de la problematización y la criticidad, conforman su ser en el mundo y con el mundo hacia descolonialización.

Palabras llave: Desobediencia epistémica; Experiencias; (Des)colonialidad; Decolonialidad; Educación de Campo.

ABSTRACT

DECOLONIAL TRENDS IN THE ALTERNANCE PEDAGOGY OF THE FAMILY AGRICULTURAL SCHOOL OF SANTA CRUZ DO SUL

The alternation pedagogy of/in the Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), from its epistemological articulations and its praxis, can be understood as an experience that, in its struggle for rural education, plots paths oriented towards decolonialization, enabling us to understand and analyze it as a decolonial pedagogy. This is the thesis supported in the present investigation, which had as central categories decolonial tendencies and alternation pedagogy. This is a qualitative participant research whose methodology was developed during the COVID-19 pandemic period. The research had the participation of 11 researchers, who play different political and social roles within the EFASC, with whom semi-structured interviews were carried out. Furthermore, this investigation was built from the physical and virtual participation in different spaces and moments according to the pedagogical instruments of the alternation pedagogy. The objective of the research was to understand and analyze how/what are the decolonial tendencies present in the praxis and methodologies of/in the pedagogy of alternation at EFASC and how these tendencies contribute to the plot of a decolonial pedagogy. In order to do so, we theoretically link ourselves to Freirean pedagogy, to studies on the pedagogy of alternation and rural education and to decolonial studies of the modernity-coloniality group. For the analysis of the research data, we proposed elements of content analysis combined with some steps of the "translation work". The problematizations, the thesis brings the decolonial tendencies situated as historical, epistemological and methodological movements that are located in the field of possibilities of being and becoming through four dimensions: a) knowledge of reality; b) work and its products; c) popular knowledge and everyday popular science; d) available and possible experiences. From the analysis, we understand that the pedagogy of alternation produces a set of epistemic disobedience that coexist with the colonial wounds of modernity-coloniality, resisting and subverting the logic of exploration, domination and oppression linked to the colonialities of power, knowledge and being. In this context, the decolonial tendencies of this pedagogy allow the emergence and the weaving of another rationality, for/with other subjects who, through problematization and criticality, make up their being in the world and with the world towards decolonialization.

Keywords: Epistemic disobedience; Experiences; (De)coloniality; Decoloniality; Field Education.

.

LISTA DE SIGLAS

AAVRP	Articulação em Agroecologia do Vale do Rio Pardo
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AGEFA	Associação Gaúcha Pró Escolas Famílias Agrícolas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFR	Casa Familiar Rural
CEDEJOR	Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
EFA	Escola Família Agrícola
EFASC	Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul
GT	Grupo de Trabalho
MST	Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra
PPJ	Projeto Profissional do Jovem

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Dia Internacional de Luta das Mulheres 67
Figura 2- Assembleia da AGEFA 71
Figura 3- Ciclo de debates agroecológicos UERGS/EFASC 78
Figura 4- Mulheres e agroecologia em tempos de pandemia. 79
Figura 5- Participação em aulas remotas 87
Figura 6- Participação em aulas remotas 88
Figura 7- Participação em aulas remotas 88
Figura 8- Participação em aulas remotas 89
Figura 9- Participação na Assembleia Geral da AGEFA 89
Figura 10- Participação na Assembleia Geral da AGEFA 90
Figura 11- Participação na Semana dos Alimentos Orgânicos 90
Figura 12- Participação em reuniões pedagógicas de docentes 91
Figura 13- Participantes das entrevistas semiestruturadas 93
Figura 14- Participação em aulas remotas 159
Figura 15- Participação em aulas remotas 159
Figura 16- Reportagem com estudante egressa da EFASC 216
Figura 17- Reportagem sobre lançamento de revista sobre as sementes crioulas 217

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: *girassol que se abre no campo* 14

2 O *SUL* DA PESQUISA: CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO 32

2.1 Problema de pesquisa 39

2.2 Objetivos 53

2.3 Revisão de literatura 54

3 O *CAMINHO*, O *CALÇADO* E O *BASTÃO* QUE USAMOS AO CAMINHAR: A METODOLOGIA PARA A PRÁXIS INVESTIGATIVA 63

3.1 O início da trama: aproximações com o contexto da pesquisa 65

3.2 A EFASC e a pesquisa participante 80

3.3 Como e com quem caminhamos? O desenvolvimento da pesquisa 85

4 *AS NOSSAS SEMENTES CRIOULAS*: CAMINHOS TEÓRICOS DA PESQUISA 98

4.1 Da pedagogia bancária à pedagogia do oprimido: descolonialidade do poder, do saber e do ser 98

4.2 O encontro entre a educação popular, a educação do campo e a pedagogia da alternância da/na EFASC: aspectos históricos, metodológicos e epistemológicos 114

4.3 A pedagogia da alternância da/na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: contextos e lutas 125

5 TENDÊNCIAS DESCOLONIAIS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DA EFASC 140

5.1 *"Estudar conhecendo a realidade dos próprios sujeitos, a realidade da gente mesmo:* movimento constante de ação-reflexão-ação 144

5.2 *"E os meninos já sobem ali na carroceria do trator":* as ferramentas, o trabalho e as dimensões do poder, do saber e do ser 172

5.3 O canto da rã e a previsão do tempo: *"mas como é que pode ser tão complexo um saber do Nono, sabe?"*. 191

5.4 *"A gente aprendeu com a escola da vida":* o papel crítico problematizador da EFASC ante ao desperdício da experiência 205

CONSIDERAÇÕES FINAIS 219

REFERÊNCIAS 227

APÊNDICES 245

APÊNDICE A: Sistematização da revisão de literatura realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES 245

APÊNDICE B: Sistematização da revisão de literatura realizada nos Grupos de Trabalho dos Encontros Anuais da ANPED 269

APÊNDICE C: Sistematização da revisão de literatura realizada nos encontros regionais da ANPED Sul 273

APÊNDICE D: Sistematização da revisão de literatura realizada no Portal de Periódicos da CAPES 277

APÊNDICE E: Descrição detalhada da revisão de literatura 288

APÊNDICE F: Proposta para o roteiro de entrevista semiestruturada 309

APÊNDICE G: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 317

1 INTRODUÇÃO: *girassol que se abre no campo*

[...]Girassol que se abre no campo
Luz que entra e que sai
Saber dos nossos ancestrais
Na força de um povo
Seu saber, sua cultura
Em casa, na roça, na rua
Resistimos aos poucos
Pela terra, pelo outro
Pela terra, pelo outro
Girassol que se abre no campo
Luz que entra e que sai
Saber dos nossos ancestrais[...]
(Bruna- Ave Cantadeira; João Paulo- Educador na EFASC, 2022)[1]

O meu lugar de anunciação é o de uma mulher negra, historicamente implicada no contexto da agricultura familiar na região do Vale do Rio Pardo. Filha de um agricultor e de uma agricultura, neta de uma benzedeira e egressa da escola pública fui me constituindo enquanto sujeita e desde muito cedo o meu *estar sendo* me colocou face a face com as heranças coloniais do poder, do saber e do ser, mas ao mesmo tempo com as práxis de insurgência e resistência à racionalidade androcêntrica da modernidade-colonialidade. Tais movimentos de ação-reflexão-ação, nesse sentido, foram sendo identificadas e compreendidas no processo de aprender a ler criticamente o mundo e localizar-me ontologicamente em minha situacionalidade.

É a partir do meu lugar de anunciação, especialmente na condição de mulher, que faço o uso de linguagem que inclua *nós outras* que sempre estivemos "representadas" por vocábulos que reforçam o masculino e acentuam a invisibilidade do feminino, excluindo as mulheres do discurso. Nesse sentido, "a recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo" (FREIRE, 1997, p. 68). O tensionamento da perspectiva androcêntrica da linguagem, para tanto, se perfaz ao longo do texto enquanto um ato gnosiológico e político (hooks, 2013; FREIRE, 1997).

A fotografia do pontilhado de crochê presente na margem superior de todas as páginas desta tese é fruto do trabalho de minha mãe, uma mulher que se utiliza, não somente da terra, mas também das linhas para tramar seus saberes. Seu trabalho pouco visibilizado e

[1] Canção Ancestrais de autoria de Bruna Richter Eichler e João Paulo Reis Costa. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCt3ts0rCoCpm8qFqhwnpbtQ/videos. Acesso em 14/07/2022.

reconhecido, no contexto do que habitualmente se compreende por agricultura, somado ao cuidado, ao cultivo de alimentos e ao trabalho doméstico é fonte de inspiração, de luta, de resistência e de saberes outros que questionam o fazer agrocêntrico.

Do mesmo modo, as benzeduras- que podem ser articuladas à ciência popular da vida cotidiana- não são creditáveis neste sistema mundo patriarcal-moderno-colonial que se embasa em uma racionalidade indolente. Contudo, minha avó sempre esteve em seu *lugar* realizando suas práticas curativas e receitando seus chás, resistindo e me permitindo, ainda que inicialmente eu não soubesse, conviver com o emaranhamento de estratégias e práxis de tensionamento da colonialidade cosmogônica-espiritual (WALSH, 2013). Minha avó era analfabeta porque nunca teve a oportunidade de aprender a ler a palavra, mas aprendeu a ler e a interrogar o mundo reivindicando o *seu lugar* na trama do mesmo.

É em minha própria historicidade, para tanto, que fui compreendendo a dimensão da luta, do diálogo e da resistência para poder caminhar na direção do *ser mais.* E é neste caminhar que meu caminho se entrecruza com o da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) porque mesmo sendo uma mulher implicada no contexto da agricultura na Região do Vale do Rio Pardo, eu nunca tinha vivenciado uma experiência educativa vinculada à minha realidade. Nas escolas que frequentei durante a Educação Básica, o currículo sempre esteve articulado à cidade e não ao campo.

Com isso, eu trabalhava na propriedade familiar juntamente com a minha família, mas quando eu estava na escola os conteúdos não faziam relação epistemológica com a agricultura. Ao contrário, o ato de estudar se constituía associado à única chance de conseguir sair da roça porque não éramos incentivados a estudar para permanecer no campo, mas sim para sair do mesmo. Nesse contexto eu não conseguia compreender a importância política e social daquilo que a minha família fazia e tampouco do que significava ser uma jovem agricultora, mas desde muito cedo aprendi a me indignar com a representação escarnecedora do homem e da mulher do campo enquanto sujeitos capazes de despertar o riso em programas televisivos de comédia.

Já no curso de graduação em Pedagogia eu tive a oportunidade de ler livros, como a obra “Currículo, território em disputa” de Miguel Gonzáles Arroyo e entre outras, e mais tarde de assistir a uma conferência do próprio sociólogo Miguel Arroyo na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Este movimento se inscreve como um importante marco para eu começar a entender que outros sujeitos buscam por outras articulações curriculares e por outras referências pedagógicas e epistemológicas, e que um currículo voltado para à realidade

e as diversidades que se imbricam à mesma é fundamental para a garantia do conhecimento libertador a discentes e docentes.

Contudo, foi no curso de Mestrado em Educação que fiquei sabendo da existência da EFASC e então encontrar-me com essa escola me permitiu revisitar memórias e descobrir que o direito à educação do campo me tinha sido negado. Os e as jovens em formação estavam tendo uma oportunidade de direito e acesso à educação que eu, até então, desconhecia. Estava tudo ali: a foice, a enxada, as sementes, os alimentos e tudo que fazia parte da minha experiência histórica, mas que sempre foi deixado de lado pela pedagogia tradicional bancária. Senti-me pertencente à EFASC pelo horizonte emancipatório e de esperança que a escola representava naquele momento, e representa ainda hoje.

É nesse encontro dialógico que nasce a trajetória de investigação que culmina na presente tese, assumindo a pesquisa participante como um fio que entrelaça a existência da EFASC ao *estar sendo* de outros e outras que, como eu, na ausência de *outras pedagogias* não foram legitimados como produtores e produtoras de conhecimento válido. Nesse sentido, de acordo com Fals Borda (1981), a pesquisa participante pressupõe o diálogo, a comunicação, a partilha e co-feitura da investigação que está comprometida com co-feitura de um mundo que, conforme Freire (1985), precisa ser menos feio, menos desigual e menos injusto. Nessa direção, o contexto no qual se inscreve a presente investigação é também o no qual me inscrevo historicamente e politicamente para tramar e anunciar a feitura de ações e reflexões engajadas com a busca permanente pela humanização.

E ao pesquisar partilhando e me tornando pesquisanda, entretramando o caminho metodológico com os e as do-discentes da EFASC, compreendi que nesta travessia dialógica nos movimentamos como os girassóis. Nos dias nublados e de retrocesso, como um *girassol que se abre no campo*, nos viramos uns para os outros e outras para tornar possível uma pesquisa que foi pensada, compreendida e realizada na direção do *ser mais* da gente e dos homens e mulheres que *comungam* conosco a possibilidade de um mundo melhor. Por um mundo justo e bonito para todos e todas continuemos sonhando e tramando (FREIRE, 2005). A fome, o frio, a miséria e a dor de não poder *ser/estar sendo* são possibilidades concretas e verificáveis na estrutura opressora (FREIRE, 1987), assim tanto a humanização quanto a desumanização são caminhos possíveis, daí a necessidade de um movimento permanente na direção do *ser mais*. (STRECK; ADAMS, 2014).

Nesse sentido, em nossa pesquisa, nos propusemos a *olhar para* tudo aquilo que pudesse insurgir para pensarmos na trama de uma pedagogia descolonial, entendida como uma práxis educativa libertadora e problematizadora (FREIRE, 1987; WALSH, 2014). Desse

modo, nosso campo de investigação foi a EFASC e seus sujeitos, famílias-discentes-docentes, compreendidos como *do-discentes* por meio da partilha da educação do campo como uma construção solidária e inerente à pedagogia da alternância da/na EFASC (FREIRE, 2005; CORRÊA, 2016).

Tendo *o lugar no mundo e o mundo no lugar* (SANTOS, 1999), porque "hoje, certamente mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar (SANTOS, 2005, p. 161), nossas intenções de pesquisa se voltaram para a pedagogia da alternância da/na EFASC e suas tendências descoloniais. A partir de aproximações e diálogos que mantemos desde 2014, e dada a minha implicação com o *lugar*, começamos a olhar para essa pedagogia a partir das *lentes* da pedagogia do oprimido e da oprimida (FREIRE, 1987), dos condenados e condenadas da terra (FANON, 1979) e das pedagogias descoloniais como "pedagogias que não deixam de lutar, curar, tecer, construir e caminhar, sempre perguntando e sempre apontando para a vida além da violência e da matriz do poder patriarcal-capitalista moderno/colonial" (WALSH, 2017, p.13, tradução livre)[2].

Portanto, nossa tese é a de que *A pedagogia da alternância da/na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), a partir de suas articulações epistemológicas e de sua práxis pode ser compreendida como uma experiência, que na sua luta pela educação do campo, vai tramando caminhos orientados para a descolonialização, possibilitando-nos compreendê-la e analisá-la como sendo uma pedagogia descolonial* (Freire, 1987; Walsh 2017; Streck; Adams, 2014; Quijano, 2005). Para isso, nos propusemos a trabalhar com a construção de *tendências descoloniais* como um instrumento metodológico e de análise que nos permitiu visualizar sinais/indícios descoloniais nas práxis do-discentes da pedagogia da alternância da/na EFASC.

Estamos compreendendo como *tendências descoloniais* as desobediências epistêmicas, sem desconsiderarmos as feridas coloniais (MIGNOLO, 2017) coexistentes com a pedagogia da alternância da EFASC, em que as problematizações acerca das relações de poder, de saber e de ser vão desvelando uma pedagogia descolonial sendo constituída. Nesse contexto, as tendências são compreendidas na experiência dinâmica e dialética da escola em seu movimento situado entre o *estar sendo* e o *vir a ser*. Ou seja, as possibilidades que se ratificam na tensão colonial/descolonial presente na trama de uma educação que se propõe à

[2] No original: "pedagogías que no dejen de luchar, sanar, tejer, construir y caminar, siempre preguntando y siempre apuntando la vida más allá de la violencia y de la matriz del poder patriarcal-capitalista moderno/colonial (WALSH, 2017, p.13).

superação do antidiálogo, da violência epistêmica, da necrofilia do conhecimento e da desumanização, questões estruturais estas que se fazem presentes no Vale do Rio Pardo[3].

Desse modo, fundamentamo-nos na compreensão de que a situação colonial, como o período no qual a Europa realizou seu *projeto civilizatório* auto justificando toda a opressão-dominação que o acompanhou, significou uma transição a outra situação: a de colonialidade global (CATSRO-GOMEZ; GROSPFOGUEL, 2007). Dessa forma, os condicionantes deste período estão presentes na educação e na pesquisa por meio do "legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo" (GONÇALVEZ, 2005, p.03). Além disso, "há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do *próprio mundo* em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias" (GONÇALVEZ, 2005, p.03, grifo nosso) através de padrões de poder, de saber e de ser.

Contudo, diante da perpetuação do eurocentrismo[4] através da introjeção dos costumes, dos saberes, dos modos de ser e das relações de poder do outro, o colonizador, Quijano (2005) identifica que o fim do colonialismo não indicou o fim de nossa capacidade de continuarmos olhando o *nosso mundo* e a nós mesmos a partir do espelho eurocêntrico (QUIJANO, 2005). Com isso, Mignolo (20017) discorre que foi Aníbal Quijano quem apresentou o conceito e a problematização de colonialidade do poder, entre a década de 1980 e 1990.

A partir da análise de Quijano (2005), Mignolo (2017) tomou a colonialidade como conceito chave para discutir *a face oculta* da modernidade. Modernidade e colonialidade passam a aparecer juntas porque esta última é constitutiva da primeira, ou seja, porque a modernidade "[...] surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala[5],

---

[3] Mesmo sendo uma região demarcada pela agricultura, em que parte de seu território é maiormente rural, há um expressivo número de escolas do campo sendo fechadas do Vale do Rio Pardo. No período de 2012 a 2017, de acordo com dados obtidos através da análise do Censo Escolar, 69 escolas do campo foram fechadas. Além disso, há também o fechamento de turmas e a nucleação de escolas que operam na contramão do direito ao acesso e à permanência na escola (CORRÊA, VERGUTZ, 2021).

[4] O eurocentrismo, conforme Quijano (2005) trata-se de uma perspectiva de conhecimento que começou a ser elaborada na Europa Ocidental, antes de meados do século XVII, com algumas raízes que antecedem este marco temporal, que com o passar dos séculos se tornou mundialmente hegemônico percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Assim, "sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. Não se trata, em consequência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo" (QUIJANO, 2005, p.126).

[5] Na língua do povo indígena Kuna, Abya Ayla significa "terra madura", "terra viva" ou "terra em florescimento" e foi o primeiro nome da atual América Latina, antes da Conquista espanhola (WALSH, 2017).

Tawantinsuyu[6] e Anahuac[7], com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico massivo de africanos escravizados" (MIGNOLO, 2017, p.02). Isto é, foi por meio do domínio e da exploração que a modernidade, na compressão de Mignolo (2017), Dussel (2005) e Quijano (2005), se tornou possível.

Em Freire (1987) - considerando que para Mota Neto (2015) as discussões de Paulo Freire, no Brasil, e de Orlando Fals Borda, na Colômbia, antecedem os estudos descoloniais- nós encontramos uma análise da colonialidade pedagógica através da denúncia que o educador popular faz sobre a *invasão cultural* e das estratégias que o opressor utiliza para manter a realidade como está. Nesse processo de dominação, o opressor atua ofuscando as possibilidades de libertação e adaptando a mente do oprimido e da oprimida para que não percebam a situação de opressão na qual se encontram.

Nesse sentido, Freire (1987) pontua que não podemos esperar que a estrutura opressora se movimente para a defesa da educação crítica e problematizadora, porque o objetivo desta estrutura é a manutenção de seu *status quo* dominador. Dessa forma, a educação bancária, enquanto *pedagogia do opressor*, opera para manter os *tentáculos* de subalternização e coisificação (MIGNOLO, 2017). Porém, Freire (1987) nos diz que os professores e professoras que reproduzem a educação bancária pensam que estão fazendo algo bom, justo e necessário porque também se encontram "'imersos' na própria engrenagem da estrutura dominadora" (FREIRE, 1987, p. 22).

Contudo, a partir de Thompson (1987) compreendemos que os sujeitos não são meros reprodutores e que a experiência coletiva, porque homens e mulheres se libertam e se conscientizam juntos (FREIRE, 1987), permite pequenas *brechas* para a resistência. São os movimentos de reflexão e de questionamento da realidade, na qual não se compreendem porque ela está ofuscada, que culminam nos processos de busca por melhores condições de trabalho, de educação e de existência. Na educação Freire (1987) nos propõe que comecemos pela superação das contradições *educador/a-educando-a* e *saber-ignorância*.

Na educação bancária, a contradição *educador/a-educando-a* é fundamental para que ocorra o *depósito* do conhecimento e, por conseguinte, o *arquivamento* do mesmo por meio da ação antidialógica (FREIRE, 1987). Já o diálogo e a compreensão de que todos e todas sabem coisas e ignoram coisas é um movimento importante para a trama de uma *pedagogia com* e não para os sujeitos, o que nos aproxima epistemologicamente e metodologicamente da

---

[6] Tawantinsuyu é nome quíchua para o império Inca e pode ser traduzido como ''as quatro regiões'' ou as ''quatro regiões unidas. Atualmente esta é a região do Peru, do Equador e da Bolívia (WALSH, 2017).

[7] Anahuac, região do atual México e da Guatemala, significa para os indígenas "perto da água".

pedagogia da alternância da/na EFASC. Nela não há alguém que ensine para um outro alguém que nada sabe, porque todos os sujeitos envolvidos com o processo educativo da mesma podem ensinar e aprender coisas (FREIRE, 1987).

Portanto, na *Pedagogia do Oprimido* encontramos uma pedagogia que atrela a *leitura do mundo* à *leitura da palavra* como processos indissociáveis. Assim sendo, Freire (1987) problematiza o fato de que a educação libertadora não se resume à transmissão de conteúdos e conhecimentos desarticulados da realidade, pois o que será estudado e debatido está vinculado à experiência concreta dos sujeitos, seus anseios e esperanças. Desse modo, a educação libertadora está pautada no enfrentamento da opressão, da desumanização e da alienação presentes nas estruturas e práticas opressoras, assim como as pedagogias descoloniais estão pautadas na resistência, na re-existência, na humanização e no reconhecimento de outras formas de viver e pensar.

Mignolo (2017) faz uma crítica à ideia de que é na Grécia, que posteriormente teve sua cultura raptada pelo eurocentrismo, que se inventa o *pensamento.* Para o autor, os gregos inventaram o pensamento filosófico, mas não o pensamento porque este está em todos os lugares e acompanha todos os povos, implicando na coexistência de muitos mitos e epistemologias. Então, é somente com a modernidade-colonialidade que a Grécia passou a ser o berço da *civilização ocidental* e todas as demais formas de pensar foram consideradas inexistentes ou inválidas (SANTOS, 2002).

A inexistência e o *não ser*, portanto, são produções da racionalidade eurocêntrica, isto é, “tudo o que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente” (SANTOS, 2002, p. 247). Porém, os inexistentes somos nós que *existimos*, a *outra face* da modernidade, a colonialidade: povos indígenas, povos negros, mulheres, trabalhadores e trabalhadoras do campo, sem-terra, crianças, homens que não atendem a padrão estipulado pelo patriarcado e todos aqueles e aquelas que não se enquadram na lógica eurocêntrica (DUSSEL, 2005).

Essa lógica eurocêntrica, por meio da racionalidade ocidental, define quem pode produzir conhecimento e quais saberes podem ser visibilizados, resultando em um desperdício imensurável das experiências sociais, práticas e saberes *outros* (SANTOS, 2002). Com isso, na *Pedagogia do Oprimido* Freire (1987) destaca a importância e a urgência de que a educação seja articulada aos conhecimentos e práticas que permitam aos sujeitos perfazerem o caminho no transito para uma consciência crítica, portanto não são os conhecimentos definidos verticalmente que contribuirão para a transformação da realidade, mas os que forem tramados junto às gentes.

Assim, para Mota Neto (2015) a pedagogia freireana, ou seja, as problematizações que Freire realizou ao longo de sua vida e de suas obras nos oferecem elementos para tramarmos uma pedagogia descolonial[8]. Dessa maneira, as reflexões em torno de nossas perguntas de pesquisa situam-se, maiormente, no pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, pois compreendemos que Walsh (2017) chega até as pedagogias descoloniais a partir de um trabalho de sistematização de experiências insurgentes de resistência e re-existência, estando entre estas a pedagogia do oprimido e da oprimida, assim como a dos condenados e condenadas da terra (FREIRE, 1987; MORETTI; ADAMS, 2011; FANON, 1979). Em seguida, nos guiamos pelos estudos descoloniais do Grupo Modernidade-Colonialidade, em especial no que se refere à pedagogia descolonial como um conjunto de caminhos, práticas e estratégias político-educativas para a superação da educação bancária (FREIRE, 1987) e das pedagogias de crueldade (SEGATO, 2018; WALSH, 2017).

Portanto, nosso problema de pesquisa está vinculado à compreensão de que a pedagogia da alternância da/na EFASC, e suas práxis de educação do campo entrelaçada à educação popular, se apresenta como uma experiência pedagógica que em seu *estar sendo* nos permite identificar *tendências descoloniais*, que a encaminham para o descolonial (WALSH, 2017) e para a afirmação da vocação de *ser mais* (FREIRE, 1987). Desse modo, nosso problema de pesquisa é o seguinte: *Como se constituem, e quais são, as tendências descoloniais presentes na experiência da pedagogia da alternância da/na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), e de que modo contribuem para a trama de uma pedagogia descolonial?* Sua formulação se deu a partir da relação de pesquisa e diálogo que mantemos com a EFASC, a partir da análise do contexto no qual essa Escola Família Agrícola está inserida e a partir de nossa leitura da pedagogia da alternância da/na EFASC como uma pedagogia orientada para o descolonial (WALSH, 2017; FREIRE, 1987), em um contexto marcadamente colonial que é o da região do Vale do Rio Pardo.

O município de Santa Cruz do Sul, pertencente à região, acumula um complexo de empresas fumageiras que são as transnacionais responsáveis pela comercialização de sementes e insumos para o plantio e cultivo do fumo e, posteriormente, pela compra do produto. Como podemos observar há uma relação de dependência na qual os agricultores e agricultoras ficam condicionados às normas setoriais, às tabelas de preço, à utilização de agrotóxicos, à aquisição de produtos e às relações do capital inerente. Além disso, o cultivo

[8] Nesse sentido, Mota Neto (2015) chama a atenção para o fato de que Freire é pouco citado nos estudos do grupo modernidade-colonialidade e que Catherine Walsh é quem, embora escassamente, mais faz referências ao educador brasileiro e à *Pedagogia do Oprimido* para discutir as pedagogias descoloniais (MOTA NETO, 2015).

do fumo chega no formato de um pacote constituído por sementes, insumos e entre outros- e o destino final é desconhecido pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Esse modelo alienante, que é o da monocultura, não somente permeia as relações de trabalho como também atravessa a constituição dos sujeitos. Pois, a "linguagem da vida real" (MARX & ENGELS, 2009, p.31) influencia nas experiências e na consciência que homens e mulheres constituem de si no mundo e com o mundo, e o trabalho assume essa centralidade na constituição dos seres humanos. Porém, quando este trabalho é explorado pelo modo de produção capitalista sua dimensão ontológica, educativa, criativa e humanizadora é distorcida em prol da acumulação capital, o que modifica a compreensão marxiana do trabalho na sua relação com a emancipação humana.

Ainda assim, de acordo com o Atlas Econômico do Rio Grande do Sul (2016), a Região do Vale do Rio Pardo tem uma contribuição significativa para que o Brasil se mantenha como o terceiro país que mais produz fumo no mundo. Posto isso, talvez num primeiro olhar possamos pensar que o contexto no qual a EFASC se insere está destinado para o agronegócio e para a monocultura, indo ao encontro de uma perspectiva fatalista dessa situação. Porém, sabemos que a cadeia produtiva não se limita ao fumo e que existem alternativas ao monocultivo que acontecem na agricultura familiar de modo a priorizar as pessoas e o meio ambiente.

Nesse sentido, de acordo com dados da Articulação em Agroecologia do Vale do Rio Pardo (AAVRP), embora não seja amplamente anunciado, a Região do Vale do Rio Pardo é também produtora de alimentos. Há famílias que cultivam fumo e alimentos e há famílias que cultivam somente alimentos e investem na pecuária, evidenciando o fato de que se trata de uma região marcadamente rural, inclusive pelas relações sociais e econômicas. Contudo, a predominância da agricultura e a permanência das pessoas no meio rural não têm impedido o fechamento das escolas no campo (CORRÊA; VERGUTZ; MORETTI, 2019) e ainda podemos verificar que a educação que chega a esse território quase sempre tem sido uma adaptação da urbana.

Desse modo, nosso propósito está longe de fortalecer a dicotomia campo-cidade, pois sabemos que nem mesmo na cidade a educação tem sido freireanamente libertadora. Então, há sujeitos urbanos que ainda não encontraram seu espaço no currículo, mas compreendemos que o campo não pode continuar sendo o quintal da cidade (ARROYO, 2011). É necessário que se trame uma educação do/no campo (CALDART, 2012) porque existem particularidades deste espaço que não cabem em um currículo adaptado. Essa problematização estava presente no interior da França, em 1935, quando foi criada a pedagogia da alternância (VERGUTZ, 2013).

A insatisfação dos estudantes e das estudantes com a escola, e o desejo de parar de estudar fez com que pais, mães, Igreja Católica e Sindicato de Trabalhadores Rurais (MORETTI; VERGUTZ, 2018) buscassem uma alternativa de educação que integrasse no currículo os conhecimentos vinculados à vida no campo. Com a criação da Maison Familie Rural (MFR) - Casa Familiar Rural (CFR), a pedagogia da alternância andarilhou pela França, chegou em território italiano na década de 1960 e em 1968 já estava no Brasil, no estado do Espírito Santo.

O modelo que chega ao Brasil é o italiano de Escola Família Agrícola (EFA). O caráter de escola que se deu na Itália é diferente do francês aonde que as famílias se responsabilizavam pela manutenção da casa e das questões econômicas, em território italiano a pedagogia da alternância passou a contar com apoio de órgãos públicos e entidades. Na França a criação da pedagogia da alternância está situada entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, e no Brasil a sua chegada ocorre no período de fechamento democrático pelo Golpe de 1964.

O contexto da ditadura não estava aberto para uma educação contextualizada e voltada para os povos do campo, e Freire já estava em exílio por ser acusado de subversão ao tramar uma educação que ampliava a leitura de mundo dos sujeitos. Porém a pedagogia da alternância encontra o contexto capixaba sofrendo por uma crise econômica (VERGUTZ, 2013) e o país em luta porque o estado de repressão não imobilizou os homens e as mulheres que “acreditavam nas flores e não nos canhões”. Com isso, essa pedagogia, em solo brasileiro, tem uma acolhida *encharcada* por resistência e esperança, mas também por violência e desumanização.

Esse fato fez com que essa pedagogia, vinda da Europa, se redescobrisse no Brasil ao reafirmar o seu propósito de uma educação contextualizada, banhada pelos movimentos de educação popular, pelas sementes do pensamento pedagógico de Freire, pelos Círculos de Cultura, pela desigualdade e pela violência instauradas. Assim como os círculos de cultura não puderam ser exterminados pela ditadura, porque eles continuaram existindo na memória e no interior das práxis educativas anti a repressão (SHULZ; MORETTI, 2018), entendemos que a pedagogia da alternância também construiu pequenas brechas e caminhos para tramar uma ação-reflexão dialógica e problematizadora em um contexto antidialógico e marcadamente reprimido.

No âmbito da vertente italiana de EFAS, em 2009 a pedagogia da alternância chega ao Rio Grande do Sul. Embora presente nas Casas Familiares Rurais CFRS e em um Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR), em Rio Pardo e que funcionou no período de

2001-2014, na EFASC[9] essa pedagogia se reinventa no encontro com a educação do campo e com a educação popular, se configurando como uma reinvenção[10] pedagógica freireana (MORETTI; VERGUTZ, 2018). Essa reinvenção pedagógica, portanto, é o que nos *suleia* no sentido de compreendemos que na EFASC a pedagogia da alternância assume uma singularidade.

Ou seja, na luta pela educação contextualizada à realidade do campo outras questões como a violência contra a mulher, o envenenamento das pessoas pelos agrotóxicos, o racismo estrutural, a agroecologia e os saberes populares entram em pauta, nos permitindo identificar que a trama de uma agricultura sustentável requer relações humanas e sociais sustentáveis. Desse modo, a EFASC inaugura a educação do/no campo no Vale do Rio Pardo a partir do lugar epistemológico no qual ela se inscreve e das dimensões geográficas/territoriais com as quais ela se vincula, encorajando um deslocamento geopolítico do conhecimento.

Dessa forma, entendemos que a EFASC e a pedagogia da alternância se constituem como um terreno fértil não somente para a pesquisa, cujo compromisso assumido é o de que os conhecimentos construídos sejam para ampliar a nossa consciência de nós mesmos *no mundo* e *com o mundo*, mas também para a *tradução* das práxis que têm sido feitas com os e as do-discentes e que apontam para um *outro mundo* e agricultura possíveis.

Além disso, a revisão de literatura realizada acerca das pesquisas na/sobre a EFASC para escrever um subcapítulo específico referente à mesma, nos permitiu compreender que essa EFA apresenta um amplo conjunto de ações e reflexões compromissadas com a educação do/no campo, com o território camponês, com a participação das mulheres no processo educativo, com a produção de alimentos orgânicos, com a diversificação da agricultura e com a atuação político-social dos sujeitos do processo educativo. Em nosso entendimento, esses compromissos assumidos e ratificados nas práxis do-discentes constituem diferentes pontos de resistência à *face oculta* da modernidade que é a colonialidade (MIGNOLO, 2017).

---

[9] Além da EFASC, atualmente existem outras três EFAS no estado do Rio Grande do Sul: a Escola Família Agrícola de Vale do Sol (EFASOL) localizada na Região do Vale do Rio Pardo e no município de Vale do Sol; a Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL), localizada no município de Canguçu; e a Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha (EFASERRA) situada em Caxias do Sul.

[10] No contexto da pandemia da COVID-19 o termo reinvenção ganhou uma notoriedade, pois em todas as situações a reinvenção parecia ser a solução para a situação de crise sanitária, adoecimento, óbitos, fome, miséria, desemprego e desigualdade social, acentuadas pela COVID-19. Em nossa tese, porém, o termo tem um significado pedagógico, epistemológico e filosófico que tem como referência uma obra intitulada “Paulo Freire no Rio Grande do Sul- Legado e reinvenção”, organizada por Cheron Zanini Moretti, Danilo Romeu Streck e Sandro de Castro Pitano, publicada em 2018 pela Editora da Universidade de Caxias do Sul (EDUCS). A obra traz uma coleção de textos que evidenciam a atualidade do pensamento de Paulo Freire em diferentes experiências, sendo esta atualidade resultado da reinvenção de sua pedagogia para dialogar com a dinâmica dialética do mundo e não de uma reprodução acrítica de suas obras.

Inicialmente os e as do-discentes da EFASC nem sempre identificam as origens das opressões que sofrem por serem agricultores, agriculturas, mulheres [...] e nem as que determinam quais vidas podem ser deixadas viver e quais podem ser descartadas ou quais saberes podem ser validados ou não, mas ao as reconhecerem por meio da problematização as desvelam, resistem e criam estratégias para enfrentá-las e superá-las. Sendo assim, nossos objetivos, o geral e os específicos, abarcam esse movimento de reconhecer e traduzir os sinais/pistas por meio de *tendências descoloniais* da/na pedagogia da alternância da/na EFASC por compreendermos a existência de uma pedagogia descolonial entrelaçada a ela, nos possibilitando entendê-la como descolonial tanto em proposta quanto em atitude (WALSH, 2014).

Assim, o objetivo geral é: *compreender e analisar como/quais são as tendências descoloniais presentes nas práxis e metodologias da/na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul e de que forma estas tendências contribuem para a trama de uma pedagogia descolonial.* E, os objetivos específicos são: 1) *identificar e caracterizar os instrumentos e práxis da pedagogia da alternância, da/na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, buscando compreender de que modo eles se vinculam ao descolonial*; 2) *compreender como se constitui a articulação entre a dimensão pedagógica e a descolonial nas práxis docentes e discentes da/na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul;* 3) *analisar como as tendências de uma pedagogia/epistemologia descolonial se ratificam como possibilidade de superação da pedagogia colonial/bancária no contexto da colonialidade do poder, do saber e do ser.*

Nos objetivos nos voltamos para as *tendências descoloniais* porque a partir de nossas aproximações com a EFASC, mediante a participação e as relações que mantemos com os sujeitos, fomos compreendendo a existência de *tramas descoloniais* presentes nas dimensões do poder, do saber e do ser que foram identificadas na própria experiência pedagógica e epistemológica da escola, e estamos as compreendendo como sinais de que a pedagogia da alternância dessa EFA trama ações, reflexões e metodologias engajadas às lutas para a superação das opressões e situações desumanizantes.

As problematizações referentes ao trabalho como princípio educativo (GRAMSCI, 1968), à utilização do território (MANÇANO, 2012), aos saberes das mulheres (SILIPRANDI, 2009), às plantas medicinais (CALDART, 2012), à produção do conhecimento e da ciência (FREIRE, 1987) e entre outras tensionam a racionalidade ocidental a partir do reconhecimento das diferentes formas de produção da vida, do trabalho e da educação.

E assim, seguindo o movimento do *girassol que se abre no campo*, a nossa tese está organizada em outros cinco capítulos além desta introdução, pelas considerações finais, pelas referências e pelos apêndices. Portanto, o segundo capítulo intitulado *O SUL DA PESQUISA: CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO* é o espaço no qual apresentamos a construção do problema de pesquisa, da tese e dos objetivos geral e específicos da investigação. Nesse processo, realizamos uma contextualização acerca das perguntas orientadoras do problema de pesquisa, do contexto regional no qual a EFASC está inserida e dos caminhos teóricos nos quais ancoramos as nossas perguntas e intenções investigativas.

É ainda no *Sul* da pesquisa que apresentamos a Revisão de Literatura, isto é o levantamento das perguntas e problematizações que outros pesquisadores e pesquisadoras têm realizado no campo e na temática da nossa proposta de pesquisa, e a nossa justificativa. Esta última se funda em duas dimensões: a relevância da pesquisa para o contexto investigado, para os sujeitos e para a pesquisadora, e a relevância da pesquisa para o meio acadêmico.

No terceiro capítulo, intitulado *O CAMINHO, O CALÇADO E O BASTÃO QUE USAMOS AO CAMINHAR: A METODOLOGIA PARA A PRÁXIS INVESTIGATIVA*, apresentamos a nossa metodologia, dissertando sobre o desenvolvimento da pesquisa. O caminho, o calçado e o bastão podem ser muitos (BRANDÃO, 2003), mas o nosso é o da pesquisa participante por termos entendido desde os primeiros diálogos que é de interesse da EFASC e também nosso que a investigação seja tramada a *muitas mãos*.

Iniciamos com o tópico intitulado *O início da trama: aproximações com o contexto da pesquisa* em que partilhamos as nossas aproximações iniciais com a EFASC, aproximações estas que foram nos fornecendo elementos para a construção da tese e da metodologia investigativa. Ou seja, traçando o caminho de pesquisa que iniciou em 2014 e que permanece até o momento pela articulação da EFA com o grupo de pesquisa Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais -da Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) - coordenado pela professora Cheron Zanini Moretti.

Neste capítulo apesar da considerável caminhada com a EFASC, tomamos como marco temporal 2018-2020/01, correspondendo ao momento em que iniciei no curso de Doutorado em Educação e que minha participação nas atividades da/na EFASC ou vinculadas à escola passaram a integrar minhas intenções de pesquisa. O *início da trama* corresponde à fase que integra a investigação, por ser um meio de aproximação e de leitura do campo empírico, mas que a antecede em si. São os preparativos para a *caminhada*.

Com isso, propusemos a *observação participante* acompanhada do *diário de campo*[11] e a realização de *entrevistas semiestruturadas* com 11 participantes[12] da do-discência da/na EFASC, os quais e as quais foram: duas monitoras, sendo que uma delas desenvolve o trabalho de coordenação pedagógica na EFA e outra atua na secretaria da escola; um monitor, que atua na área de Ciências Humanas; duas mães de estudantes egressos da escola; três estudantes egressas; um estudante egresso e, por fim, dois estudantes com a sua formação em curso, nos 2º e 3º anos do Ensino Médio-Técnico em Agricultura na instituição, entendendo que a participação de sujeitos que realizam diferentes papéis dentro do processo educativo é imprescindível (MINAYO, 2011; FREIRE, 1987).

Ao participarmos de atividades que são realizadas tanto no tempo-escola quanto no tempo-comunidade-família, entendemos que é imprescindível a aproximação com o contexto da pesquisa e com os sujeitos para estabelecer relações de confiança e de partilha, pois isso é fundamental para que a pesquisa aconteça (FREIRE, 1987; STRECK; ADAMS, 2014). Nesse sentido, o critério de seleção para convidar os e as participantes para participarem da investigação foi o de considerar relevante tramar um diálogo com aqueles e aquelas que já tínhamos tido contato pessoalmente e partilhado de vivências na EFASC no período anterior a pandemia da COVID-19[13], pois parte da metodologia foi desenvolvida no período de distanciamento social físico.

Desse modo, as entrevistas semiestruturadas e parte da participação nas atividades como aulas, assembleias, colocações em comum, debates e entre outras aconteceram por meio da plataforma de reuniões Google Meet e WhatsApp, o que será melhor explanado no decorrer da tese, em especial no capítulo sobre o caminhar metodológico. As *entrevistas semiestruturadas*, embora apresentemos um roteiro no apêndice F, foram compreendidas como um recurso de aprofundamento do que foi observado na *observação participante*. Portanto, foi a partir da observação e da participação tanto presencial quanto virtual que, por meio dos critérios mencionados anteriormente, os sujeitos foram convidados e convidadas para as entrevistas e estas foram estruturadas, reestruturadas e/ou ampliadas conforme a necessidade de retomar ou discutir o que foi observado.

---

[11] Como um instrumento de pesquisa, o diário de campo, escrito a mão, foi utilizado desde o início da pesquisa até o começo da análise dos dados. Nele foram anotadas observações a partir da participação nos diferentes momentos da investigação tanto no campo físico quanto no virtual, assim como no momento de realização das entrevistas. Foi também no diário que elaborei as primeiras inferências de análise. O diário totalizou 50 páginas de anotações.

[12] Totalizamos 14 horas e 66 minutos de entrevistas, transcritas em 170 páginas.

[13] Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2. Ao ser infectado, o ser humano pode apresentar sintomas leves, moderados ou graves podendo ir a óbito. Desde 17/03/2020, quando ocorreu a primeira morte no Brasil, até o momento (julho de 2022) 673.659 morreram da doença no país.

Propusemos também a *análise de documentos* em cadernos, planos de estudos, relatórios anuais e entre outros documentos pedagógicos da EFASC. Para essa análise nos ancoramos na metodologia apresentada por Cellard (2008) e que consiste em considerar: o contexto no qual o documento foi produzido e está inserido; por quem ele foi escrito (autor/a, autores/as); a autenticidade e a confiabilidade do texto presente no documento; a natureza do texto e o meio para qual foi escrito; e, por fim, os conceitos-chave e a lógica interna dos enunciados.

Para a análise dos dados construídos na pesquisa, entendemos que a *análise de conteúdo,* inspirada na proposta de Bardin (2011) e Freire (1987), somada a alguns passos do *trabalho de tradução*, proposto por Santos (2002), nos permitiu compreender o fenômeno estudado a partir de três movimentos de análise, os quais são: *pré-análise,* a *exploração do material* e *tratamento dos resultados*- a *inferência* e a *interpretação.* Para Santos (2002), o *trabalho de tradução*, especificamente, "é o procedimento que nos resta para dar sentido ao mundo depois de ele ter perdido o sentido e a direção automáticos que a modernidade ocidental pretendeu conferir-lhes ao planificar a história, a sociedade e a natureza" (SANTOS, 2002, p.273).

Para *traduzir* é necessário recorrer à *hermenêutica diatópica* em que são necessários três exercícios de análise, quais sejam: a) a preocupação isomórfica com a dignidade humana e com o conceito de direitos humanos; b) a preocupação com a vida produtiva e com a concepção de desenvolvimento no capitalismo; c) a preocupação com a sabedoria e com as visões sociais de mundo (SANTOS, 2002). A preocupação de Santos (2002) com as visões sociais articula-se a de Freire (1987) quando o educador popular nos alerta sobre o fato de que a estrutura opressora nos faz ver o mundo com desesperança e fatalismo, nos fazendo ter medo da libertação ao acreditarmos que nascemos para a sermos oprimidos e oprimidas.

No quarto capítulo intitulado *AS NOSSAS SEMENTES CRIOULAS: CAMINHOS TEÓRICOS DA PESQUISA,* a metáfora sugere uma analogia entre a importância da recuperação das sementes crioulas para os povos do campo e a busca por um referencial teórico alinhado à América Latina, à Educação do Campo, à pedagogia da alternância e a própria EFASC. Nessa busca, compreendemos que o pensamento pedagógico de Freire -que correu pelo mundo - germina como as nossas sementes crioulas em mossa pesquisa.

As sementes crioulas subdividem-se em três tópicos. No primeiro intitulado *Da pedagogia bancária à pedagogia do oprimido: descolonialidade do poder, do saber e do ser*, buscamos compreender o movimento pedagógico, metodológico e epistemológico que Freire (1987) propõe para a superação da educação bancária e, por conseguinte, da estrutura

opressora. Buscamos *escavar*, da *Pedagogia do Oprimido*, as problematizações e premissas freireanas para a educação crítica e problematizadora, dialogando com a experiência pedagógica da EFASC.

Entre a educação bancária, que atua para a manutenção da opressão, e a pedagogia do oprimido e da oprimida, como uma práxis revolucionária e libertadora, identificamos a tensão colonial/ descolonial do poder, do saber e do ser. Nesse processo, a partir de Mota Neto (2015), compreendemos que a denúncia que Paulo Freire (1987) realiza da educação bancária e o anúncio da pedagogia do oprimido e da oprimida resultam em uma pedagogia descolonial como expressão da América Latina.

No segundo tópico intitulado *O encontro entre a educação popular, a educação do campo e a pedagogia da alternância da/na EFASC: aspectos históricos, metodológicos e epistemológicos* buscamos traçar o caminho destas três perspectivas de educação, o que resulta no encontro delas na EFASC. Nesse processo de pesquisar os aspectos históricos, metodológicos e epistemológicos da educação popular, da educação do campo e da pedagogia da alternância formos identificando aproximações entre eles e a presença de todos na EFASC como uma unidade teórico-prática e dialógica.

No último tópico do capítulo, intitulado *A pedagogia da alternância da/na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: contextos e lutas*, apresentamos uma revisão de literatura realizada a partir das pesquisas de mestrado e doutorado sobre/na EFASC, assim como das produções acadêmicas (artigos publicados em periódicos e capítulos de livros). Esse movimento foi importante para compreendemos as perguntas que outros pesquisadores e pesquisadoras fizeram para a EFASC e seus sujeitos, assim como os caminhos teóricos e metodológicos pelos quais andarilharam para problematizar o fenômeno.

Além disso, é nesse subcapítulo que nos propusemos a enxergar os contextos, lutas e a produção de conhecimentos na pedagogia da alternância da/na EFASC discutidos por pesquisadores e pesquisadoras, pois as *lentes* utilizadas por eles e por elas nos permitiram compreender as diferentes formas de atuação popular e emancipatória com as quais a EFASC se engaja. Esse engajamento tem resultado em importantes tensionamentos e avanços no âmbito da sustentabilidade, do desenvolvimento regional, da participação das mulheres, da aprendizagem dialógica, da busca por emancipação e da articulação com sujeitos e entidades cujos propósitos se vinculam à pedagogia da alternância da/na EFASC.

No quinto capítulo, intitulado *TENDÊNCIAS DESCOLONIAIS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DA EFASC*, apresentamos a análise dos diálogos e reflexões tramadas ao longo da investigação, entendendo-os como tendências que nos permitem compreender a

pedagogia da alternância como uma pedagogia descolonial. No tópico intitulado *"Estudar conhecendo a realidade dos próprios sujeitos, a realidade da gente* mesmo: movimento constante de ação-reflexão-ação [14]*"*, problematizamos as tendências descoloniais através da realidade que ao ser conhecida pelos sujeitos é problematizada e pode ser transformada.

No segundo tópico do capitulo cinco, "*'E os meninos já sobem ali na carroceria do trator'*[15]: *as ferramentas, o trabalho e as dimensões do poder, do saber e do ser"*, nossa análise traça as tendências descoloniais, na tensão com o colonial, a partir do trabalho. Quem pode, quem sabe e quem é autorizado historicamente a fazer o uso do trator nos fornece elementos para pensar a travessia dos e das jovens ao longo da educação problematizadora tramada na EFASC. Na sequência, O canto da rã e a previsão do tempo: *"mas como é que pode ser tão complexo um saber do Nono*[16]*, sabe?* [17]*"*, terceiro ponto de discussão, buscamos problematizar a ciência outra, que está presente na vida cotidiana atrelada aos saberes populares e a biofilia[18] do conhecimento como uma importante tendência descolonial no campo da produção do conhecimento que se constitui na tensão válido/invalido.

No último tópico intitulado "*'A gente aprendeu com a escola da vida'*[19]*: o papel crítico problematizador da EFASC ante ao desperdício da experiência*", fazemos uma leitura da pedagogia da alternância como uma apanhadora de experiências historicamente e hegemonicamente desperdiçadas[20] ao tratá-las no âmbito dos saberes da experiência que vão sendo identificados e reconhecidos no movimento reflexivo dos sujeitos.

Por fim, apresentamos as *Considerações Finais* em que compartilhamos reflexões gerais sobre o caminhar da pesquisa, identificando-a como um processo aberto e inacabado, e as *Referências* com as quais dialogamos na elaboração desta tese. Nos anexos, trazemos elementos referentes à pesquisa exploratória, aos roteiros para as entrevistas semiestruturadas,

---

[14] Entrevista Marlon, estudante egresso da EFASC, Vale do Sol-RS, 10/11/2021.
[15] Entrevista Deise, monitora da EFASC, Rio Pardo-RS, 28/12/2021.
[16] Palavra de origem italiana para se referir a avô, e que está presente no universo vocabular do estudante egresso.
[17] Entrevista Marlon, estudante egresso da EFASC, Vale do Sol-RS, 10/11/2021.
[18] Paulo Freire (1985), tendo como referência o psicanalista e filósofo humanista alemão Erich Fromm, compreendia que homens e mulheres ao se tornarem sujeitos e conscientizarem-se mediados no/pelo/com o mundo indignam-se e perturbam-se diante da dominação que conduz à subalternização e à inferiorização. Da opressão "que parte de uma compreensão falsa dos homens [e mulheres], – reduzidos a meras coisas – não se pode esperar que provoque o desenvolvimento do que Fromm chama de biofilia, mas o desenvolvimento de seu contrário, a necrofilia" (FREIRE, 1987, p.42). Desse modo, a biofilia na pedagogia freireana está articulada a busca por melhores condições de existência através de uma educação que se funda na visibilidade e legitimidade de saberes outros e sujeitos outros. Dessa forma, a educação crítica e libertadora é biofílica e humanista, engajada com o *ser mais*.
[19] Entrevista Angelita Medeiros, mãe de estudante egresso, Rio Pardo-RS, 13/10/2021.
[20] Alusão ao poema de Manuel de Barros.

à organização e sistematização para análise dos dados e o termo de consentimento, apresentado para a participação dos pesquisandos e pesquisandas.

E assim, nesta introdução sinalizamos os *nossos girassóis que se abriram no campo* desta investigação, em seu *vir a ser*, vislumbrando-se na construção da pesquisa elementos importantes para a transformação de pessoas que irão transformar o mundo (FREIRE, 1987).

2 O SUL[21] DA PESQUISA: CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

> *Sempre foi uma constante troca né entre eu e a minha família, entre nós e a EFA, e eu era a pessoa que comunicava os dois lados, fazendo a partilha e o encontro desse conhecimento para chegar à escola e vice-versa né, da escola para chegar na minha família e na minha comunidade. Então eu sempre tive tendo esse papel de comunicação* (SUELLYM, entrevista, 2021)[22]

A práxis investigativa, como uma construção coletiva e solidária do conhecimento (STRECK; ADAMS, 2014), na sua inquietude de tramar perguntas busca um caminho para ser andarilhado. O caminho é o nosso, ou seja, aquele que junto com as nossas gentes nos possibilita encharcarmos a luta cotidiana pela humanização ao nos engajarmos com nossas raízes pedagógicas, epistemológicas, culturais, históricas e sociais, seja para reafirmá-las seja para tencioná-las, e inscrevermo-nos ao pronunciarmos o nosso lugar no mundo (FREIRE, 2000).

É nesse sentido que o Sul como metáfora -mas também como denúncia e anúncio da dimensão ideológica e colonizadora do termo Nortear enquanto um vocábulo enraizado nas performances linguísticas- orienta a presente investigação cujo cerne é problematizar a pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, tendo como base teórica e epistemológica a Pedagogia do Oprimido[23] (FREIRE, 1987), os estudos sobre pedagogia da alternância e educação do campo, as pedagogias descoloniais (WALSH, 2017) e os estudos descoloniais- os quais se destacam os autores Lander, 2005; Dussel, 2005; Mignolo, 2007 e Quijano, 2009.

Sendo assim, situada no município de Santa Cruz do Sul, no estado do Rio Grande do Sul, desde 2009[24], a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) trama uma

---

[21] Conforme Elaine Tavares (2019), integrante do Instituto de Estudos Latino-Americanos, da Universidade Federal de Santa Catarina, o termo *sulear*, erroneamente atribuído a Paulo Freire, tem uma origem. Conforme a autora, em 1991, Marcio D´Olne Campos, um físico brasileiro, inspirado no mapa invertido de Joaquim Torres, no qual a América Latina foi desenhada virada, escreveu um texto intitulado "A arte de sulear-se". Portanto, é Márcio D'Olne Campos quem utiliza pela primeira vez as expressões *sulear-se* e *suleamento*, problematizando o fato de que no hemisfério sul o Cruzeiro do Sul permite nos sulearmos.

[22] Entrevista Suellym, estudante egressa da EFASC, Rio Pardo/RS, 20/07/2021.

[23] A Pedagogia do Oprimido tem como âmago o protagonismo dos homens e mulheres que foram coisificados, conforme denuncia Freire (1987), mas que têm a possibilidade de *serem mais* e superarem o fatalismo histórico, assim como as condições opressoras. E, para tanto, Freire (1987) anuncia o pensamento crítico, a conscientização acerca do nosso inacabamento e a vocação ontológica de assumirmos a condição de sujeitos fazedores de nossa história.

[24] Conforme Vergutz (2013), em 2001 foi criado o Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural - CEDEJOR/ Vale do Rio Pardo, localizado em Albardão no município de Rio Pardo e vinculado ao Instituto Souza Cruz. Esse Centro, que encerrou as suas atividades em 2014, foi a primeira experiência educativa que se utilizou da metodologia da pedagogia da alternância no Vale do Rio Pardo, mas, segundo a autora, os objetivos e finalidades dessa instituição não se articulavam com os da rede de Escolas Família Agrícolas, indicando que a pedagogia da alternância era utilizada somente "como referencial metodológico de ensino sem posicionamentos sociais e políticos caracterizados nos pilares da rede" (VERGUTZ, 2013, p. 39).

práxis educativa a partir da realidade do campo e em diálogo contínuo com agricultores e agricultoras familiares da Região do Vale do Rio Pardo. Articulando o Ensino Médio ao curso Técnico Profissionalizante em Agricultura, pela dimensão regional a EFASC abrange atualmente 10 municípios e tem como referência pedagógica e metodológica a pedagogia da alternância, pois a partir da leitura do contexto demarcado pela agricultura, os sujeitos envolvidos com a criação de uma escola do campo identificaram a necessidade de uma educação que fosse dialógica, crítica, problematizadora e reflexiva.

A pedagogia da alternância começa a ser desenhada na França, em 1935, e é num contexto de crise econômica e situado entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial que surge a primeira Maison Famile Rurale. Segundo Nascimento (2005), a Europa passava por um momento de novas configurações no meio urbano em decorrência do êxodo rural e não havia políticas de Estado que garantissem direitos básicos aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, o que foi contribuindo para o analfabetismo desses sujeitos, assim como para a sua exclusão social.

Frente a essa situação de violência institucional é que se deu a busca por alternativas capazes de garantir não somente a produção econômica, mas também a educação dessa classe trabalhadora, o que tornou a pedagogia da alternância uma possibilidade de articular trabalho e educação contextualizados à realidade do campo (RIBEIRO, 2010).

Mais tarde, no início da década de 1960, essa pedagogia chega à Itália, na região de Treviso, e é nesse contexto que surge a primeira Escola Família Agrícola. Com sessões de estudos partilhadas entre a escola e a família/comunidade, havia uma alternância de tempos e espaços de ensino-aprendizagem. O modelo italiano é o que chega ao Brasil em 1968, no estado do Espírito Santo, momento no qual o país está sofrendo o Golpe Militar de 1964, e que se estendeu até 1984 (CALIARI, 2013), e há uma emergência das lutas populares diante do contexto de desumanização, censura e opressão.

Essa situação de violência que estava sendo vivenciada pelos brasileiros e brasileiras, tanto no campo quanto na cidade, articulada à educação popular que vinha sendo construída através do protagonismo das classes populares (FREIRE, 1991), foi fundamental para que a pedagogia da alternância florescesse, pois as minorias sociais estavam abertas às alternativas pedagógicas que fortalecessem a luta e a rebeldia para resistir ao estado social e politico de repressão, inclusive da educação crítica e problematizadora (NOSELLA, 2012) .

O entrelace da pedagogia da alternância com a educação do campo se deve ao fato de que na época, embora o termo e o conceito de educação do campo ainda não tivessem sido cunhados, os trabalhadores e trabalhadoras deste espaço já se organizavam e lutavam por

melhores condições de vida, assim como por educação. Além do mais, conforme Pereira (2012) na década de 1960 a Revolução Verde, que se tratava de um pacote *tecnológico* que foi imposto à agricultura, estava em seu auge. Esse ápice caracterizava uma ruptura com a história da agricultura, assim como impunha um modo de produzir, pois as sementes geneticamente modificadas somente se desenvolviam mediante a aplicação de insumos químicos e agrotóxicos desenvolvidos pela própria "revolução". Isso retirava dos agricultores e agricultoras a dimensão da totalidade e de seus saberes sobre o trabalho que realizavam, tratando-os através de uma prática de extensão e não de comunicação (FREIRE, 2013).

Como podemos identificar a primeira EFA e, por conseguinte, a pedagogia da alternância encontram no Brasil a emergência dos movimentos sociais e a luta popular pela educação, pela terra, pelo trabalho e pela humanização, pois as campanhas de alfabetização, o método Paulo Freire e os Círculos de Cultura que vinham acontecendo, através das problematizações, possibilitavam às classes populares lerem criticamente o mundo para transformá-lo. É nesse contexto que a pedagogia da alternância se aproxima da educação popular, se reinventando como uma pedagogia crítica encharcada na problematização da realidade e na humanização dos sujeitos (MORETTI; VERGUTZ, 2018).

A educação problematizadora, ao contrário da bancária, busca a *inserção* crítica do sujeito na realidade para que este, através do trânsito da consciência ingênua do mundo para a crítica, construa uma consciência reflexiva e política acerca do contexto social (FREIRE, 1987). Nesse mesmo sentido, e tomando como referência o pensamento de Paulo Freire, Enrique Dussel (2000) defende uma consciência crítica capaz de, primeiramente, identificar a condição de oprimidos e oprimidas para, em seguida, compreender o que causa essa opressão que domina, exclui e desumaniza e, por fim, uma consciência ético-crítica do sujeito como auto responsável pela sua libertação, engajando-se em um compromisso ético com a transformação da realidade que vitima e oprime.

Portanto, "é a passagem do não-poder-ser-vivente do outro, da vítima, diante de um sistema que a nega, ao dever-ser-vivente da vítima libertada sob a responsabilidade pela vida do outro e diante de um sistema de poder. [...] A crítica é o começo da luta" (DUSSEL, 2000, p. 378-381). É, para tanto, nesse caminho de busca por uma educação libertadora que a EFASC se situa e se trama como fruto de uma construção coletiva da educação de jovens do campo que em suas trajetórias escolares, em sua grande maioria, não tiveram a possibilidade de refletir sobre a sua própria realidade e a importância dos saberes de suas mães, avós, pais e da comunidade em que estão inseridos.

Além do mais, a pedagogia da alternância, na EFA participante da investigação (como será explorado ao longo da tese), vai se reinventando, buscando cada vez mais dialogar com os sujeitos e tramar ações contextualizadas aos jovens e às jovens da Região do Vale do Rio Pardo, tendo como visão social de mundo utópica (LÖWY, 1996) a dimensão agroecológica. Nesta, a produção de alimentos está associada à produção e à reprodução da vida, assim como à superação da colonialidade do poder, do saber e do ser nas dimensões de classe, gênero e raça/etnia (WALSH, 2017; QUIJANO, 2009).

Numa leitura freireana da experiência da pedagogia da alternância da/na EFASC pôde-se inicialmente identificar alguns *sinais* que se apresentam como "caminhos que se tramam para o descolonial" (WALSH, 2017, p. 20). E, é a partir dessas pistas que a presente proposta de investigação foi também se constituindo, tomando a *Pedagogia do Oprimido* como uma referência pedagógica e epistemológica, mas também metodológica para compreender as dimensões descoloniais presentes na do-discência[25] *da* e *na* EFASC.

Nesse contexto, do descolonial como um processo histórico e presente na resistência de um povo *invadido*, como aponta Freire (2000), se nos voltarmos para a pedagogia do oprimido e da oprimida (FREIRE, 1987), como problematizou Mota Neto (2015), podemos compreender que há uma discussão descolonial presente na defesa que esse educador faz de uma educação libertadora. Ou seja, ao denunciar *a coisificação, o ser menos*, a invasão cultural, a consciência ingênua, o fatalismo histórico, a violência, a alienação, a própria opressão como um processo de manutenção da situação opressora e entre outras situações que subalternizam, Freire (1987) nos oferece um conjunto de reflexões sobre a colonialidade e seus *tentáculos* de subordinação e interiorização.

Assim, conforme Streck e Adams (2014) pode-se compreender que as fontes do pensamento pedagógico da América Latina e do Caribe nos permitem identificar que há uma trajetória de lutas e resistências conhecidas, como é o caso de Paulo Freire (1921-1997). No entanto, há outros sujeitos que foram ocultos pela própria matriz colonial eurocêntrica, nos cabendo *escavar* essas reflexões que nos oferecem elementos para inventar, no nosso tempo e

[25] O termo do-discência é mencionado por Freire (1992) para se referir ao fato de que não há docência sem discência, porque ambas possuem uma unidade na qual, numa perspectiva dialógica, quem ensina aprende ao ensinar e, do mesmo modo, quem aprende também ensina. Em minha pesquisa mestrado (2014-2016) identifico que os educandos e as educandas, assim como as suas famílias e os educadores e educadoras da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul tramam a pedagogia da alternância dessa escola a partir de uma relação de do-discência. Nessa, todos e todas, a partir dos diferentes papéis que ocupam dentro do processo educativo, dialogicamente ensinam e aprendem. A do-discência, portanto, foi compreendida como uma possibilidade emancipatória na qual os diferentes saberes, ao serem comungados, permitem a partilha e, por conseguinte, o engajamento dos do-discentes para o enfrentamento e a superação das estruturas opressoras.

a partir de nossa realidade, as condições e as práxis para a superação da colonialidade, assim como para compreendermos profundamente o próprio pensamento de Freire. Ainda, Mota Neto e Streck (2019) discorrem que

> Um olhar para a história permite identificar fontes de uma pedagogia (des)colonial em grande parte invisibilizadas na tradição pedagógica. Referimo-nos especialmente a um conjunto de educadoras que, em lugares diferentes, criaram escolas que contribuíram para a conquista de um lugar no mundo da educação formal para as mulheres. No Brasil, Nísia Floresta (1810-1885) cria escolas para contrapor-se à exclusão das mulheres da produção de conhecimento (FLORESTA, 1989). No Caribe, a cubana Maria Luiza Dolz (1854-1928) levanta sua voz feminina por uma educação igual para meninos e meninas, pleiteando para ambos uma educação para o pleno desenvolvimento dos sentimentos (MOTA NETO; STRECK, 2019, p. 211).

Ou seja, os autores nos ajudam a compreender que a pedagogia descolonial não é algo inédito deste século, e nem do grupo modernidade-colonialidade[26], mas sim fruto de um acumulado histórico de lutas daqueles sujeitos que não se reconheceram dentro de uma pedagogia tradicional, porque esta não lhes permitia o *ser mais.* É por esse caminho que Arroyo (2012) problematiza a necessidade de *outras pedagogias* para os *outros sujeitos* sociais que lutam para afirmarem a sua presença no mundo, interrogando as teorias pedagógicas que não dialogam sobre as opressões, agindo como se elas não existissem.

Para Freire (1987) essa é uma perspectiva da educação bancária na qual a harmonia do processo educativo mascara as desigualdades sociais, como se não houvesse contradições. Dessa forma, assim como Freire (1987), José Martí (1853-1895) falava sobre *Nuestra América* não somente como um ponto geográfico, mas também, e especialmente, como um conceito que abrange as dimensões históricas de um povo que foi domesticado para a inferiorização, assim como impedidos de pensarem por si mesmos. E Walsh (2017), ao problematizar a pedagogia descolonial, se remete a Frantz Fanon (1979)- que foi uma referência importantíssima para Freire (1987) na *Pedagogia do Oprimido* e também em outras obras- para refletir sobre o sujeito colonizado e racializado.

Fanon (1979), como um homem do Caribe, portanto um país igualmente colonizado, foi um intelectual negro que denunciou a violência colonial, identificando que esta impõe não somente uma hierarquia racial, que implica na negação da humanidade do colonizado, mas que é também uma condição essencial para a exploração capitalista, pois, escreveu que

> A análise que empreendemos é psicológica. No entanto, permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo: - inicialmente econômico; - em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade (FANON, 1979, p. 28).

---

[26] Na revisão de literatura há uma discussão sobre a atuação do grupo modernidade-colonialidade na elaboração do conceito e na genealogia das resistências à opressão colonial.

Partindo, então, da problematização de Fanon (1979) compreendemos que uma pedagogia descolonial é indissociável da discussão acerca da raça/etnia, visando a denúncia e a superação deste ponto de acesso da colonialidade na atual sociedade latino-americana ou em todas as outras demais regiões que o eurocentrismo as considera como suas periferias (MIGNOLO, 2007). Ou seja, precisamos de uma pedagogia que aponte "caminhos para ler criticamente o mundo e intervir na reinvenção da sociedade, como apontou Freire, mas pedagogias que ao mesmo tempo alimentam a desordem absoluta da descolonização ao proporcionar uma nova humanidade, como apontou Frantz Fanon" (WALSH, 2017, p.31, tradução livre)[27].

Nesse contexto, além da raça-etnia, o gênero e a classe também são pontos estratégicos para colonialidade do poder, do ser e do saber imprimir a sua razão indolente[28] (SANTOS, 2002) e perpetuar a sua dominação. Por isso, compreende-se que a educação do/com os oprimidos e oprimidas precisa, necessariamente, além da dimensão pedagógica, estar imbricada com uma perspectiva descolonial de

> atacar as condições ontológico-existenciais e as condições de racialização e generificação, influenciando e intervindo, interrompendo, transgredindo, deslocando e transformando-as de forma a superar ou desfazer as categorias identitárias —na verdade coloniais e impostas— que foram sujeitas a classificação e inferiorização: o "negro" pela epidermização, o "índio" por sua condição étnico-racial-primitiva-nativa, e a mulher índia e a mulher negra duplamente condenadas por serem "negras" ou "índias" e por serem "mulher" (WALSH, 2017, p.55, tradução livre)[29].

Desse modo, pois, identificamos que as pedagogias descoloniais apresentadas, contextualizadas e discutidas por Walsh (2017) podem ser compreendidas como um exercício de sistematização[30] que a autora fez destas alternativas pedagógicas e epistemológicas que já

---

[27] No original: "caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinvención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon" (WALSH, 2017, p. 31)

[28] Para Santos (2002) a razão indolente, como o coração da racionalidade e da hegemonia ocidental, desperdiça todas as experiências e conhecimentos que se contraponham às suas lógicas de não existência e que estão atreladas à monocultura do saber e do tempo, à naturalização das diferenças sociais, à globalização como escala dominante da economia, invisibilizando as dimensões locais, e a lógica produtivista associada ao sistema capitalista. Se utilizando desse padrão de existência, tudo que é produzido fora e em perspectiva contra hegemônica são questionados como credíveis ou não frente às monoculturas estabelecidas pela racionalidade ocidental.

[29] No original: "atacar las condiciones ontológicas-existenciales y de racialización y generoización, incidir e intervenir en, interrumpir, transgredir, desencajar y transformarlas de manera que superen o deshagan las categorías identitarias —de hecho coloniales e impuestas— que han sido sujetas a la clasificación e inferiorización: el "negro" por la epidermización, el "indio" por su condición étnica-racial-primitiva-originario y la mujer india y la mujer negra doble condenadas por ser "negras" o "indias" y por ser "mujer" (WALSH, 2017, p. 55)

[30] Para Mota Neto (2015), o pensamento social e pedagógico de Paulo Freire, no Brasil, e Orlando Fals Borda, na Colômbia, antecede o debate da colonialidade/descolonialidade e, por conseguinte, de uma Pedagogia descolonial. O autor identifica que a Pedagogia descolonial está enraizada na América Latina e que Freire e Fals

vinham sendo problematizadas e praticadas na América Latina, na África e na Ásia. Ou seja, desde o momento em que a Europa Ocidental, em 1492, instituiu todas as demais culturas como subalternas e, em meados do século XVII, elaborou uma perspectiva hegemônica de conhecimento a partir da sua autodeclarada condição de centro do mundo, impondo a sua racionalidade sobre a América Latina (QUIJANO, 2009; DUSSEL, 2005), não houve uma aceitação passiva dos povos originários. Pelo contrário, a luta descolonial sempre esteve presente nas situações limites do colonial, como a própria Walsh (2017) afirma, pois

> Foi com a invasão colonial-imperial dessas terras de Abya Yala - que foram rebatizadas de "América" pelos invasores como um ato político, epistêmico, colonial - que esse vínculo começou a ganhar forma e significado. Pode-se observar claramente nas estratégias, práticas e metodologias - as pedagogias - de luta, rebelião, maroonage, insurgência, organização e ação que os povos originários primeiro, e depois os africanos e os africanos sequestrados, usaram para resistir, transgredir e subverter dominação, continuar sendo, sentindo, fazendo, pensando e vivendo —descolonialmente— apesar do poder colonial (WALSH, 2017, p.25, tradução livre)[31].

Para tanto, ao articularmos as pedagogias descoloniais à pedagogia do oprimido e da oprimida e ao pensamento pedagógico de Paulo Freire, observaremos que o protagonismo histórico dos sujeitos, ou seja, a sua organização e engajamento são essenciais para que, apesar da violência histórica e epistêmica do poder colonial, possam criar condições para superar a dominação. A estrutura dominadora desumaniza, coisifica e oprime, fazendo-os oprimidos e oprimidas pensarem que introjetar o pensamento do opressor e reproduzir a sua lógica é única forma possível de existir.

Para Torres (2014) é necessário que nós, enquanto sujeitos históricos, nos questionemos se "podemos nós, pessoas comuns, fazer história? A história não é apenas uma? (TORRES, 2014, p. 7, tradução livre)[32]. Isso significa que precisamos romper com essa trajetória colonialista, hegemônica e opressora que nos diz o que somos, como devemos pensar, nos educar, trabalhar e viver, para olharmos para outros sujeitos, outros saberes, outros tempos e outros modos de *estar sendo* no mundo. Dessa forma, quando a EFASC parte

---

Borda, em suas práxis de Educação Popular, tinham como *sul* a superação do colonialismo, não como ato em si, mas justamente da colonialidade presente na invasão cultural, na domesticação, na alienação e em todas as formas de domínio e exploração.

[31] No original: "Desde luego, fue con la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala -las que fueron renombradas "América" por los invasores como acto político, epistémico, colonial- que este enlace empezó tomar forma y sentido. Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías - las pedagogías- de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —(des)colonialmente— a pesar del poder colonial" (WALSH, 2017, p.25).

[32] No original: "acaso podemos nosotros, las personas comunes y corrientes, hacer historia? Acaso la historia no es una sola?" (TORRES, 2014, p. 7).

da premissa de que "não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes" (FREIRE, 1987, p. 68), considera a ciência do saber popular e se engaja em uma perspectiva agroecológica de produção da vida, tais processos nos permitem identificar que uma outra pedagogia está sendo feita (WALSH, 2017).

Nesse contexto, a EFASC é compreendida como uma experiência educativa que contraria não somente a pedagogia bancária, mas também a educação descontextualizada, opressora e a serviço do capital. Isso nos leva à curiosidade epistemológica acerca de como esta postura de resistência se constitui, se organiza e se ratifica nas dimensões do ensino, da aprendizagem e das lutas coletivas que apontam para outros modos de ser, de produzir conhecimento e de tramar relações humanais e sociais.

Assim, sem ignorar as contradições que acompanham os processos de resistência e de luta pela transformação e pela emancipação, identificamos que se o eurocentrismo se utiliza de instrumentos objetivos e subjetivos para assegurar a reprodução do seu padrão patriarcal, colonial, racista e capitalista (QUIJANO, 2009), todo movimento crítico-reflexivo produzido na contramão desta lógica é *válido* e necessário. Pois, implica na possibilidade de que uma pedagogia descolonial esteja sendo feita a muitas mãos (BRANDÃO, 2006) nos enfrentamentos diários e coletivos à subserviência imposta pela colonialidade.

Assim, é por essa perspectiva de compreender e problematizar as experiências educativas, que tramam os seus processos de ensino e aprendizagem a partir da realidade dos sujeitos que a constituem, que esta pesquisa caminha. Ou seja, identificando que na EFASC coexistem elementos da lógica colonial, ainda enraizados e introjetados na educação como um todo e que são de ordem contextual, mas que estes são cotidianamente tensionados pelo compromisso e pelo engajamento dos e das do-discentes que, através da pedagogia da alternância desta EFA, assumem a busca permanente pela libertação e pela construção de uma consciência crítica frente às estruturas opressoras (FREIRE, 2000).

E, com isso, no tópico a seguir, intitulado *Problema de Pesquisa*, buscamos, após essa breve contextualização do caminho pelo qual ousamos andarilhar, partilhar como se deu a construção das perguntas orientadoras da investigação e, por conseguinte, do problema de pesquisa.

2.1 Problema de pesquisa

Se a pesquisa se configura como uma prática pedagógica é porque "pelo simples fato de a pesquisa implicar interação de sujeitos diferentes e o contato com outra realidade há aprendizagem e ensino de ambos os lados" (STRECK; ADAMS, 2014, p. 115), sendo essa

uma perspectiva de construção solidária do conhecimento na qual o pesquisador e a pesquisadora ao participarem da investigação, não somente compreendem o contexto pesquisado, mas também contribuem para a transformação deste. Isso faz da pesquisa "uma agência educadora [...] a própria pesquisa como mediação pedagógica" (STRECK; ADAMS, 2014, p. 116).

É a partir dessa premissa da construção do conhecimento e da especificidade pedagógica da pedagogia da alternância da/na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), no seu entrelace com a educação popular e com a pedagogia do oprimido, que o problema de pesquisa foi tramado e tem por questionamento *Como se constituem, e quais são, as tendências descoloniais presentes na experiência da pedagogia da alternância da/na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), e de que modo contribuem para a trama de uma pedagogia descolonial?* Bem, nesse contexto, o problema de pesquisa está centrado no tensionamento e no enfrentamento da realidade opressora, partindo de caminhos *descoloniais* que sinalizam a existência de práxis e metodologias que operam na contramão das violências oriundas da modernidade-colonialidade.

É possível que a EFASC não tenha pensado em tramar uma pedagogia descolonial, contudo a rebeldia e a justa ira (FREIRE, 1987) diante da inexistência de uma escola do/no campo (RIBEIRO, 2010), numa região demarcada pela agricultura familiar e pela expansão do agronegócio, contribuíram para que esta EFA se associasse a uma perspectiva histórico-crítica de educação. Nesse processo identificamos a problematização do trabalho, na dimensão da classe, e de busca pela libertação através atuação contra hegemônica que se faz presente desde o cultivo de alimentos. Pois, para Freire (1999),

> É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (FREIRE, 1999, p. 87).

Ou seja, a EFASC, quando foi instituída em 2009, este ano é o marco de sua consolidação enquanto uma instituição de ensino, mas anterior a isso Vergutz (2013) e Costa (2012) relatam que ocorreu uma movimentação epistemológica, metodológica e pedagógica junto com pais, mães, comunidades, entidades municipais e estaduais e com outras EFAS[33]. Esse movimento tinha justamente o objetivo de problematizar a realidade, o contexto da

[33] Em suas dissertações de mestrado, Vergutz (2013) e Costa (2012) trazem a história da EFASC e do processo de ensino/aprendizagem na pedagogia da alternância. Costa (2012) relata todos os bastidores que antecederam a inauguração da escola, partilhando os diálogos que estabeleceram com o Espirito Santo, estado que foi a primeira casa da pedagogia da alternância do Brasil, na década de 60.

Região do Vale do Rio Pardo e a própria pedagogia da alternância a fim de que essa EFA pudesse construir, junto com os sujeitos do campo, uma educação baseada em um *outro paradigma* (SANTOS, 2002). Isto é, aquele que pudesse dar voz a tudo aquilo que é desperdiçado e subalternizado pela modernidade-colonialidade (MIGNOLO, 2007).

Esse caminhar da pedagogia da alternância da/na EFASC na busca permanente pela humanização e pela emancipação (STRECK; ADAMS, 2014) me possibilitou, na condição de pesquisadora durante a realização do Mestrado em Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul (2014-2016), identificar que havia um conjunto de possibilidades emancipatórias nesta escola e que, portanto, a emancipação humana se configurava como um *vir a ser* (BLOCH, 2005; FREIRE, 1987). No entanto, naquela ocasião, minhas lentes estavam focadas para as questões relacionadas à produção de alimentos orgânicos, à troca de saberes entre os pais e mães e seus filhos e filhas e à relação de docência-discência partilhada.

Nesta investigação, o problema de pesquisa parte do *como,* e *quais são, as tendências descoloniais presentes na experiência da pedagogia da alternância da/na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC)*. Desse modo, *como* e *quais* são questionamentos vinculados a algumas pistas *descoloniais* que foram sendo identificados na relação que se manteve com a escola, mesmo após a defesa da dissertação. Então, essa aproximação, pós-mestrado, foi possibilitando a realização de uma outra leitura da educação crítica e problematizadora, e, por conseguinte, da pedagogia da alternância da/na EFASC frente os desafios de uma educação libertadora diante dos condicionantes históricos e pedagógicos do colonialismo e de sua manutenção através da colonialidade (STRECK; ADAMS, 2014).

Nesse contexto de interlocuções com EFASC, e a partir das epistemes nas quais meu olhar foi se ancorando, foi possível identificar que a EFA estava andarilhando por outros campos da vida humana, afetados pela colonialidade. Ou seja, alguns caminhos para a superação do paradigma moderno eurocêntrico começaram a ser trilhados e outros sujeitos e diálogos a serem tramados, se encaminhando para ações e reflexões descoloniais. Isto é, "resistir, transgredir e subverter a dominação, continuar sendo, sentindo, fazendo, pensando e vivendo –descolonialmente- apesar do poder colonial" (WALSH, 2017, p.25, tradução livre)[34], o que implica em uma metodologia de pesquisa que dialogue com esta experiência.

Pois, para Santos (2002) as epistemologias do Sul nos orientam para a elaboração de metodologias de pesquisa que também sejam pensadas e produzidas *desde o Sul*. Isso

[34] No original: "para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo - decolonialmente- a pesar del poder colonial" (WALSH, 2017, p.25).

significa que as problematizações em torno da pedagogia descolonial em diálogo com a pedagogia da alternância da/na EFASC não podem ser tramadas a partir de uma perspectiva hegemônica associada à matriz colonial, pois a razão indolente que se expressa na colonialidade opera pelo viés da invisibilidade e do *não ser* para tudo aquilo que está dissociado de seu padrão unívoco e linear (SANTOS, 2002; QUIJANO, 2009).

Nesse sentido, a curiosidade epistêmica para compreender a realidade e as práxis pedagógicas "desde abajo y desde el Sur" (TORRES, 2014, p. 7) precisa, necessariamente, superar a colonialidade, pois, segundo Streck e Adams (2014), o paradigma da modernidade eurocêntrica também está colocado e aceito em nossas práticas de pesquisa, definindo quais conhecimentos são importantes, necessários e válidos. No entanto, "toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias" (SANTOS e MENESES, 2010, p. 15). E nesse parâmetro que define quais conhecimentos são importantes e quais podem ser desperdiçados (SANTOS, 2002), os saberes dos agricultores e agricultoras estão desconsiderados. Isto é, não são compreendidos como ciência, pois a racionalidade eurocêntrica subalterniza todos os outros saberes e leituras do mundo que não se vinculam à sua lógica.

Essa lógica eurocêntrica tem como paradigma a razão indolente. Esta última está baseada na monocultura do tempo, dos saberes e, por conseguinte, da economia e dos modos de produção e reprodução da vida. Assim, no município de Santa Cruz do Sul, onde a EFASC está localizada, e na Região do Vale do Rio Pardo a situação não é diferente. Em nível internacional o Brasil, segundo o Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul (2016), é o segundo maior produtor de fumo no mundo, e entre os estados brasileiros, o Rio Grande do Sul é o que ocupa o primeiro lugar na produção dessa cultura em folha, sendo a Região do Vale do Rio Pardo a que mais contribui para essa produção.

O município de Santa Cruz do Sul, nesse contexto, se configura como um polo do setor fumageiro, pois há no mesmo um complexo de empresas responsáveis pela distribuição de sementes, insumos e pela comercialização do produto. Ou seja, a própria fumageira que fornece as sementes do fumo aos trabalhadores e trabalhadoras do campo é a que, mais tarde, definirá o valor de compra do fumo seco e, consequentemente, a renda destes trabalhadores e trabalhadoras. Além do mais, trata-se de uma monocultura que requer o uso de altas dosagens de agrotóxicos para que se desenvolva, tornando-se uma cultura que já vem com um manual de como deve ser cultivada, diminuindo a possibilidade dos agricultores e agricultoras utilizarem seus saberes, métodos e práticas diferenciadas.

Compreende-se, por outro, lado que os agricultores e agricultoras não são apenas reprodutores dos protocolos associados ao cultivo do fumo, mas sendo este o responsável pela geração da renda familiar, as famílias em sua grande maioria acabam dedicando muito mais tempo ao trabalho com esta cultura do que com outras atividades agrícolas. É nesse contexto que o trabalho doméstico e do cuidado, realizado na maioria das vezes pelas mulheres, acaba sendo invisibilizado ou tratado como improdutivo, sendo esta uma lógica da divisão sexual do trabalho no capitalismo pautada em dois princípios: "o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem "vale" mais que um trabalho de mulher) " (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 599).

Consequentemente, esse modelo de agricultura capitalista centrado na monocultura afeta diretamente a vida das mulheres que trabalham para a reprodução da vida, através do cuidado e da preparação dos alimentos, mas não são reconhecidas como trabalhadoras e em muitas situações não têm acesso à renda porque "ajudam" na roça e o trabalho doméstico, que é o que mantém a vida e propicia as condições para que o trabalho no fumo se realize, é invisível.

Então, nesse sentido, podemos sinalizar que uma pedagogia descolonial se atenta para estas questões de gênero que envolvem as mulheres agricultoras e o trabalho que elas realizam. E esta situação é parte da realidade concreta na qual a EFASC está inserida e constrói suas tramas insurgentes, o que vai justificando a legitimidade do problema de pesquisa. Ou seja, não se trata somente da criação de estratégias para a superação do controle colonialista sobre o trabalho e de seus produtos, mas de um conjunto de ações e reflexões que problematizem a condição de vida das mulheres, dos LGBTQIA+, do povo negro, dos indígenas e entre outros sujeitos coisificados no cenário da opressão. Pois,

> As lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercem suas pedagogias de aprender, desaprender, reaprender, refletir e agir. É só reconhecer que as ações destinadas a mudar a ordem do poder colonial muitas vezes partem da identificação e reconhecimento de um problema, anunciam o desacordo e a oposição à condição de dominação e opressão, organizando-se para intervir; o propósito: quebrar a situação atual e tornar algo mais possível. Tal processo de ação, tipicamente realizado coletivamente e não individualmente, provoca reflexões e ensinamentos sobre a própria situação/condição colonial e o projeto inacabado de descolonização ou descolonização, ao mesmo tempo em que gera atenção para os aspectos políticos, epistêmicos, e existenciais que lutam para transformar os padrões de poder e os princípios sobre os quais o conhecimento, a humanidade e a própria existência foram circunscritos, controlados e subjugados. Pedagogias, nesse sentido, são as práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam e se constroem sobre resistência e oposição, assim como insurgência, maroonage, afirmação, re-existência e re-humanização.WALSH, 2013, p.29, tradução livre)[35].

[35] No original: Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un

Dessa forma, a problema de pesquisa foi sendo construído, considerando a EFASC, a pedagogia da alternância na relação com a pedagogia do oprimido e da oprimida, com a educação do campo e com a educação popular. O contexto econômico, territorial e pedagógico no qual a EFA está inserida, a relação da pesquisadora com esta instituição e o próprio pensamento descolonial (FREIRE, 1987; WALSH, 2017) também foram articulados à construção do problema. Nesse entrelace, compreendemos que a pergunta orientadora da investigação é um questionamento dialógico problematizador, porque ela pode desvelar os limites e as possibilidades da pedagogia da alternância na trama de uma pedagogia descolonial, assim como as *tendências descoloniais* poderão ser intensificadas e aquilo que ainda se encontra no âmbito das *situações limites* impostas pela colonialidade-modernidade poderá ser problematizado. Desse modo, a pesquisa parte não somente do interesse de apreender o fenômeno, mas também de estabelecer um diálogo que possa co-laborar com o contexto investigado.

Assim, conforme Brandão e Streck (2006), a pesquisa dialógica implica em mudarmos o nosso lugar de pesquisador e de pesquisadora, assim como o nosso modo de pensar a realidade. E se a pesquisa é um sonho que então "sonhemos e pesquisemos juntos". (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 14). E o sonho, na perspectiva freireana, não é algo que está pronto para ser alcançado, mas sim uma construção que vai sendo desenhada aos poucos a partir do reconhecimento daquilo que as gentes vão produzindo no cotidiano de suas lutas.

Assim sendo, mesmo diante da predominância do cultivo do fumo, relatado acima, e da homogeneização da alimentação promovida pela globalização (SANTOS, 2000), é importante destacar que a Região do Vale do Rio Pardo é também uma produtora de alimentos, de arte e de cultura atrelada à agricultura. Constituída por 23 municípios, a região conta com aproximadamente 165 famílias[36] que se dedicam exclusivamente à produção de alimentos diversificados e orgânicos, e, mesmo nas propriedades em que o fumo se apresenta como principal cultura, a produção de alimentos para consumo próprio, ainda que em menor

---

problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa. Tal proceso accional, típicamente llevado de manera colectiva y no individual, suscitan reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización, a la vez que engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados. Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretejen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización (WALSH, 2013, p.29).

[36] Informações disponíveis no site do Arranjo Produtivo Local de Agroindústria e Alimentos da Agricultura Familiar da Região do Vale do Rio Pardo. E, qual é o site?

escala, se faz presente. Isso sinaliza uma alternativa frente à monocultura e um importante passo no que se refere à possibilidade de diversificação da agricultura e do modo de viver e sentipensar (FALS BORDA, 2009), pois

> O sistema de saber dominante é incompatível com igualdade e justiça, pois despreza a diversidade e a pluralidade de sujeitos, desconsiderando uma série de caminhos que leva ao conhecimento da natureza. O reducionismo nele embutido implica o desaparecimento da percepção de diversidade, de múltiplas possibilidades; por conseguinte, leva à monocultura da mente, que acaba por ter em seu mapa mental exclusivamente o modelo homogêneo como possível e as alternativas, que sempre existiram e existirão não são mais vistas, percebidas ou consideradas. [...] Genes, variedades, sabores, alimentos mantidos por milênios na interação entre cultura e natureza transformaram-se em mercadorias apropriadas pelas corporações (PEREIRA, 2012, p. 687).

Desse modo, identificamos e compreendemos que a EFASC, através do entrelace da pedagogia da alternância com a educação do campo e a educação popular, cumpre um importante papel pedagógico e problematizador acerca do tecido social que está posto. Pois, se por um lado a produção de alimentos é fundamental para a existência humana, por outro os sujeitos que estão diretamente envolvidos com o trabalho no campo nem sempre são vistos com dignidade e solidariedade. Ou seja, mesmo a Região do Vale do Rio Pardo sendo eminentemente agraria, é somente em 2009 que surge uma escola articulada à realidade do campo e compromissada com o tensionamento e com a transformação, tendo como base pedagógica e epistemológica a unidade dialética entre o trabalho e educação para a diversificação da agricultura e, por conseguinte, da leitura do mundo.

E então, uma das perguntas que nos ajudaram a formular a questão orientadora da pesquisa trata-se de problematizar um contexto, a Região do Vale do Rio Pardo, e dois projetos de sociedade. Um deles a serviço do capital e da modernidade-colonialidade, se utilizando da exploração dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, assim como da colonização de seus saberes e práticas, e o outro a serviço, e tramado, pela própria classe trabalhadora. Este último nos oferece elementos para pensarmos: *Como podemos tramar práxis descoloniais em um contexto marcado pelo capital e pela monocultura*[37]*?* E mais: *Como olharmos para as experiências que tornam possíveis outras maneiras de fazer agricultura, superando a lógica capitalista?* É nesse caminho que Freire (1987) e Walsh (2017) defendem a pedagogia crítica e da resistência como uma prática insurgente produzida por aqueles e aquelas vitimados pela estrutura opressora, ou seja, "a pedagogia como prática e processo sociopolítico produtivo, como metodologia essencial e indispensável, a partir da

[37] Aqui compreendemos não somente a monocultura do fumo e da soja, mas também dos saberes, do tempo, das classificações raciais e sexuais, do trabalho como indissociável do capitalismo e da hegemonia vigente em nossa sociedade (SANTOS, 2002; FREIRE, 1987).

realidade das pessoas, suas subjetividades, histórias e lutas" (WALSH, 2014, p.36, tradução livre)[38].

Numa primeira leitura da realidade pode-se pensar que são poucas as possibilidades de superação das condições opressoras. Esta, porém, é uma visão determinista do processo, o que implica na necessidade de compreendermos a dinâmica social a partir de uma perspectiva crítica e dialética, pois "enquanto a prática "bancária" [...] enfatiza, direta ou indiretamente, a percepção fatalista que estejam tendo os homens (sic) de sua situação, a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens (sic) sua situação como problema (FREIRE, 1987, p. 43).

Desse modo, a partir de uma leitura freireana da do-discência que se trama na EFASC, compreende-se que esta experiência educativa atua na contramão do discurso bancário fatalista da educação e, por conseguinte, nos possibilita realizar uma leitura descolonial da mesma. Outrossim, reiteramos que compreendemos que esta leitura descolonial precisa considerar não somente a dimensão de classe na qual se imbrica o trabalho camponês, mas também a do gênero e a da raça-etnia. E não queremos ser repetitivas ao trazermos essas três dimensões de análise ao longo do texto, é proposital, pois, o exercício que fazemos para que não nos esqueçamos de que essa tríade, atrelada à colonialidade do poder, do saber e do ser, tem sido a porta de entrada para a produção de *não-existência* ou de *não-sujeitos* de nossa própria história (SANTOS, 2002; FREIRE, 1987).

