

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**CASA FAMILIAR RURAL DO VALE DO JAGUARI:
ELEMENTOS FORMATIVOS DO TERRITÓRIO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Angelita Zimmermann

Santa Maria, RS, Brasil

2014

CASA FAMILIAR RURAL DO VALE DO JAGUARI: ELEMENTOS FORMATIVOS DO TERRITÓRIO

Angelita Zimmermann

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Área de Concentração em Análise Ambiental e Dinâmica Espacial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito final para obtenção do grau de **Mestre em Geografia.**

Orientadora: Profa. Dra. Ane Carine Meurer

Santa Maria, RS, Brasil

2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Zimmermann, Angelita
CASA FAMILIAR RURAL DO VALE DO JAGUARI: ELEMENTOS
FORMATIVOS DO TERRITÓRIO / Angelita Zimmermann.-2014.
208 p.; 30cm

Orientador: Ane Carine Meurer
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de
Pós-Graduação em Geografia e Geociências, RS, 2014

1. CFRVJ 2. Juventude Rural/do Campo 3. Educação do
Campo 4. Pedagogia da Alternância 5. Território I. Carine
Meurer, Ane II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências Naturais e Exatas
Programa de Pós-Graduação em Geografia**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**CASA FAMILIAR RURAL DO VALE DO JAGUARI: ELEMENTOS
FORMATIVOS DO TERRITÓRIO**

Elaborada por
Angelita Zimmermann

como requisito final para a obtenção do grau de
Mestre em Geografia

Comissão Examinadora:

Ane Carine Meurer, Dra.
(Presidente/Orientadora)

Carmem Rejane Flores Wizniewsky, Dra. (UFSM)

Marlene Ribeiro, Dra. (UFRGS)

Santa Maria, 21 de novembro de 2014.

AGRADECIMENTOS

*uma pessoa para compreender tem de se transformar...
Pois... o essencial é invisível aos olhos.
(Saint-Exupéry – O Pequeno Príncipe)*

Aos meus pais, Eloina e Darui, pela oração que dá certeza, pelo colo que encoraja e pelo amor que fortalece.

Aos irmãos Cristiane, Márcio, Marcelo e Nica, cunhadas e cunhados, sobrinhos queridos, pela presença que cuida, anjos sempre em prontidão.

À Professora Ane Carine Meurer, por me acompanhar, ensinar e mostrar caminhos. Muito obrigada também pelo abraço e sorriso que acolhem.

Aos amigos e amigas da Casa Familiar Rural do Vale do Jagurai, família que sabe dar sentido ao ensinar e aprender com o Outro.

A todos os professores e professoras, servidores e servidoras, e aos colegas que fizeram parte do Mestrado. Obrigado pelo incentivo e aprendizado, especialmente à Professora Carmen Wizniewsky, ao Professor Cesar De David, à Professora Helenise Sangoi Antunes e à Professora Marlene Ribeiro, pelo olhar atento e amoroso ao meu trabalho.

Às amigas e amigos de todas as horas, pelo café compartilhado ou pela palavra na hora certa ou ambos: Franciele, Leonice, Adriana, Jéssica, Caroline, Mariele, Ana e Karla. Sem vocês tudo seria mais difícil!

Às irmãs escolhidas, que sonham os meus sonhos e que estão comigo na alegria e na dor. Elas sabem de mim mais do que eu mesma, especialmente quando o caos insiste em se instalar: Taíse, agora esplêndida do nosso Joaquim que está chegando, Simone, Rafaela, Raquel, Camila, meu afeto.

E para finalizar, o início de tudo, Luísa e Isabelle: a música que toca suave, o sol que brilha e aquece, o motivo de continuar sempre, a esperança que não desanima, o amor que exige mais vida. Para vocês o meu amor e o mundo a ser sonhado e descortinado... “Melhor viver, meu bem, pois há um lugar em que o sol brilha pra você. Chorar, sorrir também, e depois dançar, dançar na chuva quando a chuva vem.”

Escrever é uma ação solitária, mas, sem dúvida, pressupõe uma rede de amizades, tecidas há tempos ou bem agora, de perto e de longe também.

*Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola*

*O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Com certeza estão de pé*

*Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização*

*Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa*

Música "Eu não vou sair do Campo", de Gilvan Santos

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Universidade Federal de Santa Maria

CASA FAMILIAR RURAL DO VALE DO JAGUARI: ELEMENTOS FORMATIVOS DO TERRITÓRIO

AUTORA: Angelita Zimmermann

ORIENTADORA: Ane Carine Meurer

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 21 de novembro de 2014.

Nos últimos anos, a organização dos trabalhadores do campo tem construído políticas públicas para a Educação do Campo, sustentadas no reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras do campo que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural, uma disputa com projetos políticos do país que têm como concepção o desenvolvimento por meio do agronegócio. Este estudo objetiva compreender os elementos formativos de uma experiência em Educação do Campo: a história da Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari – CFRVJ. Situada na região central do Rio Grande do Sul, a referida CFR abrange os municípios de Jaguari, Mata, Santiago e municípios do entorno. Pautada na Pedagogia da Alternância, coloca-se como uma proposta de educação capaz de atender às demandas sociais deste grupo, que historicamente vem sendo submetido a processos educativos que não atendem efetivamente às suas necessidades sociais. O presente estudo, de cunho qualitativo, pela observação participante, fundamenta-se em teóricos da Juventude Rural/do Campo, da Educação do Campo e do Território. Compreende-se que os elementos formativos que emergem da construção desse território são constitutivos da formação omnilateral e da explicitação das contradições do sistema capitalista. A educação do campo, fundamentada na Pedagogia da Alternância, construída, pensada e gestada pela Associação CFRVJ, num processo coletivo, ao integrar diversos atores sociais e instituições locais, estimula uma relação dialética de construção do conhecimento, fortalece as relações sociais, constituindo-se num novo território. Nesse processo, acredita-se que a CFRVJ poderá ser uma proposta para o fortalecimento da Educação do Campo.

Palavras-chave: CFRVJ. Juventude Rural/do Campo. Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Território.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Graduate Program in Geography
Federal University of Santa Maria

HOME RURAL VALLEY JAGUARI: FORMATION OF PLANNING ELEMENTS

AUTHOR: Angelita Zimmermann

SUPERVISOR: Ane Carine Meurer

Date and Venue of Defense: Santa Maria, November 21, 2014.

In recent years the organization of rural workers have built public policies for Rural Education, held in recognition of the reality of workers in the field who have resisted to continue producing his life in rural areas, a dispute with the country's political projects whose design, development through agribusiness. This study aims to discuss the elements of a formative experience in Field Education: the process of implementation of the Rural Family House Valley Jaguari - CFRVJ. Located in the central region of Rio Grande do Sul, the CFR that covers the municipalities of Jaguari, Mata, Santiago and surrounding counties. Based in the Pedagogy of Alternation, is demonstrated as an educational proposal, able to meet the social demands of this group that has historically been subjected to educational processes that do not effectively meet their social needs. This study was a qualitative study, by participant observation, based on theoretical Rural Youth / Field, of Field Education and Planning. It is understood that the formative elements of construction emerged that territory, are constitutive of omnilateral training and explanation of the contradictions of the capitalist system. From the perspective of the rural youth through education field, based on the Pedagogy of Alternation, built, conceived and gestated by the Association CFRVJ a collective educational process, to integrate several social actors and local institutions, encourages a dialectic relationship building knowledge, strengthens social relations, constituting a new territory. In this process, it is believed that the CFRVJ could be a proposal for strengthening the Rural Education.

Keywords: CFRVJ. Rural Youth. Field Education. Pedagogy of Alternation. Territory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	América Latina
AIMFR	Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
ARCAFARSUL	Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
CFR	Casa Familiar Rural
CFRVJ	Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
EFA	Escola Família Agrícola
CEFFA	Centro Familiar de Formação por Alternância
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
COREDE	Conselho Regional de Desenvolvimento
CASE	Centro de Atendimento Sócio-Educativo
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEB	Conselho Estadual Brasileiro
EMATER	Associação Rio-Grandense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural
Emater/RS	Empresa Brasileira de Extensão Rural do RS
FASE/RS	Fundação Sócio-Educativa do RS
FEAB	Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
FEE	Fundação de Economia Estatística
GTRA	Grupo de Trabalho da Reforma Agrária
GPT	Grupo Permanente de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF FARROUPILHA	Instituto Federal Farroupilha
IF FARROUPILHA/SVS	Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
JAC	Juventude Agrária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MFR	Maison Familiale Rurale
MEB	Movimento de Educação de Base
MIRAD	Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário
MEPES	Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo
MCS	Meios de Comunicação Social

MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragem
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PA	Pedagogia da Alternância
PRODECE	Projeto Destino Certo do Lixo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIFEDOC	Seminário Internacional e Fórum de Educação do Campo
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
TC	Tempo Comunidade
TE	Tempo Escola
T-D-R	Territorialização-Desterritorialização-Reterritorialização
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundos das Nações Unidas para a Infância
UnB	Universidade de Brasília
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa de Localização da Região do Vale do Jaguari	55
Figura 2 - Localização da Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari	61
Figura 3 – Reuniões de Sensibilização	68
Figura 4 – Reuniões de Sensibilização	69
Figura 5 – Reuniões de Sensibilização	72
Figura 6 – Reuniões de Sensibilização	73
Figura 7 – Reuniões de Sensibilização	75
Figura 8 – Reuniões de Sensibilização	117
Figura 9 - Representação Gráfica dos “Quatro Pilares” dos CEFFA	134
Figura 10 - Sistematização da Pesquisa	151
Figura 11 - Sistematização Dos Elementos Formativos CFRVJ – 2014 ...	179

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Educação Básica Pública da Região do Vale do Jaguari – INEP/2014	63
Quadro 2 – População Rural e Urbana do Vale do Jaguari – IBGE/2010 ...	101
Quadro 3 – Escolas rurais e urbanas dos municípios do Vale do Jaguari ..	102
Quadro 04 – Plano de Alternâncias CFRVJ	153
Quadro 05 – Plano de Alternâncias CFRVJ	161

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I - ROTEIROS DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	205
ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	207

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
1 A CASA FAMILIAR RURAL DO VALE DO JAGUARI: UM TERRITÓRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO?	37
1.1 A região do Vale do Jaguari: contextualização e localização da CFRVJ	54
1.1.1 Escolas rurais (formais) do Vale do Jaguari: territorialidades de exclusão	62
1.1.2 A trajetória de implantação da Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari	67
2 CFRVJ: OS SUJEITOS CO-PRODUTORES DO TERRITÓRIO	749
2.1 Juventudes	89
2.2 Perspectivas a partir da Pedagogia da Alternância: quem são e o que buscam os integrantes da CFRVJ	98
3 ELEMENTOS FORMATIVOS DO TERRITÓRIO CFRVJ	121
3.1 Educação do Campo	122
3.2 Pedagogia da Alternância: pressupostos fundantes	132
3.2.1 Os CEFFAs e seus instrumentos: territorialidades de inclusão	142
3.2.2 Práxis dos tempos de alternância: tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC) CFRVJ	151
3.3 CFRVJ: Elementos formativos do processo	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	191
ANEXOS	203

INTRODUÇÃO

*As mudanças,
o gosto por sonhar,
o estado de busca alimentado pelas relações,
eu com os outros, nós, os outros comigo, os caminhos, os objetivos.
Da relação entre passado e presente, é que continuo a caminhar.*
(Angelita Zimmermann)

Em decorrência das interações sociais, mediatizadas pelo espaço social, esta pesquisa propõe-se a problematizar as imbricações entre juventude rural/do campo, educação do campo e território, constitutivos da relação educação e trabalho da Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari – CFRVJ, localizada em Jaguari, Rio Grande do Sul.

Estudos têm proposto amplas discussões sobre as consequências da modernização da agricultura, da difusão da Revolução Verde¹ e sua conexão com a crescente expansão do agronegócio, como processos que intensificaram e continuam causando a expropriação de inúmeros camponeses. Assim como em toda a América Latina, no Brasil, as políticas neoliberais dos anos 90 fizeram emergir mudanças estruturais. Entre as citadas por João Cleps Junior (2013, p. 93), tem-se o fortalecimento da dependência externa, a privatização de empresas estatais, o fortalecimento do sistema financeiro, o desemprego estrutural, o aumento das desigualdades sociais, além de um grande refluxo dos movimentos sociais, especialmente camponeses, potencializando o êxodo rural. Logo, o processo de modernização da agricultura brasileira causou o agravamento das condições de vida dos pequenos agricultores/camponeses, acarretando o empobrecimento de grande parte desse segmento e no deslocamento de um significativo contingente dessa população para as cidades, efeitos advindos da entrada do capital industrial no meio rural brasileiro.

Articuladas às amplas lutas, em vários pontos do país, ocorrem experiências de mobilização e organização de pequenos agricultores. Famílias em busca de

¹ Alguns autores (PALUDO et al., 2008; RIBEIRO, 2008) referem-se ao período dito “Revolução Verde” como o da “Modernização da Agricultura” que se constitui no conjunto de políticas públicas, intensificadas nos anos 60, com o propósito de transformar o campo em consumidor de insumos e de bens industriais, e produtor em grande escala (soja, milho, carne bovina, aves e suína), o que acarretou a exclusão de uma grande parcela de camponeses. Este conceito será retomado no decorrer da pesquisa

alternativas educacionais que possam suprir as necessidades e responder aos desafios colocados à agricultura familiar pelo momento histórico, especialmente no que tange à permanência dos jovens no campo. São experiências de luta por uma educação que, adequada às necessidades sociais históricas, seja também um meio para a superação das atuais contradições, possibilitando não somente a permanência do jovem no campo, mas fundamentalmente, a conscientização acerca de sua função política junto à história do grupo social.

Neste contexto, destacam-se as experiências das Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escolas Família Agrícolas (EFAs) do Brasil. Inspiradas no modelo francês das *Maisons Familiales Rurales*, a história desses Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), em nosso país, iniciou no final da década de 60, no Estado do Espírito Santo, por meio de um trabalho comunitário coordenado pelo Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES) (RIBEIRO, 2008).

As Casas Familiares Rurais se construíram a partir da luta camponesa por educação e desenvolvimento do meio. Alicerçada na Pedagogia da Alternância e na auto-gestão, pela Associação de Agricultores Familiares, essa perspectiva educacional tem promovido a transformação dos jovens, das famílias e da comunidade, incentivando-os a criar e desenvolver alternativas para suas moradias/propriedades, fortalecer vínculos com seu lugar e dar continuidade à história de vida de seus antecessores.

Assim, este estudo parte da perspectiva de que os sujeitos, em suas relações, enquanto se educam dialogicamente, formam uma identidade coletiva, mobilizam-se e lutam, construindo um espaço social que congrega organização, capacidade para a tomada de decisões, prática de ações conjuntas e participativas, como aspectos fundamentais da vida. Por consequência, enquanto produzem o território, produzem-se como pessoas (RAFFESTIN, 1993), ideia ressaltada por Fernandes ao afirmar que

O campo é um lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar de produção agropecuária e agroindustrial... é espaço e território dos camponeses [...] é lugar de vida e sobretudo de educação (FERNANDES, 2002, p. 92).

Em vista disso, torna-se necessário o aprofundamento dos estudos e a ampliação dos conhecimentos acerca dos sujeitos do campo. Nesta perspectiva, os

aspectos teóricos norteadores deste estudo, estão relacionados aos conceitos de Juventude Rural/do Campo, Educação do Campo², Pedagogia da Alternância e Território.

Fernandes (2006) discute o conceito de campo como território, distinguindo as diversas formas de organização do campesinato das formas de organização da agricultura capitalista. Para o autor,

O campo pode ser pensado como território ou como setor da economia. O significado territorial é mais amplo que o significado setorial, que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias. Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida ou como um espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana (FERNANDES, 2006, p. 2).

Assim, o conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de rural, focado somente na dimensão econômica. Conforme Wizniewsky (2013, p. 165), “o campo é um espaço de vida, de ação, de produção de cultura e riqueza, onde se constroem novos saberes e se trocam saberes sociais. É, ao mesmo tempo, o novo e o velho que interagem.”

Em consonância, Costa e Carvalho (2012, p. 113) advogam que as famílias camponesas, tendo acesso à terra e aos recursos naturais, e no contexto de suas relações sociais, naturais e culturais, resolvem seus problemas reprodutivos mediante a produção rural, e que esta é desenvolvida de tal maneira que “não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação”. Isso quer dizer que tanto o campesinato quanto o modo de produção camponês têm como finalidade suprir as necessidades imediatas de consumo e subsistência em suas unidades de produção familiares e, assim, enfrentam desafios para garantir a sua reprodução social sob a dominação do modo de produção capitalista. Deste modo, conforme os autores, a afirmação de uma autonomia relativa camponesa se inter-relaciona numa dinâmica social marcada por relações de poder em disputa.

No contexto mundial globalizado, competitivo e excludente, a agricultura camponesa mostra-se como um desafio permanente, capaz de constituir outros

² O conceito de Educação do Campo foi se estruturando nos últimos dez anos. A coleção “Por uma Educação do Campo” retrata essa construção e é destacada como referência por militantes e estudiosos da causa, como Caldart, Molina, Arroyo (2011), Fernandes (2012), entre outros.

sujeitos e promover o diálogo entre diferentes atores na busca por autonomia política, social, cultural e econômica. Trata-se de uma luta permanente e desigual, em que o poder político e econômico utiliza o meio rural como mais um lugar próprio para a territorialização³ do capital, usando políticas de incentivo ao agronegócio e à produção em grande escala. Nesse sistema, os camponeses ficam expropriados e, embora excluídos do processo mais global de produção, são os maiores responsáveis pela produção dos alimentos que sustentam a população brasileira (FERNANDES, 2006).

Constata-se, a partir disso, que é necessário descentrar a perspectiva do olhar pela lógica da industrialização, para reconhecer a prevalência da produção camponesa, como principal produtora do alimento do país. Esse reconhecimento é invisibilizado pelo enfoque dado aos produtores em grande escala, provedores das mercadorias exigidas pelo mercado internacional.

A despeito desse processo excludente, que utiliza a terra como mercadoria, as famílias camponesas que vêm lutando pela CFRVJ têm outra relação com a terra, com o lugar de produzir suas vidas, de conservar sua cultura, suas tradições, seus saberes. Para eles, esse é o espaço social de conquista, onde o lugar se transforma em território, a partir da organização e constituição de um novo coletivo. Assim, a Associação CFRVJ tem como prioridade política e existencial proporcionar aos jovens a possibilidade de escolha por viver e produzir suas vidas no e do campo.

A história da Casa Familiar Rural (CFR) na região do Vale do Jaguari⁴ iniciou com reuniões e encontros de sensibilização das comunidades, com o propósito de suscitar uma reflexão sobre a problemática da sucessão rural. A partir da participação em um evento em Porto Alegre, promovido pela Associação Regional das Casas Familiares Rurais, Região Sul do Brasil – Arcafar/Sul, iniciou-se o processo em agosto de 2010, sob a coordenação do Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul (IFFarroupilha/SVS). Em 2011, foi criada a Associação

³ Conforme Bernardo Mançano Fernandes (2012, p. 746), ao analisarmos processos de enfrentamento, percebemos uma intensa disputa territorial, que se renova a cada dia. A disputa contra o capital, segundo o autor, se intensificou a partir da organização do agronegócio, com a reunião de um complexo de sistemas (agropecuário, industrial, mercantil, tecnológico, financeiro e ideológico) que está se territorializando sobre os latifúndios e desterritorializando o campesinato. Afirma que as relações de produção capitalistas destroem as relações não capitalistas, isto é, as relações que sustentam a maior parte dos territórios camponeses. O conceito de territorialização-desterritorialização-reterritorialização (T-D-R) será retomado no Capítulo I.

⁴ O Vale do Jaguari localiza-se na região da Depressão Central do Rio Grande do Sul, envolvendo os municípios de Jaguari, São Vicente do Sul, Capão do Cipó, Cacequi, Nova Esperança do Sul, Santiago, Mata, São Francisco de Assis e Unistalda.

Pró-Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari, entidade responsável pela implantação dessa nova instituição. A associação foi formada por representantes de diversas instituições locais, como a Emater-RS, Prefeituras, Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, IFF/SVS, agricultores familiares dos municípios de Mata, Jaguari, Nova Esperança do Sul e Santiago.

A Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari (CFRVJ) funciona no distrito de Fontana Freda, em área cedida pela Prefeitura do município de Jaguari. Foi em março de 2013 que iniciaram os trabalhos pedagógicos, com uma turma de oito jovens, dois monitores, uma governanta, apoiadores públicos e privados e a Associação de Agricultores, responsável pela gestão da instituição. Durante o primeiro percurso letivo, em meio a desafios e dificuldades, a Casa foi se estruturando, física, pedagógica e politicamente, nos momentos distintos, mas complementares, de alternância, os quais serão abordados nesse estudo.

De forma participativa, a partir de um estudo das necessidades das famílias envolvidas, orientação e acompanhamento, formação inicial e continuada da ARCAFARSUL, a proposta da Casa tem possibilitado o diálogo, intensificando o encontro e, nessa relação educação-trabalho, ressignificando constitutivos essenciais da formação humana, especialmente a cooperação, a solidariedade, a participação organizada, o diálogo, entre outros, os quais serão aqui apresentados e discutidos como “elementos formativos” do território CFRVJ.

Na perspectiva de que a luta pela Casa e pela produção da vida desse coletivo desencadeia ações de resistência e de enfrentamento ao modelo de desenvolvimento capitalista para o campo, trazemos a seguinte questão: Na constituição deste território, quais os elementos formativos de natureza política, social, cultural e pedagógica estão presentes na territorialização da CFRVJ?

Nesse sentido, o objetivo geral do estudo é compreender os elementos de natureza política, social, cultural e pedagógica presentes no processo histórico da CFRVJ, assim como os desafios, possibilidades e fundamentos da Pedagogia da Alternância vivenciados em sua práxis educativa. Com foco nas transformações produzidas entre os sujeitos envolvidos e entre eles e os espaços de produção de vida do coletivo, elencaram-se três objetivos específicos:

- a) Caracterizar o processo de implantação da CFRVJ;
- b) Identificar os sujeitos da CFRVJ e seus objetivos nesta participação;

c) Reconhecer a práxis dos tempos de alternância: TE (tempo escola) e TC (tempo comunidade) problematizando os elementos formativos do território.

Entende-se como elementos formativos aqueles imersos/emergidos da complexidade do processo, aspectos da formação humana vinculados ao movimento dialógico e dialético que articula educação e trabalho e que se origina da prática educativa socializada na historicidade da CFRVJ. Nas tessituras, nós e redes desse território, as relações sociais mediadas pelo espaço social, cultural, econômico, político, pedagógico, os sujeitos produzem e são transformados a partir de outras práxis.

Reconhece-se, no entanto, o caráter aproximativo e provisório da pesquisa (tanto a realidade social se modifica quanto as interpretações por outras) e impreciso, dado que as ideias acerca da realidade estudada não lhe correspondem de forma absolutamente fiel. Nesse sentido, pela temática abordada e seus objetivos, a pesquisa ora apresentada é de cunho qualitativo, pressupõe um estudo bibliográfico e documental, fundamentado nas reflexões e discussões das categorias já citadas e, por meio da observação participante, contará com a observação, entrevistas e a participação da pesquisadora (por fazer parte da Associação, como membro do Conselho Administrativo CFRVJ) nos diversos momentos vivenciados em toda a trajetória de implantação desde o início, em 2010, bem como nas alternâncias, tanto em tempo escola (TE) quanto em tempo comunidade (TC), no período de 2013 a 2014.

A escolha da abordagem justifica-se pelo fato de que, quando se trata de educação, muitos são os significados, sentidos e atitudes, variáveis que não podem ser quantificados e que pressupõe o acompanhamento das etapas da trajetória que iniciou em 2010: reuniões de sensibilização, reuniões da comissão Pró-CFRVJ, seminários, entrevistas, reuniões da Associação CFRVJ com a comunidade, atividades e momentos dos tempos de alternância.

Em se tratando de um processo educativo, no âmbito de uma Casa Familiar Rural, a observação participante é considerada essencial na pesquisa qualitativa, pois permite a compreensão da realidade. De acordo com a definição de Minayo (2013, p. 70), “a observação participante é um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”. Para a autora, sua relevância está no fato da relação direta do pesquisador com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, isto é,

participa da vida social, no cenário cultural dos sujeitos. Assim, enquanto coleta os dados e compreende o contexto, faz parte deste e, ao interferir nele é modificado pessoalmente.

Ressalta-se que, no presente estudo, a pesquisadora é também sujeito da pesquisa, por participar, desde o início, da implantação da Casa e ser membro da associação, o que, conforme Minayo (2013, p. 70), pode ser considerado um ponto positivo, pois, “no trabalho qualitativo, a proximidade com os interlocutores, longe de ser um inconveniente, é uma virtude e uma necessidade”. Conforme a autora, a observação participante ajuda o pesquisador “a vincular os fatos às suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo/instituições observado” (MINAYO, 2013, p. 70).

Deste modo, em alguns momentos do estudo, a pesquisadora se colocou como observadora e em outros como participante das ações CFRVJ. Cardoso (1986) ao discutir o papel do investigador, seu envolvimento e as consequências disto para a pesquisa social, sustenta que a pesquisa participante se encaminha, em alguns casos, para a “participação observante”. A autora chama a atenção para o cuidado que se deve ter em não reduzir a pesquisa à denúncia ou o pesquisador em porta-voz do grupo. Esclarece que um dos passos importantes da pesquisa participante é o “estranhamento” como forma de compreender o outro. O problema assinalado por Cardoso é o comprometimento que se deve ter com a discussão metodológica para não sair da objetividade positivista e cair em outro extremo, o de pesquisar “sem aprofundar a discussão da relação entre o discurso dos atores e os sistemas estruturados (CARDOSO, 1986, p. 100).

Durante as entrevistas, diálogos, reuniões, viagens de estudo, entre outras vivências do percurso da pesquisa CFRVJ, considerou-se que todos os participantes do coletivo pesquisado são planejadores, executores ou tomadores de decisões. Após iniciado o processo da pesquisa e o reconhecimento da necessidade de observar e refletir sobre quais elementos formativos se evidenciam nessa trajetória, além dos desafios e perspectivas, deu-se continuidade à participação da pesquisadora, que naquele momento (em março de 2013) apresentou a pesquisa a ser feita, esclarecendo o grupo sobre as motivações/justificativas do estudo em curso e possibilidade de sua realização/participação em comum acordo com seus sujeitos/objetos de investigação, apresentando a credencial institucional (UFSM) e a

garantia de anonimato e sigilo, bem como os instrumentos que seriam usados para tal estudo.

As observações ocorreram em encontros mensais, reuniões, palestras, conversas (conjuntamente com os sujeitos da Casa, da gestão, da comunidade, da Associação), para colocação em comum, discussão e reflexões sobre possibilidades, cotidiano, desafios que norteiam o processo, buscando soluções coletivas. Além disso, foram coletados dados por meio de entrevistas semi-estruturadas (Anexo B), as quais envolveram dezoito atores do processo CFRVJ: dois jovens da primeira turma (únicos que continuaram dos iniciantes em 2013), cinco jovens iniciantes em 2014, dois representantes do IFF/SVS (duas das três servidoras/professoras que propuseram a CFR), o prefeito de Jaguari, o presidente do STR/Mata, o apoiador privado (advogado que ajudou a organizar a parte administrativa da CFR), uma representante da Emater/RS (principal apoiadora da entidade), dois pais de jovens (sendo um deles o Presidente da CFRVJ), a governanta e dois monitores. As entrevistas ocorreram entre os meses de junho e julho de 2014 e foram gravadas sob o consentimento dos participantes. A transcrição ocorreu em agosto.

Entende-se que a pesquisa social trabalha com pessoas e com suas realizações, compreendendo-as como atores sociais em relação, por isso, os sujeitos/atores foram escolhidos a partir dos fundamentos teóricos que embasaram a pesquisa. Nesse caso, considerou-se a importância dos diversos atores do território CFRVJ. De acordo com Minayo, os sujeitos/atores da pesquisa social

fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando num produto compreensivo que não é a realidade concreta e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos do investigador: suas hipóteses e pressupostos teóricos, seu quadro conceitual e metodológico, suas interações, suas entrevistas e observações, suas inter-relações com os colegas de trabalho (MINAYO, 2013, p. 63).

Ao salientar o aumento da responsabilidade do pesquisador que “observa participando” e “participa observando”, Cardoso (1986) assinala:

A interpretação que se constrói sobre análises qualitativas não está isolada das condições em que o entrevistador e o entrevistado se encontram. A coleta do material não é apenas um momento de acumulação de afirmações, mas se combina com a reformulação de hipóteses, com a descoberta de pistas novas que são elaboradas em novas entrevistas. Nessas investigações o pesquisador é o mediador entre a análise e a

produção da informação, não apenas como transmissor, porque não são fases sucessivas, mas como elo necessário (CARDOSO, 1986, p. 101).

Por esta perspectiva, vê-se que a relação inter-subjetiva da pesquisa participante permeia uma comunicação simbólica responsável pela criação de significados e de grupos, e é neste encontro entre as pessoas que se desvendam sentidos ocultos e se explicitam relações desconhecidas, onde a novidade está na descoberta de alguma coisa que não foi compartilhada (CARDOSO, 1986).

Os instrumentos principais desta pesquisa foram a observação e a entrevista. No entanto, ciente de que a pesquisa social não é transparente, de que tanto o pesquisador como seus interlocutores e observados interferem no conhecimento da realidade e de que tal interferência nunca é neutra (MINAYO, 2013), buscou-se mais um instrumento, a técnica do grupo focal, que consistiu em uma reunião com o grupo de jovens alternantes, com o objetivo de focalizar o tema “importância da CFRVJ na vida dos jovens”.

A discussão foi permeada por uma dinâmica com fichas (tarjetas) e a colocação em comum das representações individuais que foram sendo coletivizadas. A pesquisadora mediava o diálogo promovendo a participação do grupo e aprofundando a discussão. A atividade teve duração de uma hora e foi filmada por um ajudante (o monitor CFRVJ) no intuito de obter-se um registro fidedigno, já que a matéria-prima foi a fala, o que foi crucial para a melhor compreensão da coletividade estudada no que tange ao discurso sobre a interpretação de como o grupo visualiza a CFRVJ. Segundo Minayo et al. (2013, p. 68), “a inter-relação que contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia a dia, as experiências e a linguagem do senso comum no ato da entrevista” é condição do êxito da pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisadora, além de introduzir a discussão, enfatizou ao grupo que não há posições certas ou erradas, encorajando a palavra de cada um, propondo aprofundamentos, construindo relações com os participantes em vista de comentários relevantes para a pesquisa.

Acerca da relação sujeito-objeto, no que diz respeito ao quanto se observa e ao quanto se participa, Brandão esclarece que, quando o pesquisador se encontra no campo, “é necessário que o cientista e sua ciência seja, primeiro, um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do

outro, a quem, mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir” (BRANDÃO, 2006, p. 12).

A partir de uma visão geral do acompanhamento da ação dos jovens em formação, dos monitores e técnicos formadores, dos gestores, dos pais de alunos da comunidade social e dos instrumentos metodológicos utilizados, buscou-se a sistematização das expectativas, anseios, culturas, necessidades destes sujeitos/agricultores do campo, fundamentando-se em pressupostos teóricos que deram sustentação à investigação e à interpretação dos discursos coletados. Para abordar os elementos formativos do território CFRVJ, a pesquisadora, de um lado, do ponto de vista analítico/epistemológico, teve que se colocar de forma distanciada de modo a conhecer seus interstícios; de outro, buscou estabelecer uma relação junto aos atores envolvidos no processo. Assim a relação social determinou seu pensamento.

Para encerrar este ciclo, apresenta-se o conhecimento gerado, que, além da dissertação, poderá ser convertido em relatórios, seminários, artigos, divulgando as transformações dos sujeitos e da comunidade e aquilo que ainda continuará sendo melhorado, dando início a um novo ciclo de investigação.

A pesquisa está organizada em quatro momentos. O primeiro capítulo compreende a trajetória de implantação da Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari – CFRVJ, sua constituição e os aspectos sociais tecidos nessa contextualização. O geógrafo Claude Raffestin afirma que “toda a prática espacial, induzida por um sistema de ações ou de comportamentos se traduz por uma produção territorial que faz intervir tessitura, nó e rede” (RAFFESTIN, 1993, p. 150).

Nesse sentido, conforme o autor, na produção do território, se manifestam relações de poder, que se traduzem por malhas, redes e centralidades, permanentes ou passageiras. As tessituras, os nós e redes se articulam, concreta ou abstratamente, e estão presentes em diferentes momentos da prática social: famílias camponesas, jovens, Associação, Secretarias (de Educação, da Agricultura, do Meio Ambiente, entre outras), Instituto Federal Farroupilha, ARCAFAR, Universidade, Emater, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, apoiadores privados, Coordenadoria Regional de Educação, além das tramas imperceptíveis, ligadas às decisões que têm base nas regras estabelecidas pela sociedade, pelo Estado.

O capítulo II, a partir de fundamentos teóricos sobre Juventude Rural/do Campo, Educação do Campo e Território, objetiva identificar os sujeitos e seus

objetivos na participação, bem como a relação educação e trabalho, imbricadas na Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari (CFRVJ). Considera-se a emancipação político-social e histórico-cultural dos jovens e famílias integrantes do contexto como parte da história de construção da educação do campo, sobretudo, a história da construção do direito à educação do povo brasileiro que vive e trabalha no campo. Na ação-reflexão-ação da práxis CFRVJ, entende-se que a educação reproduz a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do ser humano.

O terceiro capítulo, fundamentado da constituição da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, reconhece e problematiza a práxis dos tempos de alternância: TE (tempo escola) e TC (tempo comunidade) da CFRVJ, visualizada como territorialidade de inclusão, pelos elementos formativos transformadores que se constituem no processo da formação dos sujeitos/atores desse coletivo, mediatizados pelo espaço social. A trajetória CFRVJ, a partir do cotidiano e da história social vivida, tem possibilitado a emergência das contradições implícitas nas relações que envolvem a estrutura dos sujeitos do campo e assim engendra mudanças que promovem a superação.

Por fim, ao socializar os elementos formativos, constitutivos do processo territorial CFRVJ, a pesquisa aponta desafios e perspectivas que permeiam este espaço social, ressaltando que, enquanto o coletivo luta por seus direitos, reflete coletivamente sobre sua realidade, reconhecendo-se como sujeitos que nela intervêm e enfrentam seus desafios. O movimento do vivido implica transformações contínuas realizadas na interação das pessoas entre si e entre elas e os espaços produzidos.

1 A CASA FAMILIAR RURAL DO VALE DO JAGUARI: UM TERRITÓRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO?

Os habitantes de um vale fértil vivem na abundância dos produtos naturais; uma fonte irriga suas terras [...]. alguém se apodera da fonte, vende a água aos usuários, estes redobram seus esforços para pagar a taxa [...] o proprietário da fonte se torna o senhor do vale: rico e poderoso.
(LEFEBVRE, 1997, p. 30)

A história da Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari – CFRVJ, sua constituição e os aspectos tecidos nessa contextualização formam o primeiro capítulo. Parte-se da ideia apontada pelo geógrafo Claude Raffestin, de que “a geografia humana consiste em explicitar a consciência do conhecimento e da prática que os homens têm dessa realidade que é denominada espaço” (RAFFESTIN, 1993, p. 6) e que “toda a prática espacial, induzida por um sistema de ações ou de comportamentos se traduz por uma produção territorial que faz intervir tessitura, nó e rede” (p. 150).

Em se tratando de uma proposta que abarca muitas relações, “há, portanto, um ‘processo’ do território, quando se manifestam todas as espécies de relações de poder, que se traduzem por malhas, redes e centralidades, cuja permanência é variável, mas que constituem invariáveis, na qualidade de categorias obrigatórias” (RAFFESTIN, 1993, p. 8). Desse modo, além de se realizar uma diferenciação funcional, há uma diferenciação comandada hierarquicamente, ordenando o território segundo a importância dada pelos indivíduos às suas diversas ações. Quanto à CFRVJ, a rede organizou-se a partir de um chamamento iniciado pelo Instituto Federal Farroupilha – Câmpus São Vicente do Sul (IFF/SVS).

Tessituras, nós e redes se entrelaçam, concreta ou abstratamente, e, mesmo que não se tenha a intenção de distinguir ou mensurar o papel de cada um no processo, estão presentes em diferentes momentos da prática social: famílias camponesas, jovens, Associação, Secretarias (de Educação, da Agricultura, do Meio Ambiente, entre outras), Instituto Federal Farroupilha, Arcafar, Universidade, Emater, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, apoiadores privados, Coordenadoria Regional de Educação, além das tramas imperceptíveis, ligadas às decisões que têm base nas regras estabelecidas pela sociedade, pelo Estado.

No bojo das discussões conceituais sobre território, estão diversas teorias, desde as pensadas por clássicos geógrafos até a mais recente incursão das Ciências Sociais pelo tema. “Nos debates sobre o território, alguns elegem o poder político, outros os símbolos da cultura, outros a base econômica a fim de demonstrar os fundamentos da organização territorial da sociedade” (HAESBAERT, 2004, p. 53). Privilegiar dimensões materiais e histórico-dialéticas, analisando-as a partir das relações sociais nas quais se encontram inseridos os sujeitos/atores estudados, nem sempre é tarefa simples, embora seja a intenção neste estudo.

Na constituição do território CFRVJ, alguns atores, representantes institucionais, iniciaram e aos poucos se distanciaram, enquanto outros foram se apropriando e continuam imersos, produzindo e sendo produzidos dialeticamente nesta transformação. Empiricamente, pode-se dizer que as pessoas que se afastaram não acreditaram na ideia, ou sentiram que seria difícil efetivá-la, ou tiveram ainda outras motivações para tal recuo. No entanto, aquelas que foram se agregando ao processo, especialmente as famílias, no mesmo percurso, perceberam uma possibilidade de “melhorarem suas vidas”. “Melhorar a vida” é o discurso mais tencionado no grupo, de um lado, os trabalhadores do campo, de outro, os atores públicos e privados envolvidos.

No pensamento da fomentadora e apoiadora que está na trajetória desde o início (R. V.), isso se deve ao fato de que, na visão da maioria das pessoas, a educação é um processo que demanda um tempo, não tem resultado imediato. Ela se constitui entre idas e vindas, entre observação e ação, entre saberes e práticas cotidianas,

tanto das organizações quanto dos agricultores, a dificuldade principal é pensar o projeto a longo prazo, que é a Educação do Campo. A CFR é um projeto bem a longo prazo. Por vezes, muitas pessoas pensaram que isso não traz um resultado, realmente, justamente por ter uma visão mais quantitativa e palpável desse resultado. E essas pessoas foram se distanciando da Casa, da Associação, dos objetivos e, ao mesmo tempo, outras pessoas foram entrando, e esse é realmente o processo que vai acontecendo. Mas eu acho que essa é uma dificuldade, porque pessoas vão saindo, pessoas vão entrando, vai recomeçando o processo, então às vezes pode parecer um certo retrocesso, mas mesmo assim não é um retrocesso, é sempre uma espiral (R. V. – apoiadora/membro da Associação CFRVJ, Professora IFF/SVS).

Contudo, é necessário ir um pouco mais além, voltar-se às escutas iniciais das pessoas que participaram dos diálogos nas comunidades locais. Ao

manifestarem suas inquietações quanto à sucessão rural, iam também discutindo a seriedade e a intenção das políticas públicas implementadas, quanto à autenticidade e compromisso de intelectuais, de pesquisadores que aparecem com projetos “mirabolantes” e depois desaparecem. Percebe-se a lucidez que existe nas classes trabalhadoras do campo, que conseguem fazer uma leitura crítica da realidade, processo que dificilmente é refletido por outros segmentos. Como afirma Gramsci (1976, p. 69), “existe uma ‘filosofia espontânea’ contida na linguagem, no senso comum e no sistema de crenças [...] as quais têm valor nas práticas cotidianas”.

Por outro lado, aqueles que foram se integrando ao coletivo CFR perceberam que suas vozes, antes caladas ou reprimidas, podiam ser ouvidas, que, nas ações e relações da Casa, as pessoas participam como trabalhadoras, investigadoras e estudiosas, e que a Casa não é uma ação “salvadora”, mas é uma prática construída por mulheres e homens políticos que, conscientes de sua realidade concreta⁵, são agentes de transformação.

Nesse âmago relacional, os elementos constitutivos são: os atores, a política dos atores (ou o conjunto de suas intenções), as estratégias deles para chegar a seus fins, os mediatos da relação, os diversos códigos utilizados e os componentes espaciais e temporais, as quais se mesclam e se desfazem a cada instante. Salienta Raffestin (1993) que o poder está presente em todo o processo, sendo o Estado o ator privilegiado dessa relação.

Segundo o autor, o Estado moderno atingiu um controle territorial absoluto; é, ao mesmo tempo, origem e reflexo de uma formação econômica e social, e o modo de produção capitalista procura assegurar a fluidez dos elementos que utiliza, manipula e combina, na forma dos territórios. Nesse caso, evidencia-se a ação do IFF/SVS, que, por meio das servidoras, forneceu estrutura e condições para que a CFRVJ se estruturasse, seja por meio da política de extensão, seja pelos enlaces com as diversas instituições do Vale do Jaguari. Juntando-se poderes de Estado (IFFSVS e Prefeitura de Jagari) às diversas ações articuladoras do processo, houve maiores chances de fazer com que a CFR se constituísse. Contudo, passados quase quatro anos, constata-se que ela continua e só se consolidará pela determinação e pelo querer dos trabalhadores do campo.

⁵ Para Freire em Brandão (2006, p. 35), a realidade concreta se dá na relação dialética entre a objetividade e a subjetividade. “A realidade concreta é mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida.”

Assim, o espaço passa a ser construído pelo ator “que comunica suas intenções e a realidade material por intermédio de um sistema sêmico”, um código que procede do Estado, que, segundo Raffestin (1993, p. 22-23), define-se a partir da articulação de três elementos: a população, o território e os recursos. Em resumo, o Estado é um lugar de relações de poder em que a *população* constitui o elemento dinâmico, de onde procede a ação, nela residindo capacidades virtuais de transformação; o *território* é a cena do poder e o lugar de todas as relações, mas sem a população ele é apenas uma potencialidade; e os *recursos* condicionam o alcance da ação. Esses são considerados os trunfos do poder. Desse modo, o espaço torna-se território, na medida em que diversos atores vão se imbricando em uma relação social: Estado, trabalhadores do campo, CFRVJ, movimentos sociais.

Raffestin (1993, p. 143), seguindo o pensamento de Lefebvre, afirma que o território se forma a partir do espaço, onde ao se apropriar e/ou dominar, o ator o territorializa; ou seja, o espaço é anterior a qualquer ação, é um espaço onde se projetou um trabalho. Para o autor, o território é o espaço social inscrito dentro de relações de poder. A CFRVJ teve como estopim a intencionalidade de servidoras públicas federais que acreditaram na importância da proposta para os trabalhadores do campo da região do Vale do Jaguari e que mobilizaram e condicionaram a organização do grupo envolvido.

Para um maior entendimento, Raffestin compara o espaço como matéria prima e o território como produção. Explica ainda que, a partir de uma representação (conjunto definido em relação aos objetivos do ator), os atores iniciam a divisão das superfícies, a implantação de nós e a construção de redes. O poder constrói malhas nas superfícies do sistema territorial para delimitar campos operatórios. É dizer que o espaço representado não é mais o espaço, mas a imagem do espaço, do território visto e/ou vivido. Em suma, o espaço se torna o território de um ator, desde que tomado numa relação social (RAFFESTIN, 1993). O território CFRVJ se originou da organização de um grupo de atores/sujeitos do processo histórico.

Ao afirmar que toda prática espacial, mesmo embrionária, induzida por um sistema de ações ou de comportamentos (organizar e participar das diversas ações que efetivassem outro tipo de educação), traduz-se por uma produção territorial que faz intervir nó e rede, o autor explica que esses nós e essas redes podem ser bem diferentes de uma sociedade para outra, mas estão sempre presentes. Com isso, podemos observar que nenhuma sociedade escapa da necessidade de organizar o

campo operatório de sua ação. De uma forma geral, toda tessitura implica a noção de limite, e falar de território é fazer uma referência implícita à noção de limite, sendo a escala da tessitura determinante da escala dos poderes. No entanto, são essas redes que asseguram o controle do tempo e o controle do espaço no processo territorial.

Nessa rede em que a CFR foi articulada pelo IFF/SVS, sob a política de governo que almeja o “desenvolvimento” através de cursos técnicos, os agricultores familiares e as populações desses lugares não puderam continuar como viviam, tanto as do campo quanto as da cidade, pois precisaram entrar na era do capitalismo industrial: ou se adequavam, ou eram “adequados” ao sistema, permanecendo todavia à deriva de tais poderes. Que política pública é essa? Qual sua pretensão ao ampliar a oferta de cursos e instituições em função da demanda das regiões?

Na produção territorial da CFRVJ, o limite espaço-temporal inicial teve como dimensão política objetiva representantes das diversas instituições dos municípios da região e entorno. Houve uma preocupação em articular espaços em todos os níveis (municipal, estadual e federal) e também segmentos sociais que, de alguma forma, pudessem ter interesse e conseqüentemente se entrelassar à proposta.

Primeiramente, a ideia vivenciada pela CFRVJ era consubstanciada à maioria das demais Casas da Arcafar/RS, isto é, uma proposta de qualificação para pequenos agricultores, os quais, organizam uma formação técnica, mas também política, intelectual, cultural, solidária e emancipatória. Passados quatro anos desde a criação, o grupo começou a colocar em pauta a ideia de pleitear junto ao MEC a implantação do Ensino Médio. Assim, passaria de “qualificadora” a “certificadora”. Essa preocupação tem origem dos conflitos entre uma instituição de ensino não-formal (CFR) e as escolas públicas, que, a partir do poder do Estado (CREs), não conseguem chegar a um consenso capaz de compreender a integração dos dois tipos de formação não como antagônicos, mas, se possível, como complementares. A partir dessa compreensão, faz-se necessário encontrar meios legais para que o tempo de aprendizagem na Casa (no máximo uma semana e meia por mês) não acarrete prejuízos ao jovem em decorrência de faltas ou atividades letivo-pedagógicas que o mesmo possa perder na escola no período em que está na CFRVJ.

Essa tem sido uma dificuldade recorrente, motivadora da desistência, na CFRVJ, de alguns jovens em 2013. Embora se tenha consciência da importância de uma educação diferenciada em seus projetos de vida ou permanência no campo, ter um certificado e até mesmo não estar em descumprimento com a lei é muito relevante. De acordo com o presidente do STR de Mata/RS, mesmo com alguns entraves, a formação pela Pedagogia da Alternância é fundamental, e depende da combinação política de diversos atores sociais:

no fundo a Pedagogia da Alternância é um dos fatores essenciais porque possibilita ao jovem a não sair da propriedade, a continuar essa relação. Outro fator determinante foi o compromisso assumido pelo prefeito do município de Jaguari em ceder o espaço, bancar o espaço, porque é muito difícil quando nós temos imaginações e não temos comprovações na região, até porque nós tivemos algumas CFRs na região que fecharam por falta de compromisso de alguns agentes. A atitude ou o compromisso dos professores do IFF foram os grandes articuladores e nós como Sindicato. Sindicatos, cooperativas, prefeitura e instituto envolvendo administrações, isso foi essencial para a constituição da Casa, mesmo com dificuldades, deficitária, mas esses elementos foram essenciais pra isso. [...] A nossa cultura é um entrave, a cultura de esperar acontecer, ver pra crer, deixar que os outros façam e isso dificulta. [...] Nesse caso nós tivemos que apostar pra ver as mudanças (H. T. – Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Mata/RS).

Este discurso aponta aspectos relevantes quanto à formação das “malhas” produtoras do território tencionando as contradições da totalidade. De um lado, a representação dos sujeitos do campo num nível ampliado de conscientização (o presidente do sindicato), do outro, a da maioria dos trabalhadores, que, por seguirem seu cotidiano de trabalho, massificado, sofrido, expressam a cultura da sobrevivência e da superação. Em geral, “a cultura de esperar acontecer” é fruto do que o capitalismo assegura, mantém os trabalhadores alienados, passivos e sujeitados, ainda que indiferentes, às mudanças. Pensar cultura definida por Ivandro Sales (2006, p. 201) como “modo específico de sentir, pensar e agir das classes e categorias sociais” pode ser uma visão que a entenda não como algo estático e contemplativo diante da realidade, mas como modo de sentir, pensar e agir diante das situações e das possibilidades de superá-las.

Por outro lado, a rede que se forma através de ações, encontra, contraditoriamente, as instituições responsáveis pela formação dos formadores (Universidades, Institutos Federais, Escolas Técnicas), as quais não têm se esforçado o suficiente para a efetivação da Educação do Campo. Pergunta-se: como são organizados os currículos dos cursos de licenciaturas da maioria dessas

instituições? Que espaço e que tempo são dados à educação do campo pelos cursos de formação inicial e continuada em nosso país? Com que objetivos e como são conduzidas as iniciativas de projetos de pesquisa e extensão inseridos no meio rural? Que reflexões são produzidas nos espaços de discussão acerca da educação do campo? E os formadores que atuam diretamente com os trabalhadores do campo, quem são? Licenciados, bacharéis, com qual formação produzida pelo ensino, pesquisa e extensão? Que profissional deveria ser responsável pela formação política desses estudantes e monitores da CFR para que tivessem condições de transformá-la num genuíno território de Educação do Campo?

Entende-se, com base em Freire, que as respostas a essas questões não podem ser encontradas “em nível puramente intelectual”, mas na ação, sendo fundamental que esta “não cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis” (FREIRE, 2005, p. 59). Sabe-se das muitas e exemplares experiências em Educação do Campo, diferenciadas e reflexivas, que vêm acontecendo espalhadas por todo o Brasil. Ressalta-se, contudo que Educação do Campo⁶ é entendida aqui como aquela que vê um campo vivo, em que seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica social e cultural específica, mas, sobretudo, como uma educação que constrói referências para a intervenção dos sujeitos sociais na realidade, com vistas a uma humanidade plenamente liberta. Uma educação que ajude “o homem a tornar-se homem” (FREIRE, 2005, p. 60).

Por certo, o sistema de tessituras, de nós e de redes organizadas hierarquicamente permite assegurar o controle sobre aquilo que pode ser possuído e/ou produzido. Enfim, elaboram-se estratégias de produção que se chocam com outras estratégias em diversas relações de poder (RAFESTTIN, 1993, p. 153). Ao mesmo tempo, desencadeiam conflitos, determinados por objetivos contraditórios, entre quais conhecimentos deverão ser de fato produzidos para levar à transformação da realidade de opressão, e aquele conhecimento eleito pelo projeto hegemônico do sistema educacional, e que continua sendo oferecido aos camponeses de maneira a menosprezar ainda mais o grupo.

Neste capítulo, reafirma-se a ótica da existência tecida por práticas fundamentadas “no triângulo: querer existir, saber existir, poder existir”, pressuposto

⁶ Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” - Texto preparatório (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011). A Educação do Campo será aprofundada no capítulo III.

de território. Essa problemática corresponde às inquietações sociais inscritas num contexto que não do “testemunho”, mas, sim, da “participação crítica” (RAFFESTIN, 1993).

Quando questionado sobre o que busca na Casa, o jovem demonstra a certeza de um querer: “conhecimento, incentivo pra ficar na agricultura, união de todos. Aqui todo mundo se ajuda, ninguém pensa só em si mesmo” (A. W. – Jovem/CFRVJ).

Nessas relações, o espaço e o tempo desempenham importantes papéis de poder; as relações podem ser simétricas ou dissimétricas⁷, e, segundo Raffestin, a simetria “implica o reconhecimento das necessidades do Outro, e conseqüentemente, do valor de uso, portanto, da utilidade para o Outro, do acesso a tal bem ou serviço” (1993, p. 36). Outra questão acerca das relações é a ideia do indeterminismo, ou seja, a independência que caracteriza muitas relações. Para o autor, há sempre um certo grau de autonomia entre elas. O que Raffestin chama de simetria é, para Freire (2005), “a leitura de mundo, ver as faltas”. No caso em estudo essas faltas foram acolhidas pelo olhar das servidoras do IFF/SVS sobre as necessidades do Outro.

Na constituição do território CFRVJ, distintas relações e atores se entrecruzam, o que pode ser observado na fala da apoiadora (IFF/SVS), elencando elementos que possibilitaram a constituição da Casa:

uma das primeiras coisas que foram feitas e que eu contribuí pra isso, foram **mobilizações com as instituições locais**, com as organizações locais, principalmente STR, prefeituras municipais, [...] Emater, algumas cooperativas no início, secretarias de educação também foi tentado, secretarias de agricultura, com representantes das prefeituras, essa mobilização foi a primeira coisa. Depois fazer viagem de excursão pra **conhecer as CFRs (RS/SC)**, até a **organização de um Seminário, pra discutir na região o êxodo rural e a possibilidade de uma CFR, reuniões nas comunidades**, que foram bastante, a gente tentou e foi com muita ajuda da Emater, nesse caso, em comunidades de três municípios, Nova Esperança, Mata e Jaguari, fazendo, **dialogando com os agricultores em todas essas comunidades**, vendo qual era o cenário e ao mesmo tempo conhecendo a região dessa forma, sabendo como é **que era a realidade dos jovens**. Nesse tempo também alguns **projetos, tanto de pesquisa quanto de extensão, em parceria dentro do IF**, sempre com um projeto de extensão então, auxiliando ou coordenando, que ajudasse nessa mobilização, que nos permitisse sair do IFF pra fazer esse trabalho, que

⁷ Conforme Raffestin (1993, p. 36-37), as relações são simétricas quando, pela existência de uma equivalência real, a simetria impede o crescimento ou a destruição de uma organização ou de uma estrutura, em detrimento de uma outra. Assim, a simetria é responsável pela diferença e pelo pluralismo. Em contraponto, a dissimetria, por equivalência forçada, favorece o crescimento de uma estrutura em detrimento de outra.

permitisse espaço dentro do IF também, e também com projeto de pesquisa, em parceria com a S.B, contigo, pra conhecer a realidade da juventude nessa região, conhecer um pouco do êxodo rural. Depois disso, o processo de **organização mesmo burocrático, não só da mobilização, mas da organização burocrática** da Casa, [...] e também da **captação de recursos** que acho que foi muito importante, envolvendo até mesmo nossos alunos, nesse processo de aprender a captar recursos pra associação e **também chamar apoiadores**. Na verdade, no momento em que a associação passou a se institucionalizar, **ao mesmo tempo o papel sempre foi de parceira, enquanto instituição, o Instituto Farroupilha, e também enquanto parte da associação, esses papéis começaram a ser meio dúbios assim, sem saber que hora era da associação mesmo e que hora era parceira**. E depois disso, principalmente em 2013, a atuar realmente indo na CFR **auxiliando a associação e monitores a planejar as alternâncias, a chamar apoiadores, a organizar esse processo com os jovens e também com as famílias**⁸, sempre num processo de construção realmente do grupo. (R. V. – Professora do IFF/SVS, apoiadora CFRVJ)

Percebe-se um caminho de apropriação: de parceira IFF/SVS, a professora passa então a membro da associação CFR. “Os papéis se misturam”, e um outro comprometimento emerge, agora com a responsabilidade de refletir, planejar e organizar com o coletivo quais conhecimentos e de que forma o processo de formação deveria acontecer.

Para Rogério Haesbaert (2004, 2005), território tem a ver com poder, mas não apenas com o tradicional “poder político”; refere-se tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação. Conforme o autor,

Lefebvre distingue apropriação de dominação (“possessão”, “propriedade”), o primeiro sendo um processo muito mais simbólico, carregado das marcas do “vivido”, do valor de uso, o segundo mais concreto, funcional e vinculado ao valor de troca. Segundo o autor, o uso reaparece em acentuado conflito com a troca no espaço, pois ele implica “apropriação” e não “propriedade”. Ora, a própria apropriação implica tempo e tempos, um ritmo ou ritmos, símbolos e uma prática. Tanto mais o espaço é funcionalizado, tanto mais ele é dominado pelos “agentes” que o manipulam tornando-o unifuncional, menos ele se presta à apropriação. Por quê? Porque ele se coloca fora do tempo vivido, aquele dos usuários, tempo diverso e complexo (HAESBAERT, 2005, p. 6.775)

Segundo essa concepção, “enquanto espaço-tempo vivido, o território é sempre múltiplo, diverso e complexo, ao contrário do território unifuncional proposto pela lógica capitalista hegemônica” (HAESBAERT, 2004, p. 95). Seguindo esse raciocínio, constata-se que o território, dentro de relações de dominação e/ou de

⁸ As palavras sinalizadas em negrito pretendem chamar a atenção para os elementos de constituição do território.

apropriação sociedade/espço, desenvolve-se em uma lógica político-econômica mais 'concreta' e 'funcional' e vai se constituindo em direção à assimilação dos atores que se apropriam subjetiva, cultural e simbolicamente. Isso acontece com aqueles que permanecem; àqueles que se afastaram da CFRVJ pode não ter acontecido a apropriação.

De acordo com Fernandes (2009, 2012), tratar do território camponês é tarefa difícil. É necessário abandonar a noção comumente difundida nas instituições de ensino, que toma o território como espaço de governança, ou seja, refere-se ao território como espaço de gestão do Estado, nos níveis federal, estadual e municipal. Segundo o autor, abandonar essa noção é fundamental e ponto de partida para pensar outros territórios, frações daquele. Desse modo, podemos analisar tipos de territórios que se confrontam permanentemente, porque são espaços em que essas relações sociais se realizam como unidades, com características próprias, resultantes das diferentes relações sociais que os produzem.

Ao definir território camponês, Fernandes ressalta:

O território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de resistência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família. [...] pode ser o sítio, o lote, a propriedade familiar ou comunitária, assim como também é a comunidade, o assentamento, um município onde predominam as comunidades camponesas (FERNANDES, 2012, p. 744).

O território Casa Familiar Rural do Vale de Jaguari também se inclui nessa concepção de território abordada por Fernandes. É uma unidade espacial e também um desdobramento dessa unidade, caracterizada pelo modo de uso desse espaço, que se torna território produzido pelos diversos atores sociais que o integram. Poderá se constituir como um território do Agronegócio, ou como um território da Agroecologia. Será o que seus atores fizerem dele. Quem irá vigiar ou corrigir seus sujeitos/atores?

Com base nas informações relatadas pela entrevistada S. B. D., apoiadora e membro da associação CFRVJ, percebe-se a produção do território entrelaçada pelos distintos atores e elementos da relação:

é a **persistência**⁹, porque em muitos momentos nos questionamos [...], será que vai, será que não vai e aí tu precisa respirar fundo e dizer vamos continuar, a gente não vai desistir da proposta, e não foi um momento, foram vários momentos. Se a gente for reconstituir os dois primeiros anos de caminhada, inúmeras vezes nós nos questionamos, bom será que vamos seguir ou não vamos. E aí também eu quero destacar o papel importante da Arcafar, porque o apoio que eles nos deram sempre, pra continuar, dar todo o subsídio necessário e penso que nos momentos que a gente teve mais angústia durante o processo, eles nos deram o apoio que era necessário pra Casa continuar. Então se formos pensar o que foi o principal pra casa existir, acho que é o sonho e a persistência, de todos, um apoiava o outro. Quando íamos pras reuniões e começavam as dificuldades, o grupo se apoiava muito, então acabava [...] vamos fazer isso, a gente vai organizar isso [...] o outro uma outra ação. Aquela ação de ir às comunidades, o trabalho da Emater foi fundamental assim, e da prefeitura de Jaguari, mas a Emater com escritórios locais, de Nova Esperança, de Mata e de Jaguari principalmente, eu acho que foram fundamentais. Mas eu diria que o mais importante foi a persistência, principalmente das famílias (S. B. D. – apoiadora/IFF-SVS e membro da associação CFRVJ).

Isso é possível quando compreendemos que a relação social que constrói esse espaço é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a produção da família e da comunidade é o eixo fundamental. As famílias, com objetivos definidos, unem-se e buscam fortalecer suas ações, promovem discussões em reuniões, planejam e organizam-se coletivamente, o que se traduz em soluções encontradas por eles mesmos. Dessa forma, produzem o território e se produzem ao mesmo tempo, como sujeitos de transformação. Para A. W., 16 anos, jovem da CFRVJ, o trabalho conjunto é essencial, e o mesmo acontece para dar conta da produção familiar: “na família nós somos 5, mas aí tem os avós, os tios e quando um precisa de ajuda, nos se ajudamos. Toda a noite nós falamos [...] e daí no outro dia a gente faz.”

Conforme Fernandes, “essas relações sociais e seus territórios são construídos e produzidos, mediante a resistência [...] num processo de enfrentamento permanente com as relações capitalistas” (2012, p. 744). Essa ideia se confirma na fala do jovem A. P. M., 18 anos (CFRVJ), quando questionado sobre a produção familiar: “É fumo, fumo e soja, milho... Milho mais pro consumo, pros animais. E nós pegamos peão pro fumo quando não conseguimos [...], e mais eu, e o pai e a mãe também. Plantamos 20 hectares nossa mais [...] sei que fecha [...], o pai arrenda mais [...] dá 62 ao todo, tem bastante trabalho.” Também na expressão

⁹ “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 1996, p. 77). Com isso, Freire defende que no mundo vivido, no mundo histórico-cultural e político, *constata-se* a realidade não para se *adaptar*, mas para *mudar*. A Persistência é aqui entendida como um valor, a capacidade de organizar-se, centrar esforços com vistas a alcançar uma meta. Tem a ver com superação dos obstáculos apesar das dificuldades.

de E. C. P, 17 anos (CFRVJ): “Nós plantamos fumo, e daí tem mais [...], tem milho, [...] mandioca, batata, e essas outras coisas pro consumo próprio. Não vendemos em feira. Plantamos mesmo é 6 hectares mais ou menos.

Por que continuam plantando fumo, soja? Subordinados ao mercado capitalista, esses pequenos agricultores sofrem a imposição de preços e a perda de parte de sua produção familiar, o que acarreta sobrevida e situação miserável, e, em consequência, a grande maioria acaba perdendo seus espaços de produção, seu pedaço de terra, seu território. Há supremacia do sistema capitalista (monocultura, plantio de fumo, plantio da soja transgênica, preços, uso de insumos e sementes, organização da propriedade nos moldes da agricultura industrial), ou seja, o capital impõe um modelo produtivo monocultor, levando o pequeno agricultor a acreditar que a policultura não garante sua sobrevivência, e pior: o conduz à crença de uma falsa inserção no agronegócio. Salaria o jovem da CFRVJ: “A produção principal é o fumo, é o que dá a renda, mas plantamos também milho, batata, mandioca, feijão, tudo pra consumo próprio. Produzimos em 6 hectares mais uma parte fora, dá 9 hectares, não arrendamos, é nosso, somos pequenos agricultores” (V. O. T. – Jovem CFRVJ).

Em função dessas contradições muitos migram para outros lugares em busca de alternativas para suas vidas. Contudo, contrariamente ao que lhes é imposto pelo capital, esses sujeitos agem, organizam-se, seja enquanto grandes Movimentos Sociais, como o MST, os quais desencadeiam outras mobilizações e práticas sociais em prol da autonomia, seja em mobilizações que unem um coletivo menor, como é o caso da CFRVJ, ambos permeados pelo desejo de se (re)territorializar. Conforme Oliveira (2007, p. 11), o camponês (ou pequeno agricultor) “é um trabalhador que, mesmo expulso da terra, com frequência, a ela retorna, ainda que para isso tenha que (e)migrar. Dessa forma, ele retorna à terra mesmo que distante de sua região de origem”.

A família da jovem A. S. C., 20 anos (CFRVJ) trabalha com apicultura e, ao mesmo tempo em que dois dos quatro membros são empregados de um grande apicultor, também trabalham em família, estudam e fazem parte da Casa em família, buscando garantir a sobrevivência. Nesse caso, a nora e a sogra estudam na CFR, com o propósito de melhorarem as condições de vida. Sobre como estão organizados e o que produzem, a jovem responde:

Apicultura, abelha, mel e mais é também... é horta [...] mais é pra casa, pra consumo, o mel é vendido pro seu A. P. que tem a fábrica dele. Na verdade a terra é arrendada, a terra da apicultura tem vários lugares, aí depende o lugar da florada que eles arrendam né, tem em São Borja, em Unistalda, [...]. Onde a gente mora tem 2 hectares e meio, daí eles colocam, de vez em quando eles trazem as caixas pra cá, não todas as caixas porque não cabem todas. Lá em casa, no momento agora, ele (o marido) começou a trabalhar com o A. P., aí a gente, por enquanto, mora lá e vai no fim de semana pros pais dele, o pai dele trabalha com abelha e aí ele tem um amigo que ajuda os dois, às vezes eu ajudo a mãe dele, quando precisa [...] mas a gente se ajuda. (A. S. C. – Jovem/CFRVJ)

Nessa luta, a resistência camponesa se manifesta pelo desejo de uma Educação que lhes forneça condições de apropriação de bens, sejam econômicos, culturais, intelectuais, técnicos, políticos, uma formação desencadeadora de processos de territorialização. É o território dessa família sendo ocupado pelo capital? Ou é a família se (re)territorializando?

De acordo com Fernandes, dois processos ocorrem simultânea e contraditoriamente,

além do processo de territorialização-desterritorialização- reterritorialização (T-D-R) que representa a essência da resistência do campesinato no enfrentamento com o capital, ocorre também o processo de monopólio do território camponês pelo capital ou da territorialidade do capital em território camponês (FERNANDES, 2012, p. 746).

Ao se analisar o processo CFRVJ, percebem-se concepções distintas e contraditórias entre os sujeitos/atores, entre tipo de educação que desejam e a educação que lhes é oferecida, imposta; entre o tipo de produção familiar que começam a almejar e o que o capital incrementa por meio do agronegócio (o poder do estado organizado num complexo sistema ideológico, financeiro, agropecuário, industrial, mercantil) o qual territorializa o latifúndio e desterritorializa o pequeno agricultor/camponês.

Conforme Fernandes (2012, p. 746), “as relações de produção capitalistas destroem as relações de produção não capitalistas.” Neste sentido, as relações sustentadas pelo trabalho familiar, como são as famílias que constituem a CFRVJ, sentem-se conduzidas ao plantio de fumo, visualizando nesta produção, ainda que em espaços pequenos, a garantia de uma renda para seu sustento. Assim, o grande desafio dessas famílias é manter seu território. Embora subordinadas ao sistema capitalista, continuam existindo e se garantem por meio do trabalho familiar, pela cooperação entre vizinhos, pelas associações e outras formas não capitalistas.

Como tem ocorrido em outros CEFFAs, espera-se que as reflexões constituídas no grupo sejam capazes de possibilitar aos jovens e familiares desse coletivo um novo olhar e, conseqüentemente, um novo agir sobre a escolha do que, para quem e por que produzir.

Com base no Censo Agropecuário 2006 (IBGE, 2009), Fernandes (2014) afirma que o Brasil agrário é paradoxal, porque 74% dos agricultores recebem apenas 15% do crédito agrícola, possuem apenas 24% da área agrícola, mas produzem 38% do valor bruto, ou seja, o capital permite o mínimo à agricultura camponesa, reunindo um índice de 74% do pessoal ocupado, ou seja, 12.322.225 pessoas. Por outro lado, o agronegócio fica com 85% do crédito, detém 76% da área agricultável e produz 62% do valor bruto, empregando em torno de 26%, ou seja, 4.245.319 pessoas. Assim, de acordo com Fernandes (2014, p. 21), “O agronegócio fica com a maior parte da riqueza produzida, inclusive a parte da riqueza produzida pelo campesinato, através da renda capitalizada da terra”, visto que é o agronegócio que comercializa a maioria da produção camponesa.

Além de mostrar a saliente desigualdade da relação pessoas por hectare, que no agronegócio é de 2 por 100 hectares, enquanto nos territórios camponeses é de 15 pessoas por 100 hectares, o autor afirma também que a agricultura camponesa, ao utilizar maior número de pessoas, já que a sua reprodução significa a reprodução da sua população, faz com que a maior parte viva no campo. Ao contrário, em suas relações capitalistas, o agronegócio fomenta a crescente diminuição do número de pessoas no trabalho, utilizando a mecanização e garantindo a competitividade. Decorrencia disso, outra grande diferença entre pequena produção e agronegócio é o valor dado à terra: enquanto para os camponeses a terra é o lugar de moradia, de vida, para o agronegócio, é apenas um lugar de negócios. Nessa perspectiva, esses dois modelos criam territórios distintos, pois têm concepções muito diferentes e contraditórias entre si.

A CNBB, em 1980, no documento “A Igreja e os problemas da Terra”, destacava a difícil situação em que viviam os trabalhadores e trabalhadoras do campo brasileiro e fazia a distinção entre “terra de exploração e terra de trabalho” (CNBB, 2013, p. 3). De lá para cá, trinta anos depois, o povo do campo vive uma realidade mais dura e complexa, pois a prometida reforma agrária não foi prioridade em nenhum dos governos democráticos, cujas decisões continuam favorecendo o

latifúndio e o agronegócio. O documento “A Igreja e a questão agrária do século XXI” (2013) explicita índices de produtividade para provar a função social da propriedade:

segundo os dados dos censos realizados entre 1980 e 2006, o número dos estabelecimentos produtivos permaneceu praticamente igual, a área plantada diminuiu em quase 35 milhões de hectares (cerca de 10%) e mais de 4 milhões e meio de trabalhadores (22%) deixaram o campo. Mesmo assim, alguns setores da produção agropecuária tiveram um grande aumento: a silvicultura, por exemplo, entre 1990 e 2010 aumentou em 146% [...] a produção da soja em grãos teve um aumento de 219% e a cana-de-açúcar de 175% (CNBB, 2013, p. 2).

Os dados demonstram as frentes de produção do agronegócio, baseadas em produtos primários armazenáveis que intensificam mercados mundiais organizados, expandem-se ilimitadamente, sem levar em conta a biodiversidade, sem a responsabilidade da gestão das águas, das florestas e dos demais recursos naturais do meio ambiente. Este tipo de produção veio acompanhada do uso intensivo de agrotóxico e coloca em risco a vida humana e a soberania alimentar do nosso país.

Ao encontro desta realidade, uma preocupação explicitada pelo agricultor e monitor da Casa é quanto ao meio ambiente, o uso de agrotóxico e tipo de produção, aos quais as pessoas do campo, de um modo geral, estão submetidas:

Eu acredito que com a existência da Casa a agricultura terá um [...] ganho maior com pessoas qualificadas, com a qualificação do produtor [...], porque toda a agricultura que já existe ela [...] não é que os agricultores não saibam fazer, já sabemos, mas a Casa pode contribuir muito até com o planeta, com o ambiente, com manuseio, uso adequado do solo, de plantio, de uso de agrotóxico. A gente sabe que no Brasil tem muito manuseio errado de solo, de plantio, tudo. Eu acho que a Casa pode contribuir muito porque a escola que tem aí, além de não ajudar o jovem a ficar na agricultura, elas fazem um vendedor de produto e não um produtor que produz de maneira adequada (D. R. – Pequeno Agricultor e monitor da CFRVJ).

A Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari objetiva ser um espaço de formação integral do agricultor, em sua dimensão histórico-social, cultural, política e ecológica, proporcionando a qualificação para o desenvolvimento de sua propriedade e do meio em que está inserido. Além disso, visa construir um espaço de diálogo e participação da comunidade, impulsionando a permanência das famílias no campo e o seu desenvolvimento sustentável (PPP/CFRVJ, 2013, p. 11).

Aos olhos do apoiador, advogado, à Casa se atrelam questões da sucessão, do (re)conhecimento e da gestão da propriedade, dos vínculos com a terra:

Eu acho que esse modelo de alternância ele permite a volta do jovem pra sua propriedade, inclusive como deve ser melhor gerida a propriedade. Faz

com que ele tenha um conhecimento maior, inclusive da história da família, da trajetória da família, como a família conseguiu suas terras, se é por herança, como aconteceu. Acho que isso também faz com que ele fortaleça os vínculos com o lugar com sua família, além dos conhecimentos técnicos, específicos que fortaleça a atividade agrícola, que fazem com que ele queira ficar, que escolha ficar (T. S – advogado apoiador CFRVJ).

A temática das primeiras alternâncias em Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), conforme Anexo 1, foram destinadas ao trabalho de desenvolver a retrospectiva histórica das famílias, momentos em que os jovens discutiam e problematizavam as questões objetivas e subjetivas de sua história junto aos familiares.

O pai de jovens (dois filhos) pensa no quanto seria importante poder expandir a ideia, já que os CEFFAs têm proporcionado uma mudança concreta na vida das famílias de pequenos agricultores:

É muito importante, quanto mais Casa existisse seria melhor porque vai despertando na juventude, porque hoje tem transporte pra cidade e muitas vezes o jovem não quer voltar pra agricultura, mas, com o apoio que a Casa dá tem muita coisa boa pra agricultura que se coloca na propriedade e o nosso jovem vê que tem esperança de melhorar a situação no interior (S. W. – Pai de jovem CFRVJ).

Outro integrante dessa rede é o prefeito e ele corrobora a visão historicamente construída, como educação profissional pública¹⁰, a qual é oferecida aos trabalhadores do campo e seus filhos, e tem sua origem e característica vinculadas aos valores e modelos gestados pelos processos de modernização e industrialização da sociedade capitalista: o agronegócio, a formação dos técnicos em agropecuária, referenciada nas necessidades e demandas do mercado capitalista de trabalho e produção agrícola.

Entendemos ser de suma importância, principalmente pra nossa região, que somos uma região que tem uma população rural muito grande ainda. Pra se ter ideia o município de Jaguari tem 43% da população ainda vive e sobrevive da agricultura e, sobretudo, da pequena propriedade, da agricultura familiar e nós vimos naquele momento, na CFR, **uma ferramenta de transferência de conhecimento para esse jovem que não têm a oportunidade de buscar conhecimento em Universidades, Institutos. Uma ferramenta de formação para jovens agricultores, aquelas pessoas que possam ter conhecimento para gerir a sua propriedade, e transformá-los, não em agricultores meramente, mas de empresários rurais** e, vimos, inspirados naquele modelo francês que é uma oportunidade de fazermos isso, e por isso, naquele momento, assumimos a função de protagonistas na criação da Casa tanto é que ela foi

¹⁰ Ver Gritti (2003) e Ribeiro (2002).

implantada aqui no município, no meio rural, e essa foi a forma que entendemos que seria importante pra nós, o motivo desencadeador (J. M. – Prefeito de Jaguari)

Raffestin entende território como um espaço que adquire valor por meio de uma representação¹¹, na qual há trabalho, e assim o território é produzido. As questões que dizem respeito ao conjunto das relações mantidas com o território são as territorialidades¹² e, para isso, forma-se um sistema territorial. Nesse sistema, revelam-se relações de produção e, em consequência relações de poder. “Do Estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontram-se atores que produzem o território” (RAFFESTIN, 1993, p. 152-156).

Enquanto locais de poder, o importante é ter consciência de onde se situa o Outro, quais são os verdadeiros objetivos de cada ator, quem pode ajudar ou prejudicar, quem tem acesso ou não a tal recurso (financeiro, cultural, social, entre outros). Logo, o sistema territorial é produto e meio de produção. “Os homens ‘vivem’, ao mesmo tempo, o processo territorial e o produto territorial, por intermédio de um sistema de relações” (existenciais ou produtivas) de poder, visto que há interação entre os atores que procuram modificar tanto as relações com a natureza como as relações sociais (RAFFESTIN, 1993, p. 158).

Baseando-se nesses fundamentos, poderíamos dizer que a CFRVJ constitui-se em territorialidades distintas, mas complementares entre si. De um lado, as instituições, fomentando, auxiliando, interferindo, assegurando funções, ora permitindo, ora distanciando, e, por meio das tessituras, nós e redes, criando vizinhanças, acessos, convergências, mas também divergências. De outro, as famílias, os jovens em condições de vida real, em seu contexto sócio-histórico e espaço-temporal. Assim, a configuração desse território se dá num espaço de disputas pela terra, pela cultura, pelas relações sociais, as quais são muito distintas e contraditórias entre as famílias camponesas e os espaços e relações do âmbito

¹¹ Num território se produzem várias representações, das quais os políticos tentam ser os representantes com a finalidade de legitimar sua permanência no poder. Nem sempre conseguem atingir a todos, mas seus apoiadores, que têm interesses contrários aos da classe trabalhadora por não se reconhecerem como tais, fazem o possível para os manterem.

¹² Se a vida é tecida por relações, a territorialidade pode ser "um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espaço-tempo em vias de atingir a maior autonomia possível, compatível com os recursos do sistema". Considerando-se a dinâmica dos fatores envolvidos na relação, seria possível a classificação de vários tipos de territorialidade, desde as mais estáveis às mais instáveis (RAFFESTIN, 1993, p. 160).

dos latifúndios, das empresas e bancos aos quais ambos – camponeses e latifundiários – estão, de alguma forma, vinculados.

Há, portanto, que se considerar aquilo que constitui a CFRVJ, os lugares em que ela se desenvolve e os ritmos que ela implica; há a parte interna e a parte externa. As diversas territorialidades: de instituição educativa formal e não-formal, de currículos, de propriedade (terra), de ideologias, de culturas, de identidades, de relacionar-se com os seres, com as coisas, com os territórios que a compõem. A compreensão de campo e suas interações são aqui defendidas como aquela originada dos movimentos sociais que o concebem como “um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 3).

1.1 A região do Vale do Jaguari: contextualização e localização da CFRVJ

A Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari (CFRVJ), objeto dessa pesquisa, funciona no distrito de Ijuçapirama, na localidade de Fontana Freda, do município de Jaguari, Rio Grande do Sul, e atende jovens dos municípios da Região do Vale do Jaguari e entorno.

A Região do Vale do Jaguari foi constituída a partir dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDEs), conforme o mapa:

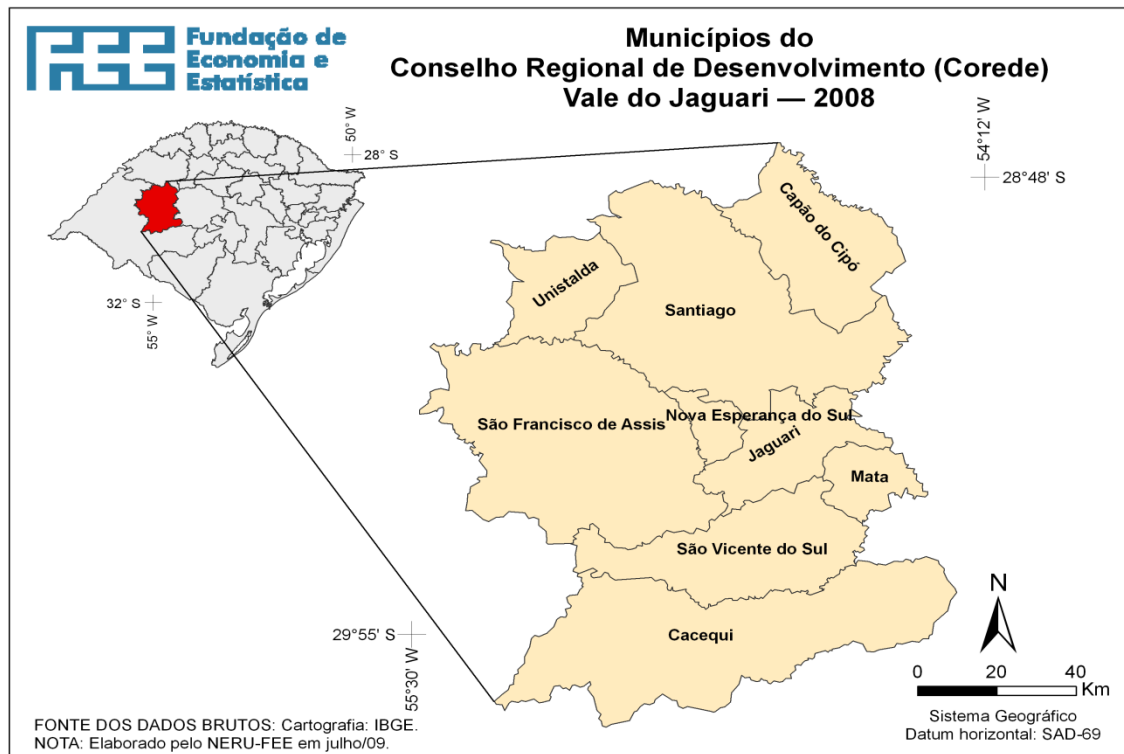


Figura 1 - Mapa de Localização da Região do Vale do Jaguari
Fonte: Mapas FEE, 2009. (<http://mapas.fee.tche.br/coredes.html>)

Com base produtiva e econômica que ocupa o território da agricultura familiar, aqui entendida como a definição de Delma Pessanha Neves (2012, p. 37): “modelo de organização da produção agropecuária onde predominam a interação entre gestão e trabalho, a direção do processo produtivo pelos proprietários e o trabalho familiar, complementado pelo trabalho assalariado” (VEIGA, 1995; WANDERLEY, 1995), a região do Vale do Jaguari vivencia os diversos problemas sociais acarretados pelas transformações decorrentes da Revolução Verde e do Agronegócio, territórios que provocam espaços desiguais, em especial a problemática do êxodo rural.

Em 1966, em uma Conferência que reuniu diversos países, em Washington, EUA, introduziu-se o termo “Revolução Verde”. Porém, essa “Revolução”, a modernização agrícola, inicia no final dos anos 1940, com a introdução de máquinas, sementes, adubos e defensivos agrícolas que objetivam gerar a dependência dos agricultores, ou a perda da terra por parte daqueles que não conseguem se adaptar aos processos que prometem “revolucionar” a agricultura. No Brasil, foi iniciada nos anos de 1950, no governo de Getúlio Vargas. Embora ainda permaneça o termo “Revolução Verde”, estudiosos como Lamarche (1997), entre

outros, afirmam que o “agronegócio incorpora esta concepção e a supera, visto que mantém o modelo inicial e envolve, além do cultivo (soja, milho, algodão etc.), a industrialização primária, o comércio (em geral destinado à exportação) e os bancos, com o financiamento da produção” (RIBEIRO, 2014, p. 2).

Conforme Leite e Medeiros (2012, p. 79) “o termo agronegócio guarda correspondência com a noção de *agribusiness* e *marketing*” e foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços.