Pois, para Walsh (2017) não podemos falar em pedagogia descolonial se não considerarmos essa tríade de análise e para Freire (1987) a pedagogia do oprimido implica numa tarefa radical, isto é, de ir à raiz das situações desumanizadoras e causadoras das opressões cuja matriz se encontra no poder patriarcal-capitalista-moderno-colonial. Além disso, Freire (2000) discorre que

> [...] a compreensão crítica das chamadas minorias de sua cultura não se esgota nas questões de raça e de sexo, mas demanda também a compreensão nela do corte de classe. Em outras palavras, o sexo só, não explica tudo. A raça só, também. A classe só, igualmente. A discriminação racial não pode, de forma alguma, ser reduzida a um problema de classe como o sexismo, por outro lado. Sem, contudo, o corte de classe, eu, pelo menos, não entendo o fenômeno da discriminação racial nem o da sexual, em sua totalidade, nem tampouco o das chamadas minorias em si mesmas (FREIRE, 2000, p. 156).

[38] No original: "la pedagogía como una práctica y un proceso sociopolítico productivo, como una metodología esencial e indispensable, fundamentada en la realidad de las personas, sus subjetividades, historias y luchas" (WALSH, 2014, p.36).

Com isso, entre as perguntas que constituem o problema de pesquisa cabe problematizar também, além da monocultura impressa na agricultura, *como e quais práxis a EFASC tem tramado para superar as opressões sofridas por aqueles e aquelas que não se encontram dentro do padrão colonial imbricado nas dimensões do poder, do saber e do ser?* Isso, portanto, implica compreendermos que olhar para EFASC pelo viés de uma pedagogia descolonial nos coloca no compromisso de uma análise que se atente para a dimensão pedagógica do processo educativo em diálogo com o descolonial.

Assim, para os educandos e educandas da EFASC[39], as práxis do-discentes que se constituem nesta experiência educativa contribuem para que eles e elas sintam-se sujeitos e compreendam a realidade da qual, e na qual, se pronunciam no mundo. Portanto, a defesa que bell hooks (2013) faz da pedagogia do oprimido nos possibilita compreender a urgência de uma pedagogia descolonial, pois esta implica na busca pela ruptura com as opressões e discriminações que transcendem a dicotomia urbano-rural, capital-trabalho e todas as demais dicotomias, que Lugones (2014) compreende serem centrais para a modernidade-colonialidade. Ou seja, no interior dessas dicotomias outras se formam e podem ser compreendidas quando hooks (2013) partilha que

> […] foram educadores como Freire que afirmaram que as dificuldades que eu tinha com o sistema de educação bancária, com uma educação que nada tinha a ver com a minha realidade social, eram uma crítica importante. […] quero dizer que me senti incluída em Pedagogia do Oprimido, um dos primeiros livros que li [...] – em minha experiência de pessoa negra de origem rural- [...] (hooks, 2013: p. 73).

As reflexões de hooks (2013) nos ajudam a enxergar o fato de que os tensionamentos pedagógicos no âmbito do gênero e da raça/etnia fazem parte da pedagogia dos oprimidos e oprimidas, e não podem estar dissociados da educação do campo. Ainda, na fala de hooks (2013) identificamos a classe, o gênero e raça/etnia como uma unidade de acesso às muitas formas de opressão, mas, ao mesmo tempo, como uma unidade de resistência porque conhecemos o caminho pelo qual as opressões vão dizimando as gentes.

É necessário destacar a questão do gênero e da raça/etnia porque a romantização da vida e do trabalho no campo, por vezes, esconde as opressões situadas no âmbito do gênero, desde a mulher que não tem acesso à renda *familiar*, e da raça/etnia mediante a dominação de uns povos sobre outros, pois

---

[39] Essa compreensão é oriunda da revisão de literatura realizada em pesquisas que foram desenvolvidas na EFASC, e que trazem relatos de educandos e educandas acerca do papel pedagógico e político da escola em suas vidas.

> Não devemos esquecer ainda que a dominação da natureza pelos homens (sic) acabou por autorizar a dominação de povos/etnias e grupos sociais assimilados à natureza. Povos selvagens, por exemplo, sendo das selvas, sendo das matas, são da natureza e, assim, podem ser dominados pelos povos civilizados. É possível dizer o mesmo das "raças" inferiores, geralmente negros e "amarelos" (os indígenas e orientais), que devem ser dominadas pelas "raças" superiores, quase sempre brancos (GONÇALVES, 2012, p.97).

Nesse sentido, a pedagogia descolonial se atém à superação da colonização do pensar, denunciada por Freire (1987) e por Quijano (2009), que coloniza o nosso modo de pensar (FANON, 1979) se perpetuando nas dimensões do poder, do ser e do saber (WALSH, 2017). Nesta perspectiva pedagógica, a produção de alimentos orgânicos, por exemplo, é algo importante e necessário e possui uma relevância social, mas ainda não é suficiente para enfrentar a colonialidade e o padrão imposto pelo eurocentrismo, sendo necessários outros movimentos e outras problematizações, interseccionando raça, gênero e classe, para que os enfrentamentos sejam radicais e libertadores.

A produção dos alimentos orgânicos, nesse contexto, é uma das formas de tensionamento da colonialidade, mas é necessário que essa outra relação com a agricultura também se constitua em outras dimensões da vida. Para Walsh (2017) não há como falar em pedagogia descolonial sem problematizar o racismo estrutural ou a condição de vida das mulheres e das crianças no mundo patriarcal e capitalista. Isso, portanto, não significa ignorar, ou desconsiderar, os movimentos e caminhos pelos quais as experiências de diferentes grupos sociais têm andarilhado, mas enfatizar a legitimidade e a busca permanente por reflexões e práticas descoloniais, pois

> As pedagogias da resistência, as pedagogias descoloniais, a questão do como não podem ser apenas gestos ou coisas, mas sua potencialidade está em como são o que são, são assim, corporificados, situados, confrontados, forçam a mover. Não cabem nas manifestações que não se manifestam ou nos combates que não combatem a maquinaria da guerra e do horror (WALSH, 2017, p. 206, tradução livre)[40].

Ou seja, Walsh (2017) faz a defesa de uma atitude descolonial. Para a autora, além da necessidade de consideramos a tríade gênero-classe-raça/etnia, como interligadas às dimensões do poder, do ser e do saber, há a necessidade de uma ação descolonial, pois se constatamos as dimensões pelas quais a colonialidade se ramifica é necessário nos movimentarmos, isto é, constituirmos um conjunto de reflexões e atitudes descoloniais. Assim, "não apenas pela resistência à opressão e dominação étnico-racial, de gênero e classe, mas também – e talvez ainda mais importante – pela construção de outras condições de vida

[40] No original: Las pedagogías de la resistencia, las pedagogías decoloniales, la cuestión de los cómo no pueden ser gestos o cosas solamente, sino su potencial está en el cómo son lo que son, están pues, encarnadas, situadas, confrontan, obligan a desplazarse. En ellas no caben las manifestaciones que no manifiestan ni los combates que no combaten la maquinaria de guerra y horror (WALSH, 2017, p. 206).

para todos os oprimidos: pobres, índios, negros, mulatos, camponeses, trabalhadores" (WALSH, 2017, p.27, tradução livre)[41].

Nesse contexto, é importante compreendermos que não se se trata de reverter a lógica colonialista, mas sim superar esse formato de exploração e dominação marcado por um binarismo. Walsh (2017) e Marx e Engels (1968) identificaram que os mecanismos de exploração se pautam em estratégias de submissão, impossibilitando, por exemplo, a coexistência de diferentes práxis, sujeitos e lugares do conhecimento. Assim,

> A burguesia submeteu o campo à cidade. Criou grandes centros urbanos; aumentou prodigiosamente a população das cidades em relação à dos campos e, com isso, arrancou uma grande parte da população do embrutecimento da vida rural. Do mesmo modo que subordinou o campo à cidade, os países bárbaros ou semibárbaros aos países civilizados subordinou os povos camponeses aos povos burgueses, o Oriente ao Ocidente (MARX e ENGELS, 1968, p. 27).

Ou seja, a subordinação e a subserviência (STRECK; ADAMS, 2014) são pontos chaves tanto para a exploração capitalista, quanto para o controle da vida humana e seus produtos, sendo este motivo pelo qual Freire (1987) e Walsh (2017) enfatizam a necessidade de uma pedagogia radical para atacar as raízes dessa colonialidade pedagógica que nos educa a partir dos moldes do poder eurocêntrico. A EFASC, portanto, se apresenta como uma experiência educativa que vem tensionando os *tentáculos* dessa colonialidade seja pelo campo do trabalho, associado à classe, ou do ser dando voz e espaço para mulheres. Portanto, as *tendências descoloniais*, com as quais estamos propondo trabalhar, podem ser entendidos como pistas ou sinais que a EFASC, em sua experiência pedagógica, vai nos permitindo identificar, ler e compreender, averiguando as aproximações com uma pedagogia alinhada à descolonialidade.

Sendo assim, como vem sendo problematizado, a pedagogia radicalmente descolonial exige uma mudança paradigmática, mas há uma longa tradição capitalista, eurocentrada, patriarcal, racista, colonial e moderna para ser superada. Contudo, na ausência dessa pedagogia, Walsh (2017) destaca a importância dos caminhos e das estratégias que se articulam a essa perspectiva de educação. É com essa compreensão que o problema de pesquisa pretende dialogar com a EFASC, partindo da tese de que *a pedagogia da alternância da/na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), a partir de suas articulações epistemológicas e de sua práxis pode ser compreendida como uma experiência, que na sua luta pela educação do campo, vai tramando caminhos orientados para a descolonialização,*

[41] No original: "no sólo por la resistencia a la opresión y dominación étnico-racial, de género y de clase, sino también —y tal vez más importante aun— por la construcción de condiciones otras de vida para todos los oprimidos: pobres, indios, negros, mulatos, campesinos, obreiros" (WALSH, 2017, p.27).

possibilitando-nos compreendê-la e analisá-la como sendo uma pedagogia descolonial. (Freire, 1987; Walsh 2017; Streck; Adams, 2014; Quijano, 2005).

A tese, portanto, situa-se no entendimento de que a pedagogia da alternância da/na EFASC, como uma pedagogia descolonial, está articulada ao diálogo que foi estabelecido com os sujeitos da própria experiência educativa, em que a EFA foi constituindo seu emaranhamento reflexivo e problematizador. Isso nos permite ressaltar que se trata de uma pedagogia da alternância da/na EFASC que adota uma postura contra hegemônica ao entender que a epistemologia, conforme refletem Streck; Adams (2014) é um espaço atravessado por relações de poder e, por conseguinte, de disputa. Ou seja, uma pedagogia descolonial traz em sua práxis a compreensão de que a educação é um espaço de luta, de (re) existência, de criticidade e consciência dos sujeitos acerca de sua vocação ontológica de se libertarem.

Além disso, os sinais de descolonialidade nos permitem identificar que a EFASC não está preocupada somente com a agricultura, no âmbito da produção de alimentos e da desintoxicação do planeta, mas também com as relações sociais e com a leitura de mundo que os sujeitos fazem do cenário de dominação/exploração. Esta atitude nos possibilitou estabelecer diálogos e aproximações com a pedagogia descolonial, na medida em que a libertação e a humanização não são específicas de um campo da vida humana porque precisam envolver as demais dimensões ontológicas do ser.

Assim, numa perspectiva freireana, a criticidade imbricada em uma postura pedagógica descolonial contribui para que os sujeitos se conscientizem sobre a possibilidade de tramarem um outro modo de pensar e de existir enquanto seres humanos. É comum, infelizmente, identificarmos que os povos do campo pensam que não têm conhecimento e o próprio Freire (1992) problematizou isso em seu encontro com camponeses e camponesas chilenos que pensavam que o educador popular possuía um saber e que eles, sujeitos do campo, nada conheciam.

Na experiência da EFASC, a partir de minha inserção durante a pesquisa de mestrado, identifiquei que entre os desafios da pedagogia da alternância estava o da do-discência. Ou seja, a do-discência como possibilidade emancipatória, mas também como resistência para que todos e todas pudessem ensinar e aprender. Isso porque na região do Vale do Rio Pardo os homens e mulheres do campo nem sempre compreendem a importância de seus saberes e práticas desenvolvidas por meio da agricultura, do trabalho doméstico, do cuidado, da culinária e de todas as outras formas de saber e de ser.

A vivência de Freire com os camponeses e camponesas chilenas o levou a estabelecer um jogo crítico-dialético que culminou na afirmação de que ele “sabia dez coisas que vocês

não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem nisso" (FREIRE, 1992, p.49). Portanto, na EFASC, a insistência permanente para que os diferentes saberes encontrem o seu lugar para a transformação da realidade tem possibilitado que outros e outras recuperem o direito de dizerem a sua palavra, quebrando o monopólio do modelo eurocêntrico e desigual.

A boniteza do encontro de saberes discutido por Freire, e que está presente na EFASC, situa-se no modo como ele se dá, ou seja, através de uma partilha na qual a igualdade dos saberes e a legitimidade de cada um deles em diálogo com o contexto no qual foram produzidos e são essenciais para a continuidade da existência e da libertação. Ou seja, o que os do-discentes e as do-discentes sabem está vinculado com as suas vivências e experiências de *estar sendo* no mundo. Nesse processo, os trabalhadores e trabalhadoras do campo, historicamente tratados como "ignorantes", tramam práxis encharcadas pela materialidade de suas vidas na articulação com o trabalho e com os saberes da experiência[42] feita.

Esse diálogo de Freire (1992) com um grupo chileno nos possibilita compreender que o colonialismo, através da colonialidade, intensifica a visão dicotômica entre *ser* e *não ser*, entre o *Norte* e o *Sul* e, por conseguinte, entre *saber* e *não saber*. E são estas dicotomias que sustentam o paradigma da modernidade/colonialidade (LUGONES, 2014), ofuscando e domesticando o nosso olhar e a nossa consciência acerca da nossa realidade e do nosso *estar sendo* no mundo. Para Bloch (2005) o sujeito *ainda não é*, mas *está sendo*, o que dialoga com a denúncia que Freire (1981) faz do determinismo e do fatalismo histórico, pois estes nos conduzem a pensar que o mundo e o nosso *ser no mundo* já está pronto e acabado, penumbrando as possibilidades do *ser mais* e nos distanciando da esperança como uma "necessidade ontológica" (FREIRE, 1992, p. 10).

A tarefa do oprimido e da oprimida, nesse cenário, não é fácil, porque é um ato político, revolucionário e solidário, no qual além de libertar a si mesmo da opressão, é necessário libertar também o opressor (FREIRE, 1987). É nesse sentido que a pedagogia descolonial se encaminha, compreendendo que o eurocentrismo ao subalternizar é responsável pela sua própria ruína (Santos, 2002) e que são limites da modernidade/colonialidade (Mignolo, 2007) que fortalecem a nossa busca por uma pedagogia que *seja nossa* e que fale com as nossas gentes como nos propôs Freire (1981) ao desenhar "uma pedagogia a partir dos

[42] Na compreensão de que a produção de saberes não é algo vinculado somente à ciência eurocêntrica, Freire (1987) problematizou o senso comum refletindo sobre "o que nele há de bom senso" (FREIRE, 1987, p. 26). Nesse sentido, Freire denuncia a ideologia presente na opressão, pois esta se fundamenta na invisibilidade, na descrença e no desperdício dos saberes. Nessa perspectiva da absoluta ignorância e do absoluto saber, o conhecimento necessário para preparar um chá ou um bolo, por exemplo, é descolocado para o campo do não ser (Santos, 20002).

subalternos; que o oprimido não é o sujeito *para quem* fala [...], mas *com quem* fala" (MOTA NETO; STRECK, 2019, p. 213).

Para Mota Neto e Streck (2019), a obra de Paulo Freire, desde seus primeiros trabalhos, traz discussões, conceitos e preocupações que hoje estão presentes no que compreendemos por pedagogia descolonial. Nesse sentido sobre Freire, os autores discorrem que

> [...] nas lutas político-educacionais que vivenciou no Brasil, em outros países da América Latina, nos Estados Unidos, na Europa e na África, ocupou discursiva e geopoliticamente o lugar do oprimido; e que, portanto, isso marca fundamentalmente sua obra como um *testemunho crítico* da modernidade/colonialidade, logo, como um *pensador (des)colonial* (MOTA NETO; STRECK, 2019, p. 213, grifo dos autores).

Isso ratifica a relação da pedagogia descolonial com a pedagogia do oprimido e da oprimida para compreendermos o movimento crítico e reflexivo da pedagogia da alternância da/na EFASC no enfrentamento das relações coloniais de domínio e exploração, pois Freire (1981) identifica que houve uma invasão colonial que se perpetua pela colonialidade através da introjeção da visão social de mundo do opressor (ideológica) pelos sujeitos oprimidos. Inclusive, Freire (2002) identifica que há uma colonialidade religiosa e que em resposta a essa imposição da religiosidade do branco colonizador, o sincretismo religioso se apresenta como uma resistência, ou seja, a caminhada do educador popular foi identificando a colonialidade de cabo a rabo, conforme Mignolo (2005) nos coloca.

Com isso, são muitas as demandas e pautas a serem problematizadas pela pedagogia descolonial, mas compreendemos que a EFASC é uma escola do campo que está disposta a realizar o que Mota Neto identifica como um "questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade" (MOTA NETO, 2015, p.16).

É a partir dessa compreensão da dimensão crítica e problematizadora da/na EFASC que o problema de pesquisa e a tese foram elaborados, entendendo, para tanto, que a pedagogia da alternância da/na EFA investigada nos oferece elementos para identificarmos que há um esforço pedagógico, metodológico e epistemológico imbricado com a denúncia da opressão. Compreendemos que a busca por alternativas que superem a educação bancária e a violência colonial fazem parte da visão social de mundo da EFASC e de seus sujeitos.

Por outro lado, a pedagogia da alternância é compreendida em sua dimensão histórico-dialética, o que nos permite discorrer que o contexto no qual a EFASC está inserida leva a emergência de conflitos com os limites estruturais oriundos do sistema capitalista do setor

fumageiro e do próprio agronegócio, que em seu movimento constante de reprodução e acumulação, tende a reagir à organização dos Movimentos Sociais Populares do Campo (RIBEIRO, 2010) e da própria educação alicerçada na transformação e na emancipação. Pois, a reprodução das relações sociais de domínio e exploração está pautada na opressão e nos binarismos impostos pela razão indolente (SANTOS, 2002).

Nesse sentido, buscamos tramar uma investigação *desde o Sul*, como nos coloca Torres (2014), mas com um cuidado metodológico para que o nosso modo ler e problematizar a realidade se constituía para além dos limites da colonialidade. Ou seja, investigar a pedagogia da alternância na sua caminhada para uma pedagogia descolonial implica em uma metodologia que também seja descolonial. E é por este *Sul* da pesquisa que, a seguir, partilhamos o nosso objetivo geral e os específicos e, em seguida, a justificativa, compreendendo que uma *outra educação* e um *outro mundo* são possíveis e são constituídos mediante o alargamento do presente (SANTOS, 2002) no qual o ser humano *se faz* no mundo ao se descobrir como ser inacabado (FREIRE, 1979). Ainda que já tenhamos apresentado os objetivos na introdução desta tese, retomamos cada um deles, abaixo:

2.2 Objetivos

Objetivo Geral

- Compreender e analisar como/quais são tendências descoloniais presentes nas práxis e metodologias da/na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul e de que forma estas tendências contribuem para a trama de uma pedagogia descolonial.

Objetivos Específicos

- Identificar e caracterizar os instrumentos e práxis da pedagogia da alternância, da/na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, buscando compreender de que modo eles se articulam ao descolonial;
- Compreender como se constitui a articulação entre a dimensão pedagógica e a descolonial nas práxis docentes e discentes da/na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul;
- Analisar como as tendências de uma pedagogia/epistemologia descolonial se ratificam como possibilidade de superação da pedagogia colonial/bancária no contexto da colonialidade do poder, do saber e do ser.

2.3 Revisão de literatura

A revisão de literatura justifica a pesquisa porque a partir do levantamento bibliográfico foi possível identificar o que já havia sido produzido sobre a pedagogia da alternância e, em seguida, sobre a pedagogia descolonial na relação com a educação do campo e com o pensamento pedagógico freireano nas EEFAs. Nesse processo, que na perspectiva de Triviños (1987) já é parte da pesquisa, organizamos um conjunto de palavras-chaves, ou termos de busca, que foram inseridos nas bases de dados da CAPES, o Catálogo de Teses e Dissertações e o Portal de Periódicos, e nos Grupos de Trabalho (GT) de *Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos*, *Educação Popular*[43] e *Educação e Trabalho*, dos encontros anuais da Anped, assim como nos Eixos de *Educação Popular* e *Educação Popular e Movimentos Sociais* dos encontros regionais da Anped Sul.

Além disso, em todas as buscas refinamos os termos para o campo da educação por compreendemos que é *a partir da educação* que nos propusemos a olhar para o nosso fenômeno de pesquisa. Ou seja, compreendemos que conforme a área de concentração da investigação as perguntas caminham e se articulam ao contexto teórico-prático que as ancora, permitindo que um mesmo fenômeno seja perguntado a partir de muitos caminhos.

O marco temporal para o trabalho de seleção e revisão de literatura foi delimitado pelo período compreendido entre 2007-2021, ou seja, foram consideradas as produções acadêmicas dos últimos 14 anos, pois foi neste espaço de tempo que houve uma emergência de pesquisas sobre a pedagogia da alternância, e também sobre a Pedagogia (des)colonial-descolonial-decolonial e a Educação do Campo. Ademais, sobre a pedagogia da alternância, no período de 1969 a 2006, Teixeira, Bernartt e Trindade (2008) apresentam um estudo sobre as pesquisas que tiveram essa pedagogia como fenômeno de análise no Brasil.

Nessa revisão de literatura realizada pelos autores e pela autora, foi elaborado um mapeamento das dissertações e teses, nos oferecendo elementos históricos acerca da inserção da pedagogia da alternância como possibilidade de pesquisa. Assim, essa a pedagogia que chegou ao Brasil em 1968, entrou para o meio acadêmico em 1977 a partir de uma dissertação de mestrado.

Sobre as discussões presentes nos 46 trabalhos, Teixeira, Bernartt e Trindade (2008) discorrem que identificaram quatro linhas temáticas bem definidas e que podem ser denominadas da seguinte forma: "1ª) Pedagogia da Alternância e Educação do Campo; 2ª) Pedagogia da Alternância e desenvolvimento; 3ª) Processo de implantação de CEFFAs no

[43] A partir de 2014, o Eixo Educação Popular passou a se chamar Educação Popular e Movimentos Sociais.

Brasil; 4ª) Relações entre CEFFAs e famílias" (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008, p.232). Os pesquisadores e a pesquisadora relatam, porém, que outras 17 pesquisas sobre a pedagogia da alternância não puderam integrar o campo de análise por estarem vinculados a um programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação -promovido pela Universidade Nova de Lisboa, em parceria com a Universidade François Rabelais, de Tours, e a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil-, ainda não reconhecido pela CAPES. Isso, portanto, modifica as quatro linhas temáticas identificadas pelos autores e pela autora.

Ou seja, ao conferirmos os referidos 17 trabalhos, no período de 1969 a 2006, observamos discussões sobre: 1) a precariedade do financiamento à educação e os desafios que isso implica numa EFA; 2) a formação de lideranças revolucionárias no campo a partir da pedagogia da alternância; 3) formação e participação social; 4) formação docente; 5) auto formação e participação socioprofissional; 6) identidade do jovem rural e estereótipo; 7) agricultura familiar inovadora; 8) formação integral; 10) o lugar da família na escola; 11) novo paradigma educativo.

Entre estes trabalhos que não puderam entrar para revisão de literatura, um deles, intitulado *Novo paradigma educativo e práticas pedagógicas das EFA's: análise e planos de estudos inovadores em relação aos sete saberes da educação do futuro de Morin* (MENEZES, 2004) apresenta uma discussão sobre um novo paradigma educativo a partir da educação que acontece nas EFAS em relação aos sete saberes da educação do futuro, de Edgar Morin. Contudo, a autora vai identificando ao longo do trabalho, as aproximações da pedagogia da alternância com a pedagogia de Freire, vinculando-se, em parte, ao nosso estudo.

Ainda, em *O lugar da família na vida institucional da escola – família – participação e relação do poder* (ZAMBERLAN, 2004) também permite aproximações com o nosso tema a partir da compreensão de que a família ocupa um lugar pedagógico importante na pedagogia da alternância. Porém, o autor traz à ideia de família fortemente vinculada racionalidade hegemônica de família. Ou seja, em uma passagem de sua dissertação Zamberlan (2004) afirma que na atualidade há constituições familiares difíceis de entender e, sutilmente, ele coloca a responsabilidade nas mulheres que ao ingressarem no mercado de trabalho, na compreensão dele, contribuíram para a desestruturação familiar.

Na busca pelos descritores "Pedagogia (des)colonial" AND "Paulo Freire", localizamos três dissertações e duas teses, tomando para análise todas as dissertações e uma das teses. Na dissertação intitulada *E cai a máscara... Para descolonizar a Educação das*

Relações Étnico-Raciais (2013), a autora Cristiane Pereira Fontainha de Carvalho discute a relação entre a *colonialidade* e as relações étnico/raciais. Para Carvalho (2013) compreender a modernidade-colonialidade é essencial para traçar uma análise sobre a raça/etnia, porque o domínio e a exploração colonial ratificaram a inferioridade racial, dos colonizados e colonizadas, e a superioridade racial do colonizar europeu.

Para Carvalho (2013) compor as suas análises, conceitos freireanos como a opressão, a *coisificação* e a mitificação do mundo estão presentes na leitura que ela realiza da colonialidade étnico-racial. A cultura do silêncio, da harmonia e a alienação permitem que a autora ancore suas análises nas reflexões do grupo modernidade-colonialidade, de Paulo Freire e de Frantz Fanon, trazendo todas estas referências para o debate.

A autora problematiza o fato de que o preconceito racial no Brasil é algo que está naturalizado e impresso no paradigma da modernidade-colonialidade, paradigma este ainda presente nas diversas esferas de nossa sociedade. O mito da democracia racial, conforme Carvalho (2013), contribui para mascarar a desigualdade, a fome, a miséria e a violência atreladas à cor da pele. Portanto, para a autora, "precisamos, então, descolonizar e libertar nossas mentes das dicotomias e hierarquias que podem influenciar sobremaneira nossa compreensão e análise do Outro" (CARVALHO, 2013, p.41).

A pesquisa de Carvalho (2013) nos ajuda a compreender a emergência das pedagogias descoloniais em alguns contextos (WALSH, 2017), mas também a urgência em outros nos quais a educação bancária tem imperado. Portanto, a pesquisa da autora reforça a nossa ideia de que a educação crítica e problematizadora não se ratifica fora destes debates.

Na sequência dos trabalhos revisados, a tese de João Colares da Mota Neto (2015), intitulada *Educação popular e pensamento (des)colonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda* comunga com a nossa proposta de pesquisa devido à compreensão que o autor tem das pedagogias descoloniais. Ou seja, assim como Mota Neto (2015), nós compreendemos que o pensamento pedagógico de Freire nos oferece elementos para tramarmos uma pedagogia descolonial *desde abajo* (TORRES, 2014).

Mota Neto (2015) problematiza o fato de que são poucas os estudos que apontam interlocuções entre as obras de Freire, Fals Borda e a descolonialidade. Com isso, o autor traz uma discussão que nos interessa, do ponto de vista das referências com as quais andarilhamos na pesquisa, acerca da presença de Freire nas reflexões e discussões do grupo modernidade-colonialidade. Ou seja, Mota Neto (2015) identifica que o pensamento pedagógico de Freire é pouco explorado pelos autores e autoras da modernidade-colonialidade, o que em nossa compreensão implica na importância de trazermos Freire lado a lado deles e delas porque é

das situações-limites e das resistências que insurgem as pedagogias descoloniais (FREIRE, 1987; MORETTI; ADAMS, 2011).

A pesquisa de Mota Neto (2015) desvela uma pedagogia descolonial imbricada no pensamento sociológico de Fals Borda e no pedagógico de Freire. Portanto, o autor conclui que o giro metodológico permeado pela pesquisa-ação participante, a denúncia da opressão e da educação bancária e o anúncio dos caminhos para a superação por meio da educação libertadora tramam uma pedagogia descolonial da/na América Latina.

Na dissertação intitulada *O Currículo na Perspectiva (des)colonial: um Estudo de caso em uma Escola de Uruará, Pará, Brasil* (2018), o autor Claudeney Licinio Oliveira discute a construção do currículo a partir da Teoria Crítica descolonial. Um currículo descolonial, segundo Oliveira (2018) se aproxima de uma pedagogia descolonial. Contudo, em sua análise o autor identificou que o currículo da escola analisada contínua em uma perspectiva colonial, mas apresenta alguns sinais de descolonialidade. Essa ideia de sinais dialoga com a nossa compreensão de que é importante e necessário identificarmos quando uma experiência analisada se aproxima ou não de determinada categoria teórico-prática.

A Lei 10.639/03 na formação inicial de professores do curso de letras - literatura negra brasileira e africanas: sai o cânone, entra a de(s) colonização (2018) é uma dissertação na qual a autora Ana Cristina da Costa Gomes discute a formação docente, compreendendo que uma práxis educativa descolonial implica em educadores e educadoras engajadas com a transformação.

Nesse processo de estudo da legislação, a autora identifica que há uma normativa para que cursos de graduação criem uma disciplina específica para trabalhar com a temática afro-brasileira e Africana. Sendo assim, Gomes (2018) realiza a pesquisa no curso de Letras-Literatura da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, e sua investigação lhe permite concluir que, mesmo após a legislação de estar em vigor, o curso estudado não dispõe de uma disciplina específica. A autora argumenta ainda que o curso é novo e que foi aprovado após a prerrogativa da *Lei 10.639/03*, porém, mesmo não atendendo as exigências com relação à temática afro-brasileira e Africana, o curso foi aprovado pelo Ministério da Educação e está vigor.

Na busca pelos descritores “Educação do campo” AND “(des)colonialidade” localizamos três dissertações, das quais destacamos duas. Na pesquisa intitulada *Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de história e geografia da coleção didática projeto buriti multidisciplinar: um olhar através das Epistemologias do Sul* (2015), do autor

Filipe Gervasio Pinto da Silva, há uma discussão sobre os livros didáticos de história e geografia que chegam até as escolas do campo.

A partir das epistemologias do Sul, através de um diálogo entre o pensamento descolonial latino-americano (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005; WALSH, 2008) e a sociologia das ausências e a sociologia das emergências, o autor realiza uma análise do projeto Buriti Multidisciplinar e os livros que foram lançados de acordo com o Programa Nacional do Livro Didático- Campo/2013. Nesse processo de análise, o autor identificou que os livros apontam a coexistência paradigmática e conflitiva da colonialidade, impressa na monocultura, e da descolonialidade por meio da ecologia dos saberes.

Na pesquisa intitulada *Identidades descoloniais nas práticas de letramento do Projovem Campo – Saberes Da Terra* (2015), do autor Antonio Ozielton de Brito Sousa, a construção da identidade dos jovens e das jovens do campo a partir das práticas de linguística é o fenômeno de análise. Para tanto, o autor faz uma articulação entre linguem e descolonialidade a partir do Projovem Campo Saberes da Terra, em uma turma situada na comunidade Jurema dos Vieiras, Ocara-CE.

Como discussões e análises Brito Souza (2015) discorre que foi possível identificar a coexistência de um letramento ideológico, através de práticas linguísticas que alienam ao se pautar no letramento tradicional, e de um letramento crítico através das resistências que os próprios camponeses e camponesas criam. Nesse processo, o letramento crítico, alicerçado no uso e na reflexão o uso da linguagem, constitui identidades de resistência. Portanto, o autor conclui que as práticas de letramento são um lugar de conflito e de coexistência da colonialidade- descolonialidade.

Na busca pelos descritores “Pedagogia da alternância” AND “(des)colonialidade” localizamos um trabalho. Trata-se de uma dissertação intitulada *Percepções de estudantes da Educação de Jovens e Adultos sobre o processo de formação No Instituto Federal Do Pará* (2017), de autoria de Andrea Maria Mello Costa Lima. Em sua pesquisa a autora discute sobre a relevância da formação não somente para os jovens e as jovens, mas também para as comunidades nas quais eles e elas estão inseridos. Nesse processo, a autora discute a relação entre a formação humana emancipatória e a formação técnica, identificando que “no diálogo e na valorização de culturas diversas e no desvelamento das desigualdades sociais, contribuindo assim com a formação de um sujeito crítico e protagonista de sua história” (COSTA LIMA, 2017). Para Costa Lima (2017), esse letramento pode ser compreendido a partir da descolonialidade do conhecimento.

Nesse processo de revisão de literatura percebemos que a ausência/presença da letra *S* não modifica a análise que os pesquisadores e pesquisadoras fazem da pedagogia descolonial ou da pedagogia como a procura por estratégias para a superação da opressão e da desumanização. Portanto, essa alteração fonética interfere no processo de busca.

Walsh (2017), faz o uso do termo *decolonial*. Já Streck e Adams (2014) e Adams e Pielke (2020), julgam que o termo descolonialidade é o mais conveniente tanto para a língua portuguesa quanto para a espanhola e, além disso, segue a grafia original proposta por Quijano. Contudo, Adams e Pielke (2020) discorrem que a compreensão que têm acerca do tensionamento dialético entre a colonialidade e a luta pela sua superação não diverge da do grupo modernidade-colonialidade.

Ao continuarmos nossa andarilhagem, realizamos uma pesquisa nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no GT de Educação Popular, a discussão sobre a *colonialidade/(des)colonialidade* aparece pela primeira vez, no período de 2007-2019, em 2010. Ou seja, na 33ª reunião anual, por meio do artigo intitulado *Fontes da Educação Popular e da pesquisa participativa na América Latina: epistemologias ao sul da colonialidade do conhecimento,* Cheron Zanini Moretti e Telmo Adams discutem sobre a especificidade investigativa da América Latina.

Compreendendo que a pesquisa e a produção do conhecimento possuem um histórico atrelado à racionalidade ocidental, Moretti e Adams (2010) problematizam as epistemes situadas ao Sul da colonialidade do conhecimento. Com isso a América Latina nos é apresentada como um processo histórico permeado por forças antagônicas: o colonizador que impõe e o colonizado que se sente impotente. José Martí, José Mariátegui, Frantz Fanon, Leopoldo Zea e entre outros ancoram as reflexões do autor e da autora.

O trabalho de Moretti e Adams (2010) se aproxima de nossa proposta de pesquisa porque também compreendemos que a pedagogia da alternância e a educação do campo são permeadas por contradições entre a violência da colonialidade e as práxis de resistências situadas *ao Sul*. Além disso, as problematizações de Moretti e Adams (2010) sobre a pesquisa permitem o diálogo com a nossa trama metodológica, pois nessa estamos buscando compreender e valorizar outros conhecimentos, outros saberes e outras formas de produzir a ciência a partir da descolonialidade.

Na 38ª reunião anual da Anped, em 2017, João Colares Mota Neto apresenta o trabalho intitulado *Paulo Freire e Orlando Fals Borda na Genealogia na Pedagogia (des)colonial Latino-Americana.* Ou seja, seis anos após Moretti e Adams (2010) inserirem o tema no GT de Educação Popular, o trabalho de Mota (2017) problematiza a descolonialidade

e colonialidade na trama de uma pedagogia descolonial presente no pensamento freireano e falsbordiano. Moretti e Adams (2010) buscam em Freire e Fals Borda os elementos para a construção da pesquisa participativa, justamente por eles problematizarem a emergência de *outros sujeitos, outros caminhos* e *outras perguntas* de pesquisa vinculadas *ao Sul*.

O trabalho de Mota Neto (2017) traz reflexões sobre a pedagogia descolonial como uma *pedagogia* enraizada em Freire e Fals Borda na indissociabilidade entre educação, pesquisa e participação com o outro e com a outra na busca pela libertação. Nesse contexto, a pedagogia descolonial está entrelaçada à educação popular e à América Latina.

Em 2019, na 38ª reunião anual da Anped, João Colares da Mota Neto, Cheron Zanini Moretti e Reinaldo Matias Fleuri realizam um minicurso intitulado *Educação popular e pedagogias de(s)coloniais: desafios para a pesquisa em contextos de luta, resistência e ação política*. Nesse minicurso, Mota Neto, Moretti e Fleuri (2019) realizam uma análise de contexto da América Latina, em especial do Brasil, associada ao pensamento descolonial, buscando traçar as relações entre a educação popular e as pedagogias descoloniais.

O trabalho se aproxima de nossas intenções de pesquisa por nossa busca situada nas dimensões epistemológicas, pedagógicas, históricas e metodológicas da pedagogia da alternância da/na EFASC, analisando-a a partir das categorias do pensamento descolonial. Além disso, Mota Neto, Moretti e Fleuri (2019) nos ajudaram a compreender que a pedagogia descolonial atende a um conjunto práxis e visões sociais de mundo presentes desde os povos originários.

A busca pelo descritor "Escola Família Agrícola" nos GTs de Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, Educação Popular e Educação e Trabalho da Anped Nacional, nos permitiu localizar o primeiro trabalho somente em 2015, no período de 2007-2019. Por meio do texto intitulado *O dito e o não dito da formação inicial dos monitores das Escolas Famílias Agrícolas: do projeto político aos protagonistas* (2015), a autora Sandra Regina Magalhães de Araújo apresenta reflexões sobre a formação docente nas EFAS.

A autora busca avaliar as aproximações e distanciamentos entre a formação de educadores e educadoras pelos próprios movimentos sociais, e a formação que é realizada por meio de instituições de ensino superior. Araújo (2015) conclui que as licenciaturas são relevantes para a EFAS da Bahia, contudo ressalta que o protagonismo dos sujeitos não pode ser afetado.

No GT de Educação e Trabalho não encontramos nenhuma pesquisa vinculada à Escola Família Agrícola, pedagogia da alternância e educação do campo. Além disso, encontramos somente um trabalho sobre EFAS nas reuniões anuais. Contudo, embora não

tenhamos nos detido em fazer uma análise dos encontros regionais da Anped, realizamos uma busca na Anped Sul no período de 2012-2018.

Nesse processo de pesquisa, identificamos que na Anped Sul de 2012, no Eixo *Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos,* a educadora da EFASC, Cristina Vergutz, apresentou um trabalho intitulado *O caminho da aprendizagem na Pedagogia da Alternância e o sujeito alternante*. No trabalho, que é vinculado a sua dissertação de mestrado, a autora discorre sobre a aprendizagem dialógica e problematizadora da pedagogia da alternância.

Em 2016, no Eixo de Educação Popular e Movimentos Sociais da Anped Sul, o trabalho intitulado *Diálogos entre a pedagogia da alternância e a educação popular: possibilidades emancipatórias numa Escola Família Agrícola,* no qual fui coautora juntamente com Vergutz e Moretti (2016), discute as interlocuções entre a pedagogia da alternância e a educação popular, a partir das possibilidades emancipatórias vinculadas à experiência pedagógica da EFASC. Nessa edição da Anped regional, nos GTS pesquisados, este foi o único trabalho sobre pedagogia da alternância e EFA.

Na Anped Sul de 2018, as autoras Naiara Gracia Tibola e Daiane Caetano Costa de Aquino, discutem sobre a *Pedagogia da Alternância: Possibilidade de formação para jovens agricultores oriundos de famílias assentadas*, entendendo a pedagogia da alternância como uma possibilidade de educação para jovens assentados e assentadas. E em coautoria com Vergutz (2018) participo do trabalho intitulado *A articulação família, seus sujeitos e seus conhecimentos na Pedagogia da Alternância de uma Escola Família Agrícola.* Nesse trabalho problematizamos a família como uma instituição social que não visibiliza todos e todas que a constituem, sendo necessário que a pedagogia da alternância problematize essa família que se apresenta harmoniosamente homogeneizada.

Por fim, a revisão de literatura, além dos textos explorados neste tópico da tese, está impressa ao longo da escrita do texto. Com base nos trabalhos que revisamos identificamos um movimento teórico, epistemológico e pedagógico que pode ser organizado em quatro grupos de discussões, quais sejam: a) Educação do campo, pedagogia da alternância e Paulo Freire; b) Paulo Freire, descolonialidade e a pedagogia descolonial; c) Educação popular, Paulo Freire e pedagogia descolonial; d) EFA e pedagogia da alternância à educação do campo.

No entanto, em nossa proposta de pesquisa tivemos a intenção de discutir a pedagogia da alternância e a educação do campo na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) a partir do pensamento pedagógico, metodológico, político e epistemológico

presente na obra de Paulo Freire e nos estudos do grupo modernidade-colonialidade. A tese se encaminhou na compreensão da pedagogia da alternância da/na EFASC como uma pedagogia descolonial constituída por tendências descoloniais. Por fim, a descrição detalhada e ampliada da revisão de literatura dos demais trabalhos realizados nas EFAS e que foram mapeados na busca ao catálogo de teses e dissertações da CAPES, assim como nos Grupos de Trabalho e eixos da ANPED, podem ser conferidos no Apêndice E.

3 O *CAMINHO*, O *CALÇADO* E O *BASTÃO* QUE USAMOS AO CAMINHAR: A METODOLOGIA PARA A PRÁXIS INVESTIGATIVA

A vida inventa!
A gente principia as coisas,
no não saber por que,
e desde aí perde o poder de continuação
porque a vida é mutirão de todos,
por todos remexida e temperada.
O mais importante e bonito, do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas,
mas que elas vão sempre mudando.
Afinam ou desafinam. Verdade maior.
Viver é muito perigoso; e não é não.
Nem sei explicar estas coisas.
Um sentir é o do sentente, mas outro é do sentidor.
(Guimarães Rosa, 1994).

O calçado e o bastão, problematiza Brandão (2003), se referem às técnicas e procedimentos que adotamos ao nos inserirmos no caminho da pesquisa. O caminho pelo qual andamos, alerta Brandão (2003), não é o único, o que implica no fato de que a pesquisa é uma escolha e por este motivo não é neutra, nos cabendo compreender o lugar, os sujeitos, o porquê e para quem a pesquisa está sendo tramada.

Isso implica no fato de que o contexto da América Latina e seu histórico de lutas pela libertação, conforme Streck e Adams (2014) e Moretti e Adams (2011), requerem uma renovação nos métodos de pensar, produzir e partilhar a pesquisa. Ou seja, "as experiências, os métodos e as pedagogias de resistências e de insurgências caracterizam-se por compreender e valorizar um *outro conhecimento*" (MORETTI; ADAMS, 2011, p. 448), isto é, os saberes e práticas que historicamente não foram considerados como importantes e significativas dentro da racionalidade ocidental.

Além disso, a emergência dos movimentos sociais populares no campo e na cidade não se compreendem dentro de uma perspectiva de investigação a partir dos princípios da neutralidade e do distanciamento, pois a pesquisa como construção solidária (BRANDÃO, 2006) trama-se politicamente e engaja-se com a busca por melhores condições de ser e existir, "dando ênfase às metodologias de pesquisa e a uma ciência ética e politicamente comprometida com a transformação social" (MORETTI; ADAMS, 2011, p. 448).

Nesse sentido, inicialmente tivemos a intenção de andarilhar pelos caminhos da pesquisa qualitativa do tipo participante. Esta opção metodológica era não somente de nosso

interesse, mas também da própria Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) e de seus sujeitos que entendem que é necessário conhecer a EFA, viver a pedagogia da alternância e inserir-se na dinâmica da escola para poder dizer algo concreto e que realmente reflita a experiência pedagógica da mesma.

Entendemos que a pesquisa participante sempre se apresenta como uma possibilidade a ser tramada coletivamente, porque é o próprio contexto da investigação que nos possibilitará ou não fazermos uma atuação participante. Desse modo, na presente tese assumimos a investigação participante ao compreendemos que mesmo no contexto pandêmico houve um comprometimento dialógico com a construção da pesquisa, em que dadas as condições concretas e viáveis para o desenvolvimento da metodologia em um contexto de pandemia da COVID-19, parte da investigação foi realizada no período de distanciamento social e físico sendo necessário recorrer às ferramentas virtuais e realizar as ações de modo remoto.

Combinadas às nossas referências teórico-metodológicas de produção coletiva do conhecimento, reconhecemos que a nossa intenção de uma pesquisa participante regada por lindas prosas e rodas de chimarrão se tornou inviável, até mesmo porque a própria EFASC passou a atuar com o ensino remoto[44] no período de março de 2020 a dezembro de 2021, realizando a partir de setembro de 2021 uma experiência de retorno híbrido. Por outro lado, mesmo no formato virtual durante o desenvolvimento de parte da metodologia, compreendemos que a pesquisa participante foi viabilizada pela relação de confiança que já vinha sendo construída com os e as participantes, assim como pela relação de diálogo, pesquisa e partilha compartilhadas ao longo das tramas entretramadas coletivamente através do grupo de pesquisa Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais, coordenado pela professora Cheron Zanini Moretti

Ao mesmo tempo, a nossa inserção em atividades síncronas e a realização de entrevistas com pesquisandos e pesquisandas com os quais já partilhávamos experiências de ação-reflexão-ação em períodos que antecederam a pandemia, como explicaremos melhor a seguir, nos permitem compreender que constituímos uma investigação participante. Desse modo, no tópico a seguir, partilharemos *O início da trama: aproximações com o contexto da pesquisa* para contextualizar o começo da investigação, ou seja, a construção da relação de

[44] Com a suspensão das aulas presenciais, devido à pandemia da COVID-19, todos os e as estudantes passaram a permanecer em casa estudando com a família e utilizando–se da internet para participar das aulas, das assembleias e de todos os demais instrumentos da pedagogia da alternância que foram possíveis neste contexto. No Brasil, esse modelo de ensino, mesmo requerendo uma análise mais profunda de sua efetividade, constituiu-se como um modo de preservar a saúde, evitando que a contaminação pelo coronavírus fosse ainda maior devido a circulação de pessoas, e uma forma de garantir a continuidade das aulas.

confiança entre os e as participantes e as aproximações que antecedem a trama em si, mas que também são pesquisa.

3.1 O início da trama: aproximações com o contexto da pesquisa

A origem de nossa tese e de nossas problematizações se encontram relacionadas às vivências e experiências que já acontecem junto à Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), e que nos possibilitam *dizer* algo sobre a escola para que no movimento da pesquisa possamos *dizer* com a EFA. Nesse sentido, compreendemos que essa relação de pesquisa que com as quais nos envolvemos com a EFASC já é o começo de nossa caminhada metodológica.

Sendo assim, nossa trajetória de pesquisa na EFASC, como já mencionado, têm início em 2014. E, desde então, continuamos engajadas com a EFA a partir do grupo de pesquisa *Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais*, coordenado pela professora Cheron Zanini Moretti, e de momentos realizados na EFASC com os quais nos envolvemos. A defesa de minha dissertação sobre as possibilidades emancipatórias da pedagogia da alternância, em 2016, foi na EFASC e, nesse sentido, retornar para o contexto da pesquisa e falar sobre o que foi realizado juntamente com os sujeitos e tendo-os, ao mesmo tempo, como ouvintes participantes dessa experiência me permitiu identificar que a EFA tinha uma outra compreensão de educação e pesquisa. Além disso, foi possível entender que havia uma preocupação não somente com a germinação das sementes, mas também com a germinação de ideias emancipatórias. Esse fato me levou a ingressar no curso de doutorado, no ano de 2018, tendo como objetivo estudar novamente a pedagogia da alternância da/na EFASC.

Dessa vez, devido à própria continuidade dos encontros e diálogos de pesquisa, fui olhando para EFA e sua pedagogia a partir das lentes dos estudos e leituras freireanas e descoloniais, observando inicialmente alguns sinais de que a pedagogia da alternância da/na EFASC produzia importantes tensionamentos que questionavam a racionalidade moderna, capitalista e eurocentrada. A partir daí a trama da investigação foi se perfazendo.

Desse modo, a EFA não nos era estranha, assim como também não éramos estranhas para a escola, pois tínhamos uma história de pesquisa e de produção acadêmica compromissada com a denúncia das opressões e com o anúncio de outras possibilidades de poder, de saber e de ser (QUIJANO, 2005). Com isso, embora a pesquisa seja um desafio e a escolha metodológica um risco, as nossas interlocuções com a EFASC nos permitiram tramar uma pesquisa que parta dos conhecimentos e observações oriundos de nossa caminhada.

De acordo com Freire (1987) compreendemos que para que a comunicação seja possível, é necessário que o pesquisador e a pesquisadora “sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem” (FREIRE, 1987, p. 55). Para tanto, entendemos que o distanciamento dos sujeitos em nossa proposta de pesquisa inviabilizaria a mesma porque as tendências descoloniais não se verificam somente no dizer, é necessário *estar com* para apreendê-las nas tramas que os sujeitos vão perfazendo ao se educarem, trabalharem e se pronunciarem em seus cotidianos.

Numa perspectiva descolonial e dialógica de fazer pesquisa o pesquisador e a pesquisadora não *extraem* e nem *levam* o conhecimento até os sujeitos, pois tais conhecimentos situam-se na relação de partilha que é estabelecida entre pesquisador/a e pesquisando-a. Assim, “a investigação da ação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar” (FREIRE, 1981, p. 119).

Destarte, no ano de 2018 a minha aproximação com a EFASC passou a ser atrelada ao meu interesse em realizar a investigação na escola, indo ao encontro do engajamento e amorosidade que a instituição nutre pela pesquisa. E como fui acolhida pelos e pelas do-discentes, compreendi que seria possível organizar um projeto de pesquisa tendo a EFA como campo empírico.

Desse modo, a minha primeira participação ocorreu em uma atividade referente ao 08 março, no dia 08 de março de 2018, momento do *EFASC em Debate*, no qual foi realizado um debate intitulado *Saberes populares, mulheres e agroecologia* (FIGURA 1):

Figura 1- Dia Internacional de Luta das Mulheres

Fonte: Facebook da EFASC. Disponível em: https://www.facebook.com/photo/?fbid=1647446435331809&set=pcb.1647452835331169. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

Na ocasião, participaram quatro mulheres envolvidas com discussões no âmbito acadêmico, sindical e agroecológico. Nesse sentido, cada uma, a partir de suas experiências como mulheres, disse a sua palavra, o que foi de extrema importância se considerarmos que a colonialidade de gênero e o patriarcado definem quais lugares as mulheres, e todos os demais sujeitos que não se enquadram no padrão heteronormativo, podem ocupar porque

> O patriarcado constitui-se a partir da concentração de recursos e propriedade nas mãos dos homens, definindo um sistema de heranças ligados a uma genealogia por via varonil. As mulheres, sendo-lhes atribuído um papel essencialmente circunscrito a casa, foram marginalizadas em relação às instituições de poder político, de transmissão de conhecimento e de formação profissional (MACEDO & AMARAL, 2005, p. 145).

Nesse sentido, quando estas quatro mulheres foram responsáveis por um painel na EFASC para falar sobre mulheres, compreendemos que se tratava de um passo importante porque além delas ocuparem diferentes espaços na sociedade, elas quebraram com a expectativa de se responsabilizarem somente pelos papeis sociais que historicamente lhes têm sido designados como o único espaço possível para tramarem ações e reflexões.

Para tanto, a partir de minha participação nessa atividade referente ao 08 de março, tomei nota[45] do que foi discutido na ocasião e destaco em tópicos no quadro a seguir, para que possamos ter uma visão geral do que abordado pelas mulheres:

- A participação da mulher na atividade sindical (primeira vez no munícipio de General Câmara);
- O marido que assumiu a casa para a companheira trabalhar fora;
- A realização da mulher ao aprender, fora de casa, conhecimentos que por ela ser mulher não lhe foram ensinados;
- A importância de as mulheres serem capazes de falar por si mesmas;
- A agroecologia como ferramenta/visão social de mundo que contribui para o protagonismo das mulheres;
- A administração de uma agroindústria de alimentos sob os cuidados de uma mulher;
- A importância do trabalho das mulheres para a manutenção da vida;
- A invisibilidade das mulheres consiste na não aceitação delas como trabalhadoras e produtoras de conhecimento;
- Trabalho doméstico não pode ser uma tarefa exclusiva das mulheres;
- O trabalho da agricultora na roça não é ajuda, é trabalho;
- A atuação crítica e reflexiva da EFASC para que as mulheres possam, cada vez mais, ocuparem um espaço dos debates sobre uma outra ciência;
- A importância do trabalho das mulheres para a diversão da propriedade;
- A agroecologia como meio do produção sustentável que permite a visibilidade das mulheres como produtoras de conhecimento.

Esses diálogos que foram problematizados pelas mulheres painelistas me permitiram ir identificando, a cada momento de participação, *tendências descoloniais* pautadas nas questões referentes ao ser, através do protagonismo crítico das mulheres, ao trabalho, mediante apresentação de outros modos de produção dissociados do capitalismo, e à produção do conhecimento. Estes primeiros sinais de descolonialidade, em nossa compreensão, se referem ao que pôde ser observado na aparência do fenômeno, já que se tratava de um movimento de aproximação com a EFA, mas que foram fundamentais para que pudéssemos identificar o movimento da EFASC na busca por outros modos de fazer educação, ciência e agricultura. Isso se articula às reflexões de Moretti; Vergutz e Costa (2017) quando as autoras e o autor trazem que

[45] Anotações do diário de campo realizadas em 08/03/2018.

> A pedagogia da alternância na EFASC é entendida como práxis emancipatória, em oposição à natureza excludente e elitista da pedagogia tradicional dominante que nega e/ou ignora os saberes vividos, partilhados e experienciados pelos estudantes e suas famílias ao longo de sua existência. A mesma se dá no movimento dialético da denúncia e do anúncio da realidade do meio rural associado a perspectiva da horizontalidade dos saberes de experiência feito e dos técnico-científicos, na busca pela efetivação de um processo educativo libertador (MORETTI; VERGUTZ; COSTA, 2017, p. 220).

Ou seja, há um conjunto de ações e de reflexões que foram ancorando a nossa leitura da experiência da EFASC, nos possibilitando compreender caminhos e práxis que apontam para a *descolonialidade* e orientaram a nossa proposta de pesquisa. Ou seja, sem as aproximações com o contexto da pesquisa e com o que já foi produzido sobre o mesmo não poderíamos pensar em tendências descoloniais. As tendências, tratadas criticamente como indicadores por Streck e Adams (2014), requerem um olhar para as experiências sociais avistando sinais ou pistas que indicam a emancipação, a humanização, a libertação e, em nosso caso, a descolonialidade.

Além disso, esse movimento da EFASC na busca permanente pela educação problematizadora se vincula à atualidade e reinvenção do pensamento pedagógico de Freire, pois "a opressão continua, os oprimidos aumentaram, os processos de opressão não só se repetem, mas se aperfeiçoam em refinamentos. Os oprimidos são decretados criminosos. São extermináveis como militantes e até como jovens, adolescentes e crianças (ARROYO, 2019, p. 03). Momentos de discussão como esse que presenciei precisam ser vistos e considerados porque "o pensamento político-pedagógico é obrigado a tentar entender que os oprimidos continuam se afirmando sujeitos de outras pedagogias" (ARROYO, 2019, p. 03-04) para mediá-los no encontro de uma pedagogia que seja feita com eles.

Ainda, a partir dessa atividade pude identificar que a pedagogia da alternância da/na EFASC possui instrumentos pedagógicos que são próprios da mesma. Ou seja, conforme Vergutz (2013) e Costa (2012) existem os instrumentos que fazem parte da rede que representa os Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA), mas a EFASC, a partir da sua relação com os sujeitos que a constituem, tem produzido outros instrumentos pedagógicos para ampliar as possibilidades de ensino e de aprendizagem. Em 2013, em sua dissertação Vergutz (2013) apresentou os seguintes instrumentos pedagógicos:

> Plano de Formação (organização do conjunto de componentes de dispositivo pedagógico), Plano de Estudo (pesquisa participativa com a família a com a comunidade, conversação, diálogo); Colocação Comum (apresentação oral do Plano de Estudos); Caderno da Realidade (registro da vida do aluno); Caderno de Acompanhamento (elo entre família e escola); Visitas às Famílias (conhecimento da realidade do aluno e estreitamento da relação escola-família); Visita de Estudos (confronto e comparação de experiências); Projeto Profissional do Jovem – PPJ

> (desenvolvimento do projeto profissional vinculado à propriedade familiar ou comunidade) e Avaliação de todo o processo formativo (VERGUTZ, 2013, p.83).

Contudo, através de nossas interlocuções com a escola, tivemos acesso a outros instrumentos pedagógicos como o *estágio de vivência*, que genericamente se refere à possibilidade dos estudantes conhecerem outras realidades, famílias, rotinas e atividades agrícolas, assim como ensinarem e aprenderam na casa de um/a colega, o *serão de estudos*, como um momento de discussões e reflexões, e a *roda* enquanto dimensão epistemológica e metodológica de ensinar e aprender. "Os instrumentos pedagógicos construídos pela/na EFASC reinventam a pedagogia da alternância ao apoiar-se em Paulo Freire" (MORETTI; VERGUTZ; COSTA, 2017, p.217). Assim, estes instrumentos podem ser compreendidos como ferramentas epistemológicas e metodológicas para que a pedagogia da alternância aconteça na EFASC, constituindo-se com o objetivo de aprofundar o ensino encharcado da realidade do e da educanda, assim como entrelaçam o diálogo, a criticidade, a libertação e o *ser mais*.

EFASC em debate, portanto, é um instrumento pedagógico porque implica em um espaço de estudos, de diálogos e de análises que se articulam com a formação onnilateral (MANACORDA, 1996). Além disso, Vergutz e Cavalcante (2014) que os instrumentos pedagógicos são elementos que ampliam os espaços de aprendizagem, problematizando a ideia de *aula* e contribuem para a "formação integral dos jovens (sic) no movimento da alternância, articulando os tempos e espaços distintos, registrando caminhos da alternância" (VERGUTZ; CAVALCANTE, 2014, p. 383).

Na sequência de minha participação nas atividades da EFASC, no dia 19 de abril de 2018 ocorreu uma Assembleia da Associação Gaúcha Pró Escolas Famílias Agrícolas (AGEFA) (FIGURA 2). Na ocasião foram debatidas questões referentes à pedagogia da alternância da/na EFASC, à agroecologia e aconteceu também a prestação de contas referentes ao ano de 2017:

Figura 2- Assembleia da AGEFA

Fonte: Facebook da EFASC.
Disponível em:
https://www.facebook.com/efasantacruz/photos/a.523209021024505/2150096331669091/. Acesso em 20 de novembro de 2020.

Na ocasião estavam presentes docentes, famílias, estudantes e convidados/as. Foi muito pertinente observar o detalhamento que foi apresentado acerca dos recursos financeiros da escola, permitindo que os pais, mães e jovens pudessem acompanhar a origem e o destino das verbas que chegam à escola. Nesse encontro o princípio da transparência e da partilha foi notório, implicando na totalidade do processo educativo com o qual as famílias se envolvem porque além do pedagógico, o econômico é também uma responsabilidade de todos e todas.

A ideia da agroecologia também se fez presente e foi uma pista descolonial importante porque se refere à uma visão social de mundo que integra a diversificação da agricultura à diversificação dos modos de ser, de pensar e de compreender o mundo. Isso porque a agroecologia

> [...] recuperou uma herança agrícola que havia sido destruída pela agricultura moderna e, particularmente, pelas ciências agronômicas, que imbuídas, em muitos casos, de preconceitos de classe, etnia, cultura e gênero, haviam desprezado esse conjunto de conhecimentos e as pessoas que os produziam e repassavam (SILIPRANDI, 2009, p.103).

Portanto, a agroecologia é um caminho interessante porque na perspectiva da mesma o conjunto de conhecimentos e pessoas não pode ser desperdiçado, pois seu enfoque cientifico-

popular tem como premissa a sustentabilidade não somente do ambiente, mas das relações que as pessoas estabelecem entre si. Portanto, Siliprandi (2009) discorre que a agroecologia não é uma técnica de manejo orgânico ou uma agricultura ecológica, mas sim uma proposta alicerçada na "co-evolução dos sistemas ecológicos e sociais" (SILIPRANDI, 2009, p. 104).

Entre uma atividade e outra, juntamente com a educadora da EFASC e colega de grupo de pesquisa, Cristina Vergutz realizei a escrita de um trabalho completo e que foi submetido para a Anped Sul de 2018, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O nosso texto foi sobre a EFASC e discutimos a *família* na pedagogia da alternância. Em nossas problematizações discutimos que a família, como categoria de análise, requer uma leitura crítica. No mesmo ano, juntamente com a Cristina e com outros docentes da EFASC participamos do III Seminário Regional de Educação do Campo, momento no qual apresentei um trabalho vinculado à minha experiência de pesquisa na EFASC sobre as possibilidades emancipatórias.

Portanto, existe uma caminhada teórico-prática que nos aproxima não somente da EFASC, mas também de seus sujeitos. Nesse processo, compreendemos que a metodologia de nossa pesquisa, por meio das interlocuções, já foi sendo tramada, pois isso é necessário para que possamos ser companheiros e companheiras de pronuncia do mundo (FREIRE, 1987).

Em setembro de 2018 participei, através da interlocução do grupo de pesquisa com a EFASC, de uma série de atividades que envolveram visitas às famílias e um debate na EFASC. Todas essas atividades foram realizadas em conjunto com outros integrantes do grupo de pesquisa coordenado pela professora Cheron, com a professora María Guadalupe Huacuz (que na época veio conhecer a experiência de luta e educação das mulheres vinculadas à EFASC) e com integrantes da EFASC.

Após as visitas às famílias e o debate que ocorreu na EFASC, entre a professora María Guadalupe e o grupo docente/discente da EFASC, pude ir, cada vez mais, organizando as minhas ideias de pesquisa porque foi possível identificar movimentos importantes no âmbito da valorização dos saberes populares, da agroecologia, da educação do campo e da resistência por meio da educação crítica e problematizadora. Além de conhecer homens e mulheres engajados com o projeto político-pedagógico da educação do campo, pude partilhar dessa experiência com o grupo de pesquisa, compreendendo que o caminho percorrido não pode ser só porque é necessário irmos *juntos*, entendendo a dimensão coletiva do trabalho desenvolvido na EFASC (FREIRE,1987). Dessa experiência, também realizei anotações no

diário de campo[46] e na elaboração do projeto de pesquisa as retomei. Abaixo compartilho uma síntese das mesmas:

- Em uma das famílias visitadas são as mulheres as responsáveis pela agricultura, pela criação de gados/suínos e pela administração da propriedade. Um dessas mulheres é quem realiza os procedimentos de fertilização in vitro nas vacas.
- No diálogo com a família na qual as mulheres assumem a centralidade, a mãe disse que os homens da região têm medo de suas filhas porque elas são muito trabalhadoras e eles não conseguem trabalhar como elas. A mãe orgulha-se disso. Em nossa análise esse *medo* se deve ao fato de que essas mulheres agricultoras não estão ocupando o papel que lhes é atribuído pela sociedade: trabalho doméstico, *ajuda na roça* e cultivo de uma horta. O cultivo da horta, com a expansão do agronegócio, tem sido resistência.
- A importância de as mulheres serem capazes de falar por si mesmas, de contarem suas histórias que não fazem parte da história oficial da agricultura e do lugar que essas mulheres ocupam;
- Em uma das famílias visitadas, a estudante da EFASC faz cucas juntamente com a sua mãe. Porém, ainda desconhece a importância de *seu fazer* ao preocupar-se com o fato de que seu Projeto Profissional deve ser vinculado à agricultura como técnica.
- A importância do trabalho das mulheres para a manutenção da vida: elas lavam, cozinham, cuidam para que os demais membros da família existam dignamente;
- A EFASC se configura como um lugar de encontro de diferentes sujeitos, práticas e saberes;
- A música é também um ato de resistência, de rebeldia e de pronúncia;
- A pedagogia da alternância da/na EFASC se apresenta como uma possibilidade de problematização, criticidade e transformação da realidade;
- Os outros e outras, quase sempre deslocados para fora dos debates, são incentivados a *dizerem a sua palavra*;
- As atividades agrícolas não resumem à prática na agricultura, mas a um conjunto de saberes e práxis necessárias para que esta outra dimensão do trabalho se ratifique.

A situação das mulheres agricultoras que rompem com a lógica do patriarcado, porque fazem atividades para as quais, historicamente, não foram designadas, mas que geram *medo* pelo que fazem, nos remete à compreensão de que o trabalho doméstico e as artes manuais acompanham a história das mulheres. É um trabalho importante, necessário e essencial, porém

[46] Anotações do diário de campo realizadas em 19/04/2018.

o problema está na relação capitalista-patriarcal que se ratifica nesse trabalho retirando-o de sua legitimidade para colocá-lo no lugar da inexistência.

Mas como todas as inexistências produzidas pela modernidade-colonialidade são para produzir existência dela própria, “há, sem dúvida, uma economia doméstica, ou domesticamente organizada, que sustenta a ordem patriarcal” (SAFFIOTI, 2015, p.111). Nesse sentido, compreendemos que a atenção da EFASC para estas situações concretas da vida dos agricultores e das agricultoras nos permite identificar o compromisso e o engajamento da pedagogia da alternância com os sujeitos que são os e as protagonistas da trama educativa. É, portanto, uma tendência descolonial importante na caminhada de uma educação libertadora, assim como para a reinvenção da pedagogia da alternância da/na EFASC (MORETTI; VERGUTZ, 2017).

Ainda no ano de 2018, no dia 17 de outubro, ocorreu o *Dia C da Ciência*. Na articulação da EFASC com o grupo de pesquisa esse encontro foi realizado na proporia EFA aonde tivemos três turnos de debates, problematizações e reflexões em torno da educação do campo, da pedagogia da alternância, da agroecologia e dos saberes populares. Juntos, EFASC e grupo de pesquisa, organizamos uma proposta a partir de três momentos que foram distribuídos ao longo do dia:

a) Mulheres, Agroecologia e Educação do Campo (Manhã).

Dialogantes: Tarzia Medeiros (Articuladora da agroecologia no Semiárido) e Cristina Vergutz (educadora da EFASC)

Mediadora: Aline Mesquita Corrêa

b) Sistematização de Experiências: construção e socialização de conhecimentos das mulheres (Tarde).

Dialogantes: Traudi Hister (Representante do Sindicato dos/das Trabalhadores/as da Agricultura Popular); Marina Tauil (Representante da Articulação em Agroecologia do Vale do Rio Pardo) e Lia Pinheiro Barbosa (professora da Universidade Estadual do Ceará, vinculada à educação do campo e à América Latina)

Mediadora: Aline Mesquita Corrêa

c) Sarau Agroecológico dos saberes populares (Noite).

Dialogantes: Avós, estudantes e mulheres vinculadas à EFASC

Mediadora: Cristina Vergutz

Durante o dia, no turno da manhã e da tarde, as atividades contaram com a participação de estudantes da EFASC, integrantes do grupo de pesquisa Educação Popular,

Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais, do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), e acadêmicos e acadêmicas de outros cursos e programas da universidade. À noite, acadêmicas do curso de pedagogia da UNISC também se fizeram presentes e participaram das atividades.

Para o momento da noite, organizamos uma seleção de falas de agricultores e agricultoras presentes em minha dissertação de mestrado e no Trabalho de Conclusão de Curso da companheira Cristiane Corneli, que também pesquisou na EFASC. As falas foram impressas e as dispomos em diferentes assentos, posteriormente, conforme o sarau agroecológico foi acontecendo, as falas foram sendo lidas por estudantes da EFASC e da UNISC. Essa dinâmica permitiu que todos e todas se envolvessem com o sarau e pudessem se integrar às discussões que estavam ocorrendo.

Para Freire (1987) é necessário que criemos meios e estratégias para aproximar as pessoas, possibilitando que se sintam situadas dentro da atividade da qual estão participando para que se compreendem como parte de uma premissa maior: a libertação e a superação das contradições que distorcem a nossa vocação para ser sujeito. Ainda, no decorrer do encontro, que iniciou pela manhã, fui tomando nota[47] do que foi discutido, articulando as minhas intenções de pesquisa. Abaixo compartilho uma sistematização do que foi problematizado:

- No Semiárido são as mulheres que estão gerando renda, trabalho e solução para falta de água a partir da construção de cisternas;
- Quando ficam em casa, trabalhando, as mulheres também estão gerando renda. É a renda não-monetária porque o trabalho que elas realizam no âmbito doméstico e no quintal implica em uma atividade que não é paga, mas que gera economia. Quando as mulheres plantam hortaliças para consumo próprio a família não precisa comprar, ou para trocar na comunidade ela recebe outros produtos que ela não tem em casa;
- A caderneta agroecologia, como um instrumento político-pedagógico, foi apresentada como um meio de registro que permite às mulheres organizarem a produção protagonizada por elas na propriedade e visibilizarem o trabalho que realizam: de onde veio a semente? Como conservar? Como plantar? O que foi plantado? O que foi consumido? O que foi vendido? O que foi trocado? Na troca: o que recebeu?
- A agricultura, a produção de alimentos e a criação de animais requer, sempre, uma análise contextual. O Nordeste, nesse sentido, não há possibilidades se o território for olhado a partir das lentes do Sul e do Sudeste;

[47] Anotações do diário de campo realizadas em 17/10/2018.

- Existem formas de articular renda e trabalho que não sejam as preconizadas pela exploração-dominação capitalista;
- Só a agricultura ecológico-orgânica, sozinha, não consegue resolver os problemas sociais. Ela é o começo e a agroecologia assume essa perspectiva;
- As mulheres, e outros sujeitos que não se enquadram na racionalidade eurocêntrica, são tratados como loucos e violentos quando tentam resistir às imposições e opressões que sofrem;
- Na história da humanidade o conhecimento sempre teve classe, gênero e raça/etnia;
- Na pedagogia da alternância da/na EFASC há um movimento de afirmação das estudantes como produtoras de conhecimentos que a agricultura técnica ainda não compreende. A agricultora não precisa estar plantando ou criando aves para *ser agricultora*, porque a vida no campo exige outros saberes e práticas;
- Plantar, criar peixes, aves, porcos não são atividades mais ou menos importantes do que fazer pão, rapadura ou crochê. São complementares e indispensáveis;
- A educação do campo vincula-se à pedagogia socialista, ou a pedagogia marxiana, ao compreender que a luta de classes impressa entre o latifúndio e os que não têm terra, ou pouco tem, sequer para morar não pode ser silenciada;
- A luta por educação crítica e contextualizada é também uma luta de classes, porque há a pedagogia da classe trabalhadora. A pedagogia do capital não vai defender a reforma agrária;
- A pedagogia colonial não abre mão do latifúndio do saber, e o latifúndio do saber está presente na academia e nos espaços educativos que não compreendem que é necessário quebrar o monopólio para que outros e outras possam acessar um pedacinho do mundo;
- Os saberes populares tramam uma medicina popular a partir da elaboração de óleos, chás e compressas que as mulheres avós fazem para sarar seus familiares;
- Para o preparo dos óleos e chás são necessários conhecimentos químicos, biológicos e matemáticos que se vinculam à experiência e as relações sociais como processos de formação.

Como é possível observamos, nesse *Dia C da Ciência* nos envolvemos com discussões que não rejeitam a ciência, tal como a conhecemos, mas que a problematizam a partir de outros sujeitos e de outros modos de produzi-la. Para Barbosa (2016) trata-se de uma releitura da ciência feita a partir da própria ciência para tramar uma *ciência própria.* Ainda, para Fals Borda (1981)

> [...] não deveríamos fazer da ciência um fetiche, como se fosse uma entidade com vida própria, capaz de reger o universo e de determinar a forma e o contexto de nossa sociedade, tanto presente quanto futuro. [...] A ciência é apenas um produto cultural do intelecto humano que responde necessidades coletivas concretas – inclusive aquelas consideradas artísticas, sobrenaturais e extra científicas – e também aos objetivos específicos determinados pelas classes sociais dominantes em períodos históricos precisos (FALS BORDA, 1981, p. 43).

Ou seja, nosso dia C da ciência foi permeado por reflexões e considerações acerca das necessidades coletivas de superação das desigualdades e das opressões, apontando para o que já tem sido realizado e para aquilo que ainda pode ser feito para que possamos nos humanizar. Ainda, as problematizações realizadas indicam que ciência está aonde nem mesmo o próprio sujeito que a trama a reconhece como tal, cabendo aproximá-la dos fazeres cotidianos e tratá-la como um processo interligado ao nosso ser, ao nosso fazer e ao nosso pensar.

No ano de 2019, novamente participei da atividade referente ao 08 de março. Na ocasião foi debatido a respeito da violência pela dialogante Marina Tauil, que fez uma análise a partir de sua atuação no âmbito do Direito, e pela dialogante Deise Luana Grasel, que fez uma análise pedagógica a partir de uma pesquisa desenvolvida por ela. Estavam presentes estudantes, do-discentes da EFASC e o público em geral.

A violência patrimonial, que sempre atinge as mulheres e filhos/as, foi amplamente problematizada, assim como as demais formas de violência e de opressão que as mulheres, negros/as e indígenas sofrem. Mariana Tauil destacou o fato de que, muitos de nós, desde criança convivemos com situações nas quais as nossas próprias mães se colocam em um espaço de subalternização, ao dizerem que chamarão o pai para resolver os problemas, transferindo o poder decisão e ação para eles.

Deise Grasel destacou que a opressão de gênero contra a mulher está, inclusive, nas pequenas e inofensivas ações. Ela citou como exemplo o fato do marido/namorado administrar o dinheiro e só repartir com a mulher se ela lhe contar o que comprará. Se for roupa, ele é quem escolhe a partir de uma dominação que se máscara como preocupação e cuidado. As discussões seguiram por esse caminho e os educandos e educandas permaneceram atentos, ouvindo.

No decorrer do ano de 2019 outras aproximações foram realizadas e a participação da Cristina Vergutz, educadora da EFASC e companheira de grupo de pesquisa, em nossas reuniões de pesquisa me permitiram estar sempre próxima à EFASC e ao percurso político-pedagógico-epistemológico e metodológico da mesma.

Ainda, no ano de 2019, no dia 27 de setembro, participei da inauguração da nova sede da EFASC. Desse momento pude registrar a alegria dos pais, mães, avós, avôs, demais familiares, docentes e discentes com a nova escola. Tive a oportunidade de conhecer os diferentes cômodos e espaços da EFASC e prestigiar o evento que conduziu esse momento histórico. Como cerimônia de abertura da EFASC, infelizmente, o patriarcado branco e de setores econômicos, políticos e públicos foi quem imperou as pronúncias, pois de todos os

que estavam com o poder da palavra, apenas três mulheres se fizeram presentes. Dessas três, uma estava incumbida de cantar, e seu canto era insurgente (MORETTI; ADMANS, 2014), mas tão logo que iniciaram os pronunciamentos, somente duas mulheres permaneceram.

Falar sobre isso é necessário porque além das mudanças relacionadas às práxis, a linguagem e as referências pedagógicas e epistemológicas, é necessário também pensarmos nas referências de homens e mulheres que participam do processo educativo e que ocupam espaços de fala, de tomadas de decisões e de construção de referências para os demais sujeitos, pois para Quijano (2005) a dimensão estética e a intelectual tendem a perpetuar as heranças coloniais.

Em 2020, já de forma remota devido à pandemia participei de dois momentos virtuais vinculados à EFASC e que contou com a participação de docentes da mesma. No primeiro momento, como parte de um ciclo de debates, a educadora Cristina Vergutz e os educadores João Paulo Reis Costa e Adair Pozzebon, falaram sobre a agroecologia e a pedagogia da alternância (FIGURA 3). Das problematizações que foram tramadas foi possível compreender que a pedagogia da alternância da/na EFASC tem se assumido como uma pedagogia que na luta pela educação do campo contextualizada, *encarna* a pedagogia do oprimido e da oprimida para atuar na dimensão político-social da vida humana.

Figura 3- Ciclo de debates agroecológicos UERGS/EFASC

Fonte: Facebook da EFASC.
Disponível em: https://www.facebook.com/efasantacruz/photos/a.523209021024505/3542623805749663/. Acesso em 20 de novembro de 2020.

A agroecologia, nesse caminho, é importante porque ela culmina sustentabilidade ambiental e *bem viver*, como um convite para imaginarmos outro mundo e outras formas de relações sociais e de produção. Essa discussão também estava presente no encontro com a Irene Cardoso, pois ela falou da importância da agroecologia, vinculada às mulheres, para a superação de problemas sociais como a fome e as desigualdades (FIGURA 4).

Figura 4- Mulheres e agroecologia em tempos de pandemia.

Fonte: Facebook da EFASC.
Disponível em: https://www.facebook.com/efasantacruz/photos/3606040482741328. Acesso em 20 de agosto de 2021.

Essa atividade que aconteceu de modo virtual está interligada à EFASC porque algumas das mulheres que integram a *Articulação Mulheres e Agroecologia* (AMA) são vinculadas a EFASC e assim os educandos e educandas da EFASC participam de momentos que são protagonizados por essa articulação. Além disso, a EFASC também se une a AMA para pensar em atividades que entrelacem debates para serem socializados na escola.

Nessas participações em diferentes atividades, fui observando que os debates e atividades que acontecem na EFASC sempre são precedidos pela *mística*, nos permitindo compreender que ela possui um caráter pedagógico, se configurando também como um instrumento da pedagogia da alternância da/na EFASC que materializa "expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela

transformação da realidade social, indo em direção ao *topos*, a parte realizável da utopia" (BOGO, 2012, p. 476).

Minha movimentação metodológica, nesse sentido, foi sendo tramada porque ela foi uma condição essencial para que a pesquisa acontecesse, ao mesmo tempo em que forneceu elementos para a elaboração do projeto de pesquisa. Isso se articula a compreensão de Orlando Fals Borda, ou seja, a de que "a potencialidade da pesquisa participante está precisamente no seu deslocamento proposital das universidades para o campo concreto da realidade (FALS BORDA, 1981, p. 60).

Por fim, estas aproximações com a EFASC, e com o contexto no qual os sujeitos da pesquisa se educam e produzem suas vidas, foi o que nos permitiu elaborar uma proposta metodológica. Isto, nesse sentido, ratifica a nossa compreensão de que a investigação não é um caminho que percorremos sozinhos e sozinhas, mas sim na partilha com outros e outras que compreendem que a humanização, a libertação e a busca pelo *ser mais* são tarefas permanentes e imbricadas em nosso inacabamento.

Por fim, após a elaboração do projeto de pesquisa, o mesmo foi socializado com a EFASC durantes as aulas e reunião pedagógica para partilhar com os pesquisandos e pesquisandas a proposta de investigação como uma proposta aberta para questionamentos e colocações. Passado esse momento de socialização, iniciei o processo de participação e realização de entrevistas semiestruturadas.

3. 2 A EFASC e a pesquisa participante

No prefácio da pedagogia do oprimido de 1987, Ernani Maria Fiori escreveu que "este – o mundo – é o lugar do encontro de cada um consigo mesmo e os demais" e continuou:

> Mas ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados – seriam mônadas incomunicáveis. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. Seu lugar de encontro necessário é o mundo, que, se não for originariamente comum, não permitirá mais a comunicação (FIORI, 1987, p. 10).

O local a partir do qual inscrevemos a nossa proposta de pesquisa e a realizamos foi a EFASC. É nessa escola que se situa o nosso lugar de encontro a partir de caminhos que têm se entrecruzado desde há algum tempo e, desde então, entendemos a importância da experiência educativa da escola e da pesquisa como um caminho que não trilhamos sozinhos e sozinhas.

O lugar de encontro, diz Fiori (1987), é o mundo tal como ele é, o que requer uma relação com a totalidade. Se cada um de nós criássemos um mundo para nos encontrarmos e

buscássemos nos conscientizar nesse mundo, não conseguiríamos sequer nos comunicar, ainda que as causas das opressões fossem comuns. Então, nos encontramos e fomos encontradas na EFASC, pesquisando ora presencialmente ora remotamente a investigação foi perfazendo seu percurso aprendendo e ensinando, dialogando e refletindo, perguntando e andarilhando.

A condição de participação que a EFASC estabelece, para que os pesquisadores e pesquisadoras possam desenvolver suas investigações no contexto da escola e com os sujeitos da mesma, vai ao encontro à nossa compreensão acerca da relação do pesquisador e da pesquisadora com os pesquisandos e pesquisandas, pois

> [...] a pesquisa participativa se caracteriza por integrar investigação, educação popular e participação social, oportunizando aos sujeitos envolvidos compreender e interpretar as lógicas do funcionamento dos sistemas de dominação social, adquirir conhecimentos apropriados e animar a mobilização social em torno da luta para mudar a própria realidade, incidindo em processos mais amplos da sociedade (MORETTI; ADAMS, 2011, p.456).

Assim, entendemos que a identificação, a compreensão e a análise das tendências descoloniais da pedagogia da alternância da/na EFASC e a articulação destas tendências à pedagogia descolonial implica, portanto, em uma metodologia que também seja descolonial. Ou seja, reiteramos que assim como a educação, a pesquisa na América Latina também tem sofrido com os condicionantes históricos do colonialismo e da colonialidade (STRECK; ADAMS, 2014), o que nos faz buscarmos ações e reflexões que possam resistir e superar esse modelo de produção do conhecimento e da própria pesquisa. Desse modo, "trata-se de uma mudança de atitude em relação ao campo empírico cujos *habitantes* passam a ser protagonistas no processo de produção de conhecimento sobre a sua realidade" (STRECK, 2013, p. 114).

Nesse mesmo campo de análise, Lander (2005) problematiza que as ciências sociais trazem condicionantes históricos e políticos que contribuem para a naturalização da colonialidade. Por isso

> A busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal. Isso requer o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social: o conjunto de saberes que conhecemos globalmente como ciências sociais (LANDER, 2005, p. 8).

Dessa maneira compreendemos que para além das problematizações referentes às tendências descoloniais que aproximam a pedagogia da alternância de uma pedagogia descolonial, como resposta às opressões que esmagam e domesticam (FREIRE, 1987), a pesquisa tem um compromisso com aqueles e aquelas que nunca estiveram presentes nem

mesmo nos debates indolentes, “pois os outros saberes, não científicos e nem filosóficos, e, sobretudo, os saberes não ocidentais, continuaram até hoje em grande medida fora do debate (SANTOS, 2002, p. 241).

Para tanto, Boaventura se refere ao fato de que a modernidade-colonialidade, no âmbito de suas dicotomias, elencou quais debates, quais espaços e quais sujeitos poderiam ser visibilizados, nos permitindo compreender que a pesquisa é um ato de rebeldia e de resistência a partir do engajamento com sujeitos e debates que sempre foram declarados como inexistentes (FREIRE, 1987; SANTOS, 2002).

O povo camponês, suas lutas e seus modos de existir, conforme Caldart (2012), entraram para a “história oficial” que, para Dussel (2005), inexiste a partir de duas narrativas. Uma delas se detém em ratificar o campo como um local de atraso, de ignorância e de pessoas que não têm cultura, desconhecendo inclusive a importância da variação linguística, como pertencimento e protagonismo histórico, e impulsionando o êxodo rural. A outra narrativa, romantiza o campo atribuindo-lhe características vinculadas ao ar puro, à amizade, à ingenuidade e à paz, invisibilizando o trabalho e todas as contradições oriundas da luta pela terra, pelo território e pela recuperação da autonomia no meio rural.

Assim, Moretti e Adams (2011) discorrem que a pesquisa participativa contribui para que os sujeitos possam realizar uma leitura mais aprofundada e crítica da realidade na qual estão inseridos para que possam transformá-la, o que nos permite compreender que a prática da pesquisa requer uma relação dialógica, reflexiva e humanizadora (FREIRE, 1987).

No entanto, entre o descaso e a romantização, Arroyo (2011) discute o fato de que o campo é visto como um quintal da cidade e que, portanto, a educação é entendida a partir da adaptação do modelo urbano ao rural. E sendo o campo um local arcaico e ao mesmo tempo mágico, a educação não precisaria se preocupar com as questões referentes ao gênero, à classe e a raça/etnia, pois tais fenômenos aparecem como inexistentes (FREIRE, 1987; CALDART, 2012). Porém, compreendemos que a EFASC como uma escola do campo, vinculada a uma perspectiva crítica e problematizadora da educação, tem se preocupado com a superação da dicotomia entre o campo como atraso e o campo romantizado para discutí-lo como um espaço no qual a vida concreta é tramada e no qual os sujeitos precisam pensar autenticamente, ao ser afirmada a sua vocação ontológica para o *ser mais* (FREIRE, 1987).

É por essas problematizações que nos situamos dentro da pesquisa qualitativa participante, entendendo que a mesma, de acordo com as reflexões de Streck e Adams (2014), *emergiu* na segunda metade do século XX na América Latina. Seu surgimento está entrelaçado ao momento no qual a *suposta* neutralidade científica começou a ser questionada

devido à impossibilidade de fazer pesquisa sem fazer escolha, e ao fato de que a ideia de neutralidade sempre é problemática em um contexto no qual a produção do conhecimento deve estar engajada à trama de melhores condições de viver e de ser sujeito.

Para Streck e Adams (2014) a produção do conhecimento na América Latina, a partir das décadas de 80 e 90, pode ser caracterizada como um *giro metodológico*. No campo pedagógico, os autores destacam a educação popular e na pesquisa as metodologias participativas e emancipatórias. Nesse contexto, o trabalho do sociólogo colombiano Orlando Fals Borda se destacou pelo método que ele utilizou para realizar uma pesquisa com trabalhadores e trabalhadoras do campo e indígenas no interior da Colômbia.

Destarte, o que pode ser compreendido é que a pesquisa participante, assim como a pedagogia descolonial (MOTA NETO, 2015), é uma trama da América Latina no seu anseio pela libertação e pela superação dos problemas sociais iniciados com o colonialismo e ratificados com a colonialidade. Além disso, Brandão (2006) problematiza o fato de que a pesquisa participante *surge* no bojo das lutas populares por (des)colonização política, racial, econômica e pedagógica e é nesse contexto que ela se mantem se e começa a interrogar a própria academia, de modo que somente mais tarde "algumas teorias e práticas da *pesquisa participante* ingressam no mundo universitário latino-americano e de modo geral, mais pelo trabalho de estudantes e raros professores também ativistas de causas sociais" (BRANDÃO, 2006, p. 24, grifos do autor).

Nesse sentido, foram os próprios sujeitos *demitidos* de sua história e de suas vidas que protagonizaram a emergência de caminhos, bastões e calçados que pudessem contribuir para a ruptura com as práticas de pesquisa que ainda se pautam na extração dos saberes, sem problematizá-los junto com os sujeitos, e no assistencialismo que mantem os sujeitos *atados* à estrutura opressora (FREIRE, 1987).

Portanto, a originalidade da metodologia de pesquisa apresentada por Fals Borda, discutem Streck e Adams (2014), estava pautada no fato de que o processo investigativo passou a inserir-se no movimento político da sociedade a partir de questionamentos como "que demandas a realidade da mudança nos fez e está nos fazendo em termos de nosso papel como cientistas e em termos de nossa concepção e uso da ciência? (FALS BORDA, 1978, p.1, tradução livre)[48]. Ou seja, Fals Borda, por meio de suas perguntas encharcadas de um engajamento com as classes populares, a partir de uma perspectiva sociológica, nos desafia

[48] No original: "¿qué exigências nos há hecho y nos hace la realidade del cambio em cuanto a nuestro papel como científicos y em cuanto a nuestra concepción y utilización de la ciencia? (FALS BORDA, 1978, p.1).

para pensarmos acerca do uso que fazemos da ciência, pois, segundo Streck (2013), o sociólogo colombiano

> Denunciava que produção científica estava perpassada por interesses de classe e que o silenciamento dos saberes dos povos originários, das comunidades de campesinos e dos trabalhadores não possibilitaria o desenvolvimento de uma ciência autêntica, no sentido de estar fundada nas necessidades do povo e comprometida com a transformação da sociedade na ótica da justiça social (STRECK, 2013, p. 116).

Essa preocupação de Fals Borda com o uso e a concepção de ciência, caracteriza o *giro metodológico* no Brasil, pois Streck e Adams (2014) identificam que o método de alfabetização-educação de Paulo Freire é uma experiência pioneira de pesquisa participante no país. E, desse modo, Streck (2013) complementa que

> No Brasil, a pesquisa participante nasce como irmã gêmea da educação popular, sendo hoje a experiência de alfabetização de Paulo Freire em Angicos considerada também uma experiência precursora da pesquisa participante. Os temas geradores não eram "inventados" em laboratórios acadêmicos, mas recriados a partir do diálogo entre especialistas (sociólogos, linguistas, psicólogos e educadores) e membros da comunidade (STRECK, 2013, p.115).

A EFASC organiza a práxis pedagógica a partir dos temas geradores vinculados à realidade dos educandos e educandas para problematizar essa realidade para que os sujeitos possam realizar a leitura da mesma, se reconhecerem como homens e mulheres do/com o mundo para transformá-la. Nesse processo, a educação aparece indissociável da pesquisa que é vinculada ao mundo vivido dos estudantes, permitindo que eles se tornem investigadores de sua própria realidade que é ofuscada não somente pela monocultura do fumo, mas também pelas narrativas contadas sobre o campo (FREIRE, 1987; CALDART, 2012).

Ainda, para Freire (1987), a educação e a ciência precisam estar a serviço da humanização e da libertação como tarefas permanentes, pois

> [...] os invasores se servem, cada vez mais, das ciências sociais e da tecnologia, como já agora das naturais. É que a invasão, na medida em que é ação cultural, cujo caráter induzido permanece como sua conotação essencial, não pode prescindir do auxílio das ciências e da tecnologia com que os invasores melhor atuam. Para eles se faz indispensável o conhecimento do passado e do presente dos invadidos, através do qual possam determinar as alternativas de seu futuro e, assim, tentar a sua condução no sentido de seus interesses (FREIRE, 1987, p. 127).

Ou seja, Freire (1987) na *Pedagogia do Oprimido* identificou que, assim como a educação, a ciência não é e não pode ser neutra por ela tem lado. *O porquê, o para quê, o para quem e o com quem fazemos ciência* está presente nas problematizações de Fals Borda e Freire, nos cabendo também pensarmos nessas questões como premissas importantes para tonar possível a superação da opressão que se materializa de diferentes formas e por meio de diferentes sujeitos na matriz colonial. Ainda com relação à ciência e a importância *do giro metodológico* para a América Latina, Minayo traz que

> Na sociedade ocidental, no entanto, a ciência é a forma hegemônica de construção da realidade, considerada por muitos críticos como um novo mito, por sua pretensão de único promotor e critério de verdade. No entanto, continuamos a fazer perguntas e a buscar soluções. Para problemas essenciais, como a pobreza, a miséria, a fome, a violência, a ciência continua sem respostas e sem propostas (MINAYO, 2001, p. 10).

Ou seja, enquanto a realidade concreta nos apresentar problemas como a fome e a violência, ainda continuaremos fazendo perguntas e *tramando caminhos* para que a pesquisa *abrace* outros sujeitos, outros saberes e outras formas de produzir a vida e a ciência, superando as opressões que são essenciais para a manutenção da colonialidade do poder, do saber e do ser. Nesse sentido, compreendemos que as perguntas situadas nas dimensões do poder, do saber e do ser nos permitem problematizar de desumanização, mas também as possibilidades de humanização ancoradas nas tendências descoloniais imbricados na experiência pedagógica da EFASC.

Portanto, é com essa perspectiva da pesquisa e da pedagogia descolonial discutida até o momento, que a seguir apresentaremos a metodologia encarnada à investigação como "um processo partilhado de desconstrução, construção e reconstrução de conhecimentos na ação transformadora e emancipadora" (STRECK, 2013, p. 115).

3.3 Como e com quem caminhamos? O desenvolvimento da pesquisa

Tendo como lugar a EFASC e seu processo pedagógico, andarilhamos juntamente com 11 do-discentes para pesquisarmos as práxis pedagógicas, metodológicas e epistemológicas que se tramam na pedagogia da alternância em diálogo com a descolonialidade do poder, do saber e do ser. Além dos 11 pesquisandos e pesquisandas que participaram das entrevistas, por meio da pesquisa participante todos os e as do-discentes da EFASC, em algum momento do caminho, se envolveram com a investigação na medida em que nos encontramos nas diferentes ações que foram realizadas na EFA.