A posição assumida por Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2003, p. 120) é a de que o agronegócio envolve o comércio internacional de produtos oriundos da agricultura e está diretamente relacionado às *Commodities*¹³ agrícolas, as quais, para o autor, “são expressões objetivas da inserção capitalista das elites brasileiras ao capital mundial”, onde o nacional fica submetido ao internacional”.

Muitos são os efeitos negativos desse processo: acumulação de capital (terra, recursos naturais e renda) nas mãos de grandes empresários agrícolas; emprego de novas tecnologias multiplicando a produtividade, que não é compartilhada pelo trabalhador; terceirização da produção de matérias-primas (agroindústria de fumageira, avícola, suínica, principalmente) através dos sistemas de integração, reduzindo custos e repassando os riscos da produção aos camponeses transformados em “funcionários da empresa”, porém sem direitos trabalhistas; faturamento das empresas sobre todo o processo produtivo integrado, pois repassam insumos, definem os preços de compra dos produtos finais; adequação de terrenos impróprios para o cultivo; aumento de grandes extensões de terra com monocultivo de *commodities* (PALUDO et al., 2008, p. 13-25).

Entre tantos efeitos desastrosos destacam-se os danos sobre os recursos naturais, apontados pela mesma autora. Grandes corporações se apropriam dos últimos mananciais de água potável, das reservas minerais e energéticas, da genética das plantas e animais domésticos, da biodiversidade silvestre.

¹³ De acordo com Carvalho (2005, p. 198), refere-se às mercadorias de origem agrícola, pecuária, florestal e agroextrativista, comercializadas com maior ou menor grau de beneficiamento. Elas são cotadas em dólares, por serem produtos preferenciais para a exportação, cuja cotação de preços é regulada pelo comportamento comercial desses produtos no exterior (café em grau, tabaco em folhas ou beneficiado, soja, milho, algodão, laranja in natura, álcool de cana-de-açúcar, entre outros).

Estudos demonstraram que, à medida que a natureza primitiva se transforma, o processo de organização e reorganização do espaço vai também se consolidando de acordo com essa transformação. Nele, estão impressas as marcas do homem em um determinado padrão de localização que é próprio de cada sociedade. Afirma Corrêa que,

organizadas espacialmente, constituem o espaço do homem, a organização espacial da sociedade ou, simplesmente, o espaço geográfico. A objetivação do estudo da sociedade pela geografia faz-se por meio de sua organização espacial, enquanto as outras ciências sociais concretas estudam-na através de outras objetivações (CORRÊA, 2000, p. 27).

Sendo, segundo o mesmo autor, a sociedade o objeto da geografia, essa ciência viabiliza o estudo daquela pela sua organização espacial. Em outras palavras, a geografia representa um modo particular de se estudar a sociedade, e a organização espacial, como materialidade “é uma dimensão da totalidade social construída pelo homem ao fazer sua própria história” (CORRÊA, 2000, p. 28).

Nesse sentido, o materialismo dialético, por seus fundamentos¹⁴, leva-nos à conclusão de que, a partir das necessidades básicas do homem, de fome, sede e frio, acontece uma ação de intervenção na natureza. Este caráter social envolve um trabalho organizado e implica em certa divisão do trabalho e na definição do quê, quanto e como será a produção. Surgem, então, relações sociais que têm sua essência na produção. É no trabalho social que os homens estabelecem relações entre si e, a partir destas, com a natureza. Portanto, a organização espacial é o resultado do trabalho humano acumulado ao longo do tempo. No capitalismo, este trabalho realiza-se sob o comando do capital e também através da ação do Estado capitalista. Isto quer dizer que o capital e seu Estado são os agentes da organização do espaço (CORRÊA, 2000).

O mesmo autor salienta ainda, que a ação do capital se dá de maneira diferente em cada tempo e espaço e que as desigualdades advindas caracterizam-se pela combinação de aspectos distintos dos diversos momentos da história do homem. Isto resulta no aparecimento de grupos também distintos, ocupando

¹⁴ Ver, entre outros: SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. São Paulo: Annablume, 2003; PEET, Richard. O desenvolvimento da Geografia Radical nos Estados Unidos. In: CHRISTOFOLETTI, Antonio. **Perspectivas de geografia**. São Paulo, SP: Difel, 1982.

específicas parcelas da superfície da Terra e aí imprimindo suas próprias marcas, a paisagem, que nada mais é que uma expressão de seus modos de vida.

Assim, uma vez iniciada a difusão do processo de regionalização, de diferenciação de áreas, via contatos comerciais, migrações e conquistas, a trajetória assume ritmos distintos, isto é, duração e intensidade que variam. Em determinados momentos e áreas, a regionalização dá-se com maior rapidez e profundidade: a diferenciação de áreas é aí mais notável. Simultaneamente, em outras áreas não ocorre este processo ou ele é extremamente lento.

Sem aprofundamento teórico-analítico, mas no intuito de contextualizar a palavra “região” do título deste estudo, e também para contrapor à ideia e à origem do projeto CFRVJ, mostra-se o exemplo de regionalização iniciado nos anos 90 no Estado do Rio Grande do Sul – a proposta dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDEs).

No caso dos COREDEs e a formação da Região do Vale do Jaguari, tudo iniciou com a nova Constituição brasileira (1988), que, naquele momento, passou a apresentar as condições institucionais para implementar um “novo processo de redemocratização, descentralização político-administrativa e participação cidadã na gestão pública no Brasil”. Tal perspectiva propôs-se a atender às expectativas da sociedade brasileira, principalmente, em função da experiência negativa dos governos autoritários, nos anos 1960 e 1970. Deste processo de retomada do debate, surgem, a partir de 1990, várias experiências, em diferentes Estados brasileiros (DALLABRIDA, 2007). Destaca o autor, estudioso das questões do desenvolvimento regional, que os COREDEs podem ser percebidos como experiências de descentralização¹⁵ político-administrativa surgidas em estados brasileiros após os anos 90, que objetivavam atender ao princípio da descentralização da gestão pública, proposto pela Constituição brasileira de 1988. Por conseguinte, seguindo a diretriz da Constituição Brasileira de 1988, a Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, promulgada em 1989, em seus artigos 149, 167 e 168, ofereceu o fundamento legal e político à descentralização da

¹⁵ Conforme Pablo Gentili (1998, p. 24-25), a política neoliberal combina duas lógicas aparentemente contraditórias: a centralização e a descentralização. Geralmente enfatiza-se a última, mas as duas são formas fundamentais de garantir o desenvolvimento econômico, político e cultural do sistema capitalista. Por exemplo, no caso da educação, foco deste estudo, Gentili afirma que a saída encontrada pelo neoliberalismo para a crise educacional combina a centralização do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação dos docentes) e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema.

administração pública, à ampliação da esfera pública e às iniciativas de cooperação em gestão pública entre sociedade política e sociedade civil.

Ainda segundo dados da Fundação de Economia e Estatística (2011), o COREDE Vale do Jaguari é composto por nove municípios: Cacequi, Capão do Cipó, Jaguari, Mata, Nova Esperança do Sul, Santiago, São Francisco de Assis, São Vicente do Sul e Unistalda. Esta organização espacial compõe uma população total de 117.161 habitantes em uma área de 11.268,0 km², sendo que a densidade demográfica era de 10,4 hab/km² (2011). Neste período, a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais era de 6,25 % e PIB per capita de R\$ 13.539,00 (2010) e tinha como foco principal o desenvolvimento¹⁶. Esse novo tipo de região, fruto da solidariedade organizacional de suas administrações e da reunião de suas políticas e de seus políticos, deu surgimento a um novo tipo regional: a região político-administrativa originada nos COREDEs, regidos por um estatuto próprio, utilizando-se da Consulta Popular¹⁷, que representa um meio de comunicação entre Estado e sociedade civil e surgiu no Brasil em 1997, dentro de uma visão estratégica de planejamento, com vistas ao desenvolvimento regional.

De acordo com sua constituição legal e normativa¹⁸, os Conselhos apresentam as condições mínimas para dar conta dos objetivos para os quais foram criados. Os problemas decorrem da sua prática. Na análise dos autores Dallabrida e Büttenbender (2008), a prática tem demonstrado a necessidade da qualificação de sua gestão, especialmente quanto à necessidade de implementação de processos de formulação de planos estratégicos de desenvolvimento em todas as regiões, aprimorando a articulação desses conselhos com os seus atores regionais e deles entre si, em nível estadual. Dados demonstram que a proposta dos COREDEs não conseguiu frear a exclusão dos sujeitos do campo, da mesma forma que não possibilitou a criação de vínculos dos jovens do campo com seus lugares, muito

¹⁶ Este conceito de desenvolvimento é relativo ao crescimento econômico e ao progresso tecnológico, combina com diversas teorias sobre desenvolvimento que evidenciam poder econômico. Suas variações exploram a necessidade da produtividade da força de trabalho. Nosso estudo se fundamentará em outro, o conceito de Desenvolvimento do Campo, um conceito em construção.

¹⁷ A Consulta Popular dedica-se a elaborar política e teoricamente uma alternativa que objetiva a participação da sociedade civil quanto à “escolha” de onde aplicar o dinheiro público. Segundo Bava (1994, p. 9), “participação popular é entendida como uma intervenção periódica refletida e constante nas definições e nas decisões das políticas públicas”.

¹⁸ Ver documento da Legislação específica dos COREDEs, por exemplo, em: <https://www.google.com.br/#q=legisla%C3%A7%C3%A3o+coredes>.

menos deu conta da geração de renda e trabalho que promovesse a qualidade de vida dos camponeses da região do Vale do Jaguari.

Do ponto de vista da participação das pessoas, os estudos apontam que os processos de “empoderamento” social na gestão pública e de construção de capacidades estatais precisam considerar a dimensão da multiescalaridade, evitando desconcentrações fragmentárias, centradas apenas na dimensão localista, que aprofundam, ao invés de reverter, os posicionamentos periféricos de muitos territórios, de seus atores e das relações de poder dali originadas (DALLABRIDA; BÜTTENBENDER, 2008).

Entende-se que sejam necessárias mais reflexões, principalmente, que contemplem a necessidade de avançar na análise, procurando investigar comparativamente a temática da gestão territorial, considerando a dinâmica territorial do desenvolvimento, o desafio das relações de poder que se articulam em múltiplas escalas, além do papel do Estado neste processo. Conforme os autores supracitados, para tornarem-se estruturas qualificadas, de governança territorial e espaços público-privados, para a gestão do desenvolvimento, de direito e de fato, promovendo a participação dos sujeitos no planejamento e na gestão pública, será necessário qualificar a gestão destes Conselhos em todas as dimensões sociais.

A Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari localiza-se no terceiro distrito do município de Jaguari, Ijucapirama, na localidade de Fontana Freda, conforme o mapa (Figura 2):

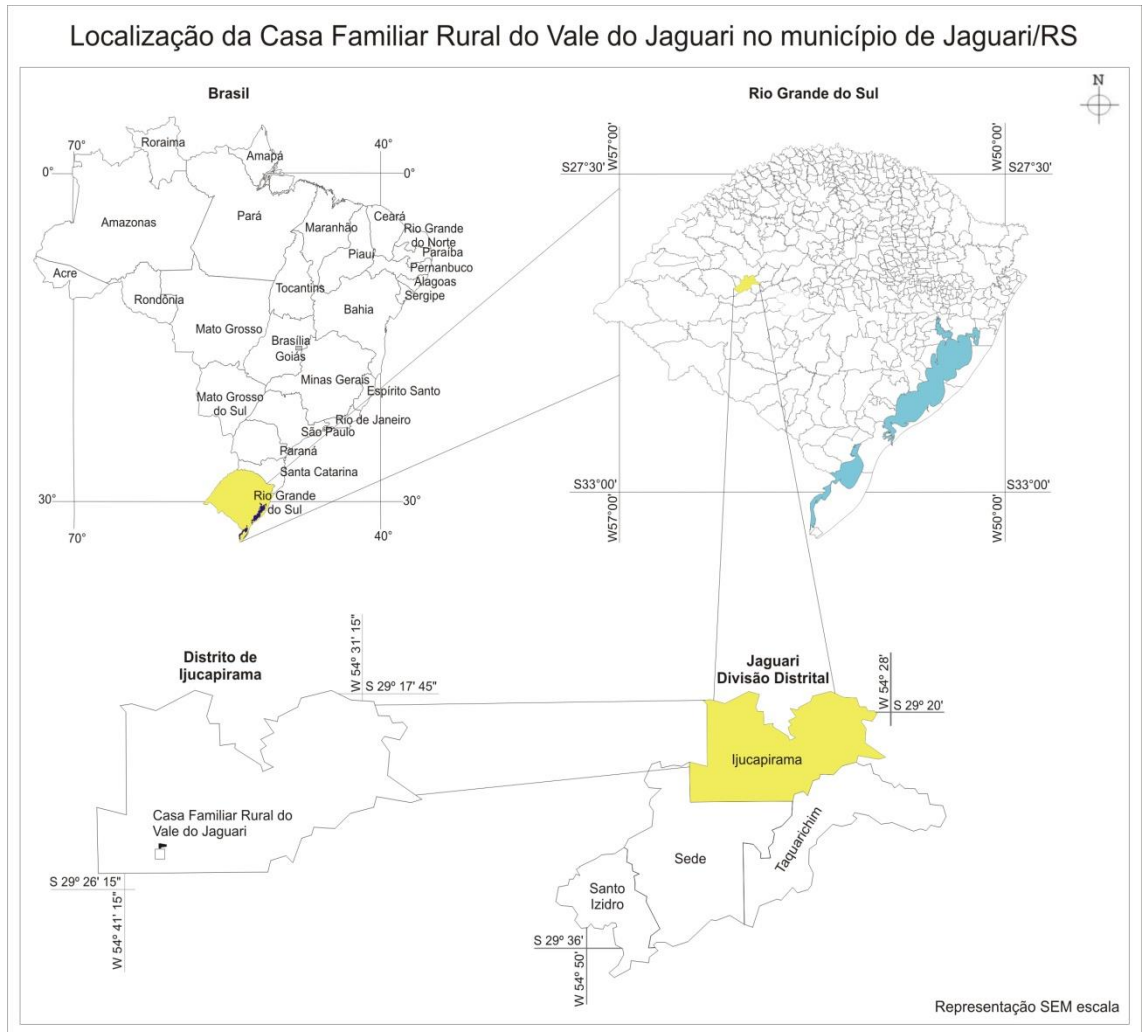


Figura 2 - Localização da Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari.
Org.: ZIMMERMANN, A., DAMBROS, G.; 2014.

O processo de territorialização e de construção do conhecimento da CFRVJ vem acontecendo como uma proposta de educação nascida e implementada pelos sujeitos camponeses. Diferentemente da proposta político-administrativa dos COREDEs, vinda 'de cima', a proposta, nascida 'de baixo', de educação do campo das CFRs concebe os sujeitos como produtores de conhecimento, que atuam na construção social da realidade, transformando-a de acordo com as suas necessidades, valorizando os aspectos sociais, políticos e culturais do grupo e da região. Embora o IFF/SVS tenha assumido o intercâmbio da ideia para a região, a proposta teve origem nos movimentos sociais da história da Educação do Campo brasileira e somente se efetivou e se consolidará pela organização dos agricultores familiares CFRVJ.

Nessa perspectiva, os atores envolvidos se identificam em processo de co-formação, aprendem na interação cotidiana dos três momentos que a Pedagogia da Alternância¹⁹ requer: tempo escola - tempo comunidade - tempo escola e assim sucessivamente, no trabalho grupal, nas inter-relações com as famílias, com as lideranças das comunidades, por meio de reflexões teóricas e de novas técnicas.

Essa proposta de Educação do Campo não é resultado apenas de um senso comum, construído a partir das práticas sociais dos agricultores camponeses. Nasce daqueles que reconhecem a importância de congregar conhecimentos, estudo e trabalho para que os jovens possam e queiram permanecer em seu meio social: sujeitos do campo. O processo tem possibilitado novas relações, não individualistas, mas cooperativas, as quais se traduzem na busca por soluções que privilegiam formas coletivas de produção, em que os camponeses, organizados em associação, têm objetivos econômicos, políticos e sociais próprios, viabilizados pelos caminhos da educação.

Essas iniciativas se juntam a dos diversos educadores e educadoras que, desde as últimas décadas, conforme Caldart (2011), vêm se mobilizando, reunindo, debatendo e estudando, refazendo concepções e práticas educativas em escolas de comunidades camponesas, na busca pela garantia do direito à educação de crianças, jovens e adultos que trabalham e vivem no e do campo. Em contradição, a maioria dos espaços de educação formal oferecida ao meio rural, tem, historicamente, viabilizado a exclusão, pois mascara o direito dos povos à educação com um sistema educacional que atenua a expropriação, tanto da terra como meio de produção e de subsistência, como dos instrumentos do trabalho, dos seus saberes tradicionais, da sua cultura.

1.1.1 Escolas rurais (formais) do Vale do Jaguari: territorialidades de exclusão

Conforme dados do Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira – INEP (2012), as escolas rurais têm oferecido uma educação descomprometida e/ou descompassada com a Educação do Campo concebida pelos Movimentos Sociais. De acordo com Libâneo (2003), um aspecto a ser destacado é que a escola não consegue produzir um projeto pedagógico que

¹⁹ A Pedagogia da Alternância será aprofundada no Capítulo III.

consiga operacionalizar o que está posto na Lei de Diretrizes e Bases, nas Diretrizes Operacionais de uma Educação Básica do Campo, em convergência com os objetivos dos movimentos sociais organizados. Segundo o autor, isso ocorre porque há uma dualidade de projetos num mesmo espaço. De um lado, uma proposta construída pelos movimentos sociais do campo e, de outro, um projeto elaborado pelas contingências de uma sociedade capitalista (LIBÂNEO, 2003).

Diante dessa discussão, é importante indagar-se: o projeto de educação do campo proposto pela CFRVJ é um projeto que pretende a transformação do sistema capitalista ou a adequação a ele?

Nesse sentido, o Quadro 1 mostra o panorama das escolas rurais que fazem parte dos municípios que compõem a região do Vale do Jaguari, relativo ao ano de 2012 (última atualização INEP). Estes índices referem-se aos números de matriculados, aprovados, reprovados e evadidos, no Ensino Fundamental (EF) / Anos Finais (AF= 5º ao 9º), no Ensino Médio (EM) e na Educação de Jovens e adultos – EJA (integrada à educação profissional), das redes municipais e estaduais. A sigla “NO” significa “não ofertado”, e onde aparece * significa que não há dados por não fazer parte do âmbito público municipal ou estadual, e sim federal.

Escolas Rurais		Cacequi	Capão do Cipó	Jaguari	Mata	NES	Santiago	SFA	SVS	Unistalda
Matriculados (número)	AF	103	66	149	124	00	140	217	70	78
	EM	NO	110	58	NO	NO	NO	122	*	NO
	EJA	NO	100	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Aprovados (porcentagem)	AF	84,3	98,6	76	86,5	NO	93,7	87,6	71,6	87,9
	EM	NO	70,4	91,3	NO	NO	NO	92,9	*	NO
	EJA	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Reprovados	AF	13,9	1,4	20,4	12,8	NO	3,2	11,4	27,3	12,1
	EM	NO	28,1	8,7	NO	NO	NO	6,5	*	NO
	EJA	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Abandono	AF	1,8	0,0	3,6	0,7	NO	3,1	1,0	1,1	0,0
	EM	NO	1,5	0,0	NO	NO	NO	0,6	*	NO
	EJA	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Escolas (Unidades)	Rural	5	4	3	3	0	7	8	3	2
	Urbana	9	1	4	3	2	19	4	5	1

Quadro 1 – Educação Básica Pública da Região do Vale do Jaguari – INEP/2014

Fonte dados: INEP – 2014 (última atualização em 2012). Organização: ZIMMERMANN, A.; MEURER, A. C.

Na análise dos dados, percebe-se que, dos nove municípios que fazem parte da região, cinco não oferecem vagas em nível de Ensino Médio (Cacequi, Mata, Nova Esperança do Sul, Santiago e Unistalda), levando aqueles que querem continuar os estudos a se submeterem à educação das escolas urbanas.

Nas escolas que oferecem o Ensino Médio (Capão do Cipó, Jaguari, São Francisco de Assis e São Vicente do Sul²⁰), considerando somente os três primeiros municípios, há um índice médio de reprovação de 15,72%, o equivalente ao total médio de 41,8 alunos dos 290 matriculados. Já o número de evadidos (total de abandonos) no ensino médio é de 6 alunos.

Outra questão que chama a atenção é o número de escolas rurais por município. Nova Esperança do Sul não tem nenhuma escola rural. Mesmo tendo aproximadamente um quarto da população no meio rural, os alunos recebem educação pública de duas escolas urbanas. O total da população do município é de 4.671, pelo Censo 2010 (IBGE), sendo a população rural 1.072 habitantes, e a urbana 3.599 habitantes.

Já o município de Capão do Cipó se destaca por ter quatro escolas rurais e uma urbana, sendo que uma das rurais é de Ensino Médio e a urbana é de Ensino Fundamental. Assim, a única escola de Ensino Médio pública está localizada no meio rural. Jaguari também apresenta situação parecida, das três escolas rurais, uma é de Ensino Médio.

Unistalda, São Vicente do Sul, São Francisco de Assis e Mata tem em média a metade do número de escolas no urbano ou no rural. Sobressai a disparidade de Santiago: sete escolas rurais para dezenove urbanas.

Esses dados permitem identificar as escolas públicas de educação básica do meio rural como territorialidades de exclusão. Ainda que seja ofertado, o tipo de ensino não condiz com as necessidades dos pequenos agricultores, camponeses, os quais explicitam em seus discursos a incompatibilidade de projetos:

Eu comecei a estudar na Vila Branca, na escola pública também, completei a 8ª série ali, na escola perto de casa. De lá eu fui pro Tomás, escola de Ensino Médio, na cidade, em Santiago. Aí eu vim pra cá porque não é igual que nem lá porque lá eles não ensinam nada sobre isso eles não incentivam a ficar no meio rural, eles incentivam a ir pra cidade, não pra ficar no meio

²⁰ São Vicente do Sul tem três escolas rurais; no entanto os dados aqui se referem apenas ao Ensino Fundamental (escolas públicas municipais). O Ensino Médio que aparece no quadro refere-se ao Instituto Federal Farroupilha/Campus São Vicente do Sul, o qual não foi computado por ser federal.

rural. Eu quero ficar no meio rural. Meus pais estudaram até a 5ª e depois pararam. (A. S. W. – Jovem CFRVJ)

Vim porque [...] pra procurar novos recursos pra como é [...] aplicar na propriedade porque no colégio bem dizer tu aprende só conteúdo mais assim teórico, não pra agricultura, e aqui não aqui tu aprende mais a prática pra agricultura. Estudo em outra escola também, estou na sétima, oitavo ano, fica puxado, tem que se esforçar, mas dá, porque lá eu levo atestado e faço os trabalhos e provas em casa. (A. P. M. – Jovem CFRVJ)

Para Meurer (2010), há um significativo distanciamento entre a escola e os trabalhadores do campo, são “muros” que a separam do cotidiano das vidas dos educandos, ou seja,

A comunidade na qual a escola encontra-se inserida, no campo, com possibilidades e saberes acumulados por agricultores e agricultoras, aparenta estar desconectada dos conhecimentos apresentados pelos educadores, destoando da comunidade, dos seus ritmos, ritos e cultura. As especificidades de cada comunidade, com suas festas, organização, datas e formas de plantio e colheita, dialetos, entre outros saberes deixam de ser aceitos. O que passa a vigorar é algo que busca desarticular conhecimentos historicamente acumulados. (MEURER, 2010, p. 14-15)

É recorrente a compreensão de que algo precisa ser mudado. Para os jovens, a escola tal qual está posta é distante, “muda” e “cega”, precisa rever seu projeto e suas práticas:

Eu vim pra cá pra aprender mais, os cursos agora que virão [...] achei bom, interessante. Fiquei sabendo dessa casa com o presidente do sindicato lá da Mata, nós somos sócios do Sindicato. No colégio normal tu não tem essa oportunidade assim, tipo conversar mais, tirar as dúvidas mais fácil, aqui tu tem a oportunidade de se expressar melhor, conversar mais com o monitor, porque antes lá no colégio tu não falava com o professor, ficava mais quieto, falava com o professor de vez em quando, aqui tu conversa, eu me dou bem com todo mundo. Lá não tinha nada a ver com a agricultura lá, nada, nada e aqui tem tudo, o que eu já aprendi! O que tiver de curso aí [...] eu vou tentar fazer tudo pra aplicar na propriedade depois. (E. C. P. – jovem CFRVJ)

Sinceramente eu de estudar eu não gosto, daí eu ouvi falar da Casa assim que aqui estudavam as coisas do campo e como eu pretendo ficar na propriedade do meu pai lá, na agricultura, eu escutei as pessoas conversando eu falei com o V. e daí ele me explicou direitinho, eu vou ter curso pra trabalhar na terra, estudar e me formar pra trabalhar aqui, aí eu prefiro aqui, mas a verdade é essa, eu gosto da agricultura. Na outra escola eles querem pessoa pra mandar pra cidade, eles mandam e dizem que lá tem mais chance. Eu gosto da agricultura. (A. M. O. – Jovem CFRVJ)

Portanto, a escola formal, no caso do Vale do Jaguari, as que são da incumbência do município, atualmente precisam construir o espaço para o povo do

campo, pois são concebidas num espaço muito distante daquele a quem se destina. A sociedade moderna impõe um tipo de escolarização, desqualificando e silenciando outras formas de aprender, de produzir e de viver, fora dos padrões da industrialização e mercantilização. Contudo, os sujeitos do campo não estão alheios aos processos de dominação, organizam-se lutando por alternativas de formação que possibilitem a construção de outros modos de vida, de outra sociedade.

De qualquer modo, mais que urgente, além da oferta de escolas, de vagas e de condições apropriadas para o funcionamento, há que se intensificar as reflexões sobre a Educação do Campo. A partir do advento “Por uma Educação do Campo” (I Conferência Nacional/GO – 1998 e I Seminário Nacional/Brasília, 2002), muitas ações pensadas e propostas pelos Movimentos Sociais foram postas em prática, desencadeando políticas públicas de educação do campo em nosso país. No entanto, passadas quase duas décadas, continuam os problemas no “chão das escolas do meio rural”. É necessário voltar-se a uma prática pedagógica que considere as necessidades e a realidade sócio-cultural, política, econômica dos sujeitos do campo. É incumbência do âmbito municipal, muito embora todos devam contribuir com esse trabalho (universidades, formação de professores, institutos federais), mas o que acontece é que esses gestores não conseguem desenvolver um processo que transforme a escola do campo que temos na escola do campo que queremos. Quem são os professores que querem a escola do campo articulada pelos Movimentos Sociais do campo implementadas em seus municípios, em suas escolas?

Meurer (2010), ao tencionar tais questões, reflete sobre quais conhecimentos ou comportamentos são padronizados no sistema capitalista, não considerando a historicidade dos educandos,

desde a mais tenra idade procura-se socialmente estabelecer controles [...] toda uma formação para que o trabalhador seja preparado “principalmente” para seguir regras, padrões preestabelecidos, sem levar em conta suas individualidades. [...] Nesse contexto, a escola passa a ser gerida pela racionalidade instrumental, que ao invés de emancipar os homens, os sujeita às normas e regras. As relações de dominação que perpassam a racionalidade são, na maioria das vezes, mascaradas, com a pretensão de manter a dominação sobre a maior parte da população, por uma minoria que goza de privilégios. (MEURER, 2010, p. 15)

Consoante à concepção de Educação do Campo aqui defendida, os coletivos

integrantes das escolas do meio rural deverão reconstruir seu Projeto Político Pedagógico, ressignificando a organização do trabalho pedagógico e tendo como foco principal de formação continuada, o estudo da realidade do campo, buscando na dialogicidade entre teorias e práticas, uma pedagogia que incorpore e dê conta das especificidades.

Por outro lado, o ponto de partida, ou seja, a formação inicial, especialmente dos cursos de licenciaturas, deverá inverter a lógica de um ensino voltado à concepção da escolarização urbana e, aos poucos, inserir em seus currículos grupos de pesquisas e grupos de estudos, as mudanças necessárias para efetivar a educação do campo em suas práticas pedagógicas. Deverá pensar um projeto político pedagógico que seja espaço-tempo de reflexão sobre o que efetivamente os Movimentos Sociais do campo explicitaram em sua proposta e até que ponto as escolas do campo formais convencionais desejam participar desse projeto.

Embora não seja este o foco do estudo, compreende-se que o processo de formação de professores (inicial e continuada) é um debate que precisa ser enfrentado, pois, para pensar a transformação social, precisa-se querer e acreditar ser protagonista desta. Da forma como os cursos de graduação estão organizados (espaço, tempo e conteúdo), é possível visualizar tal efetivação?

1.1.2 A trajetória de implantação da Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari

O processo de implantação da Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari (CFRVJ) teve seu início em agosto de 2010. A dinâmica dessa implantação foi determinada pelo ritmo das comunidades e atores envolvidos, garantindo um processo participativo com a valorização dos saberes e potenciais locais. O processo iniciou motivado pelo Instituto Federal Farroupilha de São Vicente do Sul, ao designar duas servidoras para participarem do II Seminário Estadual das Casas Familiares Rurais do Rio Grande do Sul, no dia 12 de agosto de 2010. O seminário foi promovido pela Associação das Casas Familiares da Região Sul (ARCAFAR/SUL) e teve por objetivo a socialização das práticas das casas familiares da região, bem como a sensibilização de novos atores, conforme uma das servidoras que participa desde então,

[...] veio um convite da ARCAFAR para que o Instituto [IFF/SVS] participasse de uma reunião em Porto Alegre. Então lá é que começa a participação, eu e essa colega, ao conhecermos um pouco mais a proposta, eu acho que como todas as pessoas que tem contato, acabam apaixonadas, essa é a palavra, porque ela envolve emoção, tem todas as questões racionais, mas mexe sobretudo com o emocional, por se ver a transformação, como nós duas tivemos a oportunidade, naquela reunião, de ouvir relatos de jovens dizendo da mudança nas suas vidas, nós simplesmente nos olhamos, e dissemos, bom... tem que acontecer na nossa região e já lá, nessa reunião, nós conversamos com a então Coordenadora Pedagógica da ARCAFAR/SUL e agendamos uma ida dela à região do Vale do Jaguari. (S. B. D. – IFF/SVS)

As servidoras retornaram à Instituição com o propósito de divulgar a ideia das Casas Familiares Rurais, visando sensibilizar a comunidade regional sobre a possibilidade de dar início ao processo de estruturação de uma CFR na região do Vale do Jaguari. A primeira sensibilização na região ficou definida durante esse evento, quando se deliberou sobre a realização de uma reunião, articulada pelo *campus*, com a participação da responsável pedagógica da Arcafar/Sul e com o então presidente da Associação.

Assinale-se que a história das CFR²¹ teve origem em uma instituição religiosa, a Igreja Católica, na França. Que mudanças históricas aconteceram nesse processo para que hoje instituições públicas como o IFF/SVS sintam-se compromissadas com tantas questões sociais?



Figura 3 – Reuniões de Sensibilização

Fonte: Acervo CFRVJ – 2010.

A reunião para apresentar as CFRs aconteceu no dia 10 de setembro, no *Campus* Avançado do Chapadão, em Jaguari, e teve participação dos municípios de

²¹

A origem das CFRs será detalhada no Capítulo III, desta pesquisa.

Jaguari, Mata, Nova Esperança do Sul e Dilermando de Aguiar. Embora alguns dos representantes presentes tivessem participado da primeira reunião com interesses diferentes da proposta, imaginando tratar-se de habitações populares para o meio rural, outros municípios, juntamente com o IF Farroupilha se comprometeram em desenvolver ações de mobilização para a implantação de uma CFR no Vale do Jaguari, formando uma Comissão prévia para dar início ao processo. Das conversas e diálogos foram se agregando novos apoiadores e trabalhadores que começaram a conhecer e acreditar na ideia.

[...] eu fui convidado e achei de fundamento, porque o que a gente se preocupa hoje é com o êxodo rural. E assim, a gente vê que muitas coisas esbarram na lei (sobre parar de estudar), e muita coisa nossos filhos não podem fazer. Então, a gente pensa, quem vai ser nosso sucessor pra frente? Como faço parte do Sindicato dos Trabalhadores Rurais a gente se preocupa muito, porque no município de Santiago tem 50 mil habitantes, no interior tem 4 mil agricultores contando com os idosos aposentados que tomam conta da propriedade, e, se vai contar a juventude tem menos ainda. Se o produtor não planta a cidade não toma café, não almoça, não janta. Então a minha preocupação maior é manter a agricultura. (S. W. – Pai de jovens CFRVJ)

Assim, entendendo a importância da proposta, a referida comissão realizou um novo seminário de divulgação das CFR para os demais municípios do Vale do Jaguari, o que resultou na estruturação da Comissão Pró-Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari, com a adesão do município de Santiago. A responsabilidade da Comissão foi estruturar e implementar as ações para a organização da Associação da Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari, a qual seria a responsável direta pela implantação da CFR.

Comecei em 2011 [...] a Casa passou a ser constituída depois que a gente formou a Comissão Pró-Casa onde eu fui eleito o presidente da comissão. Olha [...] eu não tenho nenhuma ação que foi minha mesmo, que a gente sempre fez tudo junto, construímos a Casa, não tem uma ação específica do Presidente, é todo o grupo em conjunto, eu costumo dizer: um sozinho não faz nada acontecer, o grupo que faz. Nós temos um grupo bom, de pessoas engajadas que fez com que isso acontecesse, então é um trabalho de todos. Só um jamais conseguiria. (D. R. – Monitor/Primeiro Presidente Associação CFRVJ)



Figura 4 – Reuniões de Sensibilização
Fonte: Acervo CFRVJ – 2011

Para que a Comissão conhecesse melhor a proposta das Casas Familiares, o grupo organizou uma visita às Casas Familiares Rurais de Catuípe/RS, Frederico Westphalen/RS e Caibi/SC. A visita aconteceu nos dias 24 e 25 de novembro de 2011, e dela participaram dezessete pessoas representantes dos municípios de Mata, Nova Esperança do Sul, Jaguari, Toropi e do Instituto Federal Farroupilha *campus* São Vicente do Sul. Durante a visita foram colhidos depoimentos e imagens dos jovens, pais, parceiros e monitores das casas para elaboração do vídeo que foi utilizado nas reuniões de sensibilização nas comunidades rurais.

A visita foi um marco para a Comissão provisória, pois a realidade vivenciada sensibilizou o grupo, pela autonomia, confiança no potencial dos jovens e das famílias e pelo diálogo entre os atores. O mais importante para os pais que participaram da viagem foi ouvir relatos de jovens e de pais de jovens contando das mudanças que ocorreram em suas vidas a partir da Pedagogia da Alternância. As transformações ocorreram porque a proposta promoveu discussões políticas, ampliou conhecimentos teórico-práticos, provou que existem práticas para uma produção socialmente justa, economicamente viável e ecologicamente sustentável. Outro aspecto apontado pelos participantes foi que a mudança de concepção quanto à produção do campo faz, necessariamente, com que as gerações dialoguem sobre as diversas questões que envolvem o trabalho e a vida no campo. Percebe-se que, mesmo estando totalmente imersos na agricultura capitalista, começam a enxergar e cultivar outras formas de produzir. Pais, filhos, avós e netos discutem e decidem.

As experiências das CFRs têm demonstrado que as dificuldades estruturais podem ser vencidas ou amenizadas pelo diálogo, pela organização e persistência. Muitos desses jovens precisam “convencer” seus familiares sobre as “novidades” ou modos de fazer diferente, e na dialética da conversa, descobrem-se como novos sujeitos do campo.

A partir disso, a comissão organizou o planejamento das atividades que deveriam ser realizadas para a concretização da CFRVJ. Além da elaboração do vídeo e do material de divulgação da CFR, foram planejadas: a elaboração de um projeto de extensão no IF Farroupilha *campus* São Vicente do Sul, com recursos para bolsista; reuniões com Conselhos Agropecuários dos municípios; reuniões nas comunidades rurais; reuniões e visitas às entidades que poderiam vir a ser parceiras da Casa, como cooperativas, associações, sindicatos. A proposta despertou

interesse e entusiasmo, especialmente naqueles que vivenciam e se preocupam a problemática, buscando alternativas, como o presidente do Sindicato dos trabalhadores Rurais do município de Mata/RS:

Eu sou um defensor a partir do momento que eu tomei conhecimento da filosofia da CFR [...]. A gente ficou bastante atraído pela proposta, uma proposta inovadora e nós somos defensores da ideia, pela forma de alternância e a necessidade de capacitação de agricultores, e foi a primeira proposta que surgiu pra formar agricultores pra permanecer no meio rural. Hoje nós temos universidades, institutos federais, formadores de profissionais, mas poucos para permanecer trabalhando na sua atividade, ou seja, são técnicos formados pra trabalhar, na maioria das vezes pra multinacionais e infelizmente esse educandário (a educação formal, cursos técnicos) se perde porque vão trabalhar, na maioria das vezes, como vendedores de agroquímicos, produtos químicos, e nós queremos e imaginamos o inverso. O que nós queremos são pessoas que trabalhem e disseminem a grandiosidade da agricultura, especialmente a agricultura familiar que é um patrimônio heróico que o agricultor tem desde a história do descobrimento, e posteriormente, mais precisamente da imigração aqui no RS, especialmente, nós temos um legado muito rico e infelizmente esse legado está sendo um pouco esquecido (H. T. – Presidente do STR/Mata).

No processo de sensibilização nas comunidades, foi definido um programa de atividades a ser adotado, o qual envolvia a apresentação inicial dos objetivos da reunião, apresentação do vídeo e diálogo com os agricultores visando esclarecer dúvidas que iam surgindo ao longo dos encontros. Nas comunidades, as famílias atendiam aos convites feitos por representantes dos sindicatos, da Emater e das prefeituras. Alguns vinham com a família toda, pais, filhos, avós; outros chegavam sem os filhos, só pra ouvir o que se propunha.

Foram realizadas as seguintes reuniões nas comunidades: Em Jaguari – nas comunidades de Marmeleiro, Boca da Picada, Chapadão, Rincão dos Erenos, Fontana Freda, Linha 07, Bom Respiro, Pessegueiro, Pinheirinho, Rincão dos Alves, Rincão dos Taquaras – com total de 150 agricultores; em Mata – Boa Esperança, Sertão, Grama, São Xavier, São Roque, São José – com 147 agricultores; e em Nova Esperança do Sul – Linha 01, Linha 03, Planalto, Capão Grande, Piquiri, São Luiz, Rincão dos Lopes, Rincão dos Erenos, Rincão do Ouro – com a participação de 100 agricultores.

As fotos abaixo são registros dos encontros e seminários de discussão ocorridos entre 2010 e 2013, nas diversas localidades e municípios do Vale:



Figura 5 – Reuniões de Sensibilização
Fonte: Acervo CFRVJ – 2011.



Figura 6 – Reuniões de Sensibilização
 Fonte: Acervo CFRVJ – 2012.

Importante destacar, que grupos de três ou quatro pessoas foram organizados para coordenar os encontros, com o intuito de agilizar o processo e agregar novos atores ao coletivo. Fizeram parte dos grupos desse trabalho, servidores do IFFSVS, representantes dos sindicatos, das prefeituras, da Emater, agricultores e agricultoras, os quais foram fundamentais, tanto nas reuniões e discussões, quanto na logística de transporte e localização das comunidades. A muitos destes encontros os grupos precisavam ir com carros emprestados pelos próprios agricultores sem conhecer os caminhos que levavam aos locais de reuniões, nem sempre de fácil acesso.

Outro aspecto a se ressaltar foi a acolhida ao grupo que coordenava o encontro quando acompanhado por pessoas das comunidades, as quais já tinham

vínculos com aqueles que nos recebiam e imprimiam confiabilidade à proposta, considerada, em princípio por muitos, como “mais uma novidade trazida por pesquisadores²²” e que depois seria abandonada ou esquecida. Infelizmente, o Estado por meio de suas instituições, no intuito de implantar programas “de cima”, sem a participação efetiva da população, acaba por piorar a situação de vida das pessoas. Além disso, bem ou mal, a escola formal ainda é vista como meio de ascensão social, o que evidentemente precisa ser questionado.

A coragem e o compromisso de divulgar a ideia foi bastante fundamental, porque a gente encontrou uma resistência bem grande dentro do município, ainda hoje encontra. Nós temos um jovem participando lá, inclusive a Secretaria de Educação nos cobra que o menino sai da escola por uma semana e nós assumimos o compromisso de deslocamento, levar e buscar o menino na Casa pra que ele pudesse ir, porque não havia credibilidade na proposta (H. T. – Presidente STR de Mata/RS).

O presidente do STR salienta a dificuldade que as pessoas têm em acreditar em novas propostas, especialmente as não-formais. Tendo uma história de participação sindical, o agricultor tenciona a falta de credibilidade que pode estar atrelada ao fato de que, no campo, muitas propostas são iniciadas e poucas continuadas e terminadas pelos gestores e/ou efetivadores de projetos. Outro aspecto ressaltado por ele foi a importância de sentir-se sujeito do processo:

É necessário também que o jovem comece a querer isso, sinta-se sujeito do processo. A consciência sindical não chegou ao jovem e tem acontecido por conveniência, só quando o jovem tem um problema, a consciência sindical não se constituiu ainda e é por isso que estamos discutindo a Educação do Campo e grande culpa disso se deve à escola (H.T. – Presidente STR de Mata/RS).

Diante disso, pergunta-se: que espaços de discussão, de reflexão, de trocas culturais e políticas são proporcionados ao jovem hoje?

O processo culminou com um seminário realizado no dia 24 de junho de 2011, no qual foi estruturada a Associação Provisória da Casa Familiar Rural Vale do Jaguari, que deu continuidade à sua implementação. Após o início das atividades, os pais dos alunos passaram a assumir o papel de protagonistas da Associação, formando a diretoria que coordena as atividades da Casa. Entre setembro de 2011 e maio de 2012, foi um longo período de trâmites burocráticos, em que a Associação CFRVJ elaborou o estatuto e encaminhou o registro na junta

²² Esta fala foi de uma agricultora que participou do encontro de sensibilização na comunidade Sertão/Mata – RS; mas foi ouvida também em outros encontros.

comercial e no cartório. Na busca por recursos para viabilizar a CFRVJ, projetos foram encaminhados para entidades e parceiros. A prefeitura de Jaguari cedeu o espaço físico e viabilizou os recursos para a adaptação do prédio.

Além disso, a Comissão participou ativamente das atividades da ARCAFAR/RS durante esse período inicial de implantação, visando se integrar às demais Casas Familiares da Região Sul. As fotos a seguir retratam a participação em um Seminário das CFRs em Santo Antônio das Missões/RS:

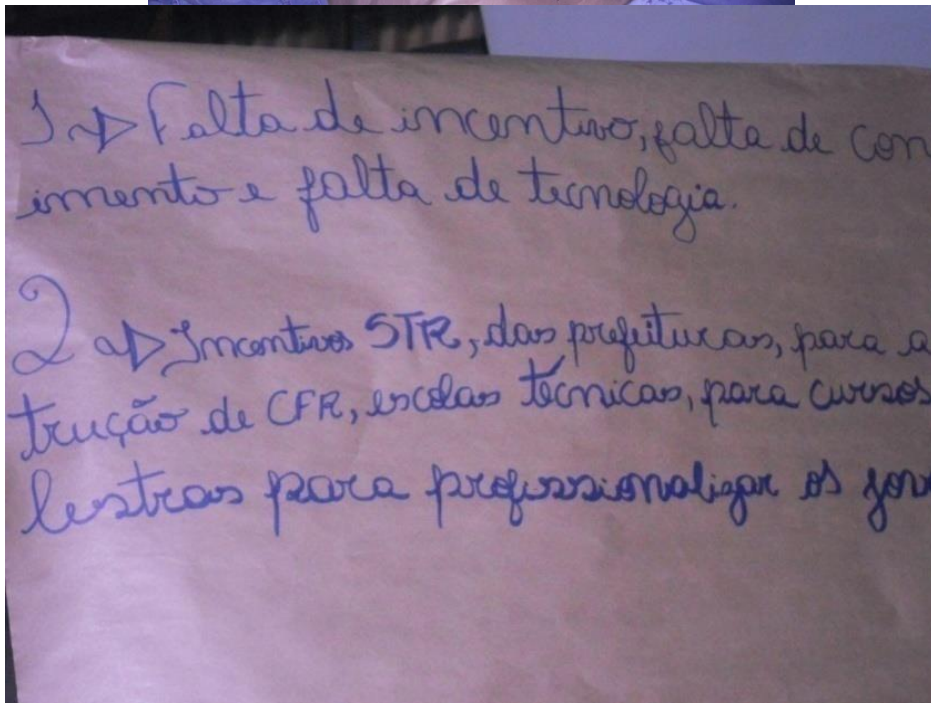


Figura 7 – Reuniões de Sensibilização
Fonte: acervo CFRVJ, 2012.

Durante esse percurso, mais pessoas foram se agregando ao projeto. A trajetória de sensibilização junto às comunidades possibilitou a visualização dos

principais anseios das gerações mais velhas (pais, avós) em relação ao futuro do campo. Ou seja, num contexto educacional urbanizado, com um currículo distante das questões que envolvem a terra e seus cuidados, quais expectativas pautariam a permanência da geração sucessora no campo?

Como bem ressalta Arroyo (2007, p. 16),

os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação.

Em poucas palavras, significa dizer que, enquanto produzem sua existência, seu cotidiano, vão também se construindo enquanto homens. Este projeto CFRVJ, assim como os demais, permite a constante reconstrução de todos que o integram, independente do papel assumido. Assim, é necessário refletirmos sobre a formação das pessoas que trabalharão com Educação do Campo, que atuarão na CFR,

[...] compreendendo que há uma dimensão educativa na relação do ser humano com a terra: terra de cultivo da vida, terra de luta, terra ambiente, planeta. A educação do campo é intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo, na sabedoria de se ver 'guardião da terra', e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela. Ver a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela. Aprender a cuidar da terra e aprender deste cuidado algumas lições de como cuidar do ser humano e de sua educação (CALDART, 2002, p. 33).

Para a autora, é necessário desenvolver uma educação que promova e cultive identidades, outras relações, transformações sociais, uma educação para as pessoas, como sujeitos humanos e como sujeitos sociais e políticos. Neste sentido, a escola do campo tem de ser um lugar onde as crianças e os jovens possam sentir orgulho da sua origem e da importância de suas ações, não enganados a respeito de seus problemas, mas dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente (CALDART, 2002).

Conforme o exposto, o percurso CFRVJ foi perpassado pelas discussões sobre a sucessão familiar dos agricultores da região, bem como sobre a educação proporcionada pelos órgãos públicos. Foram diversas reuniões, tanto com agricultores de diferentes comunidades, quanto com jovens e instituições locais públicas e privadas. Atores/sujeitos de diferentes domínios sociais, com concepções de mundo diversas, que juntos passaram a compartilhar um mesmo objetivo e se mobilizaram para implantar uma instituição que trabalhe a educação dos jovens e

das famílias com vistas à emancipação. Freire (1996), por meio de seus ensinamentos e sua práxis, leva a concluir que uma proposta de educação do campo deve fazer a crítica ao modelo de educação rural e deve nascer de uma ação coletiva, vinculada à ação pedagógica da instituição, com objetivos concretos de emancipação coletiva e foco numa nova práxis.

Retomando, o território CFRVJ, é produzido por pessoas, agricultoras e agricultores, mas também por representantes de diversas instituições sociais. É a vida tecida em nós numa relação concebida como processo, em que os atores/sujeitos se encontram por um objetivo comum. Contudo, para superar as contradições existenciais é preciso que o coletivo esteja sempre convencido e alerta de que a consolidação da Casa e as transformações almejadas exigem de cada um e de cada uma, comprometimento total. Dialogando com Freire (2005, p. 62) e Raffestin (1993), para além da sobrevivência, o humano requer libertação, e a “liberdade para criar e construir para admirar e aventurar-se” produz territorialidade.

2 CFRVJ: OS SUJEITOS CO-PRODUTORES DO TERRITÓRIO

A construção do direito à educação sempre acompanhou a construção da sociedade e dos seus sujeitos que se constroem, construído-a.
(ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011, p. 7)

*Enquanto produzimos o território,
nos produzimos como pessoas.*
(RAFFESTIN, 1993)

A estrutura do pensar humano se encontra condicionada pela contradição vivida, na situação concreta em que se produz (FREIRE, 1996; 2005). O capítulo que segue, a partir de fundamentos teóricos sobre Juventude Rural/do Campo, Educação do Campo e Território, busca identificar os sujeitos, seus objetivos na participação e a relação educação e trabalho, imbricados na Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari – CFRVJ.

Os sentidos que compõem a emancipação político-social e histórico-cultural dos jovens e famílias integrantes do contexto também fazem parte da história de construção da educação do campo, que, como afirmam os autores da epígrafe, é, sobretudo, a história da construção do direito à educação do povo brasileiro que vive e trabalha no campo e é também tão importante quanto (re)construir-se coletivamente. Trata-se de uma ação humana, compreendida por Freire como “só somos por estarmos sendo” (1996, p. 33), até porque o percurso do humano “não é dado, mas algo que precisa ser feito”, responsabilmente e com os outros. Na ação-reflexão-ação, como bem coloca o pensador, “necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos” (FREIRE, 1996, p. 128). Bem verdade, conjuga-se com o pensador que fez sua práxis com os oprimidos: a educação reproduz a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do ser humano.

Nos últimos anos a organização dos trabalhadores do campo tem construído a Educação do Campo. São trabalhadores e trabalhadoras que lutam para continuar produzindo sua vida no espaço e tempo do rural. À preocupação das gerações precedentes com a sucessão e continuidade pelas gerações que seguem se junta a necessidade de uma educação que possa disputar com os projetos políticos norteados pelo agronegócio. Assim, os sujeitos do campo mostram-se e exigem

seus direitos: “Onde e em que processos formadores constroem seus saberes e conhecimentos, seus valores, cultura e identidade?” (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011, p. 7), e, por conseguinte, como podem concretizá-la em uma transformação da realidade vivida?

Nas relações capitalistas, nem sempre os agricultores têm consciência sobre seu tempo e espaço vividos, diferente da intencionalidade das políticas públicas e dos investimentos dos grandes produtores da lógica da agricultura capitalista. No entanto, em contraponto, a expectativa aqui expressa é a de que os jovens em formação na CFRVJ consigam compreender a conjuntura política e econômica para que suas escolhas sejam conscientes e, assim, construam, em sua historicidade, possibilidades para a permanência no campo. Pelos ensinamentos de Freire, em defesa dos legítimos interesses humanos, tem-se que nenhuma teoria político-social do mundo é genuína se não compreender o homem e a mulher como seres fazedores da história, e por ela feitos, seres da decisão, da ética, da ruptura, da escolha (FREIRE, 1996).

Assim, concebe-se a CFRVJ como território e, como já foi dito por Raffestin (1993, p. 7- 8), o território nada mais é do que uma produção social, partindo de uma realidade inicial dada que é o espaço social e, por isso, definido e delimitado por e a partir de relações de poder, aqui entendido como aquele que nasce de uma pedagogia humanista e libertadora, a Pedagogia da Alternância. Para Freire, uma prática que implica poder político terá dois momentos distintos: no primeiro, os sujeitos vão desvelando o mundo das contradições e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação; no segundo, “em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser dos homens em processo de libertação” (FREIRE, 2005, p. 46).

Constata-se, nesse território, que os elementos formativos (políticos, sociais, culturais, econômicos, intelectuais, pedagógicos) estão sendo produtores de transformações e de mudanças concretas na vida dos jovens e de suas famílias e entre eles e os espaços de produção de vida do coletivo, uma vez que os conhecimentos apreendidos são organizados entre eles e por eles, a partir da realidade vivida pelos sujeitos do campo. Contudo, percebe-se um coletivo ainda não consciente do panorama histórico-político da agricultura familiar e de quais as implicações em seu cotidiano. Faz-se necessário um tempo de amadurecimento e conscientização, o qual pressupõe dialogicidade entre o senso comum e os

conhecimentos a serem apreendidos no processo de politização. A questão que permeia o reconhecimento da emancipação é que o coletivo assume contestar a escola formal e seus vícios pedagógicos, desarticulados de questões como o direito à terra (a história de luta pela reforma agrária), ao trabalho, à cultura, à história e à vida, e, ao mesmo tempo em que contesta, propõe coletivamente uma nova práxis em seu contexto de vida.

Em recente texto chamado “*Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular*” (2013), Roseli Caldart, ao retomar o compromisso que a Educação do Campo tem com a *relação educação e trabalho, escola e produção*, reafirma que, no percurso, mantendo o pilar fundamental do trabalho como princípio educativo, chegou-se à formulação atual da matriz formativa para as escolas do campo, a qual está pautada em trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história, como matrizes pedagógicas que devem compor o ambiente educativo. Além disso, a autora frisa o novo olhar que o movimento tem dado à lógica da agricultura capitalista (CALDART, 2013, p. 1). Segundo ela, na atualidade, “a luta pela terra e pela Reforma Agrária mudou de natureza”, transformando-se em uma

luta de classes contra o modelo do capital para a agricultura brasileira, significando que a luta dos camponeses pela terra é agora também luta por um novo modelo de agricultura, enfrentando uma força articulada entre grandes proprietários rurais, o capital financeiro e as empresas transnacionais que passaram a controlar os “negócios da agricultura”. (CALDART, 2013, p. 1)

Nesse sentido, a partir de estudos feitos por teóricos no assunto, busca-se identificar o jovem do campo da contemporaneidade e, além disso, apontar as possibilidades e desafios vivenciados por um grupo formado por representantes de diferentes segmentos e instituições, os quais, pela mobilização e organização, estão buscando alternativas de mudanças, reunindo-se, estudando, refazendo suas práticas, valorizando sua cultura, reconhecendo-se como protagonistas de suas vidas.

Em vista do foco na constituição da CFRVJ e nas relações sociopolíticas vividas pelo coletivo, faz-se necessário refletir acerca de quem é o jovem do campo. Suas famílias cultivam uma vida camponesa (no sentido tradicional) ou uma vida mais integrada às demandas do agronegócio? Estão conscientes das contradições? Quando conscientes do paradigma do “negócio”, que conflitos se colocam entre a

necessidade de construir novos caminhos, cultivos, modos de produção sustentáveis e o apelo à manutenção do modelo de produção imposto pelo capital?

De acordo com Caldart (2009), pensar essa transformação é reconhecer, antes de tudo, a especificidade dos processos produtivos e formadores do ser humano que acontecem no campo, compreendendo como, historicamente, a relação foi constituída, identificando as principais tensões e contradições desse percurso e, assim, ter consciência dos principais desafios a serem vencidos.

O primeiro e principal está na própria dinâmica do campo dentro da dinâmica do capitalismo e do acirramento das contradições sociais que vem do movimento de expansão do capital, brutalmente acelerado nesses últimos anos. O segundo diz respeito [...] à relação tensa entre movimentos sociais com projeto de transformação da sociedade e do Estado. (CALDART, 2009, p. 47)

Como ressalta a autora, são questões a serem consideradas na proposição de processos educativos que têm a intencionalidade de transformar. Para a autora, os elementos estruturantes e articulados entre si da lógica da agricultura capitalista são:

- Concentração fundiária contínua (uso extensivo da terra em algumas regiões);

- Expansão da produção agrícola na forma de monocultivos e monocriações (concentração da produção em poucos produtos e em larga escala), gerando destruição da biodiversidade;

- Subordinação tecnológica crescente à indústria capitalista de insumos artificiais sintéticos, para “corrigir” os problemas causados pela lógica da monocultura, e uso seletivo dos avanços da biotecnologia visando uso intensivo da terra e encurtamento artificial do ciclo produtivo (“artificialização” da agricultura);

- Política de crédito público (dependência crescente de políticas de Estado em relação a créditos, pesquisa, legislação ambiental e trabalhista);

- Exploração do trabalho assalariado direto ou via terceirização (a subordinação dos agricultores familiares combinada com alta mecanização que reduz drasticamente a necessidade de mão de obra) (CALDART, 2013, p.11-13).

Ainda, conforme a autora, em oposição, a lógica da agricultura camponesa contemporânea tem como essencialidade a produção de alimentos saudáveis, com centralidade na agrobiodiversidade e apoiada nos princípios de um convívio harmonioso com a natureza, respeitando seus tempos, sua dinâmica. Assim, os

elementos estruturantes, e também necessariamente articulados entre si, são os seguintes, conforme Caldart (2013):

- Produção agrícola e florestal diversificada, com policultivos e diversidade de criações, cultivos intercalares, sucessão de variedades adequadas ao ambiente;

- Produção na escala necessária à soberania alimentar dos povos, que passa a ser o princípio organizador da agricultura (a soberania alimentar como direito fundamental de todos os povos, nações e Estados, controlando seus alimentos e seus sistemas alimentares e decidindo suas políticas agrícolas, assegurando a cada pessoa alimentos de qualidade, adequados, acessíveis, nutritivos e culturalmente apropriados);

- Desconcentração fundiária que implica em democratizar ou ressocializar o acesso e o uso da terra e do conjunto dos recursos naturais, visando ao aumento das unidades de produção camponesa, base de desenvolvimento dessa lógica (a necessária reforma agrária, no caso do Brasil, que ainda não foi feita);

- Desenvolvimento da agricultura desde a matriz científica e tecnológica da agroecologia, que é a identificação atual desse esforço de avançar na produção de tecnologias socialmente e ecologicamente apropriadas (produção e manejo das sementes retornando ao controle dos próprios camponeses);

- Busca de relativa autonomia das unidades camponesas em relação às políticas públicas, especialmente às de crédito (incluindo a luta pela garantia da venda e do preço justo dos produtos no mercado nacional e a disputa de recursos públicos para novos parâmetros nas políticas de pesquisa e de “assistência” técnica);

- Trabalho camponês, familiar e cooperado. A base da unidade de produção camponesa está no trabalho familiar, mas o entendimento é de que a produção associada entre camponeses e com outros trabalhadores pode garantir patamares mais complexos e, ao mesmo tempo, menos alienados de divisão social do trabalho, maior qualificação, aumento na produtividade do trabalho, do excedente econômico gerado e agregação de valor através de processos de verticalização da produção;

- Centralidade no trabalho. Visto que o desenvolvimento da produção depende fundamentalmente da quantidade e da qualidade do trabalho, o desafio é de superação das relações de exploração e da alienação, próprias do trabalho assalariado capitalista.

Portanto, em se pretendendo Educação do Campo, e esta tendo seus fundamentos e origem nos movimentos sociais, a realidade a ser pensada e historicizada pelo coletivo CFRVJ requer uma pedagogia que seja forjada com os MS e pelo grupo, a qual deve ser realizada em todos os momentos do processo de sua organização. Assim, a CFRVJ e os demais espaços de formação do meio rural devem atrelar-se às reflexões em curso, defendidas por Caldart (2013), acerca do projeto educativo defendido pelo MST. Isto é, não se pode ficar alheio ao movimento concreto das contradições, e o fundamental a compreender sobre a oposição de modelos de agricultura está no confronto de lógicas de desenvolvimento das forças produtivas. Ademais, esse confronto e a forma de enfrentá-lo trarão implicações mais abrangentes sobre como chegar à superação do modo de produção capitalista, não se referindo, portanto, somente ao campo.

Assim, a autora explicita o conceito de agricultura (ou de produção agrícola) que o MST e, posteriormente, as Diretrizes de Educação Básica do Campo concebem como “toda a produção agropecuária, florestal, pesqueira artesanal, aquicultura e aos produtos do beneficiamento parcial ou total da produção desses setores da economia rural no nível da unidade de produção camponesa” (CALDART, 2013, p. 6). Atualmente, por fazer parte das Diretrizes de Educação Básica do Campo, a Pedagogia da Alternância tem se constituído por mudanças comungadas pelos sujeitos do campo que a vivenciam. De acordo com Freire (2005), a educação como prática de liberdade deve postular caminhos de libertação, e isso só acontecerá se a pessoa tiver condições de tornar-se sujeito de sua própria história.

Na trama tecida pela dominação de territórios, os propósitos da educação deverão estar enraizados na vida dos sujeitos do campo para que estes possam produzir o seu território por meio de uma prática sócio-pedagógica, na qual vão se reconhecendo como produtores do seu tempo e do seu espaço e, na dialética da historicidade, comprometendo-se com a própria transformação. Para constituir-se como novo sujeito, liberto e capaz de “praxizar”, necessita, primeiro, indagar sobre sua situação de opressão. Mas como, se a terra, os bens, a produção, o tempo em que estão os homens, o próprio pensar é posse de quem detém o poder?

Na realidade atual do campo, seus sujeitos, conforme Freire (2005), por introjetarem que não são capazes de produzir por não conhecerem, cada vez menos se perguntam. Absorvem as tecnologias impostas como salvadoras de suas incapacidades e, na corrida contra o tempo, para sobreviver, para satisfazer e

sustentar essa lógica, ficam em estado de alienação, às vezes, esquecem suas raízes e acabam por afirmar-se como “pequenos agricultores” numa tentativa de enquadrar-se à lógica que o oprime. A lógica da agricultura capitalista, conforme Caldart (2013), por seus mecanismos de alienação, coloca as “incapacidades” como um problema individual, e que as pessoas não se capacitam porque não querem, porque são desinteressadas e, por consequência, não “progridem”. Pergunta-se: que progresso é esse que nega a história e a cultura camponesa como produtoras da vida do campo? Neste sentido, busca-se dialogar sobre a conceituação “pequeno agricultor” ou “camponês” ou ambos em um só.

Campesinato, para Costa e Carvalho (2012, p. 113), “é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território, [...] isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso das disponibilidades naturais e culturais de um espaço geográfico politicamente delimitado”. Os autores ainda esclarecem que camponesas são as famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais, conseguem resolver seus problemas reprodutivos, ou seja, as necessidades imediatas de consumo e de vida. Costa e Carvalho (2012, p. 116) afirmam que, na diversidade camponesa, insere-se uma multiplicidade de famílias que não se autodenominam, necessariamente, de camponesas e que essa variedade resulta de suas histórias de vida e de seus contextos. Portanto,

O campesinato, enquanto unidade da diversidade camponesa, se constitui num sujeito social cujo movimento histórico se caracteriza por modos de ser e de viver que lhe são próprios, não se caracterizando como capitalistas, ainda que inseridos na economia capitalista (COSTA e CARVALHO, 2012, p. 116).

De acordo com Wanderley (2004), já nos anos 1970, entre as discussões que se iniciavam sobre a modernização da agricultura e da urbanização do meio rural, buscava-se conceituar “agricultura familiar” e “campesinato”. Afirma que é comum associar-se a última às suas formas dominantes nas sociedades tradicionais, desconsiderando a história camponesa da agricultura familiar. De lá pra cá, afirma a autora, “criou-se um novo patamar para agricultura e o meio rural, definido pela modernização de suas atividades e pela integração socioeconômica global” (2014, p. 43), o que não significou, no entanto, a implantação de uma forma social de produção única e homogênea a partir do modelo industrial e empresarial do agronegócio. O fato é que, nas sociedades modernas, existe “uma passagem

irreversível e absoluta” da condição de camponês tradicional para a de agricultor familiar “moderno” e que, segundo a autora, existem aspectos de rupturas e de continuidade entre as duas categorias sociais.

Acerca do modelo excludente que afeta precisamente a forma de produzir e a vida social dos agricultores e a própria importância da lógica familiar, Wanderley (2004) evidencia que a modernização da agricultura não reproduz o modelo clássico da empresa capitalista. Discute que, mesmo totalmente integrada ao mercado e respondendo às suas exigências, por ela ser familiar, reconhece a tradição camponesa, já que há um interesse nesse reconhecimento.

Em outra perspectiva, o pensamento de Caldart sobre o atual modelo de agricultura capitalista enfatiza:

De um lado expulsa camponeses de suas terras porque precisa concentrar cada vez mais a propriedade da terra para que a apropriação da renda fundiária compense problemas financeiros com a produção agrícola em si. E de outro precisa continuar a explorar o trabalho camponês (já que o trabalho assalariado na agricultura capitalista é regressivo), mas subordinando os agora chamados de “agricultores familiares” para que produzam ou continuem a produzir a diversificação de alimentos necessários à população (que as grandes monoculturas do agronegócio não dão conta), mas dependentes o máximo possível de sua lógica: sementes patenteadas, insumos sintéticos, crédito,... e entendendo-se como “pequenos capitalistas”, às vezes mesmo introduzindo relações de assalariamento em suas propriedades, e reféns também ideológica e culturalmente dos padrões de artificialização da agricultura e de suas aparentes vantagens econômicas imediatas [...]. E, nessa lógica, os que “não conseguirem se modernizar” serão os sobrantes, incompetentes (possivelmente a maioria), que precisará ser atendida por políticas compensatórias para “ganhar tempo” antes de sua saída em massa do campo, que agravaria os problemas urbanos (CALDART, 2013, p. 9).

Ressalta Caldart que as transformações, apresentadas como “modernização da agricultura”, incorrem sobre todas as variáveis que possam impedir ou dificultar que a atividade agrícola seja lucrativa. Isso determina que as possibilidades de uma relação harmoniosa do ser humano com a natureza tornem-se sempre secundárias e submetidas aos objetivos dos “negócios” agrícolas.

Quanto às variadas posições a respeito da conceituação da categoria “agricultura familiar”, Wanderley (2004, p. 43) sustenta que, nesse novo contexto e a partir dele, outra forma social de produção ocupa um lugar importante no cenário da economia e da sociedade brasileiras. Sua análise é a de que a dificuldade, do ponto

de vista teórico, se deve à definição operacional do Pronaf²³, decorrendo em posições variadas e difundidas no Brasil. Assim, para alguns, agricultura familiar corresponde a uma certa camada de agricultores, capazes de se adaptar às modernas exigências do mercado em oposição aos demais “pequenos produtores²⁴” incapazes de assimilar tais modificações. Conforme Neves (2012, p. 35), há uma busca acadêmica, jurídica e política por conceituar agricultura familiar de maneira a reconhecer tal categoria como “modelo de organização da produção agropecuária onde predominam a interação entre gestão e trabalho, a direção do processo produtivo pelos proprietários e o trabalho familiar, complementado pelo trabalho assalariado.”

A proposição de Wanderley (2004, p. 44) é a de que “o agricultor familiar é um ator social da agricultura moderna e, de certa forma, ele resulta da própria atuação do Estado”. Ela entende que o agricultor familiar moderno não abandona sua história de origem no campesinato. Desse modo, Wanderley concebe o campesinato em duas dimensões distintas, mas complementares: primeiro a de que se constitui historicamente como uma cultura, cujas dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais são de tal forma entrelaçadas que mudanças introduzidas em uma delas afetam o conjunto de todo o tecido social; a outra dimensão é a da forma social particular de organização da produção, uma agricultura cuja base é dada pela unidade de produção gerida pela família.

Caldart (2013) reconhece que os camponeses, cada vez mais encurralados pelo capital, emergem como sujeitos formuladores de uma outra lógica, salientando que o fazem tanto mais quanto se formam como classe trabalhadora na luta contra o modelo de agricultura do capital que os destrói. Para a autora,

a nova matriz de agricultura não começa a ser criada agora e essa talvez seja sua novidade principal. Ao mesmo tempo em que recupera elementos de formas não capitalistas antigas de agricultura, especialmente no que se refere ao conhecimento da natureza e o respeito ao seu metabolismo, vai gestando um novo salto qualitativo no desenvolvimento das forças produtivas. Salto feito a partir de outros parâmetros que não a reprodução do capital e de novas conexões, por exemplo, entre a luta pela desconcentração da propriedade da terra, o trabalho associado e a matriz

²³ O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) é uma política pública brasileira, criada em 1996 que propõe uma tipologia de beneficiários em função de sua capacidade de atendimento (WANDERLEY, 2004, p. 43). Mais informações podem ser encontradas em www.pronaf.gov.br.

²⁴ “Pequenos agricultores” seriam aqueles agricultores que não conseguem se adaptar às exigências da agricultura capitalista, conceito oriundo dos programas e políticas públicas dedicados à disseminação do agronegócio e que passa a ser incorporado pelos próprios sujeitos do campo.

tecnológica da agroecologia. E aqui também a ciência está sendo convocada para se religar à produção (CALDART, 2013, p. 9).

Nesse sentido, a ideia projetada por muitos pensadores de que o camponês não sobreviveria ao projeto de sociedade capitalista toma lugar em discussões de diversos atores sociais na atualidade. Para Wanderley (2004), “mais do que propriamente uma passagem irreversível e absoluta da condição de camponês tradicional para a de agricultor familiar “moderno”, teríamos que considerar simultaneamente elementos de continuidade entre as duas categorias sociais” (p. 46). Salienta ainda que o caráter familiar se expressa nas práticas sociais que implicam uma associação entre patrimônio, trabalho e consumo no interior da família, orientando uma lógica de funcionamento peculiar, ou seja,

não se trata apenas de identificar as formas de obtenção do consumo, por meio do próprio trabalho, mas do reconhecimento da centralidade da unidade de produção da família, através das formas de colaboração dos seus membros no trabalho coletivo – dentro e fora do estabelecimento familiar – das expectativas quanto ao encaminhamento profissional dos filhos, das regras referentes às uniões patrimoniais, à transmissão sucessória, etc (WANDERLEY, 2004, p. 47).

Desse modo, para a autora, o campesinato pode ser entendido como sociedades camponesas e como agricultura camponesa. Acrescenta a estas uma terceira dimensão, a qual assume um viés político-ideológico: a construção de uma identidade social que pretende representar uma posição crítica em relação ao modelo dominante de agricultura moderna. Essa posição, conforme Wanderley, começa a tomar sentido por meio de “novas estruturas organizacionais e da produção de um novo discurso referente a uma outra agricultura” (2004, p. 54).

Constata-se que é necessário discutir o significado e os sentidos históricos que têm tais conceitos para o coletivo CFRVJ e, a partir da realidade vivida, distanciar-se dela e enxergá-la criticamente. Freire (2005) concebe um método pedagógico para a alfabetização em que a codificação e decodificação das palavras permitem ao ser humano integrar o significado de códigos culturalmente compartilhados ao seu contexto existencial. “A decodificação é a análise e consequente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem” (FREIRE, 2005, p. 10). Freire usava palavras faladas do meio cultural daqueles que alfabetizava. Essas palavras são chamadas de geradoras, que propiciam a formação de outras que configuram

situações existenciais e, assim, da experiência vivida pela pessoa, passam para o mundo dos objetos. Os sujeitos, ao distanciarem-se de sua experiência, passam a decodificar, a assumir sua própria história, um processo individual, mas, ao mesmo tempo, historicizado com outros. A Pedagogia do Oprimido referendada por Paulo Freire é um exemplo a ser vivenciado por todos aqueles que já sentem a necessidade de questionar(-se) e ressignificar a própria história.

Neste sentido, busca-se reconhecer os elementos formativos do processo CFRVJ, baseando-se nos diversos momentos vivenciados pelo coletivo em sua trajetória histórica de constituição: a sensibilização em comunidades, a forma como a associação organiza as alternâncias, os temas geradores e os conhecimentos a serem estudados e apreendidos, como resolve os problemas e desafios cotidianos, sejam pedagógicos ou infraestruturais, como avalia o processo.

E o coletivo CFRVJ? Quem são esses jovens e suas famílias? Quais os conflitos vividos pelos sujeitos/atores desse território? Os meios e os fins da Pedagogia da Alternância têm se refletido em coragem suficiente para afirmar a “educação como prática de liberdade”?

2.1 Juventudes

Historicamente, as visões da sociedade e as formas de tratar o jovem têm sido motivadoras da má qualidade de vida a que está submetida a maior parte dessa categoria, seja do campo ou da cidade. Desde o século XIX, conforme o estudo de Castro (2012), jovem é um termo usado nos mais variados contextos sociais. Primeiramente, como uma etapa da vida de transição, onde as pessoas de um modo geral, família, instituições, Estado, consideram a juventude como uma ponte entre a infância e a idade adulta.

Uma das delimitações da idade juvenil, discutida por Castro (2012), aparece como uma idade pós-adolescência e um limite que daria entrada ao mundo adulto,

a identificação de uma população como jovem por meio de um corte etário aparece de forma mais clara em pesquisas da década de 60. O corte etário de 15 a 24 adotado por organismos internacionais como a Organização Mundial da Saúde (OMS) [...], procura homogeneizar o conceito de juventude com base nos limites mínimos de entrada no mundo do trabalho, reconhecidos internacionalmente, e nos limites máximos de término de escolarização formal básica (CASTRO, 2012, p. 437).

Segundo a autora, a discussão, numa perspectiva histórica de longa duração, embora ainda sob um olhar pretense de universalização do conceito, aparece em estudos do final do século XX e início do século XXI, baseada em elementos físicos, psicológicos, como faixa etária, mudanças físico-biológicas e/ou comportamentais e definições que associam juventude e jovem a problemas sociais ou como agentes de transformação social. De modo mais abrangente, salientam os atuais estudos que, mais que uma demarcação de tempo etário, deve ser compreendida como categoria historicamente constituída, decorrente de paradigmas e imagens socialmente e culturalmente construídos pelo modelo capitalista, aqui entendido como o definido por Gorender,

um modo de produção em que operários assalariados, despossuídos de meios de produção e juridicamente livres, produzem mais valia, em que a força de trabalho se converte em mercadoria, cuja oferta e demanda se processam nas condições de existência de um exército industrial de reserva; em que os bens de produção assumem a forma de capital, isto é, não de mero patrimônio mas de capital, de propriedade privada destinada à reprodução ampliada sob a forma de valor, não de valor de uso, mas de valor que se destina ao mercado (GORENDER, 2002, p. 16).

No que tange mais especificamente ao jovem do campo, Marin (2009, p. 619-653) define “Juventude Rural” como “uma invenção do capitalismo industrial”. Este é o título do seu artigo publicado em 2009, em Estudos Sociológicos de el Colégio do México, e remete à análise, por ele apresentada, sobre os processos de construção social da categoria juventude rural nos países desenvolvidos, assim como os esforços de organizações internacionais para universalizá-la entre os países em desenvolvimento, especialmente na América Latina, usando de leis e de políticas públicas orientadas para a visibilidade de processos de educação profissional e também para a organização social das gerações jovens que viviam no meio rural.

Assim, o autor destaca como as gerações foram sendo integradas às instituições de educação tecnológica agropecuária, clubes agrícolas juvenis e outros instrumentos de crescimento econômico rural, criados especificamente para a formação de jovens modernos, disciplinados e trabalhadores. De acordo com Marin,

A juventude rural foi o resultado de um largo processo de construção social, desencadeado pela expansão das relações capitalistas de produção no campo. Com o desenvolvimento das forças produtivas, os poderes públicos e privados começaram a investir na formação profissional da população rural, especialmente das gerações jovens, dirigindo-se para a difusão de novos conhecimentos e tecnologias de aperfeiçoamento dos processos produtivos agrícolas e da melhoria das condições de vida da população

rural. [...] as políticas educativas dirigidas às gerações jovens se estruturavam em torno do ensino agrícola e à formação de clubes, com o propósito de formar os futuros agricultores e as futuras donas de casa com a qualificação necessária para acompanhar o progresso científico e tecnológico. [...] os investimentos em políticas educativas, dirigidas especificamente aos grupos sociais delimitados pelo ciclo de vida e diferenciados pelas relações sociais de gênero, integraram os processos de construção social das concepções modernas de “juventude rural” (MARIN, 2009, p. 619).

Nesse sentido, é importante considerar que o conceito de juventude que se tem hoje foi se constituindo ao longo de um processo social que condicionou modos de vida, onde os proprietários dos meios de produção controlam a classe trabalhadora alienando-os, por meio de aparelhos ideológicos²⁵, de maneira a constituir-se uma compreensão de mundo desarticulada da realidade entre a classe que domina e as classes dominadas. Logo, juventude não é apenas um período de vida biológico e psicológico, mas é também histórico, social e cultural, o que significa percebê-la numa visão complexa e multidisciplinar de vivência humana em relação com os outros e com o meio.

Decorrentes de um processo de exclusão, as distintas questões sociais e o crescimento da violência condicionaram o aumento da preocupação com os jovens no país, e a discussão teórica sobre Juventude foi amplamente retomada no Brasil, abordando vários aspectos deste segmento social. Contudo, de acordo com ABRAMO (2007), mesmo tendo aumentado o interesse científico e acadêmico pelo tema, a maior parte das reflexões produzidas na última década tende a discutir os sistemas e instituições presentes na vida dos jovens, ignorando o estudo de suas potencialidades e capacidades de intervenção. São poucas, segundo a autora, as reflexões que enfocam os modos como os jovens vivem e elaboram as situações que vivenciam, suas experiências, suas percepções e atuação social. Logo, tanto no campo das políticas públicas quanto no científico e acadêmico, ainda existe uma dificuldade em considerar os jovens como sujeitos e em

superar a percepção da juventude como um problema social, reconhecendo-os como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com os outros atores, de contribuir para a solução de problemas sociais além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los (ABRAMO, 2007, p. 6).

²⁵ Conforme Guareschi (2005, p. 92), aparelhos ideológicos “são mecanismos que, na sua função de manutenção e reprodução das relações de uma sociedade, usam a persuasão, a cantada, isto é, a ideologia [...]. Segundo o autor, entre os aparelhos ideológicos pode-se citar: a escola (ou a educação), a família, as diversas igrejas, as leis (o direito), os meios de comunicação social.

Assim, conceber o jovem como sujeito de responsabilidades e de direitos implica percebê-lo em sua diversidade, compreendendo-o num processo de desenvolvimento totalizante, considerando o conjunto das experiências vivenciadas em seu contexto sociocultural, como alguém capaz de refletir, de se posicionar e de agir, alguém que possui anseios, que não está somente se preparando para a vida adulta, mas vivencia um momento próprio de construção, participação e intervenção social. Constatase que a cultura brasileira de educação, em geral, não vê o jovem como sujeito em sua totalidade, o que explica o atraso na educação básica e formação profissional oferecida à categoria.

Outro aspecto apontado por Castro (2012, p. 438) como pensamento comum vigente é o de que “juventude é uma categoria transitória e, como experiência individual, como identidade social, ou, ainda, identidade política, ela pode assumir contornos mais perenes”. Portanto, o jovem é visto como alguém incompleto e sem experiências, um indivíduo em formação que necessita ser cuidado, acompanhado, e, por isso, não tem capacidade de participar do processo de criação, decisão, execução e avaliação ‘daquilo que é de responsabilidade dos adultos’.

Acerca do jovem do campo, a discriminação pela suposta falta de experiência gera não só um desconforto emocional, mas um conflito de identidade²⁶ que, associado à pobreza e à falta de emprego e renda, tem motivado a saída em busca de novas possibilidades em espaços urbanos. Em contrapartida, constrói-se a imagem de um jovem desinteressado das questões que envolvem o contexto rural, o que contribui para a invisibilidade da categoria como formadora de identidades sociais e, conseqüentemente, de demandas sociais que podem reverter ou amenizar a questão da migração do campo para a cidade.

Na década de 1990, de acordo com Castro (2012), com o começo de um intenso esforço no sentido de debater sobre as juventudes, as visões começam a ser modificadas, tanto pelo campo acadêmico quanto pelas políticas sociais. Começa-se a associar o jovem a um futuro de prosperidade e a uma virtuosa transformação social. Assim, o jovem passa a ser ator principal no desenvolvimento do meio, como agente de transformação social, considerando-se que pessoas

²⁶ Aqui não se pretende fazer um estudo abrangente do conceito de identidade camponesa, mas utilizaremos o conceito de camponês proposto por Moura (1988, p. 9, apud PALUDO e THIES, 2008), que o define como “aquele que vive da terra e do que dela produz, plantando e colhendo alimentos [...] o camponês é o trabalhador que se envolve mais diretamente com os segredos da natureza”.

jovens se capacitam mais facilmente para novas formações tecnológicas, que promovem o desenvolvimento. No caso do jovem do campo, a preocupação é no sentido de reverter a realidade migratória, identificando os principais aspectos que intensificaram o processo e implementando ações que possam viabilizar sua permanência no meio rural.

Conforme Lamarche (1997, p. 184), “a exploração familiar tem passado também por profundas transformações nessas últimas décadas, todavia foi bastante afetada pelo caráter conservador da modernização agrícola”. Segundo o autor, é indispensável considerarmos tais acontecimentos quando analisado o comportamento migratório existente nas comunidades rurais, especialmente pelos jovens. Afirma que as transformações expressas na agricultura familiar, assim como os fenômenos relacionados, são resultados de um processo histórico, iniciado a partir da colonização e influenciado por acontecimentos políticos, econômicos e sociais, os quais levaram nosso país à instalação de indústrias produtoras de insumos para a agricultura, surgindo daí um modelo que preconizava a modernização da agricultura, efetivado nos anos 1960 e que continua com “roupagem” ampliada e com o nome de agronegócio.

Este cenário faz com que o jovem do campo, segundo Carneiro,

sinta-se cada vez mais atraído pela tecnologia, pela busca de melhores condições de vida, pelo trabalho assalariado e menos cansativo, pois veem sua imagem refletida no espelho da cultura urbana que lhe surge como uma referência para a construção de seus projetos para o futuro, geralmente orientados pelo desejo de inserção no mundo moderno (CARNEIRO, 1999, p. 3).

Para Castro (2012), a “juventude rural” e o modo de vida camponês, assim como a educação do campo, devem fazer parte dos debates sobre migrações, como possibilidade e estratégia para dar continuidade à propriedade familiar e, conseqüentemente, às transformações com vistas à melhoria do meio.

Conforme Caputo (2005), na América Latina, dos 128 milhões de pessoas que vivem no campo, 65 milhões são pobres. Destes, 20 milhões são jovens pobres, oriundos dos modelos de agricultura até aqui vivenciados, além de um sistema que promove desigualdades e cada vez mais a diminuição da capacidade de enfrentamento pelas pessoas, um modelo que se propõe à polarização das desigualdades, direcionando e ampliando as riquezas de grupos de empresas que

se associam e se fortalecem na conquista de seus objetivos, causadores de impactos ambientais e sociais devastadores.