Desse modo, considerando que a EFASC e seus sujeitos prezam pela pesquisa feita a partir de metodologias de participação, a aproximação anteriormente detalhada foi, portanto, uma premissa para que a pesquisa acontecesse, pois é por meio do *estar junto* que a participação vai se realizando numa dimensão ético-política. E é nessa dimensão que o problema de pesquisa e os objetivos dialogam com o movimento que a pedagogia da alternância da/na EFASC tem feito na direção da educação problematizadora atrelada à educação do campo, à educação popular e a perspectiva agroecológica.

Após a partilha do projeto de pesquisa na EFASC, a *observação participante* foi se constituindo e na sequência de nossa caminhada, essa observação, na qual nos atentamos para sermos participantes que observam participando (MINAYO, 2011), se tornou o nosso *bastão* porque foi a partir dela que encharcamos o nosso roteiro de entrevista semiestruturada[49].

Ou seja, após a aproximação e o diálogo sobre a pesquisa, a *observação participante* foi o que permitiu o meu envolvimento com as ações desenvolvidas na escola, participando de diferentes momentos mesmo sendo um período de pandemia. Para Freire (1987), a importância da *observação participante* está em visualizarmos aquilo que está presente no modo como os homens e mulheres se relacionam *entre s*i e *com o mundo*. Entendemos, portanto, que a identificação de tendências descoloniais na pedagogia da alternância não se deu fora de nossa inserção nos diferentes espaços e situações nas quais os sujeitos manifestam as suas feridas coloniais e desobediências epistêmicas imbricadas em seus modos de ser, de saber, de pensar e de se relacionar no tecido social (QUIJANO, 2005). Ainda, Minayo (2011) discorre que

> A técnica de *observação participante* se realiza através do contato direto do pesquisador (sic) com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador (sic), enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados (sic). Nesse processo, ele (sic), ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (MINAYO, 2011, p. 59-60, grifo da autora).

Ou seja, Minayo (2011) e Freire (1987) compreendem que a observação *participante* oferece elementos para que o pesquisador e a pesquisadora possam apreender a realidade a partir do convívio com a mesma. É possível ver aquilo que está encarnado nas práticas sociais e nos discursos dos sujeitos nas diferentes esferas da sociedade.

Nesse sentido, a observação participante rompe com a neutralidade na pesquisa, assim como com o distanciamento do pesquisador, da pesquisadora e dos sujeitos. Pois, pelo contrário, quanto mais juntos e juntas, mais a pesquisa qualitativa e participante, como dimensão política e educativa da América Latina, se ratifica. A observação, no entanto, precisou ser acompanhada de um registro e, com isso, fizemos o uso do *diário de campo* como um instrumento de *anotações* e de orientações acerca do caminho da pesquisa.

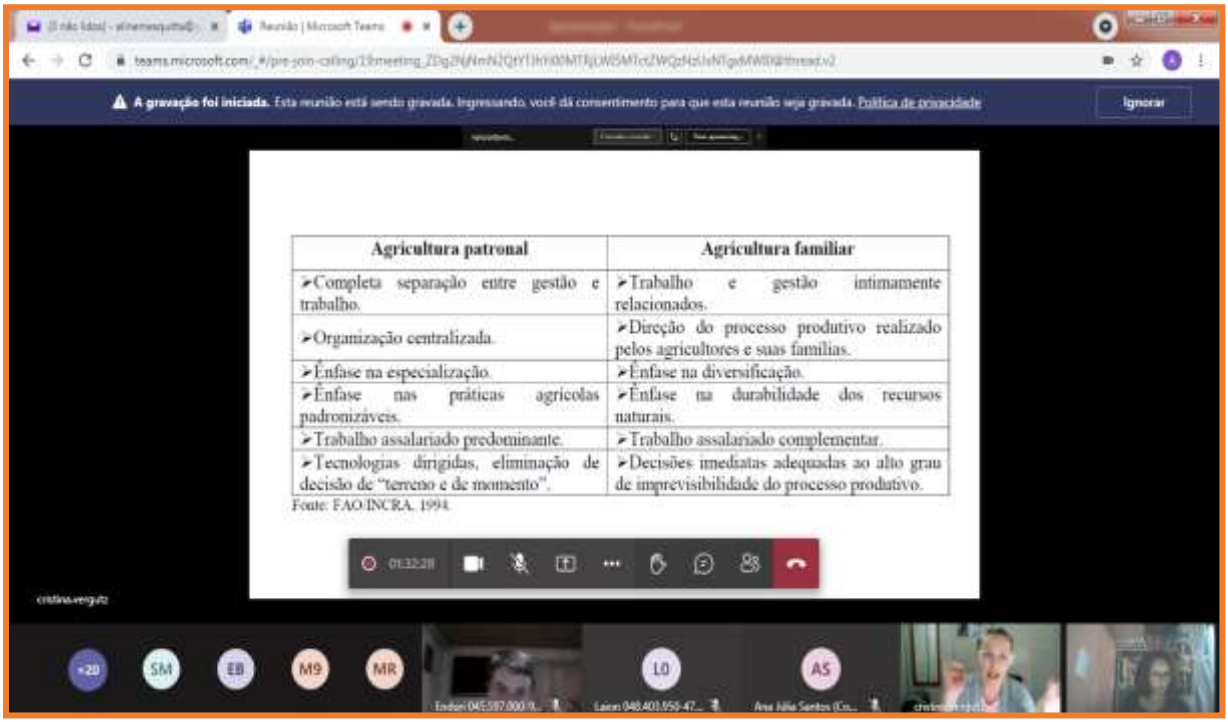
Para Triviños (1987), as *anotações de campo* podem ser compreendidas a partir de duas naturezas: uma descritiva e outra reflexiva. Uma, porém, não isola a outra, ou seja, o

[49] Roteiros apresentados no Apêndice B.

diário de campo pode mesclar descrição, como a anotação do fenômeno observado, seguida pela reflexão, como o momento no qual o pesquisador e a pesquisadora olham criticamente e fazem algumas inferências para o que foi descrito. Essa mescla, portanto, é o que nos interessa para que possamos ancorar a elaboração de entrevistas aprofundadas e a análise dos dados da pesquisa. No caminho de Freire (1987), Triviños (1987) também compreende que a *observação participante*, seguida pelo registro, é fundamental para que possamos superar a aparência do fenômeno (KOSIK, 1995).

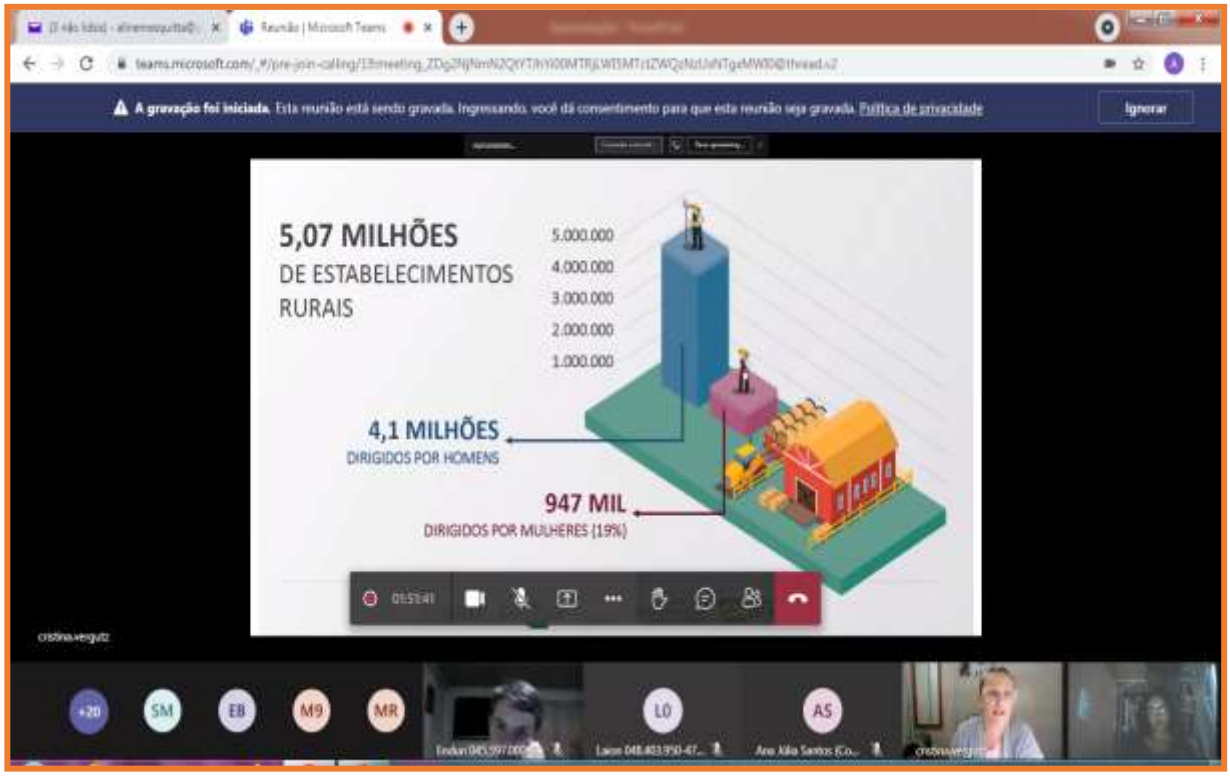
Assim, o *diário de campo* me acompanhou durante a observação participante, pois foi nele que registrei as observações oriundas de minha participação. Além disso, articulado à *observação participante*, o *diário de campo* contribuiu para a ampliação do roteiro da entrevista semiestruturada porque esta última foi aprofundada a partir do que for observado e registrado no campo da pesquisa. Isso significa que a entrevista foi tramada a partir da relação da pesquisadora com os sujeitos e com a EFASC, isto é, a partir das perguntas feitas e produzidas na própria pesquisa. A seguir, compartilho alguns registros de participação em atividades da EFASC ou vinculadas à escola:

Figura 5- Participação em aulas remotas



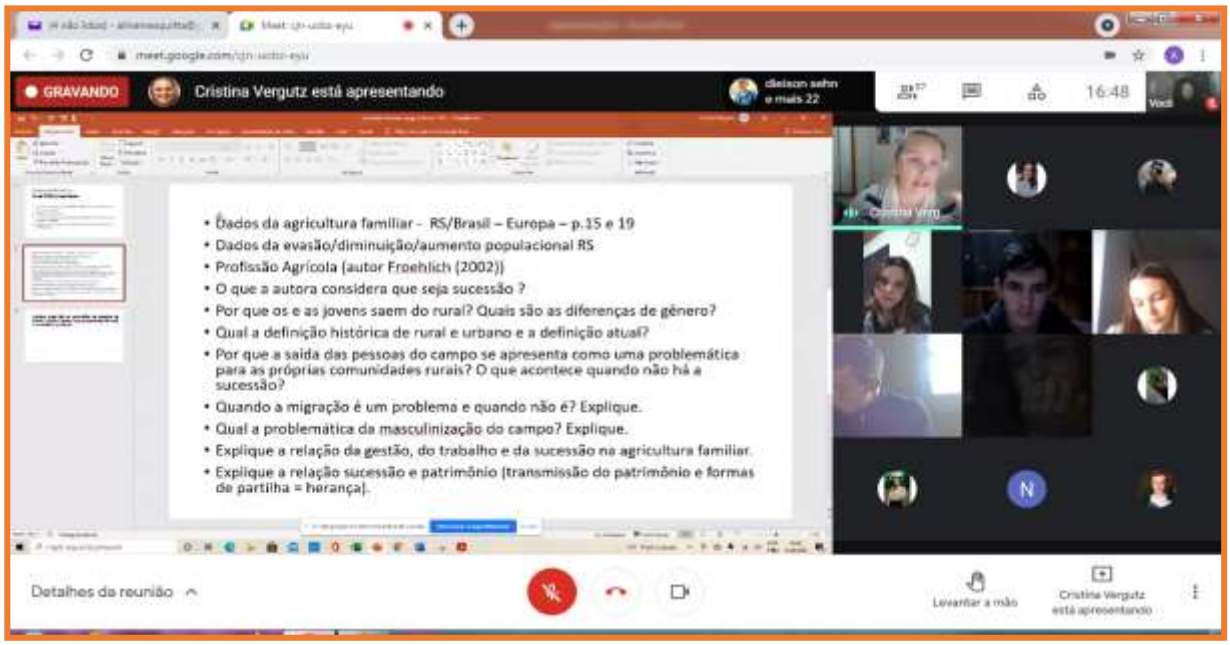
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 6- Participação em aulas remotas



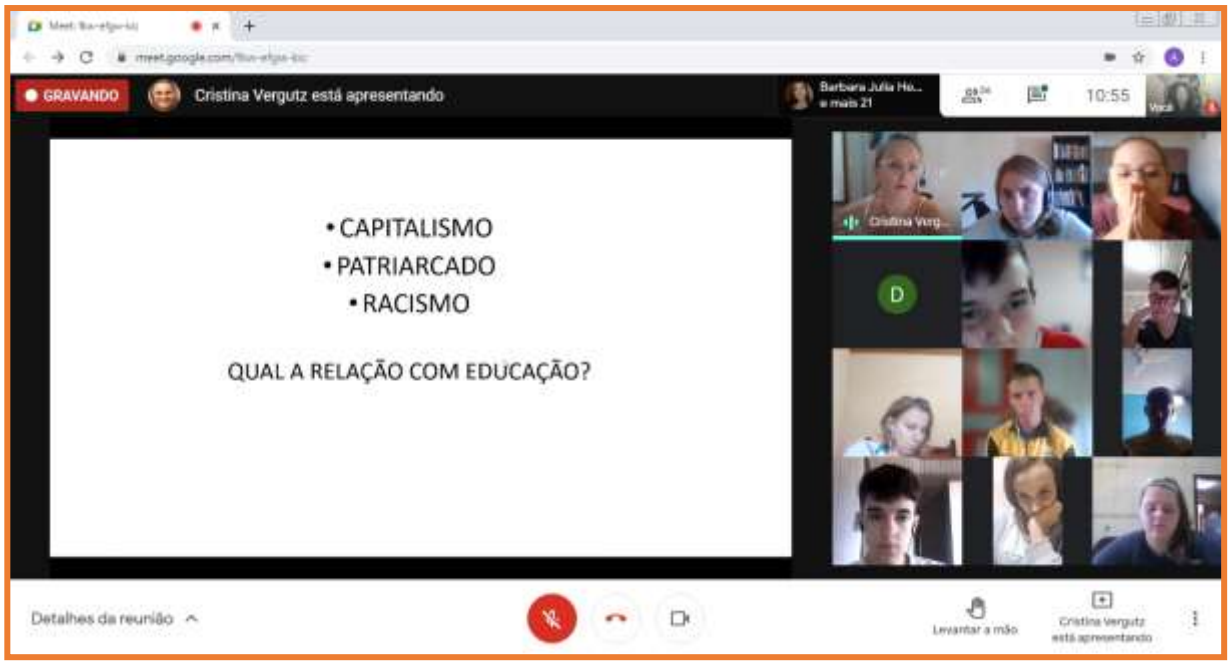
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 7- Participação em aulas remotas



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 8: Participação em aulas remotas

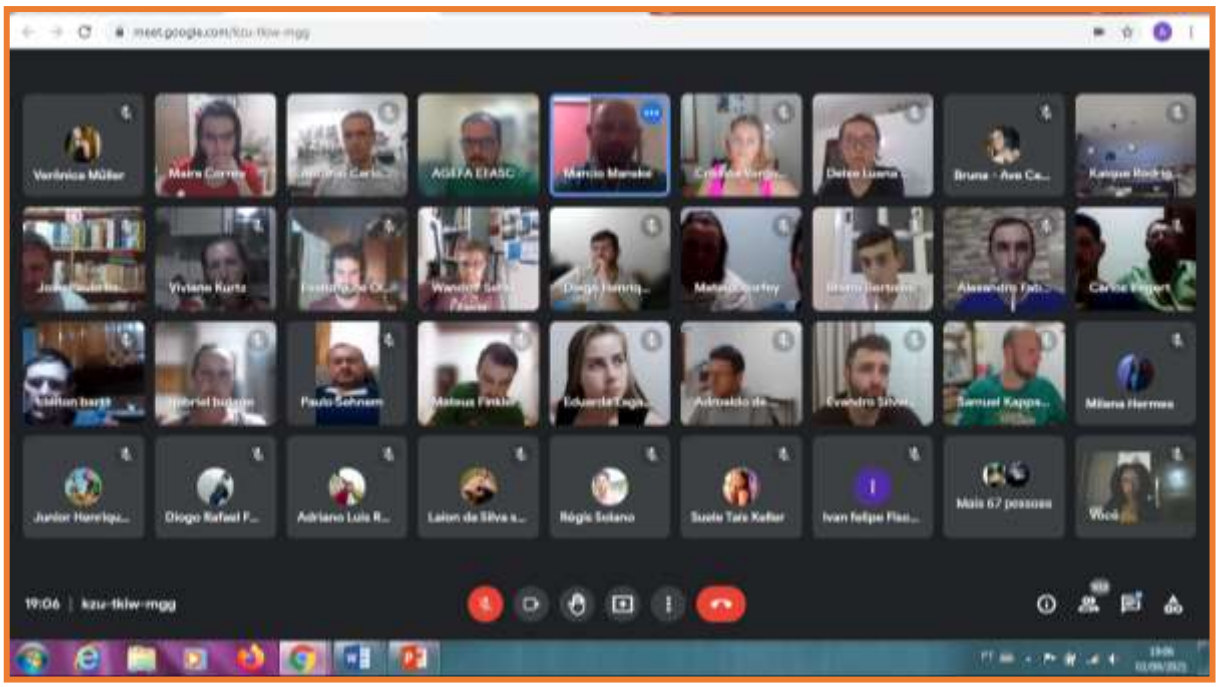


Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 9- Participação na Assembleia Geral da AGEFA

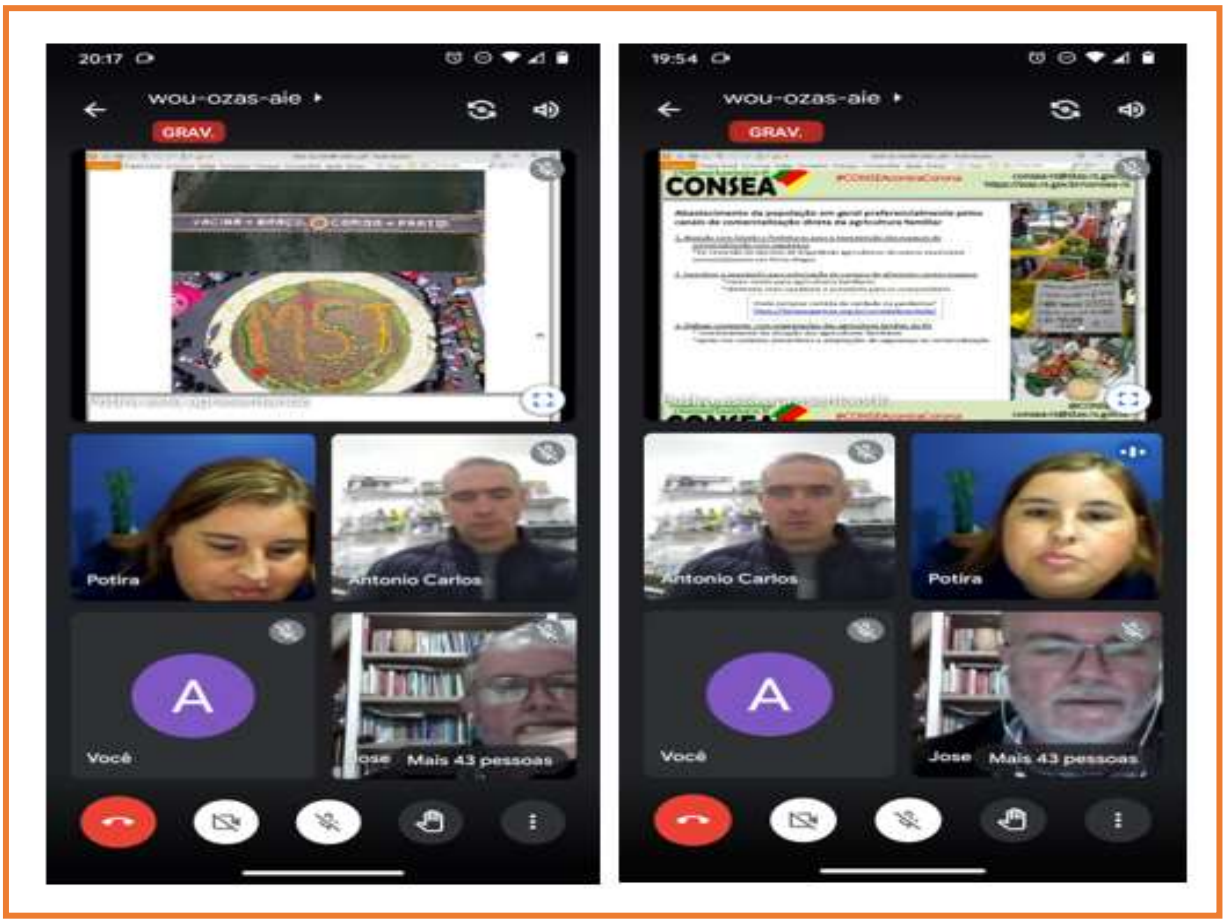
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 10- Participação na Assembleia Geral da AGEFA



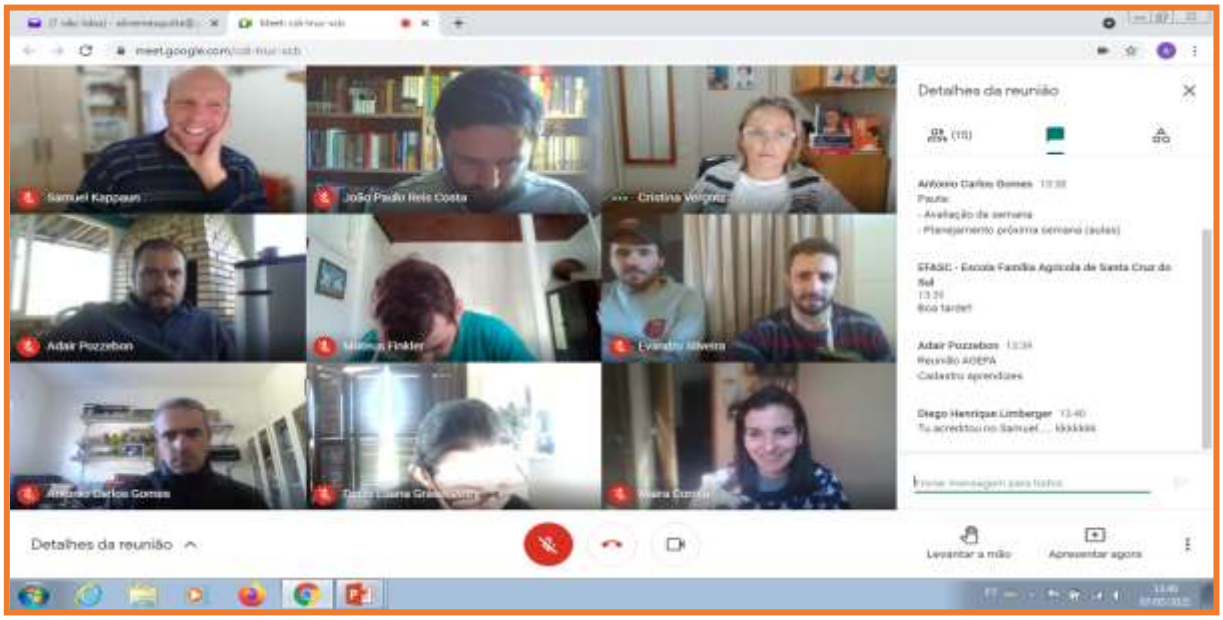
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 11- Participação na Semana dos Alimentos Orgânicos



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 12- Participação em reuniões pedagógicas de docentes



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A *análise de documentos* também foi um instrumento de pesquisa. Podemos dizer, no entanto, que essa análise está presente desde o início da intenção de fazer a pesquisa na EFASC a partir do acompanhamento das postagens realizadas no Facebook da escola, das publicações que os educadores e educadores fazem em jornais locais e dos relatórios anuais da escola.

No âmbito do caminho e do calçado com o qual perfizemos a pesquisa, a *entrevista semiestruturada* foi um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, de reflexão porque as perguntas que compuseram a mesma estão interligadas às situações que foram observadas. Nesse sentido, as entrevistas foram um meio de retomar a realidade, olhando para a mesma e refletindo sobre ela, incumbindo à entrevista uma tarefa problematizadora de aprofundamento do que foi observado. Ainda, para Minayo (2011),

> A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador (sic) busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos [...] da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva (MINAYO, 2011, p. 57).

Ou seja, conforme Minayo (2011) a entrevista pode ser compreendida como uma conversa na qual o pesquisador e a pesquisadora realizam um conjunto de perguntas interligadas ao problema de pesquisa e, ao mesmo tempo, à realidade na qual os sujeitos se

inserem e tramam seus relatos. A autora discorre sobre dois tipos de entrevistas que resultam em um terceiro, quais sejam:

> [...] *estruturadas* e *não estruturadas*, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, toma-se possível trabalhar com a entrevista *aberta* ou *não estruturada*, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as *estruturadas* que pressupõem *perguntas previamente formuladas*. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como *entrevistas semiestruturadas* (MINAYO, 2011, p. 58, grifos da autora).

Portanto, nos utilizamos da *entrevista semiestruturada* porque a mesma ampliou as possibilidades de diálogo tanto para quem pergunta, porque o roteiro pode ir se reestruturando na conversa, quanto para quem responde porque é possível participar da reestruturação desse roteiro a partir do momento em que se pronuncia ao discorrer sobre aquilo que não foi perguntado, mas considera pertinente trazer para o contexto da entrevista. O pesquisador e a pesquisadora, no entanto, situam suas perguntas entre o que foi planejado e aquilo que emerge dos sujeitos, tendo como horizonte o problema de pesquisa e os objetivos que *suleiam* a investigação.

Os 11 participantes desempenham diferentes papéis sociais e ocupam diferentes *lugares* no processo educativo da/na EFASC, o que nos permitiu acessar diferentes lentes que se voltam para um mesmo fenômeno (FREIRE, 1987; ADORNO, 1995), implicando em uma análise que requereu profundidade. No projeto que foi qualificado estavam previstas a realização de oito entrevistas, porém ao longo do desenvolvimento da pesquisa foram realizadas 11, sendo: três estudantes egressas da EFASC: Silvia Naiane, Suellym e Bruna; um estudante egresso: Marlon; uma estudante do 3º Ano do Ensino Médio: Ana Tamires; uma estudante do 2º Ano do Ensino Médio: Angelita P.; duas monitoras: Cristina e Deise; um monitor: Adroaldo; e duas mães de egresso/a: Angelita Medeiros e Mariléia (FIGURA 13).

Figura 13- Participantes das entrevistas semiestruturadas

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Triviños (1987) apresenta uma proposta metodológica para a organização dos dados baseada na *técnica de triangulação de dados* que muito nos interessa, pois unifica e análise e, ao mesmo tempo, delimita o *corpus* da investigação. Por isso, abaixo apresentamos o nosso percurso metodológico, ou seja, o nosso *caminho*, o nosso *bastão* e o nosso *calçado* sistematizados dentro do quadro proposto por Triviños (1987), mas que foi adaptado para a nossa pesquisa.

TRIANGULAÇÃO DE DADOS		
Processos e produtos centrados no sujeito	**Elementos produzidos pelo meio do sujeito**	**Processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social do sujeito**

Pela pesquisadora: Observação participante; Registro no diário de campo; Entrevistas semiestruturadas. **Pelos sujeitos:** Relatos; Produções bibliográficas; Participação; Instrumentos da pedagogia da alternância. **Pela pesquisadora e pelos sujeitos** Discussão referente ao projeto de pesquisa; Participação da pesquisadora e dos sujeitos nas atividades; Partilha e discussão a partir da análise de dados.	**Documentos e práxis** Documentação Pedagógica da EFASC; Leis e diretrizes da Educação do Campo (que são articuladas à realidade da EFASC pelos sujeitos); Produções referentes à pedagogia da alternância e à educação popular; Relatórios anuais; Relatórios referentes ao Projeto Profissional do Jovem e da Jovem; Registros referentes aos estágios de vivência; Entre outros documentos oriundos do contato da pesquisadora com os sujeitos e com o campo da pesquisa; Perspectiva agroecológica; Possibilidades de diversificação.	**Modo de produção:** Capitalismo; Monocultura; Agricultura familiar; Diversidade; Agroecologia; Educação rural- educação do campo; Predomínio e valorização da cultura alemã, assim como da culinária alemã.

Considerando a metodologia adotada e apresentada até aqui, compreendemos que a *análise dos dados* também foi um desafio porque o que dizemos por meio da pesquisa traz o que os outros e outras disseram, e que nos incumbiu analisar. Então, a análise implica em um comprometimento com o contexto da pesquisa e, além disso, "quando chegamos à *fase de análise de dados,* podemos pensar que estamos no final da pesquisa. No entanto, podemos estar enganados porque essa fase depende de outras que a precedem" (MINAYO, 2011, p.67).

Para Streck (2013) é importante pensarmos no que fazemos após a construção dos dados pesquisa, isto é, como os sujeitos poderão acessar os resultados e avaliá-los quanto à pertinência dos mesmos para a transformação da realidade a partir da transformação de suas práxis. Para tanto, os conhecimentos tramados na pesquisa não podem ser *engavetados*, uma vez que ao retornarem para o contexto da pesquisa eles podem contribuir para que os sujeitos problematizem as suas experiências *no mundo, com o mundo* e *uns com os outros e outras*.

Assim sendo, recorremos, primeiramente, a *análise de conteúdo* proposta por Bardin (2011) por compreendermos que, conforme a autora, esse tipo de análise tem acompanhando a humanidade desde as primeiras tentativas de interpretação de escrituras antigas, textos bíblicos e entre outros registros. No entanto, conforme Triviños (1987), Laurence Bardin foi a primeira a autora a conferir visibilidade para a análise de conteúdo a partir de sua obra intitulada obra intitulada *L' Analyse de Contenu,* publicada em Paris no ano de 1977.

Esse método de análise dos dados considera as atitudes, valores, crença e tendências para "desvendar as ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes e etc, que à simples vista não se apresentam com a devida clareza". (TRIVIÑOS, 1987, p.160). Isso, portanto, vai ao encontro da defesa de que não percamos elementos que possam contribuir para compreendermos o fenômeno estudado (FREIRE, 1987).

Em seguida, nos desafiamos a ensaiar alguns passos do trabalho de *tradução,* proposto por Santos (2002), para a análise de dados em que consideramos três mundos coexistentes: a) o mundo como *perversidade*, conforme problematiza Milton Santos (2000), por meio das opressões que se ratificam nele; b) o mundo como *resistência* a partir das práxis que os homens e mulheres tramam na busca pelo seu *ser mais* (FREIRE, 1987); c) o mundo como *possibilidade* a partir tendências descoloniais produzidas no mundo como *resistência*, que nos permitem *esperançar* o que pode haver além do que nos desumaniza e nos subalterniza (SANTOS, 2000; FREIRE, 1987). Assim,

> A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogénea. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que se não esgotam nessas totalidades ou partes. Por exemplo, ver o subalterno tanto dentro como fora da relação de subalternidade (SANTOS, 2002, p.261).

Em síntese, a tradução proposta por Santos (2002) situa-se entre a ideologia que nos faz ver o mundo acabado e a visão social de mundo que aponta para o inacabamento (LÖWY, 1996; FREIRE, 1987). À modernidade-colonialidade interessa manter o mundo como fábula (SANTOS, 2000), enquanto perpetua sua perversidade. A nós, porém, cabe nos *encharcarmos* da *denúncia* e do *anúncio*, contribuindo para que a EFASC possa se utilizar de nossas análises para *encarnar*, cada vez¸ uma pedagogia libertadora em sua trama educativa. Portanto,

> O primeiro, um desafio desconstrutivo, consiste em identificar os resíduos eurocêntricos herdados do colonialismo e presentes nos mais diversos setores da vida coletiva, da educação à política, do direito às culturas. O segundo desafio, um desafio reconstrutivo, consiste em revitalizar as possibilidades histórico-culturais da herança africana interrompida pelo colonialismo e pelo neocolonialismo. O trabalho

> de tradução procura captar estes dois momentos: a relação hegemónica entre as experiências e o que nestas está para além dessa relação (SANTOS, 2002, p.262).

Nesse sentido, para além de compreendermos as tendências descoloniais da pedagogia da alternância, interessou-nos também considerar as contradições presentes nessa experiência educativa. Portanto, apontar para as tendências reside no fato de considerarmos aquilo que sinaliza para uma pedagogia descolonial libertadora, enquanto que para os resíduos indolentes amplia as problematizações e leitura/releitura crítica da realidade, para que outras tendências descoloniais possam emergir.

As *entrevistas semiestruturadas* e os registros anotados em no *diário de campo* foram *diluídas* em quadros de análise, nos permitindo organizá-los também a partir de subcategorias, unindo as recorrências identificadas nas observações e nas entrevistas. Na análise nos coube atrelar as categorias emergentes às tendências descoloniais, e vincular estes últimos à pedagogia da alternância da/na EFASC e a pedagogia descolonial como pedagogias entrelaçadas, da seguinte forma:

1- Para a observação participante e o diário de campo:

Data/local	Quem participou?	O que foi debatido? O que aconteceu?	O que foi recorrente?	Leitura da pesquisadora	Subcategorias emergentes (vinculadas à colonialidade/descolonialidade)

2- Para as entrevistas semiestruturadas, após serem transcritas:

Tabela de Análise das Entrevistas

Categorias emergentes para compreender as "tendências"	Instrumentos da Pedagogia da Alternância	Recorrências	Não é recorrente	Reflexões	Colonialidade/ (des) colonialidade
Formação/Educação do campo	-	Como eu já tinha essa aproximação com a EFASC então eu que demonstrei interesse em estudar lá, e a família também se preparou né. Meu pai e minha mãe gostaram da ideia e disseram "è isso aí, vamos lá, então foi bem assim. Eu fui demonstrando que eu gostaria de participar da Pedagogia da Alternância da EFASC e aí a gente conversou daí eles falaram sim que era uma boa ideia de ter esse ensino com o técnico junto porque geralmente é isso que a gente vê né: o Ensino Médio e o Técnico Agrícola separados. Então é isso que motiva muitas vezes assim né "aí vai ter as duas formações juntas né", mas tem muito mais que isso né. (Silvia Naiane, Herveiras, egressa, 09/08/2021)		A vontade de estudar em uma escola técnica em agricultura nos permite compreender que há uma busca por educação contextualizada à realidade do campo, da agricultura e da materialidade da vida dos e das jovens. Ao mesmo tempo, a formação técnica atrelada ao ensino médio aparece, inicialmente, como oportunidade de formação diferenciada. Formação onnilateral (Marx e Gramsci)	SER
Formação/Educação do Campo	-	Eu estava no 8° Ano e daí eu descobri que existiam escolas técnicas em agricultura né. Até então, isso para mim, era uma novidade. Eu fiquei muito feliz de		No caso da Suellym, ela aponta que ao descobrir que existiam escolas técnicas em agricultura, ela iniciou um movimento de busca e	SER SABER

A construção das tendências foi articulada ao que foi sendo identificado, compreendido e analisado como descolonial na dialogicidade da do-discência com qual os sujeitos pesquisandos e pesquisandas se envolvem e desenvolvem na EFASC. Portanto, a primeira parte da *análise* foi destinada para a averiguação da presença das tendências descoloniais, identificando em quais dimensões elas se apresentam com maior ou menor ênfase (STRECK; ADAMS, 2014, p. 73).

Para a *análise de documentos*, compreendemos que Cellard (2008) apresenta uma metodologia que auxilia o pesquisador e a pesquisadora a tratar o documento como material de pesquisa. Ou seja, o autor traz cinco pontos para serem observados quando nos propomos a analisar documentos, os quais são: o contexto no qual o documento foi produzido e está inserido; por quem ele foi escrito (autor/a, autores/as); a autenticidade e a confiabilidade do texto presente no documento; a natureza do texto e o meio para qual foi escrito; e, por fim, os conceitos-chave e a lógica interna dos enunciados. Nesse sentido, organizamos um quadro específico para a análise de documentos a partir do método proposto por Cellard (2008).

Ao compreendermos a especificidade de fazermos uma leitura descolonial da experiência da pedagogia da alternância da/na EFASC, traçamos uma análise cuidadosa e profunda porque sabemos que algumas tendências, como a educação articulada à realidade dos educandos e educandas, são latentes. Muitas outras, porém, ainda desconhecidas somente podem ser identificadas e estudadas a partir da inserção na EFASC e no movimento pedagógico, epistemológico e político da mesma para que consigamos, juntas aos sujeitos, enxergar as práxis e as metodologias que fazem da EFASC uma escola que insurge em um contexto no qual plantar soja ou fumo parece muito mais interessante do que plantar verduras, flores e frutíferas sem veneno (MORETTI; ADAMS, 2011).

4 AS NOSSAS SEMENTES CRIOULAS: CAMINHOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Nascemos em poemas diversos
destino quis que a gente se achasse
na mesma estrofe e na mesma classe
no mesmo verso e na mesma frase
rima à primeira vista nos vimos
trocamos nossos sinônimos
olhares não mais anônimos
nesta altura da leitura
nas mesmas pistas
mistas a minha a tua a nossa linha.
(Paulo Leminski, 1980).

Neste capítulo metaforicamente intitulado como *As nossas sementes crioulas* é que apresentamos o nosso referencial teórico, tomando como referência o pensamento pedagógico de Paulo Freire e suas palavras grávidas de mundo[50] que foram semeadas para, a partir disso, compreendermos a educação bancária, a pedagogia do oprimido, a descolonialidade e o encontro entre educação popular, educação do campo e pedagogia da alternância da/na EFASC.

A pertinência das nossas sementes crioulas está articulada à compreensão de que convivemos cotidianamente com as sementes oriundas da estrutura opressora, ou seja, as que mascaram e ofuscam a realidade justificadas por um mundo como fábula, mas que seu pano de fundo se vale da exploração e da dominação. As nossas sementes, no entanto, nos ajudam a compreender melhor o nosso contexto, as nossas gentes e a nossa própria práxis investigativa.

4.1 Da pedagogia bancária à pedagogia do oprimido: descolonialidade do poder, do saber e do ser

"Aos esfarrapados do mundo" Freire (1987. p.12) problematiza as suas primeiras palavras de uma pedagogia do oprimido, e Fanon (1968) em sua obra "Os condenados da terra" discute sobre a colonização e os efeitos dessa violência na produção da existência

[50] Para Streck, Redin e Zitkoski (2010), Paulo Freire foi um semeador e cultivador de palavras, no entanto, alertam-nos os autores, não eram quaisquer palavras, mas sim palavras com o "dom de gerar mundos, de pronunciar novas realidades" (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 13).

humana e do próprio conhecimento como fruto da culpa e da inferiorização que os condenados e esfarrapados introjetam frente ao colonizador que se apresenta como civilizado, moderno e sábio. No entanto, desde Rodríguez (2008), Martí (2007) e desde as próprias lutas dos povos originários e oprimidos diante da invasão cultural e à dominação, podemos identificar que há rebeldia e resistência.

Nesse sentido, a pensamento e a práxis descolonial podem ser identificadas nas experiências e saberes que, segundo Santos (2002), têm sido desperdiçados pela racionalidade ocidental que inválida os modos de ser, existir e pensar dissociados de sua lógica. É, portanto, com essa perspectiva que a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) trama o seu processo educativo, compreendendo que é necessária uma outra pedagogia para estabelecer um diálogo com outros sujeitos, assim como com outros saberes e modos de estar sendo homens e mulheres inacabados (ARROYO, 2012; FREIRE, 1987).

E para Walsh (2017) essas outras pedagogias, ao longo do histórico de resistência e luta na América Latina, foram se entretecendo para o descolonial ao identificarem que era necessário buscar novas formas de (re) existir como sujeitos de sua própria história, cuja vocação ontológica os encaminha para a humanização (FREIRE, 1984). Portanto, é com essa compreensão de que a pedagogia da alternância da/na EFASC tem se articulado a ações e reflexões que questionam o padrão eurocêntrico de ser e estar no mundo que fomos identificando alguns sinais de que essa experiência pode ser lida e analisada no âmbito das pedagogias descoloniais discutidas por Walsh (2017).

Contudo, estamos entendendo que Walsh (2017) realizou um trabalho de sistematização e tradução das experiências e alternativas pedagógicas que não cabem no modelo eurocêntrico e que, para tanto, se constituem nos espaços nos quais a modernidade/colonialidade revela os seus limites (MIGNOLO, 2007) diante da emergência de um novo paradigma. Esse outro paradigma, portanto, pode ser associado ao que Freire (1987) compreende como a necessidade da superação de uma pedagogia para os sujeitos oprimidos para a trama de uma educação que seja feita com todos aqueles e aquelas cujo conhecimento de si próprios como sujeitos encontra-se ofuscado pela imersão ingênua na realidade opressora.

Assim, na Pedagogia do Oprimido Freire (1987) problematiza a existência de uma pedagogia dominante que não dialoga com as classes populares porque é produzida para elas e não com elas. Além disso, para o educador popular, a pedagogia bancária se tratava de uma ação que, ao ser elaborada pelos opressores, inviabilizava a conscientização dos oprimidos e oprimidas acerca de sua vocação ontológica para o *ser mais*. Nesse contexto, Freire (1987)

identificou, entre tantos mecanismos de subalternização, a desumanização, o fatalismo histórico, a opressão e a própria violência colonial como estruturantes da pedagogia bancária.

Com isso, compreendemos que a EFASC no seu *estar sendo* uma escola do campo entrelaçada à pedagogia da alternância, por meio de uma articulação permanente da teoria com a prática, nos possibilita identificar que existem possibilidades de tramar uma práxis que se encaminhe para a superação das opressões que se ratificam no gênero, na classe e na raça-etnia. Essas possibilidades se entrelaçam a tramas descoloniais já identificadas e que nos permitem ler a experiência da/na EFASC como um processo educativo que parte da materialidade da vida dos homens, mulheres e jovens do campo.

Essa relação dialógica da educação com os sujeitos que a constituem pode ser entendida a partir de uma perspectiva metodológica do *Sul*, pois por meio desta os homens e mulheres subalternizados reclamam por

> novos processos de produção e avaliação de conhecimento válido, científico e não científico, e de novas relações entre diferentes tipos de conhecimento, baseados nas práticas de classes e grupos sociais que têm sofrido sistematicamente as desigualdades injustas e discriminações causadas pelo capitalismo e pelo colonialismo. SANTOS, 2011, p. 35, tradução livre)[51].

Ou seja, Santos (2011), ao sistematizar o movimento de resistência e busca por alternativas creditáveis dos povos explorados e dominados, compreendeu que a epistemologia do Norte, aqui entendida como a própria educação bancária e acrítica, não irá se esforçar para que ocorra a libertação, pois a subalternização é a condição essencial para a manutenção de seu status quo do poder dos dominadores (FREIRE, 1987).

A realidade como ponto de partida para ser problematizada é uma importante tendência para pensarmos a experiência pedagógica da/na EFASC como uma pedagogia descolonial, pois para Freire (1977) a transformação do mundo está associada à tomada de consciência que os sujeitos têm do mundo, de sua realidade e de sua própria capacidade de transformá-lo. Essa consciência, portanto, está imbricada com a existência e com a (re) existência, implicando na possibilidade de um pensar próprio (FREIRE, 1987).

Assim, a experiência da pedagogia da alternância da/na EFASC foi sendo identificada como um processo educativo que ao se distanciar da pedagogia bancária, incorpora uma pedagogia do oprimido ao entender, mesmo em meio às contradições históricas[52] da própria

---

[51] No original: nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo (SANTOS, 2011, p. 35).

[52] A origem da pedagogia da alternância é europeia e, nesse sentido, Ribeiro (2010) nos orienta a olharmos criticamente para essa proposta, contextualizando-a no seu tempo histórico demarcado pelo êxodo rural, pela

pedagogia da alternância (RIBEIRO, 2010), a urgência de uma educação problematizadora, crítica e transformadora em um contexto no qual as monoculturas (Santos, 2002) se apresentam como os únicos modos de produzir e reproduzir a vida.

Nesse contexto, Vergutz (2013) e Costa (2012) nos apresentam a EFASC como uma escola que desde os seus primeiros movimentos buscou uma metodologia que fosse capaz de articular a educação do campo e a educação crítica problematizadora à unidade trabalho e educação. Essa trama, portanto, em um contexto demarcado não somente pela monocultura, mas também pela própria ausência de uma experiência educativa que pudesse articular a realidade rural, implicou na possiblidade de uma escola capaz de propiciar a investigação e o conhecimento crítico dos sujeitos com relação às suas vidas. Alguns jovens, filhos e filhas de agricultores e agricultoras, relatam que foi a partir do ingresso na EFASC que eles e elas conheceram a propriedade rural da família, aprenderam que os saberes das avós também são ciência e que ser um sujeito do campo é também um modo de existir, produzir conhecimento e de ser gente (COSTA, 2012; VERGUTZ, 2013). Além disso,

> [...] a origem de uma Escola Família Agrícola na região central do Rio Grande do Sul, com ênfase no Ensino Médio e Técnico Profissionalizante na área agrícola, além buscar contribuir para a oferta de educação contextualizada para a juventude do campo, conforme seu Plano de Curso, surge com a justificativa de problematizar outras questões que permeiam o campo, tais como: o êxodo rural, a monocultura do tabaco, a diversificação de culturas, a agroecologia, o uso de agrotóxicos, a degradação ambiental, a assistência técnica, entre outros (VERGUTZ, 2013, p. 41).

Dessa forma, entende-se que a EFASC está comprometida com diferentes aspectos da vida humana ao problematizar a agricultura a partir da agroecologia, pois esta última é uma visão social utópica de mundo (LÖWY, 1996) que contempla outros sujeitos e outros tensionamentos. Nesse sentido, a agroecologia se articula à pedagogia do oprimido ao identificar que a transformação da agricultura e, por conseguinte, dos trabalhadores e trabalhadoras só é possível

> com a construção, ‘de baixo para cima’, de uma proposta para a agricultura e o desenvolvimento rural, com base no protagonismo dos homens e mulheres que vivem da agricultura. Nesta proposta, a sobrevivência das pessoas – entendida também como a preservação do entorno físico no qual exercem as suas atividades produtivas – não deve estar submetida à lógica do mercado, mas sim à busca da conservação de todas as formas de vida (SILIPRANDI, 2009, p.102).

---

desarticulação da escola à vida rural e pelo contexto de pós- Primeira Guerra Mundial. Para a autora, a pedagogia da alternância assume a articulação dialética de educação e trabalho, porém essa vinculação só pode ser entendida como princípio educativo quando a analisamos na relação trabalho e capital, sem perdemos de vista os sujeitos que a produzem e o contexto no qual a pedagogia da alternância se configura como um processo educativo.

Nesse sentido, para Siliprandi (2009), assim como para Wood (2003), todas as alternativas e modos de existir e pensar o mundo que contradizem o padrão hegemônico precisam também problematizar o sistema capitalista, porque a perversidade do mesmo transforma as nossas lutas e resistências em mercadoria. E Siliprandi (2009), nessa problematização, identificou o fato de que a agroecologia, por meio da produção orgânica de alimentos ou de cisternas no caso do Nordeste, sempre começa pelas mulheres porque são elas "quem iniciam a 'conversão' da propriedade para sistemas sustentáveis, por estarem mais envolvidas com as propostas que tratam da saúde e da alimentação das famílias" (SILIPRANDI, 2009, p.17). Porém, conforme a agroecologia vai se tornando uma possibilidade de sustentabilidade atrelada à renda "muitas vezes, quando o empreendimento começa a ter resultados positivos, o comando das atividades volta para as mãos dos homens" (SILIPRANDI, 2009, p. 17).

Freire e Shor (2000) também problematizaram as dimensões do gênero e da raça/etnia no contexto do modo de produção capitalista e, inclusive em outros modos de produção citando o próprio socialismo. A superação do racismo e do sexismo, discorrem Freire e Shor (2000), não pode ser reduzida à luta de classes, mas o enfrentamento das violências oriundas desses campos de dominação-exploração implica também em uma luta anticapitalista. Porém, a superação do capitalismo não oferece significa a superação imediata dessas opressões, isto é,

> Não digo que o racismo e o sexismo possam ser reduzidos à luta de classes. Mas o que quero dizer é que não acredito na possibilidade de superar o racismo e o sexismo num modo de produção capitalista, numa sociedade burguesa. Não obstante, isso não significa que o racismo e o sexismo serão superados mecanicamente numa sociedade socialista. […] Devemos evitar que nos interpretem como se estivéssemos pensando que deveríamos *primeiro* educar as pessoas para serem livres, para *depois* podermos transformar a sociedade. Não. Devemos, o quanto possível, fazer as duas coisas simultaneamente. Por isso, devemos estar engajados na ação política contra o racismo, contra o sexismo, contra o capitalismo, e contra as estruturas desumanas de produção (FREIRE; SHOR, 2000, p. 199, grifado no original).

Assim, em nossa compreensão e em nossa leitura, mesmo diante do *giro* descolonial[53], não podemos desconsiderar a denúncia que Marx (1985) fez acerca da perversidade do sistema capitalista que transforma o trabalho, nosso meio de realização, em mercadoria. O pensamento, a epistemologia, a metodologia e a pedagogia descolonial latino americana não

[53] O termo giro decolonial foi proposto por Nelson Maldonado-Torres, no ano de 2005, e pode ser compreendido como um movimento de resistência e insurgência de cunho teórico, prático, cultural, político e epistemológico que se opõe à lógica da modernidade/colonialidade, situando a descolonialidade como o terceiro elemento da modernidade-colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2007).

podem ignorar o fato de que o capitalismo é um instrumento de dominação e de exploração que se pauta nas dimensões do poder, do saber e do ser por meio de categorias mentais da modernidade-colonialidade como o gênero, a classe e a raça/etnia para operar, pois

> O marxismo que todos falam, mas que muito poucos conhecem e, sobretudo, compreendem, é um meio fundamentalmente dialético. Isto é, um método que se apoia integralmente na realidade dos fatos. Não é como alguns erroneamente supõem um corpo de princípios sem consequências rígidas, iguais para todos os climas históricos e todas as latitudes sociais. Marx extraiu seu método da entranha mesmo da história. O marxismo em cada país, em cada povo, opera e aciona sobre o ambiente, sobre o meio, sem descuidar de nenhuma de suas modalidades (MARIÁTEGUI, 1927, s/p).

Assim como Mariátegui (1927), Freire (1987) identificou a atualidade do pensamento de Marx ao compreender que na sociedade capitalista as nossas possibilidades para *o ser mais* são incompletas. Posto isso, compreendemos que podemos avançar politicamente e pedagogicamente a partir do pensamento descolonial, sem desconsiderarmos a atualidade e a legitimidade das análises de Marx sobre o capital e a luta de classes. Para tanto, Mariátegui (2011) propôs uma leitura e uma ação marxista descolonial ao compreender que em cada contexto as ideias de Marx deveriam ser vinculadas à realidade, isto é, aos trabalhadores e trabalhadoras em suas esferas de trabalho, e não necessariamente na fábrica. Assim, escreveu Mariátegui,

> O socialismo ordena e define as reivindicações das massas, da classe trabalhadora. E, no Peru, as massas – a classe trabalhadora – são indígenas na proporção de quatro quintos. Nosso socialismo, pois, não seria peruano – sequer seria socialismo – se não se solidarizasse, primeiramente, com as reivindicações indígenas (MARIÁTEGUI, 2011, p. 110).

No caso da EFASC, a classe trabalhadora são os agricultores e as agricultoras que também estão sob o julgo do capital que determina a validade do trabalho que realizam, assim como se expande por meio da exploração da força de trabalho que gera um desenvolvimento desigual e injusto. Nesse sentido, o tensionamento por uma agricultura mais sustentável, justa e solidária não pode estar dissociado dos tensionamentos no âmbito de tudo aquilo que desumaniza e oprime todas as gentes. Além disso,

> A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular de um dito padrão de poder e opera em nada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, de existência social e cotidiana e a escala societal. Se origina e mundializa a partir da América (QUIJANO, 2005, p. 342).

Por outro lado, não podemos desconsiderar a crítica que Grosfoguel (2013) faz de Marx, porque para o autor filósofo alemão

> [...] não observa o problema civilizatório, epistemológico, racial, patriarcal e todos os problemas que são internos a uma civilização e não somente a um sistema

> econômico. Estamos falando de uma civilização com um sistema econômico. Marx reproduziu as premissas dos orientalistas da época, e por isso, como eles, privilegiou a lógica de acumulação de capital e perdeu de vista coisas irredutíveis à lógica da acumulação de capital como a lógica genocida, a lógica racial, a lógica patriarcal, o racismo/sexismo epistemológico e uma multiplicidade de lógicas de dominação no sistema mundo que se inaugura em 1492 e que Marx simplesmente não enxerga, que lhes são invisíveis como homem branco europeu que via o mundo com os óculos eurocêntricos hegelianos (GROSFOGUEL, 2013, p. 41).

No entanto, reiteramos a nossa compreensão de que a análise que Marx (1985) fez do capital é necessária e importante para que possamos compreender a lógica predatória do mesmo e observamos o seu movimento na atualidade. Em nossa compreensão, as problematizações de Marx (1985) sobre a subalternização, as novas condições de opressão e exploração se apresentam como condições essenciais para a manutenção do sistema capitalista são constituintes da modernidade-colonialidade. Nesse contexto, entendemos que a EFASC está engajada com práxis que atuam contra as estruturas opressoras, e nos coube compreender melhor a experiência da pedagogia da alternância da/na EFA investigada para compreendemos *quais* e *como* são realizados estes enfrentamentos que são indissociáveis na trama de uma pedagogia descolonial comungada com o povo e comprometida com a libertação (FREIRE, 1987).

Portanto, atreladas às problematizações que se referem ao capitalismo, as questões de gênero, em especial no que tange as mulheres, não podem ser silenciadas. Com isso, uma pedagogia descolonial, na perspectiva de Walsh (2017), precisa necessariamente problematizar questões sociais e estruturais como o racismo, as violências de gêneros oriundas do patriarcado e o desperdício de tudo que não se enquadra no projeto civilizatório ocidental porque “este é o trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem de enfrentar. A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. [...] que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (FREIRE, 1987, p.23).

Ainda, conforme Lugones (2014), os enfrentamentos de uma pedagogia descolonial se fundam na consciência de que

> [...] a colonialidade do gênero ainda está conosco; é o que permanece na intersecção de gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial. Pensar sobre a colonialidade do gênero permite-nos pensar em seres históricos compreendidos como oprimidos apenas de forma unilateral (LUGONES, 2014, p. 939).

Ou seja, problematizar uma pedagogia descolonial, tendo como horizonte uma educação libertadora, implica problematizar o gênero, a classe e a raça/etnia considerando que Lugones (2014) compreende “a hierarquia dicotômica entre o humano e o não humano como

a dicotomia central da modernidade colonial" (LUGONES, 2014, p. 936). Ou seja, para a autora todas as perversidades imbrincadas na "missão civilizatória" não tinham como objetivo transformar os não humanos colonizados e colonizadas em humanos, pois a violência empregada para dominar era justamente o que desumanizava a partir do acesso brutal não somente à memória e à cultura, mas também aos corpos das pessoas. Nesse contexto, Lugones (2014) destaca que o cristianismo foi essencial porque

> A transformação civilizatória justificava a colonização da memória e, consequentemente, das noções de si das pessoas, da relação intersubjetiva, da sua relação com o mundo espiritual, com a terra, com o próprio tecido de sua concepção de realidade, identidade e organização social, ecológica e cosmológica. Assim, à medida que o cristianismo tornou-se o instrumento mais poderoso da missão de transformação, a normatividade que conectava gênero e civilização concentrou-se no apagamento das práticas comunitárias ecológicas, saberes de cultivo, de tecelagem, do cosmos, e não somente na mudança e no controle de práticas reprodutivas e sexuais (LUGONES, 2014, p. 938).

Nesse sentido, ao consideramos que Walsh (2017) compreende que uma pedagogia descolonial realiza tensionamentos radicais no que tange às estruturas de dominação, Lugones (2014) nos desafia a pensarmos a colonialidade com um processo que perpetua a desumanização, nos levando a "decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social" (LUGONES, 2014, p. 940). Ainda, para Lugones (2014) o gênero é uma "imposição colonial", hierarquicamente e racialmente diferenciada que "nega a humanidade" e o "gênero às colonizadas" (LUGONES, 2014, p. 942), pois o assassinato das mulheres indígenas e o recorte de seus corpos para imprimir medo e horror, assim como o fato de os entregarem para os cães, se trata, conforme Lugones (2014), da sujeitificação e manutenção do outro como não humano.

Portanto, a violência justificada pela humanização e pela ascensão social dos homens e mulheres colonizados não se justifica, ou seja, Lugones (2014) discorre que a perversidade da *missão civilizatória* vai muito além do que a própria modernidade/colonialidade nos conta como história oficial do mundo, pois sua premissa se pauta na negação e na distorção dos outros e outras como existentes. Nesse sentido, Freire (1987) problematiza que nós temos a nossa "vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada" (FREIRE, 1987, p.19).

Pensando ainda na tarefa permanente de uma pedagogia descolonial, Freire (2005) discorre sobre a unidade do discurso com a prática ao entender que a mudança do mundo está

atrelada à mudança da linguagem e que, desse modo, não precisamos aguardar pela mudança do mundo para alterarmos o nosso modo de vê-lo, narrá-lo e pensá-lo. Contudo, mudar a linguagem, mas não a ação pouco contribui para a radicalidade necessária para a transformação, pois nas palavras de Freire (2005)

> Não é puro idealismo, acrescente-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. É claro que a superação do discurso machista, como a superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente com o novo discurso, democrático, antidiscriminatório, nos engajarmos em práticas também democráticas. O que não é possível é simplesmente fazer o discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial (FREIRE, 2005, p. 68).

Assim, a trama de uma pedagogia descolonial é, por conseguinte, a trama de uma educação transformadora, crítica e problematizadora dos diferentes *tentáculos* que a modernidade/colonialidade se utiliza para introjetar sua ideologia opressora. Para tanto, a partir de Walsh (2017) e Freire (1987) compreendemos que uma pedagogia descolonial implica em uma atitude descolonial pautada na libertação de todos e todas, exigindo uma radicalidade para rejeitar o modelo colonial imposto pela cultura dominante. E, para Freire (1987),

> esta exigência radical, tanto para o opressor que se descobre opressor; quanto para os oprimidos que, reconhecendo-se na contradição daquele, desvelam o mundo da opressão e percebem os mitos que o alimentam – a radical exigência da transformação da situação concreta que gera a opressão (FREIRE, 1987, p.24).

Essa radicalidade problematizada por Walsh (2017) e Freire (1987) não é algo que acontece rapidamente, pelo contrário, Freire (1987), inclusive, rejeita soluções que venham empacotadas ou pré-fabricadas, justamente porque se trata de uma construção coletiva, partilhada e solidária de estratégias que consigam superar, com a expansão do presente (SANTOS, 2002), as opressões oriundas da modernidade/colonialidade. Portanto, entendemos que a EFASC em seu caminhar tem se voltado para o descolonial, movimento em que a problematização e a reflexão "abrem radicalmente "outros" caminhos e condições de pensamento, [...] que, ao mesmo tempo, nos fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e do poder colonial ainda presente, desvinculando-se dela" (WALSH, 2017, pág. .28)[54].

---

[54] No original: "abren caminos y condiciones radicalmente "otros" de pensamiento, [...] que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella" (WALSH, 2017, p.28).

Para Walsh (2017) as outras formas de pensar e de existir deviam-se do poder colonial, perfazendo seu próprio caminho. O da EFASC, nesse caso, tem sido por meio da educação do campo aos filhos e filhas de agricultores e agricultoras que historicamente têm sido colocados na linha do não ser sob a lógica da razão indolente (SANTOS, 2002), mas que através da educação crítica se compreendem como sendo a partir da superação dos limites impostos pela matriz colonial. Portanto, compreendemos, a partir de Dussel (2005) e Quijano (2007) que a colonialidade é a outra face da modernidade, e que sua mantença é alicerçada em processos de opressão e dominação dos países, sujeitos e grupos subalternos. Além disso, conforme Mignolo (2017), a colonialidade é o lado mais *escuro* da modernidade porque

> A tese básica – no universo específico do discurso tal como foi especificado – e a seguinte: a "modernidade" e uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a "colonialidade. A colonialidade, em outras palavras, e constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade. Por isso, a expressão comum e contemporânea de "modernidades globais" implica "colonialidades globais" no sentido exato de que a MCP e compartilhada e disputada por muitos contendedores: se não pode haver modernidade sem colonialidade, não pode também haver modernidades globais sem colonialidade globais. Consequentemente, o pensamento e a ação descoloniais surgiram e se desdobraram, do século XVI em diante, como respostas as inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu, onde são acionados (MIGNOLO, 2017, p.02).

Bem, se a colonialidade é constitutiva da modernidade, a descolonialidade, que a razão indolente subjuga como uma violência daqueles e daquelas que lutam para se pronunciar no mundo (FREIRE, 2005), tem sua gênese na colonialidade, a violência em si, e se configura como uma resposta a todos os mecanismos de opressão, sendo esse o motivo pelo qual Mignolo (2017) identifica e problematiza des/colonial, implicando no fato de que o descolonial está latente no colonial, sendo um resultado deste último. Em Freire (1987) essa problematização acerca da opressão, do domínio e da exploração, que ofusca a visão de mundo do oprimido e da oprimida acerca das origens da subalternização, nos permite compreender que

> [...] a situação de opressão em que se 'formam', em que 'realizam' sua existência, os constitui nesta dualidade, na qual se encontram proibidos de ser. Basta, porém, que homens (sic) estejam sendo proibidos de ser mais para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica seja, em si mesma, uma violência. Violência real, não importa que, muitas vezes, adocicada pela falsa generosidade a que nos referimos, porque fere a ontológica e histórica vocação dos homens (sic) – a do ser mais (FREIRE, 1987, p. 27).

No excerto acima Freire (1987) discorre sobre a dominação que proíbe o outro e a outra de *serem mais* e realizarem a sua existência, discutindo sobre o caráter por vezes

silencioso e adocicado dessa violência que se apresenta como progresso e generosidade do civilizado para com o bárbaro e, por conseguinte, do opressor para com os sujeitos oprimidos.

Na EFASC, a dualidade da cidade como progresso e do campo como atraso, por exemplo, expressa essa situação de opressão na qual os jovens e as jovens do campo, assim como as suas famílias, sentem-se menos sábios ou menos importantes dentro de uma escala social hegemônica que classifica quais conhecimentos, sujeitos e contextos podem ser considerados como válidos. Portanto, em seguida, nos questiona Freire "[...] estabelecida a relação opressora, esteja inaugurada a violência, que jamais foi até hoje, na história, deflagrada pelos oprimidos. Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência? " (FREIRE, 1987, p. 28).

Bem, a problematização proposta por Freire (1987) nos conduz à compreensão de que a Pedagogia do Oprimido se constituí como uma pedagogia que é própria dos oprimidos e oprimidas e que somente por meio desta é possível superar a contradição oprimido-opressor. É por este motivo que Freire (1987) afirma que a tarefa do oprimido e de sua pedagogia é perpassada por dilemas, e a libertação é como um parto doloroso, pois

> Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão. Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro. Inauguram o desamor, não os desamados, mas os que não amam, porque apenas se amam. Os que inauguram o terror não são os débeis, que a ele são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os "demitidos da vida", os esfarrapados do mundo (FREIRE, 1987, p.29).

Nesse sentido, identificamos que a Pedagogia do Oprimido, na superação radical de uma educação bancária e acrítica, se apresenta como uma pedagogia descolonial ao tensionar a violência da matriz colonial e denunciar a situação daqueles e daquelas que se encontram demitidos de suas próprias vidas. Ademais, para Mignolo (2017) "o pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto e, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retorica da modernidade" (MIGNOLO, 2017, p. 10).

Desse modo, compreendemos que da educação bancária à pedagogia do oprimido, sendo esta uma última uma contraposição à primeira, a superação da alienação e da opressão, frutos da dominação, se associa à descolonialidade como uma "resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade" (MIGNOLO, 2017, p.10). E, portanto, "seria uma contradição se os opressores, não só defendessem, mas praticassem uma educação libertadora" (FREIRE, 1987, p. 26).

Nesse sentido, identificamos que a EFASC compreende a legitimidade das práxis críticas e transformadoras, *desde abajo*, junto aos sujeitos cujo padrão colonial os desumaniza, pois, conforme Vergutz (2013) "a radicalidade do diálogo pressupõe a radicalidade da escuta e para isso é preciso compreender o outro como legítimo outro" (VERGUTZ, 2012, p. 59). Ou seja, diferente da educação bancária que subordina os sujeitos, a problematizadora possibilita a inserção crítica dos educandos e educandas na realidade em que realizam suas vidas para que possam compreender que o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas sim uma trama coletiva na qual ao ser desvelado se recria (FREIRE, 1987).

Historicamente os povos do campo, os pescadores, as mulheres, o povo negro, o povo indígena, as crianças e todos os demais grupos desclassificados pelas elites historicamente hegemônicas, tanto na zona urbana quanto na rural, sempre conviveram com o que Mignolo (2017) identifica como uma violência que se auto justifica a partir de "um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade" (MIGNOLO, 2017, p. 11). Com isso, os agricultores e agricultoras da Região do Vale do Rio Pardo, conforme se pôde verificar por meio da revisão de literatura acerca das produções científicas sobre a EFASC, embora tenham suas pequenas propriedades e o acesso à terra, convivem com o peso do latifúndio que se apropria de seus territórios através da monocultura do fumo e da soja, se utilizando inclusive dos quintais[55].

Nesse processo entre a diversificação e a monocultora, podemos estabelecer relações com a educação bancária que chega a partir da extensão, na figura do setor fumageiro que dispõe de um pacote *tecnológico* que compreende desde as sementes, passando pelos insumos necessários até a definição do valor de compra do produto final, tornando a produção um processo dependente de interesses econômicos, políticos e territoriais do fumo. Já a educação do campo, pautada na pedagogia do oprimido, nos leva a compreender que a "EFASC tem a possibilidade de problematizar novos olhares e novas ações [...] em razão da singularidade do movimento da pedagogia da alternância [...] que objetiva a interlocução ação-reflexão-ação" (VERGUTZ, 2013, p.63).

[55] Acerca dos quintais, Irene Cardoso faz uma defesa profunda e crítica, pois na perspectiva da autora os quintais são espaços de resistência, especialmente das mulheres agricultoras, que devido à expansão da monocultura na propriedade veem no quintal a possibilidade de diversificação, produção de alimentos e visibilidade do trabalho que realizam. É neste contexto que se insere também o trabalho artesanal, o jardim, o preparo dos alimentos e o trabalho do cuidado. Conforme Cardoso (2020) existem locais nos quais a produção da soja, por exemplo, se estende até a porta da casa, isto é, invade o quintal que na concepção agroecológica, além de ser um espaço de socialização, é também de produção protagonizada pelas mulheres.

Além disso, a "busca por alternativas concretas que possibilitem o desenvolvimento do seu meio compreendendo este como dependente do próprio desenvolvimento dos sujeitos" (VERGUTZ, 2013, p. 63) ratifica o fato de que a experiência da EFASC nos oferece elementos importantes para refletirmos sobre a superação dos condicionantes da educação bancária, imbricados na história da educação no Brasil, e que se associam a colonialidade como um processo que invisibiliza e subalterniza as inúmeras histórias, lugares e sujeitos ao *inventar* a América (Mignolo, 2017).

Assim, o período histórico que conhecemos como modernidade, constituído por um modelo econômico, social e político, e que para Mignolo (2017) não pode ser entendido sem a América Latina[56], tem sido reconhecido e discutido como sinônimo de desenvolvimento, de avanço e de racionalidade. Nesse discurso indolente, a modernidade se configura como uma ruptura com o passado arcaico e primitivo da humanidade, sendo responsável por levar a civilização e o progresso aos povos primitivos da América, Ásia e África, enquanto modelo superior que emana da Europa, o centro do mundo moderno.

Para Freire (1987) "esta dicotomia existe, como condição necessária, na situação de dominação, em que a elite dominadora prescreve e os dominados seguem as prescrições" (p. 79), ou seja, estes pares que versam entre o *ser* e o *não ser* são basilares para que a modernidade/colonialidade se perpetue e é uma tarefa da educação bancária os mantê-los. Assim,

> Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 38).

Desse modo, a descolonialidade do poder, do saber e do ser implica na superação da educação bancária, indo em direção a uma pedagogia descolonial que possibilite o pensar descolonialmente (WALSH, 2017). Como podemos observar Walsh (2017) e Freire (1987) estão falando de uma mesma pedagogia quando interrogam criticamente e denunciam a pedagogia dominante que em sua racionalidade não cabem outras vozes e tampouco outros

---

[56] Conforme Dussel (2005) e Mignolo (2017), o marco inicial da modernidade quase sempre está associado à Europa e seus eventos como o Renascimento e a Revolução Industrial. Porém, foi a hierarquização étnico-racial da população mundial que abriu caminhos para a crescente exploração colonial que, por conseguinte, tornou a Europa uma fortaleza econômica e industrial. Dussel (2005), porém, propõe um outro modelo para compreensão da modernidade, que inicia em 1492, situando-a a partir da América e problematizando todo o cenário de exploração e dominação que não nos permite reconhecermos a modernidade como avanço, mas sim como um ato de violência e retrocesso para a América Latina.

sujeitos ao negarem que as pedagogias se movimentam com os sujeitos que a produzem, ao contrário da bancária que os torna estáticos (ARROYO, 2003; FREIRE, 1987).

Para tanto, assim como o opressor justifica a sua violência com o oprimido, porque julga saber o que é melhor para ele, assim é a modernidade. Esta, mesmo diante de tanta brutalidade empregada na *tarefa* de civilizar, os seus atos violentos são justificáveis para si mesma porque neles estaria o objetivo de levar a razão e o desenvolvimento, ainda que os sujeitos que *demitidos* de seu próprio *ser no mundo* e *com o mundo* não a reconheçam como modelo de existência. Para Dussel (2005) esse é o mito da modernidade, pois para o autor não há empiricamente uma história que seja mundial porque

> A Modernidade, como novo "paradigma" de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência, da religião, surge ao final do século XV e com a conquista do Atlântico. O século XVII já é fruto do século XVI; Holanda, França e Inglaterra representam o desenvolvimento posterior no horizonte aberto por Portugal e Espanha. A América Latina entra na Modernidade (muito antes que a América do Norte) como a "outra face", dominada, explorada, encoberta (DUSSEL, 2005, p. 30).

A respeito disso, Dussel (2005) nos apresenta três esquemas de organização do mundo, a partir do deslizamento semântico do conceito de Europa, dos quais dois gostaríamos de mencionar para que possamos compreender a legitimidade da afirmação de que não podemos falar de uma história mundial e que possa ser oficialmente aceita, assim como podemos visualizar o modo como a Europa se tornou mitológica e central a partir de uma perspectiva ideológica de como ela se compreende. Em um dos esquemas Dussel (2005) discorre que "em primeiro lugar, a mitológica Europa é filha de fenícios, logo, de um semita. Esta Europa vinda do Oriente é algo cujo conteúdo é completamente distinto da Europa definitiva (a Europa *moderna*). Não há que confundir a Grécia com a futura Europa" (DUSSEL, 2005, p. 24).

Ou seja, Dussel (2005) nos chama a atenção para o fato de que o que entendemos como história unilinear e mundial representada pelo formato Grécia-Roma-Europa é uma perspectiva ideológica que tem como marco "fins do século XVIII romântico alemão; é então uma manipulação conceitual posterior do modelo ariano, racista" (DUSSEL, 2005, p. 24). Em um de seus esquemas, a Ásia aparece como uma pré-história da *Europa moderna*, e a incorporação da cultura grega como exclusiva da *Europa* e do *Ocidente*, trata-se, conforme Dussel (2005), de um rapto desconhecido que nos faz ver a história oficial do mundo como uma linearidade sequenciada em apenas uma direção.

Portanto, para Dussel (2005) poucos são os que percebem que se trata de uma construção ideológica que coloca a Europa no centro e a vincula à prestigiada cultura grega,

ignorando a coexistência de “histórias justapostas e isoladas: a romana, persa, dos reinos hindus, de Sião, da China, do mundo meso-americano ou inca na América, etc.” (DUSSEL, 2005, p. 26). A Europa como *centro* a permite rejeitar as demais culturas e povos, tornando-os sua *periferia* (MIGNOLO, 2017) ao mesmo tempo em que se utiliza *dos outros* para manter-se como *civilização*.

A problematização de Dussel (2005) sugere que a outra face da modernidade que se refere à América Latina explorada, dominada e encoberta exige um processo educativo que assegure a manutenção do mito da civilização, da descoberta e de todo o progresso, pois

> [...] se se pretende a superação da “Modernidade”, será necessário negar a negação do *mito da Modernidade*. Para tanto, a “outra-face” negada e vitimada da “Modernidade” deve primeiramente descobrir-se “inocente”: é a “vítima *inocente*” do sacrifício ritual, que ao descobrir-se inocente julga a “Modernidade” como culpada da violência sacrificadora, conquistadora originária, constitutiva, essencial. Ao negar a inocência da “Modernidade” e ao afirmar a Alteridade do “Outro”, negado antes como vítima culpada, permite “des-cobrir” pela primeira vez a “outra-face” oculta e essencial à “Modernidade”: o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc. (as “vítimas” da “Modernidade”) como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da própria “Modernidade”) (DUSSEL, 2005, p. 30-31, grifos do autor).

Ou seja, Dussel (2005) problematiza o fato de que, além da violência que dizimou a América Latina, convivemos com a *negação* do *mito da modernidade*, porque na outra face da mesma estão todos os demais sujeitos que foram *negados* de existir e que são culpados por serem vítimas. Negar, portanto, a negação desse mito implica em compreender o que Lugones (2014) entende como proposital, isto é, para a autora nunca houve um real interesse em *humanizar*, mas sim em *desumanizar*, porque o que Dussel (2005) chama de irracional é, segundo o próprio autor, o que o sustenta o racional da modernidade.

As atrocidades da modernidade, nesse sentido, são denunciadas por Freire (1987) quando o mesmo fala sobre a ação antidialógica e a invasão cultural que servem à conquista, pois “desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 1987, p. 93). Assim, Freire (1987) nos oferece reflexões de cunho pedagógico e político para compreendermos o que Dussel (2005), Quijano (2005) e Mignolo (2017) entendem por colonialidade, pois

> Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la. Por isto é que, na invasão cultural, como de resto em todas as modalidades da ação anti-dialógica, os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores

> modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta a expectativa daqueles. Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores. A invasão cultural tem uma dupla face. De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação. Na verdade, toda dominação implica numa invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. No fundo, a invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente ao invadido. Invasão realizada por uma sociedade matriz, metropolitana, numa sociedade dependente, ou invasão implícita na dominação de uma classe sobre a outra, numa mesma sociedade. Como manifestação da conquista, a invasão cultural conduz à inautenticidade dos segundos invadidos. O seu programa responde ao quadro valorativo de seus atores. A seus padrões, a suas finalidades. Daí que a invasão cultural, coerente com sua matriz anti-dialógica e ideológica, jamais possa ser feita através da problematização da realidade e dos próprios conteúdos programáticos dos invadidos. Aos invasores, na sua ânsia de dominar, de amoldar os invadidos a seus padrões, a seus modos de vida, só interessa saber como pensam os invadidos seu próprio mundo para dominá-los mais (FREIRE, 1987, p. 95).

Walsh (2017) discorre que Paulo Freire apresentou indícios de uma pedagogia descolonial pelo campo pedagógico e que a análise freireana da modernidade-colonialidade é pedagógica. No entanto, o pedagógico em Freire não pode ser compreendido a partir dos conteúdos escolares, isso é importante, mas a análise que ele fez da sociedade vai além da escola e isso pode ser percebido não somente no excerto acima, mas em toda a sua obra quando ele denuncia as estruturas opressoras que se instauram pelo pensar. Na problematização referente à invasão cultural podemos observar que Freire (1987) está se referindo a colonialidade do poder, do saber e do ser, pois a maciez ou não, a camuflagem, a tática de dominação e a dominação, quase sempre imperceptíveis, nos remetem aos diferentes caminhos dos quais, conforme Quijano (2005), a colonialidade se utiliza para dominar.

Podemos, portanto, estabelecer relações com a educação bancária que continua a reproduzir a ideia de que não há contradições e de que o mundo, portanto, é harmonioso e impossível de transformar. Nesse contexto, entendemos que a EFASC, na sua articulação com a educação popular e com a pedagogia do oprimido, tem condições históricas, pedagógicas e epistemológicas para problematizar estas questões que a educação bancária ofusca e invisibiliza.

É, desse modo, com a essa compreensão da experiência da pedagogia da alternância da/na EFASC como uma possibilidade de tramar uma pedagogia descolonial (WALSH, 2017), que tramamos as nossas problematizações. Nesse processo, entendemos que todo movimento anti e contra uma educação bancária é importante e necessário na trama do que Milton Santos (2000) compreende como uma globalização mais humana ao discorrer sobre o mundo como possibilidade, após a superação da fábula e da perversidade. Além disso, nas palavras de Arroyo (2019),

> As violências de Estado são atuais e requintadas contra os mesmos coletivos: os trabalhadores e seus direitos; os jovens pobres, negros, periféricos e seus extermínios; os movimentos sociais por direito à terra, ao teto, ao trabalho, à renda, à saúde, à educação, por identidades de coletivos reprimidos, exterminados. São tempos de anulação política das formas de resistência de classe dos oprimidos. São tempos de jogar milhões ao desemprego, à ausência de direitos do trabalho, à falta de um futuro previdenciário; tempos de concentração da renda e da terra em mãos de poucos e de aumento da miséria, da pobreza, dos sem-renda, dos sem-terra, dos sem-teto, dos sem-trabalho. Tempos de aumento dos oprimidos, de radicalização das formas de opressão, tornam de extrema atualidade Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido (ARROYO, 2019, p. 03).

Ou seja, em tempos difíceis e de novas-velhas formas de violência, a denúncia da desumanização e do extermínio nos obrigam a repormos o pensamento pedagógico para compreendemos quais pedagogias libertam e humanizam homens e mulheres. Com isso, Freire (1987) ao problematizar a educação bancária, enquanto um processo educativo que está focado somente no ato de depositar o conhecimento para que os *alunos* e *alunas* possam arquivá-los, nos permite estabelecer aproximações com que o Mignolo (2017) entende por colonialidade, pois esta última também se pauta na ausência da reflexão e do pensamento crítico acerca da dominação e da exploração constituintes da modernidade. A Pedagogia do Oprimido, porém, nos permite compreender o papel político, pedagógico e social de uma pedagogia descolonial comprometida com a luta pela recuperação da humanidade e "que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos (sic), de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará" (FREIRE, 1987, p.20).

Na pedagogia da alternância da/na EFASC o engajamento com uma educação que tenha como horizonte a emancipação e a libertação se trama no encontro com a Educação Popular e com a Educação do Campo, o que será problematizado no tópico a seguir intitulado *O encontro entre a Educação Popular, a Educação do Campo e a Pedagogia da alternância da/na EFASC: aspectos históricos, metodológicos e epistemológicos*.

4.2 O encontro entre a Educação Popular, a Educação do Campo e a Pedagogia da alternância da/na EFASC: aspectos históricos, metodológicos e epistemológicos

A origem da pedagogia da alternância, como se discorreu brevemente durante a construção do problema de pesquisa, é europeia e compreender essa contextualização histórica e territorial é de suma relevância para que possamos identificar e analisar as tendências descoloniais imbrincadas nessa experiência. Destarte, a história da pedagogia da alternância tem início na França, em 1935, e sua criação está "embasada nas necessidades do

povo camponês de uma educação voltada para sua realidade e suas necessidades" (VERGUTZ, 2103, p. 27).

Essas necessidades, portanto, estavam atreladas ao fato de que a Europa, após a Revolução Industrial, estava centrada na valorização da cidade sobre o campo, o que contribuía para o aumento do êxodo rural. Além disso, o aumento das atividades urbanas e industriais somadas a uma pedagogia distante da realidade do campo foi configurando-se como um cenário de desesperança e descrédito na vida rural, levando um grupo de camponeses e camponesas, pais e mães de jovens que não encontravam motivos para continuarem estudando, a solicitarem ajuda da igreja Católica local e do Sindicato de Trabalhadores Rurais (MORETTI; VERGUTZ, 2018).

Para Vergutz (2013) o período histórico que converge com o surgimento da pedagogia da alternância dá ênfase para a educação escolar como o único meio no qual se produzem saberes e se conquista o direto à participação social, pois

> Neste período histórico o projeto educativo articula-se de tal maneira que o trabalhador assalariado, a classe operária, o camponês pensa racionalmente que sua condição social e política de exclusão acontece em virtude de sua fraca ou inexistente formação educacional. É através da educação que se processa a exclusão na participação social e política, pois se vincula educação com cidadania sendo a primeira uma precondição para a participação (VERGUTZ, 2013, p.27).

Dessa forma compreende-se que o interesse dos pais e mães para que seus filhos e filhas continuassem estudando estava associado à possibilidade dos jovens e das jovens participarem politicamente da sociedade, já que a exclusão social é entendida a partir da exclusão educacional. Assim, o desenho da pedagogia da alternância, isto é, a sua elaboração trazia não somente uma incumbência pedagógica, mas também política e social no sentido de que o estar na escola implicava no estar em sociedade.

É então na França que surge a primeira escola com a metodologia da pedagogia da alternância, chamada de Maison Famile Rurale (MFR) –Casa Familiar Rural- e, de acordo com as reflexões de Gimonet (1999) e Ribeiro (2010), assim se constituiu a proposta pedagógica na qual se alternam tempos e espaços de aprendizado, sendo "parte da formação, geral e técnica, em regime de internato, em um centro de formação, e outra parte, um trabalho prático na propriedade familiar e na comunidade" (RIBEIRO, 2010, p. 2). Ainda, a pedagogia da alternância "parte da experiência da vida cotidiana (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).

Gimonet (2007) apresenta os primeiros passos da história da pedagogia da alternância, sendo um autor clássico para a temática, porém a narrativa contada nos oferece poucos elementos para pensarmos as dimensões de classe, gênero e raça-etnia imbricadas nesse processo, sendo necessária uma atualização crítica e problematizadora dessa trajetória (VERGUTZ; CORRÊA, 2018). Desse modo, para Ribeiro (2010) a pedagogia da alternância é um conceito polissêmico que não pode ser analisado fora da relação parte-todo porque, conforme a autora, os sujeitos e os lugares no qual essa pedagogia se trama a caracterizam como uma práxis revolucionária ou não no contexto do capital, do domínio e da exploração vigentes.

No decorrer da trajetória histórica, houve uma expansão das MFR no território francês, associado a "um movimento de redescoberta dos valores do campo e da vida rural" (NOSELLA, 2007, p. 21), o que contribuiu para a continuidade da experiência e para a formação de docentes, a partir de 1942, para atuarem nas MFRs. Ainda, foi também em 1942 que "criou-se a União Nacional das Maisons Familiales que iniciou com quatro ou cinco escolas e, em 1945, já apresentava um contexto com mais de vinte Maisons Familiales e no período de 1945 a 1960 passou ao número de 500 escolas" (VERGUTZ, 2013, p. 30).

A expansão das MRFS, porém, segundo Vergutz (2013) precisou ser avaliada e suprimida com o objetivo de manter a originalidade da proposta de educação para os filhos e filhas de agricultores e agricultoras, indo ao encontro da crítica que Ribeiro (2010) faz da pedagogia da alternância como uma proposta que passou a ser observada por empresas e setores desvinculados do campo.

Contudo, mesmo em meio às discussões referentes à expansão e a organicidade do movimento das MFRs, na década de 60 a pedagogia da alternância chega à região de Treviso na Itália. Nesse contexto, passa a ser chamada de Escola Família Agrícola e, diferente da experiência francesa, conta com o apoio do poder público para a sua manutenção. No Brasil, no estado do Espírito Santo, a pedagogia da alternância, vinda da Itália, chega em 1968[57] (NOSELLA, 2007) e então é fundada a primeira Escola Família Agrícola no país, sendo este momento histórico o que permeará as problematizações a partir deste ponto do texto porque conforme discorre Vergutz (2013)

> O contexto capixaba nesta época caracterizava-se por uma intensa crise socioeconômica, agravada pela dificuldade da cultura do café no Estado já que a economia da região se baseava nesta cultura. Isto provocou uma profunda crise

[57] Trazida pelo religioso Jesuíta Padre Umberto Pietrogrande, a primeira experiência com pedagogia da alternância se deu com uma Escola Família Agrícola – EFA no Estado do Espírito Santo, em 1968, em Olivânia no município de Anchieta.

> social, desembocando no forte êxodo rural. Isto demonstra que a proposta educacional das EFAs surgiu no início dos anos 60 no Brasil, seguindo uma preocupação em dar conta de atender jovens, filhos e filhas de agricultores que, em sua maioria, encontravam poucas perspectivas econômicas e sociais na agricultura e no meio rural, além de buscarem uma nova alternativa educacional fora do sistema tradicional de ensino (VERGUTZ, 2013, p. 35).

No entanto, essa busca por uma alternativa educacional que considerasse a realidade rural seguida por um ensino desvinculado do modelo tradicional encontrou um *Sul* na emergência dos movimentos sociais do campo e da cidade que lutavam contra a ditadura e tinham pautas sociais para a transformação da realidade objetiva na qual se inseriam (ARAÚJO, 2012; PALUDO, 2012). Ou seja, a década de 60 no Brasil é demarcada por um contexto de repressão e opressão oriundos do Golpe Militar de 1964 e, portanto, nenhuma forma de reflexão e leitura crítica da realidade era admitida, afinal o que estava em jogo era a mantença de um estado social de repressão e violência. Ainda,

> [...] com a ideologia militarista vigente desde 1964, processos de escolarização alternativos, não organizados à luz da LDB nº 5692/71 que estrutura o ensino fundamental e o secundarista na época, acabaram à margem. Este é o caso do movimento da Educação Popular de Freire e também o da própria pedagogia da alternância, que por serem pautadas em propostas pedagógicas que buscam a conscientização do cidadão através de princípios que contrariam a submissão e a opressão, não se coadunando com os objetivos dos modelos pedagógicos impostos, caracterizam-se por ações pontuais e de resistência (VERGUTZ, 2013, p.45).

Nesse sentido, mesmo à margem, a educação como processo de luta e resistência estava imbricada com os sujeitos que confrontavam o modelo hegemônico vigente e encontravam formas de continuar refletindo e agindo em defesa da humanização. É, para tanto, esse contexto de opressão e, ao mesmo tempo, de resistência que acolhe a pedagogia da alternância no Brasil e a torna uma proposta educativa *subversiva* em um cenário demarcado pela violência tanto no campo quanto na cidade.

Assim, ao chegar em 1968, a pedagogia da alternância encontra sujeitos, espaços e práticas que já vinham atuando para a superação do ensino formal em diálogo com a realidade dos educandos e educandas, devido às lutas pela redemocratização do país. Mas, por outro lado, há o avanço dos pacotes tecnológicos da Revolução Verde colocavam um desafio ainda maior para a pedagogia da alternância, pois a utilização de insumos convencionais e a promessa de modernização da agricultura descartavam os saberes e práticas passados de geração em geração, tornando-os inúteis e atrasados. Para Vergutz (2013) “as consequências deste pensamento reforçam as questões relativas ao acesso à terra, ao endividamento dos agricultores, ao êxodo rural além dos danos ambientais” (VERGUTZ, 2013, p.35).

Para tanto, a pedagogia da alternância que vinha de um histórico de luta por educação contextualizada aos agricultores e agricultoras, encontra no Brasil dois modos distintos de vida no campo. Um deles se referia à Revolução Verde pautada na dominação e na expropriação dos saberes e práticas dos homens e mulheres do campo, e vale ressaltar que a educação formal não problematizava isso; e o outro se referia a uma emergência de lutas não somente por educação contextualizada, mas também pela busca por alternativas capazes de superar o contexto de violência e possibilitar uma vida mais justa e digna a todos e todas.

Além disso, a invenção pedagógica da Europa (MORETTI; VERGUTZ, 2018), ao chegar ao Brasil e nos demais países da América Latina, encontra-se com o outro lado (MIGNOLO, 2017) de suas origens históricas, territoriais e de contexto, o que implica na importância do *acolhida* rebelde e crítica que a pedagogia da alternância teve no país. Através desse *encontro*, essa pedagogia vinda do ocidente se reinventou a partir dos anseios políticos, sociais, territoriais de um país cujas classes populares aspiravam por uma mudança radical na educação e no contexto social como um todo.

As *origens* da Educação Popular no Brasil, conforme Paludo (2012), podem ser compreendidas a partir de três momentos que foram fundamentais para a sua constituição até a década de 1990. O primeiro, segundo a autora, pode ser identificado a partir da Proclamação da República (1889), estendendo-se até 1930 e acontece em um contexto de disputas tanto no campo educacional quanto no modelo econômico de produção que passava por transições. Assim, "ele acontece no bojo das disputas pelo controle do direcionamento do desenvolvimento, e representa o processo de transição da passagem de um modelo agrário-exportador para um modelo urbano-industrial" (PALUDO, 2012, p. 284).

O segundo momento emerge com a Revolução de 1930, momento no qual, segundo Paludo (2012), o Brasil se encontra passando pela ditadura do Estado Novo que se deu no período de 1937-1945. A partir de 1945, pontua a autora, há um breve período *democrático* que se estendeu até 1964 e que no entremeio dos diferentes projetos para o Brasil,

> mais uma vez emerge a concepção de educação popular, com a criação dos movimentos de educação popular. Três orientações pedagógicas, estreitamente ligadas às forças políticas e às disputas pela direção do desenvolvimento, confrontavam-se: a pedagogia tradicional, a pedagogia da Escola Nova e a concepção de educação popular, com forte influência da teoria de Paulo Freire (PALUDO, 2012, p.287).

Nesse sentido, as problematizações de Paludo (2012) apontam para o fato de que a Educação Popular vinha, de 1889, no Brasil, preparando a *terra* para a germinação de processos educativos comprometidos como o mundo que seria possível (SANTOS, 2005), isto é, com um projeto de sociedade capaz de apontar para a humanização e para a superação das

estruturas que insistem em negar a vocação para o *ser mais* como uma tarefa permanente. Por esse contexto de luta e resistência tramado a *muitas mãos*, por todos aqueles e aquelas que não se reconheciam nos modelos educacionais hegemônicos, é que compreendemos a *redescoberta* da pedagogia da alternância.

Para Fávero (1983), esse movimento dos anos 60 culminou na valorização e reconhecimento das culturas populares que se estendia para a educação. Porém, com o Golpe de 1964 se iniciou a busca por um projeto de desenvolvimento articulado ao capital internacional e toda e qualquer forma de educação problematizadora foi considerada subversiva e a escola, sob a influência analítica das teorias crítico-reprodutivistas e de desescolarização, foi considerada um aparelho ideológico a serviço do Estado e do Capital (PALUDO, 2012).

Essa concepção da escola como uma reprodutora da subordinação imposta pelo capitalismo desconsiderava a importância da experiência e da resistência (THOMPSON, 1987), assim como das sementes do pensamento pedagógico de Freire que chegaram em diferentes lugares do país e continuaram existindo, como pressupõe Schulz e Moretti (2018), clandestinamente no interior das práxis de educação formal e não formal. Além disso, a ideia da escola como uma reprodutora escondia as disputas ideológicas presentes na mesma, assim como a importância deste espaço para as classes populares e o direito à educação (PALUDO, 2012).