O autor aponta ainda que a produção da soja transgênica, o uso de agrotóxico colado à proposta, os efeitos ao meio, à terra, à saúde, à soberania alimentar dos países pobres são assuntos que remetem ao entendimento e a um amplo e novo comprometimento com a juventude camponesa. É necessário trilhar caminhos que considerem o jovem como sujeito de aprendizado e de capacidade de refletir e propor soluções alternativas, apropriando-se de seus espaços e criando vínculos cada vez mais sólidos com a terra. Ressalta Caputo que

O jovem quer trabalhar não somente para sobreviver ou crescer economicamente, ele quer constituir-se como promotor de mudanças estruturais no combate à pobreza e a manipulação de empresas e projetos multinacionais excludentes. Quer sentir-se bem física e culturalmente e integralmente para poder contribuir com suas famílias, para concretizar seus projetos de vida. (CAPUTO, 2005, p. 91)

Considerando que essa nova geração compartilha de um ambiente globalizado e tecnológico, com volumes de informações em um mundo cada vez mais veloz e multifacetado, compreender as transformações sociais nos espaços camponeses, por conseguinte, quais são os projetos e anseios que essa segunda geração tem em relação a sua realidade, mostra-se imprescindível fortalecer um projeto educacional que construa uma nova realidade (CAPUTO, 2005 in 8º Congresso Internacional AIMFR/BR/AR).

Nesta discussão, Castro (2012) ressalta que os estudos sobre juventude rural se concentram em analisar a categoria no que tange a permanecer ou sair do campo, como uma categoria concreta ou um movimento definitivo dos jovens. Neste sentido, o que as pesquisas trazem à tona diz apenas das dificuldades que estes jovens enfrentam no campo, mais em nível estrutural, como o acesso a trabalho e escola, uma vontade de viver o estilo de vida urbano e falta de possibilidades de relacionamentos, o que acaba não dizendo ou não percebendo outros elementos das múltiplas formas de vivências que são apresentadas na dinâmica social destes jovens e as novas formas de se relacionarem com a terra. Mais importante, segundo Castro (2012), é

perceber os arranjos feitos e as formas de permanência que são possíveis de serem encontradas por um número significativo de jovens que se propõe a permanecer no campo e, neste caso, é necessário pensar que decidir ficar não significa passividade, mas sim o ato de assumir um projeto de vida que

contempla e que leva em consideração autonomia e independência dos pais, a reordenação das relações familiares, as atividades de produção, de consumo e comunicação (CASTRO, 2012, p. 441).

Conforme Castro (2012, p. 440), cerca de 8 milhões de jovens brasileiros moram em regiões rurais, porém as expectativas de migração rumo às cidades continuam em alta, havendo diversos estudos no Brasil que apontam para a tendência de saída (IBGE, 2010). No entanto, a mesma autora afirma que “há reversão no quadro de migração do campo para a cidade provocada pelo assentamento em massa de famílias no meio rural”, embora esta reversão esteja comprometida pelo êxodo do jovem, em especial, pelas jovens mulheres. Esses dados se confirmam, segundo o IBGE (2010), demonstrando que a maioria dos jovens do campo é masculina, ou seja, 53,2% de homens para 46,8% de mulheres, na faixa etária de 15 a 29 anos²⁷.

Segundo o mesmo estudo (CASTRO, 2012), a juventude camponesa vem se mostrando uma categoria organizada. Nos anos 2000, intensificou-se um processo organizativo dos jovens, apontando para um fenômeno em movimento, seja em movimentos sindicais (como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – Contag), seja nos movimentos que fazem parte da Via Campesina Brasil²⁸ (MST, MPA, MMC, MAB). Percebe-se, portanto, um reordenamento de uma caminhada iniciada há mais tempo pela categoria, articulada historicamente, ao longo de uma trajetória de lutas, que contemporaneamente ainda se confronta e quer dialogar vencendo preconceitos e reafirmando sua identidade de trabalhadoras e trabalhadores da terra, do campo.

Arroyo, Caldart e Molina (2011), ao proporem a Educação do Campo inserida na discussão da problemática mais ampla do campo hoje, ressalta que as atividades e o trabalho camponês, ou do pequeno agricultor, na atualidade, vão além da produção de alimentos. E, em função disso, na análise das relações que se estabelecem entre os polos do *continuum* urbano-rural, os autores defendem

²⁷ O IBGE entende por jovens aquelas pessoas que têm entre 15 a 29 anos. Esta instituição os divide em três grupos: jovens adolescentes (15 a 17); jovens jovens (18 a 24) e jovens adultos (25 a 29).

²⁸ A Via Campesina é uma organização internacional, criada em 1990, responsável por coordenar organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, mulheres camponesas e comunidades indígenas e negras da África, Ásia, América e Europa. A Via Campesina Brasil é composta pelo Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB) e Comissão Pastoral da Terra (CPT).

uma perspectiva que identifica, no espaço local, o lugar de encontro entre o rural e o urbano, onde as especificidades se manifestam no plano das reivindicações na vida cotidiana, desenhando uma rede de relações específicas que reiteram e viabilizam as particularidades dos respectivos polos (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011, p. 199).

Portanto, o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou pecuária. Assim, as reflexões sobre o campo são também sobre o modo de produzir as condições de existência do Brasil. “Há traços do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que resgatam valores sufocados pelo tipo de urbanização vigente” (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011, p. 199). Conforme os autores, deve-se pensar uma educação que contemple questões humanas do homem do campo: terra, justiça, participação, cooperação, saúde, com sentido político e pedagógico, bem mais amplo do que o restrito às ‘grades’ curriculares.

Neste sentido, salienta Castro (2012), juventude do campo pressupõe Educação do Campo. A questão do jovem do campo carece de muita reflexão, seja pela complexidade dos aspectos que a envolve, seja pela urgência no combate ao êxodo e à exclusão rural. Como exposto por Castro (2012, p. 442),

ficar ou sair do campo é mais complexo do que a leitura da atração pela cidade e nos remete à análise de juventude como uma categoria social chave, pressionada pelas mudanças e crises da realidade no campo, e para qual a educação do campo tornou-se uma questão estratégica.

Nesta perspectiva, busca-se a omnilateralidade, uma educação que difere do perfil urbano da educação moderna sob controle do Estado. De acordo com Frigotto (2012, p. 265), “Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’”. Em síntese, significa a concepção de educação que considera todas as dimensões que constituem o ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Ou seja, a educação omnilateral abrange o intelecto, a cultura, o psicossocial, o afetivo, o lúdico, o político, transformando e emancipando o ser humano em todos os sentidos. Concorda-se com o autor quando afirma que a essência humana é um processo no qual o ser se constitui socialmente, por meio do trabalho e, portanto, dentro de determinadas condições histórico-sociais (FRIGOTTO, 2012).

Ao afirmar a Educação do campo como uma tradição pedagógica emancipatória, Caldart (2009, p. 42) ressalta que “fundamentalmente pela práxis

pedagógica dos movimentos sociais, continua e pode ajudar a revigorar a tradição de uma educação emancipatória”, pois se constitui como formuladora de novos questionamentos à política educacional e à teoria pedagógica, principalmente pelas “tensões/contradições que explicita/enfrenta no seu movimento de crítica material ao atual estado das coisas”.

Nesta perspectiva, o processo de emancipação dos jovens integrantes da CFRVJ depende também do trabalho realizado pelo coletivo, pela associação. É um processo em construção com propósito de levar o jovem a pensar-se, posicionar-se político-pedagogicamente nessa sociedade. A CFR, pela Pedagogia da Alternância, tem a função de auxiliar neste processo, possibilitando que o jovem visualize um outro projeto de produção da vida, o que poderá resultar numa organização e luta por melhores condições, já que a história não está pronta, deverá ser construída com a sua participação. Desse modo, terá chance de escolher entre permanecer ou sair do campo, entre se adaptar à agricultura capitalista ou constituir-se num outro projeto de produção de vida no e do campo.

Nesse sentido, quais as possíveis contribuições da Pedagogia da Alternância e da CFRVJ? Entende-se a Educação do Campo como um movimento de ação, intervenção e reflexão, que se propõe à constituição de mulheres e de homens capazes de transformações concretas. Portanto, o movimento dialético das contradições vivenciadas por esse coletivo, entre a complexidade das agriculturas capitalista e camponesa, vem promovendo uma práxis na qual se reconhecem outros sujeitos do campo.

A partir da pesquisa, utilizando-se de observações, entrevistas e dos fundamentos teóricos que a embasam, constata-se que o conceito de “pequeno agricultor moderno” definido por Wanderley (2004), assim como a distinção acerca da “agricultura capitalista” e a “agricultura camponesa” (CALDART, 2013), especialmente no que difere a segunda (“trabalho camponês, familiar e cooperado”; “centralidade no trabalho”; “produção diversificada”, embora em sua maioria, os agricultores ainda recorram ao cultivo de pelo menos um produto “rentável” que garanta o sustento; “produção necessária à sobrevivência”, pelo reduzido espaço disponível à sobrevivência), potencializam a caracterização do coletivo de agricultores CFRVJ como esse pequeno agricultor moderno. Percebe-se que esses agricultores não abandonam sua história de origem camponesa em suas dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais, bem como a maneira de organização da

produção na qual a unidade de produção é gerida pela família. No entanto, integrados à lógica da agricultura capitalista, buscam, por meio de uma educação diferenciada, responder às exigências que o modelo impõe. Contudo, o processo CFRVJ vem suscitando e buscando articular elementos percebidos pelo coletivo e pela pesquisadora como formadores de outra práxis, uma práxis de trabalho e de vida do campo fundamentada na lógica da agricultura camponesa que tem como essência a produção de alimentos saudáveis, num convívio harmonioso com a natureza.

2.2 Perspectivas a partir da Pedagogia da Alternância: quem são e o que buscam os integrantes da CFRVJ

Nas três últimas décadas vêm se destacando as propostas de Educação do Campo fundamentadas na Pedagogia da Alternância²⁹, especialmente porque, em sua base, está a participação da família com os jovens do campo como protagonistas do processo de educação. São experiências que congregam diversos movimentos sociais ligados ao campo, objetivando fortalecer alternativas educacionais e políticas públicas que atendam às necessidades e desafios de pequenos agricultores e camponeses excluídos do amplo projeto da sociedade capitalista, o de desenvolvimento por meio do agronegócio.

Embora os membros das instituições que propõem as alternativas educacionais inovadoras estejam, em sua maioria, integrados a este sistema, vê-se como transformador o fato de haver uma organização dos agricultores em torno de um objetivo coletivo de mudanças. Posto que tais contradições vêm do modo de produção capitalista, é nesse movimento dialético que os sujeitos vão se tornando pessoas politicamente ativas.

Caldart (2009, p. 42) chama a atenção para a necessidade de retomar “a discussão e a prática de dimensões ou matrizes de formação humana” que constituíram as bases da educação popular: vínculo entre educação e trabalho, centralidade dada à relação entre educação e produção, ao vínculo entre educação

²⁹ Ver estudo feito pela profa. Lourdes Helena Silva (Universidade Federal de Viçosa/MG), intitulado “Novas faces da Pedagogia da Alternância (PA) na Educação do Campo” (2013), em que ela aborda o crescimento dos espaços educativos que adotam a Formação por Alternância como proposta, desde a primeira experiência, no Brasil, em Pernambuco, 1960. O terceiro capítulo desta pesquisa trata mais detalhadamente da Pedagogia da Alternância e seus fundamentos.

e cultura e entre educação e valores éticos, entre conhecimento e emancipação intelectual, social, política. Tal perspectiva reafirma a concepção da práxis como princípio educativo, constituinte essencial do ser humano. Por isso, para a autora, é necessário aprofundar “a teia de tensões” envolvida na produção de diferentes saberes, da produção do conhecimento, da produção da vida no espaço social. Ao encontro dessa proposição, intenciona-se, pela Pedagogia da Alternância, transformar o senso comum em senso político, na perspectiva de que a educação tem um compromisso político muito antes do compromisso com a técnica.

É imprescindível nessa discussão pensar sobre o campo atual: um momento de grande acirramento da luta de classes, determinada pelo capital internacional sobre a agricultura, sobretudo o controle das transnacionais sobre a produção agrícola. “A violência do capital e sua lógica sobre os trabalhadores do campo, [...] expulsa trabalhadores do campo ao mesmo tempo em que promete incluí-los na modernidade tecnológica do agronegócio, subordinando a todos de alguma forma, ao modelo tecnológico” (CALDART, 2009, p. 49), movimento contraditório que conduz a classe trabalhadora do campo a culpar-se por não ter a formação necessária para responder e incluir-se nesse processo.

Enquanto os Movimentos Sociais constroem uma Educação do Campo e lutam por políticas públicas justas, afirma a autora, este modelo tem produzido uma disputa ideológica no campo. Numa espécie de retorno à “educação rural”, os “empresários do campo” dizem que é necessário acabar com o latifúndio improdutivo, mas por meio do agronegócio, da modernização da agricultura, e que este resolverá o problema da produção de alimentos. Para isso, justificam a exploração dos trabalhadores, investem na criminalização dos movimentos sociais e também começam a exigir (na agenda política do país) uma escolarização que atenda à reestruturação produtiva, ou seja, uma formação profissional, novos currículos para cursos de agronomia, cursos voltados para o agronegócio e que contemplem ‘a vocação’ das regiões.

Nesse sentido, no contexto da modernização da agricultura, onde a “agricultura familiar” deve se inserir para sobreviver, segundo a ideologia, é preciso ter acesso à escolarização básica (exército de reserva) para as demandas das empresas que comandam os negócios agrícolas. Conforme Caldart (2009, p. 49), o

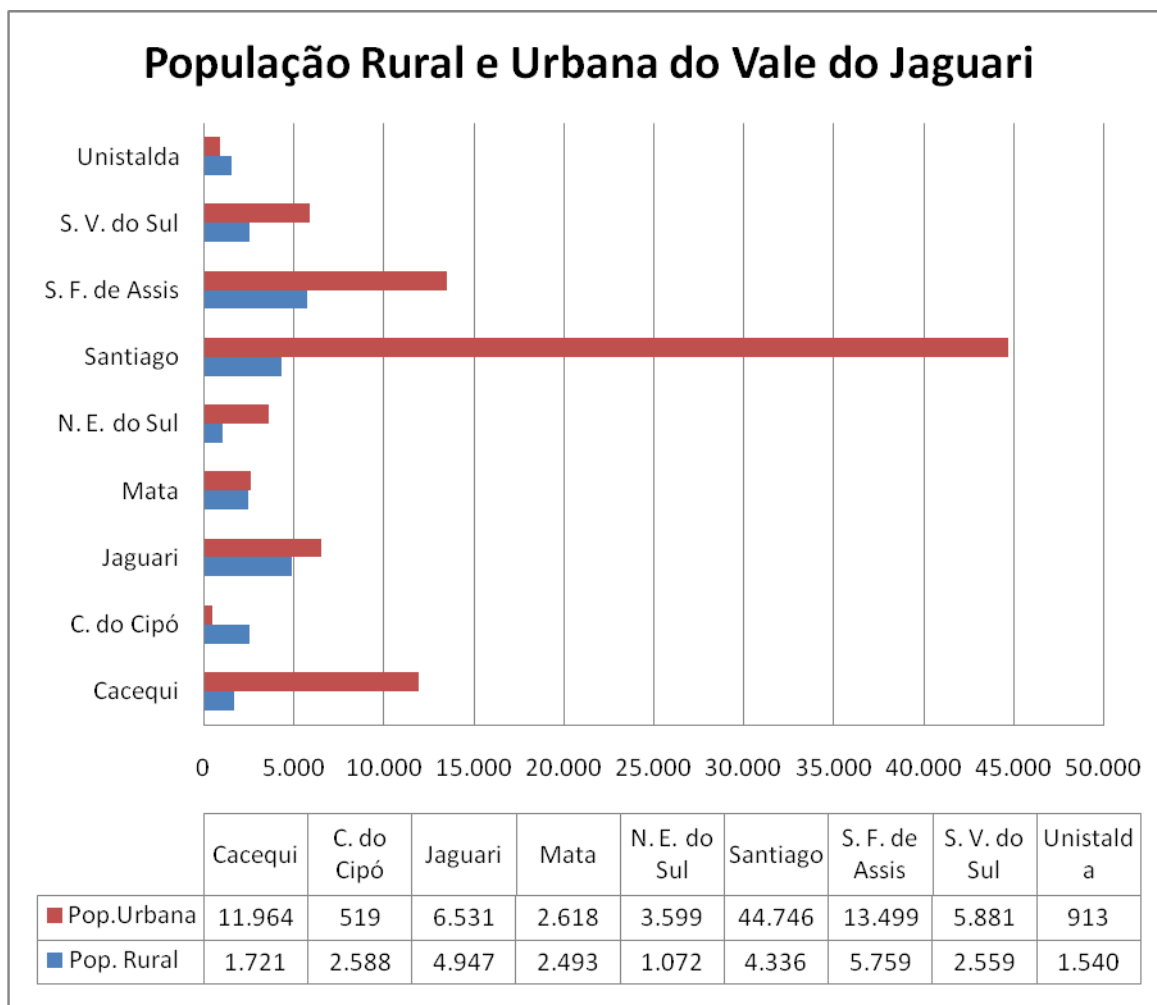
agronegócio requer escolas³⁰ onde existam famílias trabalhadoras do campo porque elas são um estratégico veículo de difusão da ideologia do agronegócio.

Este é o contexto histórico-social em que também vivem os sujeitos coletivos da Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari. Em seus discursos, as famílias dos jovens ressaltam a necessidade de buscar novas técnicas, visto que as escolas públicas de educação básica, embora existentes em seus municípios, não atendem suas necessidades quanto à forma e conteúdo. Nesse momento, ainda insipiente nas discussões desenvolvidas pelos integrantes, pode-se inferir o destaque dado à necessidade de se “qualificar” para poder se desenvolver economicamente, melhorar as condições de vida.

De acordo com dados do INEP (2012), os municípios que fazem parte do Vale do Jaguari possuem um total de trinta e duas escolas públicas rurais (Quadro 3), incluindo um Instituto Federal (o qual não consta neste estudo por tratar-se de âmbito federal), que atendem a educação básica de uma população rural total de 27.015 mil habitantes. Conforme gráfico abaixo, ao comparar-se com o número de escolas urbanas, que ao todo são 42, correlacionadas à população urbana do Vale de Jaguari de 90.270 mil, percebe-se a prevalência da oferta no âmbito rural, com exceção de Nova Esperança do Sul, que não tem escola rural no município, embora sua população camponesa seja de 1.072 pessoas, o equivalente a 23% do total.

Abaixo, o Quadro 2 traz a população rural e urbana total dos municípios do Vale do Jaguari (IBGE, 2010):

³⁰ Para definir Educação Rural, Ribeiro (2012) esclarece que o sujeito a que essa educação se destina é o camponês, aquele que reside e trabalha na zona rural, recebendo por isso os menores salários. Conforme a autora, quando existem escolas na área onde vivem estes trabalhadores, “é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas [...], não havendo nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou de seus filhos, quando estes as frequentam” (RIBEIRO, 2012, p. 293).

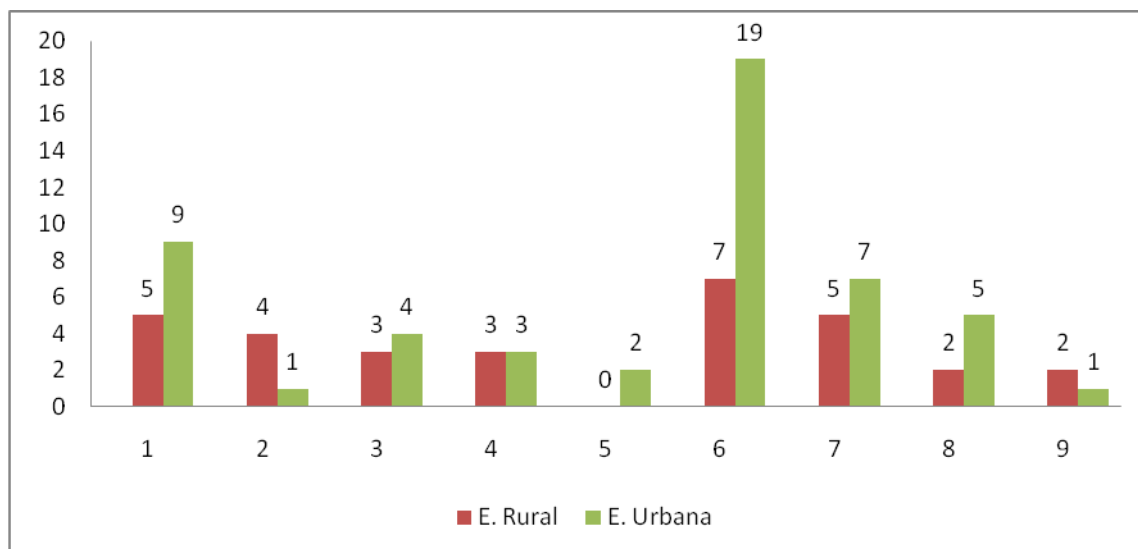


Quadro 2 – População Rural e Urbana do Vale do Jaguari – IBGE/2010

Fonte: IBGE – 2010

Org.: ZIMMERMANN, A.; MEURER, A. C. – 2014.

A seguir, o Quadro 3 apresenta o número de escolas públicas de Educação Básica rurais e urbanas, dos nove municípios:



Quadro 3 – Escolas rurais e urbanas dos municípios do Vale do Jaguari

Fonte: INEP – 2012

Org.: ZIMMERMANN, A. e MEURER, A. C. – 2014.

Leia-se: 1 – Cacequi, 2 – Capão do Cipó, 3 – Jaguari, 4 – Mata, 5 – Nova Esperança do Sul, 6 – Santiago, 7 – São Francisco de Assis, 8 – São Vicente do Sul e, 9 – Unistalda.

Nota-se que a maioria dos municípios fez uma escolha política ao equiparar a oferta de escolas públicas nos meios rural e urbano. Já o município de Nova Esperança do Sul, com a população total de 4.671, tendo 1.072 pessoas no meio rural (23% de sua população), optou por não ofertar escolas públicas aos camponeses. Outro aspecto que chama a atenção é que nenhum de seus jovens participa da CFRVJ, embora entidades desse município, como a Emater e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, tenham participado do processo de implantação da mesma.

Constata-se, pelos dados observados, que o problema não está na oferta de escolas para o meio rural do Vale do Jaguari. O fator principal de exclusão é a proposta pedagógica distanciada das necessidades daqueles que pretendem ficar no campo. Neste sentido, a Casa Familiar Rural do Vale de Jaguari, que é a sétima do estado, passa a ser percebida por seu coletivo como uma estratégia que articula diversos segmentos sociais visando uma educação diferenciada. Na visão do grupo, ao propor outra educação, além de poder decidir sobre o currículo, ou quais os conhecimentos a serem apreendidos, a proposta leva, sobretudo, à participação dos sujeitos excluídos, tanto da escolarização oferecida pelo poder público no meio rural da região do Vale do Jaguari, quanto pelas demais formas de exclusão que favorecem o êxodo para as cidades do entorno e/ou para grandes centros urbanos do país.

Esta percepção será discutida a partir de conversas, entrevistas, participação em reuniões, entre outras atividades, procurando-se caracterizar o grupo pesquisado.

Neste sentido, começa-se pela área destinada e o tipo de produção das famílias que fazem parte da CFRVJ.

Dos sete jovens entrevistados, apenas um deles manifestou que a área produzida em sua propriedade é de 92 ha; entre os demais, a área média usada para a produção é de 12,8 hectares, em geral a maior parte destinada ao cultivo de fumo ou de soja, sendo que as famílias plantam também milho, mandioca, pastagem, batata e hortaliças para o próprio consumo, nenhuma vende em feiras. Uma das famílias, que dispõe de apenas três hectares, sobrevive da apicultura, necessitando para isso arrendar diversos lugares para a produção de mel.

Os jovens estudam os primeiros anos da Educação Básica no meio rural e, ao fim do Ensino Fundamental, quando dão continuidade aos estudos, ingressam no Ensino Médio em escolas da cidade mais próxima de suas localidades, sendo que a escolarização média dos seus pais é a 5ª série do Ensino Fundamental.

A caminhada escolar dos jovens da CFRVJ é diversa. Destes, uma menina terminou o Ensino Médio em Santa Maria e, por ter se casado com um ex-aluno da Casa, ingressou este ano em companhia da sogra. Elas são as únicas alunas, os outros treze são do sexo masculino. Do total de quinze participantes, seis estudam concomitantemente em escolas públicas da região, e os demais já haviam evadido da escola formal ao ingressarem na Casa. O motivo principal que os levou ao abandono, conforme seus relatos, é o fato de a escola não satisfazer suas necessidades, uma vez que os conhecimentos trabalhados são descontextualizados das suas realidades. Este distanciamento acaba por fortalecer os processos de evasão e repetência.

Conforme V. T., jovem de 19 anos, residente em Ijuçapirama, existem diferenças que fazem com que ele, mesmo estudando em uma escola da cidade de Jaguari, finalizando o 3º ano, tenha optado por participar da educação oferecida pela CFRVJ:

Eu to aqui pra aprender novas coisas sobre a agricultura, buscar uma formação de qualidade sobre o campo. Que lá na escola, na cidade, tu não aprende nada disso. Aqui é muito melhor, tu aprende tudo, além da integração com os amigos. É o segundo ano que eu estou aqui. Aprendi muitas coisas, a gente começa a ter uma visão diferente pra trabalhar,

aprendi fazer o projeto de vida. Eu já consegui fazer coisas diferentes lá em casa, mas ano que vem começo a aplicar meu projeto de vida que é sobre piscicultura, criação de peixe e também apicultura. Houve mudanças também na maneira de me expressar, ainda tenho vergonha, mas já melhorou bastante. Pretendo aproveitar os conhecimentos, tem que aproveitar as oportunidades que a gente tem, pra depois saber o que se vai fazer. (V. T. – Jovem 1ª Turma/CFRVJ)

A CFRVJ vivencia uma dinâmica diferenciada em tempos e espaços próprios de aprendizagem, além de recursos pedagógicos³¹ que propiciam um percurso dividido em atividades teóricas e práticas de forma a trabalhar os conhecimentos em tempos e espaços distintos, mas complementares entre si. Os conhecimentos³² a serem construídos e desenvolvidos são organizados pelos jovens, famílias e gestão pedagógica da Casa. Para que cada jovem desenvolva o seu Projeto de Vida, faz-se necessário ainda que aprofunde conhecimentos específicos da temática individual deste projeto, o que exige dos monitores e apoiadores pedagógicos um olhar atento ao nível de desenvolvimento intelectual de cada jovem, que dê conta de articular os conhecimentos de formação geral e formação técnica em suas múltiplas dimensões (sociais, intelectuais, culturais, políticas, econômicas).

Os conhecimentos técnico-científicos são trabalhados por técnicos e docentes de outras instituições apoiadoras, e, conforme relatos, a apreensão desse conhecimento é fundamental para a melhoria das condições de vida, o que é ressaltado nas palavras do jovem V. T.:

Aqui na Casa os monitores buscam parceiros com gente de fora, professores do IFF de SV, da Universidade de Santa Maria, sempre com gente de fora, da Emater, do Sindicato, eles vem nos orientar, dar palestras, [...] agora nós vamos ter os cursos do Pronatec que começam na próxima alternância, é tudo assim, vem gente de fora e também aprendemos juntos. Aqui venho buscar coisas novas, coisas que eu preciso pra trabalhar e pra melhorar **a minha propriedade**, lá na escola é porque tem o certificado que também é importante. (V. T. – Jovem 1ª Turma/CFRVJ)

Observe-se que, na maioria dos discursos analisados, aparece a expressão “minha propriedade”, o que é recorrente entre os integrantes da CFRVJ. Na tentativa

³¹ Sem adentrar na complexidade de cada recurso, cita-se, para maior entendimento da PA, alguns dos instrumentos pedagógicos que auxiliam na articulação dos conhecimentos, por exemplo, o Plano de Estudos, a Colocação em Comum, o Caderno da Realidade, entre outros (GIMONET, 2007). A Pedagogia da Alternância será aprofundada no capítulo III da pesquisa.

³² Os Planos de Formação 2013 e 2014 estão no Capítulo III.

de alcançar o sentido dessas falas no contexto estudado, buscamos apoio em Walber Nogueira da Silva, que em sua dissertação de mestrado (2012, p. 2) discutiu a contradição básica do mundo moderno: “o fato de o trabalhador transformar-se em uma mercadoria miserável e de o desenvolvimento da produção resultar em miséria para o trabalhador”. Seus estudos se propuseram a analisar o pensamento de Marx sobre o processo que faz com que o trabalhador, longe de realizar-se em seu trabalho, encare este como sacrifício e que o produto do trabalho apareça como algo estranho e hostil, fora de controle do sujeito trabalhador. Desse modo, o seu trabalho é um trabalho alienado. Silva descreve as quatro formas ou determinações que a alienação assume para o trabalhador, segundo Marx: “1) alienação dos produtos do trabalho; 2) alienação do ato da produção; 3) alienação do ser genérico do homem e 4) alienação do homem pelo próprio homem”. Nesse sentido, Silva (2012, p. 3) questiona: “Mas por que isso acontece? Porque o produto do trabalho é apropriado por outrem, pelo capitalista?”. Assim, segundo Silva, para Marx, a propriedade privada é o resultado do trabalho alienado e a alteração deste estado de coisas pode se dar pela superação da sociedade baseada na propriedade privada, pois, como no capitalismo as contradições se exacerbam, elas tendem a uma solução. Esta solução se manifesta na forma da emancipação dos trabalhadores, e não só deles: de toda a humanidade.

De acordo com Silva, para Marx, a propriedade privada é percebida como um autoestranhamento e, por isso mesmo, deve ser superada pela atividade autoconsciente: “O único poder capaz de superar praticamente (“positivamente”) a alienação da atividade humana é a própria atividade humana autoconsciente” (MÉSZÁROS, 2009, p. 165 apud SILVA, 2012, p. 62), pois a propriedade privada é o elemento chave da cisão do homem com a natureza e com sua própria essência. Silva explicita que a plena realização do homem passa necessariamente pelo fim desta instituição, baseando-se em Oliveira (1996): “Na realidade econômica do mundo capitalista, Marx lê a tragédia da negação da essência humana enquanto tal, o que se exprime visivelmente na existência da propriedade privada, que nada mais é do que a expressão sensível da perda da essência” (SILVA, 2012, p. 62). Ainda conforme o estudo de Silva, a propriedade privada é o próprio movimento da alienação da essência humana, e sua superação vai significar a apropriação positiva de toda a riqueza da vida humana.

Entende-se, assim, que, para que o homem “supere” a propriedade privada, deverá estar consciente da realidade que o aliena e de quais elementos sociais impedem a livre manifestação humana. Por isso, a natureza da alienação e das ações práticas com vistas a sua superação devem ser entendidas a partir do conceito de *trabalho*. Segundo Silva, ainda, “ele se torna não só a chave para entender as determinações inerentes a todas as formas de alienação, mas também o centro de referência de sua estratégia prática apontada para a superação real da alienação capitalista” (2012, p. 86).

Nesse sentido, a função da CFRVJ, no percurso de autorreconhecimento humano dos jovens, será de possibilitar a análise crítica da realidade social em que estão imersos, trazendo-os para si, sujeitos conscientes de si e da apropriação do trabalho como processo educativo, como um reencontro do ser humano com sua própria essência. Por esta perspectiva, na coletividade vivenciada, constata-se que os jovens e suas famílias enfrentam desafios inerentes aos movimentos contraditórios da sociedade capitalista, enquanto lutam pela educação que a própria escolarização lhes nega, lutam pela terra, como espaço social de produção que possa garantir trabalho e vida digna. Conforme Ribeiro (2012, p. 471), “Esses desafios remetem às contradições próprias da relação entre trabalho e capital, em que neste está implícita a propriedade privada da terra, entendida hoje como reserva de valor”.

A terra, como matriz formadora (ARROYO, 2012), na relação trabalho-educação, é essencial para a permanência dos jovens agricultores no campo, tanto para que possam colocar em prática, ou ressignificar os conhecimentos adquiridos em TE, quanto para se constituírem como sujeitos do campo, dando continuidade àquilo que seus pais iniciaram, a sucessão. Esta questão se agrava quando o jovem, por não possuir a terra, não consegue acesso às políticas de financiamento ou, ainda, quando os pais não entendem como importantes as contribuições dos filhos para a melhoria da renda e, conseqüentemente, das condições de vida no e do campo. Em muitos casos, colocam impedimentos e não dispõem de um espaço para que seus filhos desenvolvam seus projetos de vida, seja em alternância ou já formados. Ribeiro (2008, p. 142) enfatiza a questão da posse/propriedade da terra como “vital” para a permanência do jovem no campo:

A terra, com todos os seus significados – solos, águas, florestas, campos, desertos, savanas, fauna, flora e cultura dos povos que dela e nela vivem –

me parece o núcleo de toda a discussão proposta neste trabalho. Ela é meio essencial de sobrevivência, dado que o humano, na sua tridimensionalidade, é natureza, indivíduo e sociedade. E se a terra é propriedade privada e reserva de capital, que não pertence a uma comunidade, mas a um indivíduo, sendo transmitida por herança, como garantir que os jovens que não a possuem possam realizar-se como trabalhadores da/na terra? (RIBEIRO, 2008, p. 142).

Na relação trabalho e educação, a vida social não é apenas existência em conjunto, comporta também relações necessárias, definidas pela posição que ocupam os homens e as mulheres na produção e nos demais tipos de atividades que movimentam a vida do campo. A essência da propriedade citada pelo jovem é a reprodução do imaginário social da totalidade aqui estudada. Tais discursos podem ser discutidos explicitando-se essa “propriedade” como meio de inclusão social, no qual o “ter” um pedaço de chão para viver é o próprio “ser”, significa a produção da vida e do trabalho.

Outro aspecto que chama atenção é a vontade de poder dizer “eu fiz os cursos do Pronatec”, “quero que meus filhos façam cursos para aprender”. Salienta-se que esses cursos rápidos, independente da discussão política a ser feita em torno da proposta, são possibilidades rápidas de se adquirir conhecimentos tecnológicos essenciais para o trabalho. Concebe-se que o compromisso político deve vir antes do compromisso com a técnica; contudo, na maioria das vezes, os cursos de graduação não conseguem fazer com que o educando consiga apreender o que lhe é necessário à realização do trabalho inerente à profissionalização em curso, o que também é percebido nos discursos de quem ingressa no mercado de trabalho ao afirmar que acaba aprendendo mesmo é “no chão da fábrica”. Ou seja, a formação dos trabalhadores se constitui em espaços contraditórios e ideológicos nos quais estão também imersos os trabalhadores do campo, determinados em adquirir conhecimentos para sentirem-se habilitados tecnicamente, na ânsia de atender às dinâmicas industriais ou empresariais da atualidade do campo, como se assim estivessem assegurados dos sobressaltos excludentes do agronegócio. Por outro lado, é urgente que ocorra a apreensão do conhecimento sistematizado para que os sujeitos do campo deixem de ser duplamente excluídos dos processos de produção da vida e, conforme Freire, “do exercício de ler o mundo”. Nesse sentido, enquanto a sociedade industrial “codifica” o saber, Freire, em sua práxis, educa pela decodificação do conteúdo e forma, mostrando que é nesse movimento que aparecem as contradições.

Um dos instrumentos da Pedagogia da Alternância é o Plano de Estudos. Daí, jovens, famílias e monitores, no último dia do tempo escola em cada alternância, organizam um roteiro de pesquisa que orientará o jovem no cotidiano de sua moradia, que em muitos casos não é de sua propriedade. Essa dinâmica tem possibilitado reflexões, indagações e proposições ao enfrentamento dos problemas que surgem no dia a dia de cada um. Por isso a preocupação e importância de conhecimentos técnico-científicos que fundamentem e se complementem com os saberes da família e vice-versa, aspecto pedagógico gerador de novas práxis e novas transformações entre todos os envolvidos.

O jovem A. S. diz: “eu vim pra cá porque não é igual, porque lá (na escola formal) eles não ensinam nada sobre isso, eles não incentivam a ficar no meio rural, eles incentivam a ir pra cidade, não pra ficar no meio rural. Eu quero ficar no meio rural.” E sobre as contribuições da casa em sua vida ele exalta:

muita coisa que eu aprendi aqui eu não sabia nada, falaram de muita coisa que eu não sabia. Eu recém iniciei, mas, por exemplo, a gente queria desmatar um pedaço na propriedade e depois que eu aprendi, nós deixamos, não vamos mais desmatar, já não vamos mais porque eu aprendi sobre desmatamento [...]. Eu busco conhecimento, vários cursos pra mim aplicar na propriedade, lá em casa eu mudaria algumas coisas, construiria umas estufas pra hortaliças, como recém comecei ainda estou pensando no meu projeto de vida, mas já fiz várias coisas diferente, melhorou a relação com meus pais, a gente conversa mais (A. S. – jovem da 2ª Turma/CFRVJ).

Concorda-se com Gramsci (1982) quando afirma que a crise da escola tradicional se deve ao fato de que ela se distanciou da vida e da cultura de seus sujeitos. Arroyo (2002, p. 78) confirma e reforça a ideia de que a educação necessita ultrapassar a visão dicotômica estimulada pelo sistema capitalista separando o trabalho da vida das pessoas. Para o autor, “o direito à educação da classe trabalhadora na formação do saber, da cultura e da identidade continuam sendo negados por serem radicalmente antagônicos ao movimento do capital”.

Conforme Wanderley (2004) e Caldart (2009, 2013), a agricultura camponesa não vive isolada do conjunto da sociedade; pelo contrário, ela se define pelo fato de, embora estando imersa e submissa à lógica da agricultura capitalista, manter laços de integração e se diferenciar desta. Esclarecem que o saber tradicional dos camponeses, passado de geração em geração, não é mais suficiente para a atividade agrícola, que exige cada vez mais conhecimentos técnicos, seja no

trabalho com plantas, animais e máquinas, inclusive na gestão, que requer uma nova contabilidade.

Como afirma o monitor da CFRVJ, agricultor e construtor civil, 45 anos, pai de dois filhos, atuante em entidades comunitárias e presidente de uma cooperativa de vitivinicultura de Jaguari, “é necessário buscar conhecimentos”, “[...] a qualificação do produtor hoje é essencial [...], temos muitos cursos pros jovens”.

Há que ressaltar que a formação dos trabalhadores se constitui em movimentos contraditórios e ideológicos, visto que, na sociedade capitalista, a contradição é a base para a emancipação e, nesse movimento, por dentro das ideologias, encontra-se a dialética necessária para tornar-se novo sujeito.

A Arcafar, entidade de apoio pedagógico das CFRs, mantém a formação inicial e continuada dos monitores e demais gestores da instituição. Percebe-se uma intencionalidade pedagógica de educação quanto à forma e conteúdo que tem como objetivo principal transformar o senso comum em senso político, articulando a vida do educando ao conhecimento científico da prática do trabalho do campo, aspectos essenciais propostos pela Pedagogia da Alternância (GIMONET, 2007).

O jovem E. C. P, 17 anos, diferencia a escolarização formal do que aprende na Casa: “Lá [na escola] não tinha nada a ver com a agricultura, nada, e aqui [CFRVJ] tem tudo [...] eu vou tentar fazer tudo pra aplicar na propriedade depois. [...] O que eu penso é ter um sustento bom, cuidar do pai e da mãe, ajudar a família, eu quero ficar na agricultura”.

É necessário reconhecer que educação não é sinônimo de escolarização. Sua dinâmica ultrapassa a transmissão de conhecimentos, alcança dimensões da vida humana em sua totalidade. Neste sentido, a CFRVJ, por compreender e integrar família, comunidade e diversas instituições sociais nas discussões que envolvem a agricultura e a produção no meio rural, vem se constituindo como educação do campo e, assim, conduzindo à materialização as expectativas dos jovens e das famílias dela integrantes. Mais que isso, tem o papel de ampliar as discussões no que tange ao quê produzir, como produzir, em consonância com o mundo almejado e com o modo de produção de suas vidas.

A monitora, 41 anos, tem três filhos, professora, mora na cidade de Jaguari. Já foi agricultora, mas foi morar em Sapucaia por alguns anos, onde se formou em Pedagogia, e, posteriormente, junto à família, voltou para Jaguari em busca de emprego e melhores condições de vida. “A educação do campo deve fazer com que

eles possam escolher ficar ou não, mas por escolha própria, por consciência.” Ela ressalta que abandonou o campo e ficou 16 anos em um centro maior, incentivada pelos pais, que, na época, entendiam a vida no meio rural como difícil, trabalhosa, comungavam a ideia do urbano como lugar de possibilidades. Atualmente está cursando uma Licenciatura em Ciência da Natureza do Campo, no Instituto Federal Farroupilha. Além de trabalhar na CFR, estuda e cuida das lidas do lar e atua em grupos da Igreja. Na CFRVJ,

Meu papel é de monitora, professora, mãe, tudo um pouco, conselheira, porque a gente tem que trabalhar um todo. (...) Faz quatro meses que eu estou aqui. (...) No momento eu estava desempregada, mas até então eu era professora de Educação Infantil. Minha formação é em Pedagogia, mas continuo meus estudos agora mais voltados à educação do campo (L. R. S. – monitora/CFRVJ).