Em 1978, conforme Paludo (2012) há a (re) emergência das lutas populares que se estende até meados de 1990, momento no qual a "Educação Popular firma-se como uma das concepções de educação do povo e avança na elaboração pedagógica e nas práticas educativas" (PALUDO, 2012, p. 284). Além disso,

> A educação popular que se firma nesse período acumula praticamente e teoricamente uma concepção de educação. Esse projeto educativo é simbolizado pela educação dos e por meio dos movimentos sociais populares. As expressões "povo sujeito de sua história" (marco ontológico); "conscientização"; "organização", "protagonismo popular" e "transformação" (marco político e da finalidade da educação); e os métodos prática-teoria-prática, ver-julgar-agir e ação-reflexão-ação (marco epistemológico e pedagógico), representam a orientação das práticas educativas desde a concepção de educação popular (PALUDO, 2012, p. 284).

Como podemos observar, conceitos teórico-práticos como *conscientização* e *protagonismo*, e expressões como *sujeito de sua história* são também suleadores da pedagogia da alternância e da educação do campo que se materializam na EFASC, implicando na unidade com a educação popular na medida em que os anseios presentes nesta perspectiva estão imbricados na compreensão de que o processo educativo da EFASC "pautado na ação e

reflexão das relações deste jovem consigo, com os outros e com o mundo não acontece sem o exercício sistemático de percepção deste sujeito no mesmo mundo imerso em relações de invisibilidade, de opressão e de fatalismo" (VERGUTZ, 2013, p. 71).

Ainda, a expressão educação do campo é, segundo Caldart (2012), de 1998, porém a sua trajetória inicia e vai sendo consolidada junto aos povos do campo e ao Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras sem Terra (MST) que desde 1981 começaram a perceber problematizar os desafios da educação engajada ao movimento, desde a infância. Então, a pedagogia da alternância no Brasil foi encontrando sujeitos, espaços e condições para tramar uma educação do/no campo, cabendo-nos ressaltar a especificidade de cada um dos contextos nos quais essa pedagogia foi assumida (MORETTI; VERGUTZ, 2018).

Assim sendo, esse capítulo toma como ponto de referência a experiência pedagógica da Escola Família de Santa Cruz do Sul para discorrer sobre o encontro da Educação do Campo, com a Educação Popular e a pedagogia da alternância, pois a revisão de literatura nos permitiu identificar que no período de 2009 a 2019, sete pesquisas realizadas na EFASC trazem tais categorias entrelaçadas e fundantes das práxis docentes e discentes. Ou seja, as investigações nos permitem compreender que a pedagogia da alternância da/na EFASC se *encharca* tanto nos princípios da Educação do Campo, ao entender que o processo educativo deve estar em diálogo com os interesses sociais e políticos dos sujeitos desse território, quanto da Educação Popular, ao compreender a necessidade da desnaturalização de todas as distorções e dominações que impedem a humanização e a libertação. Além disso,

> A premissa é que a educação popular é um movimento pedagógico de resistência à dominação, seja ela de classe, de raça, de gênero ou outras. Mas ela é ao mesmo tempo um movimento de ação propositiva e de criatividade, o que procuramos expressar com a noção de incidência, que pode referir-se às práticas educativas em diversos âmbitos, às políticas públicas e à própria forma de pesquisar (STRECK, 2013, p. 114).

Portanto, o encontro desses três projetos de educação faz com que a pedagogia da alternância da/na EFASC possa ser entendida e analisada no entremeio da busca não somente por uma educação contextualizada à realidade do campo, mas também compromissada com a problematização acerca do tecido social no qual se constituem as relações de domínio e exploração. Desse modo, compreendemos que a EFASC se configura como um contexto no qual a pedagogia da alternância, a Educação Popular e a Educação do Campo são indissociáveis, ou seja, estão fortemente entrelaçadas e apresentam uma unidade que se expressa na formação de jovens que ao problematizarem o meio em que vivem,

problematizam conseguem também as questões sociais imbricadas no ser, no saber e no poder.

Além do histórico da pedagogia da alternância e de sua origem vinculada ao campo, o *engajamento* com a luta pela humanização, como viemos discorrendo está vinculado ao momento que esta pedagogia chega ao Brasil em 1968, e isso está associado às práticas de Educação Popular que vinham acontecendo até 1964[58] através do método de alfabetização-educação de Paulo Freire. Assim, conforme Brandão (2002) e Borges (2010), no período de 1957 a 1964 é que germinou, como uma semente de esperança, o pensamento pedagógico e político-social de Paulo Freire, no qual a educação crítica para a libertação e para a democracia eram as suas premissas. Com isso, tomando como base a educação de jovens e adultos, a compreensão que Freire (1994) tinha acerca da educação se fundamentava na superação de um processo vertical ou assistencialista para a consolidação da prática pedagógica entrelaçada ao sujeito, entre os sujeitos e dos sujeitos com a realidade.

Desse modo, Borges (2010) sistematiza que para Freire "[...] há duas possibilidades de fazer pedagogia: uma, a partir de uma prática alienante e universalizante; outra, a partir de uma prática libertadora e dialógica, pois não há neutralidade em alfabetização-educação" (BORGES, 2010, p.31). Ao se *engajar* com as lutas sociais de gentes *demitidas* de suas vidas e fazer uma leitura da realidade latino-americana, Freire (1987) conseguiu semear as ideias acerca da opressão e da situação limite em que se encontravam os oprimidos e oprimidas, tornando-se, a partir de 1960, a principal referência pedagógico-política na América Latina e no Brasil (SHULZ; MORETTI, 2018).

Porém, em 1964, Paulo Freire foi exilado como uma resposta violenta do Golpe Civil Militar contra o ideário pedagógico libertador, problematizador e crítico que Freire vinha tramando junto aos trabalhadores e trabalhadoras analfabetos, que aprendiam a ler o mundo e a palavra como fenômenos indissociáveis. Com o exílio de Freire, "princípios como conscientização, participação, transformação social, deixaram de fazer parte da educação [...].

---

[58] Conforme Paludo (2012) e Brandão (1994), entre os anos de 1960 e 1990, no Brasil, foi sendo gestada uma concepção de educação voltada para todos aqueles e aquelas que não tinham condições para produzirem e reproduzirem suas vidas dignamente. Essa educação tinha como premissa os interesses e necessidades das classes populares podendo ser compreendida como Educação Popular, porém o autor e a autora problematizam que as raízes dessa concepção estão nas experiências históricas de resistência e enfrentamento ao capitalismo e a todas as formas de domínio e exploração. Com isso, o "enfrentamento do capital pelos trabalhadores na Europa, as experiências socialistas do Leste Europeu, o pensamento pedagógico socialista, as lutas pela independência na América Latina, a teoria de Paulo Freire, a teologia da libertação e as elaborações do novo sindicalismo e dos Centros de Educação e Promoção Popular" (PALUDO, 2012, p. 283) são algumas das experiências de Educação Popular que fortalecessem a busca por práxis que superem o modelo bancário e colonizado de produzir conhecimento.

Os programas e grupos que teimavam em continuar com a pedagogia de Freire passaram a ser reprimidos" (ARAÚJO, 2012, p. 254). Além disso, "com a instauração da ditadura militar, em 1964, os círculos de cultura foram fechados e o seu método de educação foi denunciado como perigoso e subversivo. Consequentemente, alguns de seus educadores foram presos e/ou perseguidos" (SHULZ; MORETTI, 2018, p.59).

Contudo, a práxis de educação popular que Freire havia iniciado e os círculos de cultura não foram esquecidos ou totalmente fechados, pois Schulz e Moretti (2018) problematizam que essas atividades entraram na clandestinidade, isto é, continuaram presentes no interior das ações e reflexões de homens e mulheres que resistiam e enfrentavam o estado de repressão, aspirando por transformações na direção do *ser mais*.

A discussão das autoras se justifica, pois o movimento pedagógico, político e social de Freire deixou sementes de uma educação libertadora espalhadas por todo o Brasil, pois mesmo nos locais nos quais ele não esteve, os noticiários de 1963 e 1964 o tornavam conhecido a partir de manchetes como *Alfabetização em 40 dias: sociólogo pernambucano vai dar curso em Porto Alegre* ou ainda *Sessão "Destaques do Interior": Santo Ângelo (Solicitação de convênio para aplicação do Método na cidade)*[59].

É, portanto, a partir desse contexto de Educação Popular e Educação do Campo sendo desenhadas por homens e mulheres que tinham como horizonte a transformação social que a pedagogia da alternância vai se redescobrindo e se materializa na trajetória e atualidade da EFASC, desde 2009 a partir da compreensão de que a educação precisa estar atrelada

> [...] às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 259).

Ou seja, a Educação do Campo, assim como a Educação Popular, assume um compromisso com uma "consciência de mudança" (CALRDAT, 2012, p. 259), que para Freire (1987) se refere à inserção crítica na realidade porque esse movimento é fundamental para a unidade dos oprimidos e oprimidas. Nesse sentido, o encontro do qual viemos falando apresenta possibilidades concretas de superação dos condicionantes demarcados pela opressão

[59] Dalsotto (2019) nos apresenta uma análise do Jornal do Dia no período de 13/06/1963-04/04/1964, evidenciando a trajetória de Freire e de seu pensamento no estado do Rio Grande do Sul. A autora analisa que o método de alfabetização e os círculos de cultura eram os principais destaques das manchetes e que havia uma emergência de municípios e regiões que queriam acessar o método de alfabetização.

e então podemos estabelecer relações com as tendências descoloniais que se constituem a partir desse encontro de projetos de educação que apresentam uma unidade.

Nesse sentido, a própria Educação Popular tem como centralidade a produção de estratégias para a superação e enfrentamento das relações de domínio e exploração que se utilizam das classes populares para a manutenção de suas estruturas, ou tentáculos (MIGNOLO, 2017), de subalternização. Para tanto, entendemos que a pedagogia da alternância que chega na EFASC em 2009 é essa trama que articula educação, trabalho e um outro mundo possível em suas pautas.

Essa nossa compreensão, no entanto, é fruto de nosso envolvimento com a escola, a partir de uma investigação que vem sendo traçada desde 2014, que nos permite lermos essa experiência a partir do que já tem sido observado e compreendido no decorrer das aproximações e diálogos. Portanto, o encontro sobre o qual escrevemos é fruto de uma leitura específica de uma EFA e que desvela elementos importantes e que possibilitam uma análise crítica e descolonial da mesma.

Destarte, Walsh (2017) pontua que uma Pedagogia descolonial não se resume na superação de um modo de opressão, mas sim de todas as formas de violência que chegam pelo gênero, pela classe, pela raça-etnia e pelos modos de ser, pensar e existir *no* e *com* o mundo. Assim, quando a EFASC se envolve com problematizações acerca da violência contra a mulher, do racismo, da exploração capitalista, do padrão hegemônico e entre outras questões imbricadas no sistema societário vigente, ela está, por meio da Educação do Campo e da pedagogia da alternância tramando uma práxis de educação popular contra hegemônica e, por conseguinte, descolonial.

Nesse contexto, Paludo (2015) discorre que tanto a Educação Popular quanto a Educação do Campo assumem o compromisso de enfrentarem a subordinação econômica, cultural e política que têm como fim a manutenção da educação bancária, denunciada por Freire (1987), na medida em que são mantidas por ela. E a pedagogia da alternância da/na EFASC também se engaja nessa perspectiva a partir da compreensão de que a produção de alimentos orgânicos, por exemplo, sozinha não consegue enfrentar os quatro pontos e momentos da colonização discutidos por Paludo (2015), a partir de Florestan Fernandes (2009), e que se perpetuam através da colonialidade, pois

> [...] o “antigo sistema colonial” sustentou o sistema de dominação e colonização externas da quase totalidade das nações latino-americanas por quase três séculos. O segundo sistema de dominação exigiu a conquista do controle, sendo que a preocupação era o comércio e não o desenvolvimento local. A Revolução Industrial definiu o terceiro tipo de dominação e o capitalismo dependente como uma realidade histórica. Por último, o quarto tipo de dominação faz parte da atualidade e surgiu

> com a expansão das grandes corporações financeiras, industriais, comerciais e de serviços nos países latino-americanos (PALUDO, 2015, p.222).

Assim, como se pode observar a educação não pode fechar os olhos para estas questões que imprimem a ideia de que os saberes e práticas dos camponeses e camponesas são arcaicos e que é preciso modernizar a agricultura, assim como não pode perder de vista o contexto macrossocial demarcado por violências que distorcem o nosso *ser mais*, assim como nos coloca na condição de incapazes de atendermos a nossa vocação para sermos sujeitos e não coisas (FREIRE, 1987).

Ainda, conforme Maldonado-Torres (2007), compreendemos que há um mito do mundo pós-colonial que implica em uma consciência ingênua de que o modelo de dominação e exploração mundial, a partir da Europa como centro do mundo, acabou junto com o colonialismo, quando na verdade a divisão internacional do trabalho e a hierarquização étnico-racial da população mundial continuaram presentes. Com isso, o autor reforça que a colonialidade é mantida através de um ideal que toma como base o capitalismo e todos os demais modos de existir que tensionam o padrão hegemônico colonial (MALDONADO-TORRES, 2007). É por este motivo que Fanon (2010) identifica e denuncia a colonização que a modernidade imprimiu em nossas mentes, nos levando a *vestir* as máscaras do opressor.

Em Freire (1987), o oprimido e a oprimida *hospedam* o opressor dentro de si a partir da ideologia presente na estrutura dominadora, o que é desafiador porque neste caso a denúncia feita pelos sujeitos oprimidos pode não ser contra a realidade opressora, mas sim contra os revolucionários de lutam para superá-la. Por isso, o encontro da Educação Popular, da Educação do Campo e da pedagogia da alternância não pode se dar fora dos cuidados com essa realidade opressora, problematizada por Freire (1987), porque ela mascara e ofusca todas as distorções e coisificações necessárias para perpetuar a exploração.

Streck e Adams (2014) e Santos (2005) falam sobre a necessidade de um *ethos* humanizador e de novas visões sociais para que possamos superar a perversidade imbrincada no mundo que nos é contado como fábula e que se materializa perversamente a partir de destruições e subordinações que se justificam como inovações e criações. Desse modo, Santos (2005) ao defender a necessidade de uma outra globalização, problematiza que o mundo como fábula nos faz pensar que tudo está ao alcance e que estamos no progresso, quando, porém,

> A máquina ideológica que sustenta as ações preponderantes da atualidade é feita de peças que se alimentam mutuamente e põem em movimento os elementos essenciais à continuidade do sistema. Damos aqui alguns exemplos. Fala-se, por exemplo, em aldeia global para fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas. A partir desse mito e do encurtamento das distâncias – para aqueles que realmente podem viajar – também se difunde a noção de tempo e espaço contraídos.

> É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão. Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado (SANTOS, 2000, p. 9).

Assim, a partir dessa denúncia de Santos (2000) podemos identificar que a educação bancária também está embebecida a esta fábula, nos cabendo, portanto, sinalizar os desafios da pedagogia da alternância da/na EFASC para a problematização dessa ideologia que também chega até o campo e dissemina questões que são caras para a educação nesse território. Alguns deles, por exemplo, referem-se a do romantização do campo, da luta pela terra, da família, da utilização de insumos agro sintéticos e a própria ideia de que meio rural é um espaço de harmonia, de ingenuidade e de ar puro.

Desse modo entendemos que o encontro entre a Educação Popular, a Educação do Campo e a pedagogia da alternância da/na EFASC recupera importantes raízes do pensamento pedagógico da América Latina ao compreender que "interpretação da nossa realidade a partir de esquemas alheios só contribui para tornar-nos cada vez mais desconhecidos, cada vez menos livres, cada vez mais solitários" (GARCÍA MÁRQUEZ, 2011, p. 26). Além disso, entendemos que esse encontro foi essencial para que a pedagogia da alternância, em 1968, se articulasse ao cenário de lutas vivenciado no Brasil e pudesse, mais tarde, em 2009, ser utilizada como uma metodologia capaz de oferecer esperanças para a Educação do Campo na Região do Vale do Rio Pardo.

4.3 A Pedagogia da alternância da/na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: contextos e lutas

Como já viemos discorrendo, entendemos a pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) no entrelace com a Educação do Campo e com Educação Popular, o que nos oferece elementos para pensarmos o seu comprometimento com os jovens e as jovens, filhos e filhas de agricultores e agricultoras, que em sua trajetória escolar, conforme discute Vergutz (2013), não conseguiram identificar as relações do ensino formal com a realidade do campo.

Nesse contexto, Costa (2012) e Vergutz (2013) discorrem que as experiências de outras EFAs serviram de exemplo para a EFASC iniciar o seu trabalho, contudo a realidade do Vale do Rio Pardo, ou seja, o diálogo com a materialidade da vida foi basilar para que se pudesse dimensionar os desafios que deveriam estar imbricados na formação dos educandos e educandas da EFA. É interessante destacar que o primeiro contato do grupo de docentes, que

futuramente iria se articular à EFASC, se deu em Minas Gerais com a EFA Paulo Freire e Costa (2012) relata que a experiência dessa escola deixou os sulistas que a conheceram impressionados com o modo como a educação acontecia, em especial pelo envolvimento entre escola e família.

É a partir destas articulações e diálogos com outras EFAs que a EFASC, e, por conseguinte a pedagogia da alternância da mesma foram sendo tramadas. E, para tanto, nesse tópico discutiremos a especificidade dessa pedagogia na EFASC, pois isso nos permitirá apresentar algumas pistas e tendências descoloniais que a nossa aproximação inicial com a escola nos permitiu inferir, assim como, a partir da revisão de literatura, situar a EFASC no seu contexto e as lutas com as quais têm se comprometido no decorrer de sua trajetória.

Assim, Moretti e Vergutz (2018) problematizam que há uma reinvenção pedagógica freiriana na EFASC e que isso reflete tanto no pensamento quanto na ação, portanto nas práxis docentes e discentes, que encontram nesse processo educativo caminhos para a inserção crítica e a transformação da realidade. Sendo assim, o porquê de nossa tese vai sendo justificado na medida em que as nossas aproximações com o contexto da pesquisa nos permitem apreender melhor acerca dos sujeitos, dos tempos e dos espaços que atravessam a prática investigativa.

Desse modo, a pedagogia da alternância da/na EFASC começa a ser desenhada em 2008[60] pelos sujeitos e docentes envolvidos com essa experiência educativa e em 2009, como já discorremos, é inaugurada e a partir de então surgem as primeiras pesquisas[61] sobre a EFASC, o que é importante tanto para a instituição que pode ampliar o seu olhar sobre si mesma (MORETTI; VERGUTZ, 2018), quanto para nós que na condição de pesquisadoras conseguimos acessar não somente o que tem sido produzido sobre e com a EFASC, mas também os caminhos e perguntas que tais investigações carregam, pois entendemos que a pesquisa, segundo Fals Borda (2010), é um instrumento de transformação.

Assim, Schneider (2012), em sua pesquisa intitulada *Educação do Campo e Sustentabilidade: O Caso da Escola Família Agrícola em Santa Cruz Do Sul – RS*, apresenta a EFASC e a pedagogia da alternância como uma articulação entre Educação do Campo e Sustentabilidade, pois para a autora as práxis docentes e discentes da EFA contribuem para a sustentabilidade da agricultura em uma região que é definida pela monocultura do fumo e

---

[60] Segundo Costa (2012), anterior à criação da EFA, foi instituída a Associação Gaúcha Pró- Escolas Famílias Agrícolas – AGEFA. Essa associação é fundamental para a existência de uma EFA, pois é através da mesma que ocorre o suporte financeiro e técnico para a escola.

[61] De 2012 até o momento existem seis dissertações e uma tese cujo campo de pesquisa é a EFASC e seus sujeitos.

pelo setor econômico oriundo da mesma, e que está presente desde 2017 no município de Santa Cruz do Sul. Então, o *olhar* e o *local* do qual a pesquisadora se inscreveu na investigação, lhe permitiram ler e compreender a experiência da EFASC como uma educação capaz de possibilitar a diversificação e a sustentabilidade nas propriedades rurais.

Nesse processo, Schneider (2012) ressaltou que a partir da articulação entre os conhecimentos escolares e os saberes populares das famílias, os jovens e as jovens encontram apoio para produzirem algo diferente do fumo. A pesquisadora destacou a situação de uma menina que cultivava hortaliças em vaso e que tinha como apoio a avó que era uma conhecedora das plantas e dos cuidados necessários para o cultivo (SCHNEIDER, 2012). Ainda, a autora discorre que

> A EFASC, que resultou de cooperação mútua entre entidades e famílias preocupadas com o futuro dos jovens agricultores, tem dentre os seus objetivos a promoção do processo de desenvolvimento sustentável e a justiça ambiental de modo sistêmico e integrado, motivando, capacitando e proporcionando o engajamento das comunidades na busca de melhoria da qualidade ambiental e, consequentemente, da qualidade de vida (SCHNEIDER, 2012, p. 83).

Com isso, podemos identificar que a pedagogia da alternância da/na EFASC, desde os primeiros passos, assume um compromisso com os saberes populares, assim como as questões ambientais a partir da busca por alternativas que possibilitem a conscientização acerca de que o uso de agrotóxicos compromete a terra, o meio e a vida como um todo, pois há pesquisas que demonstram que em regiões de monocultivo "até o leite materno de mulheres é contaminado por venenos agrícolas assimilados do meio ambiente, da água ou de alimentos contaminados" (STÉDILE, 2012, p. 646).

Costa (2012) realizou uma pesquisa intitulada *Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - EFASC: uma contribuição ao desenvolvimento da Região do Vale do Rio Pardo a partir da Pedagogia da alternância*. E a partir de sua investigação, o autor discorre que a pedagogia da alternância contribui para o desenvolvimento diversificado, consciente e sustentável da região, destacando a importância dos jovens e das jovens permanecerem no campo por opção, ou seja, escolherem permanecer a partir do momento em que fazem uma inserção crítica na realidade em que vivem, e vislumbram as possibilidades que são *ofuscadas* pela monocultura do fumo.

A pesquisa de Costa (2012) inaugura uma especificidade da pedagogia da alternância da/na EFASC porque, como relata Vergutz (2013), a Região do Vale do Rio Pardo contava com o Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural – CEDEJOR, no período de 2001-2014, no município de Rio Pardo, e este centro se utilizava da pedagogia da alternância. Contudo, Vergutz (2013), salienta que neste espaço a pedagogia da alternância não dialogava com os

princípios de uma educação crítica e problematizadora, levando Costa a identificar que essa experiência pedagógica na EFASC tensiona a realidade da região e aponta para o desenvolvimento sustentável do campo.

Portanto, as pesquisas de Schneider (2012) e Costa (2012), ambas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), problematizam a importância da EFASC, e, por conseguinte da pedagogia da alternância para o desenvolvimento sustentável, compartilhado e solidário do meio em que vivem os jovens e as jovens da região. No entanto, ambos os trabalhos nos possibilitam identificar o entrelace da pedagogia da alternância com a educação popular e a educação do campo, tendo como base compromisso da EFASC com os sujeitos nas suas relações com o mundo e no mundo em uma perspectiva de transformação da realidade. Nesse sentido, Costa (2012) destaca que

> É inegável o quanto a EFASC contribuiu e está contribuindo para a reiteração da Pedagogia da alternância no Rio Grande do Sul, principalmente pela inovadora e fundamental formação de técnicos (sic) agrícolas da Pedagogia de Alternância, inseridos e responsáveis por uma transformação sustentável da realidade. Como uma possibilidade real e concreta de construir juntamente com os (sic) jovens e suas famílias uma perspectiva de desenvolvimento das suas propriedades e comunidades através de práticas de diversificação de produção e de interação social no meio em que esses jovens estão inseridos. Com a formação desses (sic) jovens, suas famílias e a possibilidade destes (sic) pensarem suas propriedades de forma integral o ganho no meio rural é grande, além de capacitar esses (sic) estudantes para uma assistência técnica tão reclamada pelos agricultores (sic) do Vale do Rio Pardo (COSTA, 2012, p. 211).

Nessa problematização de Costa (2012) podemos compreender que a experiência da escola não se compreende fora do contexto social, pelo contrário, esse contexto é fundante das relações que os estudantes e as estudantes estabelecem com suas comunidades a partir de uma educação que é construída em conjunto. Além disso, o autor discorre que os agricultores e agricultoras da região apresentavam uma demanda por técnicos e técnicas em agricultura, o que nos permite compreender que os trabalhadores e trabalhadoras do campo precisavam de profissionais que conhecessem a realidade para conseguir dialogar com a mesma, se comunicando, e não somente *levando* os conhecimentos, como uma prática de extensão assistencialista (FREIRE, 1987).

Ainda, as reflexões de Costa (2012) e Vergutz (2013) se aproximam das de Castro-Goméz (2007) no que se refere ao ensino institucional, à produção de saberes e à pertinência das problematizações para resistir à subalternização. Costa (2012) e Vergutz (2013) compreendem que os técnicos e as técnicas em agricultura oriundos da EFASC possuem um conjunto de conhecimentos acerca da realidade com a qual atuarão, o que contribui para a

trama de uma partilha junto aos agricultores e agricultoras. E, para Castro-Goméz (2007), a universidade se assemelha a uma estrutura arbórea na qual os conhecimentos são hierarquizados e ainda carregam a herança colonial, quando deveria justamente se articular aos sujeitos a partir de uma leitura do contexto no qual está inserida.

Nessa organização hierárquica, os debates referentes aos grupos subalternos e o próprio pensamento descolonial da América Latina ainda não são uma realidade que possa ser identificada em todas as experiências educativas. Além disso, ao mesmo tempo em que nos realizamos em presenciar que as minorias sociais, aos poucos, têm conseguido acessar à universidade, nos iramos ao saber que as condições de acesso e permanência à mesma, assim como o histórico de exclusão e violências sociais, para a grande maioria das classes populares é inviável.

Nesse sentido, quando Costa (2012) destaca o fato dos agricultores e agricultoras desejarem a atuação de técnicos e técnicas em agricultura, podemos supor que os trabalhadores e trabalhadoras do campo também anseiam por profissionais da saúde, docentes, engenheiros/as e entre outros campos do conhecimento atrelados à realidade da vida no meio rural. Assim é de suma importância que a universidade *rompa* com estas heranças coloniais denunciadas por Castro-Goméz (2007) para conseguir dialogar com os diferentes sujeitos e contribuir para uma formação articulada e engajada com a transformação social. Pois, no âmbito das políticas neoliberais e da educação do campo, Leber e Mota (2012) esclarecem que

> [...] os editais que definem as áreas prioritárias de atuação da universidade são definidos com relevante presença empresarial. Com isso, o que é dado a pensar na universidade é parcialmente estabelecido pela representação direta do capital. Desse modo, as corporações podem definir linhas de pesquisa e prioridades do fazer acadêmico, em detrimento da função social das universidades de problematizar as teorias científicas e de se engajarem na solução dos problemas atuais e futuros dos povos. No agronegócio, a presença das corporações difunde, no seio mesmo da atividade universitária, o modelo dos transgênicos e, mais genericamente, do agronegócio voltado para a exportação, em detrimento da soberania alimentar dos povos (LEBER; MOTA, 2012, p. 583)

É nesse caminho que Freire (1987) fala sobre a importância da transformação da universidade, ou seja, que esta também assuma um compromisso com a humanização indissociável da vocação ontológica para o *ser mais*. Portanto, quando a EFASC problematiza suas demandas e visões sociais de mundo nas audiências públicas de educação (COSTA, 2019), ela está também tensionando as universidades da região para que se engajem na perspectiva do mundo como possibilidade (SANTOS, 2000). Esse mundo, no entanto, não

está baseado nas subordinações denunciadas por Arroyo (2011), mas nas possibilidades de superação da contradição opressor-oprimido (FREIRE, 1987).

Nessa perspectiva, a educação popular e a educação do campo vão se materializando na pedagogia da alternância da/na EFASC, e justificando o entrelace que problematizamos no capítulo anterior. Nesse sentido, cabe ressaltar que falar sobre pedagogia da alternância, educação do campo e educação popular, como projetos de educação que se entrelaçam na EFASC é desafiador e, ao mesmo tempo, necessário devido ao próprio caráter polissêmico dessa pedagogia (RIBEIRO, 2010) somado às diferenças atreladas às singularidades dos sujeitos e espaços que a assumem (MORETTI; VERGUTZ, 2018).

Na sequência das pesquisas que discutem a experiência da EFASC, Vergutz (2013) em sua investigação intitulada *Aprendizagens na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC, problematiza como e quais aprendizagens se tramam na interlocução ação-reflexão-ação na experiência da pedagogia da alternância da/na EFASC. Para a autora, “as aprendizagens na EFASC são fortalecidas pelo movimento alternado e sua organização pedagógica que criam vínculos com a realidade e com os outros a partir de uma relação dialógica problematizadora” (VERGUTZ, 2013, p. 10).

Nesse sentido, Vergutz (2013) considera a importância da sustentabilidade e da diversificação da agricultura, mas suas análises e problematizam se pautam na aprendizagem que é partilhada entre família e escola, entendendo que a pedagogia da alternância possibilita a articulação dos diferentes saberes e conhecimentos que o culto à cidade (ARROYO, 2012) e a própria racionalidade ocidental desconsideram. Assim, Vergutz (2013) denuncia que a educação realizada no campo é uma adaptação da urbana e compreende a pedagogia da alternância, da/na EFASC, como uma esperança e uma possibilidade para que outros sujeitos e outros saberes possam ser visibilizados, pois

> Por ter toda a formação estruturada na dinâmica alternada de conhecer, reconhecer, refletir e propor alternativas de transformação para si e seu meio, a ação pedagógica da alternância já se apresenta como possibilitadora de uma aprendizagem como experiência reflexiva cooperativa, na qual o conhecer está relacionado ao fazer e vice-versa (VERGUTZ, 2013, p. 140).

Estando o conhecer em diálogo com o fazer, os saberes da experiência feita, isto é, aquilo que está presente no cotidiano dos educandos, das educandas e de suas famílias se torna importante e necessário em uma práxis dialógica, pois não podemos desconsiderar os conhecimentos ensinados pela vida “como se o mundo tivesse partido da rigorosidade do

conhecimento científico. De jeito nenhum! A rigorosidade chegou depois" (FREIRE, 2001, p. 232).

Com isso, as pesquisas de Schneider (2012), Costa (2012) e Vergutz (2013) nos permitem ir compreendendo, desde já, que a EFASC pode estar tensionando os tentáculos da modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2017) a partir dos caminhos que Walsh (2014) compreende como tramas para o descolonial. A valorização dos saberes populares, a sustentabilidade no meio rural e a educação crítica problematizadora são tendências importantes para pensarmos as possibilidades de uma pedagogia descolonial imbricada no fazer pedagógico da EFASC e ancoram a nossa tese de que a EFA está comprometida com uma educação que tenha como visão social de mundo "melhores condições de vida para os grupos marginalizados, superando o racismo, a discriminação de gênero, a discriminação étnica e cultural, bem como as desigualdades sociais" (CANDAU, 2017, p. 160, tradução livre)[62].

Em 2014, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e no Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, Ferreira (2014) em sua pesquisa intitulada *A formação através da pedagogia da alternância em agroecologia: um estudo de caso da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, RS*, discorre que a pedagogia da alternância da/na EFASC incentiva a construção de uma agricultura de menor impacto ambiental a partir da agroecologia. Para a autora, as ações e reflexões presentes na prática pedagógica da EFASC contribuem para a superação do modelo de agricultura e de pecuária predatórios e excludentes, e complementa afirmando que a EFASC

> [...] desenvolve seu processo de ensino-aprendizagem objetivando sistemas de produção que possuam menores impactos negativos para o meio ambiente e para a sociedade, buscando um desenvolvimento em todas as dimensões. Assim, podemos caracterizar que o sistema educacional que a EFASC utiliza é embasado na Agroecologia, pois esta não se limita apenas nas abordagens ambientais dos sistemas produtivos, mas sim conglomeram todos os aspectos relacionados à sociedade, tais como meio ambiente, questões sociais e econômicas (FERREIRA, 2014, p. 81-82).

Identificamos que Ferreira (2014) compreendeu que a EFASC, além dos anseios citados anteriormente, preocupa-se com questões sociais e econômicas que atravessam a vida e o trabalho no campo ao sinalizar que a agroecologia não se ocupa somente do meio ambiente, mas das relações sociais. Ainda, a autora observou que os sujeitos participantes de sua pesquisa somente tiveram acesso a discussões referentes à agroecologia, monocultura e a

[62] No original: "mejores condiciones de vida para los grupos marginados, la superación del racismo, de la discriminación de género, étnica y cultural, así como de las desigualdades Sociales" (CANDAU, 2017, p. 160).

agricultura como um todo a partir do momento em que ingressaram na EFASC, o que levou Ferreira (2014) a concluir que é por meio da pedagogia da alternância da/na EFASC que os sujeitos se inserem em suas realidades para conhecê-la e problematizá-la.

Essa compreensão de Ferreira (2014) se entrelaça a defesa que Freire (1987) faz sobre a inserção lúcida na realidade para conseguir ler criticamente a mesma e, em seguida, transformá-la. Pois, diferente da educação bancária -que culmina em uma visão bancária do mundo, os homens e mulheres são compreendidos e se compreendem como seres que vieram ao mundo para se adaptar e se ajustar- a educação crítica e problematizadora faz um movimento contrário no qual os educandos e educandos, mediatizados uns com os outros e com o mundo, movimentam as suas consciências na direção do ser a partir do conhecimento da realidade que os oprime.

Já para a educação bancária, "quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele" (FREIRE, 1987, p. 40). Nesse sentido, a observação de Ferreira (2014) dialoga com as problematizações de Vergutz (2013) acerca de como acontecem as aprendizagens na pedagogia da alternância, isto é, no movimento da ação-reflexão-ação tomando como ponto de partida e de chegada a realidade.

É importante, ainda, observamos que Freire (1987), a partir de Beauvoir (2016), problematiza o fato de que não há interesse dos que oprimem em transformar a realidade que se torna opressora, mas sim o objetivo de adaptar e subalternizar a consciência dos sujeitos oprimidos para que olhem ingenuamente para o mundo e para si mesmos, fazendo com que a trabalho realizado na EFASC novamente tensione a *fábula* e a *perversidade* da modernidade/colonialidade ao apontar de um outro mundo, com novas relações sociais e de produção é possível (SANTOS, 2000)

Costa (2012), Schneider (2012), Vergutz (2013) e Ferreira (2014) compreendem que a educação escolar descontextualizada não contempla os saberes populares, indo ao encontro do desperdício dos mesmos (SANTOS, 2002), mas ressaltam que na EFASC tais saberes são respeitados e considerados como essenciais para que a pedagogia da alternância se ratifique e se configure como um processo educativo

> [...] permeado pela troca de saberes entre os diferentes atores, fortalecendo a participação e o envolvimento das famílias, se apresenta de forma intensa no transcorrer da metodologia da Pedagogia da alternância. Ou seja, a forma singular do exercício da prática pedagógica na proposta da alternância, estruturada em instrumentos pedagógicos, se apresenta como potencializadora de uma aprendizagem significativa e contextualizada com o meio em que os sujeitos implicados vivem e estabelecem suas relações (VERGUTZ, 2013, p.140).

Nesse sentido, podemos identificar que a pedagogia da alternância da/na EFASC se trama em um contexto demarcado também pela hierarquização dos saberes e pela subalternização do campo, pois as pesquisas realizadas na instituição trazem relatos de estudantes que dizem que em outras experiências escolares não tiveram a oportunidade de acessar uma proposta de ensino voltada para as suas realidades, tampouco tiveram a oportunidade de discutir sobre o meio rural. Por outro lado, todas as investigações apresentadas até aqui problematizam as lutas da EFASC junto aos sujeitos por uma sociedade melhor, por um campesinato consciente e por uma educação libertadora.

Pozzebon (2015) em sua dissertação intitulada *A inserção socioprofissional dos jovens egressos da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul no Vale do Rio pardo, RS: Uma contribuição para o desenvolvimento rural*, realizada no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), traz a pedagogia da alternância da/na EFASC associada ao desenvolvimento rural. Para o autor, há uma formação integral na EFASC que amplia as relações dos jovens e das jovens com o meio no qual eles e elas vivem, fazendo-os vislumbrar as oportunidades de diversificação e geração de renda.

Assim como nas demais pesquisas, Pozzebon (2015) reforça a valorização dos saberes populares, a sustentabilidade, a diversificação e a educação contextualizada à realidade do campo, no entanto seu trabalho se detém em analisar a trajetória dos estudantes e das estudantes egressas, tendo como pano de fundo a inserção socioprofissional na relação com o desenvolvimento rural da Região do Vale do Rio Pardo. Ainda, o autor destaca a importância do Projeto Profissional do Jovem (PPJ), problematizando que, a partir desse instrumento pedagógico, os jovens e as jovens conseguem ler a realidade, inserindo-se na mesma, refletir sobre ela e tramar ações que melhor se vinculem ao seu meio, e representem possibilidades e alternativas aonde a estrutura opressora *deposita* desesperança ao fazê-los desacreditar em outros modos de existir.

As pesquisas realizadas na EFASC, portanto, trazem importantes reflexões para que possamos fazer uma leitura descolonial dessa experiência, compreendendo que elas já trazem algumas tendências que nos permitiram inferir que eram descoloniais. Ou seja, práxis que têm andarilhado entre a denúncia e o anúncio e nos possibilitam observar a importância da EFASC no contexto da Região do Vale do Rio Pardo e de suas lutas por uma sociedade mais justa, crítica e reflexiva sobre o seu *ser no mundo* e *com o mundo*, pois

> Com o culto às cidades se decreta o desaparecimento do campo. Com o culto à industrialização se decreta o desaparecimento de outras formas de produção como ultrapassadas. Com o culto ao progresso científico e ao futuro se decreta o

> desaparecimento dos saberes ancestrais, da tradição e se apagam as vivências do passado e do presente. O mais grave é que se decreta o desaparecimento dos coletivos humanos que estão atolados nas vivências do presente e em formas de produção da existência supostamente pertencentes ao passado (ARROYO, 2011, p. 263).

Ou seja, as problematizações de Arroyo (2011) podem ser identificadas no decorrer das discussões presentes nas pesquisas realizadas na EFASC, pois há um conjunto de ações e reflexões compromissadas com o aparecimento de tudo aquilo que globalização perversa, discutida por Santos (2000), decreta como arcaico em um mundo no qual a rapidez e a fluidez são insuficientes para garantir água potável, alimento, moradia e vida digna para todas as pessoas.

Ainda no âmbito das pesquisas que trazem a EFASC e seus sujeitos como fenômeno investigativo, em 2016, sob orientação da professora Cheron Zanini Moretti realizei a defesa de minha dissertação intitulada *Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: pedagogia da alternância e possibilidades emancipatórias*. Nesse trabalho problematizei as diferentes ações que aconteciam na escola a fim de compreender as possibilidades de emancipação dos homens e mulheres do campo.

No decorrer da pesquisa, fui identificando questões importantes, entre as quais destaco: o trabalho como princípio educativo (GRAMSCI, 1968); a docência e discência partilhadas, para tanto a do-discência na qual quem ensina aprende ao ensinar e que aprende também ensina ao aprender (FREIRE, 1987; 2005); a diversificação da agricultura (MOLINA; SÁ, 2012); a práxis como prática consciente (SANCHEZ VÁSQUÉZ, 1977) e as possibilidades emancipatórias como um *vir a ser* presentes na pedagogia da alternância da/na EFASC (WOOD, 2003; ADORNO, 1995).

Nesse sentido, a pesquisa na EFASC e a pedagogia da alternância que se trama nessa e que é dessa experiência foi além das questões acadêmicas, motivo pelo qual na defesa da dissertação e, portanto, ao *término* da pesquisa, eu disse compreender que ao pesquisar também fui pesquisanda. E foi a partir dessa vivência na EFASC que eu continuei pensando sobre a educação do campo, a pedagogia da alternância e a educação popular, e em diálogo com as leituras das obras de Paulo Freire, assim como das produções do grupo modernidade/colonialidade, eu fui fazendo perguntas para a minha própria pesquisa, assim como para a pedagogia da alternância da/na EFASC, o que culminou na trama desta tese.

Na tese intitulada *A articulação em agroecologia do Vale do Rio Pardo – Aavrp/RS: a agroecologia como possibilidade de existência e resistência na construção de "espaços de esperança" na Região do Vale do Rio Pardo*, Costa (2019) não discute sobre a EFASC, mas

seu trabalho se vincula à mesma devido ao fato de que a articulação em agroecologia se funda a partir de uma relação orgânica com a EFASC. Ou seja, é a partir do trabalho pedagógico realizado na EFA, e considerando a produção de alimentos do Vale do Rio Pardo (COSTA, 2019), que emerge essa articulação.

Ainda, na interlocução da EFASC com a articulação, Costa (2012) discorre que são organizadas diferentes ações que envolvem a comunidade escolar. Ele cita, por exemplo, o banco de sementes crioulas da EFASC, a participação dos educandos, educandas e docentes nas Audiências Públicas de Educação, a Audiência Pública sobre o Impacto de Uso de Agrotóxicos na Saúde, Meio Ambiente e Consumidor e entre outras atividades nas quais os sujeitos da EFASC participam, apresentando e problematizando as suas pautas para a Região do Vale do Rio Pardo. Assim, Costa (2019) discute que é importante compreendermos a

> [...] Agroecologia na contra hegemonia da narrativa regional, seja ela econômica, cultural ou até mesmo acadêmica, pois de fato, na prática e com muita reflexão feita pelos seus sujeitos, pois trata-se de uma nova epistemologia, que dá suporte a um outro paradigma de desenvolvimento, com base na solidariedade, no respeito à natureza e ao tempo produtivo desta – situação que historicamente colocou Agricultores/as Familiares Camponeses, Técnicos/as de entidades, professores/as universitários e suas teses que apontavam as contradições profundas do que chamamos de Agricultura Empresarial, as próprias entidades que tratavam por uma "Agricultura Ecológica" ou "Alternativa", numa marginalidade produtiva ou intelectual (COSTA, 2019, p. 203).

Para tanto, compreendemos que a EFASC, como coloca Costa (2019), está articulada a uma perspectiva contra hegemônica de mundo ao compreender que a transformação da realidade implica em dois momentos: "no primeiro [...] por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos" (FREIRE, 1987, p. 27). Ou seja, através da experiência de pesquisa e por meio do que dizem os demais pesquisadores e pesquisadoras, assim como as perguntas que fizeram para a EFASC, é que fui compreendendo e tramando as minhas próprias perguntas que compuseram o problema de pesquisa.

Nesse contexto, é interessante observar que de todas as pesquisas de mestrado e doutorado atreladas à EFASC, além da minha, somente a de Vergutz (2013) está centrada na educação, isto é, no pedagógico da pedagogia da alternância. As demais pesquisas, porém, estão focadas na questão ambiental e no desenvolvimento sustentável do campo, o que é de suma importância, mas que implica no fato de que há perguntas essenciais para a trama de uma educação transformadora que para serem feitas, quais sejam as situadas no âmbito do poder, do saber e do ser e de todas opressões oriundas da matriz colonial e que envolvem os sujeitos do mundo *periférico* colonial.

No entanto, com um enfoque na dimensão pedagógica da EFA o artigo intitulado " "Chama a roda" na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: o círculo de cultura reinventado na pedagogia da alternância", Moretti, Vergutz e Costa (2017) discorrem que a pedagogia da alternância da/na EFASC encontra na roda, como um instrumento pedagógico, uma aproximação com os Círculos de Cultura de Paulo Freire. As autoras e o autor pontuam que a partir da reinvenção entrelaçada ao legado freireano, a *roda*

> [...] se apresenta como um instrumento de expressão e de diálogo em diferentes momentos do processo de aprendizagem no cotidiano escolar. A *roda*, numa perspectiva dialógica, possibilita que os sujeitos se olhem, se enxerguem, se percebam e se reconheçam enquanto entes partícipes do mesmo processo educativo. A *roda* provoca questionamentos, tais como: Onde começa a roda? Onde termina a roda? Quem ocupa lugar de destaque na roda? Quem se esconde na roda? Quem lidera, na roda? Enfim, a *roda* pressupõe igualdade na ocupação do espaço e de *pró-vocação* ao diálogo entre seus sujeitos (MORETTI; VERGUTZ; COSTA, 2017, p. 227).

Ou seja, a *roda* possibilita a trama de uma metodologia pautada no diálogo, na escuta e na reflexão. Sem delimitar o começo e o fim, o lugar de participação está em todos os espaços da roda, quebrando com o monopólio da palavra e potencializando a ideia de inacabamento. A leitura de Moretti, Vergutz e Costa (2017) dialoga com a que Souza, Costa e Vergutz (2016) fizeram do ensino de história na pedagogia da alternância da/na EFASC. Ou seja, em ambos os trabalhos identificamos não somente a presença do pensamento pedagógico de Freire, mas também a busca por metodologias e epistemologias encharcadas pela criticidade e pela problematização.

Com isso, as produções acadêmicas perfazem um desenho da EFASC, nos permitindo compreendê-la no entremeio da pedagogia da alternância reinventada, da educação do campo e da educação popular. Ainda, Souza, Costa e Vergutz (2016), por meio do artigo intitulado o *A pedagogia da alternância e o ensino de história: o caso da escola família agrícola de Santa Cruz do Sul*, nos dizem que a EFASC ao adotar um ensino de história articulado com a realidade dos estudantes, adota uma outra perspectiva de ensinar e aprender história. Nesse processo ocorre a quebra da "visão etapista e linear do processo histórico" (SOUZA; COSTA; VERGUTZ, 2016, p. 63).

Ainda com um enfoque para a questão pedagógica e epistemológica da EFASC, Corneli e Moretti (2018) discutem os saberes populares e conhecimentos científicos partindo da atuação das mulheres na pedagogia da alternância da/na EFASC. As reflexões apresentadas pelas autoras vinculam-se ao grupo de pesquisa Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais e ao Trabalho de Conclusão de Curso intitulado

Conhecimento Científico e Saber Popular: um estudo com as mulheres da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) realizado por Corneli, com a orientação de Moretti.

Partindo da compreensão de que os saberes populares não têm sido validados como ciência, Corneli e Moretti (2018) problematizam o fato de que as pessoas têm o direito de se expressarem e de estruturarem suas narrativas a partir de seus próprios termos. Afinal, a ciência, para Fals Borda (1981) fazendo um alinhavo com a utopia de Galeano (2016), deve servir para nos fazer caminhar, sempre indo mais um passo, e não para nos oprimir.

Dessa forma, Corneli e Moretti (2018) identificaram que por meio da pedagogia da alternância da/na EFASC os saberes populares e científicos são articulados e contribuem para a trama de um novo conhecimento transformado e transformador. Assim

> [...] na pedagogia da alternância se criam relações entre o conhecimento científico e o saber popular das educandas, das educadoras e das trabalhadoras rurais fugindo dos traços tradicionais de ensino, ainda que contraditoriamente, alguns traços permaneçam, tendo como objeto pedagógico, a valorização da cultura e a experiência existencial das educandas (CORNELI; MORETTI, 2018, p. 13).

Ou seja, a partir do trabalho de Corneli e Moretti (2018) podemos identificar pistas descoloniais importantes a partir da compreensão de que os diferentes saberes ampliam o diálogo e a transformação coletiva. Esse movimento quebra a lógica da monocultura do saber (SANTOS, 2002) e com a ideia de que o mundo está dividido entre os que sabem e os que não sabem. Além disso, o trabalho de Corneli e Moretti (2018) apresenta aproximações com as problematizadas realizadas por Vergutz, Corrêa e Moretti (2018) no capítulo de livro intitulado *Mulheres, agroecologia e emancipação: aproximações epistemológicas freireanas na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul*. Nesse, pois, discutimos que presença massiva dos meninos na EFASC, porque a sociedade ainda opera na compreensão de que a formação técnica em agricultura incumbe aos homens, não tem impossibilitado às jovens agricultoras de lutarem por espaço, voz e reconhecimento. Algumas meninas, inclusive, precisam convencer a família de que querem estudar numa escola do/no campo.

Em nossas discussões, os saberes das mulheres são compreendidos como pontos de resistência, pois é através da valorização e do reconhecimento destes saberes, por elas próprias, que as suas lutas são produzidas. Nesse processo, ocorre a (re) interpretação do mundo por meio da agroecologia atrelada à educação reflexiva e problematizadora, nos permitindo reafirmar a existência de tensionamentos importantes no âmbito da classe, do gênero e da raça/etnia (VERGUTZ; CORRÊA; MORETTI, 2018).

Ainda, no artigo intitulado *Possibilidades emancipatórias na escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: Diálogos entre a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular*

(MORETTI; VERGUTZ; CORRÊA, 2017), discorremos sobre as possibilidades emancipatórias vinculadas à pedagogia da alternância da/na EFASC. Em nossas problematizações compreendemos que a educação popular está presente na pedagogia da alternância, do mesmo modo que esta última está presente na primeira. Isto é, a história da pedagogia da alternância evidencia a preocupação da mesma com uma educação articulada à classe trabalhadora do campo, possibilitando o diálogo entre estudo e realidade a partir da rejeição de um modelo educativo descontextualizado.

Aí identificamos *sementes* de uma luta popular por educação, pois o pai e a mãe do jovem desesperançado com a escola perceberam que era preciso inventar uma outra escola, um outro currículo e uma outra pedagogia. Contudo essa *semente* de educação popular germina no Brasil devido à acolhida que teve e que a permitiu *molhar os seus pés* nos movimentos de educação popular consolidados no Brasil, o que a aproxima do pensamento pedagógico de Freire (1987).

Mais recentemente, em uma pesquisa de doutoramento, defendida em 2021, a autora Cristina Vergutz (2021) por meio da tese intitulada *Pedagogia das vozes e dos silêncios: experiências das mulheres na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz Do Sul – EFASC* problematiza a coexistência de uma pedagogia das vozes e dos silêncios a partir de uma investigação realizada com as mulheres da pedagogia da alternância da EFASC e os papeis político, pedagógico, social, cultural, histórico e econômico que elas cumprem dentro do movimento. Para a autora, há a "possibilidade da materialização de uma pedagogia da alternância ecofeminista na EFASC tendo o trabalho e a agroecologia como princípio educativo na centralidade dos trabalhos de mantença da vida" (VERGUTZ, 2021, p. 10).

Por fim, retomando, minha vivência de pesquisa na EFASC e minha própria história como filha de um agricultor e de uma agricultora, na atualidade eu compreendo que a horta da minha mãe, embora importante para a diversificação da propriedade e mesmo sendo um ponto de resistência, não tensionava a violência de gênero que ela sofria tampouco a patrimonial-financeira, já que ela nunca tinha acesso ao dinheiro. É por este motivo que Freire (1987) problematiza a necessidade de uma educação radical, isto é, que vá até as raízes da estrutura opressora para a superação de toda a perversidade que dela emana. Walsh (2017) compreende que estas perversidades, a partir de Fanon (1967), precisam ser reconhecidas e compreendidas

como problemas oriundos “do colonialismo, racismo, relações e práticas de poder e desumanização” (WALSH, 2017, p. 46, tradução livre)[63].

Nesse sentido, esta práxis de pesquisa olha para as questões relacionadas à agricultura e ao meio ambiente, mas também, e em especial, para tudo aquilo que tem sido feito, ou que ainda é necessário fazer, para que o encontro entre educação popular, educação do campo e pedagogia da alternância se trame a partir de "caminhos que necessariamente evocam e trazem à mente uma longa duração, ao mesmo tempo em que sugerem, apontam e exigem práticas teóricas e pedagógicas de ação, caminhos que ligam o pedagógico e o descolonial" (WALSH, 2017, p. 25, tradução livre)[64].

[63] No original: “del colonialismo, del racismo, de las relaciones y prácticas del poder y de la deshumanización” (WALSH, 2017, p. 46).

[64] No original: “caminos que necesariamente evocan y traen a memoria una larga duración, a la vez que sugieren, señalan y requieren prácticas teoréticas y pedagógicas de acción, caminos que en su andar enlacen lo pedagógico y lo decolonial” (WALSH, 2017, p. 25).

5 TENDÊNCIAS DESCOLONIAIS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DA EFASC

> *A gente ficava assim se perguntando " Por que não tem mais meninas negras e meninos negros na EFASC? Onde estão essas meninas e esses meninos? Por que eles não estão chegando até a EFASC? " Isso era uma das nossas discussões. " Por que a EFASC não tem ou tem poucas pessoas negras, indígenas, quilombolas estudando? " Então a gente queria atingir a todo público e a gente discutia isso de ter poucas meninas, de ter poucas meninas negras, de tentar acessar o pessoal que tinha baixa renda, de como que ia fazer isso, de como que ia ser para ingressar na escola, de como que ia ser o auxílio né. Então nós discutíamos tudo isso assim, buscando entender e conhecer a nossa realidade e também a da região, a situação de outros municípios, pensando e refletindo, mas também buscando agir, pensando "ah, o quê que a gente pode fazer para modificar essa situação? " "Ah, quando a gente for nas escolas divulgar né o processo de seleção, de inscrição para estudar na EFASC, naquelas escolas que a gente foi aluna, a gente já ia com o objetivo de buscar trazer mais meninas também. Contar da nossa experiência e tentar trazer outras pessoas para a EFA, transformar a escola em um espaço de diversidade"* (SILVIA, estudante egressa, 2021)[65]

Freire (1987) nos fala muito sobre o esperançar, esperançar este que não é uma simples espera passiva, mas sim um movimento dialógico e contraditório na direção do *ser mais*. No sentido freireano "não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero" (FREIRE, 1981, p.97). As tendências descoloniais, desse modo, são compreendidas na presente pesquisa como esse movimento freireano e utópico de entender os processos sociais e os sujeitos históricos mediatizados com o mundo, no e pelo mundo como inacabados. É a possibilidade de olhar criticamente para as experiências sociais, políticas e históricas e compreendê-las como *sendo* em que, resgatando a perspectiva de Ernest Bloch (2005), homens e mulheres ainda não são tudo o que podem ser, mas estão sendo *um vir a ser,* o que torna necessário reconhecerem-se como seres históricos imbuídos de um inacabamento em que "a possibilidade é o movimento do mundo. Os momentos dessa possibilidade são a *carência* (manifestação de algo que falta), a *tendência* (processo e sentido) e a *latência* (o que está na frente desse processo). A carência é o domínio do Não, a tendência é o domínio do Ainda-Não [...] (SANTOS, 2002, p.255).

Nesse sentido, a categoria tendência se constitui como um indicativo de que algo está em movimento, movimento este que indica que determinada experiência está se transformando ou se encaminhando como possibilidade, para tanto se trama como sendo a partir das relações com as quais se encharca em sua caminhada de *vir a ser* que o *estar sendo*

---

[65] Entrevista Silvia Naiane, estudante egressa da EFASC, Herveiras/RS, 09/08/2021.

lhe permite ir tramando este *vir a ser*. As tendências descoloniais não estão prontas para serem apreendidas na experiência da pedagogia da alternância da EFASC, ou seja, esta categoria não está anunciada nas práxis dos sujeitos, sendo necessário um exercício de reflexão acerca das subcategorias como a realidade, o diálogo, a problematização e a criticidade para então realizar uma leitura dessa pedagogia como experiência de descolonialidade em processo pelo que *tende a ser*. A tendência, desse modo, é o movimento não linear que abarca a tensão colonial/ descolonial.

Para Bloch (2005) a esperança é dialeticamente um movimento permanente, é ação e reflexão que se encharca da utopia e do sonho na direção do protagonismo atuante para modificar a realidade. A utopia e o sonho, como dimensões indissociáveis da busca permanente pela transformação das estruturas de opressão e dominação, reafirmam a compreensão de que o mundo e a história não estão finalizados, mas em constante *devir* que é permeado pela consciência na ação /ação consciente na direção ontológica da humanização. Do mesmo modo, para Marx (1982) a experiência histórica é constituída por um movimento dialético em que se situa numa transitoriedade porque está atrelada à realidade dinâmica, colocando os conceitos e categorias em movimento.

Assim, as tendências descoloniais na pedagogia da alternância da EFASC podem ser traduzidas como caminhos, ações, reflexões, possibilidades e sinais presentes/ausentes na atuação concreta dos sujeitos e que podem ser identificados, compreendidos e analisados como entrelaçados ao descolonial. “Não há emancipação em si, mas antes relações emancipatórias” (SANTOS, 2004, p. 250) que precisam ser visibilizadas e entendidas como elementos que tensionam e produzem fendas que aos poucos, e por diferentes caminhos, fraturam as muitas faces da modernidade-colonialidade (WALSH, 2017; MIGNOLO, 2016).

Nesse sentido, antes de apresentar a discussão sobre as tendências descoloniais presentes na pedagogia da alternância, iremos apresentar uma tabela das subcategorias emergentes que nos ajudam a esmiuçar o que estamos compreendendo como tendências, que é a nossa categoria central. Desse modo, dentro da colonialidade do poder, do saber e do ser fomos identificando as práxis de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2007) presentes na pedagogia da alternância, ao mesmo tempo em que estas práxis de desobediência epistêmica resistem a um conjunto de feridas coloniais (MIGNOLO, 2007) que são “a consequência de um regime racista e de um discurso hegemônico que situaram a Europa como único lócus de enunciação e com autoridade suficiente para determinar regras e padrões de história, civilização e conhecimento” (MIGNOLO, 2007, p. 35).

TENDÊNCIAS DESCOLONIAIS	
Desobediências Epistêmicas	Feridas Coloniais/Denúncia freireana da opressão
Educação contextualizada à realidade	Educação bancária
Valorização e reconhecimentos dos saberes populares	Conhecimento canonizado/monocultura do saber
Educação crítica problematizadora	Educação acrítica
Trabalho como princípio educativo	Trabalho como mecanismo de exploração e dominação
Do-discência: ensinar ao aprender e aprender ao ensinar	Depósito/transferência do conhecimento
Diversificação da agricultura	Monocultura
Agroecologia	Agricultura capitalista
Práxis crítica	Práxis domesticada
Experiência histórica em movimento/inacabamento	Negação da experiência história ao conceber a história como dada, pronta e acabada
Valorização, partilha e reconhecimento do saberes e práticas feitos de experiência	Desperdício das experiências disponíveis e possíveis
Sustentabilidade do meio	Exploração capitalista da natureza
Pedagogia de perguntas	Pedagogia de respostas
Luta pela igualdade entre homens e mulheres	Hierarquização homem/mulher
Ciência popular cotidiana/ biofilia	Ciência dominante/necrofilia
Educação dialógica	Antidialogicidade
Pensar autêntico	Pensar manipulado
Desvelamento da realidade	Fatalismo e falsa leitura do mundo
Situacionalidade do sujeito	Ofuscação da realidade e demissão da própria vida
Libertação	Opressão mascarada
Místicas e crenças populares	Colonialidade cosmogônica
Libertação do trabalho e da renda	Controle do trabalho e de seus produtos
Ação coletiva	Ações individualizadas de uns sobre outros
Problematizações em torno da raça/etnia	Classificação social das pessoas
Protagonizam a própria libertação	Aguarda que outros lhe libertem
Ecologia de saberes, tempos e experiências	Lógicas de produção de não-existência
Justiça social	Produção de injustiças sociais
Desestruturação da dominação	Manutenção das estruturas opressoras
Participação	Alienação
Problematização das contradições	Negar as contradições

Apresentadas as desobediências epistêmicas e as feridas coloniais que constituem as tendências descoloniais, a seguir, no tópico 5.1 intitulado *"'Estudar conhecendo a realidade dos próprios sujeitos, a realidade da gente mesmo'*: movimento constante de ação-reflexão-ação*"* buscamos discutir de que modo estas tendências descoloniais se fazem presentes na dimensão da realidade, do ser dos próprios sujeitos como homens e mulheres que se redescobrem através da leitura do mundo a partir do seu próprio lugar *nele*, superando a imagem que tinham de si outrora apresentada pelo espelho eurocêntrico do mundo (QUIJANO, 2009).

No tópico 5.2 *"'E os meninos já sobem ali na carroceria do trator':* as ferramentas, o trabalho e as dimensões do poder, do saber e do ser" trazemos as tendências descoloniais como uma construção contraditória. Nesse aspecto, as próprias ferramentas de trabalho delimitam quem pode, quem sabe e quem é preparado para determinadas atividades, o que vai sendo problematizado ao longo da formação dos e das jovens.

Em "O canto da rã e a previsão do tempo: *'mas como é que pode ser tão complexo um saber do nono, sabe?'",* tópico 5.3, discorremos sobre a emergência de ciência popular cotidiana, uma ciência outra, como uma importante tendência descolonial para pensarmos os saberes populares e a construção e a quebra do paradigma segregador dos conhecimentos que se constituem fora de sua lógica hegemônica.

Por fim, no tópico 5.4, intitulado *"'A gente aprendeu com a escola da vida'*: o papel crítico problematizador da EFASC ante ao desperdício da experiência", buscamos problematizar as tendências descoloniais a partir das experiências historicamente desperdiçadas e que são *apanhadas* na pedagogia da alternância e se transformam em saberes da experiência feita ao serem reconhecidos e visibilizados. Nessa discussão, identificamos que a EFASC, através da pedagogia da alternância, vai constituindo uma caminhada que se aproxima da proposta da sociologia das emergências ao dilatar o presente através do ato de encorajar práxis que revelem outros mundos e formas possíveis de existir na região do Vale do Rio Pardo, ao mesmo tempo em que compreende "um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente" (SANTOS, 2002, p.247), transitando entre as alternativas disponíveis no presente e as possíveis na direção do *ser mais*.

5.1 *"Estudar conhecendo a realidade dos próprios sujeitos, a realidade da gente mesmo:* movimento constante de ação-reflexão-ação [66]*"*

A escolha do título deste subcapítulo expressa todo um contexto histórico que se vincula à denúncia que Freire (1987) realizou das estruturas de dominação, de exploração e opressão que distorcem a vocação ontológica para o *ser mais*. Ou seja, o educador popular falava sobre a ofuscação da realidade, pois nessa penumbra os sujeitos se guiam pela realidade dos outros, pela realidade alheia, e não pela sua.

Estudar conhecendo a realidade, desse modo, se trata de uma premissa dialógica em que por meio da problematização crítica e reflexiva da mesma, através da do-discência vão sendo tramadas intervenções que possibilitam a transcendência. Ou seja, que homens e mulheres possam refletir sobre si e sobre o mundo, buscando compreender-se com o mundo através de suas próprias condições de estarem sendo e existindo.

Partindo do pressuposto freireano de que todos os seres humanos possuem uma vocação ontológica para o *ser mais*, inclusive o opressor porque se desumaniza ao oprimir (FREIRE, 1987), a construção do conhecimento necessita ser constituída a partir do contexto e, sobretudo, com o propósito de nele efetivar modificações que venham que desvelar a realidade por meio da leitura crítica da mesma. Essas modificações, no entanto, são frutos da construção de uma caminhada de comunicação em que os sujeitos se libertam em comunhão.

Essa dimensão da comunhão está associada ao fato de que é somente dialogicamente e por meio da comunicação que se pode tramar práxis libertadoras, isto é, por meio da partilha em um processo de co-laboração em que a realidade- como lugar epistemológico, histórico, político e cultural de existência- se torna um ponto de encontro, de partida e de chegada a ser transformada. Na busca pela transformação, homens e mulheres se humanizam e se compreendem como sujeitos que "se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p. 68).

É esse desvelamento da realidade, por parte dos do-discentes, que permite o caminhar metodológico e epistemológico da pedagogia da alternância na EFASC. Por outro lado, esse desvelar é um processo em os sujeitos se partilham mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987), mas que cabe a cada uma e cada uma, do seu modo e no seu tempo, ir refletindo, lendo e problematizando o seu *lugar* no mundo, pois como Freire "[...] não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros" (FREIRE, 1987, p. 101). Emerge dessa interação dialógica uma intrínseca relação entre gnosiologia, comunicação, educação, ética e

[66] Entrevista Marlon, estudante egresso da EFASC, Vale do Sol/RS, 10/11/2021.

política enquanto dimensões de problematização e transformação do mundo, entrelaçando os diferentes saberes na realidade concreta.

Nesse sentido, quando Marlon, estudante egresso da EFASC, traz esse maravilhamento com a sua própria realidade, no sentido de descobrí-la a partir da própria leitura que ele estava fazendo da mesma ao afirmar que é possível *"estudar conhecendo a realidade dos próprios sujeitos, a realidade da gente mesmo"* é algo que nos permite entender as tendências descoloniais como processos complexos e profundos que subvertem a lógica do sistema mundo moderno-colonial por meio de uma epistemologia de desobediência e resistência.

No caso da experiência pedagógica da EFASC, a educação contextualizada à realidade rompe com a tradição bancária e antidialógica das heranças coloniais subversivas impregnadas na educação. Walsh (2017) discorre que as pedagogias descoloniais são constituídas de uma insurgência educativa proposital que consite não somente em denunciar, mas que significa sobretudo a construção de novos caminhos sociais, políticos, culturais, históricos e éticos que irão fomentar um pensar *outro.*

A educaçao bancária se baseia numa memória curta a partir de uma história contada desde acima, e não *desde abajo* como nos propõe Torres (2014), por este motivo Walsh (2017) sinaliza a necessidade de uma pedagogia que evoque e traga memórias que possam ir além do que o sistema mundo moderno-colonial nos apresenta como o começo da história. Essa educação que vai à raiz, porque a transformação social requer uma ação e uma atitude radicalmente *outras*, entrelaça o pedagógico e decolonial. Assim, conforme a autora, "é a partir desse horizonte histórico de longo prazo que pedagógico e o decolonial adquirem sua razão e sua razão política, social, culturais e existenciais, como apostas de ação fortemente enraizadas à própria vida" (WALSH, 2017, p. 25, tradução livre)[67]. Para Freire (2000, p. 75), essa localização histórica e epistemológica é fundamental para trazer à "memória de nosso corpo consciente"

Nas palavas de Angelita, mãe de um estudante egresso da EFASC, "*eu procurei o colégio [se referindo à EFASC] porque eu queria que o meu filho estudasse uma coisa que é da vida da gente, as coisas a gente faz, eu não queria que ele perdesse o vínculo com a família e nem com a agricultura e eu sabia que noutro colégio isso poderia acontecer*"[68]. Através do relato de Angelita pode-se observar que ela identifica a importância de uma

[67] No original: Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma (WALSH, 2017, p. 25).
[68] Entrevista Angelita Medeiros, mãe de estudante egresso, Rio Pardo/RS, 13/10/2021.

educação que parta do mundo vivido e refletido do educando e da educanda. Ela como mulher, mãe solo e agricultora, mesmo diante de todos os desafios que sua condição de existir como *mulher, mãe solo* e *agricultora* lhe impõe, compreende que nem toda educação permite o diálogo com a realidade e mesmo sem teorizar suas leituras de mundo, sua busca era por uma educação que tivesse como cerne a realidade como *locus* investigativo de ensino e aprendizagem.

Ao mesmo tempo, Angelita sinaliza que há uma importância na "*vida da gente"* e nas *"coisas que a gente faz"*, e ao destacar que em outra escola estes saberes poderiam ser invisibilizados sua fala expressa a sua compreensão de que a construção do conhecimento não pode estar dissociada dos sujeitos e nem da experiência que os constitui, conectando-se à vida cotidiana (WALSH, 2017). Esse processo de busca por uma *outra* escola implica para tanto na descoberta de novos modos de aprender e ensinar que muitas vezes os agricultores e agricultoras desconhecem por, infelizmente, estarem habituados a terem acesso a uma educação que nem sempre considera as suas especificidades. Isso se expressa na fala da estudante egressa Bruna, quando a mesma relata sobre as suas primeiras aulas na EFA:

> *E aí bem no começo assim eu ficava pensando, muito perdida nas aulas e no final eu pensava 'tá, mas, eu olhava o meu caderno e eu não tinha anotado nada e eu pensava tá, mas o que aconteceu aqui? Isso foi uma aula mesmo?'. E aí depois, ao mesmo tempo, quando eu chegava em casa eu percebia que eu tinha um monte de coisa para contar para os meus pais que eu tinha aprendido naquela semana. E aí tudo eram experiências muito vividas, muito feitas alí na prática que tinha tudo a ver com a gente, sabe? E a gente estudante e lendo sobre a própria vida da gente. Era a vida da gente.* (BRUNA, estudante egressa, 2022)[69]

A partir da partilha de Bruna, em diálogo com a de Angelita, podemos compreender que o desvelamento da vida e da realidade cotidiana em si se configura como uma trama em que os fios que conduzem à desconstrução da visão da fatalista de mundo vão sendo puxados através de problematizações. Estas problematizações rompem com o paradigma moderno-colonial de que o conhecimento está fora, ao reafirmar que o mesmo está nas relações sujeito-mundo. Essa ideia de que há somente um conhecimento legítimo e, por conseguinte, apenas um modo de produzí-lo evidenciam a caricatura do padrão mundial de poder (QUIJANO, 2005). Nessa perspectiva, podemos realizar aproximações com as discussões de Milton Santos (2005) que ao propor uma outra globalização, denuncia a existência de um mundo tal qual nos fazem crer que ele seja, pronto e acabado, e que no qual se

> [...] erige como verdade um certo número de fantasias, cuja repetição, entretanto, acaba por se tornar uma base aparentemente sólida de sua interpretação. A máquina ideológica que sustenta as ações preponderantes da atualidade é feita de peças que se

[69] Entrevista Bruna, estudante egressa da EFASC, Venâncio Aires/RS, 20/01/2022.

> alimentam mutuamente e põem em movimento os elementos essenciais à continuidade do sistema (SANTOS, 2005, p. 09).

As verdades que historicamente se erigem em torno da agricultura, do meio rural e dos sujeitos que vivem nesse lugar estão impressas na fala de Bruna quando a mesma traz que

> *Eu aprendi a ter orgulho de ser quem eu era na escola, justamente porque a gente começa a estudar sobre agricultura e passa a entender que ela é uma coisa tão essencial, tão sagrada, sabe? Tão fundamental que depois de um tempo a gente começar a enxergar, a descontruir toda aquela ideia que a gente tinha sobre agricultura e sobre quem eram os agricultores, as agricultoras né, e a partir daí começar a construir uma nova ideia né. E aí eu acho que nessa nova ideia aparece esse orgulho enquanto agricultora, de reconectar assim com a tua própria vida, sabe, enquanto agricultor e agricultora. E é muito interessante né porque na minha adolescência, quando eu me encontrava com os amigos eu falava sobre a agricultura, porque pra mim era normal, era o que eu vivia e isso gerava um estranhamento do tipo: tá, mas não tem nada mais interessante para falar? Por que falar disso?* (BRUNA, estudante egressa, 2021)[70]

A partir das colocações de Bruna, pode-se compreender que ela mesma passou por um processo de desconstrução das fábulas associadas à agricultora e ao fato de ser agricultora, passando a ressignificar e, como ela mesma destaca, entender a agricultura. Ou seja, mesmo sendo uma agricultora foi na EFASC que ela passou a estudar e investigar a sua realidade, desvelando-a. A trama desse conhecimento que possibilitou com que Bruna realizasse uma nova leitura de sua experiência de vida e de trabalho está no seu protagonismo enquanto sujeito do processo educativo, pois como ela relata foi a partir do ato de investigar a própria realidade problematizando-a e questionando-a que a sua firmeza de ser quem se é (ADORNO, 1985) foi emergindo porque, nas palavras da estudante egressa,

> *A gente vai pra EFA com uma cabeça muito pensando ainda na escola convencional, onde as coisas* ***chegam*** *até a gente. A gente vai pra escola e senta na cadeira e as* ***informações chegam*** *até a gente, a gente* ***pensa um pouquinho*** *e vai embora, sabe? Na EFA já é tudo diferente porque antes de chegar na sala de aula a gente já tem que ter preparado muita coisa né, a gente tem que ter preparado o plano de estudos com a família e se a gente não fizer um plano de estudos bem feito, que ir a fundo na nossa realidade alí do dia a dia, a gente não vai conseguir dar o andamento a todas as aulas que vão acontecer lá na semana da sessão escolar* (BRUNA, estudante egressa, 2022, grifos nossos)[71]

Quando Bruna traz em seu relato a educação por meio de *informações que chegam* até o sujeito para que ele pense um *pouquinho* sendo contraposta por uma educação que parte do sujeito ao colocá-lo na condição de investigador e questionador de seu mundo vivido, podemos nos remeter à denúncia que Freire (1987) realiza à perspectiva de depósito da educação bancária, em que o sujeito é colocado na condição de mero receptor de um saber que não foi tramando com, mas sim para ele. É nesse contexto que também entendemos

---

[70] Entrevista Bruna, estudante egressa da EFASC, Venâncio Aires/RS, 20/01/2022

[71] Entrevista Bruna, estudante egressa da EFASC, Venâncio Aires/RS, 20/01/2022.

estarem presentes as tendências descoloniais vinculadas à fratura do poder, que na lógica colonial e hegemônica uns somente ensinam e outros somente recebem os conteúdos porque nada podem ensinar, assim como a desobediência epistemológica de saber e de ser que por meio da educação problematizadora visibiliza e torna presente a experiência concreta ao validá-la como legítima e produtora de conhecimentos.

A educação contextualizada à realidade, nesse processo, apresenta-se como um desafio a quem ousar ensinar aprendendo e aprendendo ao ensinar (FREIRE, 1987) porque a materialidade e a concretude da vida das pessoas são fenômenos contraditórios, constituídos por limites e possibilidades. Ou seja, nessa dinâmica de conhecer e investigar a realidade, a conscientização e a criticidade são demandas permanentes para que os sujeitos possam intervir, questionar e protagonizar-se na realidade problematizada. Assim, *"estudar conhecendo a realidade dos próprios sujeitos, a realidade da gente mesmo"* não é um processo romanticamente harmonioso porque implica uma postura problematizadora, uma necessidade ontológica de atuar criticamente e reflexivamente. Isto se expressa na fala de Suellym, estudante egressa da EFASC, quando a mesma traz o seguinte em relação ao trabalho na propriedade:

> *Antigamente, eu falo antigamente assim porque já faz tempo né, mas era o meu pai que tinha o controle de tudo, era ele que decidia tudo, o acesso ao dinheiro, tudo, tanto é que a gente até brinca hoje que se, por exemplo, acontecesse alguma coisa com ele e alguém viesse nos cobrar alguma conta, por mais que não fosse verdade, a gente ia pagar porque a gente não sabia sobre a mesma. Hoje não, hoje todo mundo tem acesso a todas as contas, as despesas e a tudo na nossa propriedade e isso eu devo muito a escola, de aprender que eu e minha mãe também fazíamos parte da propriedade, que não era só o meu pai e que era preciso dividir não só o trabalho, a gestão também* (SUELLYM, estudante egressa, 2021)[72]

Como se pode observar através do relato de Suellym, a educação contextualizada implica em um engajamento e num comprometimento com a transformação. Consiste para tanto num esforço cotidiano, ético e político com a luta pela humanização ao identificar a situação que oprime. Além disso, a desconstituição desta estrutura de poder, discutida pela estudante egressa, a partir do tensionamento da realidade resultou em um processo de quebra e de acesso ao campo da renda familiar, o que sempre foi um privilégio dos homens.

No caso de Suellym, a dominação do pai em relação à renda colocava em risco as próprias economias da família, pois quando ela destaca que alguém poderia cobrar uma conta e ela e a mãe pagarem mesmo sem saber se a família realmente devia, compreende-se que

[72] Entrevista Suellym, estudante egressa da EFASC, Rio Pardo/RS, 20/07/2021.

esse dispositivo de poder, o dinheiro, centralizado na figura do pai e sob o controle do mesmo colocava a família em uma situação de vulnerabilidade econômica e social. Ainda,

> O controle sobre a renda da propriedade é um dos pilares que sustentam a dominação masculina sobre as mulheres, seja por lhes retirar o dinheiro do rendimento do seu trabalho, e, com isso, afetar diretamente sua possibilidade de autonomia, seja porque permite ao homem uma liberdade que só existe às custas da privação feminina (SILVA et. AL., 2005, p. 85)

Por meio da leitura crítica de sua realidade e da problematização, ao buscar libertar-se juntamente com sua mãe, do poder administrativo e exclusivo do pai na propriedade, Suellym também provocou a reflexão e a mudança ao contrastar o antigamente e o agora, recuperando a premissa de que a feitura das coisas e o ato de aprender/ensinar são processo inacabados. Assim, "[...] o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar" (FREIRE, 2004, p. 78).

As colocações de Suellym também nos possibilitam realizar conexões com o colonialismo interno, em que González Casanova (1969) vai discutir que as estruturas coloniais de dominação se constituem como um fenômeno que é simultaneamente internacional e intranacional. Na perspectiva do autor podemos enfatizar o caráter reprodutivista das opressões difundidas no eurocentrismo nas relações internas do Sul Global nas mais diversas esferas da vida e instituições de poder, e nesse caso na própria família.

A estudante egressa destaca que sempre trabalhou com a família, que desde muito pequena já tinha construído o seu vínculo com a agricultura, porém o pai era quem decidia o que seria produzido na propriedade, como seria comercializado e como o valor seria investido. Era também o genitor quem decidia sobre o uso cotidiano dos valores adquiridos através do trabalho coletivo, o que expressa a manutenção das relações coloniais de domínio do trabalho e dos seus produtos no interior de um contexto familiar (QUIJANO, 2005).

A situação vivenciada por Suellym dialoga com a experiência de Silvia em que *"a renda é dividida e sempre há um diálogo sobre o melhor momento para comprar alguma coisa,* ***mas a parte financeira é com o pai****. O* ***pai que cuida dessa questão de banco****, financiamentos, essa parte financeira é mais com o pai"* (SILVIA, estudante egressa, 2021)[73]. Ou seja, o depoimento de Silvia traz que a família não tinha problemas para realizar as compras, o uso da renda era divido, mas o controle, ressaltou ela, era do pai. E antes de ingressar na EFASC, Silvia não pensava sobre isso, tanto que ela destaca o papel impulsionador da escola no sentido "*de um olhar, na verdade acho que é um saber olhar sabe, saber olhar as coisas, entender as coisas, pensar nas coisas. Eu acho que a EFASC tem*

[73] Entrevista Silvia Naiane, estudante egressa da EFASC, Herveiras/RS, 09/08/2021.

muito disso né porque às vezes a gente vive o cotidiano e a gente não se dá conta de muitas coisas" (SILVIA, estudante egressa, 2021)[74]

A dominação masculina sobre a renda na agricultura familiar, que acomete também os jovens meninos, nesse sentido, poderia ser entendida como um projeto colonial externo/interno que já está naturalizado. Quando Suellym conseguiu problematizar esta situação com a família e produzir rachaduras nessa estrutura de opressão (WALSH, 2017) através do plantio e da comercialização de hortaliças de sua área experimental, que é um dos instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância, ela identificou um incômodo, por parte dos vizinhos, com a sua atuação na propriedade. Suellym passou a vender verduras e percebeu que havia um certo estranhamento em relação ao fato de ela tomar decisões financeiras

> *as pessoas iam lá para comprar hortaliças, eu estava lá no meio da área experimental, daí, por exemplo, eu não tinha troco na hora "ah me paga outro dia, não vou descer lá em casa agora só para pegar dois reais de troco, me paga outro dia, não precisa ser agora", e as pessoas ficavam olhando como se pensassem "como que ela decide isso sozinha, será que o pai dela tá sabendo disso" e daí eu chegava em casa e já dizia para a mãe e o pai que tal pessoa tinha ficado me devendo, e eu tinha tudo anotado num caderninho e as informações estavam disponíveis para toda família acessar* (SUELLYM , estudante egressa, 2021)[75]

Assim a área experimental como um lugar atravessado por relações de poder desde a sua localização dentro da propriedade até o que será produzido neste espaço, no caso de Suellym foi também um espaço de se reafirmar como uma mulher jovem capaz de tomar decisões financeiras dentro de um contexto familiar que até então sempre tinha sido representado pelo seu pai. Nessa luta por transformação ao atuar em sua realidade, refletindo criticamente, a estudante egressa pôde

> [...] perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram sua percepção muda, embora isto não signifique ainda a mudança de estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórica cultural, humana, criada pelos homens e mulheres e que pode ser transformada por eles. (FREIRE, 2010, p. 50).

Nesse sentindo, quando Marlon traz que ele aprendeu que é possível estudar e conhecer a própria realidade dele enquanto sujeito e não a dos outros, isto é, construindo o conhecimento a partir de suas próprias vivências e experiências, podemos identificar que a leitura da realidade é um processo histórico, epistemológico e pedagógico que se vincula ontologicamente ao ser. E é essa leitura da realidade que faz da pedagogia da alternância da/na EFASC uma pedagogia vinculada a um projeto de sociedade que se contrapõe aos

[74] Entrevista Silvia Naiane, estudante egressa da EFASC, Herveiras/RS, 09/08/2021.
[75] Entrevista Suellym, estudante egressa da EFASC, Rio Pardo/RS, 20/07/2021.

princípios alienantes do colonialismo e da colonialidade ao articular-se ao projeto político-pedagógico da educação do campo, à pedagogia do oprimido (FREIRE, 1987), à pedagogia socialista (PISTRAK, 2000) e à compreensão histórico dialética da educação integral do homem e da mulher como princípio de emancipação humana (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Desse modo, pode-se destacar que o conhecimento da realidade, como ponto de partida para a transformação do mundo, é uma premissa freireana que se contrapõe a lógica do sistema mundo moderno-colonial de que existe apenas uma direção histórica e apenas um modelo de existência possível. A fala do estudante egresso se articula às situações que foram observadas no contexto da EFASC, em que os e as estudantes aprendem a partir da sua própria condição de *estar sendo* no mundo, o que não significa que a leitura da realidade ocorra de forma mágica e instantânea, pois como destaca Suellym:

> *Primeiro assim veio aquela sensação de medo né, aí eu vou ficar uma semana sem estudar, sem ver caderno aí como é que eu vou lembrar das coisas só pensava nas provas né, como é que eu vou passar. Mas foi muito bacana, porque logo nas primeiras semanas que eu vim para casa mudou totalmente o meu pensamento não é uma semana de descanso aqui que eu vou meter a mão na massa mesmo na minha propriedade* (SUELLYM, estudante egressa, 2021)[76]

Pelo relato de Suellym é possível compreender que esse entendimento de que é possível estudar conhecendo a própria realidade, que se constitui no âmbito da família e da comunidade, é fruto de uma construção em que a experiência histórica vai confrontando a perspectiva eurocêntrica de conhecimento (QUIJANO, 2005). Isto é, a estudante não chega até a EFASC tendo essa expectativa de aprender a partir da sua própria experiência porque o que ela imaginava, em termos freireanos, é que a escola fosse depositar-lhe os conhecimentos necessários para conhecer sua realidade porque havia sido assim até então, como trouxe Bruna anteriormente ao sinalizar que na escola convencional os conhecimentos *chegam* até os educandos e educandas.

É por esta ruptura que a pedagogia da alternância da/na EFASC realiza com a antidialogicidade, ao assumir o diálogo como dimensão fundante de suas práxis, que Angelita, estudante do 2º ano, destaca que "*aprendi a ver a minha vida, a minha família, as pessoas, o mundo de um modo diferente, com uma visão mais ampla e principalmente tu poder ver na tua propriedade, na tua família aquilo que é discutido em aula, tá tudo ali*"[77]

O motivo pelo qual Angelita se realiza na EFASC, também está presente na fala de Suellym quando ela discorre que no 9º Ano do Ensino Fundamental passou a ter vontade de

---

[76] Entrevista Suellym, estudante egressa da EFASC, Rio Pardo/RS, 20/07/2021.

[77] Entrevista Angelita, estudante de 2º Ano, Santa Cruz do Sul/ RS, 15/06/2021. Atualmente, em 2022, ela está cursando o 3° Ano do Ensino Médio na EFA.

estudar em uma Escola Agrícola porque entendia que isso poderia agregar conhecimentos à propriedade familiar, mas que pouco imaginava que estes conhecimentos estavam imbrincados dentro de sua realidade, pois,

> *por também almejar fazer uma graduação em veterinária, eu busquei trabalhar aquilo que era presente na minha propriedade e eu acabei encontrando mais que do isso né quando eu estudei né na EFASC porque eu comecei a pensar de fato sobre coisas que, até então, eu nem enxergava dentro da minha propriedade familiar e que acabam resultando em semanas de estudo na escola e na sessão familiar também* (SUELLYM, estudante egressa, 2021)[78].

Para que ocorra a emergência destes saberes e possibilidades presentes no *"lugar em que a gente vive*[79]" para que as pessoas possam buscar saber quem são, é importante destacar, como ressalta a educadora Cristina[80], que os processos de libertação e humanização requerem estratégias e instrumentos para que o sujeitos possam se apropriar e participar, sendo este motivo pelo qual ela destaca a sua luta e defesa pelos instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância. Nesse contexto, a realidade está lá para ser estudada e transformada, sendo necessário indagarmos o como, ou seja, a metodologia que será utilizada para isso.

Estes instrumentos pedagógicos são fundamentais para que se possa ouvir os e as estudantes encharcados da realidade e do mundo em que produzem suas vidas, pois esse conhecer da realidade, conforme problematiza Freire (1985), não pode ser entendido como uma busca de informações, mas sim como um processo ontológico em que o sujeito não apenas constata a sua realidade e se apropria da mesma enquanto sujeito histórico, mas se torna um investigador dessa realidade para nela intervir e nela e com ela se transformar com outros e outras.

A estudante Silvia pensava que já conhecia a sua família, a sua própria história, a história da agricultura familiar na propriedade e todo o contexto no qual ela estava inserida, e o estudante Marlon, ambos egressos, se surpreende ao compreender que *"olha não é que dá mesmo para aprender com que a gente tem em casa*[81]*"*, nos permitindo identificar e compreender que a realidade tem uma importância histórica na recuperação dos saberes populares e na construção coletiva da libertação, da conscientização e da busca permanente pelo *ser mais.*

Nesse sentido, a leitura da realidade é uma condição imprescindível para a leitura crítica do mundo. Na perspectiva freireana é por meio do estudo da realidade, isto é, por meio do conhecimento crítico da realidade que homens e mulheres se transformam a si mesmos e

---

[78] Entrevista Suellym, estudante egressa da EFASC, Rio Pardo/RS, 20/07/2021.
[79] Entrevista Cristina, educadora, Santa Cruz do Sul/RS, 16/12/2021.
[80] Entrevista Cristina, educadora, Santa Cruz do Sul/RS, 16/12/2021.
[81] Entrevista Marlon, estudante egresso da EFASC, Vale do Sol/RS, 10/11/2021.

ao mundo. Nesse sentido, identificamos a importância da possibilidade, da tendência, como o movimento em que o mundo e a realidade não estão prontos e a história não está decidida.

Ou seja, a fala de Silvia expressa esse reconhecer da realidade como um *locus* investigativo em que ela mesma, enquanto sujeito histórico, vai andarilhando, conhecendo o caminho e traçando novos percursos possíveis. Isto é, "esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica" (FREIRE, 1987, P.56) sendo este "*o diferencial da EFA, aonde que o guri, a guria, vão partir da realidade deles, é a realidade que vai ser investigada para que esse conhecimento possa fazer sentido*" (ADROALDO, educador, 2021)[82]

A premissa freireana de que só ensinamos aprendendo e de que o conhecimento da realidade é mediado por perguntas está presente no processo de conscientização pelo qual Suellym vai transitando. E neste trânsito vai tramando coletivamente, em diálogo com a família e com a escola, de modo que a sua realidade, como afirmou Marlon anteriormente, vai se constituindo como objeto do conhecimento quando ela complementa que

> *[...] então essa questão do veneno nos levou a parar de produzir o arroz. Eu fiz alguns cálculos também que era sobre a quantidade de água que a gente utilizava para a irrigação do arroz em todo o ciclo dele. É um valor que eu não sei te dizer agora de cabeça, mas é um valor extremamente alto. Eu sei que a gente problematizou em aula, isso foi quase que o tema de discussão da semana porque, além de mim, tinha outro colega que também produzia arroz, então a gente ficou martelando aquilo a semana toda* (SUELLYM, estudante egressa, 2021)[83]

Nas palavras de Suellym, o cultivo do arroz em sua propriedade virou tema de aula e a discussão se estendeu por quase uma semana, nos possibilitando entender a importância dos temas geradores para problematizar a realidade e poder transformá-la. Nessa perspectiva é interessante destacar, que de acordo com Freire (1977), as pessoas não podem lutar contra aquilo que elas não conhecem, contra aquilo que elas não veem e então o educador popular fala que é preciso que homens e mulheres se comunguem para tomar consciência, implicando no fato de que não nos conscientizamos e não aprendemos sozinho, sendo estas tarefas coletivas.

Nos estudos descoloniais, Quijano (2009) utiliza-se da metáfora do espelho para explicar que o eurocentrismo conduziu todas as demais regiões do mundo a se olharem em um espelho que reflete justamente uma imagem distorcida de nós mesmos ao olharmos o nosso mundo e a nossa realidade a partir de parâmetros alheios. Para Santos (2002), a compreensão

---

[82] Entrevista Adroaldo, educador, Santa Cruz do Sul/RS, 17/03/2021.
[83] Entrevista Suellym, estudante egressa da EFASC, Rio Pardo/RS, 20/07/2021.

que temos do mundo precisa exceder a compreensão ocidental do mesmo para que possamos olhar o *nosso mundo* como uma experiência *outra* que reconhece, valoriza e torna presente os processos *outros* que são desperdiçados pela modernidade-colonialidade, rompendo com este espelho que nos distancia de nossas lutas e sonhos.

Além disso, o espelho eurocêntrico mostra somente aquilo que lhe convém mostrar, escondendo seu lado obscuro e perverso (MIGNOLO, 2017) ao apresentar somente a sua retórica salvacionista, civilizatória e desenvolvimentista. Ainda assim, Quijano (2005) discorre que

> [...] a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. (QUIJANO, 2005, p.129).

Nesse reconhecimento de traços históricos importantes se inscreve a defesa freireana da problematização no sentido de compreendermos que não é possível negarmos toda a história que nos faz sermos América Latina, o que não significa que sejamos seres ontologicamente vocacionados para nos acomodarmos acriticamente sem questionarmos os processos sociais, culturais, políticos e históricos que constituem nosso *estar sendo*. Assim, o fato de sermos profundamente distintos nos instiga a buscarmos o nosso *lugar*, com as nossas epistemes e modos singulares, superando a lógica antidialógica de uma totalidade hegemonicamente excludente.

Na teoria da ação antidialógica Freire (1987) discorre que esta se nutre da manipulação e da coisificação, opondo-se se ao diálogo. Já a ação dialógica, destaca o autor, é o cerne da educação libertadora e, por conseguinte, da pedagogia descolonial ao apostar em um processo pedagógico instaurado na comunicação e na conscientização através do reconhecimento não somente das estruturas de opressão, para superá-las, mas também, e sobretudo, das lutas sociais para engajar-se porque elas

> [...] são cenários pedagógicos em que os participantes exercessem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação. É somente no reconhecimento de que as ações voltadas para mudar a ordem do poder colonial partem com frequência da identificação e reconhecimento de um problema, anunciam a desconformidade com a oposição à condição de dominação e opressão, organizando para intervir; o propósito: derrubar a situação atual e tornar possível outra material.Tal processo de ação, normalmente produzido de maneia coletiva e não individual, provoca reflexões e ensinamentos sobre a situação/condição colonial e o projeto inacabado de (des)colonização, enquanto gera atenção para práticas políticas, epistêmicas e experienciais e existenciais que lutam para transformar os padrões de poder e os princípios sobre os quais o conhecimento, a

> humanidade e a a própria existência foi circunscrita, controlada e subjugada (WALSH, 2013, p. 29, tradução livre)[84].