Conforme a monitora, esse desafio requer muito estudo e aprimoramento para poder coordenar as discussões sobre quais conhecimentos, quais leituras são importantes, como orientar as famílias e jovens nas alternâncias, como intervir nas divergências entre pais e filhos. A aprendizagem que ocorre coletivamente tem proporcionado crescimento cognitivo tanto ao jovem, que se sente mais seguro em participar e solucionar os problemas cotidianos da produção de sua família, quanto aos monitores, que constroem outras percepções em relação à educação e aos diversos aspectos que permeiam a vida do campo. “Eu percebo muito isso, percebo neles uma grande vontade de vencer, de crescer, de colocar em prática tudo o que eles aprendem aqui” (L. R. S. – monitora/CFRVJ).

[...] tenho que estudar, buscar conhecimento sobre as questões que envolvem o campo e isso faz com que eu venha a crescer também porque tenho que ter conhecimento sobre os temas geradores, agroecologia, apicultura, ... eu estou num curso em licenciatura em Ciências da Natureza do Campo e isso melhora meu trabalho aqui. Eu me apaixonei por isso aqui, pra mim é uma causa, da mesma forma o estudo que eu faço, a licenciatura em Ciências da Natureza no IFF. (L. R. S. – monitora/CFRVJ).

Outro aspecto ressaltado, tanto pelos jovens, quanto pela governanta e pais, foram as mudanças de atitudes, agora mais cooperativas e pró-ativas. Os jovens estão determinados em ajudar nas diversas atividades que envolvem o convívio do TE (tempo escola), o que gera mudanças no cotidiano de suas famílias, conforme a governanta: “observo que eles estão felizes por os filhos estarem aqui, estão alegres porque eles percebem as mudanças nos filhos, até nas escolas os filhos são

bastante elogiados, eles dizem isso, então a Casa gera uma repercussão na comunidade” (D. L. S.).

A governanta é agricultora, tem dois filhos, faz parte do Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Entre suas atividades, faz as refeições, a limpeza, organiza o cardápio e faz compras quando necessário, além de orientar as equipes da limpeza dentro e fora da Casa. Sobre a importância da CFRVJ, ela diz;

É muito importante. Eu acho que esta casa tinha que ter surgido há 20 anos atrás, ou mais, a nossa ainda não tem nenhum formado, está começando, mas pelo que eu conheci, pelas formações que eu fiz, pela transformação que acontece, porque a maioria fica na propriedade, porque hoje já são poucos filhos [...] e os que tem vão embora, então faz diferença. Eles não querem estudar na escola normal, eles vão porque são menores. Aqui eles chegam e dizem ah se eu soubesse que era assim, teria vindo antes, porque é um assunto que interessa, é um ensino sobre agricultura, pra eles ficar no meio rural. (D.L.S. – Governanta/CFRVJ)

Ela mencionou que nunca havia ouvido falar em CFR, Pedagogia da Alternância, e que gostaria que seus filhos tivessem tido a oportunidade de passar pela formação de uma Casa, sendo que um de seus filhos cursou Técnico em Agropecuária porque gosta do meio rural e que trabalha com a família, embora sejam terras arrendadas.

Quanto às demais instituições envolvidas, além da CFR e das famílias, a principal, do ponto de vista pedagógico, é o IF Farroupilha/SVS. Além de “apresentar” a ideia da CFR à região, mantém-se sempre atuante, especialmente por desenvolver projetos de pesquisa e de extensão, mediante os quais presta assessoria pedagógica, mas também por ceder professores e técnicos que trabalham desenvolvendo cursos e oficinas sobre os diversos assuntos trabalhados no Plano de Formação CFRVJ³³. O IFF/SVS tem como missão³⁴ o fomento de ações que visam o desenvolvimento da região, isto é, “Promover a educação profissional, científica e tecnológica, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com o desenvolvimento regional e sustentável” (IF Farroupilha/PDI, 2009, p. 5).

Ressalta-se que a participação no processo CFRVJ teve continuidade, especialmente pelas servidoras integrantes, que, mesmo tendo seguido outros

³³ Os conhecimentos que estão sendo trabalhados nas alternâncias estão no Capítulo III, no Plano de Formação 2014.

³⁴ A palavra missão aqui escrita não tem o sentido literal da palavra, nem tem a pretensão de colocar outro sentido que não o próprio do texto retirado do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) desta instituição.

caminhos profissionais, permanecem e agregam esforços no sentido de apoiar em todos os momentos e dificuldades da trajetória. Outro aspecto fundamental é a preocupação com os profissionais que participam como formadores, já que se pretende não fazer da Casa uma continuação do instituto (ou um pequeno IFF). As propostas são distintas, cada uma com suas peculiaridades e intencionalidades. No entanto, as inquietações são sobre as concepções de cada formador, os objetivos e o descompasso no sentido da educação do campo projetada pelos Movimentos Sociais.

Em 2014 estavam previstos cursos do Pronatec³⁵, alguns dos quais já aconteceram. Neste momento, o grupo começa a discutir a viabilidade, importância e proficuidade dessa inserção. Até que ponto foram válidas as atividades, forma e conteúdo trabalhados até então? Havia muita expectativa por parte dos pais e jovens em relação ao PRONATEC. Até que ponto os formadores conhecem a proposta dos CEFFAs? E das CFRs? Como concebem a Educação do Campo?

Como já foi mencionado, os próprios Institutos, assim como as Universidades, pelo menos aparentemente, não têm conseguido avançar significativamente em suas proposições no que tange à educação do campo. Existem tentativas e até avanços, mas insipientes se comparados ao tempo de luta percorrido pelos movimentos sociais, que por sua organização foram mais profícuos.

Outra instituição ativa e apoiadora é a Emater, desde o início, tanto no período de sensibilização e divulgação, quanto nas atividades formativas propriamente ditas. A Emater Regional e sua sede em Jaguari têm atuado junto à Casa com o propósito de amenizar o problema da migração dos jovens para as cidades e também o da sucessão rural. Conforme a representante da instituição, sua atuação, além de coadunar-se com a proposta institucional, deve-se à identificação com a juventude rural, porque foi uma jovem agricultora, viveu no meio rural até os 20 anos e viu na CFR um instrumento para fomentar a sucessão rural, a permanência do jovem no meio rural. Sua participação consiste em organizar material, cursos, oficinas, materiais impressos, algum tipo de palestra que seja de

³⁵ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011 com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, envolvendo um conjunto de iniciativas que estruturam e financiam cursos de formação inicial e continuada em diversas instituições de todo país. Sua base legal pode ser encontrada em: pronatec.mec.gov.br.

interesse, articular a participação dos jovens em eventos, divulgar os trabalhos feitos por eles. Conforme a apoiadora,

Ano passado a gente fez um trabalho sobre Segurança Alimentar, que é a produção de alimentos pro autoconsumo, fundamental na agricultura familiar, além da produção pro mercado, a produção pro autoconsumo, de alimentação pra família, e depois eles apresentaram isso num seminário regional sobre segurança e soberania alimentar. Então a inclusão deles é bem importante porque se sentem mais valorizados também. A gente faz também o trabalho de parceria institucional, esse meio-campo entre as instituições parceiras, secretarias, enfim (F. T. – EMATER/RS/ASCAR).

A Emater/RS é um instrumento do Estado no sentido de implementar as políticas públicas voltadas à agricultura familiar, por meio de assistência técnica e extensão rural. Seu objetivo é “promover o desenvolvimento rural sustentável visando ao fortalecimento da agricultura familiar e suas organizações e criando condições para o pleno exercício da cidadania e a melhoria da qualidade de vida da população gaúcha (Emater/RS, 2014).

O Sindicato dos Trabalhadores Rurais também tem participado desde o início e se empenhado em divulgar e dar condições para que os jovens do meio rural se integrem à proposta. De acordo com a FETAG-RS, sua preocupação com a educação rural repercute na promoção de “atividades internas na educação informal e popular, mas também propondo políticas públicas no sentido de contemplar as demandas oriundas dos/as trabalhadores/as rurais”. Assim, com sua atuação, pretende “dialogar e aprofundar junto aos professores do campo a educação e as demandas do campo, bem como propor políticas públicas adequadas à realidade das famílias trabalhadoras rurais”. Atuar junto às CFRs é uma das políticas da Fetag por meio dos STRs, regionais sindicais e coordenadorias de educação do estado (FETAG/RS, 2014).

No caso dos sindicatos envolvidos na CFRVJ, a principal atuação foi do sindicato de Mata. O de Jaguari foi mais presente no início do processo. Percebe-se uma ausência dos demais municípios na efetivação de propostas suscitadas no período de sensibilização, especialmente nos primeiros dois anos (2010-2011). O compromisso e a preocupação do STR é com a produção de alimentos saudáveis, com a permanência do jovem no campo e com a educação, expressas nas palavras do presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Mata:

Eu vejo que a Casa vai influenciar na mudança cultural. No momento que ela realmente começar a mostrar resultados, em que o jovem começa a

mudar sua propriedade, a exercer seus projetos e ter resultados, eu acredito que vai haver uma transformação cultural da família, e obrigatoriamente pelas administrações, pelas instituições, pela educação. A agricultura familiar é a base de tudo. Esse é o ano internacional da Agricultura Familiar pra chamar a atenção, não porque eu sou agricultor, mas se não tiver alimento não há como viver. O nosso município é essencialmente agrícola e o jovem está saindo, a questão da sucessão, de novas maneiras de produzir, precisamos ter um novo jeito de produzir, o agricultor trabalha muito fisicamente, é preciso mudar estratégias e usar racionalmente o potencial de nossas propriedades, rendimento, pensar mais e usar menos força física. Também é necessário que os pais mudem, permitam as mudanças em suas moradias, em suas propriedades. [...] A nucleação³⁶ foi a gota d'água pra tirar o jovem do campo. A escola é incentivadora de o jovem ir pra cidade porque vê o campo como o pior lugar, o resto. Os pais dizem que não querem os filhos sofrendo como eles sofreram na agricultura. Então precisamos avançar, lutar, buscar habitação, terra, são programas essenciais pro jovem permanecer no campo. Temos avanços porque fomos às ruas, mas temos retrocessos nos programas, por isso estamos lutando, nos mobilizando. (H. T. – STR/MATA)

A prefeitura de Jaguari é outro ator social que se empenhou em constituir a CFRVJ, especialmente cedendo o espaço físico, instalando a infraestrutura básica e financiando parte dos gastos mensais. Seus representantes que atuaram no início já não fazem mais parte do grupo que continua, os cargos são rotativos, as funções são modificadas, e as prioridades também. Configuram-se dificuldades burocráticas, mas também ideológicas, as quais têm acarretado dificuldades para a Associação.

O prefeito ressalta a importância da CFR pelo “caráter da integração entre as famílias”. Destaca também que “pode ser um meio de ‘quebrar’ a polarização política, [...] pela relação que se estabelece com conhecimento, com técnicas, com parcerias que se façam entre instituições, universidade, institutos, Embrapa, enfim todas as instituições”. Acredita ainda que “possa ter um caráter pedagógico importante, mas também no aspecto social e político”.

Quanto às relações sociais e correlação de forças e poderes, afirma o prefeito que

o estado e a união já estão se voltando e vendo a importância que têm [as CFRs] na formação de jovens agricultores, como uma ferramenta importante. [...] Esse é um processo de integração. Na concepção da Casa

³⁶ Conforme o MST (2014), “A cada dia, em média, oito escolas da zona rural são fechadas em todo o país”, sendo que nos últimos dez anos, são 32,5 mil unidades fechadas no campo, de acordo com levantamento da **Folha** com base em dados do Censo Escolar. Somente no ano de 2013, 3.296 escolas desse tipo foram fechadas no país. Agora, há 70,8 mil escolas no campo, das 103,3 mil em 2013. Esse processo de fechamento é acompanhado de uma nucleação, ou seja, várias escolas menores se unem em uma escola-pólo. Além das longas distâncias percorridas pelos alunos, discute-se a educação ofertada, na maioria das vezes, distante da realidade e do lugar de vida dos sujeitos do campo (<http://www.mst.org.br/node/15809>).

houve um tempo de três anos de discussão, se imposta, essa ideia seria vista como uma coisa política, não teria vida longa, seria dos gestores (J. M. C. – Prefeito de Jaguari).

Nesse quadro de percepções e de concepções, o que está em jogo são as relações essenciais e existenciais. Como afirma Raffestin (1993, p. 181), “o modo de produção capitalista procura assegurar a fluidez dos elementos que utiliza, manipula e combina”. Nesse sentido, é por intermédio dos protestos, das mobilizações, das discussões que se (re)cria a vontade de afirmar a necessidade de mudar, de transformar-se com os outros, com os locais, com o trabalho e com o espaço-tempo, os quais sofrem os mesmos desígnios do poder dominante. “Retomar o poder pela base por meio do cotidiano [...] trata-se de redescobrir, para as coletividades, malhas concretas, que se oponham às malhas abstratas propostas pelo Estado” (RAFFESTIN, 1993, p. 185).

As famílias dos jovens têm uma preocupação imediata, relacionada com a sucessão e com a subsistência, aspectos mais verbalizados nos diálogos e conversas informais. S. W., pai de três jovens, dos quais dois deles participam da Casa, ressalta por que incentiva o trabalho dos seus filhos:

a minha preocupação maior é manter a agricultura. Para que meus filhos tenham condições de dar continuidade, porque hoje o que a gente produzir no campo tem procura e quem tem interesse de trabalhar não precisa ficar esperando vir de cima. Pode começar, se não der certo alguma coisa, passa pra outro ramo e tira uma renda muito boa na agricultura. (S. W. – Associação CFRVJ).

O presidente da Associação expressa o motivo desta preocupação com a qualificação, verbalizado pela maioria dos pais e jovens, ou seja, a questão do conhecimento, de uma “qualificação” que seja capaz de gerar renda associada à melhoria das condições de vida e de trabalho. Sua família tem três hectares de terra onde produz alimentos para subsistência e a renda maior é fruto da apicultura, o que faz com que parte da família tenha que se deslocar para outros municípios, em locais arrendados para a coleta do mel. Nos finais de semana, os quatro integrantes se encontram e realizam a lida cotidiana que é desenvolvida apenas pelo pai e pela mãe durante a semana. Conta que “busca mais conhecimentos pra esses jovens e pra que eles tenham uma vida financeira bastante melhorada”. E continua:

Meu filho, infelizmente teve que sair da Casa, porque arrumou um trabalho com um grande apicultor da região, assim ele não dispõe de tempo, mas felizmente minha nora começou, minha esposa também é aluna da Casa e

eu só não sou por falta de tempo, porque eu trabalho com apicultura [...]. Vejo futuro em termos de conhecimento, trabalhar em grupo, fazer diferente com novas maneiras, novas técnicas. É muito importante pra propor projetos, pesquisas, cursos. Por exemplo, horta, que conhecimento nós tínhamos e quais temos agora depois da Casa? A apicultura, a piscicultura (V. – Presidente da Associação CFRVJ).

As reuniões e encontros que ocorrem entre os jovens e a associação em cada início ou final do TE possibilitam discussões sobre o funcionamento, a gestão, o compartilhamento dos alimentos, a troca de saberes, a definição e organização das atividades da próxima alternância, mas também uma retomada dos acontecimentos da semana, como foi o comprometimento com as questões que envolvem o dia a dia da CFR. Esse aspecto de co-responsabilização e dialogicidade se torna a essência da formação por alternância. Como dizia Freire (2005, p. 90), não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Em trabalho³⁷ realizado com o grupo de estudantes, o qual objetivava discutir a importância da CFRVJ em suas vidas, percebeu-se alegria por estarem participando da instituição. A proposta da dinâmica foi de que cada um deles escrevesse uma palavra que definisse como se sentiam antes da Casa e outra que expressasse o depois e, num segundo momento, cada um iria falar sobre a sua colocação, conforme exposto em quadro abaixo:

³⁷ A metodologia participativa utilizada foi a “Visualização Móvel por meio de Tarjetas” (VERDEJO, 2010, p. 12), a qual objetivou problematizar o papel da CFRVJ na vida do grupo fazendo refletir sobre o antes e o depois de estar participando da casa. Para operacionalizar a ferramenta, montou-se um painel com a pergunta norteadora: Qual a contribuição da CFRVJ em sua vida? “Eu” antes e depois. Cada jovem escreveu uma palavra ou expressão nas tarjetas respondendo ao questionamento, os quais iam apresentando, um a um, para o pequeno grupo e realizando uma discussão conjunta que objetivava a reflexão e sistematização das explicações.



Figura 8 – Reuniões de Sensibilização

Fonte: Acervo CFRVJ - 2014.

As palavras iam sendo coladas num painel enquanto os jovens explanavam sobre suas palavras ou expressões. As mais mencionadas quanto ao “antes” foram: “vergonha”, “dificuldade”, “não via futuro no campo”. E no “depois”: “o modo de falar com os outros”, “autoconfiante”, “ativo”, “conhecimento”, “sempre há um futuro no campo”, “planejamento”, “aprendizado”.

Conforme Rego (2013), Vygotsky, em suas postulações, destaca a importância da palavra como elemento fundamental da linguagem e da formação humana, e que é por meio das palavras que o pensamento passa a existir. Durante a fala, a pessoa organiza o pensamento, apropria-se do conhecimento socialmente constituído, atividade mediada num processo histórico-cultural. O desenvolvimento dessa dinâmica teve um momento individual de reflexão e escrita e depois outro dialogado, cooperado, mediado, onde, a partir da fala de cada um, os demais compartilhavam e, dessa maneira ressignificavam as ideias construídas coletivamente. Nessa relação indivíduo–sociedade, Vygotsky afirma a interação dialética do homem com seu meio sociocultural: “ao mesmo tempo que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo” (REGO, 2013, p. 41).

Os jovens estudantes da CFRVJ são alegres, gostam de conversar, contar como vivem, questionam e, em sua maioria, participam ativamente das discussões. Dos sete, três solicitaram fazer parte do grupo entrevistado, que, em princípio, seriam quatro: dois dos jovens que entraram na primeira turma e dois da segunda.

O ingresso teve diversas motivações. Um deles começou porque o irmão já participou do primeiro ano da instituição, os demais vieram para a Casa porque foram convidados por pessoas do STR, por outros jovens amigos, por monitores, por professores das escolas onde estudam, por representantes de instituições ligadas à teia.

Nos momentos de lazer, costumam se encontrar em casa ou nas festas e reuniões da comunidade para se divertir, conversar, namorar. O interesse pela CFR começou por intermédio de um terceiro, a maioria nunca havia ouvido falar no assunto. “Conhecimento”, “novas técnicas”, “novos recursos”, “novas práticas”, “aprender mais”, “fazer cursos”, a “Pedagogia da Alternância” (pelos tempos e espaços) são os principais motivos que os levam à Casa. Alguns estudam na CFR e em escolas formais dos municípios do Vale do Jaguari.

As famílias são sindicalizadas em sua grande maioria, com exceção de quatro dos quinze estudantes. Dos sete entrevistados, todos possuem terra própria, dois arrendam uma parte para o plantio de soja e fumo, uma das famílias arrenda a parte para a apicultura.

As famílias dos jovens entrevistados têm em média dois filhos, alguns moram com ou próximo aos avós, o que os mantém em convívio diário, além da cooperação nas lidas e/ou trabalho cotidianos, sendo que os pais, em sua maioria, contam com a ajuda do Sindicato e da Emater, auxílio técnico, cursos e apoio para alguma necessidade da vida no campo. Alguns dos pais participam da comunidade como lideranças, presidente da igreja, do CTG, tesoureiro do STR, entre outras.

Quanto à organização do trabalho, o coletivo CFRVJ desenvolve as atividades cotidianas em equipes: da limpeza, da cozinha, da espiritualidade (internas) e externa. Os grupos de trabalho são organizados por alternância, conforme salientado nas diversas falas: “uma vez fica na cozinha, outra na limpeza, na horta só que vai todo mundo, no pátio”, “tem equipes para o serviço interno e externo”, “todo mundo trabalha junto”, “todos se ajudam”.

Os alternantes também referem mudanças no comportamento, seja em casa, na escola ou na própria CFRVJ: “Já estamos começando a ver [...] até eu fui ao

Sindicato e na Emater e o D. [monitor] está me auxiliando, encaminhado todos os papéis pra fazer duas estufas lá em casa”. Outro jovem falou que já instalou duas caixas de abelha em sua propriedade, ações que demonstram o interesse em participar e colocar em prática conhecimentos e técnicas que possam agregar melhorias à propriedade/moradia.

Sobre como adquiriram o conhecimento para os seus trabalhos do dia a dia, relatam: dos avós, e vem vindo de geração a geração, além de cursos dos quais os pais participam quando oferecidos na comunidade. O fato de ficar uma semana na CFR e duas em suas moradias é um fator que favorece a participação, como também a necessidade do conhecimento técnico-científico aprendido em TE, imediatamente praticado em TC, e de coisas novas e que digam respeito a suas realidades.

Mesmo tendo começado a participar há pouco tempo, todos enfatizaram as ideias que estão organizando em seus Projetos de Vida. Outro aspecto apontado é que, a partir da CFRVJ, começaram a ficar mais participativos nos trabalhos familiares, sentem-se mais valorizados em casa, além de perceberem mudanças na maneira de ver o mundo, nas relações com os outros e nos valores de convivência.

Entende-se a Pedagogia da Alternância como uma proposta cuja intenção é a de levar os sujeitos a desenvolverem uma forma digna de viver e trabalhar no campo; por isso, além da produção da vida, centra-se na sustentabilidade e na educação contextualizada, aspectos que a caracterizam como educação transformadora da realidade.

Freire (2005) afirma que os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo, e que a palavra ajuda o homem a tornar-se homem. Na busca humana por humanizar-se, o diálogo é o sustento de uma prática problematizadora. Não fosse o diálogo, o ser humano receberia a instrução mecanicamente, incorrendo num processo de domesticação, o contrário da libertação. Para Freire, “a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade, [...] busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade” (2005, p. 80).

Acerca da temática Juventude, Abramo (2007), Castro (2012), Marin (2009), Arroyo, Caldart e Molina (2011), Freire (1996, 2005) e Frigotto (2012) afirmam a urgência da reflexão, seja pela complexidade dos aspectos que envolvem o jovem do campo, como vivem, como elaboram suas experiências, como atuam e

solucionam seus problemas, seja pelo combate ao êxodo e à exclusão rural. As pressões e a atração pela cidade, o apelo ao consumo industrial imediatista, a escolarização desarticulada da vida dos homens e mulheres que darão continuidade ao campo, são enfrentamentos que requerem uma educação como prática social, uma educação omnilateral e coletiva que busca a transformação ou a “hominização”.

A CFRVJ é um espaço social em construção, uma territorialidade que está se constituindo pela participação coletiva em relações com outras territorialidades. São tessituras, nós e redes entrelaçadas na tríade sociedade-espaço-tempo (RAFFESTIN, 1993) e, fundamentalmente, numa prática educativa transformadora, ao encontro de suas necessidades reais. Na medida em que pais, filhos, jovens, homens e mulheres do campo se reconhecem como seres inconclusos tornam-se, ao mesmo tempo, prospectivos às novas aprendizagens.

Rego (2013) assinala que Vygotsky atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano, por isso, na perspectiva da internalização das práticas culturais que constituem o humano, é importante analisar a dinâmica do movimento de passagem de ações realizadas no plano social (entre as pessoas) para ações internalizadas no interior do indivíduo. Isso faz com que um sujeito seja diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro. Assim, ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a pessoa reconstrói individualmente os modos de ação e de vida.

3 ELEMENTOS FORMATIVOS DO TERRITÓRIO CFRVJ

*Aprendi que se depende sempre de tanta, muita
diferente gente.
Toda pessoa sempre é as marcas das lições
diárias de tantas pessoas.
É tão bonito quando a gente sente que a gente é
tanta gente onde quer que a gente vá. É tão bonito
quando a gente sente que nunca está sozinho, por
mais que pense estar.*

(Trecho da música “Caminhos do Coração” de Luiz Gonzaga Júnior)

Rego (2013) assinala que, conforme Vygotsky, a maior parte dos atos humanos não se baseia simplesmente em inclinações biológicas. Ao contrário, a ação do homem é motivada por complexas necessidades: a necessidade de adquirir novos conhecimentos, de se comunicar, de ocupar determinado papel na sociedade, de ser coerente com seus princípios e valores, de se relacionar e aprender-ensinar com os outros. Vida cantada por Gonzaguinha, mas que serve para dizer do objeto da pesquisa: a Casa Familiar do Vale do Jaguarí.

Em sua teoria sócio-histórica acerca das funções mentais superiores, Vygotsky e seus seguidores enfatizam que a atividade humana no mundo e o desenvolvimento das características tipicamente humanas acontecem num processo histórico. Logo, inserido num sistema de relações sociais, o ser humano recebe e age sob as influências da cultura das gerações que o antecederam, sendo a relação com o meio físico e social mediada pelos instrumentos e símbolos, por meio dos quais o homem cria e transforma seu modo de ação no mundo. A organização de suas ações advém de um controle intencional de seu comportamento, ou seja, o ser humano tem a característica vital de planejar suas ações. Assim, Vygotsky postulou que a consciência humana é produto da história social e, para chegar a esse entendimento, enfocou nas mudanças ocorridas no desenvolvimento mental a partir do contexto social (REGO, 2013; OLIVEIRA, 2002).

Este capítulo, abordando a constituição da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, reconhece a práxis dos tempos de alternância (TE – tempo escola, e TC – tempo comunidade) da CFRVJ, visualizada como territorialidade de inclusão, pelos elementos formativos transformadores que se constituem no processo da formação dos sujeitos/atores desse coletivo, mediatizadas pelo espaço social.

3.1 Educação do Campo

O processo histórico e político da Educação **para**³⁸ o Campo, no Brasil, constituiu-se, até bem pouco tempo atrás, pautado em uma visão de Educação Rural. A década de 1990 é tida como marco do que temos hoje como Educação **do** Campo. Para entender tal construção, percorre-se a trajetória de eventos de contradição ao modelo de educação hegemônico capitalista, os quais nascem de um “olhar sobre o campo” e se originam de movimentos sociais de luta dos sujeitos pela Educação do Campo, especialmente a educação forjada pelo MST. Assim, ao diferenciar as concepções e as práticas atribuídas à educação pelas classes sociais, Paludo et al. (2008, p. 38) apontam que “ao projeto de desenvolvimento Rural corresponde a Educação Rural; ao projeto de desenvolvimento do Campo corresponde a Educação do Campo.”

A construção de uma proposta de educação dirigida especificamente para a realidade das populações que vivem no campo põe em evidência o papel da universidade pública na construção do projeto de Educação do Campo, o conceito de povos do campo no que tange à diversidade de sujeitos e os processos produtivos e culturais formadores desse movimento. Caldart (2002) retoma a própria legislação, assinalando que

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, e outros grupos mais [...] há ainda diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas. (CALDART, 2002, p. 30)

Portanto, a Educação do Campo é muito maior que a Escola, trata-se de uma amplitude complexa que envolve todos os processos e relações educativas que ocorrem na comunidade, passando pela produção, pela relação com comunidade,

³⁸ Sobre a diferenciação entre Educação do Campo e Educação Rural (no texto dita educação *para* o campo) está colocada no verbete do Dicionário da Educação do Campo (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 238) como sendo resultado do protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação, nascida da luta pela emancipação de diversas populações camponesas, indígenas, caçaras, quilombolas, que, buscando uma educação a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, produziu tal diferenciação. A Educação Rural é uma educação distanciada dos valores culturais, do trabalho e da vida do campo, e o Camponês, visto como objeto de tal educação e não como protagonista.

pela valorização da cultura camponesa e pelo reconhecimento do protagonismo dos Movimentos Sociais nesse processo.

A Constituição Federal de 1988 define, em seu Art. 205, que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Já a LDB 9394/96, em seu Artigo 1º, (re)define educação como “o conjunto de processos formadores que passa pelo trabalho, pela família, pela escola, pelo movimento social. Toda educação escolar terá que vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”

Historicamente foi negado aos povos do campo o direito à educação. De acordo com dados do IBGE (2010), a taxa de analfabetismo continua maior na zona rural do que nas cidades. Considerando todos os maiores de 10 anos, o percentual de analfabetos nas cidades passou de 9,6% em 2000 para 6,8% em 2010. No campo, nesses 11 anos, o índice caiu de 27,7% para 21,2%. No mesmo período, entre as pessoas de 10 a 14 anos, a redução do analfabetismo no campo ocorreu de forma mais acentuada. Passou de 16,6% para 8,4% – queda de 49,39%. Nas cidades, dentro da faixa etária no período, o percentual de analfabetos caiu de 4,6% para 2,9% – redução de 36,95%, índices ainda elevados.

Ao considerar-se a legislação educacional brasileira na busca da superação de conflitos e desafios da educação do campo – entre eles, currículo e materiais didáticos desconectados da realidade, metodologias inadequadas, alunos retirados do seu contexto para estudarem na cidade, políticas construídas *para* e não *com* os sujeitos do campo –, percebe-se a Educação do Campo tratada como Educação Rural, com um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, e ainda acolhe em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Neste sentido, campo é mais que um perímetro não urbano, é um conjunto de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana (Parecer CNE/CEB 36/2001).

Assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, em seu Art. 23, que a educação básica³⁹ poderá organizar-se em séries anuais, períodos

³⁹ A Educação Básica é formada pelas etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio, conforme o inciso I do Art. 21 da LDB/1996.

semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. Assim, as possibilidades de repensar a organização dos tempos e espaços estão expressas na legislação maior que rege a organização da educação.

A referida lei prevê ainda, nesse mesmo artigo, a necessidade de se adequar o currículo às peculiaridades dos envolvidos no processo educativo que contemple o “mundo”⁴⁰ de vida dos agricultores, aproximando a escola da realidade vivida por eles:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (LDB 9394/96 - Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

As peculiaridades do campo devem ser respeitadas e consideradas na organização dos currículos, assim como a compreensão de qual lugar a escola ocupa na Educação do Campo e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que se constituem no campo hoje (CALDART, 2004. p. 30).

Outro artigo da LDB que ampara a adequação da educação para a realidade do campo é o Art. 28, expressando que:

Art. 28: Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Trata-se, como referido por Bernardo Mançano Fernandes (2008, p. 2), “de uma disputa de ‘território imaterial’, que pode em alguns momentos se tornar força

⁴⁰ Em sua obra, Paulo Freire utiliza os termos “Leitura do Mundo” ou “Leitura da Realidade” (FREIRE, 1996; 2005, entre outros) para destacar a importância atribuída à construção de uma educação como prática da liberdade e, para o autor, a leitura da realidade é fundamental para que a escola estabeleça uma relação de organicidade com seu contexto. Essa leitura passa pela análise da prática social na qual educandos e educadores buscam compreendê-la criticamente, constituindo um caminho para a humanização, para a transformação, para que “os homens se sintam sujeitos do seu pensar” (FREIRE, 2005, p. 116). Para Freire, a educação tem um papel político e, se pode ser um instrumento de opressão, pode também ser um instrumento de libertação (“dialogicidade” x “ação anti-dialógica”, p. 89-141).

material na luta política por territórios muito concretos, como o destino de uma comunidade camponesa, por exemplo.” Conforme Caldart, Arroyo e Molina,

a Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011, p. 7)

A luta por uma Educação do e no campo tem parte registrada na coleção “Por uma Educação do Campo”. É um movimento tido como referência, advindo das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Daí nasceu também, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – o PRONERA – e a Coordenação Geral da Educação do Campo. Conforme Bernardo Mançano Fernandes, em palestra durante o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, que aconteceu em Brasília, de 19 a 22 de setembro de 2005, “as expressões Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo nasceram simultaneamente, são distintas e se complementam.” A primeira, refere-se, segundo o autor, às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Assim, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como essencial para o Desenvolvimento do Campo.

Foi a partir dos anos de 1990, pela organização dos povos do campo que conseguiram agendar na esfera pública a questão da educação do campo começando a ser vislumbrada como um aspecto de interesse nacional, que então esses povos se fizeram ouvir como sujeitos de direito. Em 1997, aconteceu o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, promovido pelo MST com apoio da UNESCO, UNICEF, CNBB e UnB, e, em 1998, houve a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, composta pelos membros da Secretaria Executiva da Conferência – UNICEF, UNESCO, CNBB (CPT, CIMI, MEB), MST (ITERRA) e UnB (GTRA) –, objetivando mobilizar os povos do campo para a construção de políticas públicas de educação, contribuir na reflexão político-pedagógica e sensibilizar as autoridades para uma educação no campo a partir da realidade e ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações.

Deste modo, constituiu-se o conceito de Povos do Campo, dando a valoração à cultura como modo de vida, significação da relação destes povos com a produção, com o tempo e com o espaço vivido, com o meio ambiente, e à organização da família e do trabalho, buscando-se práticas pedagógicas inovadoras, a partir do contexto de vida do campo, na perspectiva de uma relação entre educação básica e políticas de desenvolvimento do campo, isto é, uma educação dos sujeitos históricos concretos, contrária à educação padronizadora a que vinham sendo submetidos. Neste sentido, os pontos destacados foram: a necessidade de uma pedagogia e organização escolar ligadas às identidades culturais e aos tempos e espaços dos modos de vida do campo, a vinculação com a discussão política sobre o lugar do campo na construção de um projeto de nação, assim como a conexão entre as políticas públicas sobre educação com outras questões do desenvolvimento social do campo, tais como, estradas, serviços de comunicação, cultura, assistência técnica, saúde, transporte e lazer.

Ainda em 1998 criou-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA / INCRA / MDA, uma conquista com vistas à escolarização formal para trabalhadores rurais assentados, rede de universidades públicas e escolas técnicas, movimentos sociais e sindicais, Secretarias de Educação, em todos os estados da federação. Priorizou-se o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão em diferentes áreas do conhecimento, a construção de novas estratégias para a promoção do desenvolvimento do campo e melhoria das condições de vida e qualificação para atuar no desenvolvimento sustentável dos assentamentos.

Em 2002 criou-se, no MEC, o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo, que definiu como Povos do Campo pequenos agricultores, sem-terra, povos da floresta, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e assalariados rurais. Criaram-se também as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 1/2002 do CNE/CEB), processo de construção de política pública descrito como “inovador” “na relação do Governo Federal com os governos estaduais e municipais, com a sociedade civil organizada e com os povos organizados do campo” (MEC/SECAD, 2004).

Em 2004 houve a Criação da SECAD/MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, subdividida em quatro Departamentos: Educação de Jovens e Adultos, Desenvolvimento e Articulação Institucional,

Avaliação e Informações Educacionais e Educação para a Diversidade e Cidadania, sendo que o último, contou com cinco Coordenações: Ações Educacionais Complementares, Diversidade e Inclusão Social, Educação Ambiental, Educação do Campo e Educação Indígena. Ainda em 2004, ocorreu o II Plano Nacional de Reforma Agrária, com a participação dos movimentos sociais formando novas políticas públicas para viabilizar o desenvolvimento dos assentamentos, dando-se prioridade para ações de educação e formação. Em 2011 a SECAD foi reformulada e acrescentou-se “Inclusão”, tornando-se SECADI. Posteriormente, em 2012, foram feitas novas alterações nesta secretaria.

Em 2005 realizou-se o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, promovido pelo MEC/MDA, com proposta de ampliar e aprofundar as reflexões sobre a Educação do Campo, com base em pesquisas e intervenções nas universidades e outros fóruns (agências de financiamento, organizações não governamentais, entre outros), assim como a criação de Centros Regionais de Pesquisa. Com isso buscava-se uma aproximação entre os pesquisadores das universidades públicas e pesquisadores vindos da militância nos movimentos sociais do campo, bem como a vinculação entre docência, pesquisa, militância e intervenção social. Em decorrência, em 2008, houve a realização do II Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação do Campo.

Em 2006 foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, que trata dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), enfatizando que “a Educação do Campo é assunto estratégico para o desenvolvimento sócio-econômico do meio rural e a Pedagogia da Alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a Educação Básica, neste contexto, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola” (Parecer CNE/CEB nº 1/2006).

Em 2007, originou-se o PROCAMPO – SECAD/MEC, política pública que visa o fomento da criação de licenciaturas em Educação do Campo, cursos regulares Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, da formação de professores em exercício e educadores em experiências alternativas em Educação do Campo, por áreas do conhecimento, em alternância, em consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo.

Em 2012, implementou-se o Pronacampo – Programa Nacional de Educação do Campo, que prevê políticas de apoio técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, inclusive a construção de escolas no campo.

Arroyo (2005), ao discutir os elementos para uma política pública de formação de educadores(as) do campo, pondera que

As políticas de educação e de formação se debaterão com duas tarefas: de um lado, superar os velhos estilos e as velhas lógicas ainda dominantes na visão e no trato dos povos do campo e, de outro lado, criar novos estilos embasados em novas lógicas e em novas imagens dos direitos dos povos do campo. Políticas atreladas a um outro Projeto de Campo no Projeto de Nação. (ARROYO, 2005, p. 98)

No III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ocorrido entre 2 e 5 de outubro de 2007, Roseli Salete Caldart afirmou a importância de não dissociar-se a tríade Campo – Política Pública – Educação na discussão do conceito de Educação do Campo, salientando que a tendência a separar estes três termos ignora a especificidade dos povos do campo, tira o caráter de política pública para o desenvolvimento do campo e/ou restringe somente ao aspecto pedagógico.

Ressaltou ainda que “A Educação do Campo nasceu tomando posição contra a lógica econômica que expropria as famílias dos trabalhadores de suas terras”. Busca afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades e formas. A diversidade dos interesses da classe trabalhadora do campo não é considerada nas políticas para o setor agrícola. Conclui que “um projeto de nação deve incluir os povos do campo como sujeitos concretos em seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação” (CALDART, 2007).

Percebe-se a especificidade da Educação do Campo que considera o campo não como uma realidade provisória que tende a desaparecer, mas como um espaço em que existe uma diversidade de povos do campo, para quem a universalidade da educação não pode ser sinônimo de educação unitária, mas deve, sim, ser a síntese das diversidades. Ou seja, a visão, estereotipada pela ideologia dominante, do camponês atrasado e fraco que, para se integrar ao modelo exigido pelo mercado, necessita dessa educação unitária, dicotômica, que separa campo e cidade, precisa ser repensada, refletida para que haja, de fato, a inserção do campo no conjunto da

sociedade, com um projeto de educação que contribua para a realidade do campo, reconhecendo a agricultura familiar pela sua produtividade, por suas iniciativas de reorganização do trabalho e da produção, por meio da cooperação, do modo de vida comunitário e por sua resistência histórica e política na sociedade moderna, com vistas à superação da dicotomia rural-urbano.

Faz-se necessário considerar que universalizar a educação significa respeitar o modo de vida, o tempo e o espaço de cada grupo social, conduzindo-o à emancipação. Uma educação que contribua para as contradições em curso e, ao mesmo tempo, fortaleça a identidade cultural do grupo que produz sua vida no campo. Assim como a indústria e os traços culturais urbanos são incorporados pelo modo de vida rural, traços da vida do camponês estão sendo ressignificados pelo modo de vida urbano. Deste modo, a educação do campo não precisa ser agrícola como sempre foi, mas será necessariamente uma educação vinculada à cultura que se produz nas relações sociais, mediadas pelo trabalho da terra, confirmando o caráter mútuo da dependência, isto é, rural ou urbano, campo ou cidade, um complementa o outro, em relações de reciprocidade social.

Para delimitar o âmbito da Educação do Campo, Caldart (2007) distingue dois aspectos: a) o debate sobre o trabalho no campo precede o da educação ou da pedagogia, ou seja, educar para um trabalho não alienado; para intervir nas circunstâncias objetivas que produzem o humano, pensar a produção na dimensão das necessidades humanas, prioritárias ante as necessidades do mercado e, b) evitar uma visão simplista da escola e da educação formal como um segmento da formação dos trabalhadores e suas habilidades para realizar a atividade produtiva. É urgente uma concepção de educação emancipatória, no horizonte da formação humana. Esta outra escola está vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao modo de produção, à luta pela terra, ao projeto de desenvolvimento do campo. Deste modo, os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana.

Neste contexto, inclui-se a emergência estratégica da ciência na formação de sujeitos capazes de construir novas alternativas para o desenvolvimento do campo, o reconhecimento da legitimidade dos sujeitos do campo como produtores de conhecimento, de cultura, de educação, e o fortalecimento do vínculo entre conhecimento, ética e política.

Para Roseli Caldart, a educação do campo supõe uma luta pelo direito de todos à educação, em que os sujeitos da educação do campo são os próprios sujeitos do campo. Ela se faz vinculada às lutas sociais do campo, se faz no diálogo entre os seus diferentes sujeitos. Nesse processo, identifica-se a construção de um projeto educativo que inclui a construção de Escolas do Campo, onde as educadoras e educadores são sujeitos dessa educação. Por isso a defesa da construção de políticas e de projetos de formação desses educadores, constituindo-se uma nova identidade de educador do e a partir do povo que vive no campo (CALDART, 2011, p. 149 a 158).

Dentro do panorama legal brasileiro⁴¹, a Escola do campo tem seu direito de funcionamento garantido. No entanto, a realidade que deu origem ao próprio movimento “Por uma Educação do Campo” é de extrema violação das condições de vida no campo. Uma realidade excludente, injusta e opressiva, que marca cotidianamente, nos sujeitos da educação do campo, a necessidade de luta para consagrar e manter esta escola, neste lugar. São as pessoas do campo que sentem os efeitos devastadores da realidade educacional hegemônica. O Estado garante a escolarização desde que haja um número mínimo de matriculados, ou seja, essa garantia é orientada pela relação custo/benefício. No Brasil foram fechadas em torno de 32,5 mil estabelecimentos de ensino rurais nos últimos 10 anos, em todo o país, dando lugar à nucleação ou à criação das escolas-polo, nas sedes de cada município (INEP/MEC, 2012).

Este sistema não considera o conjunto de direitos que levam à transformação das condições sociais de vida no campo e do lugar de vida da escola: pessoas que lutam para continuar sendo agricultores, que lutam pela terra, por melhores condições de trabalho, pela identidade própria, pela sua cultura, por políticas. Por isso, trata-se de uma luta por educação do e no campo e não só para o meio rural. O

⁴¹ No que se refere à legislação da Educação do Campo cita-se, em <http://portal.mec.gov.br>: Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 - institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Parecer CNE/CEB nº 21/2002, aprovado em 05 de junho de 2002 - responde consulta sobre possibilidade de reconhecimento das Casas Familiares Rurais; Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006 - dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA); Parecer CNE/CEB nº 23/2007, aprovado em 12 de setembro de 2007 - consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo; Parecer CNE/CEB nº 3/2008, aprovado em 18 de fevereiro de 2008 - reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo; Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 - estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

desafio maior, deste modo, é entender os processos formadores destes sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo e, portanto, conhecer os processos econômicos, políticos, culturais, como formadores do ser humano.

Em contrapartida, em resposta ao desinteresse do Estado pela educação dos camponeses, surgem alternativas advindas de ações de grupos em busca de soluções, como as fundamentadas na Pedagogia da Alternância, os CEFFAs. A busca por uma educação integradora de saberes e conhecimentos técnico-científicos visa uma mudança que permite ao jovem viver com sua família de forma digna, sentindo-se responsável, coopartícipe em todos os momentos das relações sociais, desde a escolha do que produzir até o uso do excedente. Consiste no desenvolvimento pessoal e social com capacidade de análise, de imaginação, de criatividade e de constituição de vínculos com a terra. Destaca Caldart:

[...] compreendendo que há uma dimensão educativa na relação do ser humano com a terra: terra de cultivo da vida, terra de luta, terra ambiente, planeta. A educação do campo é intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo, na sabedoria de se ver 'guardião da terra', e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela. Ver a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela. Aprender a cuidar da terra e aprender deste cuidado algumas lições de como cuidar do ser humano e de sua educação (CALDART, 2002, p. 33).

Estudos vêm demonstrando a relevância dos movimentos de lutas sociais do campo pela construção de outro projeto histórico, e verifica-se em suas proposições de educação a influência da pedagogia socialista. De acordo com D'Agostine, autores como Saviani (2007, 2008), Kuenzer (2002), Frigotto (1999), entre outros, identificam o MST como um dos movimentos que compõem e pensam a educação do campo, não usando a pedagogia socialista como utópica e salvacionista, mas defendendo uma pedagogia que articule trabalho, educação, produção e auto-organização. Isso demonstra uma concepção da pedagogia socialista em seu sentido científico, como resultado lógico e histórico da luta de classes na sociedade capitalista (D'AGOSTINE, 2012, p. 453-458). Portanto, vem sendo elaborada uma sistematização que nos indica elementos pedagógicos e a possibilidade de uma educação emancipadora.

3.2 Pedagogia da Alternância: pressupostos fundantes

Parte-se da concepção de que “Educação é um modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (BRANDÃO, 1995, p. 10), e, por conseguinte, o espaço educacional não é um privilégio da escola, ele é o lugar de vida e de trabalho: a casa, a moradia, o templo, a oficina, o barco, o mato, o quintal. É, portanto, um espaço que reúne pessoas e atividades onde “viver o fazer faz o saber” (BRANDÃO, 1995, p. 32), lugares de aprendizagem onde as pedagogias podem aproximar os sujeitos e seus espaços educativos. Pensar em “educações” significa olhar para a diversidade de grupos e culturas com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social. Conforme Caldart,

Trata-se de combinar pedagogias de modo de fazer uma educação que forme e cultive identidades, auto-estima, valores, memória, saberes, sabedorias; que *enraíze* sem necessariamente *fixar* as pessoas em sua cultura; seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações, transformações (CALDART, 2002, p. 23).

Para falar do processo de implantação da CFRVJ, e em decorrência dos elementos que emergem da territorialidade, traz-se a Pedagogia da Alternância e seus fundamentos.

A Pedagogia da Alternância teve seu início na década de 1930 e foi pensada pelos camponeses como uma formação apropriada aos seus filhos, em uma comunidade do sudoeste da França. Tal criação originou-se, por um lado, pelas transformações econômicas e sociais de um modo geral, advindas do pós-guerra, sobretudo na agricultura, e por outro, pelo fato de que, para continuar seus estudos, os jovens precisavam abandonar suas famílias e o campo e seguir sua formação em meio urbano. A proposta nasceu na simplicidade do dia a dia de um vilarejo francês, em 1935.

Conta-nos Gimonet (1999) que, naquela situação, um jovem se recusou a frequentar a escola secundária. Diante do problema, o pai do jovem conversa com o pároco do vilarejo e, a partir daí, segue a história de criação de uma nova escola, que não reduz a escolarização ao que se aprende entre quatro paredes, mas permite um aprendizado por meio dos ensinamentos da escola e também através da vida cotidiana.

Constituiu-se, assim, a Pedagogia da Alternância, considerada atualmente, ainda um processo inovador de educação. Segundo Ribeiro,

em 1942, na 2ª Guerra Mundial, organizou-se a Union Nationale de las Maisons Familiales Rurales (UNMFRs), na França, que se institucionalizou como movimento para coordenar as MFRs, influenciando para que se tornassem organizações cooperativas com bases locais e se responsabilizassem pelo funcionamento dos centros de formação. A partir de 1945, ocorreu um processo de expansão das MFRs pela Europa, África e Oceania, dando origem a uma associação internacional congregando as MFRs-AIMFR da América e Ásia (RIBEIRO, 2008, p. 29).

À primeira vista parece simples, mas, por trás desta aparência, está um processo de muita complexidade. Tais camponeses são homens de complexidade, diariamente confrontados na relação com a terra, com o clima, com as culturas, com as criações, com a vida. Nas relações com o contexto local, físico, humano, cultural, econômico e político, criaram uma escola das suas necessidades, uma alternativa para/dos seus problemas, para/do seu lugar/local, para/da sua região, formaram um território. Logo, as famílias, com a ajuda do padre, decidiram coletivamente que, para que seus filhos pudessem dar continuidade aos estudos sem ter que deixar de ajudar nos trabalhos de suas moradias, passariam uma semana na escola, em regime de internato, recebendo uma formação geral, humana e cristã, na época orientada pelo padre, e duas semanas em seus lares/comunidades desenvolvendo os trabalhos cotidianos com suas famílias (GIMONET, 1999).

Deste primeiro momento, o da invenção, seguiu-se um longo caminho, o da construção de uma pedagogia, feita na prática do dia a dia, na experimentação da ação-reflexão-ação, vinculada ao bom senso, elaborando instrumentos, metodologias e princípios que se estruturaram pedagógica e politicamente. Em consequência, transformou-se a prática em teoria, uma teorização para dar sentido aos procedimentos da formação, numa ação compreensiva, fortalecedora da experiência, mas também situada no horizonte educativo como uma ação coletiva, uma relação preocupada em ocupar um espaço que, historicamente, tem sido ocupado pelo poder administrativo e/ou institucional.

Nesse processo, conforme Gimonet (1999), de encontros e discussões com diversos segmentos da sociedade, em especial com universidades, surgiu a Pedagogia da Alternância, “onde se alternam tempos/espacos de aprendizado: parte da formação, geral e técnica, em regime de internato, em um centro de formação, e

outra parte, um trabalho prático na moradia familiar e na comunidade” (RIBEIRO, 2008, p. 28).

Desse modo, o conceito de Pedagogia da Alternância desenvolvido pelo Movimento CEFFAs – Centro Familiar de Formação por Alternância, foi apresentado por García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010), que sistematizaram os “Quatro Pilares dos CEFFAs” (Figura 09) que representam os princípios básicos do Movimento Internacional Educativo e de Desenvolvimento dos CEFFAs. Conforme os autores, esses princípios são “características irrenunciáveis – aquilo que uma instituição educativa deve ter necessariamente para poder ser considerada um CEFFA – constituem os fins definidos que se conseguem com meios precisos” (2010, p. 66). O processo formativo dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) tem como principais pilares, quanto aos meios: a) a gestão do CEFFA é desempenhada por uma associação de agricultores; b) a proposta utilizada é a Pedagogia da Alternância e, quanto aos fins: c) uma formação integral para duas gerações: pais e filhos; d) o compromisso com o desenvolvimento econômico e social, demonstrados no quadro abaixo:

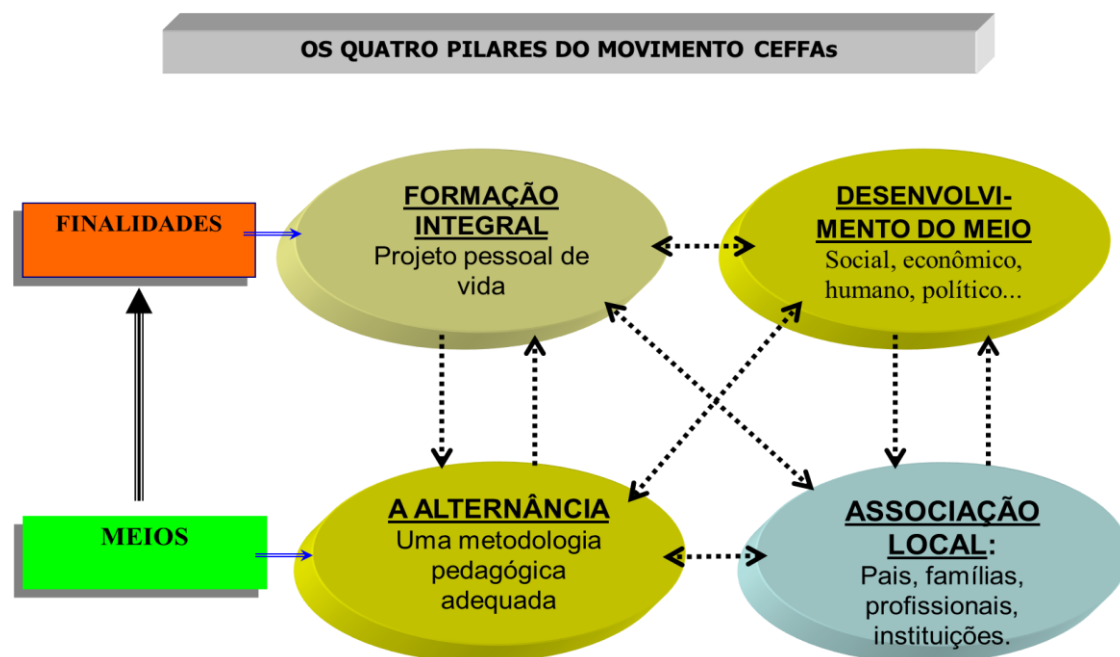


Figura 9 - Representação Gráfica dos “Quatro Pilares” dos CEFFA.
Fonte: García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010)

De acordo com Nosella (1977), os centros educativos formaram-se de maneiras diferentes. A Itália, inspirada na experiência francesa,

apropria-se do método, o da alternância dos tempos e espaços de instrução e trabalho, porém com o apoio do poder público municipal, são criadas na Itália, no início dos anos de 1960, as EFAs – Escolas Famílias Agrícolas. Esse apoio resultou em algumas facilidades para a implementação das experiências, um deles foi contar com professores da rede pública, o que, por não estarem diretamente ligados à construção da proposta pedagógica dos centros de formação por alternância, eram menos motivados e envolvidos com as EFAs do que os monitores das CFRs. Esta experiência foi apoiada pela Igreja, porém, nasceu diretamente da ação de homens políticos, o contrário do que aconteceu na França. (NOSELLA, 1977, p. 30)

Portanto, a Pedagogia da Alternância, até o final dos anos 1960, na Europa, era usada apenas pelas CFRs, instituições consolidadas e reconhecidas pela sociedade. Porém, a partir daí, e em um contexto de desemprego e problemas sociais, ela desperta o interesse do Estado, que tenta associar formação profissional, do ensino técnico de nível médio ao ensino superior e estágio remunerado, por meio das chamadas parcerias com empresas, suscitando tanto o apoio quanto críticas por parte de alguns pesquisadores.

No Brasil, essa experiência começou em 1969, no estado do Espírito Santo, com a construção das três primeiras Escolas Famílias Agrícolas (EFAS). Relata Ribeiro (2008) que,

primeiramente, no Brasil, chegaram as EFAs, depois as CFRs. No estado do Espírito Santo, as EFAs foram criadas por iniciativa do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), com o apoio institucional e financeiro da Igreja católica e da sociedade italiana por intermédio do Padre Humberto Pietrogrande. Atualmente estão organizadas em nível nacional na União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), criada em 1982. Begnami (2004) destaca, na expansão das EFAs no Brasil, a presença forte de lideranças religiosas. Ele afirma: [...] na maioria dos casos, a iniciativa se deu por meio da pastoral social das igrejas, sobretudo das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, ligadas à Igreja católica. (RIBEIRO, 2008, p. 30)

Conforme Ribeiro (2008) ainda,

O movimento de origem francesa, no Brasil, tem início no Nordeste com a criação de uma CFR em Arapiraca, no estado do Alagoas, em 1981. A experiência, porém, durou pouco. Em 1987, é criada uma CFR no Paraná, no município de Barracão e, em 1991, no município de Quilombo, Santa Catarina. As CFRs são administradas por pais de estudantes, por lideranças comunitárias e por ONGs e oferecem Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, associado à formação profissional agrícola. Já existem várias CFRs no Rio Grande do Sul, onde estão em atividade as CFRs de Frederico Westphalen, Santo Antônio das Missões, Alpestre, Ijuí, Torres e, no dia 3 de Outubro de 2005, foi implantada uma CFR em Três Passos. Na época, estava prevista a organização de uma Casa em Vacaria e outra em Santa Rosa (Vier, 2005). É na região Sul, portanto, que se consolida o movimento das CFRs, que são coordenadas pela Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul (ARCAFAR-Sul). (RIBEIRO, 2008, p. 31)

A síntese histórica das experiências, tanto francesas quanto italianas, apresentadas por Ribeiro (2008) ressalta que, no contexto entre guerras e do pós-guerra observa-se o confronto de forças entre o liberalismo e o comunismo e, em consequência, uma preocupação maior da Igreja com as questões sociais, adotando uma posição conciliadora, como também o desinteresse do Estado pela escolarização dos camponeses europeus, o que se aproxima do que a história da Educação no Brasil tem registrado a respeito da educação dos agricultores, conforme a autora.

Os processos educativos baseados nesta pedagogia, no Brasil, em sua maioria, são focados na Educação do Campo. Na França, no entanto, conforme viagem de estudos realizada por esta pesquisadora, em dezembro de 2013, verificou-se uma variedade de cursos oferecidos em 63 *Maisons Familiales* (MFRs), somente naquelas localizadas na região de Rhône-Alpes. Esses cursos variam entre secretaria de contabilidade, gestão de informática, hotelaria, agricultura, mecânica, construção, turismo, viticultura, cuidados com crianças e idosos, entre outros.

Das observações realizadas, chama a atenção, nas MFRs, o fato de que, enquanto o processo foi se ampliando na França, constituindo-se e aumentando em número de instituições e cursos, perdeu-se o foco dos pilares desta pedagogia, especialmente os que dizem respeito à participação e ao protagonismo das famílias dos jovens. Relatos dos gestores franceses, que fizeram parte desses encontros, expressaram que as famílias participam minimamente do processo, exclusivamente em festas de fim de ano ou na chegada de cada jovem. Ou seja, os princípios da associação de famílias e a responsabilização pela gestão perderam-se pelo caminho. Os pais “abrem mão” desse espaço, sendo substituídos pelo Conselho Gestor, geralmente constituído por representantes de entidades públicas e/ou privadas, diretores e monitores das MFRs, o que pode ter sido motivado pelo fato de que a Pedagogia da Alternância, nas MFRs francesas, cumpre o papel de formar trabalhadores para a industrialização da produção agrícola, além de atender uma diversidade de outros cursos demandados pelo capital, contexto que agrega o apoio tanto do Estado como dos empresários, que se beneficiam inteiramente dessa mão de obra qualificada, “dispensando” a associação de famílias concebida na origem dessa pedagogia.

Conforme Ribeiro (2008), atualmente, essa pedagogia é apoiada por alguns e criticada por outros. Justifica a autora que, embora tenha nascido por iniciativa de

famílias camponesas em 1935, passou a ser transferida para a relação empresa-escola, na França, a partir de 1970, como uma política pública, saindo do nível rural e técnico, para o ambiente urbano em nível médio e universitário, vista como 'mais um modismo' ou solução econômica para a falta de emprego.

Contudo, nesta caminhada de avanços e superação na construção de uma pedagogia, delinear-se diversos elementos, como a elaboração e a implementação de um instrumental e de um dispositivo pedagógico capaz de dar sentido à ação educativa; a formação inicial e continuada dos formadores (monitores); a pesquisa; a defesa de uma especificidade pedagógica e organizativa (autonomia) de maneira articulada em tempo comum, interações que acontecem num contexto (tempo/escola e tempo/comunidade) e num sistema educativo.

Assim, o processo de construção da Pedagogia da Alternância pautou-se em: *instrumentos*, pois sem eles a ideia permaneceria estéril; *formação*, capaz de manter o projeto com identidade dialética; *pesquisa*, pois sua ausência levaria à estagnação ou fechamento no aspecto ideológico; e *luta*, que vem garantindo a autonomia de um movimento educativo tão singular (GIMONET, 2005, 75-89).

Esse projeto propõe uma educação centrada na realidade mais ampla que a própria escola, constituindo uma complexidade presente nas diferentes situações de formação. Consiste num modo de organização do ensino e da aprendizagem que congrega diversas experiências e dimensões formativas: a pessoa, com suas características próprias, seu itinerário de vida, o meio de vida escolar, o meio de vida familiar, comunitário, social, profissional, cultural, enfim tudo o que constitui a escola da vida, da natureza, da terra, do espaço com os outros. Para tanto, estão organizadas em tempos e espaços distintos, mas complementares, objetivando a formação profissional e o desenvolvimento integral do sujeito do campo.

Deste modo, a Pedagogia da Alternância foca nos processos e não nos resultados quantitativos de um tempo letivo e, assim, possibilita a articulação entre momentos de atividades no meio sócio-profissional e momentos de atividades técnico-científicas em um espaço escolar, preconizando a vida em comunidade.

Segundo Gimonet (1999), os CEFFAs⁴², ao recusarem a escola como principal espaço de formação, compreenderam que o ser humano, em sua complexidade, somente poderá desenvolver-se integralmente se articular intimamente os

⁴² Centros Familiares de Formação por Alternância.

conhecimentos científicos aos da vida social cotidiana. Deste ponto de vista, enunciam duas finalidades em interação: “a da educação, da formação e da orientação dos jovens e a do desenvolvimento dos territórios” (GIMONET, 2005, p. 82). Conforme Teixeira, Bernartt e Trindade (2008, p. 227), “a educação nestes contextos engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico”.

Após o surgimento da primeira escola fundamentada na Pedagogia da Alternância, a 1ª *Maison Familiale Rurale* (MFR), o projeto foi se estruturando didaticamente e se expandindo por toda a França, Itália, África e América Latina. Tal proposta objetivou, sobretudo, rejeitar a discriminação do homem e da cultura do campo. A luta por uma educação pautada na responsabilidade da família e da comunidade, bem como na dialética entre teoria e prática, dando fundamental importância à militância social dos formadores por uma Educação do Campo (GRENEREAU, 1969 apud NOSELLA, 2007), continua em construção e somente tem se efetivado pela organização dos Movimentos Sociais⁴³. Nessa perspectiva, trazemos Caldart, que, ao discutir Educação do Campo, a considera como

a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p. 26)

Apesar de a trajetória construída pelo Movimento pela educação no e do campo ter efetivado e assegurado políticas públicas que venham atender às demandas específicas desta população, as escolas do meio rural historicamente têm sido uma questão secundária, em aberto. A existência de um vazio deixado pelo Estado tem suscitado iniciativas da própria população, através de suas organizações e movimentos sociais, uma reação ao processo de exclusão, no intento de forçar novas políticas públicas que garantam o acesso à educação, o que leva à (re)construção de uma identidade própria das escolas do campo (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2011). Nesse sentido, na proposição inicial da Pedagogia da Alternância, bem como em sua continuidade histórica, evidencia-se a ideia de que a

⁴³ “Movimentos Sociais”, conforme Mitidiero (1999 apud PALUDO e THIES, 2008), pode ser definido como um conjunto de pessoas em luta por melhores condições de vida, as quais vão adquirindo uma consciência relativamente coletiva no processo de construção da contestação e da luta, alavancadas por um potencial de rebeldia, desenvolvido num contexto de exploração e dominação.

militância política não é uma dimensão externa que se soma à atividade educativa; ao contrário, em todo o ato pedagógico está um compromisso político exercido pelo desenvolvimento desse ato (NOSELLA, 2007).

O projeto educativo pensado por aquele grupo, trabalhadores do campo e comunidade em associação, mostra-se ainda como uma sólida alternativa, no sentido de possibilitar ao jovem do campo uma educação que lhe garanta, enquanto ser social, a intervenção e permanência no seu meio, processo que acontece através da dialética entre formação e aquilo que está posto culturalmente, articulando permanentemente o ser individual e o social, o ser biológico e o ser cultural, pois, conforme a teoria de Vygotsky, em Oliveira,

a atividade humana, resultado do desenvolvimento sócio-histórico, é internalizada pelo indivíduo e vai constituir sua consciência, seus modos de agir e sua forma de perceber o mundo real, a compreensão do contexto cultural no qual ela ocorre é essencial para a compreensão dos processos psicológicos. Conforme se transforma a estrutura da interação social ao longo da história, a estrutura do pensamento humano também se transformará (OLIVEIRA, 2002, p. 96-99).

]

Em consonância, a base da Pedagogia da Alternância é a proposição de uma formação que liberta o homem do campo e o conscientiza de suas opções, “objetiva mostrar aos homens do campo as possibilidades sócio-econômicas e tecnológicas da terra, sua riqueza e suas limitações” (NOSELLA, 2007, p. 9), do direito entre permanecer ou sair do meio rural, não simplesmente impor sua permanência, mas promover a capacidade de escolha por esse espaço social em toda sua singularidade. Culturalmente, espera-se do Estado; no entanto, esse coletivo de pais precisa romper com a perspectiva da espera e se organizar, na busca de uma escola que se aproxime das suas necessidades.

Concebe-se a Alternância como uma proposta pedagógica de integralidade, possibilitando ao jovem a percepção de sua condição humana, desenvolvendo-o pessoal e culturalmente, numa proposta que ultrapassa o ambiente escolar, sendo fundamento para toda a vida (NOSELLA, 2007). Percebe-se, por meio da organização didático-metodológica e seus instrumentos, que não existe separação entre os tempos, uma vez que o processo é contínuo, não permitindo a fragmentação da formação, pois a construção do conhecimento se dá à medida que os processos vão se desenvolvendo. Segundo Oliveira, para Vygotsky “os processos

de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2002, p. 105).

Este pensamento está nas postulações de Vygotsky (OLIVEIRA, 2002) e sua teoria sócio-histórica que enfatiza principalmente o processo de ensino e de aprendizagem que, neste contexto (CFR), terá maior chance de se efetivar, pois considera o nível de desenvolvimento real do jovem, suas experiências e expectativas. Conectado a isso está o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que caracteriza os processos que já estão presentes, “em semente” no indivíduo, mas ainda não se consolidaram. Logo, a educação baseada na Pedagogia da Alternância tem mais chances de ter êxito, pois foca nos processos de desenvolvimento e faz emergir aquilo que é novo no caminho do indivíduo, a ideia de transformação.

Neste sentido, a CFR, enquanto instituição social, age na ZDP, através da intervenção pedagógica dos mediadores (colegas, monitores, professores, técnicos, pais) e tem a explícita função de promover o aprendizado e o desenvolvimento psicológico do jovem. Assim, evidenciado plenamente nos diálogos e depoimentos de jovens em processo de aprendizagem em CFRs, salienta-se o que Nosella (2007) constatou:

Alternância não é uma mera justaposição de espaços e de tempos, uns dedicados aos trabalhos e outros aos estudos, o currículo integra esses dois pólos despertando nas consciências dos alunos, das famílias, das comunidades, das instâncias políticas e técnicas (NOSELLA, 2007, p. 10).

Nesta perspectiva, percebem-se no jovem alternante mudanças explicitadas em seu modo de ‘ver, julgar e agir’, em suas relações com o meio, o que implica em processos de transformações políticas, históricas, sociais e técnicas na produção do seu modo de vida.

A Alternância se inicia por meio do Plano de Estudo e acontece em três momentos: na CFR, na Comunidade, e na CFR novamente. A partir de uma tomada de consciência, conhecendo e se apropriando do seu contexto (privado e coletivo) junto à sua família, e, em segunda etapa, na Colocação em Comum, se compartilha com o grupo e se constrói um currículo com inserção científica, tecnológica, cultural, política e social, devidamente autorizados pelos sistemas de ensino, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Art. 23º. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (LDB, 1996)

A formação pela Pedagogia da Alternância propõe que os jovens discutam a realidade com a família e com os profissionais e, a partir de suas reflexões, concebam novas formas de pensar e agir em seu espaço familiar e comunitário.

A CFR é gerida por uma Associação Comunitária formada pelas famílias que têm filhos estudando na Casa, por jovens egressos e por representantes das entidades e demais apoiadores da proposta. Além da contribuição das famílias, com alimentos produzidos em suas propriedades, outros parceiros, dos diferentes níveis, privados ou públicos, ajudam na manutenção da CFR. Esta relação favorece uma gestão descentralizada, com adequações às diferentes realidades em funcionamento.

Nesta prática educativa valorizam-se, sobretudo, os saberes e as vivências que os jovens trazem de seu cotidiano, tomando como base o seu local de inserção. Assim, as moradias/comunidades de origem dos alunos se transformam em extensão da sala de aula e vice-versa, tornando-se laboratórios em que os mesmos deverão ampliar seus conhecimentos e intervir para a melhoria da qualidade de vida de cada família, da comunidade, e, conseqüentemente, do meio local/regional.

Para Vygotsky (ZIMMERMANN, VENDRUSCOLO e DORNELES, 2013), é na interação do sujeito com o meio social e seus mediadores que se dá o desenvolvimento cognitivo.

Isso explica tanto os mecanismos cerebrais envolvidos no funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo sócio-histórico. [...] o conhecimento científico é apenas uma das formas de conhecimento e o desenvolvimento cognitivo acontece 'de fora para dentro' e é internalizado a partir do que já existe, na relação com os outros, sendo mediado por instrumentos e signos que reconstróem internamente uma operação externa (ZIMMERMANN, VENDRUSCOLO e DORNELES, 2013, p. 6)

Neste sentido, a institucionalização da Educação do Campo que se fundamenta na Pedagogia da Alternância a viabiliza como um processo de formação, de ensino e de aprendizagem que, ao articular educação e trabalho, exige a participação e co-responsabilidade de todos os envolvidos para sua sustentação. Mostra-se como um projeto educacional capaz de desenvolver um sujeito

cooperativo, organizado, solidário, com formação intelectual, política, histórica e cultural, um ser social. Estes elementos formativos, constitutivos humanos, são aqui percebidos como formação omnilateral.

Conforme mencionado anteriormente, a formação humana que adota o trabalho como princípio educativo concebe o ser humano como um ser integral, combinando trabalho e estudo, saber prático e teórico, abstrato e concreto, diferentemente do que é geralmente praticado no sistema educacional brasileiro.

3.2.1 Os CEFFAs e seus instrumentos: territorialidades de inclusão

Retoma-se o segundo capítulo do trabalho, onde se abordaram aspectos contextuais demonstrando que a região do Vale do Jaguari mantém uma oferta de escolas de educação básica pública no meio rural, de maneira equitativa em relação ao número de escolas do meio urbano. Com exceção de um dos municípios, a maioria garante a oferta da escolarização. No entanto, é crescente o número de estudos tencionando a intencionalidade da educação ofertada aos povos do campo. Constata-se, pelo relato dos próprios sujeitos desta pesquisa, que a escola do campo está distanciada da realidade dos seus educandos e, assim não consegue cumprir seu papel de inclusão e emancipação de maneira socialmente justa.

Por outro lado, percebe-se, por meio da Pedagogia da Alternância e suas finalidades e meios, que os espaços educativos alternativos, como os CEFFAS, têm se empenhado e conseguido, conforme Nosella (2013), libertar o homem do campo utilizando a linguagem de sua cultura. Deste modo, a possibilidade de colocá-lo como sujeito do seu próprio destino faz de tais espaços territorialidades de inclusão.

Sobre a formação por alternância, salienta Gimonet (2007, p. 28) que estes Centros têm conseguido promover a almejada articulação entre teoria e prática, entre tempos e espaços, promovendo uma nova práxis: “de um lado, a formação integral da pessoa, a educação e, de maneira concomitante, a orientação e a inserção socioprofissional; de outro, a contribuição ao desenvolvimento do território onde está sendo implantado o CEFFA”. Mais que isso, buscam dar sentido às questões pedagógicas, promovendo experiências cooperativas e em tempo integral e permitindo ao alternantes dar continuidade à sua formação ao retornarem às suas famílias/espaços sociais. Assim, constitui-se um trabalho educacional diferenciado,

capaz de atender às especificidades da Educação do Campo, em contraposição ao sistema educacional tradicional do Brasil. Conforme Ribeiro (2008),

Nas obras que registram a história dessa Pedagogia, destaca-se o diálogo de um pai, Jean Peyrat, com seu filho Yves, que contesta sua ordem de continuar os estudos, ao afirmar: Papai, eu quero muito te obedecer em tudo, mas sobre os cursos complementares está decidido; eu não voltarei mais lá, eu quero trabalhar contigo! Esse diálogo mobiliza o pai em busca de uma solução pensada juntamente com o padre da aldeia, l'Abbé Granereau, o filho Yves e outros agricultores que também enfrentavam o mesmo problema. A iniciativa dos pais com o auxílio do pároco da aldeia está na origem da criação da primeira Maison Familiale Rurale (MFR), em 1935, em Lot-et-Garone, região Sudoeste da França (RIBEIRO, 2008, p. 30)

A questão retratada, no que tange ao descontentamento do jovem e à possibilidade do rompimento compulsório com o espaço rural e os vínculos com a terra, é o que se repete na realidade atual brasileira, quando muitos jovens acabam por abandonar o campo e sair em busca de educação e trabalho em espaços urbanos. Conforme a mesma autora, o surgimento dos CEFFAs, no Brasil, conta com a influência e presença da Igreja Católica, em 1966, pelo movimento do catolicismo social, que tinha como princípio “a defesa da democracia como condição do progresso social”. Esse movimento deu origem à Juventude Agrária Católica (JAC), que, como salienta Ribeiro (2008, p. 32), fomentou o projeto de “preparar os agricultores, por meio da formação e da mudança de mentalidade, para ações afirmativas de participação, organização e protagonismo”.

Nesta caminhada histórica de exclusão e abandono, os espaços formativos que utilizam a Pedagogia da Alternância têm se constituído como experiências de educação com interface com o desenvolvimento do meio rural e a formação de novas territorialidades, na perspectiva de que ocorrem transformações significativas entre os diversos atores sociais envolvidos nessas experiências.

Ao contrário da maioria das escolas do meio rural do Vale do Jaguari, as CFRs podem se caracterizar como territorialidades de inclusão pelos elementos explicitados nos princípios que norteiam a pedagogia da alternância. Em primeiro lugar, de acordo com Gimonet (2007, p. 29-31), garantem a *primazia da experiência sobre o programa* curricular, traduzida em um caminhar permanente que vai da experiência ao encontro de saberes mais teóricos e que volta novamente à experiência e assim sucessivamente. Em segundo lugar, essa experiência ocorre na *articulação dos tempos e dos espaços de formação*, alternada e complementarmente. O terceiro princípio é o *processo de alternância que acontece*

em três tempos, saindo do meio familiar, profissional e social, para o CEFFA e retornando ao meio para aplicação, experimentação e reconstrução, em sintonia com a cultura e ressignificação de saberes, do jovem e da família envolvida. O quarto é o da *formação profissional e integral associadas* do jovem. O quinto é o de *cooperação, de ação e de autonomia*. E, o sexto e último princípio é a *associação dos pais e mestres de estágios profissionais como co-formadores*, valorizando a inserção de novos atores no processo educacional (GIMONET, 2007). O sexto princípio é característico da realidade francesa, visto que, no Brasil, as CFRs ainda estão centradas na formação de sujeitos do campo, os quais desenvolvem seus projetos de vida em suas próprias propriedades ou em lugares arrendados. A escola formal tradicional, ofertada aos sujeitos do meio rural, tem oportunizado esta prática, ou algo parecido com isso?

Detalhadamente, pelo mesmo autor, estão descritos os instrumentos usados pelos CEFFAs como pressupostos que fundamentam a Pedagogia da Alternância. São eles: a) Plano de formação: construído de acordo com a realidade das famílias dos jovens, através da Pesquisa Participativa e adequado às políticas de desenvolvimento da região, com apoio da equipe de formadores; b) Pesquisa Participativa: instrumento que permite à família refletir e discutir sua realidade e direcionar os estudos para a formação sócio-profissional da família; c) Plano de estudo: questionamento da realidade da família do educando sobre o Tema Gerador a ser estudado na próxima alternância; d) Colocação em Comum: sistematização do Plano de Estudo feito pela família no momento sócio-profissional. É o primeiro momento da semana na Casa Familiar Rural; e) Caderno da Realidade: considerado o instrumento básico da Pedagogia da Alternância, é onde são registradas as atividades desenvolvidas na moradia e comunidade; f) Aulas Teórico-Práticas: desenvolvimento dos conteúdos do Tema Gerador⁴⁴ e das áreas do conhecimento, no decorrer da semana, de forma interdisciplinar; g) Visitas de estudo: visitas que

⁴⁴ A pedagogia de Freire parte do Estudo da Realidade. Para este educador, a questão fundamental para a compreensão crítica da totalidade (2005, p. 111) é “ter antes a visão totalizada do contexto, para em seguida separar ou isolar os elementos ou as particularidades do contexto”, através de cuja cisão se voltaria com visão ampliada à totalidade analisada. Nesse processo surgem os Temas Geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Portanto, “o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo” (IDEM, p. 114). Embora a bibliografia aqui estudada, referente à Pedagogia da Alternância, não se fundamente explicitamente em Freire, quando usa “tema gerador” tem o mesmo sentido proposto pelo autor. Assim, novas pesquisas poderão aprofundar tal perspectiva e se ela está ou não presente nas CFRs. Proposta que não é objetivo deste estudo.

possibilitam o contato com realidades diferentes; h) Visitas às propriedades: momento em que os jovens recebem em suas propriedades os demais jovens da casa; i) Projeto Profissional do Jovem (PPJ): ao longo dos 3 anos, é estimulada a busca de fundamentação do conhecimento científico e tecnológico, autonomia quanto ao aprendizado em geral, e orientação à pesquisa, para que o aluno desenvolva um projeto, chamado pelos jovens da Casa de “Projeto de Vida”, envolvendo atividades produtivas em sua moradia, com a família. O projeto se desenvolve considerando a comunidade local, objetivando conhecimentos comuns ao grupo e específicos às necessidades de cada jovem. O projeto profissional está pautado na realidade de cada propriedade e família e leva em consideração aspectos de desenvolvimento sustentável, observando o contexto social, econômico, ambiental, técnico e político de um projeto (GIMONET, 2007).

Conforme Marirrodiga e Calvó, nos CEFFAs, ocorre “o aumento de responsabilidade na formação e no desenvolvimento local por parte do grupo de famílias associadas” (2007, p. 177). Assim, a alternância articula processos de “formação e desenvolvimento local mediante a participação, o compromisso associativo e o trabalho em rede” (2007, p. 181). Tal pensamento está na definição de CEFFA, sintetizada pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB): “uma associação de famílias, pessoas e instituições que se unem para promover o desenvolvimento Sustentável e Solidário do Campo, através da formação dos adolescentes, jovens e suas famílias” (QUEIROZ, 2013, p. 140).

Explicita-se, de acordo com os autores citados, a desresponsabilização do Estado para com a educação do meio rural, ligada à falta de políticas públicas que viabilizem, de fato, a articulação educação e trabalho, tornando-se este um desafio remetido à sociedade civil, que, sob tal imposição, assume a ausência e suas consequências inteiramente para si.

Ao considerar-se a formação dos sujeitos como construção do conhecimento que ocorre em um processo histórico cultural, pela interação e mediação com o espaço social, a Educação do Campo e suas territorialidades são espaços sociais de inclusão e, portanto, por sua constituição, abarcam questões que vão das políticas públicas implementadas durante um processo ao significado do campo e de qual educação se propõe. Ou seja, para tratarmos da Educação do Campo, é necessário tratarmos do processo formativo destes coletivos nas dimensões tanto dos sujeitos da ação educativa quanto dos processos formadores.

Neste sentido, percebe-se, pelas leituras que os estudiosos tem feito sobre os centros por alternância, entre eles, Ribeiro (2008), Queiroz (2013), Gimonet (2007), que os CEFFAs desenvolvem a Pedagogia da Alternância de maneiras e visões diferenciadas. Existem diferenças próprias entres CFRs e EFAs, assim como entre o mesmo grupo, entre as quais, por exemplo, a compreensão e/ou confusão entre empreender e cooperar, sendo muitas vezes colocados como sinônimos.

Ribeiro (2008) tenciona as concepções que sustentam a formação por alternância dos CEFFAs e faz uma distinção entre “empreendedorismo” e “cooperação”. Para a autora, a cooperação é vista como um valor das comunidades rurais e vai além da organização dos trabalhadores em cooperativas. Segundo ela, a cooperação como valor está presente nas experiências que adotam a pedagogia dos tempos/espacos alternados de trabalho e educação. Segundo Ribeiro (2008, p. 140), “O empreendedorismo é apregoado como a possibilidade de o jovem criar seu próprio negócio e o discurso que o sustenta chega, também, às experiências das CFRs e das EFAs”. Contudo, a autora salienta que “empreendedorismo e cooperação trazem implícitos conceitos e projetos de sociedade e educação que entram em contradição ao serem desvelados os interesses antagônicos que os informam” (2008, p. 140). Para a autora, independentemente das concepções apreendidas por cada um dos CEFFAs, existem diversas posições a respeito destes conceitos, inclusive no meio acadêmico, sendo necessário respeito à diversidade e à vida dos sujeitos do campo que vivenciam conceitos próprios, como a solidariedade e o cooperativismo.

E a CFRVJ, sob qual conceito está se constituindo?

Por muito tempo, a sociedade viu o campo como lugar de atraso, inferior, que não necessitava de “instrução”. Isso consolidou um imaginário que projetou o espaço urbano como única perspectiva de progresso econômico, ideia fundamental do processo de modernização da agricultura implantado no Brasil, e balizadora do ensino como um todo.

Segundo Caldart (2008), ao se pensar a lógica da vida no campo em suas múltiplas e diversas dimensões, não se pode deixar de relacionar essa forma de vida com a percepção de que o espaço que ela ocupa e recria é seu território. De acordo com Fernandes (2009), território e lugar não são apenas categorias de análise, mas espaços vividos que podem apresentar manifestações de contraface ao pragmatismo característico da sociedade burguesa globalizada. A partir das novas

mutações da sociedade, tem-se a construção de um novo espaço e de um novo funcionamento do território.

Desse modo, numa situação de extrema competitividade, característica do capitalismo global, o espaço geográfico ganhou novas definições, os territórios são reproduzidos e organizados por relações sociais de classes e revelam os movimentos de dominação e resistência. Como enfatizou o geógrafo Haesbaert (2004, p. 20): “não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade, sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico territorial”.

No movimento contraditório e dialético estabelecido entre as relações do sistema capitalista, marcado pela subserviência do Estado brasileiro ao projeto de desenvolvimento econômico, e a urgência e emergência de movimentos organizados que objetivam outro mundo, surgem questões que divergem da proposta de Educação do Campo, mas, ao mesmo tempo, nessa engrenagem hegemônica, estão impostas e amarradas de tal forma que dificultam outra opção política ou ideológica. Assim, entre tensões cotidianas que colocaram em questão a continuidade ou não da CFRVJ, no final do primeiro ano de suas atividades alternantes, em 2013, traz-se à crítica um projeto que a CFRVJ enviou para várias entidades, públicas e privadas, buscando ajuda financeira para a aquisição de materiais de infraestrutura, administrativa e pedagógica. Prontamente, a Souza Cruz liberou certa quantia, sem exigência de contrapartida nenhuma, apenas com formalidades administrativas. Nesse caso, embora se questione a plantação de fumo e tudo o que desencadeia sua produção, o coletivo CFRVJ fez uso do sistema e conseguiu comprar camas, colchões, geladeira, ventiladores, computadores e até um carro para poder acompanhar as alternâncias em Tempo Comunidade, ação pedagógica inexistente até então e que a partir de 2014 passa a ser efetivada.