Ao identificarmos que a pedagogia da alternância tem como premissa o diálogo, podemos compreender essa atuação coletiva para/pela transformação no reconhecimento da opressão e do ser menos, como distorção do *ser mais*, enquanto realidades possíveis presentes na experiência cotidiana, daí que a busca pela humanização é um processo inacabado. Com isso é necessário que se mantenha a perspectiva de comunicação com os e as jovens do campo e isso se estende também para a relação familiar, pois como destaca a estudante Suellym, foi no estudo da realidade dela mesma que ela também aprendeu a dialogar e se comunicar com a família. Ou seja, o diálogo também perpassa por um processo de aprendizagem em que muitas vezes, conforme destaca Deise, educadora da EFASC, aproxima o jovem e a jovem da família

> *[...] porque a pedagogia da alternância ela cria esse vínculo com o pai e com a mãe que o estudante, a estudante, muitas vezes na adolescência já perdeu porque a gente sabe né que a adolescência é aquele momento, aquela fase difícil do jovem e da jovem né e eles se distanciam um pouco dos pais. E a pedagogia da alternância através dos instrumentos pedagógicos, através do caderno de acompanhamento*[85]*, do plano de estudos, aonde essa jovem, esse jovem precisa sentar e dialogar com o pai e com a mãe sobre aquela pesquisa, sobre aquele plano de estudos que ele precisa realizar sobre a história de vida dele, sobre a história de vida da família ou sobre a propriedade enfim, porque são diversos temas e diversos assuntos, mas ele necessita dialogar com a família e a família também necessita dedicar um tempo para dialogar com o seu filho, com a sua filha e então isso tudo acaba criando esse vínculo de diálogo, esse resgate do diálogo do pai, da mãe com o filho, a filha* (DEISE, educadora, 2021)[86]

As reflexões da educadora Deise nos permitem compreender que o diálogo é uma necessidade ontológica para que a pedagogia da alternância se constitua na EFASC e possa tramar uma educação que contribua para a formação de "*um ser crítico e pensante da sua*

---

[84] No original: son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, deaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible outra cosa. Tal proceso accional, típicamente llevado de manera colectiva y no individual, suscitan reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización, a la vez que engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados (WALSH, 2013, p. 29).

[85] Na pedagogia da alternância, o caderno de acompanhamento consiste em um registro das atividades e do processo de aprendizagem na sessão familiar e na sessão escolar. Este registro é realizado pelo/a estudante juntamente com a família e também com os educadores e educadoras. Trata-se de um momento de reflexão crítica sobre o desenvolvimento das atividades. Para Caliari (2013), o caderno de acompanhamento é um dos instrumentos que operacionaliza o diálogo entre a EFA e a família ao constituir-se através de um processo permanente, contínuo e colaborativo, pois o referido documento é usado desde a primeira até a última sessão de aula do ano letivo.

[86] Entrevista Deise, educadora, Rio Pardo/RS, 28/11/2021.

realidade" (DEISE, educadora, 2021)[87]. Assim, o diálogo entrelaçado à dimensão da conscientização é essencial para a produção de outras formas de conhecimento (WALSH, 2017, p. 77).

Freire (2004) discorre que a educação bancária tem como objetivo realizar um dualismo epistemologicamente violento entre quem sabe e pode saber, e quem não sabe porque não pode saber, assim como entre oprimidos e opressores, negando o diálogo como um movimento dialético entre realidade e possibilidade. Já a educação problematizadora, em contrapartida, "funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos" (FREIRE, 2004, p. 69). A libertação, nesse processo, acontece por meio de uma educação que possibilite a superação da opressão, da domesticação e da adaptação.

Ao mesmo tempo, o diálogo não acontece espontaneamente o que torna necessário que existam instrumentos que fomentem e que encorajem esse movimento reflexivo. Nas palavras da educadora Cristina *"então o diálogo está lá e como é que tu vai provocar este diálogo? Pelas ferramentas, do Plano de Estudos, então vai lá coloca o Plano de Estudos como ferramenta para criar o diálogo, né! É uma ferramenta que vai potencializar para que tenha o diálogo"* (CRISTINA, educadora, 2021)[88]. O depoimento da educadora nos permite compreender a importância e a necessidade de uma metodologia articulada ao descolonial que encoraje os sujeitos a se moverem, ao irem protagonizando suas trilhas de ensino e aprendizagens. Nesse sentido, é interessante destacar que o plano de estudos[89] é um instrumento pedagógico que rompe com a pedagogia da reposta ao desafiar os e as estudantes com perguntas para as quais eles e elas pensam que já têm a resposta antes de serem questionados/as, mas que quando perguntam aprendem a fazer mais perguntas (FREIRE, 1987).

Na EFASC, essa metodologia vinculada ao descolonial se materializa e se ratifica através dos instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância. Na do-discência estes instrumentos coexistem horizontalmente e cada um deles, com sua função política e social, vai configurando um conjunto de caminhos e estratégias que instigam o emergir de outras

---

[87] Entrevista Deise, educadora, Rio Pardo/RS, 28/11/2021.

[88] Entrevista Cristina, educadora, Santa Cruz do Sul/RS, 16/12/2021.

[89] Enquanto instrumento pedagógico, o plano de estudos consiste em uma pesquisa que o e a estudante realizam a respeito da realidade da realidade em que vivem. É este instrumento que impulsiona o aprender a olhar, o aprender a perguntar e o aprender a ler e compreender o mundo a partir do lugar no qual se inscreve no mesmo. Fonte: Anotações do diário de campo realizadas em 17/11/2021.

posturas éticas, ontológicas e epistemológicas que permitem o entrelace autentico da ação e da reflexão críticas (FREIRE, 1987).

A dimensão educativa dos instrumentos pedagógicos, no sentido de que eles instauram um ciclo gnosiológico, pode ser compreendida na fala de Silvia[90], estudante egressa, quando ela diz que "*com o Plano de Estudos a gente vai ampliando a visão e conhecendo a realidade da nossa família, da gente né, e da comunidade"*. Na sequência, Silvia[91] complementa *"com os planos de estudos voltados para eu conhecer a minha própria realidade eu acabei percebendo que eu acho que não conhecia o meio que eu estava vivendo porque as vezes a gente deixa passar assim ou a gente pensa que por viver com a família da gente, a gente já conhece"*. Para Freire (1987) está "neste reconhecimento [da realidade], o motor de sua ação libertadora" (p. 23).

Ainda a fala de Silvia nos possibilita compreender que o plano de estudos voltado para a família permite que os e as estudantes reflitam criticamente sobre esta instituição social. É nesse contexto que os e as jovens vão desvelando o caráter aparentemente harmonioso e igualitário da família, passando, inclusive, a problematizar os diferentes papéis sociais, culturais, históricos e epistemológicos que os sujeitos que constituem a família ocupam, como aponta Suellym,

> *por mostrar a questão do trabalho doméstico, do trabalho improdutivo que a gente considerava o trabalho doméstico e eu descobri que a minha mãe, na verdade, fazia uma tripla jornada né porque ela trabalhava na lavoura, fazia o trabalho doméstico todo e cuidava de mim tendo todos essas questões* (SUELLYM estudante egressa, 2021)[92]

Assim, aprender com a própria família também requer um movimento de ação e reflexão críticas, rompendo com estruturas de dominação, opressão e exploração que atravessam as relações parentais, para tramar novos conhecimentos e saberes que irão se articular à transformação não somente da propriedade da agricultura familiar, mas também das relações, das ideias e das leituras de mundo. Essa transformação não é imediata porque existem condicionantes históricos alicerçados no colonialismo e na violência colonial que se perpetuam por meio da colonialidade, o que pode ser compreendido na fala de Bruna quando ela traz a questão do racismo estrutural presente em sua comunidade e em sua família e do quanto isso a incomodava, mas que ao problematizar esta situação na EFA pode entender sua dinâmica de funcionamento:

> *Eu não entendia muito bem porque que aqui na minha região é uma região bem de colonização alemã e eu não entendia muito bem porque as pessoas daqui eram, e*

[90] Entrevista Silvia Naiane, estudante egressa da EFASC, Herveiras/RS, 09/08/2021.
[91] Entrevista Silvia Naiane, estudante egressa da EFASC, Herveiras/RS, 09/08/2021.
[92] Entrevista Suellym, estudante egressa da EFASC, Rio Pardo/RS, 20/07/2021.

> *são, tão racistas e isso sempre me incomodou muito, sabe? E eu não entendia porque as coisas eram assim e aí depois que eu fui estudar sobre, que eu comecei a estudar sobre esse assunto eu comecei a entender e, ao mesmo tempo, me impor contra isso e quanto a estas questões de racismo porque as vezes as pessoas daqui têm isso como uma coisa normal 'ah é normal porque aqui o pessoal é alemão, descendentes de germânicos e são assim'. Mas não, eles não são assim, não podem ser assim, não devem ser assim e a gente tem que ensinar essas pessoas a ser diferente, sabe? E tudo isso eu fui entender só depois que eu fui estudar sobre esse assunto, que eu fui ler sobre, conversar com pessoas que pensavam da mesma forma que eu porque até então eu achava que isso era uma coisa só minha, uma coisa que a mim incomodava* (BRUNA, estudante egressa, 2022)[93]

A fala de Bruna evidencia que a família e a comunidade não podem ser tratadas como instituições sociais apartadas das relações de poder da modernidade-colonialidade. Ou seja, estudar conhecendo a realidade é também um movimento de descoberta de situações que precisam se problematizadas, refletidas criticamente e que transcendem a questão da produção agrícola, situando-se no âmbito da atuação política dos sujeitos em relação aos *outros* e *outras*, assim como em relação às formas *outras* de existência. É nesse contexto, que Silvia traz a agroecologia como uma possibilidade

> *não somente de transformação de um contexto de produção, mas de trazer dentro dela estas questões sociais. Então, vamos produzir um alimento saudável? Sim, ótimo, mas e as relações sociais? Como que são as nossas relações? Como que é o nosso pensamento com as coisas e para com as coisas? Então é preciso ir além da técnica para chegar até as relações que nos constroem e na EFASC eu vivi isso, de buscar entender a propriedade e também as relações humanas e sociais que nos constroem (SILVIA, estudante egressa, 2021)*[94]

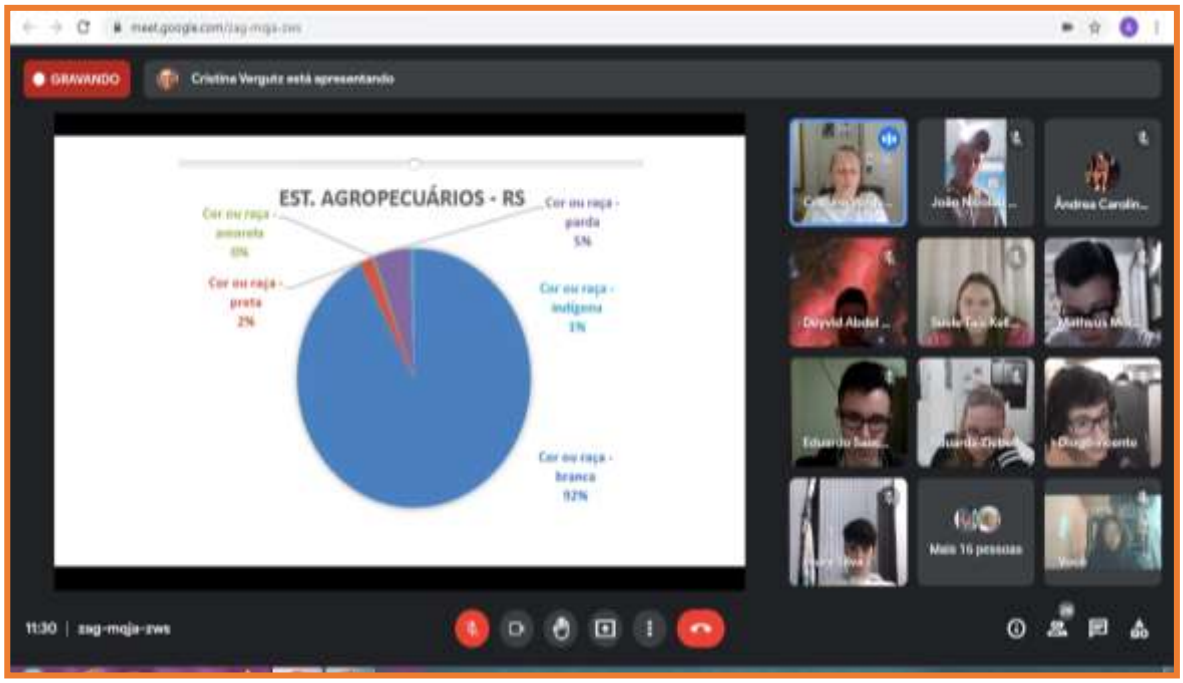
Nesse sentido, compreendemos que o tecido social em que homens e mulheres inscrevem suas experiências é constituído por relações coloniais que historicamente têm atravessado o Sul global e que se reverberam também na realidade da agricultura familiar. Assim, na região do Vale do Rio Pardo as problematizações em torno da monocultura e da expansão do capitalismo requerem também um conjunto de problematizações em torno da monocultura do pensamento, da racialização do território, de quem são *os donos* de terra e da participação dos diferentes sujeitos.

A construção dessa reflexão que busca tensionar a monocultura num sentido mais amplo pôde ser identificada em diferentes momentos da pedagogia da alternância e discussões que acontecem na EFA. Este é o caso de uma aula ministrada pela professora Cristina em que a mesma discutiu com os e as estudantes as questões geracionais, de gênero e de raça a partir dos dados do Censo Agropecuário (FIGURAS 14 e 15), problematizando as ideologias presentes na distribuição de terras no Rio Grande do Sul:

---

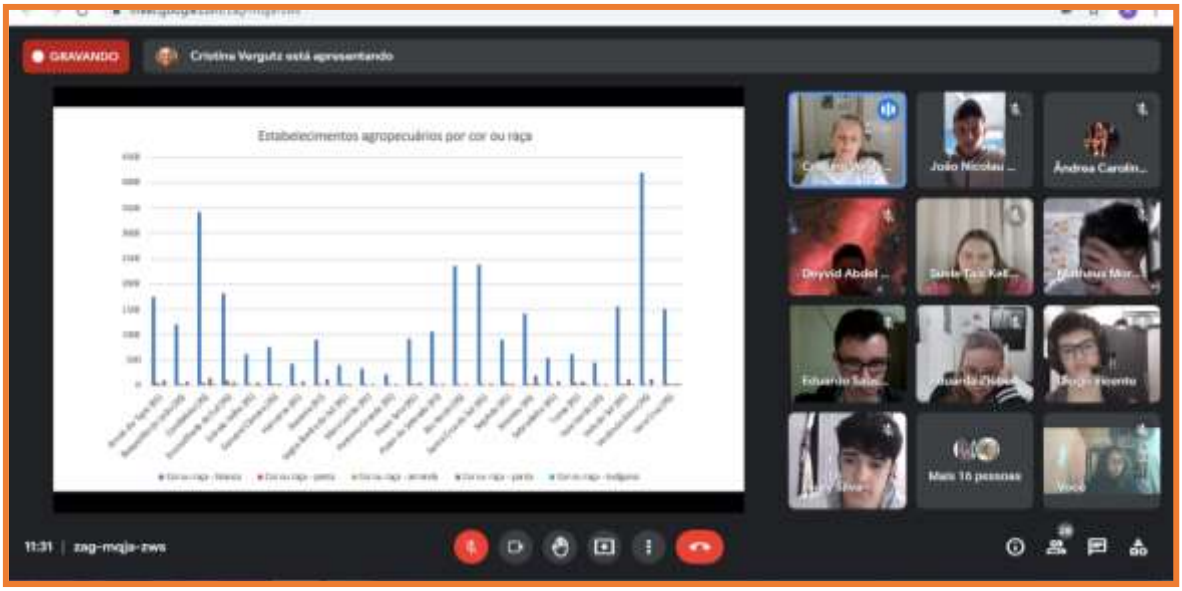
[93] Entrevista Bruna, estudante egressa da EFASC, Venâncio Aires/RS, 20/01/2022.
[94] Entrevista Silvia Naiane, estudante egressa da EFASC, Herveiras/RS, 09/08/2021.

Figura 14- Participação em aulas remotas



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 15: Participação em aulas remotas



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Nos gráficos que foram trabalhados em aula com todas as turmas da EFASC, a educadora Cristina foi trazendo problematizações com o objetivo de instigar a reflexão crítica sobre a distribuição das propriedades rurais no Rio Grande do Sul e também na região do Vale do Rio Pardo. Nesta aula também foram discutidas a distribuição de terras entre homens

e mulheres, assim como entre negros, indígenas, pardos, amarelos e brancos, o que revelou que os homens brancos são os donos de terra no Vale do Rio Pardo, no Rio Grande do Sul e no Brasil. É interessante destacar que em nenhum momento da aula foi dito aos e às estudantes se isso era certo ou errado, mas foram sendo compartilhados dados e ponderações que tinham como premissa suscitar a reflexão, o diálogo e a leitura crítica destes dados com perguntas como "*onde é que está a população negra dona de terra no Vale do Rio Pardo? Onde é que estão as propriedades dos povos indígenas? "* (CRISTINA, educadora, 2021)[95]. E assim, vão se tramando as tendências descoloniais por meio de

> [...] um questionamento radical e uma busca de superação de distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação (MOTA NETO; STRECK, 20198, p. 208-209).

A realidade como contexto de investigação em que do-discentes se encontram, nesse sentido, é um *lugar* constituído por questões sociais que implicam em uma postura transgressora (WALSH, 2017) diante da mesma para que possa entender "[...] *a favor de quem e do que*, portanto, *contra quem e contra o que*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do que*, portanto *contra quem e contra o que*, desenvolvemos a atividade política" (FREIRE, 1983, p. 27, grifo do autor) é nessa mesma compreensão que se pode realizar estas perguntas em torno da agricultura familiar na Região do Vale do Rio Pardo, pois

> *É isso é problematizar sobre isso, porque assim vai perguntar pra família "como é que funciona? Qual é a história? Como é está se dando?" E daí vai pensar: e hoje atualmente como é que tu tá produzindo? Quais são os pontos, as vantagens e desvantagens? Para qualquer situação tu vai perguntar isso né, então assim vamos pensar enquanto escola tu pensa isso na produção do fumo, mas vamos supor se tu fosse perguntar para um pai que é pedreiro, aí tu vai perguntar as vantagens e as desvantagens desse trabalho que ele tá fazendo, então eu acho que é esse o papel da escola esse papel de problematizador, de dialogar, de refletir sobre aquilo ali para daí pensar em ações para a melhoria da aquilo ali. Então assim se ele vai ver que uma melhora não é produzir mais fumo, aí foi fruto do que? Foi fruto da reflexão, não foi porque a escola fez com que ele pensasse isso, tu está entendendo? Claro que pode ser que as pessoas de fora vão pensar assim "ah a escola bota isso na cabeça dos estudantes", entendeu? Mas é fruto da reflexão, sabe? É isso que está acontecendo, é que a gente vai cair nessa seara de o estudante pensar assim "ah mas não vale a pena produzir fumo porque a gente sabe que vai misturar o agrotóxico, tu vai ver vários pontos que são complicadores nessa produção que o guri e a guria vai dizer daqui a pouco " ah não quero produzir, pra família isso não é legal". Então, mas não é a escola que tá fazendo isso, são frutos da problematização da própria produção, que pode ser para qualquer outra produção, qualquer outro tipo de trabalho, que daqui a pouco o menino e a menina analisando poderiam pensar a mesma coisa. E isso é Freire pra mim, e é por isso que as pessoas não querem que a gente utilize ele porque ele faz a gente pensar, e essa a*

[95] Anotações do diário de campo realizadas em 15/07/2021.

> *compreensão, pensar, só que daí quem está de fora acha que é a escola que faz isso* (CRISTINA, educadora, 2021)[96]

O depoimento de Cristina nos permite reafirmar esse movimento reflexivo da EFASC na direção da problematização em que os e as jovens estudantes, juntamente com suas famílias, em tempos e processos diferentes vão apreendendo a criticidade necessária para assumirem-se e compreenderem-se como sujeitos protagonistas. Contudo, somente o fato de estarem na escola não garante a mudança porque, como destaca a educadora, não é a EFA que transforma as pessoas, mas sim as pessoas que se transformam a partir das tramas reflexivas em que se emaranham, problematizando o mundo desde seu *lugar* nele e, com isso, "recusando que a mudança irá acontecer espontaneamente" (MORETTI, 2010, p. 359-360). Ainda,

> Quanto mais for levado [o sujeito] a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço temporal mais "emergerá" dela conscientemente "carregado" de compromisso com sua realidade da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez (FREIRE, 1995, p.34).

Esse movimento de perguntar sobre o cotidiano ou sobre as verdades que já estão estabelecidas há um bom tempo aproximam-se de uma postura e de uma atitude descolonial diante do mundo concebido eurocentricamente como linear, acabado e antidialógico (FREIRE, 1987; WALSH, 2017). Pois, conforme destaca Freire (1998) existe um movimento bancário e opressor que atua na defesa das respostas e não das perguntas e que exprime, para tanto, que

> [...] uma das características fundamentais do comportamento no cotidiano é exatamente a de não nos perguntarmos em torno dele. Uma das características fundamentais da experiência na cotidianeidade é exatamente a de que nela nos movemos, de modo geral, dando-nos conta dos fatos, mas sem que necessariamente alcancemos deles um conhecimento cabal (FREIRE, 1998, p. 16).

Ou seja, as perguntas apontam para a compreensão de um mundo que está sendo como experiência histórica em que homens e mulheres críticos e reflexivos se movem na direção do *ser mais* e que por buscarem humanizar-se, humanizam-se em comunhão e lutam por justiça e igualdade, como o que se expressa na reflexão de Ana Tamires, quando a estudante, ao exemplificar como ela aprendeu a pensar, toma uma caneta nas mãos e diz:

> *Eu vou sempre estar refletindo porque eu aprendi a refletir muito na EFA, eu aprendi que essa caneta aqui, por exemplo, essa caneta ela é da JTI* [Japan Tobacco International], *mas por que essa caneta tem que ser da JTI? Quem é que fez essa caneta? Quanto cobraram de mão de obra em cima dessa caneta? E aí assim tu sempre vai refletindo, então a reflexão eu acho que é algo que tinha que estar junto*

[96] Entrevista Cristina, educadora, Santa Cruz do Sul/RS, 16/12/2021.

> *no título da EFA porque lá a gente reflete muito* (ANA TAMIRES, estudante 3º ano, 2021)[97]

Nesse processo da reflexão, a realidade desvelada permite enxergar e problematizar as questões sociais e as verdades contadas sobre um contexto, buscando construir, juntamente com as pessoas, resistências que permitam superar as manipulações da lógica da colonialidade ao não se reconhecer nos contos de fadas e nas fábulas da retórica da modernidade (MIGNOLO, 2007; SANTOS, 2002). Assim, conforme destaca a educadora Cristina,

> *Num primeiro momento a escola trabalhava muito a questão do tabaco, as pessoas traziam muito isso e a gente dizia 'ah de 85% a 87% dos nossos jovens são filhos e filhas de agricultores e agricultores produtores de tabaco', só que tudo bem porque são filhos e filhas de produtores de tabaco que são produtores que também têm outros entrelaces com a agricultura também né, e eu acho que isso a escola fez com que as pessoas percebessem né o que a região deixou de perceber né, ela não trazia isso* (CRISTINA, educadora, 2021)[98]

Os outros entrelaces com a agricultura podem ser observados na família de Mariléia, pois conforme relata a agricultora, "*mesmo a gente plantando o fumo, a gente nunca deixou de plantar os alimentos para a subsistência da família. O leite, os ovos, as verduras, o mel, a batata-doce quase tudo a gente mesmo é que produz e isso de produzir alimentos acompanha a família já há muito tempo*" (Mariléia, mãe de estudante egressa, 2021)[99]. E na família de Marlon "*a questão da mandioca que inclusive se tornou meu tema de Projeto Profissional do Jovem (PPJ), e aí essa produção de mandioca vira uma das principais fontes de renda da família, somado à produção de hortaliças e às frutas"* (MARLON, estudante egresso, 2021)[100]. Ou seja, a ideia de um Vale do Rio Pardo demarcado pela monocultura vai sendo tensionada a partir da visibilidade de outras ações que são realizadas nas propriedades da agricultura familiar, tornando presentes experiências que muitas vezes ficam as margens do monocultivo (SANTOS, 2002). Esse processo de visibilizar outras culturas e formas de agricultura presentes na propriedade, culminam na experiência pedagógica de Ana Tamires, estudante do 3º Ano da EFASC, que elaborou seu PPJ trazendo as suculentas pois, conforme ela mesma destaca:

> *eu queria fazer meu PPJ sobre algo que fosse da minha realidade, e as suculentas são a minha realidade, eu até tentei fazer o PPJ sobre ovelhas, sobre abelhas, mas eu não conseguia me enxergar nisso e aí quando eu apresentei o meu projeto eu levei as minhas suculentas junto, eu não sei o que se passou na minha cabeça de tentar fazer de abelhas porque não tinha nada a ver comigo, era mais pelo meu pai mesmo* (Ana Tamires, estudante egressa, 2021)[101]

---

[97] Entrevista Ana Tamires, estudante de 3º Ano, Santa Cruz do Sul/RS, 20/12/2021.
[98] Entrevista Cristina, educadora, Santa Cruz do Sul/RS, 16/12/2021.
[99] Entrevista Mariléia, mãe de estudante egressa da EFASC, Venâncio Aires/RS, 26/05/2021.
[100] Entrevista Marlon, estudante egresso da EFASC, Vale do Sol/RS, 10/11/2021.
[101] Entrevista Ana Tamires, estudante de 3º Ano, Santa Cruz do Sul/RS, 20/12/2021.

A fala de Ana Tamires nos permite compreender que há um modelo de agricultura inspirado num projeto moderno-colonial acerca do que se faz no campo e que isso é difícil de ser quebrado. A estudante tenta elaborar seu projeto sobre as ovelhas e depois sobre as abelhas, mas ao final de sua fala reforça que não tinha a ver consigo, mas sim com seu pai. Isso nos permite identificar os enfrentamentos que também emergem entre os interesses da família, muitas vezes embasada numa concepção mais pecuarista e de plantio, e os interesses do e da jovem no momento de realização deste projeto profissional ao enxergarem outras formas de produções e de relações na propriedade. Com experiências como a de Ana Tamires, que quebram a expectativa do que se imagina como um projeto de agricultura, observamos um movimento de busca por "uma maneira de se fazer agricultura diferente daquela presente no paradigma capitalista" (COSTA; CARVALHO, 2012, p. 121).

Do mesmo modo, Marlon em suas colocações sobre a produção de mandioca traz que incialmente sua família não manifestava muito interesse pela ampliação dessa cultura na propriedade. Sempre teve o cultivo da raiz, porém era algo mais para consumo familiar, o que também é importante, mas ao ingressar na EFASC, Marlon passou a ver uma possibilidade de diversificação e renda "*não só na mandioca, como também nas frutas e hortaliças que estavam até então presentes na propriedade, mas que eram mais escantedeadas. A cebola e a batata inglesa que eram culturas ultrapassadas na minha região, porque o pessoal dizia que não valia mais a pena cultivar foram trazidas para dentro da propriedade"*(MARLON, estudante egresso, 2021)[102]. É justamente nessa tensão entre o que se produz ou não na agricultura familiar e qual o papel social da escola, diante da coexistência de diferentes perspectivas e modos de fazer agricultura, que a educadora Cristina pontua que a EFA atua em uma perspectiva dialógica e problematizadora, o que, nas palavras dela

> *Faz com que a escola se camufle dentro da região sabe, eu acho que essa é uma boa palavra, porque ela não vai combater uma situação que é a garantia econômica das suas famílias porque a gente não pode dizer para as pessoas 'parem de plantar fumo, né, parem de produzir tabaco ou não produzam soja', porque a questão econômica ela é uma situação que a escola precisa refletir, debater, pensar sobre isso né, mas ela não vai ir enfrentar isso porque ela sozinha não consegue fazer isso e não é papel dela, não é função dela sozinha fazer isso, né? O que ela precisa fazer? Ela precisa refletir isso e enxergar todas as outras articulações que tem, isso dentro do mundo da agricultura né vinculado com a formação desse jovem, dessa jovem nesse mundo que tem na agricultura e que eles vão estar vinculados né. Então por isso que eu acho que ela vai se camuflando no mundo que está aí no Vale do Rio Pardo que é esse extremamente conservador, porque que tem um grupo muito forte no Vale do Rio Pardo de lideranças conservadoras né, mas tem também um grupo no Vale do Rio Pardo que não é conservador, então existe uma disputa de forças mesmo dentro do mundo do agrotóxico, da transgenia que também se disputa entre conservadores e não conservadores porque tem um grupo dentro do próprio*

[102] Entrevista Marlon, estudante egresso da EFASC, Vale do Sol/RS, 10/11/2021.

> *mundo do tabaco que são extremamente conservadores e outros são extremamente abertos, estão pensando em diversificação e em outras fontes [...]. Então a escola consegue sobreviver e se entrelaçar nesse mundo todo aí, mostrando assim que ela está nessa região, problematizando tudo que tem aí, fazendo com os jovens e as jovens pensem porque isso é papel de escolar, a escola precisa problematizar sobre isso né, é esse o papel da escola e sobreviver a questão do tabaco e todas as outras produções agrícolas e pecuárias que existem nesse mundo da agricultura que tem aí né* (CRISTINA, educadora, 2021)[103]

Nessa perspectiva, a EFASC juntamente com os sujeitos vai tramando problematizações que lhes permitem pensar e agir para além do que aparentemente está posto por meio da realidade ofuscada e penumbrada, quebrando com a falsa visão do/e sobre o mundo (FREIRE, 1987). Pensando a partir da descolonialidade, essa "camuflagem" da escola, a que se refere a educadora Cristina, pode ser entendida como um movimento de resistência que busca "primeiro, uma mudança de perspectiva e atitude encontrada nas práticas e formas de conhecimento dos sujeitos colonizados, desde o início da colonização" (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 160, tradução livre)[104], ou seja, é no Vale do Rio Pardo que se encontram as possibilidades de resistência na recuperação de saberes e práticas que não estão incorporados à lógica econômica da monocultura e que não aparecem como existentes. Esse processo no qual a EFASC vai esculpindo articulações *outras*, implica em um reposicionamento epistemológico frente à lógica opressora da modernidade/colonialidade e

> *Então daí a gente vai discutir sobre agrotóxicos, vai falar sobre a questão desse uso e desse abuso e vai pensar em alternativas pra isso, aí entra onde? Aí nós entramos na agroecologia, aí a gente vai entrar num mundo saudável, num mundo aonde que a gente pode pensar em alimentos saudáveis e aí nós vamos ir construindo outras possibilidades né de um outro mundo né, isso eu estou falando na questão produtiva né, quando a gente vai falar na questão da reprodução também, quando a gente vai falar na questão das pessoas de como é que se relacionam e daí se vai, então eu acho que é assim que a escola consegue sobreviver no território do Vale do Rio Pardo que eu acho que é, na minha compreensão, o que qualquer instituição de ensino deveria fazer: esse processo problematizador, mas não perdendo a sua identidade né, se alguém pergunta qual é a opção, são claros os nossos princípios: quando um estudante apresenta um Projeto Profissional do Jovem/da Jovem do seu ano né, do que ele faz, ela vai apresentar os princípios da agroecologia, ele vai apresentar o papel de estar observando que tipo de região a gente tem, aonde que tem uma produção mais limpa, a produção de alimentos, que ele vai estar cuidando aonde que tem cadeias produtivas curtas de feiras, porque é isso que ele está cuidando, é isso que ele está observando né, ele não está querendo produzir ou fazer alguma coisa para vender para a cadeia daquelas grandes empresas de ovos de galinhas né, então isso já mostra que a escola tem um perfil da agricultura familiar, do pequeno produtor, então quem olha para a escola sabe qual é a cara dela, mas ela consegue dialogar. Quando alguém vem conversar, ela vai dialogar né com quem vier* (CRISTINA, educadora, 2021)[105]

---

[103] Entrevista Cristina, educadora, Santa Cruz do Sul/RS, 16/12/2021.

[104] No original: "en primer lugar, un cambio de perspectiva y actitud que se encuentra en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados, desde los inícios mismos de la colonización" (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 160).

[105] Entrevista Cristina, educadora, Santa Cruz do Sul/RS, 16/12/2021.

Por meio do relato da professora Cristina, pode-se compreender que a EFASC tem a problematização como cerne educativo em que esse *processo problematizador* da realidade assume uma centralidade pedagógica de caráter crítico-reflexivo em que se constituem diferentes frentes de resistência, mas todas construídas coletivamente, assumindo o diálogo como imperativo ético (FREIRE, 1987). A perspectiva agroecológica presente na fala da educadora e, por conseguinte na EFASC, nos fornece elementos para pensarmos em alimentos, natureza e relações humanas, políticas e sociais saudáveis através da trama de debates que centralizem as dimensões e sujeitos *outros*, buscando nestas problematizações identificar o problema ontológico existencial que origina a opressão e que é, ao mesmo tempo, a base para a libertação (WALSH, 2017; FREIRE, 1987).

Quando Cristina destaca que a EFA vai *dialogar com quem vier* observamos que se trata de uma práxis de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2007) em que a escola vai sobrevivendo, resistindo à lógica colonial impregnada nos conservadorismos que se estendem do campo da produção agrícola para as relações de poder, de saber e de ser que as pessoas estabelecem entre si. Nesse ato de *dialogar com quem vier* está impressa a dimensão comunicativa, problematizadora e transformadora do diálogo, isto é, a abertura para o diálogo como um processo que vai sendo conduzido aos poucos e que coloca a realidade como ponto a ser discutido, pois as mudanças essenciais não ocorrem instantaneamente. Ao contrário, são processos que vão sendo desmistificados e tensionados a partir das experiências históricas dos sujeitos envolvidos, porque a conscientização crítica "é um processo lento, mas que em última instância adquire sua firmeza no processo da própria realidade. E nós só aprendemos se aceitamos que o diferente está no outro; do contrário, não há diálogo, por exemplo. O diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos" (FREIRE, 1996, p. 60).

Para ler a realidade, no entanto, é necessário que se investigue a mesma por meio de uma radicalidade que supere a "sectarização, porque mítica e irracional, transforma a realidade numa falsa realidade, que, assim, não pode ser mudada" (FREIRE, 1987, p.16). Nesse mesmo sentido, a estudante egressa Silvia Naiane destacou que em seu primeiro plano de estudos que tinha como objetivo conhecer a família ela pensou *"ah passar a semana estudando a família vai ser fácil, eu já conheço a minha família e a minha propriedade*[106]*"*, nos permitindo identificar a travessia de um processo de naturalização diante da aparência

[106] Entrevista Silvia Naiane, estudante egressa da EFASC, Herveiras/RS, 09/08/2021.

fenomênica do mundo (KOSIK, 1995) para o desvelar de uma nova leitura daquilo que inicialmente parecia ser conhecido. Ou seja, como destaca Suellym,

> *Nos primeiros planos de estudos eu tive bastante participação da minha avó e do meu avô materno nesses primeiros passos assim, buscando saber quem eu era e eu tive muito apoio deles para conhecer a minha família de fato porque eu nunca havia parado para pensar quantas pessoas haviam passado pela minha família para que a gente chegasse na constituição que é hoje, eu também nunca tinha pensado a respeito da história da propriedade, do porquê que a gente cultiva o arroz, o tabaco ou do porquê que o meu pai e a minha tinham estudado até o Ensino Fundamental* (SUELLYM, estudante egressa, 2021)[107]

Através dos relatos da Silvia e da Suellym, podemos compreender a dimensão da curiosidade como uma necessidade que por ser epistemológica é fundamental para a existência humana reflexiva. Freire (1985) problematiza que na educação bancária há uma castração da curiosidade porque estudantes curiosos abalam as certezas de docentes imbuídos da pedagogia bancária/ colonial, porém ao castrarem a curiosidade epistemológica dos e das discentes, estes educadores e educadoras autoritários limitam também a sua própria curiosidade por terem sempre as respostas prontas e acabadas para perguntas que não serão realizadas pelos e pelas discentes porque não lhes permite produzir sentidos em perguntar. Já na pedagogia da alternância, identificamos que há um movimento dialógico que gira em torno em torno de perguntas e problematizações que os próprios sujeitos perfazem para si mesmos e para a realidade em que vivem, como pode ser observado na fala de Suellym:

> *O que seria produzir um alimento orgânico, que não utilizasse veneno? Isso é algo que cada vez está se expandindo mais né na agricultura convencional que a gente tem hoje. Então, logo de início quando a gente foi conhecer a escola, meu pai falava "não, nos alimentos que a gente come a gente não coloca veneno", porém a gente produzia o arroz e o arroz leva uma quantia enorme de veneno e quem garantiria que o saquinho de arroz que a gente comprava no mercado não era o mesmo que a gente produzia em casa? Então eu comecei a pensar, problematizar isso na minha cabeça, essas questões: " tá, mas se no que a gente come a gente não coloca veneno, então porque colocar veneno que no que a gente vai fornecer para outra pessoa?* (SUELLYM, estudante egressa, 2021)[108]

Para Freire (1985), “a existência humana é, porque se fez perguntando, à raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar” (FREIRE, 1985, p.28). São as perguntas sobre como é a propriedade ou sobre como é o trabalho na família que fazem a pedagogia da alternância da/na EFASC caminhar, instigando os sujeitos a movimentarem-se também.

Nesse processo de aprender a ler a realidade a questão dos instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância se tornam novamente centrais, é como coloca a educadora

---

[107] Entrevista Suellym, estudante egressa da EFASC, Rio Pardo/RS, 20/07/2021.
[108] Entrevista Suellym, estudante egressa da EFASC, Rio Pardo/RS, 20/07/2021.

Cristina *"como que a gente vai fazer acontecer o diálogo como que a gente vai fazer acontecer as coisas na pedagogia da alternância, E aí entram os instrumentos que são as ferramentas que vão lá potencializar o diálogo, fazer acontecer*[109]*"*.

Para Marlon[110], estudante egresso, *"por meio dos planos de estudos eu pude aprender e identificar que tinha como estudar, aprender e estudar conhecendo a realidade dos próprios sujeitos assim, a realidade da gente mesmo, e não conhecendo somente a realidade de outras pessoas, entende? "*. Assim, o plano de estudos é um instrumento pedagógico que vai articulando diferentes saberes, experiências, contextos e práticas que estão imbricadas na materialidade do trabalho na agricultura familiar e na trama permanente de uma educação crítica e libertadora que incorpore a leitura da realidade, como uma experiência formativa e conscientizadora que não se resume em somente ler e escrever. Conforme destaca a educadora Cristina:

> *A lavoura é lugar de aprendizagem, a cozinha é lugar de aprendizagem, uma conversa entre pai e filho também é aprendizagem, então é quebrar várias coisas, quebrar e ver coisas diferentes né [...] a lavoura é para ser o que né? Não só o livro, a terra também né, a água é o que, né? Porque na escola tradicional a gente estuda com folha, com papel né, e então quando tu vai para casa tu não usa só folha e papel, é a enxada, é a lavoura, é o milho* (CRISTINA, educadora, 2021)[111]

A fala da educadora Cristina dialoga com as reflexões dos egressos Marlon, Suellym e Silvia ao apontar a dimensão educativa que está presente na própria realidade, no trabalho que os pais e as mães realizam e no território da agricultura familiar. E é por meio do plano de estudos combinado a outros instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância, que estas aprendizagens vão sendo tramadas e que os e as jovens estudantes *"começam a entender quem são e que existem outros sujeitos que são produtores de conhecimento* [...] *e isso se concretiza pelo diálogo"* (Educadora Cristina)[112].

Nessa perspectiva de que a lavoura é um espaço de aprendizagem, o depoimento de Marlon nos permite compreender o modo como os conhecimentos escolares são atrelados à realidade e vivenciados da cotidianeidade dos e das jovens na propriedade porque

> *Eu sempre tive muita dificuldade em matemática, química e física e quando isso passou a ser aplicado a minha realidade, não que eu tenha me tornado um gênio da matemática, bem longe disso, mas facilitou assim para mim, sabe? Porque quando a gente ia fazer um cálculo sobre quanto de milho cabia dentro de um silo era muito mais fácil para mim do que fazer qualquer outro cálculo abstrato, sabe? É porque*

---

[109] Entrevista Cristina, educadora, Santa Cruz do Sul/RS, 16/12/2021.
[110] Entrevista Marlon, estudante egresso da EFASC, Vale do Sol/RS, 10/11/2021.
[111] Entrevista Cristina, Educadora, Santa Cruz do Sul/RS, 16/12/2021.
[112] Entrevista Cristina, educadora, Santa Cruz do Sul/RS, 16/12/2021.

> *aquilo fazia parte da minha realidade e quando eu ia para casa eu ficava pensando a matemática toda dentro da propriedade* (MARLON, estudante egresso, 2021)[113]

Ao trazer em seu relato que não se tornou um gênio da matemática, Marlon desvela uma possível ideia de que o encontro do sujeito com a sua realidade é algo mágico e que tudo está dado, pelo contrário, é processo. Como ele mesmo destaca, ao ir para casa ficava pensando matematicamente sua propriedade porque a trama do conhecimento se tornou mais significativa, não menos dolorosa, pois nessa dinamização da matemática em sua realidade, o estudante egresso foi desafiado a descodificar esse conhecimento ao incorporá-lo em seu mundo vivido.

Assim, dialogicamente pensando, é esse desafio ético-político de estudar *conhecendo a gente mesmo* que estreita as relações libertadoras e, ao mesmo tempo, contraditórias presentes na realidade. Ou seja, o fato de estudar problematizando a realidade desvela também os embates que estavam presentes na propriedade, mas que mediante a ausência da reflexão crítica passam despercebidos ou são naturalizados. Esse é o caso da Suellym, que ao ingressar na EFASC, precisou provar para as pessoas ao seu redor que ela realmente tinha interesse em estudar e realizar atividades voltadas para a agricultura:

> *Alguns vizinhos chegavam na minha casa e me perguntavam: "mas tu vai trabalhar com isso mesmo? Vai tá mexendo na terra? Por que que não faz uma coisa para ti ir trabalhar no escritório?" E eu dizia "não, o meu escritório é aqui óh, aqui no meio do campo, aqui na área experimental". Sabe, as pessoas ficavam ali olhando, numa área alta assim o pessoal passava na estrada me via lá, passava no corredor do lado da minha casa e também me via lá, então eu acabava meio que vivendo lá.* (SUELLYM, estudante egressa, 2021)[114]

Foi através do diálogo imbricado na relação do-discente que Suellym pode ir identificando e compreendendo que a inquietude das pessoas em relação a sua permanência no campo, se justificava na ideia de que não era necessário estudar para permanecer naquele espaço que aparentemente dispensava qualquer formação. No caso de Suellym, estudar e continuar na propriedade foi um ato de resistência e de rebeldia, e atualmente cursando Medicina Veterinária ela pretende retornar para a propriedade e atender as demandas de sua comunidade que pouco tem acesso a profissionais da área para tratar animais que fazem parte da agricultura familiar.

Nesse processo de ocupar um lugar dentro da propriedade, que é uma experiência de estudos e também de luta e resistência *"porque eu precisava provar para o meu que dava para plantar e comercializar hortaliças saudáveis e que isso gerava renda e subsistência à*

---

[113] Entrevista Marlon, estudante egresso da EFASC, Vale do Sol/RS, 10/11/2021.
[114] Entrevista Suellym, estudante egressa da EFASC, Rio Pardo/RS, 20/07/2021.

família"[115], Suellym destacou a importância das colocações em comum na EFASC porque, segundo ela, por meio deste momento de discussão, os e as estudantes partilhavam entre si os desafios de ensinar e aprender em casa porque conforme Marlon também traz "*no começo a gente era muito chamado assim nas redondezas meio que para provar que a gente realmente estava aprendendo algo na EFA*"[116] o que reafirma a ideia hegemonicamente construída de que quem estuda na escola deve saber mais do que as demais pessoas que produzem saberes em suas experiências cotidianas, assim como o equívoco de que não é necessário estudar para permanecer no campo.

Além disso, novamente Suellym traz a necessidade de *provar* para o seu pai que era possível pensar outras formas de produção e de geração de renda na propriedade, o que conforme Vandana Shiva (2006) comprova a necessidade de reconhecermos que as discussões acerca do sistema agroalimentar, das técnicas de cultivo e das culturas produzidas na propriedade precisam, fundamentalmente, identificar

> a existência de uma base patriarcal de paradigmas, modelos, processos, políticas e projetos, que precisam ser entendidos e desmontados em seus argumentos e lógicas. Deve ter-se em conta de que modo se excluem as preocupações, as prioridades e as percepções femininas, na hora de definir a economia, os problemas econômicos, e de propor soluções e colocá-las em prática. (SHIVA, 2006, p. 159)

Essa base patriarcal impressa na agricultura familiar no Vale do Rio Pardo exige uma trama educativa que se emaranhe às dimensões históricas, políticas e culturais para desvelar outros sujeitos, outros saberes e outras possibilidades de existir e de fazer agricultura. E a realidade assume um caráter pedagógico, porque se funda como contexto de investigação, mas também um se constitui como um desafio porque é no estudo da realidade que se descobre "*que as sementes que a minha vó tinha em casa eram sementes crioulas que é justamente essas sementes passadas de geração em geração*" (SILVIA, estudante egressa, 2021)[117], e isso transforma a relação com a avó e com as sementes.

Foi, porém, também no estudo da realidade que ao realizar entrevistas na comunidade, acompanhada de uma colega menino, Silvia sentiu o peso e a dor da desigualdade de gênero porque *"algumas pessoas quando eu perguntei só respondiam meio assim, de forma bem rápida e generalizada, não davam muita bola. Ficavam esperando que ele [o meu colega] perguntasse. Então eu sentia essa diferença, por eu ser uma mulher falando sobre agricultura"*(SILVIA, estudante egressa, 2021)[118]. No depoimento de Silvia é latente a

---

[115] Entrevista Suellym, estudante egressa da EFASC, Rio Pardo/RS, 20/07/2021.
[116] Entrevista Marlon, estudante egresso da EFASC, Vale do Sol/RS, 10/11/2021.
[117] Entrevista Silvia Naiane, estudante egressa da EFASC, Herveiras/RS, 09/08/2021.
[118] Entrevista Silvia Naiane, estudante egressa da EFASC, Herveiras/RS, 09/08/2021.

percepção alheia de que ela não estava a autorizada a falar sobre agricultura, porque na indolência da violência colonial-patriarcal (SANTOS, 2002) historicamente este nunca foi o seu *lugar* de pronúncia. Daí que Shiva (1991) discorre sobre a necessidade epistemológica de recuperação do princípio feminino, princípio este que tem uma visão ampla de mundo que é capaz de

> [...] recuperar na Natureza a mulher, o homem e as formas criativas de ser e perceber. No que se refere à Natureza, supõe vê-la como um organismo vivo. Com relação à mulher, supõe considerá-la produtiva e ativa. E no que diz respeito ao homem, a recuperação do princípio feminino implica situar de novo a ação e a atividade, em função de criar sociedades que promovam a vida e não a reduzam ou a ameacem. (SHIVA, 1991, p. 77)

A recuperação deste princípio feminino seria a libertação, o que na EFASC vai sendo recuperado aos poucos através das lutas diárias, dos debates, das problematizações e do trabalho pautado na realidade e com isso "*até os próprios meninos passam por isso, de olhar e ouvir de um modo diferente, de reaprender a olhar as coisas, as pessoas, o trabalho*" (SILVIA, estudante egressa, 2021)[119]. Na fala de Deise, educadora da EFASC, esses desafios e enfrentamentos que acometem as jovens agricultoras são discutidos e problematizados nos diferentes momentos, em especial nas assembleias com as famílias porque são impasses que comprometem o processo de libertação das jovens, assim como limitam as possibilidades de uso do território. Assim, estudar conhecendo a realidade implica em estudar reafirmando-se como sujeito e, ao mesmo tempo, desestruturando todo um sistema que sempre aconteceu de um modo específico na família, modo este que na maioria das vezes é pautado na descrença do *outro*, nesse caso do jovem e da jovem e das próprias mães, como produtor de conhecimento, como se expressa no depoimento da educadora ao discorrer que

> *Como é o pai que manda na propriedade, como é o pai que organiza a propriedade na maioria das vezes, tem uma situação de uma menina que é o pai que comanda, que é o pai que organiza todo trabalho e daí ela tem uma dificuldade de fazer as aplicações na propriedade, as experiências né em virtude da não crença do pai naquilo que a menina estava tentando compartilhar em casa. Isso mais no 1º ano assim, do Ensino Médio e do Técnico, porque para a família também é uma novidade este filho, esta filha querer dialogar, ensinar e também aprender com o pai e a mãe. O pai e a mãe estão habituados a fazerem o trabalho do jeito deles, estão há anos daquela maneira, eles acreditam naquele modo de trabalho que eles realizam e muitas vezes então esse pai que não quer se abrir para o diálogo não é nem por maldade, é a cultura né daquela família, é a cultura daquele pai que faz com que ele não acredite nestas intervenções propõe para que o jovem repense, para que o jovem comece experimentar outras formas de produção com recursos que já se tem lá na propriedade e que muitas vezes as famílias não percebem* (DEISE, educadora, 2021)[120]

[119] Entrevista Silvia Naiane, estudante egressa da EFASC, Herveiras/RS, 09/08/2021.
[120] Entrevista Deise, educadora, Rio Pardo/RS, 28/11/2022.

O relato da educadora Deise é muito interessante porque ele demarca essa dimensão do lado da família, e que provavelmente seja também o dos vizinhos, ao trazer que estes sujeitos estão imersos em uma tradição extensionista pronta e acabada do conhecimento. Então o controle que o pai exerce sobre a propriedade, não é uma opção metodológica deste pai porque é fruto de um acumulado histórico e cultural que exerce seu poder de controle também sobre os homens ao definir a atuação social dos mesmos.

Movido pela antidialogicidade, este pai presente no relato de Deise é um homem que precisa libertar-se juntamente com a filha, porque a filha ao se libertar da opressão reproduzida pelo pai poderá problematizar a libertação do mesmo, e não o contrário (FREIRE, 1987). Pois como destaca a educadora em sua fala a transformação não está fora da propriedade e também não está proposta por pessoas alheia porque é a própria jovem buscando constituir novas articulações a partir do que está disponível em seu lugar de pronuncia do mundo que deve ser o mesmo de transformação (FREIRE, 1987). É interessante destacar que esse poder que o homem exerce não se dá somente no âmbito da propriedade rural, mas também está presente em relação aos demais sujeitos da família como pode ser observado na fala de Mariléia ao responder o convite para participar da pesquisa dizendo *"vou conversar com meu marido e te dou um retorno*" (MARILÉIA, mãe de estudante egressa, 2021)[121]

Desse modo, são justamente estas relações dinâmicas e contraditórias que instigam e permitem tramar uma educação que, mesmo como parte de um contexto que nem sempre se aproxima de suas premissas, transcender a simples reprodução da ideologia dominante e hegemônica do padrão colonial de poder, ao perceberem a inviabilidade e a desumanização de uma educação neutra, assumindo o compromisso com práxis engajadas às lutas sociais por outros mundos possíveis e realizáveis. Na EFASC esse processo de engajamento ocorre através da relação dialética na qual a escola, de um lado, sobrevive coexistindo de forma camuflada[122]com a ideologia dominante e com a tensão colonial presente em um *Vale do Rio Pardo extremamente conservador*, como pontua a educadora Cristina, e, do outro, negando , resistindo e problematizando essas amarras coloniais ao confrontá-la com a realidade vivida pelos e pelas do-discentes. Daí que Freire remete à necessidade de que o educador e a educadora demarquem suas posições políticas, pedagógicas e epistemológicas para que haja

[121] Entrevista Mariléia, mãe de estudante egressa da EFASC, Venâncio Aires/RS, 26/05/2021.

[122] De forma camuflada porque esta é uma estratégia de sobrevivência que permite que as tendências descoloniais sejam tramadas aos poucos, pelas brechas possíveis, porque a escola não pode deixar de existir. É pelas brechas possíveis que a transformação como fruto da reflexão e do movimento dialógico na direção do *ser mais* vão se tramando.

uma coerência entre a prática e os princípios porque "[...] não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso" (FREIRE, 1983, p. 29).

Assim, *estudar conhecendo a realidade* implica em um movimento constante de ação-reflexão-ação que resulta em um alinhamento da teoria crítico reflexiva à prática transformada pelo novo pensar. É um processo que se articula ao direito de dizer a palavra, em que homens e mulheres ao dizerem a palavra vão transformando o mundo a partir das problematizações da educação libertadora. Nesse sentido, *estudar conhecendo a realidade da gente mesmo* é um processo e um movimento de "subversão nascidos a partir da luta emancipatória de diferentes sujeitos sociais em Abya Ayala" (MOTA NETO; STRECK, 20198, p. 208).

5.2 *"E os meninos já sobem ali na carroceria do trator[123]"*: as ferramentas, o trabalho e as dimensões do poder, do saber e do ser

> *É muito visível né, quando os estudantes, as estudantes vão para as aulas práticas e vamos pegar o trator, rapidinho os meninos já estão lá em volta do trator, e os meninos já sobem ali na carroceria do trator e já estão prontos para ir para a aula prática. E assim é muito visível essa questão dos meninos, a euforia dos meninos de estar em volta dessa ferramenta que para as meninas não têm nada de muito especial assim. Muitas vezes as meninas vão a pé para a área experimental e os meninos todos lá na carroceria do trator. A maioria dos meninos já fazem o uso do trator, das ferramentas mais "pesadas" né, o do tobata[124] que ele vai preparar o canteiro. O menino já com isso né, o menino parece que por acompanhar o pai nessa lida da rua, com o trator ele já traz isso. E a menina por acompanhar a mãe dentro de casa, no processo da cozinha, da organização da casa e da organização da alimentação, muitas vezes acaba não fazendo esse uso dessas ferramentas de trabalho. E o menino assim é visível, a gente vê assim essa questão de liberdade para o uso dessas ferramentas, e ele mesmo vai pegar o trator e vai fazer a sua área, claro que muitas vezes o pai auxilia, mas ele já tem liberdade para dirigir o trator, para pegar o tobata. Muitos estudantes quando chegam lá na EFASC, aos 14 anos para fazer a inscrição, as famílias de meninos já dizem "ah que legal, vocês têm trator, ah o meu filho já faz tudo com trator, já entende tudo de trator, de maquinário". Sendo que a menina, até então, não pôde usufruir ainda né* (DEISE, educadora, 2021)

O depoimento da professora Deise, que está presente também no título deste subcapítulo, nos conduziu a um processo de apreensão das ferramentas de trabalho na agricultura enquanto instrumentos que se apresentam estruturados dentro de um lógica moderna-colonial-patriarcal que exclui as mulheres, delegando a elas as atividades que na lógica da acumulação capital seriam secundárias, mas que são exploradas e invisibilizadas por este mesmo padrão que as subalterniza. Nessa perspectiva trazida pela educadora, os meninos

---

[123] Entrevista Deise, educadora, Rio Pardo/RS, 28/12/2021.

[124] É um tipo de micro trator utilizado na agricultura, especialmente para a realização de canteiros.

possuem uma familiaridade com o trator. É eles que ficam eufóricos diante da presença desta ferramenta de trabalho, já as meninas, em contrapartida, não se identificam com o maquinário porque historicamente elas não foram ensinadas a poderem dirigir o trator, constituírem este saber e serem tratoristas, então suas experiências históricas as conduzem a um afastamento.

Na economia capitalista do trabalho na agricultura, o que se sobressai é a agricultura em grande escala porque dada a ocupação do território e o montante financeiro envolvido, aparentemente ela é a única forma de produção e, num contexto de dominação masculina, cabe aos homens estarem à frente da mesma. Porém, esse sistema de produção, além de ser excludente, é constituído pela imposição de uma dependência econômica e mental para com as grandes transnacionais, pois

> O sistema de saber dominante é incompatível com igualdade e justiça, pois despreza a diversidade e a pluralidade de sujeitos, desconsiderando uma série de caminhos que leva ao conhecimento da natureza. O reducionismo nele embutido implica o desaparecimento da percepção de diversidade, de múltiplas possibilidades; por conseguinte, leva à monocultura da mente, que acaba por ter em seu mapa mental exclusivamente o modelo homogêneo como possível e as alternativas, que sempre existiram e existirão não são mais vistas, percebidas ou consideradas (PEREIRA, 2012, p.691)

Nesse modelo hegemônico e reducionista, o trabalho que as mulheres realizam na agricultura familiar é, muitas vezes, um trabalho invisibilizado pela lógica da produtividade agrícola que se legitima justamente por estas ferramentas "pesadas", que não se encontram no âmbito doméstico e que quase sempre são de domínio masculino. "Pesadas" entre aspas porque o cotidiano de trabalho das mulheres é tão pesado e complexo quanto o dos homens, as panelas, o fogão e a fritura de alimentos em um óleo aquecido entre 170ºC a 180ºC não pode ser entendido como leve e dócil, além disso "*cuidar da casa também é trabalho pesado, cuidar dos filhos e carregar os filhos no colo é trabalho pesado, cozinhar, fazer pão, tudo é trabalho pesado"* (ADROALDO, educador, 2021)[125].

É olhando para este contexto do trabalho no campo que Arroyo (2012) chama a atenção para a questão da diversidade de saberes e sujeitos *outros* presentes no meio rural, mas que são pouco reconhecidos, validados e legitimados com suas especificidades. Esta situação, na compreensão do autor, precisa estar permanentemente centralizada na construção inacabada do projeto de educação do campo, porque

> Um dos traços marcantes na nossa história social, política e cultural tem sido a produção de coletivos diversos em desiguais; tem sido, ainda, a produção dos diferentes em gênero, em raça, em etnia, e também dos trabalhadores do campo como inexistentes, segregados e inferiorizados como sujeitos de história. As

[125] Entrevista Adroaldo, educador, Santa Cruz do Sul/RS, 17/03/2021.

> tentativas de mantê-los à margem da história hegemônica e à margem da história social, econômica, política e cultural têm sido uma constante (ARROYO, 2012, p. 231).

A partir das colocações de Arroyo (2012), a diversidade que foi produzida historicamente ao não ser compreendida como *diversidade*, isto é, ao ser negada, passa a ser entendida como desigual, e nessa sequência, como inválida e improdutiva (SANTOS, 2002) porque seus processos e produtos subvertem os mecanismos de controle do trabalho e de quem realiza o trabalho. O trabalho na agricultura, hegemonicamente compreendido por seu viés produtivo do plantio e do trato animal, implica no uso de ferramentas que as mulheres não aprendem a utilizar porque não estão domínio das relações que se constituem no âmbito do trabalho do cuidado e da mantença da vida.

Essa localização epistemológica das ferramentas de trabalho, que são também de educação, nos permitem problematizar os atravessamentos de gênero através da experiência histórica das meninas que não estão interessadas no trator. O trator, em nossa compreensão, é a materialização das relações coloniais e patriarcais presentes e reproduzidas nas propriedades da agricultura familiar em que as próprias ferramentas de trabalho vão reafirmando o padrão de poder, de saber e de ser nas relações de trabalho, se estendendo também para as relações sociais e de gênero, como pode ser observado na fala de Silvia:

> *A minha mãe trabalha mais em casa, faz as atividades domésticas né. O meu pai ele trabalha o dia todo na lavoura, ele só vem nos períodos de almoço e janta e café da manhã. Então ele passa o dia todo trabalhando, e aí essas lavouras que ele trabalha é um pouquinho mais longe de casa, então ele fica praticamente o dia todo só vem nas refeições né. Aí a minha mãe faz as atividades de casa e aí aqui pertinho tem uma horta e uma roça então ela também cuida dessas culturas que são mais para subsistência da família: alimentos, chás, batata, mandioca, feijão, então isso é mais com ela assim. As frutíferas também são com ela né, que é tudo mais aqui pertinho de casa. Agora as lavouras que são de maior escala, que precisa trabalhar com maquinário enfim aí isso é mais o pai que trabalha. São lavouras de soja, fumo e tem o gado também* (SILVIA, estudante egressa, 2021)[126]

O pai, destaca Silvia, trabalha na lavoura de grande escala, e a mãe tem a horta e a roça que são os lugares dos quais ela cultiva as culturas para a subsistência familiar, nos permitindo problematizar que o pai pode estar à frente do cultivo do fumo e da soja e cuidar da pecuária porque detém o domínio de maquinários e ferramentas que lhe permitem poder, saber e ser o sujeito que assume essa produção mais ampla na propriedade, mas que invisibiliza o trabalho da mãe. À mãe, cabe o que sobra da monocultura e do território intocável do agronegócio, o que resta para quem não tem domínio das ferramentas de trabalho

[126] Entrevista Silvia Naiane, estudante egressa da EFASC, Herveiras/RS, 09/08/2021.

obrigatórias, sendo estas "sobras" do território que é o que Irene Cardoso (2020)[127] compreende como quintal representado pela horta, pelas roças (que são terras consideradas improdutivas pela monocultura) e pelos cantinhos nos quais as mulheres plantam desde plantas ornamentais e os chás, incluindo o cultivo de alimentos.

Esse trabalho de plantio e de cultivo de plantas que subvertem o modelo hegemônico de agricultura situam-se no campo de um trabalho que é fundamental para continuidade da vida das pessoas, mas que tende a ser ofuscado pelas práticas de domínio e exploração se perpetuam através das relações capitalistas de produção. Nesse contexto, as mulheres não aprendem a utilizar as ferramentas "pesadas" de trabalho porque estão ocupadas trabalhando para a mantença da vida, cuidando de familiares e atuando para que a biodiversidade restante nos arredores de casa não seja exterminada, mas essa mulher não é vista como trabalhadora e geradora de renda, pois ela produz os alimentos para subsistência familiar e realiza todo trabalho doméstico, porque

> A divisão do trabalho segue tradicionalmente uma base sexual que em geral sobrecarrega a mulher; [...] A magnitude e a complexidade de seu quefazer exigem das mulheres amplos conhecimentos e habilidades vistos como obrigações de uma boa mulher e como ajuda ao marido. É um contexto secularmente opressor e repressor no qual a relevância dos seus afazeres e a dignidade do seu ser em geral não alcançam o devido reconhecimento, seja no interior da família ou no âmbito social (TARDIN, 2012, p. 184).

Nesse cenário demarcado pela opressão do trabalho das mulheres, Deise destaca que fato das meninas quase nunca terem aprendido a dirigir o trator ou a fazer o uso do arado as leva a terem enfrentamentos e dificuldades mais profundas, quando comparadas com os meninos, porque para realizarem as atividades agrícolas em casa, elas dependem do pai, o que é ainda mais desafiador em função da descrença do pai nas propostas da menina. Desse modo,

> *A estudante, né, em casa, a menina enfrenta mais isso da dificuldade de dialogar porque muitas vezes né ela precisa da ajuda do pai para fazer os canteiros, para passar um arado, ou para passar o trator, né, e muitas vezes o pai não vai dar o trator para a menina porque ela não usa o trator ainda porque é uma menina jovem com 14-15 anos que está no 1º ano. Muitas vezes elas começam a pegar o trator, a utilizar algum equipamento assim é mais lá no 3º ano quando elas estão com seus 17-18 anos. Então ela depende do pai para fazer essa preparação de terra, de canteiros para fazer os plantios, e muitas vezes ela depende do pai para fazer o cercamento também, aquela proteção para os animais não invadirem, então acontece isso né que são problemas enfrentados pelas meninas, e o menino com os mesmos 14-15 anos já sabe usar as ferramentas que ele vai precisar e não fica tão dependente da ajuda desse pai* (DEISE, educadora, 2021)[128]

A partir da fala de Deise pode-se compreender que além da dimensão da renda, como um mecanismo de dominação que acomete os e as jovens e as mães agricultoras, as

[127] Anotações do diário de campo.
[128] Entrevista Deise, educadora, Rio Pardo/RS, 28/11/2021.

ferramentas e práticas de trabalho historicamente masculinas também se materializam como estruturas de poder e de saber fazer que atuam sobre a realidade, impondo alguns limites no processo de transformação da propriedade, no caso das meninas. Das meninas que foram entrevistadas, Suellym aprendeu a andar de trator e quem lhe ensinou foi seu pai porque, segundo ela relata:

> *a gente trabalhou um tempo com tambo leiteiro no qual a minha mãe tinha um contato mais direto na hora da ordenha, ela que fazia, e o meu pai era mais direcionando à produção de pastagens, produção de silagem, milho e eu estava um pouco no meio de tudo, eu ajudava o meu pai a produzir e na verdade eu, desde pequenina, sempre soube andar de trator, desde pequena o meu pai me ensinou e então acabava sendo uma mão de obra que ele não precisava contratar. E já com a minha mãe eu fazia a parte da limpeza das canaletas, também era eu que buscava e levava as vacas* (SUELLYM, estudante egressa, 2021)[129]

Como se pode observar o depoimento de Suellym traz marcadamente explícito o trabalho que ela realiza com a mãe e o trabalho que ela realiza com o pai, sendo o fato dela transitar entre estes dois polos de trabalho o que lhe permitiu aprender a andar de trator e, ao mesmo tempo, aprender as tarefas domésticas. Quando, porém, ela destaca que ao aprender a andar nesse veículo agrícola o pai não precisaria contratar alguém para realizar este trabalho, pode-se compreender que no caso de Suellym, e considerando a centralidade que seu pai ocupava na gestão da propriedade, aprender a operar este maquinário de trabalho teve uma relação direta com a necessidade de força trabalho na propriedade e como ela é filha única seu pai lhe permitiu operar o trator. Nesse sentido é necessário "analisar a dimensão sexuada das relações sociais de hierarquização e de divisão social, assim como as representações sociais e as práticas que as acompanham, modelam e remodelam" (DESCARRIES, 2000, p. 36), ficando como pergunta: e se Suellym tivesse um irmão, ainda assim seu pai lhe ensinaria a ser tratorista?

Desse modo, conforme as reflexões de Silva, Arantes e Ferreira (2012), essa divisão do trabalho que é ratificada pelo gênero, se materializa pelo princípio da separação entre o que é trabalho de homem e o que é trabalho de mulher, sendo que o trabalho da mulher por estar associado à reprodução, ao cuidado e à manutenção da vida, passa a apresentar uma conotação natural, maternal e que não recebe o mesmo destaque hierárquico e de remuneração que os dos homens (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Isso não significa que os meninos não tenham suas lutas, mas as meninas vivenciam relações mais profundas que entrelaçam as questões geracionais, de uso do território e de

[129] Entrevista Suellym, estudante egressa da EFASC, Rio Pardo/RS, 20/07/2021.

conhecimentos, que também se fazem presente na trajetória dos meninos, às questões de gênero, no sentido do elas aprendem a fazer e de como elas vivenciam a agricultura na condição de mulheres. Como destaca a estudante egressa Bruna,

> *Depois que eu comecei a problematizar algumas coisas, a minha mãe passou a enxergar as coisas que eu enxergava e foi bem interessante porque ela mudou muito a partir disso e eu acho que isso não é uma coisa que só eu falo, mas as mães de muitos estudantes que passaram pela EFA mudaram também, sabe, a ponto de não aceitarem algumas coisas, a ponto de entender que aquilo que elas faziam, como por exemplo a questão der ser vista como ajudante na propriedade, não era normal e não era natural e que elas poderiam, inclusive, escolher não fazer uma tripla jornada, e que está tudo certo. Mas ao mesmo tempo isso tem limites, é claro que tem limites porque mesmo dialogando muito com o meu pai, a minha mãe e eu a gente nunca conseguiu subir no trator e ter a liberdade de poder fazer um trabalho na agricultura porque isso é uma coisa muito enraizada. Não fui e não me sinto preparada para isso e parece que este não é meu lugar justamente porque eu não fui ensinada a fazer isso, eu não sei fazer isso. E aí para mim isso sempre foi uma coisa que me frustrava, eu falava assim "não, porque as mulheres e os homens são iguais, a gente pode fazer as mesmas coisas" e aí depois eu ficava pensando "tá, mas eu não consigo fazer tal coisa ou eu não tenho força" e ao mesmo tempo eu fui mudando meu pensamento "sim, a gente tem direitos iguais, mas a gente foi criada de formas diferentes e não é igual, a gente não aprendeu a fazer as mesmas coisas" e aí foi uma construção que eu fui fazendo com a minha mãe* (BRUNA, estudante egressa, 2021)[130]

No relato de Bruna, novamente o trator e as práticas de trabalho aparecem como construções históricas hegemônicas alicerçadas em uma divisão sexual do trabalho que aparentemente designa as atividades mais fáceis para as mulheres, sendo esta uma estratégia de subalternização que cumpre com a sua tarefa de reforçar as estruturas de dominação, exploração e invisibilização no trabalho por elas realizado. Na propriedade da agricultura familiar, esta figura que detém o poder é quase sempre o pai, o que não significa que este pai seja um opressor, mas que ele hospeda as ideologias construídas e difundidas pelo opressor (FREIRE, 1987). Talvez ao não disponibilizar o trator e o arado para as meninas, este pai esteja pensando em poupar-lhes de um trabalho que na compreensão dele não é para elas porque é "pesado" e envolve maquinários complexos, o que em nossa análise reafirma as relações coloniais internas de poder, de saber, de ser e também de gênero (GONZÁLEZ CASANOVA, 1969; MIGNOLO, 2017). Através da problematização, no entanto, os sujeitos podem assumir-se com uma nova postura diante do mundo, como pode ser observado no relato de Marlon:

> *[...] Por exemplo, a Cris ia lá em numa noite ela me problematizava numa tutoria, que ela foi minha tutora por dois anos, problematizava a minha relação com a minha família, por exemplo, e eu ia para casa na outra semana e aquilo tava meio que fazendo um cri cri na minha cabeça, eu ficava pensando nisso. As vezes até brinco com a Cris que ela me deixava com mais perguntas do que respostas. E isso meio que virou um caminho que eu adotei também, por ver que fazer com que toda*

[130] Entrevista Bruna, estudante egressa da EFASC, Venâncio Aires/RS, 20/01/2022.

> *semana eu tivesse preocupado com alguma coisa. Discutia gênero e daí, às vezes, eu ia jogar bola na outra semana em casa lá na minha comunidade e daí eu já via que tinha piada que eu ficava pensando assim "poxa mas isso aí não condiz mais com o que eu sei, com como que eu vejo o mundo né". E aí eu penso que a alternância ela passou a ser uma filosofia de vida para mim* (MARLON, estudante egresso, 2021)[131]

E estas questões estruturais são fraturadas aos poucos (WALSH, 2017) porque são fenômenos enraizados na percepção que as pessoas têm do mundo e no modo como leem este mundo, fazendo com que a mudança seja um processo doloroso porque implica em reaprender, transgredir, deslocar e perturbar conceitos e práticas herdadas e difundidas como um modo único de existir (WALSH, 2017). E assim, como destaca Silvia, enquanto as meninas da EFASC vão buscando se libertar, sendo que a libertação delas é também a dos meninos, eles ficam incomodados diante desse movimento reflexivo que a escola encoraja na direção do *ser mais*, quando os diálogos quebram alguns destes paradigmas excludentes, pois

> *Mas claro, assim, eu vou te dizer que tinha um pouco essa revolta assim dos meninos de ver que muitas vezes a gente* [as meninas] *se sobressaía né porque a gente era em menor número então "ah, vamos fazer essa atividade aqui para as meninas" "vamos nos reunir às meninas" então aí depois sempre tinha aquele colega que dizia assim: "ah então vai tu pegar alí a máquina e passar na área experimental!", mandando a gente fazer aquela atividade que precisa de um esforço físico maior "tu sempre fala que quer igualdade, então vai lá e faz". Mas é como eu disse, nada que o diálogo não resolva. No primeiro ano que é um pouco mais difícil até, claro, as meninas entenderem, os meninos entenderem né todo esse processo para depois ali no 2º e no 3º Ano "Ah não, a gente já se conhece também né, a gente já entendeu qual é a lógica desse mundo que a gente vive"* (SILVIA, estudante egressa, 2021)[132]

As colocações de Silvia trazem justamente a premissa freireana de que a educação crítica e reflexiva não é um processo harmonioso porque a transformação implica em outras práxis e posturas diante da realidade desvelada na direção de uma realidade transformada (FREIRE, 1987). Então é através do ato de pensar sobre e refletir criticamente que a partir que no decorrer do processo educativo os próprios meninos já começam entenderem estas relações de um outro modo porque, conforme Marlon

> *A questão do gênero, por exemplo, foi algo bem novo para mim assim, porque da escola que eu vinha* [se referindo à escola convencional] *esse tipo de diálogo era quase que um tabu, não era algo comum em sala de aula e aí naquele período que eu estudava na EFASC, a gente tinha os serões com a Cris* [se referindo à educadora Cristina] *né e era ela quem geralmente provocava esse tipo de debate, e nas aulas a Maira, o João, o Adroaldo* [se referindo a demais docentes da EFA] *traziam a questão do trabalho doméstico, da renda da família, da divisão do trabalho. Então essa questão de gênero né foi um dos principais momentos assim para mim porque eu nunca tinha parado para pensar na divisão sexual do trabalho na propriedade* (MARLON, estudante egresso, 2021)[133]

---

[131] Entrevista Marlon, estudante egresso da EFASC, Vale do Sol/RS, 10/11/2021.
[132] Entrevista Silvia Naiane, estudante egressa da EFASC, Herveiras/RS, 09/08/2021.
[133] Entrevista Marlon, estudante egresso da EFASC, Vale do Sol/RS, 10/11/2021.

A fala de Marlon expressa a naturalização das relações desiguais de gênero no trabalho, no acessa à renda, no domínio das ferramentas de trabalho e na gestão da propriedade porque não pensa se sobre isso. Quando Marlon traz que o tema se configura quase que como um tabu é porque se trata de uma discussão que desestabiliza, que gera debate, que requer problematização e nem sempre a escola convencional, sufocada pela permanente corrida atrás de conteúdos empacotados, se propõe a abrir-se para o diálogo. A pedagogia da pergunta e não da reposta, como propõe Freire (1998), não visa fazer pelo e pela estudante, mas sim construir com os mesmos o que requer uma mudança epistemológica que às vezes o educador e a educadora da escola convencional não conseguem alcançar porque também sofrem violências que distorcem a vocação ontológica de *ser mais*.

A pedagogia da alternância pelo seu princípio problematizador, e pela sua reinvenção pedagógica freireana na EFASC (MORETTI; VERGUTZ, 2018), vai fazendo emergir as reflexões e resistências através das quais as meninas e meninos estudantes da EFA conseguem ir desvelando estas questões do gênero e das desigualdades. Isso se concretiza cotidianamente através, por exemplo, dos coletivos que enquanto instrumento pedagógico permite que os e as jovens realizem o trabalho de forma igualitária em que os meninos assumem a realização de atividades de como lavar louças, participar do preparo de alimentos e atuar na organização e na limpeza da escola, sendo muitas vezes nos coletivos da EFASC que os meninos vão experimentar pela primeira vez assumir o compromisso de lavarem toda a louça utilizada no almoço. Ou ainda levantarem cedinho para participar do preparo do café da manhã, quando em casa, em algumas situações estão acostumados a encontrarem o café pronto e a mesa posta pelas mães[134]. Desse modo, para Grosfoguel (2009) chama-nos a atenção para o fato de que

> Sem negar a importância da permanente acumulação de capital à escala mundial e a existência de uma estrutura de classes específica do capitalismo global, coloco a seguinte questão epistêmica: como seria o sistema mundo se deslocássemos o locus da enunciação, transferindo do homem europeu para as mulheres indígenas das Américas, como por exemplo, Rigoberta Menchu da Guatemala ou Domitila da Bolívia? Não tenho a pretensão de defender ou representar a perspectiva destas mulheres indígenas. O que pretendo fazer é deslocar o lugar a partir do qual estes paradigmas são pensados. A primeira lição a tirar do deslocamento da nossa geopolítica do conhecimento é que aquilo que chegou às Américas nos finais do século XVI não foi apenas um sistema econômico de capital e trabalho destinado à produção de mercadorias para serem vendidas com lucro no mercado mundial. Essa foi uma parte fundamental, ainda que não a única, de um "pacote" mais complexo e enredado (GROSFOGUEL, 2009, p.390).

Na perspectiva apresentada por Grosfoguel (2009), um deslocamento da geopolítica do conhecimento nos permite compreender que somente a dimensão da classe e da

[134] Observações anotadas no diário de campo, em 2019.

exploração-dominação capitalista é insuficiente para explicar estas relações desiguais que fazem com que as jovens agricultoras precisem resistir para continuar sendo quem são, só que assumindo um *lugar* e um *fazer* permeado pela criticidade e pela problematização, que é o caso de Ana Tamires, estudante do 3º ano da EFASC, que destaca que

> *em 13 anos de EFASC, eu sou a primeira mulher de minha comunidade que vou me formar lá em uma Escola Agrícola, então é muito gratificante, mas sempre teve aquelas pessoas que falavam assim "ah que jeito, a Ana Tamires não vai se formar lá, a Ana Tamires não é isso", só que eles pensavam assim "tem que trabalhar com a terra, tu tem que ter uma propriedade, tu tem que ter utensílios e maquinários, sabe, e plantar em altas escalas", mas não a agricultura é também a mulher dentro de casa lavando roupa, fazendo comida, é fazendo todos os afazeres porque sem a mulher ali dentro da casa, que muitas vezes é a mulher que fica mais dentro de casa lá onde eu moro e não tanto os homens [...], então quando eu ia na casa de algum familiar meu que eu falava " o tio porque não vai lá lavar a louça", eu via que eles me olhavam meio que assim "ah lá vem Ana Tamires, a feminista" e aí para eu não precisar discutir eu ficava quieta né e eu ia lá fazia. O meu pai era assim, deixa tudo para a minha mãe, ele era do tipo que dizia que era a minha mãe que tinha que lavar a louça, cuidar da casa, e aí quando eles se separaram eu me deparei com a situação dele lavando casa, lavando roupa, lavando louça e aí eu fiquei muito orgulhosa dele* (ANA TAMIRES, estudante do 3º ano, 2021)[135]

Inicialmente, o depoimento da estudante nos oferece elementos para pensarmos no quão difundida está a naturalização da agricultura em grande escala, assim como do quanto essa prática e suas ferramentas para a realização centram-se na figura masculina, diminuindo ou escondendo as insurgências agroecológicas realizadas pelas mulheres. É também no relato de Ana Tamires que está presente a dimensão de um "pacote" mais complexo, conforme discorre Grosfoguel (2009), porque a fala da estudante materializa uma tensão muito profunda de gênero em que ela compreende que o trabalho doméstico não pode ser uma incumbência exclusiva da mulher, ao mesmo tempo em que entende que este trabalho, embora subtraído das lógicas globais de produção, também faz parte da agricultura.

Por outro lado, na ausência da mãe que realizava todos os afazeres, porque o pai decretava isso em casa, Ana Tamires se orgulha de ver este mesmo pai que dividia sexualmente o trabalho, assumindo o trabalho doméstico justamente porque não ter uma mulher que o faça, já que a estudante foi morar com sua mãe. Isso nos possibilita compreendemos que a leitura crítica da realidade e a conscientização sobre a mesma são processos que vão acontecendo aos poucos, limitados por condicionamentos históricos e culturais que não se superam imediatamente porque o exercício da reflexão não nasce pronto e radical (FREIRE, 1987). A radicalidade também é construída entrelaçada à conscientização que em sua transitividade vai percebendo as contradições sociais, os problemas estruturais e

[135] Entrevista Ana Tamires, estudante de 3º Ano, Santa Cruz do Sul/RS, 20/12/2021.

gradativamente libertando-se ao tornar-se plenamente crítica (FREIRE, 1987) porque, conforme destaca Silvia,

> *Eu penso que é uma questão mais estrutural assim, porque as gerações da nossa família foram todas de agricultores e agricultoras, então eu acredito que já é uma coisa mais estrutural da mulher ficar mais por perto de casa, tem os filhos né, então de ficar mais com essa parte assim tanto do trabalhar, mas do cuidado também. E já o homem não, o homem vai trabalhar mais longe, vai trabalhar com maquinário. Então eu acho que isso já é uma coisa mais estrutural, que na maioria das vezes nem é uma coisa pensada "ah eu vou fazer tal atividade, tu vai fazer aquilo", não, é uma coisa naturalizada assim* (SILVIA, estudante egressa, 2021)[136]

Nesse sentido estrutural das hierarquias e parâmetros de dominação, as colocações de Silvia nos permitem entender que há uma coexistência de limites e possibilidades que se fazem presentes dentro de uma mesma constituição familiar e dentro de um mesmo contexto de agricultura familiar. Se de um lado estão os saberes populares que perpassam gerações, e precisam ser visibilizados e compreendidos na sua dimensão humanizadora, do outro também nos deparamos com os condicionantes históricos de gênero, de raça, de classe que também se materializam no cotidiano, na realização do trabalho e nas relações de convivência, o que nos permite sinalizar a existência de uma trama que se entretece contraditoriamente permeada pelas dimensões de poder, de saber e de ser.

O fato de tais questões serem problematizadas na pedagogia da alternância não as retira do contexto pedagógico da escola, permitindo-nos compreender que a relação do-discente também é permeada por estas contradições que estruturam as relações sociais e o trabalho na agricultura. Reitera-nos também do fato de que a reflexão crítica não é espontânea e que a questão das mulheres na agricultura exige-nos debates que transcendem o campo da produção e do uso da terra, requerendo uma análise dos lugares de atuação e de luta pela credibilidade (SANTOS, 2002).

A descrença, geralmente do pai, no trabalho da menina e na capacidade de a mesma realizar a mudança na propriedade se vincula à lógica de classificação social que, de acordo com Santos (2002), produz uma monocultura de naturalização das diferenças para continuar se auto beneficiando através da naturalização de hierarquias que sustentam as estruturas de dominação, sendo a classificação sexual e a racial as que mais se destacam. Para o autor, "a relação de dominação é a consequência e não a causa dessa hierarquia e pode ser mesmo considerada como uma obrigação de quem é classificado como superior (por exemplo, o «fardo do homem branco» em sua missão civilizadora) " (SANTOS, 2002, p. 247), porque "às Américas chegou um homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/europeu, com as

[136] Entrevista Silvia Naiane, estudante egressa da EFASC, Herveiras/RS, 09/08/2021.

suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo" (GROSFOGUEL, 2009, p. 390).

Para Korol (2007), porém, reconhecer estas estruturas de dominação e hierarquização pautadas no gênero e na raça é importante, mas não é suficiente. Nesse sentido, a autora propõe uma nova leitura da educação como prática de liberdade, situando-a epistemologicamente dentro de uma perspectiva feminista de um feminismo popular, persistente e inconveniente para realização "da crítica e da autocrítica como um método fundamental; porque ele sabe que as perguntas abrem mais caminhos que as respostas" (KOROL, 2007, p. 18). É com essa inconveniência necessária para legitimar-se como mulher cientista e detentora de saberes, para efetivar uma educação libertadora que se concretiza ao caminhar e perguntar (MORETTI, 2010), que a educadora Cristina discorre sobre o *lugar* que as educadoras ocupam na EFASC nos diferentes momentos da formação do e da jovem:

> *O que acontece é que na EFASC a gente tem um número menor de mulheres monitoras tá, 1/3 das mulheres só que são monitoras. Sendo que as mulheres, temos duas dessas mulheres que são 40 horas, só duas são 40 horas, mas uma é na secretaria e ela só atende estudantes de tutoria de 1º e 2° ano. Por que? Por uma opção dela de não se sentir a vontade de trabalhar com os estudantes no PPJ já que ela está mais na secretaria. Então na verdade fica 40 horas eu e 20 horas a Maira, então siginifica que na tutoria a Maira não vai ficar com muitos estudantes porque ela só tem 20 horas. Então, das mulheres eu fico com maioria na tutoria porque tenho mais horas. Então são poucas mulheres com tutorias porque são poucas mulheres na escola, tá certo, por causa do número menor de mulheres.* (CRISTINA, educadora, 2021)[137]

Nessas primeiras colocações da professora Cristina, a tutoria -que é um dos instrumentos pedagógicos da alternância e que consiste em um trabalho de orientação em que o e a jovem mantêm um diálogo permanente, compartilhando como foi a sessão familiar, refletindo sobre a semana na escola e aprendendo a problematizar- parece estar dividida de forma justa e igualitária, afinal se as educadoras estão em menor número na EFASC, suas atividades de tutorias também irão se constituir em menor número. Contudo, encharcada de uma postura crítica e reflexiva sobre seu próprio sendo na EFA, Cristina continua discorrendo que

> *Nesse sentido, quando se escolhe os estudantes não levam muito em consideração isso* [de ser uma educador ou um educador]. *No primeiro eles e elas né levam em consideração muito a afinidade e aí vem muito a questão de quem vai acolher eles melhor, aí tem aquela professora, uma mãe, eles querem isso. No segundo ano já fica um pouco mais técnico, mas ainda tem a questão da afinidade, eles ainda têm assim isso. E no terceiro ano fica totalmente técnico eles querem pessoas que entendem para produzir o PPJ e daí que no 3º ano a escolha de monitoras quase que é nula na questão de gênero as mulheres quase não são escolhidas como primeira opção tá e isso é uma visão minha e eu entendo que isso é porque as mulheres não são consideradas como produtoras de conhecimento na questão*

[137] Entrevista Cristina, educadora, Santa Cruz do Sul/RS, 16/12/2021.

> *técnica em agricultura. [...] Então tem meninas que são minhas tutorandas no 1º e no 2º ano e quando chega no 3º elas não me colocam na lista tríplice porque elas querem uma pessoa técnica e colocam só nomes de pessoas bem técnicas mesmo porque elas qerem realmente isso e a gente respeita porque sabe que é isso que elas querem, mas aí é uma situação que é levada não por culpa delas, na minha compreensão eu vejo que é porque a escola tem uma organização do PPJ que leva em consideração apenas o conhecimento técnico da produção do conhecimento científico, sabe? E isso a gente está problematizando já, várias coisas a gente já problematizou de levar em consideração outros tipos de conhecimento* (CRISTINA, educadora, 2021)[138]

É nessa perspectiva das perguntas e da incoveniência necessária para problematizar as relaçõs sociais que naturalizam a posição social subalternizada das mulheres (KOROL, 2007), que a educadora Cristina vai denunciando, em seu depoimento, que existem formas de produção do trabalho e conhecimento que são excludentes de sujeitos e saberes *outros.* E é nesse exercício da autocrítica, porque ela também faz parte do movimento epistemológico da EFASC, que ela vai problematizando, junto com outros e outras, esses relações poder e de saber que ainda carregam heranças coloniais de produção de não-existência ao se realizarem dentro de uma lógica de monocultura do saber no momento de elaboração do PPJ.

Ao trazer esta reflexão, Cristina parte da "identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente em contextos e práticas sociais declarados não-existentes pela razão metonímica[139]" (SANTOS, 2002, p. 250), mas que são presentes e existentes, por exemplo, nas experiências agroecológicas no Vale do Rio Pardo, como "*o uso dos chás, que na comunidade tinha uma vizinha [...] que ela tinha esse costume de tomar chá, de saber para que servia cada chá*" (SILVIA, estudante egressa, 2021)[140] e "*as próprias sementes que o pessoal tinha, então recebi algumas sementes crioulas também de alguns vizinhos que tinham essa preservação, essa continuidade*" (SUELLYM, estudante egressa, 2021)[141]

Desse modo, estes são os processos contraditórios de uma experiência educativa que é dinamica, entrelaçada à realidade dos sujeitos e que por este motivo vai se perfazendo em sua caminhada. É nessa mesma escola que "*eu passei a conhecer a minha realidade, pensar sobre as coisas que a minha família faz*" (ANGELITA, estudante de 2º ano, 2021)[142], "*que minha filha ao aprender a pensar de um modo diferente foi me levando a mudar também, aprendendo a pensar e agir diferente na propriedade, porque lá EFASC eles aprendem a*

---

[138] Entrevista Cristina, educadora, Santa Cruz do Sul/RS, 16/12/2021.
[139] De acordo com Santos (2002) esta consiste numa visão totalitarista do mundo constituída por totalidades homogêneas e excludentes que se reafirmam pela manutenção de monoculturas que operam nas dimensões do tempo, do saber, do ser, das relações sociais e das relações de produção.
[140] Entrevista Silvia Naiane, estudante egressa da EFASC, Herveiras/RS, 09/08/2021.
[141] Entrevista Suellym, estudante egressa da EFASC, Rio Pardo/RS, 20/07/2021.
[142] Entrevista Angelita, estudante de 2º Ano, Santa Cruz do Sul/ RS, 15/06/2021.

pensar" (MARILÉIA, mãe de estudante egressa, 2021)[143] "*e aí eu digo que ela* [a pedagogia da alternância] *é algo que nos deixa em movimento, literalmente, não só trocar espaço e trocar tempo, mas deixa a nossa cabeça em movimento"*[144] (MARLON, estudante egresso, 2021).

Ainda, a fala da educadora Cristina nos permite identificar que no momento de realização do PPJ, o caráter produtivista do trabalho agrícola materializado pela perspectiva da técnica impõe alguns lmites, mas também produz alguns enquadramentos que se assemelham ao que Lagarde (2005) problematiza e entende como cativeiros. Ou seja os lugares de permissão para atuar aos quais as educadoras são colocadas ao longo da formação dos e das jovens. Como destaca, Cristina, no primeiro e no segundo ano de formação, as educadoras são escolhidas e desempenham um papel afetivo e de afinidade para aquele jovem e para aquela jovem que estão experienciando ficar longe da família pela primeira vez, pois como coloca Suellym " *meu Deus eu nunca tinha saído de casa e aquilo era uma choradeira minha"* (SUELLYM, estudante egressa, 2021)[145]. Os e as jovens do 1º e do 2° ano querem *aquela professora, uma mãe,* e no terceiro ano da formação as educadoras deixam então de ser a primeira escolha porque esse momento do PPJ, devido ao seu formato que já está sendo problematizado, exige um conhecimento técnico que os e as jovens não identificam nas educadoras, mesmo elas estando dispostas a ensinarem e aprenderem estes conhecimentos para os quais elas não têm a formação na área técnica, mas dispõe de um conjunto de saberes da experiência de trabalho na EFASC.

Isso nos permite compreender que as lutas que ocorrem no contexto da família, para que a menina tenha a crebilidade do pai porque "*ele* [o pai] *tava com o pé atrás ainda até o início, mas a minha mãe não, minha mãe sempre me deu asas, sempre me incentivou, sempre me disse "pega as tuas asas e voa e qualquer coisa a gente está aqui*"" (SUELLYM, estudante egressa, 2021)[146] se articulam às lutas que as educadoras precisam resistir para ocuparem um lugar de produtoras de um conhecimento capaz de contribuir com a agricultura familiar tanto no âmbito das relações produtivas, quanto no das relações sociais.

Em sua tese de doutorado, Vergutz (2021) concentrou sua investigação e suas análises nas vozes e nos silêncios das mulheres na pedagogia da alternância, problematizando as pedagogias imbricadas nas vozes e nos silêncios que estas mulheres vivenciam como estudantes matriculadas e egressas da EFASC, educadoras, esposas de educadores e militantes

---

[143] Entrevista Mariléia, mãe de estudante egressa da EFASC, Venâncio Aires/RS, 26/05/2021.
[144] Entrevista Marlon, estudante egresso da EFASC, Vale do Sol/RS, 10/11/2021.
[145] Entrevista Suellym, estudante egressa da EFASC, Rio Pardo/RS, 20/07/2021.
[146] Entrevista Suellym, estudante egressa da EFASC, Rio Pardo/RS, 20/07/2021.

de EFA e mães. Na pesquisa, entre seus dados produzidos, a autora identificou que as mulheres acessam um conjunto de práticas e saberes que são definidas pela condição de ser mulher, aprendendo com as suas mães, e que quando há uma mudança nesta situação, ou seja, uma quebra paradigmática, como ter aprendido o trabalho doméstico com o pai, é porque algo aconteceu com a mãe. Partindo das reflexões da autora, compreendemos que esta situação do que se aprende com o pai e do que se aprende com a mãe ratifica as dimensões de poder, de saber e de ser na propriedade, ao mesmo tempo em que legitimam de forma violenta o lugar que a mulher ocupa na agricultura pelo que ela aprendeu ou não em função de ser mulher.

Angelita, que é a mãe de um estudante egresso da EFASC, é essa mulher que aprendeu com seu pai a fazer um trabalho que historicamente foi designado para os homens, mas o pai da Angelita não lhe ensinou a assumir o trabalho "pesado" na propriedade por querer " *ensinar pra ela que o lugar dela é no mundo, onde ela quiser e que ela é dona dela*" (SUELLYM, estudante egressa, 2021)[147], mas sim "*porque o meu irmão como ele saiu de casa muito cedo, aí o meu pai sempre dizia que eu tinha que ajudar ele, que eu ia ser o homem dele, que ia fazer as coisas"* (ANGELITA, mãe de estudante egresso, 2021)[148], ou seja, ela aprendeu a realizar todas as atividades de pecuária e de cultivo na propriedade porque seu irmão não estava em casa[149].

E então Angelita se torna o *homem* de seu pai para pode realizar atividades que seu pai ensinaria ao seu irmão e não a ela, ou seja, a lógica de classificação sexual presente nessa experiência de Angelita atravessa *o estar sendo* desta mulher em que a produção de sua " não-existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural. Quem é inferior, porque é insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior" (SANTOS, 2002, p. 247) e então ela precisa deixar de ser quem é para ocupar o lugar do masculino, sendo isto uma sombra androcêntrica com a qual ela convive diariamente ao ser identificada como "*uma mulher que trabalha que nem homem, que faz serviço de homem, o homem do meu pai*" (ANGELITA, mãe de estudante egresso, 2021)[150].

Desse modo, os saberes e práticas que fazem com que Angelita se orgulhe de ser a agricultora que é, e que lhe fazem emergir um brilho no olhar ao contar que sabe realizar inseminação artificial nos bovinos da propriedade[151], só lhe foram permitidos acessar porque

---

[147] Entrevista Suellym, estudante egressa da EFASC, Rio Pardo/RS, 20/07/2021.
[148] Entrevista Angelita Medeiros, mãe de estudante egresso, Rio Pardo/RS, 13/10/2021.
[149] Angelita também durante cinco anos em uma fazenda, no interior de Rio Pardo, em desenvolvia atividades de cultivo e trato animal, convivendo com veterinários e técnicos da área agrícola. Na propriedade da família, sua irmã era sua parceira de trabalho.
[150] Entrevista Angelita Medeiros, mãe de estudante egresso, Rio Pardo/RS, 13/10/2021.
[151] Anotações do diário de campo, realizadas em 2018 em uma visita de pesquisa à casa da Angelita.

o lugar do irmão estava disponível na propriedade familiar. E ela assumiu este lugar fazendo deste espaço também uma ocupação resistente, insurgente e transgressora (WALSH, 2017) para estudar mais através da realização de cursos pelo Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), participar de reuniões de cunho administrativo rural, ampliar seus saberes sobre a produção orgânica de alimentos, participar da feira de alimentos, comercializando seus produtos, e atualmente a agricultora continua trabalhando com a produção de morangos orgânicos, em uma chácara próxima à Zona Urbana do município de Rio Pardo, o que segunda ela facilita a comercialização. Na antiga propriedade, seu filho João Vitor assumiu o trabalho que antes era realizado pela mãe pela tia.

O depoimento de Angelita se entrelaça à fala de Deise no que se refere ao fato de que as mulheres se distanciam do trator porque não foram ensinadas a fazerem o uso desta ferramenta de trabalho, mas não que não sejam capazes de operar este maquinário, assim como não foram ensinadas a fazerem alguns trabalhos, como construir um cercado. Assim, estas aprendizagens não se constituem porque existe um conjunto de fatores que combinam capitalismo, exploração da força de trabalho e patriarcado como condição essencial para a manutenção das estruturas de dominação, ao operarem retirando as mulheres do território da visível e grande escala de produção (WALSH, 2017; HIRATA, 2002), pois no caso de Silvia o seu pai não aceitou ceder-lhe um espaço melhor para cultivar suas frutíferas:

> *Comecei: "ah onde vai ser? " "Aí já tinha a horta aqui, então pode ser aqui". Aí depois quando eu recebi o quintal orgânico "Aonde vai ser? " Aí foi aqui* ***do lado de casa que tem bastante pedra****, então a questão de convencer foi mais ou menos sabe, onde que seria o melhor lugar. Não* ***foi pego uma lavoura em ótimo estado né****, então teve isso assim. E claro, vamos colocar aqui perto que daí para colher as frutas é mais fácil né, só que não é uma melhor terra, vamos dizer assim, não é uma lavoura né. Eu acho que isso aconteceu justamente por não ser uma cultura de grande escala e por se tratar de frutíferas que vai permanecer ali por vários anos né. Então "ah não vamos ocupar uma lavoura para plantar frutíferas que vai ficar vários e vários anos, sendo que nessa lavoura, por exemplo, eu quero cultivar fumo". Então para tomar o espaço de outra cultura, nesse caso de monocultura* (SILVIA, estudante egressa, 2021, grifos nossos)[152]

As dimensões de poder vinculadas ao controle da terra e as decisões sobre o uso da mesma inscrevem-se dentro de uma lógica produtivista pautada na centralidade da monocultura capitalista e seus critérios em que, "nos termos desta lógica, o crescimento econômico é um objetivo racional inquestionável e, como tal, é inquestionável o critério de produtividade que mais bem serve esse objetivo" (SANTOS, 2002, p. 248). Desse modo, nessa lógica perversa, as frutíferas de Silvia "atrapalham" porque são vitalícias, e o território

[152] Entrevista Silvia Naiane, estudante egressa da EFASC, Herveiras/RS, 09/08/2021.

do agronegócio é do *agronegócio,* para uso exclusivo dele. Nesse sentido, Fals Borda (2009), apresenta o termo agrocentrismo para discorrer sobre a agricultura capitalista articulada aos padrões modernos coloniais de poder, de saber e de ser vai subalternizando as demais práticas agrícolas.

Assim, quando mulheres como a Angelita adentram este espaço do trabalho e do território, historicamente masculinizado e que ocupa uma posição hierárquica superior, ela trabalha como uma mulher guerreira que produz rachaduras na estrutura de poder (WALSH, 2017) ao tornar visível a força da mulher agricultora, tanto no âmbito doméstico quanto no que está fora do trabalho de cuidado, mas ainda assim permanece invisibilizada ao ter o seu trabalho visto como *de homem, igual homem* e não como *mulher*, o que se articula as reflexões de Siliprandi (2015) a respeito dessa superioridade masculina, pois para a autora

> Não há apenas um "sistema econômico e político global" que oprime as pessoas indistintamente. As implicações dessas políticas na vida das pessoas serão diferenciadas conforme se é homem ou mulher, assim como de acordo com a classe social, o país onde se vive, etc (SILIPRANDI, 2015, p.97)

Nessa mesma direção Arroyo (2012) discorre que as lutas que são tramadas pelos sujeitos historicamente oprimidos, na direção da libertação como condição ontológica para humanizar-se, nos permitem compreender que as múltiplas formas de opressão são frutos de uma violência epistêmica de produção das diversidades em desigualdades. Isto é, um padrão segregador que atua produzindo escalas de classificação sexual, racial, de classe e territorial (SANTOS, 2002) em que *os outros* e *outras* que subvertem à lógica eurocêntrica, acerca do padrão colonial que autoriza a existência de uns às custas da não-existência de outros, vão reaprendendo a estruturar suas vidas e suas relações a partir de outras referências de existir e produzir conhecimento. Assim,

> Há padrões históricos específicos de opressão vinculados à produção das diversidades em desigualdades. Resulta ingênuo supor que há uma forma única de opressão e um movimento político legítimo de libertação que secundarize e dilua, ou deslegitime como políticas, a diversidade de lutas por libertação da diversidade de experiências históricas de opressão (ARROYO, 2012, p.234).

Nesse sentido, a pedagogia da alternância por seu engajamento problematizador em que o e a jovem aprendem a problematizar e refletir criticamente sobre a realidade, vai criando estratégias e ações que permitem que as experiências históricas das mulheres, do povo negro, dos povos indígenas e da própria família na agricultura familiar sejam discutidas. São situações como a de um pai que não abre espaço para a filha na propriedade ou de um pai que não aceita a ideia de diversificação apresentada pelo filho, que se desencadeiam um conjunto reflexões e trabalho coletivo para que o diálogo ganhe a centralidade necessária para que ocorra a transformação.

Nos arredores de casa onde Silvia cultivou suas frutíferas, num espaço com bastante pedras, e que sua mãe produz os alimentos para a subsistência da família, são espaços de resistência. Lugares em que as jovens agricultoras e suas mães e avós subvertem os limites e dificuldades que se atravessam no cotidiano de ser mulher agricultora e muitas vezes não ter acesso à renda, às ferramentas de trabalho e nem ao direito de escolher onde serão cultivados seus chás, hortaliças, legumes, feijão e entre outras culturas que geram vida e autonomia. Cabe salientar que os jovens agricultores, os meninos, também enfrentam situações de dificuldades ao acesso à terra, porque às vezes a família ainda não consegue enxergar as possibilidades de diversificação, no acesso à renda, porque o menino ainda é jovem e é o pai quem controla as finanças, e entre outras situações que o menino não sofre pelo gênero, mas sim pela que questão geracional, pelas ideias novas e pela dificuldade, em algumas situações, de dialogar com a família sobre a possibilidade de produzir sem o veneno. Essa é a experiência de Marlon, sobre a transformação das práticas na propriedade:

> *A gente viu que era extremamente viável produzir mandioca, que rendia tanto quanto a produção de tabaco, por exemplo, ou mais né, e meio que isso se encaixa no momento que a minha família, a gente, plantava mais de 40 mil pés de tabaco na época, quando ingressei na EFASC [...] E aí a gente começou a chegar na conclusão que precisava ter outras coisas, então a mandioca ela é como se fosse uma porta de entrada para a gente descobrir esse novo mundo de produção, começa a produzir mandioca e o pai e a mãe se dão conta assim que tem mais coisa que dá dinheiro, que não dá tanto trabalho, comparando com o tabaco, e que dá para fazer e que não coloca a saúde em risco. Começa a mandioca e depois a gente começa a trazer, por exemplo, o porco de volta para propriedade porque sobrava a mandioca né sobrava o resto da mandioca, a casca e aí tudo isso era reutilizado no porco. Aí vai virando meio que um uma espécie de um ciclo assim né: produz a mandioca, a casca vai para o porco, o porco vai gerar esterco, que vai para as hortaliças depois. Aí, as hortaliças a gente manteve, mais ou menos um padrão assim, não foi algo que deu para aumentar muito em especial por conta da demanda hídrica que tinha, mas aí a gente, por exemplo, coloca o feijão crioulo, a gente coloca a batata-doce, a batatinha e a cebola na propriedade. Ou seja, a mandioca ela meio que serviu para virar uma chave assim na cabeça, "oh é possível fazer outra coisa que não seja só tabaco"* (MARLON, estudante egresso, 2021)[153]

O depoimento de Marlon nos permite identificarmos uma trama agroecológica sendo emaranhada na leitura que ele realiza do mundo e por meio da reflexão com a família, o estudante egresso, seu pai e sua mãe começam a entender o funcionamento ecológico de um outro modo de produção que se constitui a partir de relações produtivas mais saudáveis, porque não envolvia o uso de agrotóxicos, e ainda permitia um aproveitamento integral da mandioca. E aí é interessante que Marlon utiliza a expressão *virar uma chave assim na cabeça*, o que pode ser entendido a partir de um *giro metodológico* na direção da superação da

[153] Entrevista Marlon, estudante egresso da EFASC, Vale do Sol/RS, 10/11/2021.

lógica produtivista através da “recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações económicas populares, das cooperativas operárias, das empresas autogeridas, da economia solidária, etc., que a ortodoxia produtivista capitalista ocultou ou descredibilizou” (SANTOS, 2002, p. 253).

Essa questão do cultivo organizado da mandioca, que era uma cultura presente às margens da propriedade, e que conduziu ao resgate dos suínos resultando em um porco alimentado com as sobras da maniva e outras culturas articuladas, retira a centralidade do tabaco como única forma de produção, mas novamente, conforme explica a professora Cristina não é a EFASC que faz isso faz as pessoas pensarem assim, mas a própria reflexão e problematização que os sujeitos realizam, a escola encoraja e caminha junto, mas como destacou Marlon ele e a família começaram a chegar à conclusão de que era possível produzir outras culturas, evidenciando um movimento reflexivo. Desse modo,

> [...]as resistências à opressão e as lutas pela libertação são múltiplas e se reforçam, porque há consciência de que os processos históricos de opressão são múltiplos e se reforçam. Eles são inseparáveis dos processos brutais de segregação dos diferentes tão persistente em nossa história. Ignorar essas especificidades reduz a força político-pedagógica da experiência da opressão-libertação em todo projeto de educação (ARROYO, 2012, p.235).

Nesse sentido as ferramentas e práticas de trabalho são permeadas por contradições que ao serem desveladas tensionam as estruturas de dominação, de monocultura, de produção de invisibilidade, de gênero, de raça e de classe. Tudo isso se concretiza através dos instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância que ampliam a comunicação, o diálogo e este desvelamento da realidade a partir do qual o e a jovem irão problematizá-la, buscando identificar nesse própria realidade as possibilidades de ir emaranhando algumas mudanças que não são imediatas, porque do mesmo do modo que a escola não é antidialógica, o e a estudante também não podem impor de forma bancária algo para a família, é na do-discência, que também é construída aos poucos, que estudante, família e escola irão entrelaçar.

Identificar os limites e as possibilidades de *ser mais* imbricadas no reconhecimento e no tensionamento das opressões é o que permite tramar práxis *outras* para resistir à matriz colonial de poder presente no cotidiano das pessoas e nas mais diversas formas de organização da vida. Nesse sentido, as tendências descoloniais da pedagogia da alternância na EFASC, nesse campo do trabalho na agricultura familiar ao compreendermos que ele se ratifica como uma dimensão da colonialidade/descolonialidade, estão presentes:

a) na denúncia dos condicionamentos históricos que transformam a organização e a realização do trabalho em um mecanismo de poder, de saber e de ser, em que o trator vai sendo

identificado como a materialização de uma ferramenta de trabalho que consegue reproduzir as lógicas de classificação social e classificação sexual. E a terra, o uso da terra, como um território em disputa (ARROYO, 2012) em que nesta correlação de forças, todos aqueles sujeitos *outros* que não se enquadram no padrão-colonial-patriarcal, que os e as participantes da pesquisa identificam na figura do pai, ficam às margens da propriedade ou num lugar de descrédito (SANTOS, 2002);

b) no anúncio das possibilidades e práxis que emergem de outros modos de existir que vem sendo construídos com os e as jovens agricultores e agriculturas e suas famílias a partir da transformação não somente das relações de produção, mas também das relações sociais necessárias para que homens e mulheres se compreendam como sujeitos vocacionados para a humanização enquanto construção dialógica permanente. É neste espaço do anúncio que se situa a valorização atividades produzidas como ausentes (SANTOS, 2002), mas que são emergentes, presentes e confrontam o modelo hegemônico através da educação crítica, problematizadora e contestatória;

c) nas práxis de resistência e transgressão às opressões reproduzidas internamente nas relações de do-discência, tanto na sessão familiar quanto na sessão escolar e que são essenciais para tensionar, desestabilizar, desaprender e reaprender enquanto tarefas permanentes e inacabadas (WALSH, 2017; FREIRE, 1987). Tais práxis mantêm a pedagogia da alternância da EFASC engajada aos sujeitos que a constituem e que vivem experiências distintas de agricultura familiar.

No entrelace da denúncia, do anúncio e das práxis de resistência, se as ferramentas e práticas de trabalho se constituem a partir das tensões colonial/descolonial, opressão/libertação e *ser mais*/ *ser menos*, a pedagogia da alternância se torna cada vez mais encharcada de homens e mulheres reflexivos, críticos e conscientes a respeito destas estruturas de dominação e de quais caminhos são possíveis para superá-las. Assim, nessa perspectiva do que pode ser realizado para que o tecido social seja problematizado, a educadora Deise relata que

> *muitas vezes elas começam a usar o trator e pegar algum equipamento assim quando elas estão no 3° ano, quando já estão com seus 17-18 anos[...] e a gente vê assim que durante a formação a gente desafia muito essa questão dos meninos e meninas trabalharem de forma igualitária então os meninos também fazem o trabalho do coletivo, vão fazer a limpeza da casa junto com as meninas, vão varrer, vão lavar louça, vão limpar o banheiro, vão arrumar a sua cama, eles têm isso também dentro da formação deles. E as meninas também vão para a área agrícola, vão fazer o trabalho de plantio junto com os meninos né, de produção, então acaba se quebrando um pouco isso, e durante a formação a menina muitas vezes acaba se*

> *questionando também, "mas por que eu não posso usar o trator, se o menino usar o trator? "* (DEISE, educadora, 2021)[154]

Ao longo do processo de formação os e as jovens, vivenciam diálogos e práticas que impulsionam o pensar crítico reflexivo e, cada um no seu ritmo e de acordo com suas leituras de mundo, se transformam e estas mudanças também acontecem na relação com a família, com o trabalho, com a comunidade, no círculo de amizades e em todos os espaços e relações com os quais estes sujeitos convivem. No âmbito familiar, relata Angelita "*o João Vitor ele saiu da minha cama para ir para o colégio, eu sempre fiz tudo para ele, ele não conseguia nem se comunicar direito e agora está lá, é outro menino, aprendeu a fazer tudo, até arrumar a cama ele aprendeu*" [155]. A passagem de Bruna pela EFASC também lhe permitiu desvelar outras possibilidades e saberes " *e aí foi uma época de muitas descobertas, de descobrir quem eu era, descobrir meus pais, os conhecimentos deles, também descobrir a propriedade e conhecer um pouco sobre a terra, sobre as matas que tinha, sobre os bichos, sobre o que a gente produzia e como a gente produzia*" (BRUNA, estudante egressa, 2021)[156]. O relato de Bruna e Angelita nos permitem compreender o emergir de tendências descoloniais presentes nos processos de descoberta da realidade, mas também de uma mudança em relação ao fazer, ao saber e ao ser.

Para Fals Borda (2007) uma educação emancipatória, humanista e transformadora precisa ser "ao mesmo tempo subversiva e amorosa, a primeira – subversão – porque arranca dos fundamentos aquilo que é consistente com as utopias; e o segundo – o amor – porque não pode ser feito com um simples desejo destrutivo ou egoísta" (FALS BORDA, 2007, p. 93). Assim, precisa ser construída, tramada coletivamente, em um permanente movimento dialético alicerçado na materialidade da vida das pessoas e nas contradições da realidade para superá-las.

5.3 O canto da rã e a previsão do tempo: *"mas como é que pode ser tão complexo um saber do Nono, sabe?* [157]*"*

> *Numa das visitas às famílias o João Paulo* [educador da EFASC] *foi lá em casa e aí ele não me encontra em casa, mas ele encontra o meu nono e eu não sei se tu já viu, mas o João ele faz um artigo a partir de uma conversa que ele tem com o meu nono. É o nono Bianchini e a conversa que eles têm lá das rãs e aí quando ele faz esse artigo e aí depois ele fala sobre isso em muitas aulas e daí na minha cabeça eu ficava, "mas como é que pode ser tão complexo um saber do nono, sabe? ". O*

[154] Entrevista Deise, educadora, Rio Pardo/RS, 28/11/2021.
[155] Entrevista Angelita Medeiros, mãe de estudante egresso, Rio Pardo/RS, 13/10/2021.
[156] Entrevista Bruna, estudante egressa da EFASC, Venâncio Aires/RS, 20/01/2022.
[157] Entrevista Marlon, estudante egresso da EFASC, Vale do Sol/RS, 10/11/2021.

> *mesmo nono que eu via no dia a dia lá em casa e que falava sempre isso para mim da rã gritar adivinhando chuva, me falava para mim olhar a previsão do tempo e dava certo, mas não era algo que me chamava a atenção* (MARLON, estudante egresso, 2021)[158]

O canto, o grito, de uma rã permite ao avô de Marlon prever a previsão do tempo ao observar a *rã prevendo a previsão do tempo*, o que expressa a complexidade de uma ciência que não pode ser compreendida dentro dos padrões de saber e de poder da modernidade-colonialidade. É uma ciência que está presente na vida cotidiana, nas relações que homens e mulheres estabelecem com a natureza, mas também com os saberes populares que atravessam gerações e que na pedagogia da alternância são recuperados, traduzidos e incorporados ao conhecimento científico, tramando-se um conhecimento novo, transformado e transformador (FREIRE, 1987).

Marlon se questiona: *Mas como pode ser tão complexo um saber do Nono?, o mesmo Nono que eu via no dia a dia lá em casa*, o que nos permite compreender que os saberes da experiência cotidiana, da ciência presente na concretude da vida, nem sempre são entendidos como legitimo ou como algo que possa ganhar credibilidade porque pouco se pensa sobre essa ciência (SANTOS, 2002). O próprio estudante egresso reforça isso ao trazer que o avô sempre lhe falava sobre a conexão entre o canto da rã e a chuva, mas que isso não lhe chamava a atenção, o que nos permite observamos traços de uma de colonialidade que "reprime os modos de produção do conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, de imagens, que são próprias do colonizado e impõem outras" (WALSH, 2017, p. 45).

Estes saberes carregam uma memória histórica e são conhecimentos vivos porque se tramam a partir da leitura curiosa do meio ambiente, da natureza, das águas, das árvores, da astronimia, dos animais, das nuvens e entre outros sinais possíveis de serem observados e transformadas em saberes que derivam das experiências coletivas e que variam de uma cultura para outra. São saberes que também estão presentes no cultivo e no preparo de alimentos, no cultivo e no preparo de chás e medicamentos feitos a base de óleos e ervas presentes na propriedade e no *quintal*, na feitura de pães, doces e artesanatos, assim como nas benzeduras[159], sendo, para tanto, saberes que se entrelaçam às dimensões de gênero, classe e raça/etnia.

Para Mignolo (2017), a modernidade-colonialidade instaurou hierarquias que se nutrem das relações desiguais, fortalecendo as etruturas de dominação externas e internas que materalizam através das monoculturas que não se restringem somente à questão produtiva da

---

[158] Entrevista Marlon, estudante egresso da EFASC, Vale do Sol/RS, 10/11/2021.
[159] Anotações do diário de campo, realizadas em 2018/2019.

agricultura familiar, mas que operam por meio da mesma. Nesse sentido, o autor traz que a superação destas hierarquias se situa na linha epistêmica do pensamento descolonial como uma alternativa às pessoas que foram invisibilizadas e privadas de revelarem seus modos de pensar e saber. Para Freire (1987), a superação destas hierarquias excludentes e desumanizadoras se trama a partir da educação problematizadora e dialógica alicerçada na curiosidade "*que o estudante precisa aprender a ser curioso em relação a sua realidade, fazer perguntas, investigar de fato*" (ADROALDO, educador, 2021)[160] e no inacabamento como necessidade ontológica que implica no movimento reflexivo em "*que a alternância ela não vai até as pessoas né, ela vai tá andando ali, a roda vai estar girando, e chega um momento que a gente entra lá*" (MARLON, estudante egresso, 2021)[161] e "*na pedagogia da alternância são discutidos os saberes que a gente nem sabia da importância que eles têm, da troca de saberes com as pessoas da comunidade*" (ANGELITA, estudante de 2º ano 2021)[162].

Para Santos (2002), a monocultura do saber e o rigor do saber, constituída pelos moldes do sistema mundo com todas as suas hierarquias, é o modo mais poderoso de produção de não-existência porque "tudo o que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente. A não-existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura" (SANTOS, 2002, p. 247). Na concepção bancária de educação o saber está centralizado na figura do docente que detém o conhecimento frente ao discente que pouco sabe. Nesta perspectiva hegemônica e colonial de produção do conhecimento, e pela lógica de classificação social, uns estão autorizados a produzirem um conhecimento que em suma retroalimenta a modernidade eurocêntrica, enquanto que os outros conhecimentos que fogem a sua lógica são declarados inexistentes justamente porque a existência dos mesmos tensiona os limites dessa racionalidade indolente.

Para Freire (1987), o professor bancário não age intencionalmente dessa forma porque, afinal, ao não permitir a curiosidade epistemológica e o emergir de saberes do e da estudante este docente também limita a sua prática e, por conseguinte, a trama de saberes necessários para ler criticamente a sua realidade de docência e as suas condições de trabalho. Assim, o professor bancário faz parte de uma estrutura mais ampla de poder, que se utiliza da colonialidade do saber para reproduzir o seu ideal segregador alicerçado em uma pedagogia das respostas e não das perguntas (FREIRE, 2006).

---

[160] Entrevista Adroaldo, educador, Santa Cruz do Sul/RS, 17/03/2021.
[161] Entrevista Marlon, estudante egresso da EFASC, Vale do Sol/RS, 10/11/2021.
[162] Entrevista Angelita, estudante de 2º Ano, Santa Cruz do Sul/ RS, 15/06/2021.

E é a problematização destes padrões que segregam o conhecimento que permite, não de forma espontânea, tornar presente e insurgente (MORETTI, 2010; STRECK; ADAMS, 2017) "*outros saberes e outras formas de produção do conhecimento"*(CRISTINA, educadora, 2021)[163] sobre o que "*a gente fazia, mas nunca tinha pensando no quanto a produção de alimentos orgânicos e as técnicas aprendidas há muito tempo com a minha família eram importantes*" (MARILÉIA, mãe de estudante egressa, 2021)[164]. Ainda, conforme Silvia

> *Por mais que eu tenha tido toda essa parte técnica e é uma coisa que a gente vai estudante né, a questão técnica. Então o que eu aprendi na escola, por exemplo, a fazer uma calda, eu tentava "ah mãe, vamos fazer essa calda, vamos aplicar para ver se dá certo? ", "vamos fazer um biofertilizante? " E a mãe dizia "ah vai ajudar, vamos testar, vamos ver! ". E a gente fazia, "deu certo é bom e então e vamos fazer de novo", mas eu sempre aprendi muito com eles também pela experiência de vida deles né. Então é essa troca assim, eu trazia alguma coisa de novo que eu aprendia na escola, posso dizer assim, e eles traziam a experiência de vida, o que eles aprenderam com todos esses anos na agricultura. Era muito essa troca que acontece até hoje assim* (SILVIA, estudante egressa, 2021)[165]

Esse movimento de reconhecerem-se como produtores e produtoras de conhecimento não fica apenas no nível da constatação, pois, como pode ser identificado no depoimento da Bruna, quando sua família aprendeu a enxergar seus próprios saberes como legítimos e importantes para construção de novos conhecimentos, a problematização se tornou uma práxis constante, porque

> *Às vezes dava aqueles conflitos de aprender uma coisa na escola e aí chegar em casa e a família já fazer de uma forma diferente. E aí depois que eles descobriram essa questão dos saberes populares, isso de que eles tinham muito conhecimento, daí era muito interessante, porque aí eles falavam "sim, tá, mas eu faço isso a minha vida inteira, como é que vai me dizer que está errado o meu saber?" E aí era bem legal, porque a gente dialogava e era sempre um conhecimento novo que estava se construindo, né?* (BRUNA, estudante egressa, 2021)[166]

O depoimento de Bruna reforça a importância de se saber que *sabe alguma coisa*, trazendo que quando seu pai e sua mãe *descobriram* que eles tinham muitos conhecimentos, passaram a se reafirmar enquanto sujeitos produtores de conhecimentos que possuem uma legitimidade em relação à realidade em que foram tramados (FREIRE, 1987; SANTOS, 2002). Ao mesmo tempo, a fala da estudante egressa reforça a necessidade epistemológica de se saber que *ignoramos algumas coisas*, o que foi sendo construído na relação de do-discência com a família, possibilitando-nos visualizar o modo como acontece esse processo de inacabamento e de encontros de saberes que Suellym, fazendo referência a Freire, diz que

---

[163] Entrevista Cristina, educadora, Santa Cruz do Sul/RS, 16/12/2021.
[164] Entrevista Mariléia, mãe de estudante egressa da EFASC, Venâncio Aires/RS, 26/05/2021.
[165] Entrevista Silvia Naiane, estudante egressa da EFASC, Herveiras/RS, 09/08/2021.
[166] Entrevista Bruna, estudante egressa da EFASC, Venâncio Aires/RS, 20/01/2022.

"*não são mais, nem menos, são saberes diferentes que se encontram e se transformam, transformando as pessoas, comigo e com a minha família foi assim*"[167] (SUELLYM, estudante egressa, 2021).

Esse movimento do conhecimento nos possibilita compreender as tendências descoloniais presentes nas práxis e metodologias da pedagogia da alternância por tramarem, junto aos sujeitos, um "conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão [de saberes de povos e/ou nações colonizadas], valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos" (SANTOS; MENESES, 2010, p. 13). Na experiência da Bruna esse diálogo horizontal é entendido como um momento de reflexão porque o fato de sua família ter feito algo de determinada forma a vida inteira, não significa que algo novo não possa ser construído, e nesse sentido, como nos lembram Fals Borda (2007) e Freire (1987) esta construção só é possível pelo diálogo subversivo e amoroso, compromissado ética e politicamente porque através do "princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica entre os diferentes saberes (SANTOS, 2002, p.250).

Para Arroyo (2012), convivemos com uma segregação histórica em que a declaração de que alguns são incapazes de produzir conhecimento reconhecível se dirige também para os povos do campo. Em nossa compreensão esses povos do campo não são, porém, uma totalidade homogênea porque dentro deste grupo mais amplo, existem outras segregações que vão sendo redesenhadas de acordo com a raça, com o gênero, com a classe e com o uso do território, porque para o autor os conhecimentos não são reconhecidos por serem "produzidos por coletivos segregados como incultos e primitivos, como irracionais" (ARROYO, 2012, p.236), contudo e poderíamos esmiuçar a ocupação e o papel social que mulheres, crianças, negros/as, indígenas, idosos/as e homens que fogem do padrão-colonial cumprem dentro desta lógica que está presente na agricultura familiar, materializando-se inclusive no fechamento das escolas do campo na região do Vale do Rio Pardo e nas práticas curriculares descontextualizadas, mas também nas estruturas de saber e de poder que se configuram nas relações entre os próprios sujeitos.

A pedagogia da alternância, através de seus instrumentos pedagógicos, vai instigando o emergir de práxis e problematizações que permitem a coexistência dos diferentes saberes que se reverberam em uma ciência *outra* que é justamente o movimento geopolítico do conhecimento proposto por Mignolo (2007), a partir do qual compreendemos que a opção por

[167] Entrevista Suellym, estudante egressa da EFASC, Rio Pardo/RS, 20/07/2021

outras epistemologias e por outras formas de produção da ciência se constitui como tendência descolonial que vai se encharcando de outros entrelaces a partir do local, sem perder de vista o global ao se desvincular

> [...] dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta [...]. Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Dessa maneira, por "Ocidente" eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2007, p. 290).

Nesse deslocamento geopolítico do conhecimento, a troca de saberes e a emergência e visibilidade dos saberes populares assumem uma centralidade pedagógica que pode ser identificada no relato de Silvia, quando ela discorre que é na pedagogia da alternância da EFASC que encontram os diferentes saberes, em especial aqueles que resultam da experiência:

> *Vários dos saberes populares assim né, que as pessoas têm, que os agricultores e agricultoras têm, o saber assim do dia a dia, a experiência, eu acho que isso é uma coisa que foi muito partilhada assim, essa experiência do dia a dia, do funcionamento das coisas, do próprio plantio, da colheita. Por exemplo, "ah não posso colher mandioca em tal lua porque se não vai ficar amarga e aí vai lá colhe no mês errado para tu ver né", então são saberes populares que de fato são reais né. Ou que tem que plantar conforme a lua, a melhor lua é tal né, então são vários os saberes. Então por isso que eu digo saberes do dia a dia porque são vários aprendizados que a gente vai vendo e vai tendo* (SILVIA, estudante egressa, 2021)[168]

Na fala de Silvia estão presentes os saberes que vão sendo construídos pelas pessoas a partir das relações que elas perfazem com a natureza, compreendendo-se como parte da mesma. E é interessante destacar que estes saberes se vinculam às experiências agroecológicas de plantio e de cultivo que podem ser combinadas com as fases da lua para plantar, porque as pessoas têm autonomia e podem decidir sobre seu trabalho, assim como podem aguardar a melhor lua para colher porque o que foi produzido é para subsistência familiar.

A produção dos diferentes saberes, assim como de todos os demais processos sociais, é atravessada por condicionantes históricos. Nesse caso, a agricultura de larga escala, como vimos anteriormente, constituída por seu padrão colonial e patriarcal de poder e de uso da terra, não é um espaço de produção guiado pelas observações da lua para definir o plantio ou a colheita. E nesse sentido, podemos compreender que este saber popular relatado por Silvia é

[168] Entrevista Silvia Naiane, estudante egressa da EFASC, Herveiras/RS, 09/08/2021.

geopoliticamente localizado na horta, no quintal e nas margens da propriedade em que, quase sempre, são as mulheres, os e as idosas e os e as jovens que realizam estas práticas alinhadas à investigação astronômica, que é uma ciência que dispõe de uma complexidade que nos permite retomar a questão inicial deste subcapítulo acerca da complexidade destes saberes. Ainda acerca dos alimentos e dos saberes presentes nos mesmos, Bruna relata que

> *[..] não só a questão da produção do alimento ali na terra, mas quando envolve o processamento de alimentos quando envolve cozimento de alimentos e essas coisas né porque antes de mais nada para se ter agricultura precisa se ter um conhecimento ancestral muito grande, que aí vem a questão dos meus avós e dos meus bisavós do jeito que eles faziam, dos meus pais, que sempre viveram da agricultura e que muitas vezes não tiveram o acesso à escola mas viviam da agricultura e sabiam muito bem fazer aquilo. E quando eu passo então a estudar sobre agricultura e essa produção de alimentos e conseguir de certa forma até teorizar esse saber e voltar com esse saber teórico científico de conseguir trazer esse saber aqui para casa de novo e perceber eles são saberes que se conversam, que se unem e que formam um novo saber, seja na produção de alimentos ou como por exemplo na produção de compotas, produção de uma geleia de uma chimia, e aí quando tu percebe que isso faz parte do dia a dia e que as pessoas faziam isso como saberes populares e tradicionais a gente percebe que está falando a mesma língua, e a pedagogia da alternância ela faz meio que essa junção assim, essa caminhada de estar uma semana em casa e outra na, faz com que a gente perceba que esses saberes precisam dialogar e quando a gente consegue colocar este saberes em diálogo eles começam a aparecer a produção de alimentos, na horta e quando a gente faz um almoço e a gente percebe que tem tudo aquilo que as pessoas viviam, fizeram ela sobreviver todo esse tempo, mas ao mesmo tempo as coisas que eu estudei na escola* (BRUNA, estudante egressa, 2021)[169]

E nessa perspectiva, Freire (2001) discorre que sente um “grande respeito, também, pelo saber “só de experiências feito”, [...] que é exatamente o saber do senso comum. (FREIRE, 2001, p. 232). É este saber do senso comum que antecede a rigorosidade ocidental hegemônica, o que para Santos (2008) nos situa diante da necessidade de perguntarmos

> [...] pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nos, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido as nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento cientifico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento pratico das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade (SANTOS, 2008, p. 18-19)

Ou seja, para Freire (2001) e Santos (2008) a rigorosidade eurocêntrica do conhecimento que chegou depois, colocou no campo da irrelevância os conhecimentos da vida cotidiana das pessoas, isto é, os saberes da experiência, da vida vivida. Assim, “a ciência moderna desconfia sistematicamente das evidencias da nossa experiência imediata”

[169] Entrevista Bruna, estudante egressa da EFASC, Venâncio Aires/RS, 20/01/2022.

(SANTOS, 2008, p. 24). Ao propor uma sociologia sentipensante[170] para a América Latina, Fals Borda (2009) problematiza que a ciência colonial expressa seus limites políticos, culturais, epistemológicos e históricos a parir de uma crise paradigmática interna do mundo ocidental. O sociólogo busca entender os processos éticos e políticos para a construção de uma ciência própria e autêntica e de uma práxis libertadora e amorosa para a superação do colonialismo intelectual que não nos permite sentipensar nossa experiência histórica desde o nosso lugar no mundo. Em Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual, o autor propõe que coloquemos um

> [...] fim à imitação muitas vezes cega de modelos e temas incongruentes concebidos alhures e para situações diversas. Significa reduzir o servilismo e o colonialismo intelectual daqueles que vivem em países em desenvolvimento, sem cair naturalmente no defeito da xenofobia. Significa lançar bases firmes para fazer uma "sociologia da libertação" em nosso continente, que inclui o exame dos processos e mecanismos de tomada do poder pelas classes populares, a busca de nossa razão de ser e uma explicação de nossas realidades, especialmente aquelas que aparecem nos trópicos e subtrópicos hoje tão mal aproveitados e tão pouco entendido, que ajudariam esses processos a se desenvolverem de forma eficiente e rápida (FALS BORDA, 1970, p. 29, tradução livre)[171].

É nessa perspectiva de uma ciência outra e de uma sociologia da libertação que se pode compreender que a complexidade dos saberes populares reside no fato de ser um saber "só de experiências feito" (FREIRE, 2004) e que, portanto, está inscrito em experiências de luta, de resistência, de práxis de observação do mundo que só podem ser compreendidas quando nos desvinculamos da racionalidade colonial de produção do saber. O avô de Marlon, que dispõe de um tempo para ouvir do grito da rã, porque na lógica de classificação social o fato de ser um idoso já o retira do espaço dominante do trabalho, conclui que a rã que está a cantar é a que anuncia chuva porque a sua investigação deste fenômeno lhe permite concluir que há uma relação entre o anfíbio e a chuva. Do mesmo modo, Silvia traz em sua fala um outro tipo de investigação popular que consiste na observação da relação existente entre as

---

[170] De acordo com Fals Borda (2009), uma sociologia sentipensante pode ser compreendida como uma articulação dialógica entre a mente e o coração para posicionar-se e atuar criticamente no mundo. Nessa perspectiva, -diferente da racionalidade supostamente neutra, fria e violenta da dominação colonial- Fals Borda aposta em uma postura de resistência e, ao mesmo tempo, de amorosidade e solidariedade no ato de perfazer coletivamente esperançosamente a luta. Além disso, a sociologia sentipensante é constituída pela relação de diálogo e afetividade em que ao tramar processos educativos e investigativos participantes e democráticos, as pessoas comungam sonhos e experiências de vida de forma humanizada e esperançosa que fortalece o pensar e "coracionar" autênticos da/na América Latina.

[171] No original: Este curso significa, ante todo, poner fin a la imitación, a menudo ciega, de modelos y temas incongruentes concebidos en otras partes y para situaciones diferentes. Significa disminuir el servilismo y el colonialismo intelectual de los que vivimos en países en desarrollo, sin caer, naturalmente, en el defecto de la xenofobia. Significa sentar bases firmes para hacer una "sociología de la liberación" en nuestro continente, que incluya el examen de los procesos y mecanismos de la toma del poder por las clases populares, la búsqueda de nuestra razón de ser y una explicación propia de nuestras realidades, especialmente de aquellas que aparecen en los trópicos y subtrópicos hoy tan mal utilizados y tan poco comprendidos, que ayudarían a que aquellos procesos se desarrollaran con eficacia y prontitud (FALS BORDA, 1970, p. 29).

fases da lua e o cultivo de alimentos, mas quem produz alimentos em sua casa é a sua mãe, o que nos permite reafirmar que diferentes saberes populares possuem diferentes localizações epistemológicas.

As diferentes localizações epistemológicas dos saberes populares nos levam a compreender que muitos deles estão no domínio das mulheres, o que pode ser identificado na fala de Angelita, que ao ser o *homem de seu pai*, expressa o seu vínculo marcadamente cronológico com a agricultura, pois foi dessa forma que lhe foi ensinado, ao afirmar que

> *Eu não cuido as fases da lua, vou ser bem sincera pra ti, eu planto e vem, às vezes a minha mãe até briga comigo "ah mas tu plantou na nova? " e eu digo "eu plantei na terra, eu não plantei na lua". Então se sobra um tempo para plantar eu vou ali e planto, não cuido nada. Assim "ah é época de plantar pepino, daí sobrava 10 minutos, eu ia ali correndo e plantava*" (ANGELITA, mãe de estudante egresso, 2021)[172]

Na sequência de sua fala, porém, a agricultora revela que "*agora que estou na minha chácara eu cuido para plantar a cebola que eu gosto de plantar na lua cheia, a cebola é a única assim que para plantar eu olho para a lua, o resto eu não cuido, a cebola vem mais graúda*" (ANGELITA, mãe de estudante egresso, 2021)[173], nos permitindo analisar esta experiência histórica como sendo, ou seja, em construção em que a Angelita vai tramando outros saberes a partir da ocupação de um outro lugar na agricultura que não é o de ocupar um *lugar masculino* e nem o de mãe de um menino que ela "*lhe servia desde o café na xícara, arrumava tudinho para ele*" (ANGELITA, mãe de estudante egresso, 2021)[174], mas sim um novo posto no cosmos em que ela juntamente com ele se transformou ao longo do processo formativo da pedagogia da alternância (FREIRE, 1995).

Ainda nessa questão das fases da lua, Marlon trouxe em seu relato que após o ingresso na EFASC e todas as discussões e atividades que foram desenvolvidas através da pedagogia da alternância, ele e sua família passaram a observar mais a propriedade e as culturas cultivadas. O estudante egresso discorreu que num primeiro momento ele mais prática e pouco refletia e observa as suas práticas, mas que conforme foi vivenciando a troca de saberes na escola e passando a olhar de um modo diferente para os saberes populares algumas mudanças começaram a serem realizadas. Assim ele ressalta que,

> *depois eu começo a observar muito mais algumas outras coisas, a própria mandioca, por exemplo, a gente plantava ela assim, como uma prática mesmo, e depois a gente acaba vendo que, por exemplo, a lua vai influenciar no cultivo, a forma de colocar a maniva dentro da cova né, se ela é horizontal, se ela é vertical ou se é inclinada, sabe, e tudo isso para a ser elemento de observação, a gente passa a plantar e observar qual vai ser o comportamento no final da cultura, qual*

---

[172] Entrevista Angelita Medeiros, mãe de estudante egresso, Rio Pardo/RS, 13/10/2021.
[173] Entrevista Angelita Medeiros, mãe de estudante egresso, Rio Pardo/RS, 13/10/2021
[174] Entrevista Angelita Medeiros, mãe de estudante egresso, Rio Pardo/RS, 13/10/2021

> *vai ser o resultado assim e isso é legal porque aí começa a acontecer o encontro daquilo que a gente ouvia falar na comunidade, sobre a melhor lua para plantar, e aquilo que a gente discutia na escola, que o saber popular é uma ciência também que vem dessa observação que eu não fazia antes*" (MARLON, estudante egresso, 2021)[175]

O depoimento de Marlon traz esse processo de transição que ele, juntamente com a sua família, se inscreve e que se situa no inacabamento de sua experiência histórica. Ele é o neto do *nono Bianchini*, aquele avô que lhe chamava a atenção para o grito da rã, e agora Marlon é esse sujeito que nos chama a atenção para a atuação das fases da lua sobre o plantio de suas culturas. Além disso, através da afirmação de que primeiramente plantava a mandioca, mas que pouco refletia e observava sobre sua ação, Marlon reafirma o papel problematizador da EFASC, mencionado pela educadora Cristina. Ou seja, que estudar e refletir não se limita somente ao papel, porque a materialidade e a concretude da vida na agricultura também são aula, também são vivencias sobre as quais a reflexão se faz necessária e é isso que está presente no movimento que crítico, curioso e reflexivo que estudante egresso realiza.

De acordo com as reflexões de Maldonado-Torres (2007), compreendemos que as experiências de desvelamento e de encontro com saberes *outros* constituem "uma mudança de perspectiva e atitude encontrada nas práticas e formas de conhecimento dos sujeitos colonizados [...] e, em segundo lugar, um projeto de transformação sistemática e global dos pressupostos e implicações da modernidade, assumidos por diversos de sujeitos em diálogo" (MALDONADO-TORRES, 2007, p.160). Essa mudança de perspectiva se dá justamente em função da problematização acerca do lugar do conhecimento e da producação do conhecimento na pedagogia da alternância, constiuindo novas relações de poder, de saber e de ser, pois como destaca Deise "*a escola ensina, mas a escola também aprende porque as famílias ensinam muito, e a gente valoriza muito aquele conhecimento né popular que a família tem, que a família já traz, muitas famílias têm a questão da plantação por lua e aí na escola a gente também trabalha dessa forma*" (DEISE, educadora, 2021)[176]

Para Grosfoguel (2007) a modernidade eurocêntrica se embasa em uma hegemonia epistemológica que resulta em um racismo epistêmico, tratando-se para tanto de uma "epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, que não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico"

---

[175] Entrevista Marlon, estudante egresso da EFASC, Vale do Sol/RS, 10/11/2021.
[176] Entrevista Deise, educadora, Rio Pardo/RS, 28/11/2021.

(GROSFOGUEL, 2007, p. 35). Na EFASC, os e as jovens são desafiados a pensar e a problematizar a produção do conhecimento a partir do que, entendermos ser, um movimento fortemente entrelaçado à ecologia dos saberes (SANTOS, 2002) em que há uma compreensão epistemológica que "permite diversificar os saberes, as perspectivas e as escalas de identificação, análise e avaliação das práticas" (SANTOS, 2002, p.252). Além disso, há uma postura democrática que "permite o reconhecimento de diferentes práticas e atores sociais" (SANTOS, 2002, p.252), sendo que ambas possuem uma dimensão desconstrutiva e uma dimensão reconstrutiva. A dimensão construtiva está no ato de reconhecer

> *[...] o grande desafio da gente movimentar esse novo ver do que é aprender e do que é ensinar e quem são os sujeitos nessa história desse aprender. Primeiro então o que a gente aprende? E quem são? Quem são estes sujeitos que aprendem e ensinam? Que daí são os estudantes, mas também são os pais, são os professores, são os avós, são os vizinhos e eu acho que é isso, outros tipos de sujeitos que a gente começa a entender que são produtores de conhecimento também. E isso foi um grande desafio para todos os sujeitos que têm na escola que são quem faz a escola que são os monitores/monitoras, as famílias e os e as estudantes, para todos nós foi desafiador isso* (CRISTINA, educadora, 2021)[177]

Nas palavras da professora Cristina a emergência de saberes *outros* encontra-se no questionamento epistêmico do que se ensina, de quem ensina e de quem aprende para que se possa ir construindo uma perspectiva ampliada de ensino e aprendizagem em que todos e todas são produtores de conhecimento. Isto não é difundido na racionalidade eurocêntrica, ao contrário é invisibilizado, porque a sua lógica de operação consiste na hierarquização através de pares dicotômicos que não permitem a coexistência de saberes e tampouco este movimento de entrelaçamento de diferentes conhecimentos e saberes que são aprendidos e ensinados de forma dialógica. Nesse sentido, a dimensão desconstrutiva dessa postura de descolonialidade do saber, que resulta em outra teia construtiva, se trama como uma práxis que é

> *[...] desafiadora porque o mundo não está organizado para que a gente possa fazer dessa forma assim, o mundo espera que a gente seja uma ou outra coisa: ou tu é professor ou tu é estudante, ou tu é docente ou tu é discente não é? O mundo se organiza para isso assim e as famílias chegam até nós esperando isso também que a gente assuma a posição de docente e elas querendo assumir a posição de discente, então o desafio de mostrar para as famílias que elas também são produtoras de conhecimento é o grande passo né, porque daí a partir disso que se começa a ter uma outra relação que vai criar um passo de horizontalidade. O mundo que a gente tem hoje ele está organizado de forma hierárquica né e aí depois de um tempo quando tu quebra isso e parte para uma questão horizontal aí tu começa a ter essa do-discência que é a partir daí que vai fluir isso de uma maneira realmente boa, que tu consegue ter um diálogo e realmente tenha uma boa interação porque para ter isso, o outro precisa confiar em ti, é bem Freire né, se não tem essa confiança a do-discência precisa ter a confiança né porque se outro espera de mim uma docência, espera de mim um tipo de autoridade, um tipo de superioridade e ele uma submissão, ele não confia em si e ele espera de mim um posicionamento mais duro né, então eu tenho que fazer, trabalhar para que haja essa confiança e uma*

[177] Entrevista Cristina, educadora, Santa Cruz do Sul/RS, 16/12/2021.

> *elevação da sua autoestima, da sua curiosidade, que ele consiga ter fé em si, confiança ne, que eu acho que tudo que é Freire que traz, para que ele possa de forma horizontal ter um diálogo comigo, realizar essa troca de saberes"* (CRISTINA, educadora, 2021)[178]

Através do depoimento de Cristina pode-se compreender que os saberes populares e a troca de saberes são processos vinculados à relação de do-discência em que os sujeitos se reconhecem numa horizontalidade pedagógica em que podem ensinar e aprender dialogicamente a partir do que sabem por se compreenderem como produtores e produtoras de conhecimentos. Nesse sentido, a pedagogia da alternância encharcada na do-discência freireana quebra com esta dicotomia moderna-colonial em que existe o saber e o não-saber, em que esta lógica de monocultura do saber atua desperdiçando o que se situa entre o que se considera saber e o não-saber como produção eurocêntrica para tudo aquilo que não corresponde a sua lógica de rigorosidade (SANTOS, 2002).

É interessante a presença da confiança como uma abertura para o diálogo porque é neste diálogo que os *saberes outros* irão emergir, isto é, porque é nesta relação de horizontalidade e partilha que se inscreve a credibilidade e o reconhecimento destes saberes que historicamente são desperdiçados, desvalorizados e descredibilizados, mas que na pedagogia da alternância e na do-discência transformam-se em fenômenos de discussão e problematização ao possibilitarem deslocamentos epistêmicos e geopolíticos do conhecimento que se concretizam no reconhecimento e na afirmação de uma ciência cotidiana, impressa na experiência, mas que nem sempre é entendida como ciência porque

> *as pessoas estão acostumadas a realizarem o trabalho delas, organizarem a propriedade, mas não olham para a importância do que fazem, esse é o caso, por exemplo, das sementes crioulas que as pessoas guardam as sementes, passando de uma geração para outra, mas nem sempre tem o pleno conhecimento do valor dessas sementes para a diversidade, e a EFA ela tem muito isso de ensinar a problematizar aquilo que tem em casa, na propriedade e que é conhecimento, é saber, é importante, mas, às vezes, é pouco valorizado. Quando a gente fala nas sementes crioulas, tem estudantes que então dizem "tá, mas essas sementes a minha vó" ou alguém lá na comunidade tem e isso* (ADROALDO, educador, 2021)[179]

É na mesma direção das colocações de Adroaldo que Silvia discorre:

> *Eu sempre contei bastante com a ajuda da minha mãe, da minha avó que mora aqui pertinho também porque ela sempre tinha sementes crioulas. Eu nem sabia que era sementes crioulas que a gente chamava [...] E quando descubro isso na escola nossa, "ah gente as sementes crioulas são isso aí, nossa sabe". E então foram várias descobertas assim né, então para ver que aquela coisa assim, às vezes a gente não, a gente está olhando, mas a gente não vê sabe. O meu pai sempre ajudou no que foi preciso, mas assim quem estava mais diariamente cuidando de fato era mais a minha mãe e a minha vó contribuindo com as sementes, vinha plantar*

[178] Entrevista Cristina, educadora, Santa Cruz do Sul/RS, 16/12/2021.
[179] Entrevista Adroaldo, educador, Santa Cruz do Sul/RS, 17/03/2021.

> *alguma frutífera ali também né, então, minha vó adora qualquer plantinha, uma flor.* (SILVIA, estudante egressa, 2021)[180]

De acordo com o depoimento de Sílvia, em diálogo com o de Adroaldo, pode-se compreender que as sementes crioulas assumem uma importância cientifica, em especial porque há um conjunto de saberes populares acerca da preservação das mesmas, do processo de colheita e do simbolismo da diversidade presente porque são estas sementes que representam os alimentos saudáveis, as experiências agroecológicas de produção e as práxis de luta e resistência contra o envenenamento necessário para que as sementes transgênicas se desenvolvam, formando o que o Movimento de Mulheres Camponesas (2007) identifica como um *deserto verde* que é a expansão do agronegócio. Nesse sentido,

> A busca de soluções para as formas de degradação causadas por esse tipo de manejo industrial dos recursos naturais nos levou a desvelar a dualidade da Ciência (como epistemologia e como estrutura de poder); e a trabalhar com as pessoas, introduzindo o conhecimento local camponês e/ou indígena. Assim chegamos à agroecologia como um pensamento pluriepistemológico que articula os conteúdos históricos das lutas de libertação e os saberes locais sobre o manejo dos recursos naturais, com os conteúdos da ciência. (SEVILLA GUZMÁN, 200, p. 38).

De acordo com Sevilla Guzmán (2005), a ciência apresenta uma dualidade na qual é conhecimento e ao mesmo tempo é estrutura de poder, de dominação e de subalternização. Esse caráter dual da ciência se constitui entrelaçado à matriz colonial de poder e à perspectiva eurocêntrica de mundo em que o conhecimento é pautado nos moldes europeus de saber, cuja totalidade hegemônica e excludente não permite a coexistência de outras formas de pensar e de produzir conhecimentos. Sendo este um dos tensionamentos produzidos na pedagogia da alternância, no sentido de buscar entrelaçar os diferentes saberes, Marlon destaca que "*a agroecologia virou uma filosofia de vida, o saber popular virou uma filosofia de vida e tudo interligado à pedagogia da alternância*" (MARLON, estudante egresso, 2021)[181].

Desse modo, são as possibilidades imbricadas nas plantinhas que a avó de Silvia adora que os saberes populares vão ganhando visibilidade e credibilidade. Em umas das atividades das quais participei na EFASC, a avó de uma das estudantes preparava um óleo de mocotó que servia para aliviar as dores no corpo, mas que também era bom para hidratar os cabelos[182] e ela participou de atividades da EFA partilhando este saber que, na pedagogia da alternância, é identificado como um saber epistemologicamente legitimo que em diálogo com outros é ressignificado, problematizado e reafirmados como existentes. Nesse sentido, "se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do "senso

---

[180] Entrevista Silvia Naiane, estudante egressa da EFASC, Herveiras/RS, 09/08/2021.
[181] Entrevista Marlon, estudante egresso da EFASC, Vale do Sol/RS, 10/11/2021.
[182] Anotações do diário de campo, 2018.

comum", também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o "saber de experiência feito", parta do conhecimento sistemático do (a) educador (a) " (FREIRE, 2008, p. 58-59).

Desse modo, o reconhecimento do "saber de experiência feito", de matriz freireana, na pedagogia da alternância se assume como uma tendência descolonial pela condição ontológica e epistemológica essencial em que "demonstra sua valorização e compreensão da riqueza que o mesmo encerra, ao expressar as interações sociais imediatas, e, portanto, estar impregnado do conhecimento gerado pela experiência vivida" (FREITAS, 2004, p. 61). Assim, a trama de práxis articuladas ao saber da experiência produz rachaduras no sistema moderno-colonial de poder (WALSH, 2017) que permitem problematizar não somente os diferentes saberes, mas também as contradições de um sistema eurocêntrico que "pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência" (LANDER, 2005, p. 34).

O problema, nessa perspectiva não é o poder, tampouco o saber e o ser, mas sim o modo como estas dimensões foram estruturadas dentro da hierarquia moderna colonial, o que nos permite compreendemos que a pedagogia da alternância vai possibilitando uma trama problematizadora que atua na construção de novas relações de poder, de saber e de ser, que numa perspectiva freireana, precisam ser reinventadas. Nesse sentido, em contrapartida a colonialidade hegemônica, propõe um conjunto de práxis e conhecimentos necessários para constituir um poder compartilhado para que todos e todas possam participar do trabalho e da gestão do mesmo e de seus produtos, um saber que se reconhece na diversidade com outros saberes e um ser que se realiza em seu estar sendo quem se é, a partir da leitura crítica de sua realidade.

De acordo com Freire (1987), não se trata de negar o poder, mas sim de se problematizar a construção de um poder popular que ao ser tratado coletivamente e horizontalmente permita aos sujeitos *serem mais*. É com essa perspectiva que Gadotti (2010) escreve sobre o poder na perspectiva freireana, destacando que precisamos, inclusive, possuirmos o poder de mudar o mundo, mudar a história e as estruturas que sustentam as relações coloniais que insistem em centralizar o poder em prol da manutenção própria de suas estruturas de dominação (SANTOS, 2002; LANDER; 2005).

Nesse sentido, quando discorremos sobre novos entrelaces de poder, de saber e de ser estamos nos permitindo compreender que a pedagogia da alternância realiza esse movimento que opera na contramão da colonialidade e que possibilita que as mudanças aconteçam, por exemplo, na gestão da propriedade em que o e a jovem estudante conseguem problematizar

com a família e descentralizar o poder da figura do pai, que numa perspectiva colonial moderna reproduz o padrão eurocêntrico patriarcal de dominação. Na dimensão do saber, a experiência histórica do estudante Marlon em relação ao saber popular de seu avô evidencia outras possibilidades de conhecimentos emaranhadas na descolonialidade, assim como o ser agricultor/agricultura vai sendo problematizado em relação a outros modos de ser/estar no mundo que fogem à lógica da modernidade-colonialidade.

É, para tanto, na concepção dialógica de educação que os diferentes saberes se encontram e horizontalmente se entrelaçam. Não são classificados como válidos ou inválidos, mas sim como conhecimentos que se constituem na experiência de existir do sujeito mundo (FISCHER; LOUSADA, 2010). A práxis freireana, discorre Kronbauer (2010), nesse contexto "[...] designa o binômio da unidade dialética da práxis, supondo que esta seja o fazer e o saber reflexivo da ação. O saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e, assim, ambos se refazem continuamente" (KRONBAUER, 2010, p. 23).

Nesta dialogicidade, aponta Freire (1987), é necessário que se constitua uma relação dialética entre a atuação social dos sujeitos e os conhecimentos produzidos nesta atuação, sendo esta uma condição essencial para que homens e mulheres assumam-se e compreendam-se como sujeitos da ação e da reflexão, portanto de práxis, em que são capazes de se transformarem nesse processo. Respeitar, reconhecer e valorizar estes saberes não significa, para tanto, limitar o ato educativo a estes, mas sim problematizá-los junto com os e as do-discentes que resulte em uma "síntese articuladora entre os saberes aprendidos na escola da vida com os apregoados na vida na escola" (FISCHER; LOUSADA, 2010, p.367).

5.4 *"A gente aprendeu com a escola da vida*[183]*"*: o papel crítico problematizador da EFASC ante ao desperdício da experiência

> *A gente aprendeu com a escola da vida e aí ele [seu filho] vinha do colégio com ideias diferentes, com coisas diferentes para ensinar, mas ela também queria aprender comigo, com as coisas que eu fazia. Pra ser sincera, eu não sabia que o as coisas que eu fazia eram tão importantes, pra mim eu era igual todo mundo, trabalhava igual todo mundo, e aí com ida dele pra lá [se referindo à EFASC] eu descobri que as coisas que eu fazia eram muito importantes* (ANGELITA, mãe de estudante egresso, 2021)[184]

[183] Entrevista Angelita Medeiros, mãe de estudante egresso, Rio Pardo/RS, 13/10/2021.
[184] Entrevista Angelita Medeiros, mãe de estudante egresso, Rio Pardo/RS, 13/10/2021.

A fala de Angelita contextualiza o movimento da pedagogia da alternância da EFASC no sentido de que ela, como mãe e agricultora, descobre-se como sujeito político e protagonista do processo pedagógico ao aprender que o que ela fazia tinha uma importância. Seu filho lhe ensinava, mas também queria aprender com ela, as coisas que ela aprendeu com a vida. É interessante que a fala da agricultora traz as duas dimensões do encontro de saberes que de um lado está a escola da vida e do outro a vida na escola (FISCHER; LOUSADA, 2010).

As aprendizagens que Angelita tramou ao longo de sua vida são as que se constituem nas experiências cotidianas em que ela foi se perfazendo, mas que até a sua entrada na EFA não eram reconhecidas ou visibilizadas como experiências legítimas. Como ela mesmo destaca, foi com o ingresso do filho na escola que ela descobriu que as coisas que ela fazia tinham uma importância, e que alguém, além de seu filho, poderia aprender com ela "*eu não sabia que eu era tão importante e isso eu fui ver lá na escola [se referindo à EFASC]"* (ANGELITA, mãe de estudante egresso)[185].

Nessa perspectiva, para Freire (1995), quando o homem e a mulher tornam-se capazes de se perceberem e se descobrirem como presenças criadoras e transformadoras do mundo "o fatalismo diante da realidade, característico da percepção distorcida, cede seu lugar à esperança. Uma esperança crítica que move os homens e as mulheres para a transformação" (FREIRE, 1995, p. 50). Desse modo, aprender com a vida é aprender com a própria experiência histórica, que por seu caráter histórico, implica em comunhão, diálogo e partilhas que o *estar sendo* alinhava.

Angelita não sabia que as coisas que ela fazia eram *tão importantes*, o que é compreensível porque, conforme discorre Freire (1995) e Quijano (2009), há um fatalismo histórico que nos mostra uma imagem distorcida de nós mesmos que culmina em uma percepção distorcida da realidade. Contudo, mesmo sem saber da legitimidade de seu trabalho na agricultura, ela o continuou realizando e ao desempenhar atividades historicamente voltadas para os homens, Angelita sofre uma dupla invisibilização: primeiro por ser uma mulher que realiza um trabalho masculinizado; em segundo por ter seu trabalho comparado ao de um homem, porque como mulher não poderia estar desempenhando tais funções. Então ela se encontra em uma espécie de fronteira em que ela não "cumpre" as ações designadas para o seu ser mulher, mas como não é homem não foi designada para realizar as ações que realiza.

[185] Entrevista Angelita Medeiros, mãe de estudante egresso, Rio Pardo/RS, 13/10/2021.

Em qualquer uma das circunstâncias a lógica hegemônica de classificação social sempre irá invisibilizá-la e desperdiçar sua ampla experiência.

Esse é o resultado de um conjunto de monoculturas do pensamento e da ação presentes na modernidade-colonialidade que ao longo da perpetuação de suas estruturas de dominação, foi produzindo um vasto campo de experiências sociais invisibilizadas e desperdiçadas por não corresponderem a sua lógica hegemônica e segregadora de conhecimento. Tudo o que não corresponde a este ideário eurocêntrico acaba sendo desperdiçado, invalidado, produzido como ausente e não-existente (Santos, 2002). É justamente com o objetivo de demarcar uma postura e uma atitude transgressora e libertadora que Fals Borda (2009) propõe uma sociologia sentipensante para a América Latina, ou seja, uma sociologia capaz de compreender as experiências sociais, históricas, políticas e epistemológicas que não cabem dentro da lógica de uma ciência dominante e eurocêntrica.

Assim, uma sociologia sentipensante se constitui como um modo outro de pensar, de compreender e de traduzir o mundo a partir de referências elaboradas desde a nossa perspectiva. Entendemos que é este movimento epistemológico e sociológico libertador que entrelaça a pedagogia da alternância às experiências históricas como a de Angelita, tornando-as visíveis e problematizando-as como experiências contraditórias de *ser mais* que ao serem reconhecidas ampliam as possibilidades de transformação da realidade e reafirmam o mundo como sendo em que a história não está acabada e que, para tanto, existem alternativas humanizadoras que vêm sendo entretramadas.

De acordo com as reflexões de Thompson (2001) a experiência histórica é o que nos permite pensarmos o todo e as partes como processos heterogêneos e interligados que resultam de feituras realizadas por homens e mulheres ao longo da história. A experiência histórica, nesse sentido, é inevitável e contínua, determinando as práxis ao mesmo tempo em que é determinada por elas. Para tanto, a experiência histórica carrega um sentido ontológico em que ao assentar-se na realidade e na concretude da vida que é dinâmica, inacabada e em movimento de busca por um lugar no cosmo, está presente nas lutas e resistências que também são constituídas por uma dinamicidade histórica.

Como exemplo dessa experiência em movimento, Thompson (2001) chama a atenção para a categoria classe social, discorrendo que o fato de ser uma categoria vinculada à vida concreta de trabalhadores e trabalhadoras, ela exige que as reflexões em torno da mesma e as análises acompanhem o movimento que as classes sociais vão desenvolvendo ao longo do tempo histórico. Desse modo, os homens e as mulheres são seres de experiência em que por meio de experiência refletem e problematizam o seu estar sendo e também o seu *vir a ser*.

Nessa questão da dinâmica dialética de uma da experiência histórica, Marx (1982) também vai indicar esse movimento de leitura e análise que caminha junto com as categorias sociais porque elas são frutos das intervenções e reflexões que os sujeitos produzem a partir da realidade concreta na qual estão inseridos. Desse modo, [...] os homens [sic], que produzem as relações sociais em conformidade com a sua produtividade material, produzem também as ideias, as categorias, isto é, as expressões abstratas ideais dessas mesmas relações sociais. Assim, as categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. São produtos históricos e transitórios" (MARX, 1982, p.551).

Nessa perspectiva, a colonialidade nega a experiência histórica, assim como os produtos históricos e transitórios, porque como precursora ela se refere

> a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Ao negar a perspectiva histórica da experiência, a colonialidade se mantém intacta no que se refere aos seus princípios de dominação e exploração, mas ao mesmo tempo a sua difusão é dinâmica, ou seja, o ideal eurocêntrico de superioridade e homogeneização da práxis permanece, mas as suas formas de atuação e de manutenção de suas estruturas vão acompanhando o desenvolvimento das sociedades no Sul Global. É por este motivo que para Maldonado- Torres (2007) nós convivemos cotidianamente com a colonialidade.

No entanto, convivemos também com as *experiências outras* que estão disponíveis e que se manifestam através do papel problematizador que a EFASC desempenha, ao se vincular a um modelo diferente de racionalidade tramada com os sujeitos da agricultura familiar na região do Vale do Rio Pardo. Essa outra racionalidade, como já viemos sinalizando, se materializa por meio da educação dialógica de matriz freireana, da agroecologia e do projeto de educação do campo que entrelaçados a pedagogia da alternância possibilitam conhecer, valorizar e visibilizar a inesgotável experiência social que vem sendo desperdiçada (SANTOS, 2002).

Esse desperdício das experiências que são desenvolvidas às margens da monocultura e em lugares com *bastante pedras*, inicia-se pelo âmbito do discurso em que, nas palavras de Deise,

> *a própria presença das empresas do setor do tabaco e as notícias que reforçam que só o tabaco é que gera renda acabam contribuindo para que as famílias temham um receio de plantar alimentos e diversificar a propriedade, elas precisam aproveitar o máximo do espaço possível com a produção do tabaco nem que depois elas tenham que comprar uma verdura, um legume* (DEISE, educadora, 2021)[186]

A partir da fala de Deise é possível compreender que a região do Vale do Rio Pardo é marcada pelas discussões em torno do tabaco, mas como ela mesmo destaca na sequência de sua fala, a região também é constituída por experiências que quebram com a lógica do fumo citando como exemplo o próprio trabalho realizado na EFA. Através deste, os e as estudantes por meio do diálogo e da comunicação com as famílias, vão experimentando outras possibilidades dentro da propriedade e começam a se inspirar pela produção de alimentos, pelo preparo de cucas, pelo plantio de frutíferas e pela diversificação como um todo, o que não retira de imediato o tabaco da propriedade, mas que permite o movimento contrário a lógica operante.

Nesse sentido, de acordo com educadora Cristina, no começo a EFASC trabalhava muito a questão do tabaco e as pessoas perguntavam sobre a atuação da escola em relação a este cultivo, e a partir da relação de do-discência com as famílias a escola passou a perceber algo que, segundo a docente, a Região do Vale do Rio Pardo deixou de perceber: a centralidade da monocultura do fumo estava resultando na produção social da invisibilidade do cultivo de alimentos na região, assim como na produção social de não-existência acerca da dimensão agroecológica existente e que começou a ser visibilizada com a criação da EFA. Pois, de acordo com o depoimento de Bruna,

> *A gente sempre teve esse cuidado e a grande maioria das famílias que moram aqui são assim, porque isso eu estudei nos planos de estudo, passando de casa em casa e pesquisando. Eu pude entender que as pessoas tinham cuidado em utilizar o agrotóxico na agricultura, mas utilizavam na produção de fumo, na produção de milho, nessas coisas. Agora, sempre todo mundo tinha aquele cantinho do lado de casa, que produzia hortaliças, que produzia feijão, que produzia aquelas frutas das mais variadas e sempre falavam que era orgânico, sempre tinha. Tinham esse cuidado com o alimento. E a minha família também. Sempre teve isso muito pelos meus avós também. Meus avós também sempre tiveram esse cuidado e essa questão da saúde* (BRUNA, estudante egressa, 2021)[187]

Como se pode observar no relato de Bruna, o fumo estava presente nas propriedades rurais da agricultura familiar, sendo cultivado inclusive com a utilização de agrotóxicos. No

---

[186] Entrevista Deise, educadora, Rio Pardo/RS, 28/11/2021.
[187] Entrevista Bruna, estudante egressa da EFASC, Venâncio Aires/RS, 20/01/2022.

entanto, como ela mesma ressalta *todo mundo tinha aquele cantinho* de diversidade e manejo orgânico. Este cantinho representa esse espaço de resistência que está situado epistemologicamente como ausente, mas que a EFASC em sua trama problematizadora vai identificar e problematizar como experiências reais sendo desperdiçadas, porque a lógica operacional do agronegócio não quer *cantinhos*, mas ao mesmo tempo atua para que estas experiências agroecológicas não sejam creditadas ao sujeitos que a realizam.

Conforme os sujeitos que fazem a pedagogia da alternância vão refletindo criticamente sobre agricultura familiar, essa preocupação inicial com a saúde se estende também para o meio ambiente e para as relações sociais. Em muitos casos o e a estudante, juntamente com a família, por ampliar a produção de alimentos, a produção de compotas, a produção de doces a produção de queijos e entre outras atividades que vão garantir não somente a diversificação da produção em si, mas uma diversificação no campo das ideias, das relações econômicas e das relações sociais como possibilidade. E Bruna encontra no vínculo com o seu cantinho e com seu canto, uma forma de resistir

> *E hoje em dia eu sempre tento me manter, em tudo que eu faço, vinculado à agricultura. A música que eu faço é vinculada, aonde eu trabalho é vinculado com a agricultura. Mas aí, às vezes, eu sinto bastante falta de pôr o pé na terra mesmo. E aí, quando bate essa falta daí eu vou trabalhar no meu quintal orgânico, que aí agora está crescendo também, que é uma produção de frutíferas. Tem laranja, tem bergamota, tem banana, tem abacaxi, tem várias coisas lá. Eu e o meu companheiro, a gente vai lá dar uma roçada, plantar coisas novas, capinar e passa caldas e é tudo orgânico. Não vai uma gota de veneno* (BRUNA, estudante egressa, 2021)[188]

É nessa experiência de um canto agroecológico e de um cantinho diversificado, que se expressa a boniteza das experiências históricas de *ser mais*, isto é, experiências que resistem e transgridem buscando formas de tornar o mundo menos feio. Essa boniteza que não se restringe somente ao individual, mas ao coletiva, está emaranhada nas muitas experiências que são desperdiçadas pela modernidade-colonialidade que opera com sua incapacidade de reconhecê-las como legítimas. Nesse sentido, o engajamento da pedagogia da alternância no processo de resgate, valorização e reflexão sobre/com experiências históricas desperdiçadas pode ser entendido como uma tendência descolonial presente nas dimensões de poder, de saber e de ser das quais emergem e nas quais se escrevem estas experiências.

De acordo com Freire (1987) a educação crítica problematizadora tem justamente esse papel de possibilitar que o educando e a educanda compreendam o mecanismo de

[188] Entrevista Bruna, estudante egressa da EFASC, Venâncio Aires/RS, 20/01/2022.

funcionamento das estruturas de opressão e dominação, porque é no conhecimento dessas estruturas que se situa também o conhecimento necessário para transformação. É como ressalta Freire (1995), ninguém luta contra algo que desconhece ou que não compreende, sendo este o motivo pelo qual a mudança "se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrechoque de suas contradições, e implica um novo enfrentamento do homem e da mulher com sua realidade" (FREIRE 1995, p. 33), porque

Essa percepção que a escola teve no sentido de identificar que o fato da região ser fumageira já era conhecido e de buscar compreender quais outros entrelaces disponíveis estavam acontecendo paralelamente ao tabaco, permitiu a libertação de experiências que estavam sendo produzidas de modos subalternizados, o que pode ser observado na fala de Suellym, quando ela discorre que

> *[...] principalmente a questão da agroecologia que eu não sabia o que era, aí quando eu entrei na EFASC falaram agroecologia e me mostraram o símbolo do girassol e eu pensei "tá, mas o que é isto? " eu nunca tinha ouvido falar aí depois eu descobri que é uma forma de tu viver diferente, de uma ciência que estuda a vida num sentido amplo, diferente das formas das formas convencionais e aí aos poucos eu fui vendo que tinha um pouco de agroecologia na minha propriedade, no trabalho da mãe, no meu e na nova relação de convivência que eu fui estabelecendo com o meu pai* (SUELLYM, estudante egressa, 2021)[189]

Suellym desconhecia o conceito de agroecologia e como ela mesma destaca até o símbolo do girassol lhe era desconhecido. No entanto ao ir se aproximando do conceito de agroecologia e entendendo o que significava, ela pode identificar em sua própria experiência histórica o que estava sendo problematizado na EFASC. É a partir de experiências como a da Suellym que a trama problematizadora da pedagogia da alternância permite ir desvelando um Vale do Rio Pardo que não é somente tabaco, e que mesmo em meio ao conservadorismo existem resistências e práxis rebeldes que transgridem e impulsionam outros modos de vida.

O relato de Suellym dialoga com o depoimento de Silvia e Marlon, a seguir, em que os mesmos, assim como Suellym, vão se identificando dentro da pedagogia da alternância, em que a problematização vai possibilitando não somente visibilizar as experiências desperdiçadas, como também refletir sobre os processos contraditórios que as constituem, pois:

> *Ingressar na EFASC foi uma grande diferença assim, um grande aprendizado porque quando eu entrei na escola eu não sabia que existia agroecologia, eu não sabia que existia agricultura orgânica, eu não sabia. Eu nunca me dei conta da forma que a gente estava fazendo agricultura, que tipo de agricultura, a gente pode dizer assim, sabe. Então eu nunca tinha me dado conta disso porque sempre foi daquele mesmo jeito, a gente sempre fazia desse jeito. Eu nunca tinha me dado conta disso. Então eu acho que, e até mesmo com o nosso ensino nas escolas anteriores a EFASC não é um ensino assim voltado para a agricultura. Não é um*

[189] Entrevista Suellym, estudante egressa da EFASC, Rio Pardo/RS, 20/07/2021.

> *ensino que trabalha, por exemplo, o quê que a gente trabalha aqui no campo, quem tenha essa vivência, a educação voltada um pouco mais para isso e aí eu começo a olhar de novo e enxergar o trabalho da minha mãe e da minha vó como resistência, como importantes e necessários pra vida* (SILVIA, estudante egressa, 2021)[190]

> *Quando eu me dou conta que a experiência da vida, que o saber que vem do dia a dia, que a realidade de fato era importante, que dava para falar sobre vários assuntos: revolução verde, guerra fria e saber popular; aí eu começo a me dar conta assim "poxa, o que tem em casa dá para virar aula mesmo sabe? " Dá para aprender com o que a minha família faz e aí eu acho que isso possibilita até uma admiração maior pelas pessoas que estavam na minha volta, sabe? Com o meu próprio nono né, que tinha isso, e os meus outros familiares, os meus pais também. Mas eu digo que esse artigo né* [se retirando a experiência do grito da rã], *esse momento de eu ver na aula do João ele citar uma conversa com o meu nono que é motivo da aula assim, sabe "mas espera aí, tem alguma coisa aí que eu não estou entendendo, né? " E aí eu acabo me dando conta disso, de que na verdade a realidade nossa, dos estudantes, era o mais importante* (MARLON, estudante egresso, 2021)[191]

Nos depoimentos de Silvia e Marlon estão presentes esse movimento de identificar em suas próprias experiências históricas, os elementos necessários para *serem mais* e transformarem a realidade. Contudo, essas experiências, embora disponíveis (SANTOS, 2002), nem sempre eram compreendidas como tais, o saber popular do avô era uma experiência percebida, mas não compreendida em sua complexidade. "Desta forma, a percepção distorcida da realidade, neste "antes" da mudança estrutural, pode ser mudada, na medida em que o "hoje", no qual se está verificando o antagonismo entre mudança e estabilidade, já é em si um desafio que a põe à prova" (FREIRE, 1995, p. 33).

É com esse propósito, ler e compreender criticamente, que Santos (2002) discorre que "a imensa diversidade de experiências sociais revelada [...] não pode ser explicada adequadamente por uma teoria geral. Em vez de uma teoria geral, [...] o trabalho de tradução, um procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade" (SANTOS, 2002, p. 241), que é o que se concretiza na pedagogia da alternância por meio de um movimento contínuo entre realidade e possibilidade em que os saberes são discutidos, problematizados e transformados no seu inacabamento.

Para superar a violência epistêmica, cultural, histórica, política, de raça e de gênero, Santos (2002) propõe uma razão cosmopolita em contraposição a esta racionalidade hegemônica e indolente. Para o autor, a sociologia das ausências, constituída a partir das experiências disponíveis, a sociologia das emergências, constituída a partir das experiências possíveis, e o trabalho de tradução, que se refere a criação de inteligibilidade e sentido as

---

[190] Entrevista Silvia Naiane, estudante egressa da EFASC, Herveiras/RS, 09/08/2021.
[191] Entrevista Marlon, estudante egresso da EFASC, Vale do Sol/RS, 10/11/2021.

experiências, se apresentam como um conjunto de ações que permitem situar a experiência histórica e seus produtos a partir de uma geopolítica do conhecimento que a retire da condição de subalternidade e marginalidade, sendo compreendida como existente e desvinculada da relação hierárquica como Norte.

Nessa perspectiva, a compreensão do mundo na região do Vale do Rio Pardo vai excedendo a compreensão monocultural que historicamente se teve desse contexto, o que pode ser identificado na fala de Bruna quando ela discorre que:

> *Na feira, quando aparecem os alimentos, quando dá uma feira cheia de alimentos a gente pensa assim "como gente? Da onde que vieram? Como que foram produzidos? Quantos saberes envolvidos". Não são só conhecimentos da escola, são conhecimentos que o pessoal trouxe de casa, são parte da história deles que eles estão trazendo* (BRUNA, estudante egressa, 2021)[192]

O questionamento de Bruna é muito interessante porque ao falar sobre esse Vale do Rio Pardo cheio de alimentos orgânicos que estão sendo comercializados em uma feira, mais uma vez as ações emaranhadas à pedagogia da alternância da EFASC vão possibilitando o reconhecimento de experiências e práticas que já existiam, mas que não eram tão visibilizadas quanto ao seu caráter epistemológico no qual a realidade se entrelaça às possibilidades concretas que emergem de práxis reais.

Na sequência Bruna traz a questão o compreender-se como agricultura e do quanto isso modificou a relação e o diálogo com outras pessoas da comunidade, partilhando a dimensão reflexiva presente na relação de do-discência que ela tramava com outros e outras jovens porque, "*até outros jovens que não estudavam na época na EFA, E que moram por aqui passaram dialogar mais comigo e a entender e a também se orgulhar daquilo que eles faziam. E também a partir desse sentimento que a gente tinha, dessa visão da agricultura começar a pensar diferente, foi bem interessante*" (BRUNA, estudante egressa, 2021)[193], transformando-se em comunhão mediatizados e mediatizadas no e com o mundo da agricultura familiar a partir paradigmas *outros.*

Através dos instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância que promovem as relações do e da jovem estudante com a comunidade, novas relações de troca de saberes e experiências são constituídas. Nesse sentido, os e as estudantes, que pensam que já conhecem tudo sobre a família e o lugar em que vivem, descobrem um mundo de possibilidades até então desconhecidas. Como destaca o educador Adroaldo,

---

[192] Entrevista Bruna, estudante egressa da EFASC, Venâncio Aires/RS, 20/01/2022.
[193] Entrevista Bruna, estudante egressa da EFASC, Venâncio Aires/RS, 20/01/2022.

> *É no estudo dessa realidade que também acontece o encontro de situações que vão ser inspiradoras, de pessoas que fazem um trabalho diferenciado na propriedade e que de repente aquele jovem nem fazia ideia e aí aprende com esse com esse vizinho, com essa vizinha que de repente tem uma receita orgânica para o piolho na couve por exemplo. Então é diálogo com a família, com a comunidade para tu realmente estudar e entender a realidade. "Ah lá na minha comunidade todo mundo planta o tabaco, a religião é tudo católico" e aí a pergunta é "será mesmo? " então o estudante vai investigar para além daquilo que ele acha que sabe* (ADROALDO, educador, 2021)[194]

No caso de Marlon, ele acaba se aproximando de um homem que era referência em produção de alimentos na comunidade e este agricultor leva o estudante egresso a conhecer outros e outras que também produzem alimentos, isto é, um processo de reafirmação de outro mundo possível:

> *Na região ainda existem poucas experiências diferente de agricultura, mas na época em que eu era estudante da EFASC eu tinha um vizinho que ele era o cara que era meio que uma referência em produção de alimentos lá na volta sim e ele foi uma das primeiras pessoas com quem eu comecei a trocar ideias e ele acabou me possibilitando me encontrar com outras pessoas e também produziam alimentos, formando meio que uma rede assim. Mas de maneira geral, a gente vai para comunidade no segundo ano de escola Quando tu vai investigar com as pessoas da comunidade, história daquele local, é ali que muitos saberes partilhados e não são partilhados só naquele momento, porque eu lembro que depois que a gente começa a conversar com as pessoas, depois a gente se encontra daqui duas três semanas num outro lugar e a gente conversa de novo, então se criava uma abertura antes não existia* (MARLON, estudante egresso, 2021)[195]

Ao estar passando por um período de transição do tabaco para o cultivo da mandioca, Marlon busca referências e inspirações que, em nossa compreensão, implicam no sentido ontológico da partida do diálogo e da coletividade. Ou seja, esse processo de reafirmação se situa na dimensão da coletividade, a busca por alguém para comungar sobre esse outro mundo de produção possível, que sempre esteve disponível, mas que devido a sua condição de ser produzido como não- existente não era visto. Tanto que, na família do estudante egresso, sua mãe já estava com a saúde comprometida devido ao trabalho fumo e Marlon e seu pai já não estavam mais conseguindo trabalhar com esta cultura.

Mesmo a experiência de produção de alimentos estando disponível, o processo de mirá-la como possibilidade e vivenciá-la como realidade foi permeado por um movimento crítico e reflexivo de compreender a mudança como uma necessidade odontológica, e que ao mesmo tempo e dolorosa porque significa sair de um modo de produção que aparentemente é cômodo e seguro para um que é incerto exatamente por ser inacabado e por ser construído com a autonomia necessária para a transformação (FREIRE, 1995). Assim, "a ampliação do

---

[194] Entrevista Adroaldo, educador, Santa Cruz do Sul/RS, 17/03/2021.
[195] Entrevista Marlon, estudante egresso da EFASC, Vale do Sol/RS, 10/11/2021.

mundo ocorre não só porque aumenta o campo das experiências credíveis existentes, como também porque, com elas, aumentam as possibilidades de experimentação social no futuro" (SANTOS, 2002, p. 257).

É olhando para as possibilidades de experimentação social no futuro que a educadora Cristina problematiza o que se entende por agricultura no contexto da EFASC, refletindo que o peso da técnica, como se a agricultura se resumisse à técnica, ao trabalho no campo, acaba por limitar o espaço para outros envolvimentos que as pessoas que vivem no meio rural têm. Esse é o caso da experiência de tutoria de PPJ com uma jovem agricultora no mudo das suculentas

> *Ela fez o PPJ de suculentas, mas foi muito difícil para ela chegar nas suculentas. A menina lutou até o final, mas por quê? Porque né, não é uma produção agrícola né, tu entendeu, na lógica da cabeça dela e de um monte de gente na escola, não é. E foi difícil assim ela sofreu muito, ela quase não apresentou o PPJ porque ela queria fazer de abelhas, tentou fazer de tudo, claro que teve a pandemia e umas dificuldades, mas porque ela é uma menina que ela é da agricultura, mas ela também é o perfil das meninas assim, muitas vezes as meninas fazem outras coisas, muitas vezes elas não estão só lidando com a terra, estão fazendo todos os outros trabalhos e aí é isso que a gente precisa enxergar que as mulheres na agricultura estão cuidando dos irmãos, estão cuidando da casa, estão cuidando de outras coisas, mas estão vinculadas a agricultura ela mora em Alto Paredão estava vinculada com agricultura. E aí ela tinha a suculentas, ela vendia suculentas, e eu sempre dizia para ela "tu tem que fazer da suculentas, é isso que tu vive, anota tudo". [...] só que, claro né todo mundo falando um monte de coisas para ela porque parecia que aquilo ali não era nada, na lógica da agricultura tradicional, convencional, patriarcal, "tu vai fazer isso daí, não vai aprovar, não vale nada" e daí eu falando também não tem validade nenhuma, não tem validade a minha opinião nessa lógica do conhecimento técnico" e aí foi,foi e ela apresentou o projeto dentro da agricultura técnica e aí deu tudo errado, se desesperou, e daí eu chamei o Antônio* [educador na EFASC] *e disse " olha Antônio vamos lá sentar com ela e ver por que desse jeito não vai dar certo" e aí eu disse: "e a suculentas, Ana?". Daí ela disse eu sei tudo das suculentas para fazer o projeto, e daí ela fez, em menos de uma semana o projeto dela estava pronto. Então se gerou todo um sofrimento quem quer fazer de outro jeito, outras coisas* (CRISTINA, educadora, 2021)[196]

A experiência de Ana Tamires, relatada pela educadora Cristina permite compreendermos as contradições que se imbricam no processo de transformação da realidade, do pensamento, da práxis e da concepção de mundo. A EFASC realiza um importante papel problematizador na região do Vale do Rio Pardo ao modificar a ordem do discurso, sinalizando que a região produz tabaco, mas também outras muitas coisas que historicamente permaneceram penumbradas pela monocultura. As práxis referentes à produção de alimentos, a produção de compotas, à sucessão familiar, à pecuária e entre outras ações alternativas são difundidas entre os sujeitos e noticiadas, constituindo elementos para a emergência de novas narrativas sobre a agricultura familiar na região. Este, por exemplo, é o caso de uma

[196] Entrevista Cristina, educadora, Santa Cruz do Sul/RS, 16/12/2021.

reportagem realizada em 2018, pelo jornal Folha do Mate, com Andressa, estudante egressa da EFA, e que há um destaque para o ser agricultora e para a criação de suínos, assim como o de uma reportagem no Jornal Riovale, em 2017 (FIGURA 16), acerca do lançamento de uma revista sobre sementes crioulas. Ou seja, EFASC e a pedagogia da alternância vão produzindo tensionamentos que convidam a população para uma reeducação do olhar para a agricultura na região do Vale do Rio Pardo.

Figura 16- Reportagem com estudante egressa da EFASC

ORGULHO DE SER AGRICULTORA

17/05/2018

Folha do Mate

CRIAÇÃO DE SUÍNOS É UMA DAS PRINCIPAIS ATIVIDADES DA FAMÍLIA DA ANDRESSA EM LINHA SANTANA

Arquivo pessoal

Um exemplo bem bacana de jovens que moram e querem continuar no meio rural vem de Linha Santana, interior de Venâncio Aires. Em uma propriedade de lá, mora **Andressa Rafaela Richter**, 19 anos.

Formada em 2015 na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (Efasc), Andressa conta que foram muitos aprendizados relacionados ao dia a dia de agricultora. *"Comecei a conhecer minha propriedade, vê-la com outros olhos, estudar o meio em que vivo (propriedade, comunidade, município) para no final elaborar um projeto que viesse a acrescentar mais uma renda para a família."* O projeto da Andressa foi sobre produção de mudas de hortaliças, mas atualmente não está aplicado na propriedade, pois o serviço está focado na produção de gado leiteiro e suínos. A jovem agricultora, aliás, irá participar da Agrofeira, onde levará para exposição duas terneiras da raça holandesa.

Destacando o orgulho de ser agricultora, Andressa Richter revela que trabalhar no meio rural é difícil. *"Produzir não é fácil, pois não depende somente do seu esforço, depende muito da vontade da natureza e da vontade do mundo. Minha intenção é continuar na agricultura, pois é o que sempre fiz e o que amo fazer."* Ela reforçou ainda a importância de pensar em projetos para a agricultura e os principais desafios de próximas gerações. *"Um exemplo é a aquisição de terras que está quase impossível para quem quer começar do zero sua propriedade, suas produções. O jovem tendo tantas barreiras para ficar no interior resolve ir para a cidade, que é vista como sendo uma vida mais fácil."*

Fonte: Facebook da escola

Disponível em:

https://www.facebook.com/efasantacruz/photos/a.523209021024505/2182771348401589/.

Acesso em 30/03/2022.

Figura 17- Reportagem sobre lançamento de revista sobre as sementes crioulas

Riovale Jornal GERAL Sábado, 14 de outubro de 2017 25

AGEFA

Revista sobre sementes crioulas é lançada

ROLF STEINHAUS

Lançamento ocorreu na sede da Efasc

A Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas (Agefa) lançou na última terça-feira uma publicação que conta as experiências de jovens rurais com a produção de sementes crioulas, a Revista das Sementes Crioulas. O evento aconteceu na sede da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (Efasc).

O lançamento contou com a participação de grande público, incluindo os autores do conteúdo da revista. A publicação é fruto também de uma parceria entre a Agefa e a Secretaria de Desenvolvimento Rural do Estado (SDR).

A Revista das Sementes Crioulas estará disponível nas escolas, entidades que trabalham com a agricultura familiar, para estudantes das escolas agrícolas e também aos agricultores familiares que tiverem interesse.

Fonte: Facebook da escola

Disponível em: https://www.facebook.com/efasantacruz/photos/a.523209021024505/1937544939590899/. Acesso em 30/03/2022.

Ao mesmo tempo, como se observa no depoimento da professora, no interior das práxis do-discentes inscrevem-se limites que numa perspectiva sociológica ausente/emergente refere-se ao desperdício das experiências disponíveis e das possíveis no âmbito do desenvolvimento, do trabalho e da produção. Para atuar criticamente e auto criticamente ante ao desperdício da experiência, requer-se a "proposta de uma epistemologia critica as concepções dominantes da modernidade" (COSTA, 2006, p. 83-84) e com isso "a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais (GROSFOGUEL, 2008, p. 116) que resultam no que Fals Borda (2009) nomeia como agrocentrismo.

De todo o modo, ao conseguir elaborar o PPJ sobre a suculentas e realizar-se enquanto produtora de conhecimento, porque estas plantas ornamentais fazem parte de sua experiência histórica como o sujeito e como agricultora, Ana Tamires, juntamente com Cristina, abre

caminhos para que outros e outras possam tramar desobediências epistêmicas neste campo conceitual e prático do que é ou não agricultura (MIGNOLO, 2007), ampliando com isso as tendências descoloniais como possibilidades nesta experiência pedagógica em movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese foi introduzida com os girassóis que se abrem no campo (...) E agora como se encerra uma trama de quatro anos e seis meses, com muitos fios entramados entre si e outros ainda possíveis de serem tramados? Pois bem, a pesquisa segue como processo inacabado porque seu caminhar práxico reflexivo não se encerra, é como a suculentas de Ana Tamires *de uma folhinha se faz outra mudinha, que terá mais folhinhas para fazer outras mudinhas*. Ou ainda como a borda em crochê que simbolicamente pontilha a tese. Se a tese fosse um tecido com certeza minha mãe iria querer fazer o seu trabalho ao redor, um fio que ora vai aqui ora vai ali alternando-se através das mãos e da agulha de quem o tem, mas o fio é o mesmo o que muda são os caminhos que esse fio irá tramar. São muitas formas bonitas para se finalizar, dentre as quais escolho, novamente, andarilhar com os *girassóis que se abrem no campo.*

É porque é justamente nesse movimento de andarilhar criticamente e reflexivamente que caminha a pedagogia da alternância na EFASC. Ao entrar na roda todos e todas são convidadas para participarem de um belo momento de leitura, é a leitura do mundo, da situacionalidade (FREIRE,1987) de cada um e de cada uma que ingressa nessa escola buscando uma formação técnica em agricultura, mas que encontra bem mais que isso. O belo momento de leitura não traz os contos de fada da modernidade-colonialidade (MIGNOLO, 2017) tampouco as fábulas da globalização (SANTOS, 2005), mas sim experiências históricas dos sujeitos leitores e leitoras do mundo, o livro é o mundo, é o lugar em que cada um e cada uma aprende a transgredir (hooks, 2013), a resistir, a dialogar e a ser, sabendo quem se é.

Tais processos não acontecem ao mesmo tempo para todas as pessoas, e nem são imediatos, porque problematizar dói, descobrir-se inacabado dói, compreender que a vida se estrutura dentro de relações coloniais e patriarcais de domínio e exploração dói [...]. Ou seja, a transformação se dá na boniteza, mas também na dor, pois para Freire (1987), a libertação é muito dolorosa. Então é doloroso desvelar que é o pai que manda na propriedade, mas no cantinho em que a mãe produz alimentos para a subsistência da família, há boniteza. Há boniteza nas sementes crioulas da avó e na experiência do saber feito de experiência do avô, que encontrou na própria natureza um modo singular de conhecer a previsão do tempo.

É doloroso parar de produzir o tabaco, porque a família depende do montante financeiro que ele gera e que se apresenta como único modo de produção no contexto da monocultura, mas há boniteza quando esta transição acontece e as pessoas descobrem outros modos de produzir. Há boniteza nas chimias, nas compotas, nas flores, nas plantas medicinais,

nas canções. Há boniteza na luta diária e coletiva que permite o emergir de todas essas experiências vinculadas à pedagogia da alternância da EFASC.

A análise dos achados da pesquisa nos levaram a compreender que a pedagogia da alternância é uma ação reflexivamente política, social e histórica de aprendizagem que se situa em uma região que é atravessada por contradições e conservadorismos que asseguram a manutenção das estruturas opressoras. Então as pessoas não mudam de uma hora para outra, assim como não transformam o mundo imediatamente, até mesmo porque o conhecimento, enquanto ferramenta essencial para intervir no mundo, é fruto de uma construção dialógica que requer um prazo para que o sujeito possa realizar a leitura, refletir sobre a mesma e então tramar estratégias para transformar, tendo em vista que a transformação não é uma experiência mágica porque implica em repensar, ressignificar, reaprender e realizar uma nova práxis.

Desse modo, a pesquisa nos permitiu compreender, a partir das falas do sujeitos participantes e da observação participante, que é nesse contexto contraditório que também se inscrevem as experiências de *ser mais*, de libertação e de transformação, não somente no modo de produção na agricultura, mas também nas relações sociais, nas relações de gênero e raça/etnia, nas relações de ensino e aprendizagem e nas visões sociais de mundo (LOWY, 1996), resultando em práxis agroecológicas que tornam possíveis as diversidades no campo da produção, através dos alimentos, mas também no reconhecimento das relações contratuais e de trabalho existentes na agricultura e que precisam ser tensionadas para que um outro mundo possível seja construído.

Nesse sentido, as tendências descoloniais na pedagogia da alternância, que permitem situá-la epistemologicamente no campo das pedagogias descoloniais, estão presentes no tensionamento da tríade do poder, do saber e do ser. Este tensionamento conduz à busca de compreender o modo/a forma de atuação de cada uma destas dimensões de opressão, manipulação e segregação da modernidade-colonialidade para que se possa tramar práxis de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2007) de resistência para o enfrentamento e a superação destas colonialidades.

Ou seja, para cada uma destas colonialidades que se fazem presentes na experiência pedagógica da EFASC, encontramos nesta mesma experiência os elementos para a superação dessas heranças coloniais. Nesse sentido, em uma sociedade estruturada sobre os moldes do capitalismo, do patriarcado, da raça/etnia e da necrofilia (FREIRE, 1987; SILIPRANDI, 2015), a transformação e a descolonialidade se constituem como um processo lento, porque uma requer radicalidade, que vai sendo concretizado aos poucos, a partir de pequenas brechas

e rachaduras que os tensionamentos na direção do *ser mais* provocam nessa estrutura de poder (WALSH, 2017).

Isto implica entender que as tendências descoloniais expressam um movimento através do qual a problematização, a criticidade a conscientização e a subversão como necessidade ontológica e epistemológica estão sendo, estão acontecendo nessa realidade histórica que é dinâmica. A própria categoria tendência expressa esse movimento entre o real e o possível, sendo o real aquilo que já acontece no âmbito das práticas e posturas geopoliticamente deslocadas dentro da própria pedagogia da alternância e na região Vale do Rio Pardo, e o possível como a identificação de um movimento que se direciona para a continuidade de uma experiência histórica de descolonialidade.

É nesse mesmo caminho que as dimensões da raça/etnia também são visibilizadas, discutidas e problematizadas, pois como se sinaliza no decorrer do texto, a agricultura familiar e a instituição social "família" são espaços permeados por relações de poder, de saber e de ser e, para tanto, constituem-se como espaços de disputas e embates que trazem consigo os condicionamentos históricos da colonialidade-modernidade e do eurocentrismo. É justamente por estas questões não serem harmoniosas entre si, porque a leitura crítica da realidade implica em uma postura que vá além da constatação e a adaptação (FREIRE), que as tendências de uma pedagogia descolonial são identificadas e compreendidas como presentes na experiência da EFASC.

A pedagogia da alternância da EFASC também se fortalece nessa luta por um mundo justo e igualitário no seu caminhar articulado ao projeto da educação do campo, em que seu projeto educativo como se apresenta na atualidade tem sua herança na pedagogia do oprimido, na pedagogia socialista e na compreensão histórico dialética de educação integral do homem e da mulher, como princípio de libertação e humanização (RIBEIRO, 2010) em que “os trabalhadores e as trabalhadoras, através dos movimentos sociais populares, podem vir a tornarem-se sujeitos na construção de novas formas de produção de vida, de educação e de conhecimento, que venham ultrapassar os limites causadores da exclusão social […] (MORIGI, 2003, p. 28).

A lógica da monocultura do saber opera através da invisibilidade de tudo aquilo que não corresponde a sua compreensão hegemônica de conhecimento, o que resulta em um epistemicídio (SANTOS, 2002), ou como discorre Freire (1987), e em uma necrofilia do conhecimento. Nesse sentido, quando a pedagogia da alternância assume o diálogo com os saberes populares como um processo no qual o encontro dos diferentes saberes irá resultar em um novo transformado e transformador, compreendemos que se trata de uma tendência

descolonial vinculada a quebra do monopólio do saber. Dessa forma, a atuação dialógica do sujeito, partindo de sua realidade, mas não se fixando epistemologicamente nessa realidade porque precisa pensar e intervir sobre a mesma, traduz a possibilidade de modos *outros* de produção de existência, passando de uma posição de subordinação à autenticidade de *serem mais* (FREIRE, 1995).

Com isso, ao compreendermos e analisarmos como/quais são essas tendências, presentes nas práxis e nas metodologias da pedagogia da alternância, nossa análise nos permitiu reafirmar a nossa tese de que *a pedagogia da alternância da/na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), a partir de suas articulações epistemológicas e de sua práxis pode ser compreendida como uma experiência, que na sua luta pela educação do campo, vai tramando caminhos orientados para a descolonialização, possibilitando-nos compreendê-la e analisá-la como sendo uma pedagogia descolonial. . Sendo* porque remete exatamente ao movimento que essa escola realiza, no sentido de compreender os e as jovens e suas famílias como aprendizes que ensinam ao aprender e aprender ao ensinar (FREIRE, 1987), o que não pode ser apenas uma compreensão da EFA, pois como destaca a educadora Cristina a relação com as famílias exige uma confiança mútua para que a do-discência aconteça.

Então é uma construção pedagógica que está perfazendo seu percurso descolonial porque antes de ingressar na EFASC os e as estudantes almejam uma formação técnica em agricultura. Ou seja, os e as jovens, inicialmente, não vão até a EFA para estudarem o canto da rã, para pensarem sobre gênero ou ainda para aprenderem sobre as plantas medicinais porque buscam uma formação técnica em agricultura. Essa situação pode ser entendida a partir do exemplo do estudante egresso Marlon que ingressou na EFASC com o sonho de ser um instrutor técnico de tabaco, e no decorrer do processo formativo vai refletindo, problematizando, transformando-se e atualmente é educador na Escola Família Agrícola de Vale do Sol. Do mesmo modo, Suellym, que também é uma estudante egressa que chega até a EFA com o objetivo de se tornar uma Técnica em Agricultura e ela realiza a formação, mas se descobre, ao longo do percurso, como uma mulher freireana, compromissada com práxis agroecológicas e engajada com reflexões que ela não imaginava serem possíveis em sua realidade, como é o caso de sua mudança paradigmática em relação ao ser mulher.

Desse modo, o elo problematizador entre os condicionantes históricos, do colonialismo e da colonialidade, e a possibilidade de uma *outra* racionalidade para sujeitos *outros,* articulada à experiência histórica e à libertação, é a problematização. Desse modo a problematização ocupa um lugar ontológico e epistemológico de suma importância porque é a

reflexão crítica do sujeito *no mundo* e *com o mundo* que permite atitudes e posturas descoloniais trazidas ao longo de nossa análise. Ou seja, a problematização está vinculada à libertação, instigando um pensar autêntico para a superação da falsa visão de homem, de mulher e de mundo (FREIRE, 1987).

E a problematização, como se pôde compreender ao longo da análise, ela está presente na educação crítica e reflexiva, mas é o sujeito, o educando e a educanda que irão aprender a problematizar a sua realidade, porque a nossa realidade não pode ser problematizada e transformada por pessoas alheias. É nesse contexto que se situa a necessidade gnosiológica das perguntas e do diálogo, porque "a existência humana é, porque se faz perguntando, a raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar" (FREIRE, 1985, p. 51). Assim, é no ato de problematizar que os homens e as mulheres começam a compreender que as práticas sociais e históricas das quais fazem parte, vinculadas à produção material da vida, são processos inconclusos e inacabados em que a libertação, na direção de um *outro pensar* e de um *outro agir*, só se realiza quando o sujeito assume esse movimento histórico e engaja-se na busca pela transformação.

Sem a problematização, a busca pela transformação não se justifica porque há uma naturalização dos fenômenos no mundo em que a aparência fenomênica (KOSIK, 1995) se apresenta como a única possível, distorcendo e manipulando uma falsa leitura de mundo. Numa falsa leitura de mundo, não conseguimos enxergar as opressões e dominações que se materializam em nossa sociedade e que nos afetam de distintas maneiras, então, logo, não compreendemos que algo deva ser transformado. Algumas vezes até identificamos as opressões, mas desconhecemos o inacabamento da história que pode ser assumida por nós sujeitos históricos. A modernidade-colonialidade, opera justamente invisibilizando essa vocação ontológica para a transformação que todos e todas nós possuímos.

As falas dos sujeitos participantes da pesquisa vão evidenciando esse movimento em que o lado obscuro da modernidade eurocêntrica (MIGNOLO, 2017) está naturalizado na vida de muitas pessoas. É normal, nessa perspectiva segregadora e hegemônica, que os conhecimentos eruditos sejam depositados na cabeça dos e das discentes, o que pôde ser compreendido a partir dos relatos dos e das participantes, quando se encantam com a educação contextualizada ao aprenderem que o que têm em suas experiências concretas pode virar aula, porque a realidade é objeto de conhecimento e de investigação.

Do mesmo modo, a racionalidade androcêntrica naturaliza que o trator e que a agricultura de larga escala são para os homens e que dadas as proporções de poder que eles têm, é natural que também detenham o poder de decisão sobre a propriedade da agricultura

familiar, sobre a divisão sexual do trabalho e sobre a renda, o que na pedagogia da alternância vai sendo problematizado e desconstruído. É esta racionalidade androcêntrica que se materializa na agricultura agrocêntrica (FALS BORDA, 2009) em que as mulheres, os mais jovens e os mais velhos são, juntamente com as culturas diversificadas, colocados à margem do território do capital ou em lugares que essa racionalidade julga ser imprópria para a sua produção, o que também é problematizado na EFASC e há uma mudança paradigmática em relação a estas situações que parecem naturais.

Ao serem naturalizadas, há um vasto desperdício da experiência disponível na vida concreta das pessoas (SANTOS, 2002) que é visibilizado e reconhecido nas tramas problematizadoras que se alinhavam na pedagogia da alternância. Então, a pedagogia da alternância juntamente com seus sujeitos vai produzindo enfrentamentos, resistências reflexões e deslocamentos epistêmicos que permitem a emergência de um *outro mundo possível*, permeado por *outras experiências possíveis* além das que estão disponíveis (SANTOS, 2002).

A questão que se coloca é: como suscitar a problematização? E é aí que se inserem os instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância, que vão sendo identificados, caracterizados e entrelaçados ao descolonial na medida em que aparecem nas falas dos sujeitos e nas situações observadas na EFASC. Dentre todos os instrumentos dessa pedagogia, o plano de estudos e o projeto profissional do jovem e da jovem, o PPJ, se constituem como dois momentos em que prática e discurso se emaranham e se tensionam contraditoriamente, porque é através do plano de estudos, como um instrumento de investigação da realidade, que o e a jovem vão aprendendo a refletir e a ler o mundo, investigando atentamente e criticamente a realidade familiar, comunitária e histórica em que estão fazendo-se enquanto jovens agricultores e agricultoras.

E é no PPJ que o e a jovem irão sistematizar os saberes e conhecimentos apreendidos ao longo da formação, para poderem elaborar um projeto que dialogue com essa experiência histórica que foi sendo construída no decorrer do processo formativo, sendo este um instrumento que implica um cuidado axiológico (SANTOS, 2002) para que a dominação agrocêntrica, colonial, racista, sexista, capitalista e patriarcal seja superada a partir de *modos outros* de fazer a agricultura, pautados na diversidade epistêmica e práxica (CASTRO; GROSFOGUEL, 2007).

É nesse cuidado axiológico (WALSH, 2017) que a dimensão pedagógica se entrelaça a descolonial, no sentido de que a reflexão crítica em torno dos processos históricos e sociais precisa ser um ato permanente, implicando em um pensar pedagogicamente descolonial e um

descolonial pedagogicamente pensado (WALSH, 2017) em que é a partir de um “horizonte histórico de longo prazo que pedagógico e o decolonial adquirem sua razão e sua razão política, social, culturais e existenciais, como apostas de ação fortemente enraizadas para a própria vida” (WALSH, 2017, p.3).

Se as pedagogias descoloniais são tramadas a partir de uma necessidade de produção de um conhecimento capaz de transformar a realidade, pode-se compreender que a pedagogia da alternância da EFASC, como uma reinvenção pedagógica freireana, se entrelaça as pedagogias e práticas políticas sociais e culturais pensadas desde as lutas (WALSH, 2027).

Na perspectiva da superação das relações coloniais de dominação exploração, a pedagogia da alternância situa-se insurgentemente resistindo, como destaca a educadora Cristina, numa região em que o extremo conservadorismo e as feridas coloniais (MIGNOLO, 2007) não estimam a problematização como práxis. Justamente porque é esta atitude curiosa e crítica do mundo que possibilita que os sujeitos reflitam sobre a situacionalidade de seu *estar sendo* no mundo assim como sobre a transitoriedade do pensamento e da ação.

Desse modo, as tendências descoloniais constituem um caminhar sentipensante que aos poucos vem sendo produzido, e se reafirma na coletividade em que homens e mulheres se transformam, resistem e recriam o mundo em comunhão porque, mesmo diante dos limites da necessidade ontológica de lutar contra atos predatórios do sistema mundo, há pessoas que são como *girassol que se abre no campo* ao comungarem conosco as utopias de *ser mais* realizáveis em nosso tempo.

Com isso, o nosso objetivo de compreender e analisar como/quais são as tendências descoloniais presentes nas práxis e metodologias da/na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul e de que forma estas tendências contribuem para a trama de uma pedagogia descolonial, desvelou que a pedagogia da alternância da EFASC tem tramado um conjunto de desobediências epistêmicas que produzem brechas e esperanças no contexto do Vale do Rio Pardo. Ou seja, a problematização da agricultura familiar é também uma necessidade ontológica de problematização da vida e das relações humanas e sociais porque a vida das pessoas vai sendo constituída pelo entrelace do trabalho e da educação.

Nesse sentido, a monocultura se dá também no campo do pensamento e das relações que as pessoas estabelecem entre si, o que para Shiva (2003) se caracteriza como uma dominação da mente que se operacionaliza através da exploração e do domínio do trabalho e de seus produtos, bem das alternativas à monocultura. Para a autora, a diversidade na natureza e nas formas de produção e manutenção da vida resultam na diversidade enquanto um modo de pensar e agir, tendo como premissa um mundo mais fraterno.

Além do mais, para Mignolo (2020), “a expansão do capitalismo ocidental implicou a expansão da epistemologia ocidental em todas as suas ramificações” (p.190), sendo necessária uma descolonização intelectual, proposta esta que com outras palavras está presente na pedagogia de Freire, na sociologia de Fals Borda e na filosofia da libertação. Ou seja, a descolonialidade do poder, do saber e do ser requerem a problematização desta epistemologia ocidental.

Nesse sentido, as tendências descoloniais da pedagogia da alternância, no entanto, estão geopoliticamente comprometidas com a trama de outras relações humanas e sociais que encorajam a busca de outros caminhos para serem trilhados na agricultura familiar. Estas tendências, para tanto, demonstram a caminhada epistemológica da EFASC na busca pela problematização como guia à transformação ao partir da defesa de que a mudança não está na escola, não está no e na estudante e nem na família, mas sim na relação dialógica e problematizadora que se constitui na do-discência. É a encarnação da premissa freireana de que a libertação é uma construção coletiva em que as pessoas não podem libertar umas às outras, mas libertarem-se em comunhão.

A realidade e a problematização, enquanto elementos centrais da pedagogia da alternância, nos permitem compreender que as tendências descoloniais não estão prontas para serem apreendidas justamente porque são construídas no tensionamento radical das estruturas de dominação e exploração oriundas do sistema mundo. São tendências que estão em movimento rumo a descolonialização do poder, do saber e do ser a partir de práxis de desobediência epistêmicas que resistem e interrogam criticamente a matriz colonial de poder e os seus tentáculos (MIGNOLO, 20117). São tendências que emergem da leitura crítica do mundo e do reconhecimento das feridas coloniais como estruturas de opressão e ofuscamento da realidade. São tendências engajadas à transformação de pessoas que se transforam no emaranhamento da educação e do trabalho.

Por serem tendências que se constroem dialogicamente e que não podem ser impostas, talvez ao final do período de formação na EFASC nem todos e todas estarão pensando e agindo descolonialmente. Cada um e cada uma no seu tempo e no seu trânsito de consciência vai constituindo suas tramas problematizadora, afinal as mudanças essenciais não acontecem espontaneamente. Por outro lado, a do-discência se trama no processo e mesmo que o resultado final de cada participante seja desconhecido, a pedagogia da alternância e suas tendências descoloniais seguem como girassóis que se abrem no campo, caminhando e perguntando, problematizando e esperançando relações *outras*, sujeitos *outros* e tramas pedagógicas *outras.*

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo; Pielke, Luciane Rocha Ferreira. Paulo Freire e a educação popular: elementos de (des)colonialidade na experiência do CFES/SUL. **Cadernos CIMEAC –** v. 10, n. 1, 2020. Minas Gerais, UFTM | Uberaba [ISSN 2178-9770]. <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/4020>. DOI: https://doi.org/10.18554/cimeac.v10i1.4020.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

AMARAL, Ana Paula Do. **A pedagogia da alternância como práxis educativa na escola família agrícola de Uirapuru-GO: limites e potencialidades.** 22/02/2013 145 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Do Estado De Mato Grosso, Cáceres Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Campus Universitário de Cáceres.

ANDRADE, Jailton Dos Santos. **Pedagogia da Alternância e a Convivência com o Semiárido: As comunidades tradicionais de Fundo de Pasto**' 26/01/2016 161 f. Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Sede), São Paulo Biblioteca Depositária: IPPRI.

ANDREOLA, B. Mundo. In: STRECK, Danilo.; REDIM, Euclides.; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 282-283.

ARAUJO, Sandra Regina Magalhaes de. **Escola para o trabalho escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical - Bahia** 01/12/2005 419 f. Mestrado em Educação e Contemporaneidade Instituição de Ensino: Universidade do Estado da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade do Estado da Bahia.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. **Educação de jovens e adultos (EJA).** In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.p. 252-258.

ARROYO, Miguel González. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? **Educação em Revista.** Belo Horizonte- Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global, v.35, p.01- 20, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698214631. Acesso em 14 de outubro de 2019.

ARROYO, Miguel González. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel González. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012. p. 229-237.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ARROYO, Miguel González. Educação e Exclusão da Cidadania. In: BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel e NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania:** quem educa o cidadão. São Paulo: Cortez, 1987.

BALLESTRIN, Luciana. A América latina e o giro (des)colonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. n. 11, Brasília, maio-agosto de 2013, p. 89-117.

BARBOSA, Vera Lucia Ermida. Modernidade, descolonialidade e educação popular: perspectivas da pedagogia da esperança de Paulo Freire. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. 2016. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.2016.v11.n1.p81. Acesso em 22 de outubro de 2019.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Educación, conocimiento y resistencia en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. **Revista De Raíz Diversa**, México, n. 6, p. 45-79, 2016. Disponível em: http://latinoamericanos.posgrado.unam.mx/publicaciones/deraizdiversa/no.6/2._Educacion,_resistencia_y_conocimiento_en_America_Latina.-Lia_Pinheiro.pdf. Acesso em 25 de junho de 2019.

BARBOSA, Lia Pinheiro; ROSSET, Peter Michael. Movimentos sociais e educação do campo na América Latina: aprendizagens de um percurso histórico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 22-48, set./dez. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRIA MANCILLA, Claudio. **Pela poética de uma pedagogia do Sul, diálogos e reflexões em torno de uma filosofia da educação descolonial da Nossa América.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BENSAÏD, Daniel. **As classes ou o sujeito perdido**. In: Marx, o intempestivo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, p.141-174.

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BORGES, Liana. Alfabetização. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 30-32.

BORGES, Liana; BRANDÃO, Sérgio Vieira (Org.). **Diálogos com Paulo Freire:** teoria e práticas de educação popular. Tramandaí: Isis, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 69-70.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular,** Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan. /dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 22/09/2019

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org) **Pesquisa participante.** Editora Brasiliense. São Paulo. 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Org). (2006). **Pesquisa participante:** a partilha do saber. Aparecida, SP: Ideias & Letras.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **De Angicos a Ausentes:** 40 anos de educação popular. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Casa de Escola:** cultura camponesa e educação rural. Campinas: Papirus, 1983. BRASIL.

BREDA, Gilsander Lopes. **Escola Família Agrícola de Marilândia: um estudo de caso**' 26/09/2015 100 f. Mestrado Profissional em GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL Instituição de Ensino: Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus Biblioteca Depositária: Biblioteca da FVC.

CALIARI, Rogério Omar. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola**: o caso de Olivânia. 2013. 563f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória. 2013.

CALIARI, Rogério Omar. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento local**. Lavras: UFLA, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p.259-257.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel, CALDART, Roseli, MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CARVALHO, Cristiane Pereira Fontainha de. **E cai a máscara... Para descolonizar a Educação das Relações Étnico-Raciais**. 19/08/2013 142 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Central da UNIRIO.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Descolonizando la universidade. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, Ramón. (Org.). **El giro (des)colonial**: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, cap. 5, p. 79-93.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciencias sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro", em LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **A escola família agrícola do sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais.** 01/06/2007 260 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca da FACED e Biblioteca Central da UFBA.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. de Educ**., nº 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2017.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. p.11-39, 2012.

CORNELI, Cristiane. MORETTI, Cheron Zanini. Saberes populares, conhecimentos científicos: as mulheres na pedagogia da alternância. **Revista de Comunicação Científica,** Juara/MT/Brasil**,** v. 3, n. 1, p. 06-22, jul./dez. 2018.

CORRÊA, Aline Mesquita; VERGUTZ, Cristina L. B; MORETTI, Cheron Zanini. **Educação do campo no Vale do Rio Pardo: uma análise freireana sobre o fechamento das escolas.** XXI Anais do XXI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire- democracia e lutas sociais: denúncias e anúncios, p. 438-449, 2019.

COSTA, João Paulo Reis. **A articulação em agroecologia do Vale do Rio Pardo - AAVRP/RS:** a agricultura como possibilidade de existência e resistência na construção de 'Espaços de Esperança' na região do Vale do Rio Pardo. 2019. 237 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2019.

COSTA, João Paulo Reis. **Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul -EFASC***:* uma contribuição ao desenvolvimento da região do Vale do Rio Pardo a partir da Pedagogia da alternância. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, 2012.

COSTA LIMA, Andrea Maria Mello. **Percepções de estudantes da Educação de Jovens e Adultos sobre o processo de formação no Instituto Federal do Pará**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

COSTA, Sergio (2006). **Dois Atlânticos:** teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG.

DÁLIA, Jaqueline de Moraes Thurler. **Formação Integral na educação do campo: o ensino de língua portuguesa no currículo integrado da pedagogia da alternância**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro, Seropédica, 2011.

DALSOTTO, Mariana Parise Brandalise. Uma história da presença de Paulo Freire e dos círculos de cultura no Rio Grande do Sul, Brasil. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 2, p. 26-42, maio/ago. 2019.

DEL PRIORE, Mary. Magia e medicina na Colônia: o corpo feminino. In. Del Priore, Mary; Bassanezi, Carla. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001. p.78-114.

DESCARRIES, Francine. Teorias feministas: liberação e solidariedade no plural. In: Swain, T (org.). **Feminismos:** teorias e perspectivas. Textos de História. Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB, Brasília: UnB, v. 8, n. 1/2, p. 9-46, 2000.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (coord.). **La colonialidade del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro:** a origem do mito da modernidade: conferências de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Ética comunitária.** Petrópolis: Vozes, 1986.

ESCOBAR, Arthuro. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 107-130, 2005.

ESCOBAR, Arthuro. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigacion modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa,** n. 1, p. 58-86, 2003.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FALS BORDA. Pesquisa-Ação, ciência e educação popular nos anos 90. In: STRECK, Danilo (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana:** uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FALS BORDA. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Compilado por Victor Manuel Moncayo. Bogotá: Siglo del Hombre y Clacso, 2009.

FALS BORDA. **Socialismo raizal y el ordenamiento territorial**. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2007.

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÂO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 42-62.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2010.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** 2. ed Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FANON, Frantz. **Em defesa da revolução Africana**. Lisboa: Sá da Costa. 1968.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas: Autores Associados, 2006.

FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura popular educação popular:** memória dos anos 60. 1. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, p. 744 – 748.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** 4. ed. São Paulo: Global, 2009.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio à edição de 1987. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FISCHER, Nilton Bueno; LOUSA, Vinícios Lima. Saber (Eurdito/saber popular/saber de experiência). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** 3.ed Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.367-368.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?.** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 12ª edição.

FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 8ª edição.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** 3.ed Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.88-89.

FREITAS, Cristiane Benjamim de. **A escola no horizonte de jovens camponeses de uma escola família agrícola**' 01/06/2010 130 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: Faculdade de Educação.

GADOTTI, Moacir. Poder. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** 3.ed Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.317-319.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

GALEANO, Eduardo H. **O caçador de histórias.** 1. ed. Porto Alegre: L&PM, 2016.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto e PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local:** o movimento educativo dos Ceffa no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GARCÍA MÁRQUÉZ, Gabriel. **Eu não vim fazer um discurso.** Tradução de Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GIMONET, Jean-Claude. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo:** As casas familiares rurais de educação e de orientação. I Seminário Internacional da Pedagogia da alternância - Alternância e Desenvolvimento, Salvador, n. 2, Novembro 1999.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GOMES, Ana Cristina da Costa. **A Lei 10.639/03 Na Formação Inicial De Professores Do Curso De Letras -Literatura Negra Brasileira E Africanas: Sai O Cânone, Entra A De(S)Colonização.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

GONÇALVES, Carlos Walter P. Ambiente (meio ambiente). CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 96-105.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr. p. 25-49, 2016.

GROSFOGUEL, Ramón. La opción (des)colonial: desprendimiento y apertura. Um manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, n. 8, p. 243-282, 2008.

GROSFOGUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais,** Coimbra, n. 80, 2008. Disponível em: https://rccs.revues.org/697Acesso em 02 de setembro de 2019.

GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno (des)colonial desde Aime Cesaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramón (Org.) **El giro (des)colonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporaneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

HAGE, Salomão; CORRÊA, Sérgio Roberto. Educação Popular e Educação do Campo Na Amazônia. **Rtps - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. p. 123-142, 30 dez. 2019. Disponível em: http://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/view/301. Acesso em 08 de janeiro de 2020.

HIRATA, Helena. Globalização e divisão sexual do trabalho. **Cadernos Pagu**, n. 17-18, p. 139-156, Campinas, 2002.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. Tradução Fátima Murad. In.: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez., 2007.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KOROL, Claudia (org.). La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles. **Hacia una pedagogía feminista**: géneros y educación popular. Pañuelos en Rebeldía. 1. ed. Buenos Aires: El colectivo América Libre, 2007. (Coleção Cuadernos de Educación Popular). pp.9-22.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KRONBAUER, L G. Ação-reflexão. In: STRECK, D.; REDIM, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 23-24.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 107-130, 2005.

LIMA, Maria Patrícia Moura de. **Escola do campo, currículo e práticas agroecológicas: um estudo sobre a Escola Família Agrícola (EFA) Dom Fragoso** 23/10/2017 134 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: undefined.

LINS, Georgia Oliveira Costa. **Vento da meia-noite, lições ao amanhecer: a formação da juventude camponesa na Refaisa – BA**. 13/06/2013 160 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Julieta Carteado.

LOUREIRO, Camila. Wolpato; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Seria possível uma epistemologia freiriana (des)colonial? Da "Cultura do Silêncio" ao "Dizer a Sua Palavra". **Roteiro**, v. 44, n. 3, p. 1-18, 10 jun. 2019. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/17527. Acesso em 16 de setembro de 2019.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social:** elementos para uma análise marxista. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da (des)colonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, Joaze Bernardino; MALDONATO TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **(des)colonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 27-54.

MALDONADO-TORRES, Nelson. "A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade". **Revista Crítica de Ciências Sociais,** Universidade de Coimbra, Coimbra, No. 80: 71-114, Mar. 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. **El giro (des)colonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre editores; Universidade Central; Instituto de Estudios Socialies Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, p. 25-47, 2007.

MACEDO, Ana. Gabriela., & AMARAL, Ana Luísa. (ORGS.). (2005). **Dicionário da Crítica Feminista.** Porto: Edições Afrontamentos.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Por um socialismo indo-americano.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

MARIÁTEGUI, José Carlos. Apresentação. In: Amauta. **Revista mensual de doctrina, literatura, arte, polemica.** N° 1. Lima: Set. de 1926.

MARQUES, Emiliana Maria Diniz. **Teatro do oprimido e educação Popular do Campo: Articulação entre o pensamento e a obra de Paulo Freire e Augusto Boal com uma Experiência em Minas Gerais.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

MARTÍ, José. **Educação em nossa América:** textos selecionados. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007.

MARX, Karl. **O capital.** Crítica da Economia Política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Livro I, vol. 1, 21ª. Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MARX, Karl. Cartas (Marx a Pavel V. Annenkov). In: MARX, K; ENGELS, F. **Obras escolhidas. Moscovo:** Progresso; Lisboa: Avante!, 1982. t. 1., p. 544-555.

MARX, Karl**. Contribuição para a crítica da economia política.** Lisboa Estampa. 1973.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo, Escriba. 1968.

MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Melo. **Educação do Campo e Práticas Educativas de Convivências com o Semiárido: A Escola Família Agrícola Dom Fragoso**' 01/07/2010 246 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: HUMANIDADES/UFC.

MEJÍA, Marco Raúl. Aprofundar na Educação Popular para construir uma globalização desde o Sul. In: UNESCO. **Educação Popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005.

MELO, Erica Ferreira. **Limites e possibilidades do plano de estudo na articulação trabalho-educação na Escola Família Agrícola Paulo Freire**' 27/03/2013 123 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal de Viçosa, Viçosa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa

MÉZSÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2005.

MIGNOLO, Walter. A Geopolítica do Conhecimento e a Diferença Colonial. **Revista Lusófona de Educação**. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle48.12. p. 187-224.

MIGNOLO, Walter D. **La Idea de América Latina**. La herida colonial y la opción (des)colonial. Tradução de Silvia Jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona: Gedisa Editorial, 2017.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento (des)colonial: despredimiento y apertura. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. **El giro (des)colonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre editores; Universidade Central; Instituto de Estudios Socialies Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, p. 25-47, 2007.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte da Modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org.) **A colonialidade do Saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / Projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

MOLINA, MônicaCastagna.; SA, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano et. al. **Por uma educação do campo:** campo-políticas públicas-educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

MONTENEGRO, Jorge. Povos e comunidades tradicionais, desenvolvimento e (des)colonialidade: articulando um discurso fragmentado. **Revista OKARA**: Geografia em debate, v.6, n.1, p. 163-174, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/13612/7745. Acesso em 18 de outubro de 2019.

MORETTI, Cheron Zanini; VERGUTZ, Cristina L.B. Paulo Freire e reinvenção pedagógica nas Escolas Família Agrícola (EFAS) do Rio Grande do Sul. In: MORETTI, Cheron Zanni; STRECK, Danilo Romeu; PITANO, Sandro de Castro (Orgs). **Paulo Freire no Rio Grande do Sul Legado e Reinvenção.** EDUCS, p. 133-156, 2018.

MORETTI, Cheron Zanini; VERGÜTZ, Cristina. Luisa Bencke; CORRÊA, Aline Mesquita. Possibilidades emancipatórias na escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: Diálogos entre a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular. **Revista E-Curriculum**, 15(3), 821-841, 2017.

MORETTI, Cheron Zanini; VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke; COSTA, João Paulo Reis. “Chama A Roda” Na Escola Família Agrícola De Santa Cruz Do Sul: O Círculo De Cultura Reinventado Na Pedagogia Da Alternância. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 217-235, set./dez. 2017.

MORETTI, Cheron Zanini; CORRÊA, Aline Mesquita; VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. **Diálogos entre a pedagogia da alternância e a educação popular:** possibilidades emancipatórias numa Escola Família Agrícola. Curitiba/PR: ANPED SUL, 2016.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do *sul*. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011.

MOTA NETO, João Colares; STRECK, Danilo Romeu. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico (des)colonial. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/65353/39857. Acesso em 22 de janeiro de 2020.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina:** reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento (des)colonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda.** 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO.** 2005. 318 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade de Campinas, Campinas. 2005.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2012.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

OLIVEIRA, Claudeney Licinio. **O Currículo na Perspectiva (des)colonial: um Estudo de caso em uma Escola de Uruará, Pará, Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Blumenau, Blumenau, 2018.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Educação do Campo na Amazônia: Um Olhar Freireano para Práticas Educacionais. **Revista Cocar**, v. 2 n. 4 (2008) p. 77-89. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/109. Acesso em 15 de março de 2019.

OLIVEIRA, Adolfo da Costa. **Educação Popular Do Campo E Território: Uma Análise Da Prática Educativa Do Getepar-Nep Na Amazônia Ribeirinha.**' Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

ORJUELA, Lyda Mayerly Gonzalez. **Personas del conflicto armado colombiano en situación de escolaridad, una mirada desde la pedagogía (des)colonial.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
PACHECO, Maria Emília Lisboa. Construindo um diálogo: feminismo e agroecologia (entrevista). **Revista Proposta,** Rio de Janeiro, ano 28/29, n. 103/104, dez./mar. 2005a.

PAIVA, Fabrícia Vellasquez;DE JESUS MONTEIRO, Aloísio Jorge. (2019). Da Alternância como movimento diaspórico (des)colonial: por uma história-memória popular de sujeitos em Curso. **Revista Brasileira De Educação Do Campo**, *4*, e7326. https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e7326. Acesso em 03/01/2020.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 280 – 285.

PEREIRA, Mônica Cox de Britto. Revolução Verde. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012. p. 687-691.

PISTRAK, Moisey Mikhailovich. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

POZZEBON, Adair. **A Inserção socioprofissional dos jovens egressos da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul no Vale do Rio Pardo, RS: uma contribuição para o desenvolvimento Rural**. Dissertação de Mestrado – PGDR/UFRGS, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B.S.; MENEZES, M.P. (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMALLO, Franciso. (2018). Frantz Fanon y las (re)escrituras en la historia de la educación: aportes de la negritud para una pedagogía descolonial. **Intersticios De La política Y La Cultura. Intervenciones Latinoamericanas,** *7* (13), 95-112. Recuperado a partir de https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/9046.

RIBEIRO, Valdivino Souza. **Escola Família Agrícola de Orizona-Goiás: história e lembranças de uma experiência de educação do campo.** 23/06/2017 168 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: PUC GOIAS.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação:** liberdade, autonomia, emancipação: princípios/finas da formação humana. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. **Atlas Socioeconômico.** Disponível em: https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/inicial. Acesso em 10 de abril de 2019.

ROCHA, Sheila de Fatima Mangoli; GHIGGI, Gomercindo; CHAVES, Priscila Monteiro; PEREIREA, Dirlei de Azambuja Pereira. Contribuições dos *Quefazeres* de Paulo Freire para a educação do campo hoje. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 18, n. 58, p. 949-973, jul./set. 2018.

RODRÍGUEZ, Simón. **O inventamos o erramos.** Caracas: Monte Ávila Editores Latino-americana, CA, 2008.

ROPAIN, Julian David Cuaspa. **A experiência do Cursinho popular Mirna Elisa Bonazzi, da Rede Emancipa: reflexões em torno da educação popular como pedagogia descolonial** 14/11/2018 117 f. Mestrado em Estudos Culturais Instituição de Ensino: Universidade de São

Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Escola de Artes, Ciências e Humanidades - Universidade de São Paulo.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3.ed Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 325.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. (2015). **Gênero, patriarcado e violência.** São Paulo, SP: Editora Fundação Perseu Abramo.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da praxis.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Edusp, 2012.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. 3º ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Boaventura Souza. Epistemologias del Sur. **Utopía e Praxis Latinoamericana**, Maracaibo- Venezuela, ano 16, nº 54, p. 17-39, 2011. Disponível em: < http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf>. Acesso em: 19 janeiro. 2020.

SANTOS, Boaventura Souza. Para uma sociologia das ausências e das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais,** *63*, 237-280, 2002.

SANTOS, Boaventura Souza. **Para um novo senso comum***:* a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVINI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n. 34, p. 152-165, jan/abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 10 mai.2020.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHNEIDER, Selma. **Educação do campo e sustentabilidade:** o caso da Escola Família Agrícola em Santa Cruz do Sul - RS. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2012.

SCHULZ, Ângela Cristine; MORETTI, Cheron Zanini. Círculos de Cultura no Rio Grande do Sul: memórias de uma experiência de educação popular. In: MORETTI, Cheron Zanni; STRECK, Danilo Romeu; PITANO, Sandro de Castro (Orgs). **Paulo Freire no Rio Grande do Sul Legado e Reinvenção.** EDUCS, p. 57-86, 2018.

SEVILLA GUZMÁN, Eduardo. Uma estratégia de sustentabilidade a partir da agroecologia. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável,** Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 35-45, jan./mar. 2001.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente**: perspectivas da biodiversidade e da viotecnologia. São Paulo: Gaia, 2003.

SHIVA, Vandana. **Abrazar la vida:** mujer, ecología y supervivencia. Montevidéu: Instituto del Tercer Mundo, 1991.

SHIVA, Vanda. **Manifiesto para una democracia de la tierra.** Justicia, sustenibilidad y paz. Barcelona: Paidós, 2006.

SEGATO, Rita Laura. **Las Estructuras Elementales de la Violencia,** Buenos Aires: Prometeo y Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

SILIPRANDI, Emma. **Mulheres e Agroecologia:** transformando o campo, as florestas e as pessoas. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2015.

SILIPRANDI, Emma. **Mulheres e agroecologia:** a construção de novos sujeitos políticos na agricultura familiar. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável. Brasília: UnB/CDS, 2009.

SILVA, C; ARANTES, R; FERREIRA, V. Divisão sexual e divisão racial do trabalho. In: SILVA, C; ARANTES, R; FERREIRA. **Nosso Trabalho Sustenta o Mundo.** ed. 02. Recife: SOS Corpo, 2012. 92 p.

SILVA, Carmen; ÁVILA, Maria Betania; FERREIRA, Veronica. **Nosso trabalho tem valor!** Mulher e Agricultura Familiar. Recife: SOS Corpo. Instituto Feminista para a Democracia; Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste, 2005.

SILVA, Cícero da. **Pedagogia da Alternância:** práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola Brasileira. Tese (Doutorado em letras). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

SILVA, Maria do Socorro. O Movimento da Educação do Campo no Brasil e seu diálogo com a educação popular e a pedagogia (des)colonial. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba,** v. 13, n. 34, p.77-94 maio/ago. 2018**.** Disponível em http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/. Acesso em 10 de março de 2019.

SOUZA, Mariana Barbosa; COSTA, João Paulo Reis; VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. A pedagogia da alternância e o ensino de história: o caso da escola família agrícola de Santa Cruz do Sul. **Ágora.** Santa Cruz do Sul, v.17,n. 02, p. 53-67, jul./dez. 2016.

SOUZA, Lillian Maria Frederico. **Oficina-Escola Jardim da Natureza: trabalho artesanal e educação do campo na Vila Céu do Mapi á- Floresta Nacional do Purus - AM**' 30/06/2016 130 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal De Viçosa, Viçosa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa.

SOUZA, Maria Deuselena Dias de. **Do terreiro de casa ao chão da escola: um caminho de práticas pedagógicas e práticas sociais construídas à luz da pedagogia da alternância. O caso da Escola Família Agrícola Dom Fragoso.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

STÉDILE, João Pedro. Questão agrária. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.p. 641-646.

STRECK, Danilo Romeu. et al. **Educação popular e docência.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

STRECK, Danilo Romeu ADAMS, Telmo. **Pesquisa Participante, emancipação e descolonialidade.** Editora CRV, 2014.

STRECK, Danilo Romeu. **A pesquisa em educação popular e a Educação Básica. Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 111-132, jan./jun. 2013. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed., rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo Romeu. Pedagogia no encontro de tempos: o moderno e o pós-moderno em Paulo Freire a partir de algumas metáforas. **Revista Educação (UFSM).** V. 25, n. 1, jan./jun. 2000.

TAVARES, Elaine. **A origem do Sulear**. Instituto de Estudos Latino-Americanos- IELA. Disponível em: https://iela.ufsc.br/noticia/origem-do-sulear. Acesso em 09 de outubro de 2020.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes and TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educ. Pesqui.** [online]. 2008, vol.34, n.2, pp.227-242. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000200002. Acesso em 11 de fevereiro de 2020.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. V. 1: A árvore da liberdade.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TORRES, Afonso Carrillo. **Hacer história desde abajo y desde el Sur**. Bogotá, 2014.

VENDRAMINI, Célia Regina. A relação entre trabalho, cooperação e educação nas pesquisas sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra**. Perspectiva,** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 119-147, jan.-jun. 2008.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke; SILVEIRA, Éder da Silva; MORETTI, Cheron Zanini. Mulheres e enquadramento de memória na história da pedagogia da alternância. IN: GRANDO, Beleni Saléte; PEREIRA, Lisanil da Conceição Patrocínio, CUNHA, Tereza;

FERREIRA, Waldineia Antunes Alcântara (Orgs.). (sem título). **Epistemologia do Sul: mulheres & identidades**. Série Mulheres, territórios e identidades**,** volume 3. Curitiba/PR: CRV, 2019, p. 139 – 155.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke; CORRÊA, Aline Mesquita. A articulação família, seus sujeitos e seus conhecimentos na pedagogia da alternância de uma escola família agrícola. **Anais ANPED Sul**, Porto Alegre, 2018. Disponível em < http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2018/trabalhos>. Acesso 20 abril 2020.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke; CORRÊA, Aline Mesquita; MORETTI, Cheron Zanini. Mulheres, agroecologia e emancipação: aproximações epistemológicas freireanas na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul. In: GRANDO, Beleni Saléte. PEREIRA, Lisanil da C. P. CUNHA, Tereza. FERREIRA, Waldineia A. de A. **Mulheres, Culturas e Identidades.** Série Mulheres, Territórios e Identidades – Volume II, p. 55-70, 2018.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. **Aprendizagens na Pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul**. 2013. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, 2013.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke; CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. As aprendizagens na Pedagogia da alternância e na Educação do Campo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.371-390, jul./dez.2014.

VIZOLLI, Idemar; QUIRINO PORTO AIRES, Helena; GONÇALVES BARRETO, Mylena. A Pedagogia da Alternância presente nos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas Famílias Agrícolas do Tocantins. **Educ. Pesqui.** vol.44 São Paulo 2018, Epub May 28, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844166920. Acesso em 23 de maio de 2019.

WALSH, Catherine. **Pedagogías (des)coloniales.** Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento (des)colonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: LINEA, A.; MIGNOLO. W.; WALSH, C. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2014. p. 17-51.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catherine. "Interculturalidade crítica e pedagogia (des)colonial: in-surgir, re-existir e re-viver". *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad e colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSFOGUEL, Ramón. (Org.). **El giro (des)colonial**: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, cap. 3, p. 47-63.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

ZAMBERLAN, Sérgio. **O lugar da família na vida institucional da escola – família – participação e relação do poder.** 2004. Dissertação (Mestrado)- Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB. Brasília. 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Sistematização da revisão de literatura realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES Fonte: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Último acesso em 05 de janeiro de 2020.								
DESCRITORES DE BUSCA: "Escola Família Agrícola" AND "Paulo Freire"								
Título- Autor/a	**Ano**	**Tipo (D/T)**	**Programa e IES**	**Categorias**	**Metodologia/ referencial teórico-analítico:**	**Orientador/a**	**Link - acesso**	**Problema de pesquisa e objetivo/s (em alguns casos não há problema)**
A escola no horizonte de jovens camponeses de uma Escola Família Agrícola. Cristiane Benjamin Freitas.	2010	D	Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.	Escola; jovens camponeses (juventudes); Escola Família Agrícola.	Pesquisa qualitativa, observação, entrevistas individuais e semiestruturadas e aplicação de questionários. Sociologia da Educação e da Sociologia da Juventude.	Geraldo Magela Pereira Leão	https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAED-8DBHE7	Como objetivo geral a autora buscou compreender analisar as experiências de escolarização de jovens rurais estudantes da Escola Família Agrícola Paulo Freire/Acaiaca-MG. Como objetivos específicos, pretendeu-se descrever e analisar os sentidos atribuídos à escolarização pelos jovens rurais; descrever os limites, conflitos e possibilidades vivenciados nesse processo; identificar as escolhas e as estratégias que foram construídas no processo de escolarização dos jovens; analisar a relação dessas experiências na construção de projetos de futuro e/ou prolongamento dos estudos e discutir a condição juvenil no campo e sua diversidade.
Educação do campo e práticas	2010	T	Programa de Pós-Graduação	Educação do campo;	Pesquisa qualitativa, constituída a partir de	João Batista de	http://www.repositorio.ufc.br/handle/riu	Como a educação do campo na EFA Dom Fragoso atua na

educativas de convivências com o Semiárido: a Escola Família Agrícola Dom Fragoso. Beatriz Helena Oliveira de Melo Mattos			em Educação, Universidade Federal do Ceará, Linha de pesquisa: Movimentos Sociais.	convivência; Escola Família Agrícola Dom Fragoso.	entrevistas semiestruturadas e observação participante. Teoria crítica; Educação Popular. Coletânea de Narrativas propostas por Thompson (1998).	Albuquerque Figueiredo	fc/2992	construção de um projeto de sustentabilidade, tendo como suporte os princípios de convivência com o Semiárido? Habituamo-nos com a ideia de que é preciso combater a seca para viver no Semiárido. Nesse trabalho, porém, a autora trabalha com a categoria de convivência para identificar as práxis da EFA Dom Fragoso no processo de vislumbrar possibilidades no Semiárido. Portanto, a tese **busca discutir os processos educativos gerados na busca pela convivência com o semiárido brasileiro- SAB.** A proposta de convivência com o SAB aponta o fracasso da lógica de combate à seca, como meio de fixar e integrar o SAB no contexto da Nação.
Limites e possibilidades do plano de estudo na articulação trabalho-educação na Escola Família Agrícola Paulo Freire. Érica Ferreira Melo.	2013	D	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Linha de pesquisa: Educação, estado e sociedade.	Limites e possibilidades; plano de estudos; trabalho-educação.	Pesquisa qualitativa produzida a partir de uma revisão bibliográfica, sobre as temáticas: Educação do Campo, trabalho como princípio educativo e Pedagogia da Alternância, somada s entrevistas semiestruturadas e questionários, que foram analisadas sob a	Lourdes Helena da Silva	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=100813.	Como ocorre a articulação trabalho-educação na EFA Paulo Freire? A pesquisa teve como objetivo ampliar a compreensão da pesquisadora sobre o PE a partir do processo de formação da Escola Família Agrícola Paulo Freire (EFAP), como instrumento de valorização do trabalho e utilização do seu potencial educativo na formação

					perspectiva do Método de Análise de Conteúdo. Teoria crítica			dos jovens do campo. A autora discorre que existem limites, mas também possibilidades importantes como o diálogo entre educação e trabalho.
Aprendizagens na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul. Cristina Luisa Bencke Vergutz,	2013	D	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Linha de pesquisa: Aprendizagem, tecnologias e linguagem na educação.	Pedagogia da alternância; aprendizagem; educação do campo.	Pesquisa qualitativa, do tipo participante, constituída a partir de entrevistas semiestruturadas, análise documental e registros em diário de campo. Aproximações conceituais com teorias que se coadunam com os processos organizacionais e metodológicos da alternância, como as de John Dewey e Paulo Freire.	Felipe Gustsack	https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/506	Quais e como as aprendizagens ocorrem na singularidade da organização metodológica alternada? A autora buscou compreender quais e como as aprendizagens ocorrem na singularidade da organização metodológica alternada, problematizando a Pedagogia da Alternância como possibilidade para uma educação contextualizada e emergente do povo camponês. Como resultados a pesquisadora discorre que compreende a prática educativa na EFASC pautada por um trabalho integrador, permeado por fortes relações de convivência, diálogo e partilhas, que são potencializadas na circularidade da roda como espaço educativo.
Escola Família Agrícola de Marilândia: um estudo de caso. Gisander Lopes Breda	2015	D	Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Regional. Faculdade Vale do Cricaré-Gestão Social.	Pedagogia da alternância; educação camponesa; Escola Família Agrícola.	Pesquisa Qualitava constituída a partir da realização de entrevistas semiestruturadas. Teoria crítica e pensamento pedagógico de Paulo Freire.	Nara Cuman Motta	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3259894	O estudo em questão tem por objetivo apresentar e analisar a proposta pedagógica da Escola Família Agrícola de Marilândia como alternativa para uma educação camponesa de qualidade.

Oficina-Escola Jardim da Natureza: trabalho artesanal e educação do campo na Vila Céu do Mapi á-Floresta Nacional do Purus – AM. Lillian Maria Frederico Souza	2016	D	Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal De Viçosa	Trabalho e educação; educação do campo; florestania; princípio educativo do trabalho	Pesquisa de cunho qualitativo, que utilizou, além da revisão bibliográfica, documentos produzidos pelos próprios trabalhadores, entrevistas semiestruturadas realizadas com os artesãos e aprendizes e observações de campo	Geraldo Marcio Alves Dos Santos	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4848409	Compreender a relação entre Trabalho e Educação a partir das experiências realizadas pela Oficina-Escola Jardim da Natureza, localizada na Vila Céu do Mapiá – Floresta Nacional do Purus, no estado do Amazonas.
DESCRITORES DE BUSCA: "Escola Família Agrícola" AND "Educação do campo"								
Título- Autor/a	**Ano**	**Tipo (D/T)**	**Programa e IES**	**Categorias**	**Metodologia/ referencial teórico-analítico:**	**Orientador/a**	**Link - acesso**	**Problema de pesquisa e objetivo/s**
A escola-família agrícola do sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante	2009	T	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia,	Sujeitos do sertão; Escola Família Agrícola do Sertão; Comunidade de Fundo do Pasto Socioambiental.	Fenomenologia dialógica	Celma Borges Gama	https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11845	Por meio da tese a autora busca compreender a percepção que os sujeitos têm do sertão. Nesse processo a pesquisa contextualiza a luta do sujeito do sertão em contexto socioambiental e o seu encontro com a Escola Família Agrícola como seu habitat de luta, mas também de esperança e possibilidades.
A pedagogia da alternância como práxis educativa na escola família agrícola de Uirapuru-GO: limites e potencialidades.	2013	D	Mestrado em Educação, Universidade do estado de Mato Grosso, Linha de pesquisa: Educação e	Pedagogia da alternância; Práxis Educativa; Limites e potencialidade.	Pesquisa qualitativa do tipo participante, Materialismo histórico-dialético. Entrevista semiestruturada, observação participante e análise documental. Ribeiro (2010), Gimonet	Ilma Ferreira Machado	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=106957	Quais são os limites e potencialidades da pedagogia da alternância como práxis educativa na EFA de Uirapuru-GO? A autora procura **analisar a configuração da pedagogia da**

Ana Paula do Amaral			Diversidade.		(1999; 2007); Brandão (1999); Demo (2004); Frigotto (2012); Machado (2003); Marx (2008).			**alternância na Escola Família Agrícola de Uirapuru-GO, evidenciando seus limites e potencialidades, verificando até que ponto ela contribui para processos de transformação da realidade.** Ainda, a autora discorre que um contexto onde impera a luta de classes e a exclusão social, há que se considerar as grandes dificuldades de se construir uma escola diferente nos limites impostos pelo próprio sistema. Assim, sob esses aspectos, os resultados apontam para contradições entre a teoria e a prática no cotidiano dessa proposta educativa, mas também para possíveis superações dos seus problemas.
Vento da meia-noite, lições ao amanhecer: a formação da juventude camponesa na Refaisa – BA. Georgia Oliveira Costa Lins, 2013.	2013	D	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Sociedade.	Escola Família Agrícola. REFAISA. Juventude Camponesa. Educação Profissional no campo.	Pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, constituída a partir da observação participante, da análise documental e de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos. Teoria crítica	Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=339304	Como as EFAs podem interferir na prática produtiva e política (SEVERINO, 2008), dos jovens estudantes? Como o projeto político pedagógico destas escolas reflete na formação destes jovens? A autora propôs discutir como as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) concebem o Ensino Médio Integrado à Educação Profissionalizante e quais os elementos que colaboram na construção dos projetos

								profissionais dos estudantes destas instituições. Como conclusão da investigação a pesquisadora discorre que o projeto político pedagógico das escolas famílias convive com contradições e tensionamentos cotidianos.
Do terreiro de casa ao chão da escola: um caminho de práticas pedagógicas e práticas sociais construídas à luz da pedagogia da alternância. o caso da Escola Família Agrícola Dom fragoso. Maria Deuselena Dias de Souza	2015	D	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Linha de pesquisa: Movimentos sociais, educação popular e escola.	Prática pedagógica; pedagogia da alternância; prática social.	Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, constituída a partir de entrevistas e observação.	Jose Ribamar Furtado de Souza	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2731229	Quais as contribuições do projeto formativo da Escola Agrícola Família Agrícola Dom Fragoso na prática social de seus/uas alunos? A pesquisa teve como objetivo **compreender o papel desse projeto na prática social de seus/suas alunos/as egressos/as que convivem no contexto do semiárido cearense.** Como discussões e resultados a autora discorre que a EFA Dom Fragoso reconstrói um olhar humanizador e consciente sobre o campo e sobre suas fragilidades econômicas e naturais.
Intensidades e conexões de um sujeito em sua trajetória na complexidade do movimento das escolas famílias agrícolas.	2016	D	Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de pesquisa: Educação,	Escola Família Agrícola; movimento social; educação do campo; rizoma; cartografia**.**	Pesquisa qualitativa, do tipo participante, constituída por meio da cartografia, tomando como ponto de análise e reflexão a teoria do rizoma (modelo descritivo ou epistemológico na teoria filosófica de Gilles	Eduardo Simonini Lopes	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4450562	Na diversidade desse rizoma, em suas relações, quem são as EFAs e que movimento social é por elas construído? No contexto da rede de EFAS o autor busca **responder quem são as EFAS e que movimento social por elas é construído**. A partir da experiência como

Júlio Cesar de Almeida Pacheco			instituições, memória e subjetividade.		Deleuze e Félix Guattari). Fenomenologia.			educador de uma EFA, o autor traz problematizações sobre o sujeito e a diversidade de relações que lhes são possíveis dentro do movimento de Escolas Família Agrícola. Nesse processo o autor discorre que o movimento composto pela diversidade dos sujeitos envolvidos nessas redes é um Rizoma.
Educação Ambiental na Escola Família Agrícola de Jaboticaba, Quixabeira, BA: Desafios Para Consolidar A Formação Do Campo. Michele Rios Lopes	2016	D	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Linha de Pesquisa: Educação, gestão e desenvolvimento local sustentável.	Educação ambiental; Escola Família Agrícola e Formação do campo.	Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, entrevistas com os professores e monitores da EFA, além de observações diretas e análise de documentos. Gimonet (1998), Leff (2002), Loureiro (2005), Jacobi (2005), Cavalcante (2007), Van Der Ploeg (2009).	Avelar Luiz Bastos Mutim	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6305009	Quais são os desafios enfrentados pela EFA de Jaboticaba para efetivar a formação do jovem do campo? A pesquisa buscou analisar os desafios da Escola Família Agrícola de Jaboticaba, em Quixabeira, Bahia, para efetivar a formação do jovem do campo tendo como base a educação ambiental. A autora conclui que instaurar efetivamente uma Escola Família Agrícola voltada ao enfrentamento dos desafios para a consolidação da sua formação socioambiental do campo, quer o enfrentamento dos próprios desafios colocados no interior de um sistema societário fundamentado em políticas neoliberais que trazem em sua própria constituição entraves aos processos e práticas educativas de caráter popular.

Escola Família Agrícola de Orizona-Goiás: História e Lembranças de uma experiência de Educação do Campo. Valdivino Souza Ribeiro, 2017.	2017	T	Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Linha de pesquisa: Educação, sociedade e cultura..	Luta pela terra; educação do campo; pedagogia da alternância	Pesquisa qualitativa constituída a partir de movimentações teóricas; documentais; orais; visitas; encontros com o presidente do Centro Social Rural de Orizona da época da criação da EFAORI e com o atual. Sociologia da Cultura, História Cultural, Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, com opção no materialismo dialético.	Jose Maria Baldino	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5060914	Como a EFA Orizona- Goiás surgiu e desenvolve o processo educativo como alternativa da educação escolar do campo? Como objetivos o autor se propôs a **alargar o horizonte investigativo acercada Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância no Brasil, assim como apreender registros com vistas a compreender a trajetória, rupturas, passos e sentidos da história da EFAORI**. Como discussões e resultados o pesquisador pontua que a luta pela terra se dá em conjunto à conquista da educação do e no campo com o apoio da Comissão Pastoral da terra e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.
Escola Família Agrícola Zé De Deus e a formação de trabalhadores do campo em Colinas de Tocantins. Deodete Maria das Neves Schmitt	2017	T	Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade Metodista de Piracicaba**,** Linha de pesquisa: Práticas educativas e relações sociais no espaço escolar e não	Formação; pedagogia da alternância; trabalhadores do campo.	Pesquisa qualitativa constituída a partir da pesquisa bibliográfica, documental e de campo e por meio dos depoimentos dos sujeitos de pesquisa, alunos gestores e monitores. Teoria crítica	Anna Maria Lunardi Padilha	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5874557	A pesquisa teve como objetivo analisar a prática pedagógica desta escola, materializada na pedagogia da alternância e em que medida seus princípios e instrumentos pedagógicos contribuem para a formação dos trabalhadores do campo em Colinas do Tocantins. Como resultados a autora pontua que a EFA investigada situa-se no entremeio do seu projeto político pedagógico e das dificuldades financiais para

			escolar.					efetivá-lo, pois a EFA não tem conseguido acompanhar a família por falta de estrutura (transporte, combustível...). Nesse estudo, a autora compreende que a falta de estrutura na EFA impossibilita a relação mais próxima e dialógica com a família.
Escola do campo, currículo e práticas agroecológicas: um estudo sobre a Escola Família Agrícola (EFA) Dom Fragoso. Maria Patrícia Moura de Lima	2017	D	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Linha de pesquisa: Educação, currículo e ensino.	Escola do campo; currículo; agroecologia; emancipação.	Pesquisa qualitativa, constituída a partir de entrevistas e observação participante. Materialismo histórico-dialético; Arroyo (2009 - 1999); Caldart (2004); Mészáros (2008).	Silvia Elizabeth Miranda de Moraes	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5400470	Como a EFA vem desenvolvendo as práticas agroecológicas proposta no currículo no atual regime de seca? Como objetivo da investigação a autora buscou compreender como na educação básica o saber popular se relaciona com o processo educativo, convertendo-se em forma produtiva. No decorrer da pesquisa verificou-se que a EFA, trabalhando com suas limitações e potencialidades, busca alternativas de desenvolvimento para o semiárido, vinculadas aos fundamentos da agroecologia e ao desejo de proporcionar aos sertanejos uma vida digna e saudável.
DESCRITORES DE BUSCA: “Pedagogia descolonial” AND “Paulo Freire”								

Título- Autor/a	Ano	Tipo (D/T)	Programa e IES	Categorias	Metodologia/ referencial teórico-analítico:	Orientador/a	Link - acesso	Problema de pesquisa e objetivo/s
E cai a máscara... Para descolonizar a Educação das Relações Étnico-Raciais Cristiane Pereira Fontainha De Carvalho	2013	D	Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Colonialidade; Educação das Relações Étnico-Raciais; Identidade; Educação (des)colonial.	Pesquisa qualitativa constituída pesquisa exploratória, realizada através de questionários semiestruturados aplicados aos alunos e professores de duas turmas do segundo segmento do Ensino fundamental de uma escola pública do município de Três Rios, estado do Rio de Janeiro. Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Paulo Freire, Catherine Walsh, Frantz Fanon, Boaventura de Sousa Santos, entre outros, além dos referenciais apontados pela Lei 10.639/03 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	Maria Elena Viana Souza	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=92427	O trabalho discute a relação entre os conceitos de Colonialidade e Educação das Relações Étnico-Raciais. Por meio de estudos que focalizam a colonialidade, buscou-se compreender, também, as relações e os processos identitários forjados com e a partir da ideia de raça, privilegiando-se o conceito de colonialidade por considerar seu potencial crítico para a discussão das relações sociais, educacionais e étnico-raciais. Nesse contexto, este trabalho pretende contribuir para as discussões sobre as questões étnico-raciais no campo da educação no Brasil.
Personas del conflicto armado colombiano en situación de	2019	T	Programa de Pós-Graduação em Educação	Pedagogias descoloniais; Conflito armado colombiano;	Pesquisa qualitativa, do tipo participante. A pesquisa se ratificou a partir da atuação da	Ana Maria Rabelo Gomes	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusa	O problema de pesquisa situa-se entre a atual educação colombiana, ainda pautada em uma pedagogia bancária, a

escolaridad, una mirada desde la pedagogía (des)colonial. Lyda Mayerly Gonzalez Orjuela			Universidade Federal de Minas Gerais, Linha de pesquisa: Educação, culturas, movimentos sociais e ações coletivas.	educação para jovens e adultos.	pesquisadora como professora de espanhol e literatura, aos finais de semana, numa escola pública em Bogotá. Frantz Fanon, Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Boaventura de Sousa Santos, Bell Hooks, Gayatri Spivak e Catherine Walsh.		o/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7772274	educação como possibilidade, sendo a pedagogia (des)colonial, e a busca por ele, a trama de uma pedagogia outra.. A pesquisadora teve como objetivo indagar desde el trabajo in situ dentro de la Institución Educativa Distrital, colegio Almirante Padilla, aquellos estudiantes que tras haber hecho parte de un grupo armado colombiano, ahora están en situación de escolaridad. Como resultados e discussões ela discorre que ocorreu um deslocamento do olhar que ela tinha sobre seu trabalho como professora e que isso se estende para a formação docente como um todo. Ela pontua ainda que a pesquisa lhe possibilitou reconhecer valiosas práticas humanas, bem como a reavaliar as minhas próprias práticas.

DESCRITORES DE BUSCA: "Pedagogia (des)colonial" AND "Paulo Freire"

Título- Autor/a	**Ano**	**Tipo (D/T)**	**Programa e IES**	**Categorias**	**Metodologia/ referencial teórico-analítico:**	**Orientador/a**	**Link – acesso**	**Problema de pesquisa e objetivo/s (em alguns casos não há problema)**
Educação popular e pensamento (des)colonial latino-americano em Paulo	2015	T	Programa de Pós-Graduação em Educação.	Educação Popular. (des)colonialidade. Pedagogia	Pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico com uma revisão nas obras de Paulo Freire, no Brasil, e	Sonia Maria Da Silva Araújo	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusa	Que concepção (des)colonial se apresenta no pensamento social e pedagógico de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, e quais as

Freire e Orlando Fals Borda João Colares Mota Neto			Universidade Federal do Pará, Linha de pesquisa: Educação, cultura e sociedade.	(des)colonial; América Latina. Paulo Freire. Orlando Fals Borda.	de Orlando Fals Borda, na Colômbia. A referência teórico-analítica é o pensamento falsbordiano e freireano que oferece elementos para que o autor compreenda o giro metodológico e epistemológico na América Latina.		o/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2680797	contribuições destes autores para a constituição de uma pedagogia da (des)colonialidade como expressão da educação popular latino-americana? A pesquisa teve como objetivo analisar a constituição de uma concepção (des)colonial no pensamento social e pedagógico de Paulo Freire e de Orlando Fals Borda, identificando seus aportes para a formulação de uma pedagogia da (des)colonialidade como expressão da educação popular latino-americana.
O Currículo na Perspectiva (des)colonial: um Estudo de caso em uma Escola de Uruará, Pará, Brasil. Oliveira, Claudeney Licinio	2018	D	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Blumenau, Linha de pesquisa: Educação, cultura e dinâmicas sociais.	Currículo; escola; perspectiva (des)colonial; pedagogia (des)colonial.	Pesquisa qualitativa constituída a partir da análise documental, de entrevistas e questionários. Teoria crítica (des)colonial; Modernidade/Colonialidade composto por autores latino-americanos e caribenhos entre eles Walter Mignolo, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Aníbal Quijano e nos brasileiros Paulo Freire, Vera Candau, Reinaldo M. Fleuri, Inês Barbosa Oliveira entre outros.	Adolfo Ramos Lamar	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7158155	Como o currículo é produzido em uma escola do município de Uruará, Pará, Brasil? A pesquisa teve como objetivos compreender como o currículo é produzido em uma escola no município de Uruará, Pará, Brasil a partir da perspectiva (des)colonial; sendo os específicos: abordar a teoria crítica (des)colonial, discutir o currículo e a pedagogia (des)colonial, e a partir dos dados coletados, analisar como a (des)colonialidade perpassa os documentos institucionais e o dizeres de uma escola de Uruará.
A Lei 10.639/03 Na	2018	D	Programa de	Lei 10639/03;	Pesquisa qualitativa, do	Maria Elena	https://sucupira.cap	O trabalho teve como objetivo

Formação Inicial De Professores Do Curso De Letras - Literatura Negra Brasileira E Africanas: Sai O Cânone, Entra A De(S)Colonização. Ana Cristina da Costa Gomes			Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Literatura Negra; Formação Inicial; Curso de Letras; Currículo, (des)colonialidade	tipo documental	Viana Souza	es.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6854074	investigar qual o impacto que a Lei 10639/03 sobre o curso de Letras da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro indagando se este curso de Letras tem realizado a tarefa da construção antirracista no âmbito da formação inicial?
DESCRITORES DE BUSCA: "Educação do Campo" AND "Descolonialidade"								
Título- Autor/a	**Ano**	**Tipo (D/T)**	**Programa e IES**	**Categorias**	**Metodologia/ referencial teórico-analítico:**	**Orientador/a**	**Link – acesso**	**Problema de pesquisa e objetivo/s (em alguns casos não há problema)**
Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de história e geografia da coleção didática projeto buriti multidisciplinar: um olhar através das Epistemologias do Sul; Filipe Gervasio Pinto da Silva	2015	D	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea; Universidade Federal de Pernambuco.	Epistemologias do Sul. Educação do Campo. Livros Didáticos. Diferença Colonial	Pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico pautado na análise dos livros didáticos.	Janssen Felipe Da Silva	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3347255	A pesquisa tem como objetivo compreender que paradigmas educacionais alicerçam os LD História e Geografia da coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar aprovada no PNLD-CAMPO/2013. Como resultado o autor traz que identificou a existência paradigmática conflitiva o Paradigma Funcional da Educação do Campo. Trata-se de uma interdependência do contexto político do PNLD-CAMPO/2013, cujos sujeitos políticos hegemônicos são os grupos editoriais.

Identidades descoloniais nas práticas de letramento do Projovem Campo – Saberes Da Terra Antonio Ozielton de Brito Sousa	2015	D	Programa de Pós-graduação em Educação e ensino; Universidade Estadual do Ceará.	Discurso. Identidades. (Des)Colonialidade. Letramento. Educação do Campo.	Pesquisa qualitativa, de cunho documental a partir corpus constituído por trechos do Projeto Base do Projovem e uma ampliação etnográfica composta por observação participante, notas de campo e entrevistas realizadas com os sujeitos que participam do Programa. Educação do Campo Letramentos Críticos Análise de Discurso Crítica (ADC). Educação do campo Descolonialidade.	Claudiana Nogueira De Alencar	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2369701	Como se dão os processos de construção de identidades dos moradores do campo a partir das práticas linguísticas educacionais? Como resultados e discussões o autor traz que o Projovem apresenta possibilidades de inserção crítica na realidade, contudo sente a ausência da radicalidade freireana necessária para a transformação.
DESCRITORES DE BUSCA: "Educação do Campo" AND "(des)colonialidade"								
Título- Autor/a	**Ano**	**Tipo (D/T)**	**Programa e IES**	**Categorias**	**Metodologia/ referencial teórico-analítico:**	**Orientador/a**	**Link – acesso**	**Problema de pesquisa e objetivo/s (em alguns casos não há problema)**
Marcas Da Perspectiva (des)colonial No Curso De Licenciatura Em Educação Do Campo (Lecampo): aproximações e distanciamentos.	2017	D	Programa de Pós-Graduação em Educação; Pontifícia Universidade Católica de Minhas Gerais	Licenciatura em educação do campo; educação; (des)colonialidade; formação de professores	Pesquisa qualitativa constituída a partir da análise documental, de entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa. Estudos descoloniais. Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Paulo Freire e Catherine Walsh. Acolhe também os teóricos que	Teodoro Adriano Costa Zanardi	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5014634	A pesquisa busca problematizar o conceito de modernidade trazido pelos autores europeus, a partir dos teóricos latino-americanos vinculados à perspectiva (des)colonial; compreender a importância do MST como prática de resistência (des)colonial nos espaços universitários; ressaltar a importância de uma

Cleidiane Lemes de Oliveira					discutem a Educação do Campo, como Roseli Carldart, Miguel Arroyo e Mônica Molina. A autora trabalha com a ideia de *traços descoloniais*..			perspectiva Intercultural Crítica na formação de professores como mediadores e propulsores da construção de um conhecimento Outro; e, ainda, compreender os reflexos dessa produção de conhecimento (des)colonial dentro do LeCampo.
DESCRITORES DE BUSCA: "Pedagogia da Alternância" AND "Educação do Campo"								
Título- Autor/a	**Ano**	**Tipo (D/T)**	**Programa e IES**	**Categorias**	**Metodologia/ referencial teórico-analítico:**	**Orientador/a**	**Link – acesso**	**Problema de pesquisa e objetivo/s (em alguns casos não há problema)**
Formação Integral na educação do campo: o ensino de língua portuguesa no currículo integrado da pedagogia da alternância. Jaqueline de Moraes Thurler Dália.	2011	D	Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.	Formação; ensino de língua portuguesa; currículo integrado; pedagogia da alternância.	Pesquisa qualitativa do tipo documental.	Gabriel de Araújo Santos	http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/dissertacao/formacao-integral-na-educacao-do-campo-o-ensino-de-lingua-portuguesa-no-curriculo-integrado-da-pedagogia-da-alternancia/	Conforme a autora, a pesquisa parte do pressuposto que a proposta formativa da Pedagogia da Alternância se baseia na concepção de um Currículo Integrado e transdisciplinar, no qual o ensino de Língua Portuguesa tem um papel de destaque. Teve como objetivo analisar a dinâmica curricular e como ensino de Língua Portuguesa acontece na proposta formativa de Ensino Integrado da Pedagogia da Alternância, tendo como sujeitos o corpo docente dos CEFFAs fluminenses.
Aprendizagens na Pedagogia da Alternância da Escola Família	2013	D	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de	Pedagogia da alternância; aprendizagem; educação do	Pesquisa qualitativa, do tipo participante, constituída a partir de entrevistas	Felipe Gustsack	https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/506	Quais e como as aprendizagens ocorrem na singularidade da organização metodológica alternada?

Agrícola de Santa Cruz do Sul. Cristina Luisa Bencke Vergutz,			Santa Cruz do Sul, Linha de pesquisa: Aprendizagem, tecnologias e linguagem na educação.	campo.	semiestruturadas, análise documental e registros em diário de campo. Aproximações conceituais com teorias que se coadunam com os processos organizacionais e metodológicos da alternância, como as de John Dewey e Paulo Freire.			A autora buscou compreender quais e como as aprendizagens ocorrem na singularidade da organização metodológica alternada, problematizando a Pedagogia da Alternância como possibilidade para uma educação contextualizada e emergente do povo camponês. Como resultados a pesquisadora discorre que compreende a prática educativa na EFASC pautada por um trabalho integrador, permeado por fortes relações de convivência, diálogo e partilhas, que são potencializadas na circularidade da roda como espaço educativo.
Educação do campo e o contexto da educação na alternância: o caso da Escola Família Agrícola de Porto Nacional-TO; Guilherme Pereira de Carvalho	2014	D	Programa de Pós-Graduação em Geografia; Universidade Federal do Tocantins.	Educação do campo; pedagogia da alternância; ensino	Pesquisa qualitativa constituída a partir da análise documental; Materialismo histórico-dialético.	Adão Francisco de Oliveira	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2106138	Como a proposta do ensino (conteúdos) da Geografia na EFAPN se apresenta no Plano de Curso no contexto da Pedagogia da Alternância, a partir da formação técnica e das dimensões de carências para o agronegócio e para a agricultura familiar no Estado do Tocantins? O autor propôs identificar e analisar as disciplinas que estão voltadas para uma formação que prioriza a Educação do Campo (mesmo no contexto de uma agricultura familiar), bem como

								as disciplinas que priorizam a formação para o agronegócio (força de trabalho) presentes no plano de curso da EFAPN, em especial no que tange à disciplina de Geografia.
Pedagogia da alternância e a convivência com o Semiárido: as comunidades tradicionais de Fundo de Pasto. Jailton dos Santos Andrade.	2016	D	Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Sede), Linha de pesquisa: Educação, saúde e cultura.	Pedagogia da alternância; Comunidades tradicionais; desenvolvimento sustentável.	Pesquisa qualitativa, levantamento bibliográfico, realização de entrevistas com alunos, presidentes e membros de associações de fundos de pasto e da EFASE e análise documental.	Silvia Aparecida de Souza Fernandes	https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144213	Como a pedagogia da alternância contribui para que as comunidades tradicionais de Fundo de Pasto convivam com o Semiárido? O autor buscou analisar como a educação do campo e pedagogia da alternância, a partir do trabalho desenvolvido pela Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE), localizada no município de Monte Santo–BA, contribuem para a formação de jovens camponeses das comunidades de fundo de pasto no desenvolvimento de práticas sustentáveis, na perspectiva da convivência com o semiárido.
A Educação do Campo e Pedagogia da Alternância no Centro Familiar de Formação por Alternância de Pinheiros-ES: Possibilidades Pedagógicas de Superação da Fragmentação Campo/Cidade.	2016	D	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe; Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita	Educação do campo; pedagogia da alternância; possibilidades.	Pesquisa qualitativa constituída a partir da realização de entrevistas diretas. Estudos sobre educação do campo; território e pedagogia da alternância.	Noemia Ramos Vieira	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3803098	O autor discorre que a pesquisa busca compreender a seguintes indagações: Como a Pedagogia da Alternância no CEFFAP tem cumprido o seu papel junto a natureza dos seus estudantes? Quais os desafios da Pedagogia da Alternância no CEFFAP tendo em vista que os seus estudantes em sua maioria são

Gutemberg Gomes de Oliveira.			Filho (Sede)					da cidade? Quais foram as transformações ocorridas com o aumento histórico do número de estudantes da cidade? Como discussões e resultados traz que a Centro Familiar de Formação por alternância atua para a construção e luta por Uma Educação do Campo, trazendo fortes elementos para uma profunda reflexão e crítica sobre a relação campo/cidade na educação.
A pedagogia da alternância como proposta de reencantamento dos jovens campo pela educação; Zyara Santos da Paixao Mamedio	2016	D	Programa de Pós-Graduação em Teologia; Escola Superior de Teologia.	Pedagogia da alternância; reencantamento; juventude; educação do campo.	-	Laura Franch Schmidt da Silva	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5193271	-
Pedagogia da alternância: práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola Brasileira; Cícero da Silva	2018	T	Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Linha de pesquisa: - Práticas Discursivas em Contexto de Formação. Universidade	Pedagogia da alternância; práticas de letramento; enunciados.	Pesquisa qualitativa, de natureza etnográfica, constituída a partir da produção de material audiovisual, diários de campo do pesquisador, documentos da escola-campo, registros fotográficos de atividades, de espaços e de objetos, além de textos de (16) exemplares do Caderno da Realidade gerados nas		http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/854	Como acontecem as práticas de letramentos na pedagogia da alternância em uma EFA brasileira? O autor discorre que o objetivo de seu trabalho se deteve em investigar as práticas e eventos de letramentos mediados pelos Instrumentos Pedagógicos do contexto de ensino da Pedagogia da Alternância. A pesquisa insere-se no percurso

			Federal do Tocantins.		diferentes etapas de execução de 08 (oito) temas dos Planos de Estudo, no ano de 2014. Linguística aplicada, perspectiva benvenisteana			investigativo da Linguística Aplicada, valendo-se dos estudos do letramento e mobilizando categorias enunciativas na perspectiva benvenisteana para análise das produções textuais. Como resultados, o pesquisador traz que as práticas e os eventos de letramentos evidenciados na pesquisa transcendem aquilo que a escola conservadora propõe a ensinar em termos de letramento; não se trata de uma produção reduzida à escrita por e para si mesma.
DESCRITORES DE BUSCA: "Pedagogia da Alternância" AND "(des)colonialidade"								
Título- Autor/a	**Ano**	**Tipo (D/T)**	**Programa e IES**	**Categorias**	**Metodologia/ referencial teórico-analítico:**	**Orientador/a**	**Link – acesso**	**Problema de pesquisa e objetivo/s (em alguns casos não há problema)**
Percepções De Estudantes Da Educação De Jovens E Adultos Sobre O Processo De Formação No Instituto Federal Do Pará. Andrea Maria Mello Costa Lima	2017	D	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.	EJA; formação; emancipação.	Pesquisa qualitativa constituída a partir da realização de entrevistas semiestruturadas; (des)colonialidade e interculturalidade. Freire (1977, 1979, 1996, 2005, 2011, 2014), Arroyo (2005), Mota Neto (2016).	Wanderley da Silva	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5054287	Conhece a visão do estudante com o objetivo de analisar as percepções dos que eles têm da educação de jovens e adultos do Instituto Federal do Pará, *Campus* Castanhal, sobre o processo de formação no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino médio, desenvolvido na Pedagogia da Alternância. Conforme a autora foi possível identificar a relevância da

								formação não só para os estudantes, como também para suas comunidades e os espaços que precisam ser dinamizados e construídos para o alcance de uma formação mais humana, que transponha a formação técnica, no diálogo e na valorização de culturas diversas e no desvelamento das desigualdades sociais, contribuindo assim com a formação de um sujeito crítico e protagonista de sua história.
DESCRITORES DE BUSCA: "Educação do campo" AND "Educação popular"								
DESCRITORES DE BUSCA: "Pedagogia da Alternância" AND "(des)colonialidade"								
Nenhum trabalho localizado								
Título- Autor/a	**Ano**	**Tipo (D/T)**	**Programa e IES**	**Categorias**	**Metodologia/ referencial teórico-analítico:**	**Orientador/a**	**Link - acesso**	**Problema de pesquisa e objetivo/s (em alguns casos não há problema)**
Educação popular do campo e território: uma análise da prática educativa do Getepar-Nep na Amazônia Ribeirinha. Adolfo da Costa	2011	D	Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade do Estado do Pará.	Educação popular, Educação do campo, Território, Espaço geográfico.	Pesquisa qualitativa do tipo participante; Materialismo histórico dialético.	Ivanilde Apoluceno de Oliveira	http://www.bibliotekevirtual.org/index.php/2013-02-07-03-02-35/2013-02-07-03-04-00/763-o/7510-educacao-popular-do-campo-e-territorio-uma-analise-da-pratica-educativa-do-getepar-nep-na-amazonia-	Conforme o autor a pesquisa busca analisar a prática educativa em educação popular do campo de alfabetização e pós-alfabetização com jovens, adultos e idosos em três comunidades rurais-ribeirinhas do município de São Domingos do Capim, no estado do Pará. O autor destaca, por fim, importância do território como

Oliveira.							ribeirinha.html	elemento educativo, sendo ele um dos grandes eixos articuladores dos conteúdos trabalhados com os educandos e a importância do saber espacial para a comunidade.
TEATRO DO OPRIMIDO E EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO: Articulação entre o pensamento e a obra de Paulo Freire e Augusto Boal com uma Experiência em Minas Gerais. Emiliana Maria Diniz Marques	2012	D	Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade do Estado de Minas Gerais	Teatro do oprimido; educação popular do campo; educação do campo; educação popular.	Pesquisa qualitativa do tipo participante com a integração da mestranda em todo o processo de desenvolvimento do método do Teatro do Oprimido.	José Pereira Peixoto Filho	http://fae.uemg.br/dissertacoes/TD0027.pdf	É possível desenvolver Teatro do Oprimido no interior de uma instituição de controle e reprodução social? Quais os limites que se apresentam à sua prática? O trabalho estabelece relações entre o Teatro do Oprimido e a Educação, compreendendo algumas contribuições, limites e desafios prático-teóricos apresentados pelo método teatral, sistematizado por Augusto Boal, tendo em vista a Educação do Campo na atualidade brasileira. Abarca a origem e o desenvolvimento do Teatro do Oprimido, considerando o amplo movimento de cultura e educação popular em efervescência no Brasil dos anos de 1960 e suas aproximações com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire.
A relação entre escolarização pública e o contexto da escola da	2013	D	Programa de Pós-Graduação em Educação;	Escola pública popular; educação do campo; educação popular.	Pesquisa qualitativa; Estudo de caso; Análise documental e entrevistas semiestruturadas.	Severino Bezerra da Silva	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusa	O trabalho buscou valorizar e socializar os saberes populares oriundos da memória coletiva e da cotidianidade de vida com os

educação do campo: Um estudo de caso no Município de Boa Vista/PB; Iranete de Araújo Meira.			Universidade Federal da Paraíba		Análise de conteúdo (Franco, 2008; Bardin, 2011).		o/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1201293	saberes escolares na tentativa de contribuir na concretização de uma proposta de educação popular pública do campo. Como conclusão a autora traz que foram encontradas, resquícios de uma política de educação rural tradicional e elementos que transitam em busca da conquista de uma proposta de educação do campo.
Educacão do campo e emancipação humana: as contribuições do Projovem Campo – Saberes Da Terra (Edição 2008), Em Pernambuco; Karla Tereza Amelia Fornari de Souza.	2014	D	Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade Federal da Paraíba.	Educação do campo; educação popular; emancipação; campesinato.	Pesquisa qualitativa; Entrevistas e grupos focais; Abordagem crítico dialética.	Maria do Socorro Xavier Batista	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2253102	Quais são as contribuições do Projovem Campo-Saberes da Terra, para a emancipação dos sujeitos envolvidos? A pesquisadora buscou analisar as contribuições do programa Projovem Campo, verificando as aproximações com a busca e a consolidação da emancipação humana.
Projeto Comunitário-PROCEP (1987-1994) no Assentamento Baixio: uma experiência de Educacao Popular do Campo-PB Maria da Luz dos Santos Lima	2016	D	Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade Federal da Paraíba.	Educação popular; educação do campo; Projeto Comunitário de Educação Popular; emancipação.	Pesquisa qualitativa permeada pela análise documental e pela realização de entrevistas semiestruturadas.	Maria do Socorro Xavier Batista	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4977853	A pesquisa tem como objeto a analise do Projeto Comunitários de Educacão Popular – PROCEP, do Assentamento Baixio, compreendendo como uma experiência de Educacão Popular do Campo, buscando estabelecer relação entre os princípios da Educacão Popular (EP) e da Educacão do Campo (EC) presentes nos processos educativos desenvolvidos na experiência do PROCEP, desenvolvida entre os anos

								1987-1994 na comunidade. A autora conclui que o projeto comunitário analisado pode ser compreendido como uma experiência de Educação Popular do Campo.
Tecnologias Sociais e Praticas Educativas Contextualizadas para a Convivência com o Semiárido: partilhando saberes e construindo novos olhares em territórios camponeses; Irenaldo Pereira de Araújo	2016	T	Pós-Graduação em Educação; Universidade Federal da Paraíba	Semiárido; tecnologias sociais; educação do campo; educação popular.	Pesquisa qualitativa. Entrevistas semiestruturadas. Análise a partir da Educação popular, da educação do campo.	Severino Bezerra da Silva	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4979645	De que forma práticas educativas contextualizadas para a convivência com o Semiárido, realizadas em territórios camponeses, mediante implantação de tecnologias sociais de captação e armazenamento de águas pluviais, têm contribuído com a aquisição de novos olhares sobre o Semiárido brasileiro? A pesquisa traz como objetivo Investigar práticas educativas contextualizadas para a convivência com o Semiárido em territórios camponeses e suas implicações na construção de novos olhares sobre o Semiárido brasileiro.
Educação do campo no Semiárido como política pública: um desafio à articulação local dos movimentos sociais; Ana Celia Silva Menezes.	2017	T	Pós-Graduação em Educação; Universidade Federal da Paraíba	Educação do campo; movimentos sociais populares; educação popular.	Pesquisa qualitativa constituída a partir da análise documental; Materialismo histórico-dialético com base nos conceitos de Estado, Política e Hegemonia (Gramsci, 1978, 1982).	Edineide Jezini Mesquita Araujo	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5114278	A pesquisa problematiza os elementos existentes em âmbito municipal que incidem no processo de efetivação das políticas de Educação do Campo e quais as articulações dessas políticas com a proposta de Educação Contextualizada para Convivência com o

								Semiárido. Como discussões e conclusão o autor traz que há uma correlação de forças locais entre a agenda municipal, pautada no combate à seca, e a da educação do campo atrelada à convivência com o Semiárido.
DESCRITORES DE BUSCA: "Pedagogia da alternância" AND "Educação popular"								
Título- Autor/a	**Ano**	**Tipo (D/T)**	**Programa e IES**	**Categorias**	**Metodologia/ referencial teórico-analítico:**	**Orientador/a**	**Link - acesso**	**Problema de pesquisa e objetivo/s (em alguns casos não há problema)**
Do terreiro de casa ao chão da escola: um caminho de práticas pedagógicas e práticas sociais construídas à luz da pedagogia da alternância. o caso da Escola Família Agrícola Dom fragoso. Maria Deuselena Dias de Souza	2015	D	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Linha de pesquisa: Movimentos sociais, educação popular e escola.	Prática pedagógica; pedagogia da alternância; prática social.	Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, constituída a partir de entrevistas e observação.	Jose Ribamar Furtado de Souza	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2731229	Quais as contribuições do projeto formativo da Escola Agrícola Família Agrícola Dom Fragoso na prática social de seus/uas alunos/as egressos/as? A pesquisa teve como objetivo **compreender o papel desse projeto na prática social de seus/suas alunos/as egressos/as que convivem no contexto do semiárido cearense.** Como discussões e resultados a autora discorre que a EFA Dom Fragoso reconstrói um olhar humanizador e consciente sobre o campo e sobre suas fragilidades econômicas e naturais.

APÊNDICE B: Sistematização da revisão de literatura realizada nos Grupos de Trabalho dos encontros anuais da ANPED

ENCONTROS ANUAIS DA ANPED (2007-2019)
Termos de busca: Pedagogia da alternância; Escola Família Agrícola; Educação do Campo; Pedagogia (des)colonial; Pedagogia descolonial; (des)colonialidade.
GT 06 - EDUCAÇÃO POPULAR ANPED
2007
Título do trabalho: José Martí e a educação popular: um retorno às fontes. **Autor:** Danilo Romeu Streck, 2007. **Resumo e objetivo/s:** Embora não mencione os termos colonialidade/descolonialidade, Streck (2007), propõe um retorno às fontes através do pensamento de José Martí. Ora, se Paulo Freire ainda não é conhecido/reconhecido amplamente nas universidades brasileiras, sabemos que Martí também não. Nesse caminho de retorno às fontes, o autor traz movimentos populares importantes como o movimento Zapatista, as manifestações dos povos indígenas, o movimento negro e entre outras emergências que brotam na educação popular. Com isso Streck (2007) apresenta o pensamento pedagógico de Martí e em seguida discute a educação popular do povo ou a educação povo como educação popular. **Acesso:** http://30reuniao.anped.org.br/
2010
Título do trabalho: Fontes da Educação Popular e da pesquisa participativa na América Latina: epistemologias ao sul da colonialidade do conhecimento **Autor/a:** Cheron Zanini Moretti e Telmo Adams **Resumo e objetivo/s:** O autor e a autora discorrem que trabalho tem por objetivo colocar em diálogo fontes da educação popular, da pesquisa participativa com as epistemologias surgidas no sul como experiências, métodos e pedagogias de resistências e de insurgências ao se compreender e

valorizar “outro conhecimento” ante a colonialidade imposta pelo norte. Acesso: http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt06
Título do trabalho: Educação Popular e paradigmas emancipatórios **Autor:** Paulo Evaldo Fensterseifer, 2010. **Resumo e objetivo/s:** O autor discute a emancipação como um paradigma que tem sido ressignificando na América Latina a partir da educação popular. Nesse processo, a emergência das lutas populares indicam que há busca por emancipações, ou seja, pela superação das opressões ramificadas nas diferentes dimensões da vida humana. **Acesso:** http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt06
2017
Título do trabalho: Paulo Freire e Orlando Fals Borda na Genealogia na Pedagogia (des)colonial Latino-Americana. **Autor:** João Colares Mota Neto, 2017. **Resumo e objetivo/s:** O trabalho problematiza a (des)colonialidade e colonialidade na trama de uma pedagogia (des)colonial presente no pensamento freireano e falsbordiano. Para o autor, a sociologia de Fals Borda e a pedagogia de Freire oferecem elementos para formulação de uma pedagogia (des)colonial na América Latina. **Acesso**: http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=31
2019
Título do minicurso: Educação popular e pedagogias de(s)coloniais: desafios para a pesquisa em contextos de luta, resistência e ação política. **Autores/autora:** João Colares da Mota Neto, Cheron Zanini Moretti e Reinaldo Matias Fleuri , 2019.

Resumo e objetivo/s: Por meio do curso, os autores e a autora buscam trazer uma análise de contexto da América Latina e, especificamente, do Brasil, articulada à utilização de categorias e conceitos do pensamento de(s)colonial. Nesse processo traçam as relações entre a Educação Popular e as Pedagogias De(s) coloniais, nas dimensões epistemológica, histórica e metodológica. A identificação de pensadores/as do campo da Educação Popular atua na busca por aportes para formulação de uma teoria pedagógica (des)colonial.

Acesso: http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=31

GT 03 MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

MOVIMENTOS SOCIAIS, SUJEITOS E PROCESSOS EDUCATIVOS (a partir de 2012)

2007

Titulo do trabalho: Tecnologia e agricultura familiar: o movimento agroecológico como espaço de educação.

Autor: Antonio Inácio Andreoli, 2007.

Resumo e objetivo/s: Ao observar o crescente *avanço* das tecnologias no campo, o autor se questiona sobre: *que desenvolvimento é esse?* Se é o que desconsidera a vida e relações sociais do território camponês, mediante uma prática de extensão capitalista, o autor problematiza que se trata de um *anti desenvolvimento*. Portanto, apresenta a agroecologia como uma práxis coadunada à vida e que permite às pessoas se educarem e se compreenderem como sujeitos. Com isso, o trabalho visa questionar a tecnologia na agricultura familiar, destacando a importância dos saberes e práticas ancestrais.

Acesso: http://30reuniao.anped.org.br/

2008

Título do trabalho: Movimento Nacional de Educação Do Campo: uma trajetória em Construção

Autor: Antonio Munarin, 2008.

Resumo e objetivo/s: Conforme o autor, o ponto de partida deste trabalho é a percepção de que existe no Brasil, em processo de construção, um Movimento Nacional em torno da questão da Educação do Campo. Com efeito, constatam-se sinais de um movimento nascente, de conteúdo político, gnoseológico e pedagógico, que vem sendo construído por determinados sujeitos coletivos ligados diretamente às questões agrárias. **Acesso:** http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho03.htm
2009
Título do trabalho: Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Autora:** Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante, 2009. **Resumo e objetivo/s:** Conforme a autora, o texto busca trazer para o debate os questionamentos em torno da viabilidade das políticas de educação do campo nos territórios do rural brasileiro. **Acesso:** http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_03.html
2015
Título do trabalho: O dito e o não dito da formação inicial dos monitores das Escolas Famílias Agrícolas: do projeto político-pedagógico aos protagonistas. **Autora:** Sandra Regina Magalhães de Araújo, 2015. **Resumo e objetivo/s:** Conforme a autora, o texto apresenta resultados da pesquisa cujo objetivo geral foi investigar a experiência de formação inicial voltada para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia, sob a concepção de formação de educadores do campo na contemporaneidade. Entre a formação oriunda dos movimentos sociais e a dos cursos de licenciatura, a autora destaca a importância da mantença do protagonismo dos sujeitos tendo como referência o pensamento de Paulo Freire e Miguel Arroyo.
GT 9 EDUCAÇÃO E TRABALHO
Não foram localizados trabalhos vinculados à temática da pesquisa.

APÊNDICE C: Sistematização da revisão de literatura realizada nos encontros regionais da ANPED Sul

ENCONTROS REGIONAIS DA ANPED SUL (2012-2018)
As reuniões regionais da Anped apresentam um amplo conjunto de trabalhos, e, portanto, não realizamos uma revisão ampla de literatura nos mesmos. No entanto, buscamos identificar trabalhos vinculados as nossas intenções de pesquisa e descritores de busca na Anped Sul por compreendermos que pela dimensão regional ela permite que as pesquisas produzidas na região Sul sejam apresentadas. Termos de busca: Pedagogia da alternância, Escola Família Agrícola; Educação do Campo, Pedagogia (des)colonial/descolonial; (des)colonialidade
GT 3 MOVIMENTOS SOCIAIS, SUJEITOS E PROCESSOS EDUCATIVOS
2012
Título do trabalho: O caminho da aprendizagem na Pedagogia da Alternância e o sujeito alternante. **Autora:** Cristina Luisa Bencke Vergutz, 2012. **Resumo e objetivo/s:** A autora discute as aprendizagens que são tramadas na pedagogia da alternância por meio do diálogo e da educação problematizadora. Entre estas aprendizagens está implicada a leitura do mundo, da realidade e de si mesmos que os educandos e educandas fazem. **Acesso:** http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/schedConf/presentations
Título do trabalho: Aproximações da pedagogia da alternância com a Escola Nova **Autora:** Alcione Nawroski, 2012. **Resumo e objetivo/s:** A autora discorre que a Pedagogia da Alternância, um tema que vem tomando espaço no Brasil, principalmente nas ultimas décadas, quando começa a se discutir a educação para os povos do campo. Esta proposta de educação chegou ao país na década de 60 no estado do Espirito Santo e hoje está presente nos mais diversos estados brasileiros. **Acesso:** http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/3321/80

Título do trabalho: Educação e trabalho como demanda da juventude Faxinalense do estado do Paraná à educação do campo.

Autor: Willian Simões, 2012.·.

Resumo e objetivo/s: Conforme o autor, o trabalho pretende apresentar a relação entre Educação e Trabalho como realidade vivida e como demanda formativa da juventude faxinalense à Educação do Campo.

Acesso: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/2824/74

GT 6 EDUCAÇÃO POPULAR (2012)

Título do trabalho: A pedagogia da alternância e o enfrentamento das situações problemas no meio rural: a visão do egresso da Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen.

Autora: Luci Mary Duso Pacheco, 2012.

Resumo e objetivo/s: No trabalho, a autora discute a formação que educandos e educandas acessam na Casa Familiar, por meio da pedagogia da alternância. Com base nisso, ela discute a visão de estudantes egressos desse processo.

Acesso: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1960/187

Título do trabalho: A Educação do Campo e a Educação Popular.

Autores e autora: Alex Verdério, Liliam Faria Porto Borges, Janaine Zdebski da Silva, 2012.

Resumo e objetivo/s: O trabalho busca refletir sobre a relação entre a Educação do Campo e a Educação Popular e toma esta relação como marco fundamental da luta por ampliação da educação no Brasil. Partindo da configuração histórica da Educação Popular, e sua condição de concepção pedagógica, identifica-se a relação intrínseca com a Educação do Campo.

Acesso: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1662/185

GT 9 EDUCAÇÃO E TRABALHO
Não identificamos trabalhos atrelados à temática de pesquisa.
Eixo 3 EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS (a partir de 2014)
2014
Título do trabalho: Pedagogia da alternância, pedagogia freireana e pedagogia marxista: semelhanças e contradições. **Autora:** Fabiana Sinhoratti, 2014. **Resumo e objetivo/s:** Conforme a autora, o trabalho apresenta uma análise sobre as semelhanças e contradições existentes entre a Pedagogia da Alternância e a Pedagogia Freireana, ao mesmo tempo fazendo um contraponto entre essas pedagogias com a Pedagogia Marxista. A escolha da Pedagogia da Alternância como cerne de análise, se deu pelo fato da mesma ser a proposta pedagógica usada nas Casas Familiares Rurais (CFR's), onde essas instituições são à base de uma pesquisa em desenvolvimento. **Acesso:** http://xanpedsul.faed.udesc.br/publicacao/trabalhos_completos.php
2016
Título do trabalho: Diálogos entre a pedagogia da alternância e a educação popular: possibilidades emancipatórias numa Escola Família Agrícola. **Autoras:** Cheron Zanini Moretti, Aline Mesquita Corrêa e Cristina Luisa Bencke Vergutz, 2016. **Resumo e objetivo/s:** O trabalho discute as possibilidades emancipatórias imbricadas à pedagogia da alternância, compreendendo tais possibilidades situadas entre as contradições a serem superadas e as práxis que já existem , apontando para a emancipação como possibilidade, *vir a ser*. **Acesso:** http://www.anpedsul2016.ufpr.br/trabalhos-completos-eixo-3-educacao-popular-e-movimentos-sociais/
2018
Título do trabalho: Pedagogia da Alternância: Possibilidade de formação para jovens agricultores oriundos de famílias assentadas

Autoras: Naiara Gracia Tibola e Daiane Caetano Costa de Aquino, 2018.

Resumo e objetivo/s: Conforme as autoras o trabalho busca compreender como a escola se configura como um projeto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que utiliza a pedagogia da alternância, teorizada inicialmente por Paulo Freire, para promover a educação dos jovens pertencentes ao MST. É um estudo resultado de uma pesquisa de cunho qualitativo e utilizou a observação com registro em diário de campo e entrevistas semiestruturadas como instrumento para geração de informações a respeito do objeto investigado.
Acesso: http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2018/trabalhos

Título do trabalho: A articulação família, seus sujeitos e seus conhecimentos na Pedagogia da Alternância de uma Escola Família Agrícola.

Autoras: Cristina Luisa Bencke Vergutz e Aline Mesquita Corrêa, 2018.

Resumo e objetivo/s: Neste trabalho ocorre uma problematização como a família e seus sujeitos atuam na produção de conhecimentos e como isto se materializa numa Escola Família Agrícola - EFA, considerando os limites e possibilidades desta relação dialógica. No sentido teórico-crítico, parte-se do tensionamento acerca da história contata da pedagogia da alternância, buscando olharmos desde Abajo os outros e as outras que constituíram essa pedagogia.

Acesso: http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2018/trabalhos

APÊNDICE D: Sistematização da revisão de literatura realizada no Portal de Periódicos da CAPES

Autor/a	Título	Ano	Periódico	IES	Palavras-chave	Link para acesso
Gabriela A. Veronelli	Sobre la colonialidad del lenguaje	2014	Revista Javeriana	State University of New York	language; communication; modernity; colonialism; race; racialization; simple communication; monolingual	http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072016000100003
Tanius Karam	Tensiones para un giro (des)colonial en el pensamiento comunicológico. Abriendo la discusión	2016	Chasqui Revista Latinoamericana	Universidad Autónoma de la Ciudad de México	pistemología; estudios culturales; teoría de la comunicación; filosofía de la comunicación; pensamiento crítico.	https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/issue/view/133_2016/showToc
Barbosa, Vera Lucia Ermida	Modernidade, descolonialidade e educação popular: perspectivas da pedagogia da esperança de Paulo Freire	2016	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	Universidade de Coimbra	Modernidade; Descolonialidade; Educação popular; Pedagogia da Esperança;	https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8090
Erick R. Torrico Villanueva	La comunicación en clave latinoamericana	2016	Chasqui Revista Latinoamericana	Universidad Andina Simón Bolívar	colonialidad; pensamiento alternativo; crítica; independencia; desarrollo	https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/issue/view/132_2016/showToc
Preciado Coronado, Jaime	Pensar las ciencias sociales desde América Latina ante el cambio de época	2016	Cuestiones de Sociología	Universidad de Guadalajara	Pensamiento latinoamericano Teoría de la dependencia Marxismo Crítica (des)colonial Ciencias sociales latinoamericanas Post-estructuralismo y enfoques posmodernos	http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/54647/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Domingues, José ; Escobar, Arturo ; Leff, Enrique	Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana	2016	Cuestiones de Sociología	UMSA, Colectiva Ch'ixi; IESP-UERJ; Universidad de Carolina del Norte; Universidad Nacional Autonoma de Mexico.	-	http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/54661/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Pimentel, Verónica	El concepto de Matriz de Pensamiento: una propuesta epistemológica (des)colonial para el escenario actual latinoamericano	2017	Iconos	FLACSO	ferida colonial, colonialidade do poder, eurocentrismo, Matriz do Pensamento, pensamento descolonial.	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50950468003
Naomar de Almeida Filho; Dirceu Benincá; Denise Coutinho	Universidade Popular e Democratização dos Saberes: o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia	2017	Eccos Revista Científica	Universidade Federal da Bahia; Universidade Federal do Sul da Bahia	Democratização dos saberes. Emancipação social. Interdisciplinaridade. Opção descolonial. Universidade Popular.	https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=issue&op=view&path%5B%5D=n42
Vilela, Ana Laura Silva ; Sales, Natalia	Violência Colonial e Criminologia: Um confronto a partir do documentário Concerning Violence	2018	Direito e Praxis	Universidade de Brasília	violência colonial; criminologia; genocídio da população negra.	https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/30110
García, Claudia ; Medina, Luisa ; Calvache, Carolina ; Ruiz, María	Hacia la construcción de una propuesta de formación política dirigida a mujeres	2018	CS Ciencias Sociales	Fundación Universitaria de Popayán	Formación política, organizaciones sociales, mujeres campesinas, movilización social	http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n25/2011-0324-recs-25-00111.pdf

Rosânia do Nascimento	Frantz Fanon no Brasil: Uma releitura da sua recepção pelo Pensamento Negro Feminista	2019	Revista Artemis	Universidade de Brasília	Frantz Fanon. Tradução. Pensamento Negro Feminista. Mulheres Negras	https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/46705/22943
Camila Wolpato Loureiro; Thiago Ingrassia Pereira	Seria possível uma epistemologia freiriana (des)colonial? Da "Cultura do Silêncio" ao "Dizer a Sua Palavra"	2019	Roteiro	Universidade Federal de Santa Maria; Universidade Federal da Fronteira Sul de Erechim	(des)colonialidade. Cultura do silêncio. Dizer a sua palavra.	https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/17527

Descritor de busca: "pedagogia (des)colonial"

Autor/a	Título	Ano	Periódico	IES	Palavras-Chave	Link – acesso
C. Peñuela, Diana Milena	Pedagogia (des)colonial Comunidade E Educação: Uma Possibilidade Ético-Político	2009	Dialnet	Universidad Pedagógica Nacional	Pedagogia, discursos descoloniais, formação ético–política, Educación comunitária.	https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1340/1314
Chavéz, Brittany; Difarnecio, Doris	Decolonizando Acciones Públicas Contra El Feminicidio Con Cuerpos Disidentes: El Performance Y La Plataforma Arte Acción En Chiapas México	2014	Revista Call	Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill;CESMECA (Centro de Investigaciones Superiores de México y Centroamérica)	Performance y performatividad, memoria colectiva, pedagogía (des)colonial, lo erótico, acciónpolítica, feminicidio	https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/8038/9868
Costard, Larissa	Gênero, Currículo E Pedagogia (des)colonial: Anotações Para Pensarmos As Mulheres No Ensino De História	2017	Fronteiras & Debates	UERJ	história das mulheres, pedagogia (des)colonial, gênero e currículo, feminismo (des)colonial.	https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras/article/view/3635/larissav4n1.pdf

Borger, John	Crítica, Política Y Pedagogía (des)colonial. Una Lectura A Contrapelo	2017	Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas	CONICET	Crítica; Política; Pedagogía (des)colonial; Catherine Walsh.	http://www.scielo.org.ar/pdf/efphi/v19n1/v19n1a02.pdf
Cordeiro, Albert Alan De Sousa; Araújo, Sônia Maria Da Silva	O Jogo Capoeira: Uma Pedagogia (des)colonial?	2018	ECCOS	UFAP; UFPA	Capoeira. (des)colonialidade. Pedagogia (des)colonial.	https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=8401&path%5B%5D=3755
Ocaña, Alexander Ortiz; López,María Isabel Arias, Conedo,Zaira Esther Pedrozo	Hacia Una Pedagogía (des)colonial En/Desde El Sur Global; Rumo A Uma Pedagogia (des)colonial No/Do Sul Global; Towards A (des)colonial Pedagogy In/From The Global South	2018	REVITA NUESTRAMÉRICA	Universidad del Magdalena Santa Marta; Universidad de Pamplona a DistanciaZona Bananera;Institución Educativa DepartamentalThelma Rosa Arévalo, VarelaZona Bananera	(des)colonial; educación; pedagogía; praxis; pensamiento.	http://www.revistanuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/article/view/146/278
Ocaña, Alexander Ortiz; López,María Isabel Arias, Conedo,Zaira Esther Pedrozo	Pedagogía (des)colonial: Hacia La Configuración De Biopraxis Pedagógicas Decolonizantes	2018	Revista Ensayos Pedagógicos	Universidad del Magdalena Santa Marta; Universidad de Pamplona a DistanciaZona Bananera;Institución Educativa DepartamentalThelma Rosa Arévalo, VarelaZona Bananera	giro (des)colonial,(des)colonialidad de la educación, pedagogia, currículo,didáctica,ciencias,de la educación	https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/11332/14502
Lucini, M.; Santana, L. M.	Pedagogia (des)colonial E Educação De Jovens, Adultos E Idosos No Contexto De Uma Sociedade Racializada	2019	Roteiro	UFS	Pedagogia (des)colonial, Educação de Jovens, Adultos e Idosos, Ensino decolonizado	https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/15451/pdf

Giorgi, M. C., Daher, D. C., Vargens, D. P. De M., & Melo, F. C	Em Tempos De Neocolonialismo: Escola Sem Partido Ou Escola Partida?	2018	Education Policy Analysis Archives	Cefet/RJ;UFF/CNPq; UFF ;UFF/CPII	Movimento escola sem partido; Pedagogia (des)colonial; trabalho docente; sociedade disciplinar; educação pública.	https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3512/2097
López,Pedro Garzón	Pueblos Indígenas Y (des)colonialidad: Sobre La Colonización Epistemológica Occidental	2013	Andamios	Universidad Carlos III de Madrid	Pueblos indígenas, colonialidad del poder/saber/ser, modernidad/colonialidad, eurocentrismo, (des)colonialidad.	http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632013000200016
Descritor de busca: "Pedagogia Descolonial"						
Autor/a	**Título**	**Ano**	**Periódico**	**IES**	**Palavras-Chave**	**Link – acesso**
Ramallo, Franciso	Frantz Fanon y las (re)escrituras en la historia de la educación: aportes de la negritud para una pedagogía descolonial	2018	Intersticios de la política y la cultura : intervenciones latinoamericanas : revista de la Cátedra de Filosofía Argentina y Latinoamericana, Escuela de Filosofía	Universidad Nacional de Mar del Plata. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.	Pedagogía, historia, negritud, pensamiento descolonial, saberes otros. Pedagogia, História, negritude, pensamento descolonial, saberes outros.	https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/9046
Descritores de busca: "Educação do campo" AND "(des)colonialidade"						
Autor/a	**Título**	**Ano**	**Periódico**	**IES**	**Palavras-Chave**	**Link – acesso**
Janssen Felipe Da Silva ; Alcione Alves Da Silva Mainar ; Filipe Gervásio Pinto	Paradigmas da educação do campo: um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino-americanos	2014	Reflexão e ação	Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Estudos Pós-coloniais Latino-americanos; Paradigmas Educacionais; Educação do Campo.	https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5100

Da Silva ; Jéssica Lucilla Monteiro Da Silva						
Zanlorenzi, Marcos	Educação Matemática em territórios contestados: um currículo diferenciado para as ilhas do litoral do Paraná	2017	Educação Matemática Pesquisa : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática	PUC-SP	Educação Matemática; Currículo; Território.	https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/33087
Montenegro, Jorge.	Povos e comunidades tradicionais, desenvolvimento e (des)colonialidade: articulando um discurso fragmentado.	2017	Revista OKARA: geografia em debate	Universidade Federal do Paraná	Povos e comunidades tradicionais; Desenvolvimento; (des)colonialidade.	https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/13612
Magno Nunes Farias ; Wender Faleiro	Movimento de educação do campo enquanto fenômeno (des)colonial: afirmando percursos de desobediência político-epistemológica	2018	Revista Educação e Cultura Contemporânea	Universidade Federal de São Carlos; Universidade Federal de Catalão	(des)colonialidade. Interculturalidade crítica. Movimento de educação do campo.	http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4699/47966113
Jaqueline Cardoso Zeferino, Joana Célia dos Passos, Elison Antonio Paim	(des)colonialidade e educação do campo: diálogos em construção	2019	Momento- Diálogos em educação	Universidade Federal de Viçosa (UFV); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);	pedagogias descoloniais, educação do campo, antirracismo;	https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9125/6114
Descritores de busca: "Pedagogia da alternância" AND "Educação do campo"						
Autor/a	**Título**	**Ano**	**Periódico**	**IES**	**Palavras-Chave**	**Link – acesso**

Gaia Assunçao, Carlos A. ; Borges Guerra, Renato	Etnomatemática e Pedagogia da Alternância: elo entre saber matemático e práticas sociais	2012	Revista Latinoamericana de Etnomatemática	SEDUC/PA Instituto de Educação Matemática e Cientifica da Universidade Federal do Pará	Etnomatemática, Educação do Campo, Prática Social.	https://revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/35
Silva, Lourdes Helena	A pedagogia da alternância na educação do campo: velhas questões, novas perspectivas de estudos	2015	Eccos	Universidade Federal de Viçosa	Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Troca de Saberes	https://doi.org/10.5585/eccos.n36.3594
Mocelin, N ; Bernartt, M ; Teixeira, E	Tensionamentos e Vicissitudes Atuais da Pedagogia da Alternância no Paraná	2017	HOLOS	Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Pato Branco	Pedagogia da Alternância; Casas Familiares Rurais; Princípios e Fundamentos	http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4623/pdf
Vizolli, Idemar ; Quirino Porto Aires, Helena ; Gonçalves Barreto, Mylena	A Pedagogia da Alternância presente nos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas Famílias Agrícolas do Tocantins	2018	Educação e pesquisa	Universidade Federal do Tocantins, Arraias, TO, Brasil.	Educação do campo; Escola Família Agrícola; Pedagogia da Alternância; Instrumentos didático-pedagógicos	https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100456
Descritores de busca: “Escola Família Agrícola” AND “Educação do campo”						
Autor/a	**Título**	**Ano**	**Periódico**	**IES**	**Palavras-Chave**	**Link – acesso**
De Jesus, Jose Novais	A pedagogia da alternância e o debate da educacão no/do campo no estado de Goias/	2011	Revista NERA	Universidade Estadual de Goiás (UEG)	Pedagogia da alternância; educação do campo; políticas públicas.	https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1334

Kênia Matos Da Silva Chaves ; Atamis Antonio Foschiera	Práticas de educação do campo no brasil: escola família agrícola, casa familiar rural e escola itinerante	2015	Revista Pegada Eletrônica	Universidade Federal do Tocantins	Educação no Campo; Ensino; Movimentos Sociais; Políticas Públicas.	-
João Paulo Reis Costa; Virgínia Elisabeta Etges	Educação do Campo no Brasil – a experiência da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - EFASC	2016	Dialnet	Escola Família Agrícola Universidade de Santa Cruz do Sul	Escola Família Agrícola. Pedagogia da Alternância. Participação.	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6547878
Andrêssa Paula Fadini de Sousa ; Rita Márcia Andrade Vaz de Mello ; João Assis Rodrigues	Práticas pedagógicas: interações, desafios e possibilidades no cotidiano de uma Escola Família Agrícola	2016	Revista Brasileira de Educação do Campo	Instituto Federal do Espírito Santo – IFES; Universidade Federal de Viçosa – UFV.	Práticas Pedagógicas, Confrontos e Desafios das Práticas Pedagógicas., Formação em Alternância, Confrontos e Desafios	https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/2232
Adenilso Dos Santos Assunção ; Mara Lúcia Falconi Da Hora Bernardelli	Educação popular e educação do/no campo: perspectivas para uma educação inclusiva – a Escola Família Agrícola em Sidrolândia – MS	2017	Revista Brasileira de Educação do Campo	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS	Educação do Campo, Educação Popular, Escola Família Agrícola, Alternância.	https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3186
Adriana Rodrigues Da Silva ; Aline Weber Sulzbacher	LA EDUCACIÓN DEL CAMPO Y LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA: reflexiones a partir de experiencias en	2018	Revista Brasileira de Educação em Geografia	Escola Pública; Faculdade Interdisciplinar em Humanidades Universidade Federal	Educação do campo, ensino de geografia, escolas família agrícola.	http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/459

	escuela familia agrícola / A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO DE GEOGRAFIA: reflexões a partir de experiências em escola família agrícola			dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM		
Roberto Kittel Pohlmann; Cheron Zanini Moretti	O Projeto Dandô e a Formação Integral dos jovens da Escola Família Agrícola de Vale do Sol: uma cultura de resistência à "Música Transgênica"	2019	Revista Brasileira de Educação do Campo	Escola Família Agrícola de Vale do Sul; Universidade de Santa Cruz do Sul.	Educação do Campo, Projeto Dandô, Formação Integral, Escola Família Agrícola de Vale do Sol, Resistência.	https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e7330
Descritores de busca: "Pedagogia da alternância" AND "(des)colonialidade"						
Autor/a	**Título**	**Ano**	**Periódico**	**IES**	**Palavras-Chave**	**Link – acesso**
Fabrícia Vellasquez Paiva; Aloísio Jorge de Jesus Monteiro.	Da Alternância como movimento diaspórico (des)colonial: por uma história-memória popular de sujeitos em Curso	2019	Revista Brasileira de Educação do Campo	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ	Alternância, LEC, Formação, (des)colonialidade, Diáspora.	https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/7326
Descritores de busca: "Educação do campo" AND "Educação popular"						
Autor/a	**Título**	**Ano**	**Periódico**	**IES**	**Palavras-Chave**	**Link – acesso**
Maria do Socorro Silva	O Movimento da Educação do Campo no Brasil e seu diálogo com a educação popular e a pedagogia (des)colonial	2018	Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional	Universidade Federal de Campina Grande	Movimento da Educação do Campo. Educação Popular. Educação do Campo. (des)colonialidade	https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1412

Salomão A. M. Hage ; Sérgio Roberto Moraes Corrêa	EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA: análise a partir dos Movimentos Sociais	2019	Revista Trabalho, Política e Sociedade	Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil; Universidade do Estado do Pará (UEPA), Brasil	Educação Popular, Educação do Campo, Amazônia, Movimentos sociais	http://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/view/301
Descritores de busca: "Educação do campo" AND "Paulo Freire"						
Autor/a	**Título**	**Ano**	**Periódico**	**IES**	**Palavras-Chave**	**Link – acesso**
Sheila de Fatima Mangoli Rocha ; Gomercindo Ghiggi ; Priscila Monteiro Chaves ; Dirlei de Azambuja Pereira	Contribuições dos Quefazeres de Paulo Freire para a educação do campo hoje	2018	Revista diálogo educacional	Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, RR, Brasil [b] Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, RS, Brasil [c] Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Joaçaba, SC, Brasil [d] Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, SC, Brasil	Quefazeres. Educação do Campo. Paulo Freire.	https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/23594
Ivanilde Apoluceno de Oliveira ; Tânia Regina Lobato Dos Santos	Educação do Campo na Amazônia: Um Olhar Freireano para Práticas Educacionais	2012	Revista Cocar	Universidade do Estado do Pará	Educação. Educação do Campo. Experiências Educacionais. Educação Popular Freireana.	https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/109
Cristina Bencke Vergutz ; Ludmila Oliveira Holanda	As Aprendizagens Na Pedagogia Da Alternância E Na Educação Do Campo	2014	Reflexão e ação	Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul/RS; Universidade Federal da Bahia – UFBA	Pedagogia da Alternância; Educação do Campo; Aprendizagens	https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5057

Cavalcante						
SOBRE METODOLOGIA COM INDICADORES						
Autor/a	**Título**	**Ano**	**Periódico**	**IES**	**Palavras-Chave**	**Link – acesso**
Samuel Crissandro Tavares Ferreira	Espaço do Ser Mais versus espaço do Ser Menos: Constatação do que não queremos para conseguirmos o que queremos	2018	Revista Latino Americana de Estudos em Cultura e Sociedade	Universidade Federal do Rio Grande	Educação Popular; Cidade; Juventudes.	http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1024
Samuel Crissandro Tavares Ferreira	Educação popular ainda é necessária? Contribuições do Paidéia para a emancipação das juventudes na cidade	2019	Revista Latino Americana de Estudos em Cultura e Sociedade	Universidade Federal do Rio Grande	Educação Popular; Juventudes; Cidade; Emancipação; Paidéia.	http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1329

APÊNDICE E: Descrição detalhada da revisão de literatura

A revisão de literatura foi realizada tendo como marco temporal o período de 2007 a 2021. Portanto, no primeiro momento organizamos os nossos descritores, que foram combinados, para a busca nos bancos de dados, sendo eles:

- “Escola Família Agrícola” AND “Paulo Freire”;
- “Escola família agrícola” AND “Educação do campo”;
- “Pedagogia (des)colonial” AND “Paulo Freire”;
- “Pedagogia descolonial” AND “Paulo Freire”;
- “Educação do Campo” AND “Descolonialidade”;
- “Educação do campo” AND “(des)colonialidade”;
- “Pedagogia da alternância” AND “Educação do campo”;
- “Pedagogia da alternância” AND “Descolonialidade”;
- “Pedagogia da alternância” AND “(des)colonialidade”;
- Educação do campo AND educação popular;
- Pedagogia da alternância AND educação popular.

Essa busca, portanto, requereu uma metodologia, pois nem todos os trabalhos que foram localizados estavam articulados ou tinham aproximações com a intenção de pesquisa. Desse modo, foram elaborados quadros (Apêndice A) com o intuito de organizar as informações presentes nas dissertações e teses, assim como nos artigos científicos, vinculados à nossa proposta de investigação, assim como aqueles que, embora distantes epistemologicamente e metodologicamente, nos possibilitaram identificar por quais olhares e caminhos a (des)colonialidade, a pedagogia da alternância, as pedagogias (des)coloniais e as EFAS têm sido compreendidas e analisadas enquanto fenômeno de pesquisa.

Iniciada a caminhada pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a busca pelos descritores “Escola Família Agrícola” AND “Paulo Freire” indicou a presença de nove estudos distribuídos entre os seguintes Programas de Pós-Graduação: educação, ensino e extensão rural. Desses, sete são dissertações e dois são teses, dos quais elencamos seis para a nossa revisão de literatura. A seleção se deve ao fato de que estes trabalhos fazem uma articulação entre as EFAS e o pensamento pedagógico de Freire que se apresenta inerentes às práxis que são desenvolvidas.

Nesse processo, as autoras Mattos (2010), Freitas (2010), Melo (2013), Vergutz (2013), Breda (2015) e Souza (2016) compreendem que as EFAS, por meio da pedagogia da

alternância, apresentam aproximações epistemológicas e metodológicas com a pedagogia freireana. Ou seja, em síntese, as autoras compreendem que as EFAS *incorporam* as premissas libertadoras ao tramarem uma educação dialógica e problematizadora.

Com isso, no trabalho intitulado *Escola Família Agrícola de Marilândia: um estudo de caso* (2015), a autora Gisander Lopes Brenda propõe uma análise da proposta educativa da EFA a partir da concepção de educação bancária em Freire (1987) na direção de uma pedagogia libertadora (FREIERE, 1987). Para a autora, a articulação da EFA com a pedagogia freireana possibilita um processo educativo voltado para o cotidiano dos educandos e educandas, aproximando suas reflexões com a nossa proposta de investigação. Contudo, Breda (2015) defende a permanência dos jovens e das jovens no campo, e em nossa compreensão esse não é o objetivo da pedagogia da alternância atrelada à freireana.

Desse modo, não se trata somente de permanecer ou não no campo, mas de se compreender enquanto sujeito histórico ao tramar a consciência de si no mundo e com o mundo a partir do *lugar* (FREIRE, 1987; SANTOS, 200). Portanto, a análise freireana de Breda (2015) sobre a EFA é pertinente, mas ao mesmo tempo, pode ser ampliada por outros pesquisadores e pesquisadoras. Isto é, a pedagogia libertadora que ela identifica na EFA permite a realização de outras perguntas e análises vinculadas às dimensões imbricadas no território camponês e na vida dos povos do campo, tais como a agricultura capitalista e os saberes populares.

A tese de Beatriz Helena Mattos, intitulada *Educação do campo e práticas educativas de convivências com o Semiárido: a Escola Família Agrícola Dom Fragoso* (2010) apresenta uma análise das práxis educativas que acontecem na EFA Dom Fragoso em defesa da convivência com o Semiárido. Sua tese converge com a dissertação intitulada *Escola do campo, currículo e práticas agroecológicas: um estudo sobre a Escola Família Agrícola (EFA) Dom Fragoso* (2017)[197], da autora Maria Patrícia Moura de Lima, e nos permite identificar aproximações com nossa proposta de pesquisa.

Essas aproximações se justificam não somente por trazer uma EFA como *locus* da investigação, mas também pela articulação entre educação do campo, pedagogia da alternância, agroecologia e Paulo Freire. Com isso, no decorrer da dissertação Lima (2017) discute sobre a importância da pedagogia da alternância na relação com o Semiárido Brasileiro. Ou seja, poderíamos dizer que o espelho eurocêntrico (QUIJANO, 2005) que define as lógicas de não existência é o mesmo que se reflete no Semiárido.

---

[197] Dissertação vinculada ao descritor “Escola Família Agrícola” AND “Educação do campo”.

Nesse sentido, a autora problematiza o fato de que a ideologia de combate à seca, porque o Semiárido é *improdutivo,* é a mesma que invisibiliza as possibilidades de convivência com o Semiárido como um *lugar de existência.* Essa análise é *encharcada* pela pedagogia freireana porque a autora compreende que a realidade do Semiárido, enquanto um lugar de possibilidades, tem sido ofuscado.

Nessa ofuscação, os sertanejos e sertanejas pouco percebem que o debate de combate à seca é o debate de combate à resistência e à busca por alternativas e tecnologias sociais de convivência com este clima, como veremos na tese de Araújo (2016). Assim, para as autoras Mattos (2010) e Lima (2017) há uma perspectiva hegemônica e fatalista que compreende o Semiárido a partir de outros climas do Brasil, negando toda e qualquer possibilidade de convivência com esse lugar de gentes e lutas. Para Freire (1987) se trata da visão fatalista imposta pela estrutura dominadora, e que as autoras identificam como estruturante *do combate à seca* ao invés da busca pela transformação da situação opressora.

Ainda, na dissertação intitulada *Pedagogia da alternância e a convivência com o Semiárido: as comunidades tradicionais de Fundo de Pasto* (2016)[198], do autor Jailton dos Santos Andrade, também está presente a ideia de convivência com esse clima sertanejo. Contudo, é importante destacar que a convivência com o Semiárido não está associada ao convívio com a opressão, a ideia de que esse lugar *não é vivível* é uma perspectiva hegemônica de *mundos vivíveis.* Além disso, a negação do Semiárido distorce a visão do mundo *como possibilidade* (SANTOS, 2000).

A dissertação de Lima (2017) e a tese de Mattos (2010) têm a EFA Dom Fragoso como campo da investigação e as duas autoras compreenderam que a EFA tem uma atuação orgânica, crítica e emancipatória na busca por articulações, estratégias e alternativas para que os educandos e educandas possam compreender e viver no Semiárido a partir de outra perspectiva de mundo. Ou seja, que possam olhar passa esse território como possibilidade e não como *negação.* A pesquisa de Andrade (2016), embora situada em outro descritor, também aborda essa violência territorial explicita na qual os sujeitos são ensinados a enxergarem a realidade climática como um limite que os impossibilita de viverem dignamente.

Isso tem levado as EFAS da região, entrelaçadas ao pensamento pedagógico de Freire, a desconstruírem esse discurso fatalista, atuando na defesa de uma convivência possível. Assim, as pesquisas de Lima (2017), Andrade (2016) e Mattos (2010), embora não façam

[198] Dissertação vinculada à busca “Pedagogia da alternância” AND “Educação do campo”.

menção, problematizam a opressão oriunda da classificação social/racial/territorial na qual o Semiárido não é compreendido a partir dele mesmo e de seus limites e possibilidades. Uma analogia muito comum em nosso cotidiano se dá com relação ao deserto também como algo ruim, ofuscando o fato de que ele também é um espaço de vida e de pessoas.

Com isso, as autoras e o autor identificam que a EFA Dom Fragoso está comprometida com a criação de estratégias para a *convivência* com o Semiárido. E, que tais estratégias se vinculam às práticas e cultivos pensados a partir desse *lugar*, assim como à trama de reflexões que atuam na contramão dessa violência consolidada por meio do território. Em nossa análise, a leitura de Lima (2017), Andrade (2016) e Mattos (2010) aproxima-se da perspectiva descolonial por manter um diálogo com a pedagogia do oprimido e da oprimida, denunciando a descaracterização do Semiárido realizada pelos discursos hegemônicos e fatalistas, assim como anunciando uma pedagogia da alternância que resiste a essa impossibilidade de *convivência.*

A dissertação de Cristina Luisa Bencke Vergutz (2013), intitulada *Aprendizagens na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul* busca compreender como e quais aprendizagens ocorrem por meio da pedagogia da alternância. Para realizar essa discussão, a autora busca apoio na educação popular e no pensamento pedagógico de Freire, discorrendo que essas aprendizagens são vinculadas à educação problematizadora, dialógica, crítica e reflexiva.

As aproximações da EFA e da pedagogia da alternância com Paulo Freire possibilitam a inserção crítica do sujeito na realidade e o comprometimento da educação com a transformação. Ao dedicar um subcapítulo da dissertação para discutir sobre Paulo Freire e a pedagogia da alternância na EFASC, em sua leitura dessa pedagogia a autora identifica e recupera elementos da educação popular, tais como: o diálogo, a metodologia investigativa da realidade e a troca de saberes.

A pesquisa de Vergutz (2013) apresenta *o outro lado* das relações capitalistas imbricadas na agricultura. Ou seja, em Mattos (2010), Lima (2015) e Andrade (2016) observamos que o discurso fatalista opera inviabilizando as possibilidades de os povos do Sertão conviverem com a seca a partir da construção de *alternativas próprias*. Na região do Vale do Rio Pardo na qual Vergutz (2013) fez a sua pesquisa, e que é a nossa (região) também, a lógica aparece em outro formato. O clima é favorável, a terra é “fértil” e a monocultura se instala, o discurso operante é de que outras culturas não geram renda e são mais suscetíveis ao clima, hegemonicamente o fumo é quem *garante* mais *segurança.*

Ou seja, as quatro pesquisas nos permitem compreender que as EFAS, entrelaçadas ao pensamento pedagógico freireano, tensionam a realidade e problematizam a construção de um outro conhecimento e partir de outras relações que os sujeitos estabelecem entre si e com o mundo. A perspectiva contra hegemônica pode ser lida como um fio condutor das seis pesquisas vinculadas ao primeiro descritor.

Ainda, nas pesquisas revisadas foi possível identificar que as reflexões de Freire (1987) têm sido utilizadas como excertos ao longo do texto, referência teórica, referência metodológica e como referência para análise. Nas pesquisas de Mattos (2010) e Vergutz (2013), a *Pedagogia do Oprimido* aparece como uma obra que fornece elementos para que possamos ler criticamente a realidade, assim como transformá-la, permitindo que pesquisadores e pesquisadoras se utilizem das categorias freireanas para ler a realidade e apreendê-la.

Acerca disso, a pesquisa de Melo (2013), embora não ocorra um aprofundamento na obra de Freire, traz a relação entre a pedagogia do oprimido e da oprimida e a EFA Paulo Freire. Para a autora, a EFA tem buscado tramar um processo educativo a partir da própria condição dos sujeitos, se vinculado à pedagogia freireana para a superação das opressões. Porém Melo (2013) não continua a sua análise, ficando apenas mencionado isso. Ela não explica por qual motivo compreende a EFA Paulo Freire dessa forma, mas as categorias *diálogo* e *realidade* se repetem ao longo de seu texto.

Ainda por meio do descritor "Escola Família Agrícola" AND "Paulo Freire", a pesquisa de Lillian Maria Frederico Souza intitulada *Oficina-Escola Jardim da Natureza: trabalho artesanal e educação do campo na Vila Céu do Mapi à Floresta Nacional do Purus – AM* (2016) traz uma discussão sobre a articulação trabalho e educação do campo. A autora discute sobre a importância do trabalho como princípio educativo para a formação humana, e que a pedagogia de Freire está imbuída disso ao partir da premissa de que a educação ocorre em diálogo com a realidade.

A pesquisa intitulada *A escola no horizonte de jovens camponeses de uma Escola Família Agrícola* (2010), da autora Cristiane Benjamin Freitas, cita Paulo Freire, mas não fundamenta o seu trabalho no ideário pedagógico dele. Contudo, o trabalho de Freitas (2010) faz vinculações importantes entre a EFA Paulo Freire e o educador popular a partir da identificação da educação libertadora, da metodologia dialógica e da luta por melhores condições de existência.

Nesse sentido, das seis pesquisas selecionadas, as que são tramadas e discutidas com o pensamento pedagógico de Freire são as de Mattos (2010) e Vergutz (2013). As outras quatro

pesquisas trazem citações de Freire e o aproximam das EFAS, contudo não ampliam a análise e a leitura da aproximação identificada. Ou seja, nas pesquisas de Breda (2010), Freitas (2010), Melo (2013) e Souza (2016) a pedagogia freireana é identificada na EFA, porém na compreensão e análise do fenômeno Freire é tangenciado.

Na busca pelos descritores “Escola família agrícola” AND “Educação do campo”, localizamos 54 trabalhos distribuídos em todas as áreas do conhecimento, somando 44 dissertações e sete teses. No refinamento de busca de acordo com o marco temporal (2007-2019) e com a área da educação, ficamos com 27 trabalhos para a leitura e análise. Desses, após uma leitura dos resumos e das palavras-chave, selecionamos nove.

A seleção desses nove trabalhos se deu a partir do enfoque que eles trazem. Nesse sentido, trabalhos sobre formação docente, estudantes egressos, licenciatura em Educação do Campo e políticas públicas, embora lidos os seus resumos, não integram a revisão de literatura. Portanto, os trabalhos selecionados são vinculados à educação do campo imbricada nas EFAS e às práxis que ocorrem durante o percurso no qual os sujeitos se educam. Por outro lado, podemos destacar ainda que em muitos trabalhos esses descritores nos permitiram identificar discussões que vinculam *Escola Família Agrícola, pedagogia da alternância* e *educação do campo* ao empreendedorismo, a formação profissional e à redução do êxodo rural.

Desse modo, na tese intitulada *A escola-família agrícola do sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais* (2009), a autora Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante discute a importância da EFA para os sujeitos do sertão. Nesse processo, a pesquisadora identifica que a escola funciona como um ponto de encontro, de resistência e de esperança. Para alguns dos sujeitos com os quais a pesquisadora produziu a investigação, a EFA é um *habitat* no qual se sentem compreendidos como trabalhadores e trabalhadoras do campo que querem se educar.

Dessa forma, ao longo da tese a autora busca discutir os marcos ideológicos da educação rural, dos estereótipos atribuídos ao campo e aos camponeses e camponesas e as opressões que historicamente geraram, e ainda geram, injustiças sociais, tanto no campo quanto na cidade. Com isso, para Cavalcante (2009) a educação do campo traz uma ressignificação da educação rural que culmina na premissa de uma educação do campo para o campo.

Para tanto, com base no caráter articulador da pedagogia da alternância, constituído pela lógica relacional (escola e comunidade), pela lógica pedagógica (práxis) e pela lógica produtiva (educação e trabalho como princípio educativo), Cavalcante (2009) propõe uma

articulação entre educação e ambiente rural, propondo uma quarta dimensão articuladora: a socioambiental. Com isso, a autora discorre que dentro da lógica socioambiental ela problematizará *ambiente* e *sociedade rural.*

Conforme a autora, a exploração do ambiente como condição para a modernização, e das pessoas como forma de manter a naturalização das relações de subordinação implica em um desequilíbrio socioambiental inerente a um projeto de sociedade incoerente com a transformação social. Portanto, as problematizações de Cavalcante (2009) se aproximam das nossas intenções de pesquisa, pois também entendemos que não é possível escolher entre o meio ambiente e as pessoas, como se fossem dicotomias, mas compreender que a educação libertadora resiste às diferentes formas de opressão.

Seguindo a revisão, a dissertação de Ana Paula do Amaral, intitulada *A pedagogia da alternância como práxis educativa na escola família agrícola de Uirapuru-GO: limites e potencialidades* (2013), traz um conjunto de reflexões sobre o que a pedagogia da alternância pode fazer por meio da educação do campo em uma EFA. Amaral (2013) discute, portanto, os limites que são oriundos das subordinações apontadas por Cavalcante (2009), mas também as potencialidades de transformação que essa pedagogia tem representado para EFA de Uirapuru.

Entre os limites discutidos, a autora pontua o fato da pedagogia da alternância estar dissociada do debate de classes na EFA investigada. Por outro lado, retomando Cavalcante (2009), o trabalhador e a trabalhadora do campo recentemente têm sido compreendidos como classe porque a revolução esperada esteve sempre associada ao universo dos *assalariados*. Ainda, discute Cavalcante (2009), os movimentos sociais populares do campo são entendidos como resistência e contra hegemônica, mas a luta de classes está ali presente.

No entanto, Amaral (2013) discorre que a pedagogia da alternância da EFA de Uirapuru se apresenta como uma experiência educativa que não coopera para a manutenção do capitalismo e das opressões vinculadas a ele, mas também não resiste e nem atua para a superação das relações de violência naturalizadas em nossa sociedade. Como potencialidades a autora traz a educação articulada à realidade, à participação das famílias e à articulação dos jovens e das jovens com a comunidade. Em síntese, as discussões de Amaral (2013) se voltam para os limites da EFA e, por conseguinte, da educação do campo na região de Uirapuru.

Assim, na dissertação intitulada *Vento da meia-noite, lições ao amanhecer: a formação da juventude camponesa na Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido Refaisa – BA* (2013), da autora Georgia Oliveira Costa Lins, encontramos o cultivo dessas sementes como uma premissa importante para autora. Ou seja, para Lins (2013) o

trabalho de educação do campo desenvolvido pelas EFAS da rede apresenta possibilidades para os jovens e as jovens que ao compreenderem a realidade, fazendo uma inserção na mesma, a transformam.

Lins (2013) também identifica a existência de contradições imbrincadas no movimento de EFAS que ela pesquisou, realizando uma crítica ao fato das EFAS precisarem se guiar por referenciais e pilares hegemônicos para validar o trabalho que realizam. Nesse sentido, a autora questiona a atuação do grupo de intelectuais que organiza as referências, com certa homogeneidade, para os Centros Familiares de Formação por Alternância. Contudo, conclui que "[...] o que vale ressaltar é que, mesmo tendo uma corrente teórico-filosófica desenhada por um grupo que dá o sentido teórico a essas instituições, isso não impede que outros sentidos filosóficos estejam latentes em contextos políticos pedagógicos de cada EFA [...]" (LINS, 2013, p.140).

Desse modo, a problematização realizada por Lins (2013) justifica o fato de nos referirmos sempre à pedagogia da alternância da/na EFASC. Ou seja, assim como a autora, compreendemos que cada EFA, mesmo guiada por uma rede, fará a articulação com a realidade de seus sujeitos. Se não for assim, a EFA não se mantém porque a sua docência partilhada implica na participação de todos e todas na trama da educação do campo.

Do terreiro de casa ao chão da escola: um caminho de práticas pedagógicas e práticas sociais construídas à luz da pedagogia da alternância. o caso da Escola Família Agrícola Dom fragoso (2015) é a dissertação de Maria Deuselena Dias de Souza. Nessa pesquisa a autora discute sobre as contribuições da formação na EFA Dom Fragoso para a atuação social dos educandos e educandas. Ou seja, diferente das dissertações de Mattos (2010), Andrade (2016) e Lima (2017), que discorrem sobre a atuação da EFA para a convivência com o Semiárido, o trabalho de Souza (2015) traz um outro enfoque: a atuação social.

Para a autora, além da conscientização do Semiárido como um lugar de existência, a educação do campo na EFA contribui para a formação humana dos jovens e das jovens. É por meio dessa formação humana que eles e elas se tornam mais solidários e solidárias, atuam com mais empatia e conseguem fazer uma leitura e uma inserção crítica no contexto em que vivem. Através dessa formação humana os educandos e educandas conseguem superar o preconceito, a violência e o medo da liberdade, assim como a acomodação e a adaptação diante da *improdutividade* ideológica do Semiárido (FREIRE, 1987; SOUZA, 2015).

Os trabalhos de Pacheco (2016)[199], Lopes (2016)[200], Ribeiro (2017) e Schmidt (2017)[201] trazem reflexões sobre a educação do campo como um processo formativo materializado nas EFAS, e que se apresenta como uma proposta alternativa ao modelo de educação rural, identificando, assim como Arroyo (2011), que a educação que chega às escolas localizadas no campo é uma adaptação, uma tentativa baseada na que ocorre na cidade. A educação do campo, portanto, se constitui vinculada às populações desse território, à vida das pessoas e às suas lutas, o que está em diálogo com a pesquisa desenvolvida por Ribeiro (2017) e intitulada *Escola Família Agrícola de Orizona-Goiás: História e Lembranças de uma experiência de Educação do Campo.* Para Ribeiro (2017) a luta pela terra e pelo meio ambiente carrega também a luta pela educação.

Cleidiane Lemes de Oliveira em sua pesquisa intitulada *Marcas Da Perspectiva (des)colonial No Curso De Licenciatura Em Educação Do Campo (LECAMPO): aproximações e distanciamentos* (2017) nos traz uma discussão sobre a perspectiva (des)colonial na formação docente para a educação do campo. Sua defesa se articula aos trabalhos de Gomes (2018) e Carvalho (2013) sobre a importância de educadores e educadoras engajados com uma pedagogia (des)colonial. A autora trabalha com a categoria *traços (des)coloniais.*

Na busca pelos descritores "Pedagogia da alternância" AND "Educação do campo" identificamos um total de 133 trabalhos. Destes, selecionamos 30 para a leitura e análise, sendo 23 dissertações e sete teses. Após a leitura dos resumos e palavras-chaves, sete trabalhos, seis dissertações e uma tese, integram a nossa revisão de literatura.

Na dissertação intitulada *Formação Integral na educação do campo: o ensino de língua portuguesa no currículo integrado da pedagogia da alternância* (2011), a autora Jaqueline de Moraes Thurler Dália discute o ensino da Língua Portuguesa. Em sua pesquisa a autora discorre que o entrelace da pedagogia da alternância com a educação do campo, no CEFFAS, tem possibilitado um ensino pautado no diálogo na vinculação com a realidade dos educandos e educandas.

Na análise da autora o ensino da Língua Portuguesa deixa de ser normativo e corretivo. Portanto, se apresenta como práticas de letramento atreladas à criticidade e a

---

[199] Intensidades e conexões de um sujeito em sua trajetória na complexidade do movimento das escolas famílias agrícolas. (Dissertação)

[200] Educação Ambiental na Escola Família Agrícola de Jaboticabal, Quixabeira, BA: Desafios Para Consolidar A Formação Do Campo. (Dissertação)

[201] Escola Família Agrícola Zé De Deus e a formação de trabalhadores do campo em Colinas de Tocantins. (Tese)

problematização, o que permite que os sujeitos construam uma outra relação com a Língua Portuguesa.

A pesquisa de Vergutz (2013) também está presente neste descritor. Portanto, a investigação da autora interliga uma articulação entre *EFA*, *Paulo Freire*, *pedagogia da alternância* e *educação do campo*. Ainda neste descritor situa-se também a pesquisa intitulada *Pedagogia da alternância e a convivência com o Semiárido: as comunidades tradicionais de Fundo de Pasto* (2016), do autor Jailton dos Santos Andrade. As problematizações de Andrade (2016) e Vergutz (2013) foram exploradas no primeiro descritor pela aproximação com outras investigações sobre o Semiárido e as aprendizagens na pedagogia da alternância.

Na dissertação intitulada *Educação do campo e o contexto da educação na alternância: o caso da Escola Família Agrícola de Porto Nacional-TO* (2014), o autor Guilherme Pereira de Carvalho identifica que a formação na EFA se apresenta como integral. Ou seja, conforme Carvalho (2014) a educação do campo, na dimensão da humanização, acontece, mas a formação para o trabalho também A análise do autor é de que a mesma educação do campo tramada na EFA é a que, posteriormente, formará profissionais técnicos e qualificados para a atuação da na agricultura e em demais setores do mundo do trabalho.

Com isso, o autor discorre sobre a importância de que a educação do campo, vinculada à educação popular e à pedagogia do oprimido e da oprimida, constitua uma formação sólida e consistente para que os jovens e as jovens realizem uma atuação profissional crítica e consciente.

Na pesquisa intitulada *Educação do Campo e Pedagogia da Alternância no Centro Familiar de Formação por Alternância de Pinheiros-ES: Possibilidades Pedagógicas de Superação da Fragmentação Campo/Cidade (2016)*, do autor Gutemberg Gomes de Oliveira, há uma discussão sobre a pedagogia da alternância como uma práxis articulada à realidade. Essa práxis, no entanto, não tem o objetivo de fortalecer a dicotomia campo/cidade, enaltecendo o campo e diminuindo a cidade. Não se trata de inverter a lógica de opressão, mas de problematizar o tecido social, as relações entre educação e trabalho e a unidade campo e cidade.

Para o autor, campo e cidade não são opostos entre si, essa oposição é uma construção ideológica que naturaliza as relações de inferiorização a partir de pares dicotômicos que definem a cidade como progresso, cultura e conhecimento, e o campo como atraso. A denúncia de tais pares dicotômicos está presente em nossas intenções de pesquisa, isto é, a partir de Freire (1987) compreendemos que a superação da opressão implica na superação das

contradições situadas entre a afirmação e a negação dos sujeitos enquanto protagonistas históricos da própria libertação.

Por fim, na tese intitulada *Pedagogia da alternância: práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola Brasileira (2018)*, do autor Cícero da Silva, traz uma discussão referente ao letramento. Na análise do autor, a EFA participante da pesquisa está articulada à perspectiva do letramento emancipatório, ou seja, de um letramento que permita uma leitura crítica dos enunciados produzidos em diferentes espaços e setores da sociedade, assim como a produção de enunciados articuladores da luta. Em síntese, Silva (2018) conclui que o letramento na EFA transcende a ideia da escrita e da leitura como conteúdo para se articular à ideia de que o ato ler e escrever não pode se dar fora da relação entre os sujeitos e destes com o mundo.

Com os descritores "Educação do campo" AND "Educação popular" revisamos sete trabalhos, sendo eles cinco dissertações e duas teses. Desse modo, a dissertação intitulada *Educação popular do campo e território: uma análise da prática educativa do Getepar-Nep na Amazônia Ribeirinha* (2011), de autoria de Adolfo da Costa Oliveira, traz uma unidade entre educação do campo e educação popular. Para o autor a educação do campo assume o engajamento político, pedagógico e metodológico da educação popular ao compreender que é a luta dos trabalhadores e trabalhadoras desse território que faz emergir a educação contextualizada.

Em sua dissertação Oliveira (2011) dedica um capítulo para discutir sobre as matrizes da educação popular na educação do campo, tendo como referência o pensamento pedagógico de Paulo Freire. Em suas problematizações o autor discorre que a luta pela terra, atrelada à luta por um projeto de sociedade, tem como objetivo a superação das desigualdades presentes no campo e na cidade. Portanto, o desenvolvimento insustentável e desigual que distorce a humanização como vocação, levou os Movimentos Sociais Populares do Campo a compreenderem que um projeto de educação precisaria tensionar as opressões e padrões ideológicos impostos, assim como criar condições para a resistência e a trama de processos emancipatórios, justos e igualitários.

Porém, em nossa compreensão a educação popular tem um compromisso que nos une. Esse compromisso é com a educação libertadora, transformadora, crítica e problematizadora para que possamos libertar a nós e ao opressor. Ela está pautada na superação das violências da colonialidade-modernidade, no enfrentamento das contradições que nos impendem de *sermos sujeitos* e na trama de projetos de sociedades alternativos ao hegemônico predominante.

Então, ficamos em dúvida se podemos falar de *educação popular do campo*, porque em nossa compreensão *o campo* já está dentro da perspectiva da educação popular, ou se seria mais coerente, como uma forma de quebra das dicotomias da modernidade-colonialidade, pensarmos em *educação popular no campo*. Os nossos *lugares no mundo* redesenham a educação popular, mas o seu propósito é a "[...] contínua recriação de um mundo que, ao mesmo tempo, obstaculiza e provoca o esforço de superação liberadora da consciência humana [...]" (FIORI, 1987, 7).

Na pesquisa intitulada *Teatro do oprimido e educação popular do campo: Articulação entre o pensamento e a obra de Paulo Freire e Augusto Boal com uma Experiência em Minas Gerais* (2012), da autora Emiliana Maria Diniz Marques, a educação popular também aparece articulada à do campo, porém a autora problematiza se é possível pensarmos na humanização e na emancipação por meio do teatro em uma escola do campo, vinculada à rede municipal.

Sua análise a permite concluir que por meio do teatro do oprimido é possível realizar uma práxis diferenciada na direção da conscientização e de metodologias contra hegemônicas. Ou seja, nesse teatro todos e todas podem ser protagonistas se envolvendo com um movimento de ação-reflexão-ação no mundo e com o mundo por meio das experiências de lutas, mas também de distorções sofridas ao longo da vida.

Na dissertação intitulada *A relação entre escolarização pública e o contexto da escola da educação do campo: Um estudo de caso no Município de Boa Vista/PB* (2013), a autora Iranete de Araújo Meira trabalha com a ideia de *resquícios* para discorrer sobre a educação do campo, como um projeto de educação voltado para o território camponês, e a educação rural, como uma adaptação da urbana, presente na escola do campo. Na análise que a autora realiza, a educação do campo está presente na escola investigada, porém foram encontrados *resquícios* da educação rural tradicional que coexistem com a educação do campo.

A análise da autora, assim como a de outros pesquisadores e pesquisadoras presentes em nossa revisão de literatura, nos permite fazer interlocuções com o trabalho de tradução proposto por Santos (2002). Esse trabalho consiste em observar os sujeitos e os fenômenos da pesquisa em movimento, ou seja, entre o que *está sendo* e o que *pode ser*, para tanto como *vir a ser* (FREIRE, 1987). A coexistência da opressão, como distorção, e da libertação, como vocação, também tem estado presente nas análises dos pesquisadores e pesquisadoras.

Na pesquisa intitulada *Educação do campo e emancipação humana: as contribuições do Projovem Campo – Saberes Da Terra (Edição 2008), Em Pernambuco* (2014), a autora Karla Tereza Amelia Fornari de Souza discute a relação entre educação do campo e emancipação humana, tendo como ponto de análise a formação por meio do Projovem

Campo. Em suas problematizações a pesquisadora conclui que a formação tem possibilitado o sentimento de pertencimento ao território camponês, a educação e o trabalho como princípio educativo e a vinculação com a comunidade local para a resolução de problemas.

Ao se embasar na abordagem crítica e dialética a autora compreende que a emancipação vai sendo reinventada na relação com os sujeitos, com suas aspirações e com as contradições situadas na experiência educativa do Projovem- Campo. A partir de Paulo Freire a autora compreende que a emancipação está sendo consolidada.

Na dissertação intitulada *Projeto Comunitário- PROCEP (1987-1994) no Assentamento Baixio: uma experiência de Educação Popular do Campo-PB* (2016), a autora Maria da Luz dos Santos Lima, discorre sobre a educação do campo a partir do envolvimento com as comunidades que não se reconhecem na escola tradicional. Para a autora, o projeto comunitário analisado se configurou como uma alternativa de educação popular do campo para os sujeitos, que na época, não se encontravam no currículo escolar e nem havia perspectivas para isso no meio rural.

Já nas teses de Irenaldo Pereira de Araújo intitulada *Tecnologias Sociais e Praticas Educativas Contextualizadas para a Convivência com o Semiárido: partilhando saberes e construindo novos olhares em territórios camponeses* (2016), e de Ana Celia Silva Menezes intitulada *Educação do campo no Semiárido como política pública: um desafio à articulação local dos movimentos sociais* (2017), o contexto das pesquisas é o Semiárido brasileiro. Araújo (2016) trabalha com as tecnologias sociais e práticas educativas que permitem uma releitura do Semiárido.

No âmbito das tecnologias sociais Araújo (2016) traz como exemplos o *Programa Um Milhão de Cisternas*, o *Programa Uma Terra e Duas Águas* e o *Programa Cisterna nas Escolas*. Para o autor, estas tecnologias sociais fazem parte da criação de estratégias para a convivência com o Semiárido. Já Menezes (2017) destaca a importância da educação do campo no Semiárido com uma política pública que fortalece as ações e estratégias descritas por Araújo (2016).

Na busca pelos descritores “Pedagogia da alternância” AND “Educação popular”, a dissertação intitulada *Do terreiro de casa ao chão da escola: um caminho de práticas pedagógicas e práticas sociais construídas à luz da pedagogia da alternância. O caso da Escola Família Agrícola Dom fragoso* (2015) da autora Maria Deuselena Dias de Souza, presente também no indicador “Escola Família Agrícola” AND “Educação do campo” nos permite compreender que a pesquisa da autora entrelaça as quatro discussões. Para Souza

(2015) a pedagogia da alternância da/na EFA Dom Fragoso assume uma particularidade pela relação com o clima e com a construção de alternativas contra hegemônicas.

Concluída a busca por meio de descritores, ainda no portal de teses e dissertações da Capes, realizamos uma pesquisa com palavras-chave isoladas. Nesse processo, a busca pelo termo *pedagogia descolonial* nos levou a duas pesquisas que permitem aproximações com a nossa proposta de investigação. Uma delas é a tese intitulada *Pela poética de uma Pedagogia do Sul Diálogos e reflexões em torno de uma filosofia da educação descolonial desde a Cultura Popular da Nossa América*.

Nessa pesquisa o autor Claudio Andres Barria Mancilla (2014) propõe uma releitura descolonial da América Latina desde a cultura popular, culminando em uma *filosofia da educação descolonial*. Ainda, o autor discorre que sua análise é descolonial, mas não a compreende dentro do grupo modernidade-colonialidade. Sua tese implica no fato de que essa releitura desvela uma pedagogia do Sul.

E na dissertação intitulada *A experiência do Cursinho popular Mirna Elisa Bonazzi, da Rede Emancipa: reflexões em torno da educação popular como pedagogia descolonial* (2018), o autor Julian David Cuaspa Ropain, propõe uma análise da pedagogia descolonial a partir do pensamento de Paulo Freire. Ropain (2018) não faz uma imersão como a de Mota Neto (2015), mas consegue identificar que a educação popular traz encarnada uma pedagogia descolonial.

Na 33ª reunião anual da Anped, ou seja, em 2010, que ocorre a publicação de um trabalho referente à educação popular e os paradigmas emancipatórios, intitulado *Educação Popular e paradigmas emancipatórios.* A emancipação aparece no plural, nos permitindo compreender as dimensões da mesma. Ou seja, de autoria de Paulo Evaldo Fensterseifer, o trabalho discute os novos paradigmas emancipatórios vinculados à emergência da educação popular, tensionando o fato de que na atualidade a emancipação implica em uma tarefa radical. Isso se articula à nossa compreensão das possibilidades emancipatórias como dimensões entrelaçadas à classe, ao gênero e à raça-etnia que precisam andar juntas na trama da libertação.

Ainda, o autor discute a emancipação como um paradigma que tem sido ressignificado a partir da emergência das lutas populares que indicam que há busca deve por emancipações. Ou seja, pela superação das opressões ramificadas nas diferentes dimensões da vida humana.

Em 2012, no eixo de Educação Popular e Movimentos Sociais da Anped encontramos os trabalhos *Aproximações da pedagogia da alternância com a Escola Nova*, de autoria de Alcione Nawroski, e *Educação e trabalho como demanda da juventude Faxinalense do*

estado do Paraná à educação do campo, de autoria de Willian Simões. No Eixo de Educação Popular, considerando os encontros anuais e este ocorrido no Sul em 2012, a pedagogia da alternância aparece pela primeira vez no trabalho intitulado *A pedagogia da alternância e o enfrentamento das situações problemas no meio rural: a visão do egresso da Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen*, de autoria de Luci Mary Duso Pacheco. Contudo, como podemos identificar o enfoque está na visão de estudantes egressos sobre o processo vivenciado na casa.

No trabalho intitulado *A Educação do Campo e a Educação Popular*, os autores e a autora Alex Verdério, Liliam Faria Porto Borges, Janaine Zdebski da Silva discorrem sobre a presença da educação popular na educação campo. Para eles e ela, a educação do campo incorpora as premissas de participação, humanização, protagonismo, resistência e luta da educação popular. E a educação popular traz junto de si a educação do campo por ser uma educação vinculada às lutas da classe trabalhadora.

Na Anped Sul de 2014, no Eixo Educação Popular e Movimentos Sociais, o trabalho intitulado *Pedagogia da alternância, pedagogia freireana e pedagogia marxista: semelhanças e* contradições, de autoria de Fabiana Sinhoratti, traça as semelhanças e contradições entre as três pedagogias vinculadas à educação do campo: a da alternância, a freireana e a marxiana. A autora conclui que há a coexistência das três pedagogias imbricadas na construção de conhecimentos voltados para a humanização e para formação integral dos sujeitos.

Na sequência de nossa revisão de literatura, na busca ao portal de periódicos da Capes, de acordo com os descritores com os quais viemos trabalhando, na busca por "Pedagogia (des)colonial" AND "Paulo Freire" e "Pedagogia descolonial" AND "Paulo Freire" localizamos nove artigos. Destes, o artigo intitulado *Seria possível uma epistemologia freiriana (des)colonial? Da "Cultura do Silêncio" ao Dizer a Sua Palavra*, de autoria de Camila Wolpato Loureiro e Thiago Ingrassia Pereira (2019), nos oferece elementos para pensarmos na dimensão pedagógica descolonial presente na obra de Freire tanto na denúncia que ele faz da colonialidade quanto no anúncio da descolonialidade. Para o autor e a autora *dizer a sua palavra* é uma desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2007) que se pauta na humanização.

O trabalho de Loureiro e Pereira (2019) se aproxima da análise que Mota Neto (2015) fez sobre o pensamento de Freire e Faz Borda. Portanto, entre a *cultura do silencio*, como a colonialidade do ser, e *dizer a sua palavra*¸ como uma práxis descolonial, Loureiro e Pereira (2019) identificam na obra de Freire os *tentáculos* da colonialidade espalhados pelas

dimensões de ação-participação no mundo, e as pistas para a desobediência que nos permitem assumirmos as nossas vocações ontológicas para o *ser mais.*

No artigo intitulado *Modernidade, descolonialidade e educação popular: perspectivas da pedagogia da esperança de Paulo Freire,* a autora Vera Lucia Ermida Barbosa (2016) problematiza a reflexão descolonial que implica em um movimento de renovação crítica e utópica das Ciências Sociais na América Latina. A leitura que Barbosa (2016) faz da obra de Freire desvela a atualidade do pensamento dele, assim como a importância da proposta educativa para a práxis libertadora.

Para Barbosa (2016), embora o pensamento descolonial acompanhe o início da modernidade-colonialidade como resistência e contraposição à violência colonial, é o grupo de estudos modernidade-colonialidade que constitui uma genealogia e um nome para os processos de resistência e insurgência. Contudo, a autora identifica e compreende que a obra de Paulo Freire é encharcada de concepções epistemológicas, políticas e éticas que nos oferecem elementos teórico-metodológicos que possibilitam e ancoram a (re) construção do conhecimento a partir de nossa realidade concreta. Portanto, na leitura de Barbosa (2016), o pensamento pedagógico de Freire se constitui como uma epistemologia surgida ao *Sul* da modernidade-colonialidade.

Nos demais artigos, identificamos discussões e aproximações freireanas que podem ser categorizadas da seguinte forma:

Colonialidade da linguagem
Encontro de saberes e descolonização
Giro descolonial
Comunicação- *comum ação*
As ciências sociais desde a América Latina
Colonialismo intelectual e sociologia latino-americana
Democratização dos saberes
Pensamento Feminista Negro

No que se refere à busca por “Educação do campo” AND “(des)colonialidade” localizamos poucos trabalhos, foram somente dois e um deles está vinculado à nossa pesquisa pela leitura que autor realiza da ideia de desenvolvimento. Para tanto, o artigo intitulado *Povos e comunidades tradicionais, desenvolvimento e (des)colonialidade: articulando um discurso fragmentado*, o autor Jorge Montenegro (2017) chama a atenção para o discurso da sustentabilidade defendido, inclusive, por instituições que sempre massacraram os povos e

comunidades do campo. Para Montenegro (2017) o mesmo discurso civilizatório e salvacionista presente no projeto modernidade-colonialidade tem chegado até o campo.

Com isso o autor problematiza que nem todas as propostas de desenvolvimento sustentável estão a serviço das populações do campo, e que embora algumas delas pareçam realmente quererem um campo sustentável, é mais uma forma de controle e domínio. Ou seja, o autor recupera a ideia da luta anticapitalista de Wood (2006), identificando que o capital tem se esforçado para raptar os nossos discursos da sustentabilidade, da educação do campo, da igualdade de gênero e tantas outras lutas que emergiram dos povos tradicionais e das práticas descoloniais. Além disso, Montenegro (2017) discorre que o desenvolvimento proposto por interesses setoriais é sempre combinado e desigual.

Já os descritores "Pedagogia da alternância" AND "Educação do campo" nos levaram à seleção de quatro trabalhos que articulam estas duas categorias. *A Pedagogia da Alternância presente nos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas Famílias Agrícolas do Tocantins*, de autoria de Idemar Vizolli, Helena Quirino Porto Aire e Mylena Gonçalves Barreto (2018) é o único trabalho que tem uma EFA como campo de investigação.

A temática problematiza por Vizolli, Aire e Barreto (2018) é o Projeto Político-Pedagógicos das EFAS do Tocantins. Portanto, as autoras e o autor realizaram uma pesquisa documental nos projetos das EFAS e por meio dessa análise concluíram que essas escolas estão compromissadas com a trama de uma formação integral aos jovens e às jovens do campo. Os demais trabalhos, os outros três, nos permitem compreendê-los a partir de três categorias de análise: *troca de saberes; limites e possibilidades e jovens.* Além disso, em nenhum dos trabalhos encontramos discussões referentes à emancipação, a agroecologia ou à unidade educação e trabalho.

Por meio do descritor "Escola Família Agrícola" AND "Educação do campo" localizamos 22 artigos, dos quais sete foram selecionados para esta revisão. O artigo intitulado *Educação do Campo no Brasil – a experiência da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC*, do autor João Paulo Reis Costa e da autora Virgínia Elisabeta Etges (2016), destaca o significado da EFA para a educação do campo na Região do Vale do Rio Pardo. Conforme o autor e a autora, a experiência da EFA tem permitido que os agricultores e agricultoras se engajem e participem da educação de seus filhos e filhas por intermédio da pedagogia da alternância. Nesse processo, a educação se torna significativa e os jovens e as jovens encontram motivos para irem à escola.

Na sequência, o artigo de Roberto Kittel Pohlmann e Cheron Zanini Moretti (2019), intitulado *O Projeto Dandô e a Formação Integral dos jovens da Escola Família Agrícola de*

Vale do Sol: uma cultura de resistência à "Música Transgênica", traz uma discussão inédita a partir da música vinculada à educação do campo e EFA. Além disso, as reflexões do autor e da autora trazem uma discussão que articula os Círculos de Cultura com as epistemologias do Sul, nos desafiando para pensar na música como um modo de *dizer a palavra.*

Nos demais trabalhos, os outros cinco, identificamos uma regularidade nas discussões e as caracterizamos em quatro linhas de problematização: a) práticas pedagógicas; b) desafios e possibilidades; c) ensino e formação no campo; d) educação popular no/do campo. Todos eles culminam na compreensão de que a educação do campo nas EFAS, como um direito dos povos desse território, implica em possibilidades de ensino e formação pautadas no diálogo, na problematização e na participação. As contradições oriundas do contexto macrossocial também são identificadas e discutidas.

Na busca pelos descritores "Pedagogia da alternância" AND "(des)colonialidade" localizamos o artigo intitulado *Da Alternância como movimento diaspórico (des)colonial: por uma história-memória popular de sujeitos em Curso* (2019), da autora Fabrícia Vellasquez Paiva e do autor Aloísio Jorge de Jesus Monteiro. Nesse trabalho, o autor e autora discutem que através da troca de saberes entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, e por meio das metodologias vinculadas à realidade dos sujeitos, a pedagogia da alternância se apresenta como um movimento diaspórico descolonial.

O ponto de referência para esta análise é oriundo de uma experiência de pesquisa junto à primeira turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, campus Seropédica. A partir dessa inserção, Paiva e Jesus Monteiro (2019) problematizam que a descolonialidade da pedagogia da alternância pode ser lida a partir de uma articulação com a educação popular e com o movimento de educação do campo no Brasil. Este é o único artigo que discute a temática.

Através dos descritores "Educação do campo" AND "Educação popular" localizamos 22 trabalhos, dos quais, após a leitura dos resumos e palavras-chave, selecionamos dois. Nosso critério para essa seleção, além da relação com a educação, foi a busca por artigos que alinhavam teoricamente e metodologicamente a educação popular e a educação do campo.

Desse modo, o artigo intitulado *O Movimento da Educação do Campo no Brasil e seu diálogo com a educação popular e a pedagogia (des)colonial*, da autora Maria do Socorro Silva (2018), propõe que para compreendermos o paradigma da educação do campo precisamos tomar como referência a educação popular e a sua crítica ao projeto hegemônico de sociedade gerado pelo capitalismo e pelo colonialismo. Ou seja, para a autora a educação

do campo não se refere somente *ao lugar*, mas também à visão social de mundo que ela carrega.

Portanto, para realizar a análise a autora parte o tripé colonialismo, racismo e patriarcado como estratégias de subordinação, exploração e silenciamento das violências. Para contrapor essa lógica estruturante das relações, Silva (2018) problematiza o Movimento Político-Pedagógico e Epistemológico da Educação do Campo. Para ela, esse movimento tem feito questionamentos "ao discurso eurocêntrico, nortecentrista e autoritário" (SILVA, 2018, p. 77).

No artigo intitulado *Educação popular e educação do campo na Amazônia: análise a partir dos Movimentos Sociais*, os autores Salomão A. M. Hage e Sérgio Roberto Moraes Corrêa (2019) discorrem que o governo Bolsonaro tem colocado a Amazônia na rota mais intensa e predatória do capitalismo neoxtrativista. Para Hage e Corrêa (2019) essa exploração reproduz o par modernização-colonização e, novamente, os povos tradicionais resistem na defesa de marcos *civilizatórios* próprios. Portanto, concluem que a educação do campo articulada à educação popular vai reconhecendo a importância da luta não somente na dimensão territorial, mas também ideológica, política e social.

A partir dos descritores "Educação do campo" AND "Paulo Freire" localizamos 28 trabalhos, dos quais selecionamos três para compor a nossa revisão de literatura. Desse modo, por meio do artigo intitulado *Contribuições dos Quefazeres de Paulo Freire para a educação do campo hoje*, os autores e as autoras Sheila de Fatima Mangoli Rocha; Gomercindo Ghiggi; Priscila Monteiro Chaves; Dirlei de Azambuja Pereira (2018) trazem um conjunto de problematizações sobre a importância do pensamento de Freire para a construção de metodologias na educação do campo.

Nesse sentido, a formação humana, os temas geradores e a conjugação entre saberes científicos e populares são compreendidas como premissas do pensamento pedagógico de Freire para a educação libertadora no campo. Entre as reflexões tramadas os autores e as autoras compreendem que a educação do campo, articulada à pedagogia freireana, tem buscado construir um projeto de formação que aponte para a dignidade e para a superação das relações de domínio e exploração.

Em *Educação do Campo na Amazônia: Um Olhar Freireano para Práticas Educacionais* as autoras Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Tânia Regina Lobato Dos Santos (2012) discutem as práticas educacionais de sete experiências de educação do campo, cujos projetos pedagógicos apresentam como base teórico-metodológica o pensamento educacional de Paulo Freire. Para identificarem e analisarem estas práticas, as autoras realizaram uma

pesquisa na qual entrevistaram 48 sujeitos. Após as entrevistas, elas organizaram a análise dos dados a partir de três eixos temáticos: (1) gestão democrática; (2) a compreensão dos sujeitos sobre educação do campo; e (3) as tendências pedagógicas.

Sobre as tendências pedagógicas elas discorrem que são instrumentos "que marcam a diferença entre a prática pedagógica investigada e a tradicional e se tal prática está direcionada à educação do campo" (OLIVEIRA; SANTOS; 2012, p.78). Por fim elas concluem que as práticas educacionais investigadas expressam o ideário ético-político-pedagógico freireano.

Cristina L. Bencke Vergutz e Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante (2014) no artigo *As Aprendizagens Na Pedagogia Da Alternância E Na Educação Do Campo* problematizam as aprendizagens que se tramam na pedagogia da alternância por meio do diálogo, da partilha e da horizontalidade dos saberes. Desse modo, as autoras discorrem que a pedagogia da alternância não é somente uma metodologia que alterna tempos e espaços da aprendizagem, pois seu comprometimento com a superação da consciência ingênua no trânsito para a crítica lhe permite ser uma práxis transformadora.

Por fim, através do descritor "Pedagogia da alternância" AND "(des)colonialidade" não localizamos nenhum artigo que faça essa problematização. Do mesmo modo, acrescentando o termo *descolonialidade*, não localizamos trabalhos. Na busca pelos descritores "Escola Família Agrícola" AND "Paulo Freire" e "Educação do campo AND descolonialidade" não localizamos nenhum artigo.

Considerando a nossa pretensão de trabalharmos com *tendências descoloniais*, realizamos uma busca com esse termo no portal de periódicos da Capes. Nessa busca localizamos dois artigos que discutem sobre o trabalho de pesquisa com *indicadores emancipatórios.* Os dois textos são do autor Samuel Crissandro Tavares Ferreira (2018; 2019). Em *Espaço do Ser Mais versus espaço do Ser Menos: Constatação do que não queremos para conseguirmos o que queremos* (2018) o autor discute sobre as juventudes a partir de um trabalho de pesquisa realizado por ele.

Tomando como referência Paulo Freire (*ser mais*, humanização) e Karl Marx (Emancipação Humana), o autor analisa as entrevistas a partir de tendências emancipatórios que lhe permitem compreender a construção, ou não, da emancipação como possibilidade. Em seu outro texto, *Educação popular ainda é necessária? Contribuições do Paidéia para a emancipação das juventudes na cidade* (2019), o autor alterna entre indicadores emancipatórios e intenções emancipatórias. Porém, o que está sendo entendido por

“indicadores emancipatórios” e de que modo eles se constituem é pouco explorado ao longo das discussões propostas por Ferreira (2018; 2019).

APÊNDICE F: Roteiros de entrevistas semiestruturadas

Roteiro de entrevista semiestruturada para discentes egressas e discente egresso

Nome:

Idade:

Local em que reside e com quem mora:

Bloco I	De que forma você ficou sabendo da EFASC? Como você chegou até a EFASC? Você participou da decisão de estudar na EFA? O que lhe interessava na EFASC? Qual foi o envolvimento e a expectativa de sua família com a sua vinda para EFA? Quem mais se mobilizou e por quê? Como as atividades eram organizadas em sua casa? Existia divisão do trabalho? Como ela ocorria? Por quê? Quem define a divisão de tarefas? Quem ensinava e quem aprendia em casa? Você tinha a sua área experimental em casa? O que você cultivava? Como foi para você conseguir um espaço de terra para realizar a sua área experimental? Você escolheu o lugar para a realização de sua área experimental? Teve alguma condição para você acessar à terra? O que sua família cultivava? Quem se responsabilizava pelo cultivo? De que modo você participava da agricultura em sua casa antes de ingressar na EFASC? E depois, ocorreram mudanças? Se sim, quais? Você está se preparando para sucessão da agricultura familiar? Sim? Não? E por quê? Se você não pretende dar continuidade à agricultura familiar, quem está se preparando para isso? E por quê? Quais desafio/dificuldades você enfrentava na EFASC na EFASC? Por quê? Como estes desafios/dificuldades eram discutidos/problematizados?

	Qual era o seu envolvimento com a feira pedagógica? O que era preparado para comercializar na feira? Como acontecia a definição dos produtos e valores para serem comercializados? Qual era/é a sua participação e a de sua família no sindicato, associações e cooperativas da comunidade?
Bloco II	Quais discussões realizadas na EFASC eram novas para você? Ou seja, não faziam parte do seu cotidiano? De que forma aconteciam e por quem eram problematizadas? Como a sua família participava da Pedagogia da Alternância em casa? Em sua família, quem mais se envolvia com as suas atividades durante a sessão familiar? De que forma acontecia a troca de saberes durante a sessão familiar? E durante a sessão escolar? Como era aprender/ensinar com o pai, a mãe, o avô, a avó? Como era apreender/ensinar com os e as colegas e os e as monitores/as-educadores/as? Os saberes aprendidos com sua família: mãe, pai, avós, irmãos (...) eram partilhados na sessão escolar? Como essa partilha acontecia? De que forma se faziam presentes na EFASC? Você já identificava estes saberes da família e da comunidade ou essa compreensão se deu a partir da Pedagogia da Alternância na EFASC? Se foi a partir da Pedagogia da Alternância e EFA, como essa compreensão foi se constituindo? Você conseguia partilhar com a sua família as problematizações que eram discutidas no decorrer da sessão escolar? Ou estas discussões já aconteciam em casa? Após a conclusão do curso na EFASC você realizou alguma visita técnica em alguma propriedade rural? Se sim, qual era a sua expectativa? Como aconteceu? Durante a formação, alguém da comunidade ou de sua família solicitou o

	seu apoio e os seus conhecimentos para a realização de alguma atividade? Se sim, quais e de que forma?
Bloco III	Qual era a sua expectativa em relação à Pedagogia da Alternância? E o que mais te surpreendeu? Sua família se preocupou com a sua vinda para a EFASC? Sim? Não? Por quê? O que sua família achou a respeito de você dormir/morar na escola por uma semana? Como você se compreendia dentro da EFASC e da Pedagogia da Alternância? Você percebia diferenças de gênero, classe e raça/etnia na EFA? De que forma e em quais momentos? Se sim, como a EFASC (monitores/monitoras) mediava estas situações? Como é participar da EFASC e da Pedagogia da Alternância como mulher/homem? Existiam diferenças em relação aos homens/as mulheres? Quais e como eram percebidas? Como foi seu estágio de vivência? Quem dividiu esta experiência com você? Quais foram os desafios? Em relação ao seu Projeto profissional da Jovem, o que você desenvolveu? Por que você escolheu desenvolver este projeto? Ou foi uma escolha de sua família? A escolha do PPJ tinha relação com a renda? Sua ou familiar? De que forma as aprendizagens na EFASC e na Pedagogia da Alternância se refletem em sua vida atual?

Roteiro de entrevista semiestruturada para as discentes matriculadas

Nome:

Idade:

Local em que reside e com quem mora:

Bloco I	De que forma você ficou sabendo da EFASC? Como você chegou até a EFASC? Você participou da decisão de estudar na EFA? O que lhe interessa na EFASC?

	Qual foi o envolvimento e a expectativa de sua família com a sua vinda para EFA? Quem mais se mobilizou e por quê? Como são organizadas as atividades em sua casa? Existe divisão do trabalho? Como ela ocorre? Por quê? Quem define a divisão de tarefas? Quem ensina e quem aprende em casa? Você já tem a sua área experimental em casa? O que você cultiva nela? Como foi para você conseguir um espaço de terra para realizar a sua área experimental? Você escolheu o lugar para a realização de sua área experimental? Teve alguma condição para você acessar à terra? O que sua família cultiva? De que modo você participava da agricultura em sua casa antes de ingressar na EFASC? E agora, depois de ter ingressado na EFA, ocorreram mudanças? Se sim, quais? Qual é a sua participação e a de sua família nos sindicatos e associações da comunidade?
Bloco II	Quais discussões realizadas na EFASC são novas para você? Ou seja, não faziam parte do seu cotidiano? De que forma estas discussões acontecem e por quem são problematizadas? Se novas discussões passaram a fazer parte de sua vida: o que isso tem implicado para você? Na relação com a sua família, com a EFA e com os e as colegas de turma? Como tem acontecido a Pedagogia da Alternância em casa, neste tempo de pandemia da Covid-19? Você tem conseguido realizar as atividades juntamente com a sua família? Em sua família, quem mais se envolve com as suas atividades escolares?

	De que forma acontece a troca de saberes com a família? E nas aulas on-line? Os saberes aprendidos com sua família: mãe, pai, avós, irmãos (...) são partilhados nas aulas on-line e nos momentos de Colocação em Comum? Como essa partilha acontece? Como é aprender/ensinar com o pai, a mãe, o avô, a avó? Como é apreender/ensinar com os e as colegas e os e as monitores/as-educadores/as? Você já identificava estes saberes da família e da comunidade ou essa compreensão se deu a partir da Pedagogia da Alternância na EFASC? Se foi a partir da Pedagogia da Alternância e EFA, como essa compreensão está se constituindo?
Bloco III	Como foram os seus primeiros dias de aulas on-line/presencial na EFASC? Seus principais anseios? Você já conhecia ou já tinha ouvido falar sobre a Pedagogia da Alternância? Quais eram as suas expectativas em relação à Pedagogia da Alternância? E o que mais te surpreendeu? Como você se compreende dentro da EFASC e da Pedagogia da Alternância? Como é participar da EFASC e da Pedagogia da Alternância como homem/mulher? Existem diferenças entre os meninos e as meninas? Quais e como são percebidas? Em relação ao seu Projeto profissional do e da Jovem, você já está preparando o mesmo ou pensando sobre? A temática com a qual você está trabalhando ou pensando é uma escolha sua? Ou é uma escolha de sua família? A escolha do PPJ possui relação com a renda? Sua ou familiar? De que forma a EFASC e a Pedagogia da Alternância tem contribuído com a sua vida? Com a sua forma de ser e de pensar? Você está se preparando para sucessão da agricultura familiar? Sim? Não? E por quê?

	Se você não pretende dar continuidade à agricultura familiar, quem está se preparando para isso? E por quê? Quais são as suas perspectivas de futuro? Pretende permanecer no campo? Continuar estudando? Como é ser um/a estudante na EFASC?

Roteiro de entrevista semiestruturada para as docentes e o docente

Nome:

Bloco I	Como você ficou sabendo da Pedagogia da Alternância? E do movimento das EFAS? Por que/ Em que momento você decidiu trabalhar na EFASC? O que mais te chamou a atenção em relação à Pedagogia da Alternância e as EFAS? Qual era a sua expectativa inicial em relação à EFASC e a Pedagogia da Alternância? Essa expectativa mudou/tem mudado? Por quê? Quem aprende e quem ensina na EFASC? Como se ensina e como se aprende na escola? Como você se compreende na relação de docência e discência (do-discência) com as famílias e com os e as estudantes? Como você percebe a EFASC e a Pedagogia da Alternância na Região do Vale do Rio Pardo? Existem ações de enfrentamento/superação? Quais? Você identifica que existem diferenças vinculadas ao gênero, à classe e a raça etnia na do-discência na EFASC? Como isso se manifesta? Você identifica que existem diferenças vinculadas ao gênero, à classe e raça etnia na do-discência partilhada entre a escola-família-comunidade? Como isso acontece? Existem estratégias e ações para mediar estas diferenças? Como elas são problematizadas no contexto da EFASC, na relação com os e as do-discentes? Na época em que era possível realizar visitas, de que forma as famílias e os e as estudantes entendiam este instrumento pedagógico?

	Como acontecia a visita?
Bloco II	Como se concretiza a Pedagogia da Alternância na EFASC? De que modo os saberes são tramados/construídos na relação com as famílias? De que modo isso tem acontecido no ensino remoto? Quais saberes têm sido possíveis partilhar no contexto da pandemia da Covid-19? Como é ensinar e aprender com os e as colegas monitores/as, famílias e estudantes? Como estes saberes se refletem na sua práxis docente? A Pedagogia da Alternância contribui para a educação do campo na região do Vale do Rio Pardo? Como? O que é ensinado e aprendido na EFASC? Você percebe diferenças na educação que os meninos e as meninas vivenciam em casa em relação à agricultura? Como estas diferenças se manifestam na EFASC? Se você percebe que existem diferenças, como elas são problematizadas com a família? E com a escola e entre os e as estudantes? Para quem e com quem a Pedagogia da Alternância da/na EFASC é feita?
Bloco III	Como é ser docente na EFASC? O que é ensinado/aprendido na EFASC? De que modo o que é ensinado/aprendido na EFASC dialoga com a realidade dos e das estudantes? A pedagogia da alternância da EFASC é para *quem?*

Roteiro de entrevista semiestruturada para as mães de estudantes

Nome:

Bloco I	Como ficou sabendo da EFASC e da Pedagogia da Alternância? Como e de que forma foi decidido que seu filho/sua filha estudaria na EFASC? Por que estudar na EFASC?

	Quais eram as suas expectativas quando seu filho/sua filha ingressou na EFASC? Quais atividades são desenvolvidas na propriedade? Por quem estas atividades são desenvolvidas? Qual é o envolvimento de seu filho/de sua filha com as atividades desenvolvidas na propriedade? Após o ingresso na EFASC o envolvimento de seu filho/de sua filha com as atividades desenvolvidas em casa se manteve do mesmo modo? Se você percebeu mudanças, quais foram? Quem organiza o trabalho na propriedade? Existe divisão de tarefas? Se sim, como essa divisão acontece? Quem define a divisão? Como seu filho/sua filha participa desta divisão de tarefas em casa? O que é cultivado na propriedade? Quem define o que será cultivado na propriedade? Após o ingresso de seu filho/de sua filha na EFASC ocorreram mudanças na propriedade? E no cultivo de alimentos e de fumo? Como você participa na EFASC? Qual é o seu envolvimento com o sindicato e entre outras associações e cooperativas de sua comunidade?
Bloco II	Quem ensina e quem aprende em casa? Quem ensina e quem aprende na EFASC? Como se ensina e como se aprende em casa? E na EFASC? Como acontece a troca de saberes em casa e na EFASC? Em que momento são realizadas as atividades do tempo-comunidade e família? O é ensinado e o que é aprendido na EFASC? O que é ensinado e o que é aprendido em casa? E na comunidade? O que é ensinado e o que é aprendido é incorporado na propriedade? Se sim, por quem?
Bloco III	Como é ser mãe de estudante da EFASC? Como é fazer parte/participar da Pedagogia da Alternância da EFASC? Você consegue/conseguia frequentar presencialmente/remotamente as

	reuniões, assembleias e entre outras atividades da EFASC? Quando as atividades aconteciam de modo presencial, com que frequência você conseguia se deslocar até a EFASC? Qual era/é o envolvimento da família com a feira pedagógica da EFASC? O que era/é preparado para comercializar na feira? Como acontecia a definição dos produtos e valores para serem comercializados? Quem gerencia a renda? Como aconteceu a escolha da área experimental para que seu filho/sua filha pudesse realizar o plantio de hortaliças e entre outras atividades vinculadas à EFASC? Quem define os lugares em que serão realizados os plantios das culturas da propriedade? Por que? A troca de saberes já estava presente na família? Você identificava que seus conhecimentos, articulados a sua vida como mulher, mãe e agricultura, eram importantes no processo de aprendizagem de seu filho/sua filha? Ou essa compreensão se deu a partir da relação com a EFASC?

APÊNDICE G: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PROJETO DE PESQUISA DE DOUTORADO

Prezado/a participante

O/A senhor/a está sendo convidado/a para participar do projeto de pesquisa intitulado Tendências descoloniais na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul. Esse projeto é desenvolvido pela estudante do Curso de Pós-Graduação em Educação – Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC, e é importante porque pretende compreender e analisar como/quais são as tendências descoloniais presentes nas práxis e metodologias da/na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul e de que forma estas tendências contribuem para a trama de uma pedagogia descolonial, buscando:

1) identificar e caracterizar os instrumentos e práxis da pedagogia da alternância, da/na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, buscando compreender de que modo eles se vinculam ao descolonial;

2) compreender como se constitui a articulação entre a dimensão pedagógica e a descolonial nas práxis docentes e discentes da/na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul;

3) analisar como as tendências de uma pedagogia/epistemologia descolonial se ratificam como possibilidade de superação da pedagogia colonial/bancária no contexto da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Para que essa investigação se concretize, o/a senhor/a está sendo convidado/a para participar de uma entrevista semiestruturada, via Google Meet ou WhatsApp, que será gravada em um aparelho de vídeo e áudio (notebook).

Ao aceitar participar dessa pesquisa, você estará contribuindo para os estudos e problematizações no campo da educação do campo, da pedagogia da alternância e dos estudos descoloniais. Ainda, para participar dessa pesquisa o senhor/a não terá nenhuma despesa.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____ declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos aos quais serei submetido/a. Ademais, declaro que autorizo a utilização de minha imagem e voz de

forma gratuita pela pesquisadora para fins de publicação e divulgação da pesquisa, podendo ser identificado (identidade) através desses instrumentos (imagem e voz).

Fui, igualmente, informado/a: a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa; e b) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

A pesquisadora responsável por este Projeto de Tese de Doutoramento, sob orientação da professora Doutora Cheron Zanini Moretti, é ALINE MESQUITA CORRÊA– FONE 51-999362286. O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o/a da pesquisa e outra com a pesquisadora responsável.

Local:_____

Data: _____

Aline Mesquita Corrêa

_____ _____

Nome e assinatura do/a participante Aline Mesquita Corrêa