Compreender o Campo como um território, implica discutir Educação do Campo, a diversidade que envolve sujeitos que convivem e trabalham no e do campo e vivenciam constantemente processos de *territorialização, desterritorialização e reterritorialização*⁴⁵, que são movimentos dinâmicos no e do

⁴⁵ O conceito de territorialização-desterritorialização-reterritorialização (T-D-R) foi determinado por Raffestin, propondo definir a territorialidade como conjunto de relações que se desenvolve no espaço-tempo dos grupos sociais. Sendo assim, inicia-se o que se denominou processos geográficos de T-D-R, pois a criação de territórios seria representada pela territorialização, a sua destruição (por mais que seja temporária) pela desterritorialização, e pela sua recriação a partir de processos de reterritorialização (HAESBAERT, 1997). Abordar os conceitos de desterritorialização e reterritorialização a partir do discurso geográfico permite dotar a Geografia de um corpo teórico-

território, significando não a simples mudança de lugares, mas também de formas de pensar e organizar o espaço, vivenciar e expressar a cultura. São movimentos que se espacializam, por exemplo, na luta pela terra e pela qualidade de vida, trabalho e educação no e a partir do campo.

Neste sentido, a conceituação aqui defendida entende o território como um espaço determinado por relações de poder, evidentes ou não. Mais que um espaço de governança, nele se consideram os diversos interesses sociais que produzem diferentes territórios (FERNANDES, 2009). Tem como referencial o espaço do cotidiano onde se desenvolvem relações internas e externas intrínseca ao estudo da CFRVJ.

Para Raffestin (1993), o território é entendido como a manifestação espacial do poder, fundamentada em relações sociais, e no qual existem múltiplos poderes além do Estado. Concordando com os autores, percebe-se que realidades e problemas nacionais mesclam-se com realidades e problemas mundiais, ou seja, o local, regional, nacional ou mesmo continental se entrelaçam.

Neste sentido, em vista de uma desterritorialização do campo, preocupadas com a sucessão rural, as famílias constroem alternativas educacionais que possam possibilitar aos seus filhos, jovens agricultores, a opção por ficar ou não nesses espaços. Assim, os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) têm se consolidado como experiências aglutinadoras de instrumentos e aportes teórico-metodológicos promotores da criação de vínculos mais efetivos com a terra, de valores comunitários e cooperativos e de possibilidades geradoras de qualidade de vida. A CFRVJ é um espaço de reconhecimento ampliado do lugar, um espaço de transformação dos sujeitos produzido política, cultural, econômica e socialmente, suscitando perspectivas de construção e consolidação de projetos que articulam educação e trabalho. Nesta construção, as ações vêm acontecendo pelo caminho da cooperação, solidariedade e união.

De acordo com Ribeiro (2008), ao problematizar o tema educação e trabalho, a autora diferencia a formação omnilateral, que vincula educação e trabalho na Pedagogia da Alternância, e a concepção marxista, fecundada na referência do

conceitual renovado e necessário para entender a complexidade do mundo contemporâneo. Para Haesbaert (2004), é necessário destacar a forte vinculação da obra dos autores com a Geografia, principalmente (mas não apenas) através do conceito de desterritorialização. Para o autor, devemos pensar a territorialização e a desterritorialização como processos concomitantes, ou seja, fundamentais para compreendermos as práticas humanas.

trabalho como produção industrial, que se intensificava no século XIX, período considerado como “segunda revolução industrial”, estendendo-se pelo século XX no pós-guerra. Afirma que

De modo geral, o pensamento marxista projeta que o movimento contínuo de reprodução/acumulação de capital provocaria a completa desestruturação da produção agrícola tradicional, que envolve a família camponesa, pela expropriação da terra, dos instrumentos de trabalho garantidores da subsistência desta família, e pela conseqüente proletarização dos agricultores transformados em operários. A luta contra a expropriação da terra ou mesmo pela sua conquista, em alguns países, resultou em uma reforma agrária que, se de um lado distribuiu terra aos camponeses, de outro, abriu caminho para a legitimação da propriedade privada. [...] Desse modo, abriu espaço para o desmonte da produção agrícola tradicional, através da expropriação/proletarização desses camponeses, e para a ocupação da terra pelo modo capitalista de produção e comercialização. A terra como meio de produção sai da esfera do domínio pelo uso ancestral para a esfera da propriedade privada para a exploração do trabalho produtor de mercadorias e para tornar-se reserva de valor do proprietário, ou seja, deixa de ter seu uso para a garantia da sobrevivência do camponês, voltando-se à finalidade que lhe dá o modo de produção capitalista (RIBEIRO, 2008, p. 136).

Ainda, segundo a autora,

Marx (s/d); Lênin (1982) e Kautski (1972) apontaram as contradições do campesinato, que, tanto pode revoltar-se e organizar-se para lutar pela terra, quanto manter-se conservador em defesa de sua pequena propriedade, mas, nenhum desses autores tomou o trabalho agrícola como referência para uma possível formação omnilateral. A produção teórica que projeta esta formação tem por referência o trabalho industrial urbano. As questões que hoje se colocam ao processo de organização dos trabalhadores sejam eles urbanos ou rurais, e para a sua formação, nos impõem uma reflexão sobre a realidade do trabalho e da educação no padrão flexível que vigora no capitalismo, para que se possam ter claros os limites e as possibilidades de o trabalho tornar-se, efetivamente, princípio educativo de uma formação omnilateral. (RIBEIRO, 2008, 137)

Concorda-se com Ribeiro (2008), que reconhece a pedagogia da alternância, em seus espaços educativos, como articuladora do trabalho produtivo concreto com a educação construída em tempo escolar que, além de fortalecer a identidade pessoal e comunitária dos jovens, contribui para a construção do sujeito coletivo, assim como tem conseguido responder à escassez de postos de trabalho assalariado, por meio de estágios remunerados, dependendo do caso, na forma de alternância entre escola-empresa.

Percebe-se, em seu processo de implantação e experiências até aqui vivenciadas, a imbricação destas relações entre educação e trabalho na formação

do território, principalmente mudanças que dizem respeito aos aspectos de apropriação e comprometimento dos sujeitos envolvidos, numa nova constituição de territorialidade, para além do lugar onde vivem. Nesse contexto, os sujeitos/atores preocupam-se em gerir e dar continuidade e sustentabilidade a um projeto coerente com as proposições da Pedagogia da Alternância e com as necessidades deste coletivo.

No Brasil, segundo dados da Arcafar-Sul⁴⁶, temos 273 CEFFAs, com 21.888 jovens em formação, 7.980 jovens por ano, 1.862 monitores, sendo o número de famílias atendidas de 71.888, com um total de 359.440 pessoas atendidas, sendo, indiretamente, 2 milhões, e 1.382 os municípios envolvidos. Na região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), são 72 centros de formação, destes 42 no Paraná, 22 em Santa Catarina e 8 no Rio Grande do Sul. Muitos são os desafios enfrentados pelos CEFFAs, especialmente por falta de apoio do poder público.

Ribeiro (2008), ao trazer à reflexão a questão do desinteresse do estado pela escolarização camponesa e a influência da igreja na organização camponesa e experiências de Educação Popular e Pedagogia da Alternância, destacando-as esses pontos como fundamentais para compreender as concepções político-pedagógicas que sustentam tais experiências, bem como as tensões existentes entre elas.

Como uma possibilidade, Gimonet (2007, p. 40) declara que os propósitos da Pedagogia da Alternância e dos CEFFAs apresentam um ideal formativo raramente conseguido na íntegra; no entanto, é na medida em que se aproxima do ideal que reivindica que se torna diferente de outros percursos de formação.

Reinterpretando os pressupostos que fundamentam a Pedagogia da Alternância, explicitados por Gimonet (2007), propõe-se uma adaptação que sistematiza o processo de implantação da Casa Familiar Rural do Vale do Jagurai (Figura 10) e o que dele emerge, considerando uma proposta que congrega o jovem e as famílias, as demais instituições e apoiadores, num coletivo de reciprocidade cultural, política e histórico-social.

⁴⁶ Ver detalhadamente em <http://www.arcafarsul.org.br/>

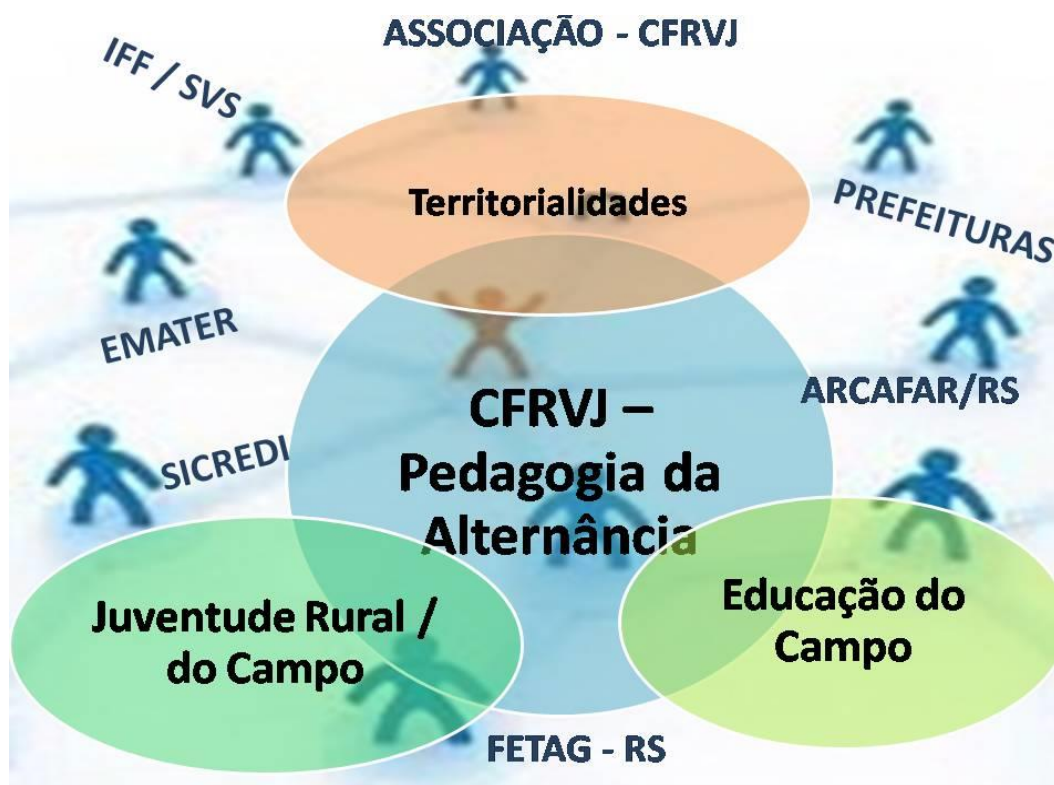


Figura 10 - Sistematização da Pesquisa
 Fonte: Zimmermann e Meurer (2014).

3.2.2 Práxis dos tempos de alternância: tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC) CFRVJ

Conforme documentos, relatórios, reuniões, momentos em que a pesquisadora esteve participando como membro da Associação ou como observadora, a Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari (CFRVJ) iniciou suas atividades 2013, com a reunião da Associação da CFRVJ e o planejamento pedagógico com a primeira turma de jovens, pais, monitores, governanta e demais pessoas da comunidade. A formação inicial ocorreu a partir das orientações pedagógicas da Arcafar/RS (Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Rio Grande do Sul) e do Projeto Político Pedagógico da Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari, o qual foi produzido pelo coletivo conjuntamente com a Arcafar/RS.

Foram organizadas as 14 alternâncias no ano de 2013, com as atividades no tempo CFR (uma semana) e no tempo moradia/comunidade (duas semanas), focando-se a formação do primeiro ano no reconhecimento da propriedade e da

família, articulando construção do conhecimento e projeto de vida ao longo dos dois anos que seguem a formação.

O trabalho pedagógico parte de assuntos levantados pelas famílias e jovens, com a orientação de professores e monitores, e são agrupados em temas geradores (inspirados no Método Paulo Freire), os quais são trabalhados por professores e técnicos de diversas instituições. Os monitores, conjuntamente com os jovens e pais, começam pela reflexão de questões importantes que os afetam e requerem aprofundamento. Em reuniões, essas questões são debatidas e, a partir daí, definem-se os temas das 14 alternâncias que seguirão em TE e TC. Assim, o coletivo (pais, jovens educandos, monitores e entidades mantenedoras) participa da formulação dos temas geradores e da efetivação dos tempos de formação em que se entrelaçam saberes tradicionais do meio rural e conhecimentos técnico-científicos, constituídos histórica e culturalmente. Essa concepção confere ao jovem o papel de protagonista no processo de ensino e de aprendizagem, como sujeito que intervém na transformação e melhoria das condições de vida individuais (da família), e também do meio social em que vive, na comunidade local/regional.

Neste estudo, será considerado, detalhadamente, apenas o primeiro ano de alternância, conforme Quadro 4, abaixo:

Alternâncias 1º ano CFRVJ – 2013		
Alternância	Data	Temas
1ª alternância	12 a 14 de março	Organização e reconhecimento
2ª alternância	01 a 05 de abril	Família e Propriedade
3ª alternância	22 a 26 de abril	Conhecimentos Jurídicos e Políticas Públicas
4ª alternância	13 a 17 de maio	Cooperativismo, associativismo, sindicalismo
5ª alternância	03 a 07 de junho	Solos (origem, composição, manejo)
6ª alternância	24 a 28 de junho	Solos
7ª alternância	15 a 19 de julho	Subsistência familiar (horta, pomar, criação de animais e produção orgânica)
8ª alternância	05 a 09 de agosto	Apicultura
9ª alternância	26 a 30 de agosto	Recursos ambientais Cuidados com os agrotóxicos Desenvolvimento sustentável Manejo sustentável Lixo Código florestal
10ª alternância	23 a 26 de setembro	Água na propriedade (Piscicultura, irrigação, armazenagem, microbacias).
11ª alternância	07 a 11 de outubro	Bovino de leite (alimentação, manejo)
12ª alternância	21 a 24 de outubro	Criação de animais (gado de corte, suíno, aves)
13ª alternância	04 a 08 de novembro	Agroindustrialização (higiene, conservação) Cana de açúcar e derivados
14ª alternância	25 a 29 de novembro 05 de dezembro (encontro das famílias em Santo Cristo)	ADMINISTRAÇÃO DA PROPRIEDADE Apresentação dos projetos

Quadro 04 – Plano de Alternâncias CFRVJ

Fonte: Documentos pedagógicos CFRVJ/2013

A CFRVJ iniciou a primeira alternância com a adaptação dos jovens na Casa, sua inauguração e uma palestra com o professor do Instituto Federal Farroupilha – São Vicente do Sul, Gustavo Pinto da Silva, sobre os Desafios do Meio Rural no Município de Jaguari. A primeira alternância seguiu com representantes da Arcafar-RS e o papel da Associação nas CFRs. Também foram organizadas as regras de convivência da Casa e a construção do croqui da propriedade de cada jovem.

A segunda alternância teve como temática a Família e Propriedade (moradia), como tema gerador, com relatos e discussões a partir das atividades realizadas na propriedade sobre o reconhecimento do histórico familiar e dos seus espaços e tempos. Houve momentos de leituras específicas sobre alimentação e saúde,

doença e homeopatia, bem como palestra sobre segurança alimentar e nutricional com a extensionista da Emater de Jaguari, Fabrícia Tadia.

A terceira alternância teve como tema gerador os Conhecimentos Jurídicos (contratos agrários, projetos agrícolas, crédito rural). Debateu-se a temática da Revolução Verde e as transformações na agricultura e as políticas públicas atuais com ênfase para o PRONAF. Além disso, contou-se com a palestra do advogado Tarquínio Lena Mattana, enfocando o tema “Contratos Agrários”; palestra sobre Projetos Agrícolas através da Emater/RS Jaguari; atividades de organização da Casa e debates a partir do documentário: “Assentamento: relatos da Campanha Gaúcha”.

Com o tema gerador cooperativismo, associativismo e sindicalismo, a quarta alternância teve, além das atividades cotidianas, uma palestra com o presidente da Cooperativa Agrária São José, Dagumar Reolon, sobre o tema gerador, seguida de uma Visita de Estudos à Cooperativa Agrária São José, e de palestra sobre Família, Adolescência e Drogas com a Psicóloga Cristiane Copetti de Lima/CAPS Pró Vida-Santiago-RS, com a presença de toda a Associação da Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari.

A quinta alternância trabalhou com a temática dos Solos: origem e composição, com atividades como: palestra sobre o tema gerador com os professores Celso da Silva Gonçalves, Gabriel Garcia e Evandro Just, do Instituto Federal Farroupilha São Vicente do Sul; criação de uma horta no espaço da CFRVJ; construção de projeto para adquirir materiais para a CFR com auxílio da Emater de Jaguari e Nova Esperança do Sul, por intermédio das extensionistas Fabrícia Tadia e Lizandra Bolzan Snowareski; palestra sobre relações familiares, com Valter Compagnoni, com a participação de toda a associação. Como atividades complementares, houve momentos de leitura com ênfase no jornal da FETAG e as problemáticas levantadas.

A sexta alternância seguiu a temática dos solos com professores do IF Farroupilha/SVS, que trabalharam com os jovens as características e origem do solo e práticas e manejo do mesmo. Abordaram-se a agroecologia e os cuidados com o solo, e realizou-se a visita de estudo, com auxílio da Emater/Jaguari, a uma propriedade na localidade de Pinheirinho, para observação de solo. Para dar continuidade à participação das famílias e demais componentes da associação, realizou-se um jantar com reunião durante a alternância.

A sétima alternância assentou-se na temática da subsistência familiar com palestra sobre “Saúde e vida saudável”, com o professor Nelci Donadel, do IFF/SVS; palestra com a presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Santiago, Lérica Pavanelo, sobre a história do Hortomercado; visita de estudo ao Hortomercado em Santiago; estudo sobre “Agroecologia, Manejo de Pragas e Doenças”; atividades físicas com o professor Nelci Donadel do IFF/SVS e palestra sobre “Subsistência Familiar”, com a Emater/Jaguari.

A oitava alternância tematizou a apicultura, com o curso de Manejo básico, desenvolvido pelo SENAR, através do zootecnista Ricardo Neumaier, com atividades práticas de construção de caixas de abelhas.

Na nona alternância, com a temática dos Recursos Naturais, debateu-se sobre a problemática ambiental a partir do documentário “O veneno está na mesa⁴⁷” e realizou-se o estudo da apostila sobre “Produtos Alternativos para adubação e prevenção de doenças e pragas”, com o Técnico em Agropecuária Herton Chimelo Pivoto, do IFF/SVS, bem como atividades práticas relacionadas ao tema. Efetuou-se a abordagem da questão do lixo, com debates e com o filme “Lixo Extraordinário”; acompanhados da palestra sobre o lixo, com a Emater/Jaguari. Além disso, ocorreu uma aula sobre o Estatuto da Terra/ Socialismo Rural, ministrada pela professora Leonice Mourad, da UFSM.

A temática da Água na propriedade conduziu as discussões na décima alternância, com palestra sobre Água, reservatórios de água e irrigação, realizada pela Emater/Jaguari; aula sobre Recursos Hídricos, com o professor Celso da Silva Gonçalves IFF/SVS; visita de estudo ao IFF/SVS para tratar sobre o tema gerador, com palestra sobre irrigação e aula prática sobre os diferentes métodos de irrigação e piscicultura.

A décima primeira alternância tratou da educação ambiental com o trabalho sobre Educação Ambiental, tempo de decomposição de materiais e resíduos, através do projeto Prodece do IFF/SVS; palestra com engenheiro agrônomo e

⁴⁷ Documentário de Silvio Tendler. Um filme dedicado a elucidar o cidadão brasileiro sobre o escândalo dos agrotóxicos no Brasil, com depoimentos de agricultores, representantes de consumidores, representantes de multinacionais e da ANVISA, Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Conforme o Documentário “O Brasil é lamentavelmente o país que mais consome agrotóxicos no planeta.” O filme é de 2012. Fonte: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/191/artigo278799-1.asp>.

técnico da Emater, Gilmar Deponti, sobre Síntese do Novo Código Florestal, e construção de trabalho sobre Soberania e Segurança Alimentar.

A décima segunda alternância tratou da fruticultura, com a visita de estudo, na cidade de Cacequi, a uma propriedade rural para conhecer a produção de tomate em estufas e ao Projeto “Desafio Jovem”; AULA sobre fruticultura e podas com professores do IFF/SVS; aula sobre temas sociais com a professora Leonice Mourad da UFSM; e apresentação do trabalho sobre Soberania e Segurança Alimentar pelos jovens da CFR no IF Farroupilha de Jaguari.

Com a temática de introdução da criação de animais, a décima terceira alternância abordou a pecuária familiar, a produção em campo nativo e produção e manejo de aves. Ocorreu uma aula no IF Farroupilha/SVS sobre a criação de peixes e o estudo da cartilha Agropecuária Saudável, trabalhando os seguintes temas: Pecuária Saudável; Preparos homeopáticos, fitoterápicos e formulações caseiras. Com o objetivo de integrar a família ao processo educativo, ocorreu uma palestra com a psicóloga Laíze Zanine, sobre relações familiares e adolescentes.

A décima quarta alternância ocorreu com a apresentação dos jovens da CFR na Câmara de Vereadores de Jaguari, como forma de inserção política, e com a apresentação das introduções dos projetos de vida dos jovens. A finalização do ano contou ainda com um momento de integração de toda a Associação.

As alternâncias foram sempre permeadas por leituras complementares, discussões sobre textos de diversas abordagens culturais, atividades esportivas e culturais, momentos individuais e coletivos de colocação dos anseios e dificuldades dos jovens, bem como organização da Casa Familiar Rural.

Em cada final de TE (Tempo Escola), a Associação se reúne e avalia a semana, bem como planeja as três próximas, duas em TC (Tempo Comunidade) e a seguinte em TE. Discutem-se os problemas enfrentados, as soluções encontradas para cada questão e ainda como deverá ser desenvolvido o trabalho em cada moradia, a mediação entre os saberes da família e os conhecimentos construídos na CFR. Além disso, faz-se uma previsão acerca da alimentação e a combinação do que cada família trará, contribuindo para as refeições que o grupo preparará em conjunto, de acordo com as orientações da governanta. A contribuição varia de família para família e, às vezes, é necessário comprar algum complemento durante a semana.

No cotidiano CFR existem barreiras estruturais que acabam configurando as condições concretas, objetivas e subjetivas, tanto no trabalho formador da instituição quanto nas atividades e na vida dos sujeitos do e no campo. Ou seja, a CFRVJ tanto vive sujeita aos conflitos estruturais da sociedade brasileira como é fruto desta, especialmente pela ausência do Estado na educação necessária ao sujeito do campo. No que se refere à relação trabalho e educação, o coletivo CFRVJ age por uma formação que possibilite a apropriação do conhecimento produzido no TE, de forma a ser coerente com o trabalho, considerado, assim, como mediador entre a produção da vida humana e a natureza, trabalho que é definido por Gramsci (1976, 1982) e Frigotto (2012), como princípio educativo formador do homem de modo omnilateral.

Deste período letivo, destacam-se, como principais dificuldades e desafios vivenciados, a falta de comprometimento de alguns parceiros/apoiadores que se responsabilizavam pela formação e, em cima da hora, deixavam de cumprir seu compromisso, o que acarretava em um grande empreendimento para suprir tal atividade ou ação combinada. Outro problema foi o auxílio dos parceiros financeiros que, devido à burocracia administrativa, entre outros, atrasavam o pagamento, desencadeando atraso nos salários dos monitores e, por consequência, a saída de dois monitores da CFR, ao final do ano de 2013. O acompanhamento dos tempos comunidades ficou incompleto, quase inexistente, devido à falta de transporte para que os monitores pudessem acompanhar de perto as alternâncias em TC (Tempo Comunidade) dirigindo-se às moradias dos jovens e suas famílias.

Dos oito jovens que participaram da formação nesse primeiro ano, cinco saíram da CFRVJ. Três deles, admirados por seu trabalho, já colocando em prática várias técnicas em suas moradias, em horticultura e apicultura, foram “cooptados” como empregados com carteira assinada, na região, o que os levou a desistirem do projeto CFR, justificando a saída em função da incompatibilidade de horários. Os outros dois foram prestar serviço militar.

A falta de infraestrutura, como camas, aquecimento, computadores, internet, entre outras, também foi considerada pelos monitores e associação um fator de dificuldade, visto que o jovem, hoje, tem um ritmo de vida que requer um mínimo de condições, às vezes decisivas em suas escolhas.

Ribeiro (2008) salienta que, no processo em que se confrontam os “Movimentos Sociais Populares do Campo” com o capital agrário, industrial,

comercial e financeiro, globalizado, observa-se a ampliação ou restrição das fronteiras da educação dos espaços rurais, dentro da qual se inserem as experiências por alternância. Em sua análise a respeito dos desafios vivenciados pelas práticas pedagógicas da Pedagogia da Alternância, Ribeiro (2008, p. 138) questiona: “As condições materiais, técnicas e pedagógicas dos e nos espaços pedagógicos nos quais se processa o tempo escola, para manter os educandos em regime de internato de modo a receber uma formação qualificada: estado ou entidade da sociedade civil ou ambos?”

Este pensamento vem ao encontro das principais dificuldades enfrentadas até o momento pela CFRVJ, como entidade da sociedade civil, conforme se percebe neste estudo. Assim, já que a necessidade educacional não vem sendo suprida devidamente pelo Estado, demandando da sociedade civil uma ação conjunta a outras e diversas entidades no sentido de supri-la, porque a negação do reconhecimento do trabalho desenvolvido por essas instituições, muitas vezes vistas inclusive como concorrentes pelo Estado?

No caso da CFRVJ, o problema está diretamente relacionado à dependência dos professores formadores, os quais, em sua totalidade, são oriundos de institutos federais, Emater, universidades, ao pagamento de monitores e governanta (Prefeitura, FETAG), às dificuldades de entendimento administrativo-pedagógicos entre a Casa e as Coordenadorias Regionais de Educação no que se refere ao TE dos jovens que estudam na Casa e em escola pública, a ausência de políticas públicas de financiamento ao jovem, cuja família tem pouca terra ou não é proprietária, entre outros, salientados pela apoiadora.

É uma pena que temos uma visão muito clientelista, [...] porque cada município quer a ação que lhe dá visibilidade que lhe garanta as eleições pros próximos quatro anos. Em nível estadual é a mesma coisa, em nível federal não é diferente. E é algo que acaba fazendo com que essas ações que acontecem e que emergem das comunidades, elas não são potencializadas, [...] e muitas vezes são vistas até como concorrente, às ações do Estado. Nós temos enfrentado essa dificuldade, todos os momentos que se buscou uma aproximação com o estado pra aproveitar melhor os espaços, não se encontra [...]. Há muito discurso de que se quer e de que é uma ação importante, mas na prática não se traduz, é bem complicado. Então eu vejo que a Casa tem um longo trajeto no sentido de articular políticas mais fortes pra conseguir avançar. (S. B. D. – Apoiadora)

Contudo, a CFRVJ, por meio do processo educativo coletivo, entre os diversos atores sociais envolvidos, pela forma como está sendo construída, pensada

e coordenada pela Associação, pressupõe uma relação recíproca de construção do conhecimento que fortalece as relações sociais e a constituição de vínculos entre os jovens e seus contextos de vida, o que talvez seja o aspecto decisivo da sua continuidade, mesmo com desafios tão difíceis de serem superados.

Nesse sentido, concorda-se com Heidrich, ao afirmar que é por meio do estabelecimento de vínculos, por criações ou invenções humanas, através de práticas sociais que se produz território (HEIDRICH, 2006, p. 27). Segundo o autor, vínculos com o território se fazem por aquilo que se consegue realizar externamente no espaço, que é por onde cada um pode relacionar-se com o outro. Para Milton Santos (1997, p. 61), são vínculos com os quais a humanidade se desnaturaliza, criando o espaço humanizado – o território e as formações socioespaciais. E ainda, conforme Heidrich (2006), apoiado em Lefebvre, a condição humana de estar no espaço, pressupõe ter acesso a um lugar, relacionar-se, realizar a transformação e ter a consciência disto.

Assim, vínculos podem ser apreendidos fundamentalmente por meio de três expressões: apropriação, valorização e consciência (HEIDRICH, 2006). Conforme já mencionado anteriormente, percebe-se tais apreensões na forma como o coletivo CFRVJ vem se constituindo durante sua trajetória, aspecto que, de certa forma, poderá superar o principal problema levantado pelos pais, a preocupação com a “sucessão rural⁴⁸”.

Assim, a aprendizagem constitui-se como uma releitura do mundo, como praxis social, refletida com e entre as pessoas do coletivo CFRVJ que buscam criar

⁴⁸ Esta pesquisa não se deterá ao tema específico da Sucessão Rural, embora esteja diretamente relacionado ao objeto de estudo CFRVJ. Conforme Spanevello, Drebes e Lago (2011), a problemática da sucessão rural vem sendo muito discutida tanto em âmbitos acadêmicos quanto em instituições sociais ligadas ao meio rural. O estudo fundamentado em Gasson e Errington (1993), Carneiro (1998, 2001), Spanevello (2008), entre outros, revela que, para garantir a continuidade da atividade no meio rural, “é vital a transmissão do patrimônio e da gestão da propriedade através das sucessivas gerações familiares, ou seja, a sucessão representa a transferência do controle ou da gestão da propriedade à próxima geração” (SPANVELLO; DREBES; LAGO, 2011, p. 3). Segundo os autores, a sucessão está estreitamente ligada à reprodução intergeracional, com substituição das antigas gerações pelas mais novas na gestão das propriedades. Os autores elucidam fatores determinantes para o cumprimento do processo sucessório, entre os quais estão: a capitalização das propriedades rurais, a geração de renda satisfatória e condições de trabalho favoráveis. Além desses, as perspectivas de continuidade das propriedades rurais também tendem a ser favoráveis quando os jovens têm acesso a terra, educação e lazer, autonomia dentro da propriedade, crédito e políticas públicas de incentivo para instalação como agricultor e estímulo de instituições locais de fomento técnico e extensão rural. O estudo destaca a importância das “cooperativas agropecuárias devido à capilaridade que apresentam junto às propriedades, realizando interação social e econômica diretamente com os associados” (2011, p. 5-6).

mecanismos para o enfrentamento das adversidades, construindo novas formas de viver no e do campo.

A organização pedagógico-espaco-temporal articulada para o ano de 2014 estruturou-se conforme a realidade vivenciada pelas mudanças ocorridas em 2013, ou seja, a saída da maioria dos jovens, embora tenham permanecido as famílias, o que é aqui compreendido como aspecto de transformação: a conscientização e a ação para continuar. Outro fator foi a saída dos dois monitores do primeiro ano, aspecto que gerou a busca por outros. A solução encontrada pelo coletivo foi o monitor atual deixar a posição de presidente da associação para atuar no espaço mais pedagógico: o compromisso político assumido com a CFR. Não foi iniciativa de instituições apoiadoras, foi um “querer” assumido, um problema solucionado pela Associação.

Assim, as alternâncias de 2014, em curso, iniciaram com a temática sobre Associativismo e cooperação, perpassando temáticas já trabalhadas no primeiro ano e acrescentando novas, visto que, dos quinze jovens, somente dois são da primeira turma, constituída pelo total de oito. Durante o percurso, como em todo processo educativo, o conteúdo e ações não são rígidos, flexibilizam-se conforme a necessidade organizacional e percepção política do grupo. O Quadro 5, que mostra as alternâncias do ano de 2014, não será detalhado, segue apenas para conhecimento dos temas geradores que estão sendo trabalhados:

Alternâncias 2º ano CFRVJ – 2014		
Alternância	Data	Temas
1ª alternância	14 a 19 de março	Início
2ª alternância	14 a 17 de abril	Associativismo e Cooperação Leituras
3ª alternância	05-09 de maio	Licenciamento Ambiental e Empreendedorismo
4ª alternância	26-30 de maio	Gestão da Propriedade Custos Propriedade
5ª alternância	16-20 de junho	Apicultura
6ª alternância	07-11 de julho	Informática Básica 12 h (08/07 M 09/07 M-T) Ética Profissional 8 h (10/07 M-T)
7ª alternância	28 de julho – 01 agosto	Curso de Horticultura SENAR
8ª alternância	04-08 de agosto	Mecanização Agrícola 8 h (05/08 M-T) Gestão e Empreendedorismo Rural- 16 h (06 e 07/08 M-T)
9ª alternância	18-22 de agosto	Carnes e Derivados 8 h Panificação 8 h (19 e 20/08 M-T) Piscicultura 8 h (21/08 M-T)
10ª alternância	8-12 de setembro	Frutas e Hortaliças 12 h Leite e Derivados 8 h (09 e 10/09 M-T e 11/09 M) Projeto agropecuário 4 h (11/09 T)
11ª alternância	29 de setembro - 03 de outubro	Bovinocultura de Leite 12 h (30/09 M-T e 01/10 M) Bovinocultura de Corte-12 h (01/10 T, 02/10 M-T)
12ª alternância	20-24 de outubro	Avicultura 8 h (21/10 M-T) Suinocultura 12 h (22/10 M-T e 23/10 M) Português Instrumental 4 h (23/10 T)
13ª alternância	10-14 de novembro	Olericultura 12 h (11/11 M-T e 12/11 M) Fruticultura 12 h (12/11 T e 13/11 M-T)
14ª alternância	24-28 de novembro	Gestão e Empreendedorismo Rural 8 h (25/11 M-T) Português Instrumental 4 h (26/11 M) Projeto agropecuário (26/11 T) (27/11 finalização projetos) Seminário integrador apresentação dos projetos dos jovens (28/11 M-T)
	8-12 de Dezembro	Reunião com as famílias

Quadro 05 – Plano de Alternâncias CFRVJ

Fonte: Documentos pedagógicos CFRVJ/2014

Por certo, do processo vivenciado até o momento pelo coletivo CFRVJ, numa correlação de forças diária, decorre a significativa transformação pessoal e do grupo, o qual está se constituindo num processo de educação e de transformação social, em que a superação da situação crucial em que vivem tais famílias camponesas,

expostas ao capitalismo global cada vez mais degradante, poderá gerar um novo desenvolvimento social, capaz de efetivar novas dimensões sociais.

O debate acerca da educação transformadora vem se intensificando nas últimas décadas, e aqui, a partir da Pedagogia da Alternância, propõe-se a análise de uma estratégia formativa pautada na realidade, em seus sujeitos e em sua perspectiva emancipatória⁴⁹. Salienta-se que as práticas humanas não cabem em teorias, contudo as pesquisas são vitais para se problematizar tais práticas ressignificando-as em uma relação contínua de construção.

Arroyo (2011) defende que a vida dos homens e das mulheres “é vida no mundo”; assim, todas as práticas realizadas partem de um contexto, seja repressor ou libertador e, em se tratando de educação libertadora, deve assegurar o compromisso social que considera o lugar dos sujeitos. Cabe aos educadores a sistematização de formas que empreendam a compreensão da realidade e uma práxis de constante inquietude. Para Freire (2005, p. 29), os sujeitos “ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema, a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas”.

A Pedagogia da Alternância desenvolvida pela CFRVJ, assim como pelos demais CEFFAs do Brasil, nesses mais de 40 anos de história, acumula experiências entre espaço e tempo, práticas e teorias, trabalho e pesquisa, em que um não está sem o outro, mas numa inter-relação dos dois aspectos nos dois momentos, ou seja, teoria e prática interagem num encontro de formação e meio sócio-profissional. A caminhada de construção dos saberes vem dos povos do campo, mas também é conjugada pela academia, por parte dos pesquisadores que têm interesse nessas práticas. A Pedagogia da Alternância se constrói no dia a dia de cada CEFFA, no fazer cotidiano de cada sujeito, como um espaço-tempo de

⁴⁹ Em seu artigo: “Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica”, Tiago Felipe Ambrosini (2012, p. 55) busca fundamentar o conceito em teóricos clássicos como Kant (2007; 2009), Marx (2006), Adorno (1995) e Freire (2005; 2010), e conclui que: “Emancipação Humana é uma categoria política que se refere ao uso da racionalidade nos interesses coletivos (Kant); que implica a superação do individualismo e das determinações impostas pelo Estado através da apropriação das forças políticas e sociais dos cidadãos (Marx); que seja uma educação para a resistência, que sendo crítica das estruturas sociais, possa formar um ser humano autônomo capaz de superar as formas de assujeitamento (Adorno); e, por fim, que representa uma tarefa propriamente educativa, de construir coletivamente a conscientização do inacabamento e a inconclusão do oprimido, criando possibilidades para ser mais e superar os condicionamentos históricos, alcançando assim a sua vocação própria: a humanização (Freire).”

trabalho e de formação sem hierarquia de saberes, mas, ao mesmo tempo, um processo de reflexão contínua sobre a prática individual que se torna coletiva.

De acordo com Puig-Calvó e Gimonet (2013, p. 42), a “Alternância enquanto pedagogia está em construção, em movimento, porque parte da realidade mutante, o que significa que está se recompondo constantemente”. Para os autores, a verdadeira alternância é aquela que integra diversos atores e meios e sua prática exige que se trabalhe com todos os componentes da vida cotidiana, numa multiciência de formas de aprendizagem possíveis que superam as exclusivas aprendizagens acadêmicas e formais da escola.

Neste sentido, reconhece-se o valor das pesquisas acadêmicas, no entanto, ressalta-se a necessária ampliação do olhar acadêmico, isto é, as pesquisas sobre as práticas alternativas dos sujeitos do campo em geral recaem repetidamente sob comparações com as que acontecem nos espaços formais, como se estes fossem únicos exemplos a serem seguidos. O percurso educativo vivido pela CFRVJ não tem buscado seguir o modelo das escolas rurais do Vale do Jagurai; ao contrário, de maneira emancipatória, o coletivo busca soluções e traça uma trajetória genuína da realidade de suas famílias, contextualizada na realidade social e política (co)vivida por um coletivo que se autoavalia enquanto age, busca a ação-reflexão, com a intenção de chegar àquilo que o grupo necessita e percebe como essencial. Portanto a vigília das ações se dá coletivamente, por cada um e por todos os sujeitos da Associação e demais integrantes, com a co-responsabilidade de assumir os riscos inerentes ao processo. Talvez o sistema consiga vencer, mais uma vez, essa luta desigual. Todavia, o processo até aqui vivenciado já é prenhe de transformações.

3.3 CFRVJ: Elementos formativos do processo

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua convivência com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.
(FREIRE, 2005, p. 58).

No Brasil, o modelo agrícola manteve um traço colonial como herança, e, mesmo após a independência do país, predominou a dominação econômica, política e social pela grande propriedade, que carrega a marca exploradora de escravos negros, indígenas e colonos sem-terra. Pode-se dizer que a história do campesinato brasileiro é o registro de suas lutas por um espaço produtivo na economia e na sociedade, marcado pela instabilidade das situações vividas, as quais ameaçam a sua autonomia e sua própria existência. Uma adequada distribuição de terra, que reconheça os sujeitos do campo como protagonistas deve estar dentro de um projeto maior de desenvolvimento social, político, econômico, ambiental e cultural. Uma proposta de desenvolvimento contrária à implementada pelo Estado brasileiro que, por ser essencialmente excludente, desconsidera os aspectos culturais e modos de vida do campesinato (PALUDO e THIES, 2008).

A implantação da CFRVJ é um exemplo de coletividade, um grupo de pessoas, de famílias e instituições, agindo dialética e democraticamente de maneira organizada e participativa, em prol de uma educação que possa contribuir com a melhoria das condições de vida no e do campo. Por isso, a importância do estabelecimento de um diálogo crítico sobre suas condições concretas de vida, uma reflexão que já é prática, mas que também conduz a uma outra práxis; se não for assim, será puro ativismo.

Desta perspectiva, a participação organizada dos sujeitos/atores coletivos, como ação libertadora, poderá redefinir a maneira de o ser político enfrentar as formas de opressão vivenciadas. O coletivo CFRVJ busca não um depósito de conteúdos, como fórmulas que, se sistematizadas corretamente levarão a uma vida ideal, mas sim um movimento dialético entre os conhecimentos culturalmente construídos pelos homens e mulheres e os conhecimentos técnico-científicos engendrados historicamente. Um movimento de educação que tem a intencionalidade cognoscente, proposta pela Pedagogia da Alternância, que, por ser problematizadora, em espaços e tempos alternados refaz educador e educandos, como investigadores críticos de suas próprias realidades. Nesse processo, conforme Freire (2005, p. 81), “consciência e mundo se dão ao mesmo tempo”.

Ressalta-se que o caminho para alcançar uma outra hegemonia é contraditório e dialético e pode ser construído fortalecendo e consolidando a participação organizada, para, então, ir-se definindo uma nova relação entre o sistema político e a sociedade, logo, produzindo outros territórios. Freire (1996, p.

69) resume a capacidade humana de aprender, constatar e mudar: “Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender [...] é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

Conforme Paludo e Thies (2008), a superação da situação excludente do capitalismo financeiro globalizado depende do estabelecimento de uma correlação de forças capaz de reconstruir a dimensão social do Estado. O ponto de partida “é um projeto de educação desencadeado pelos movimentos sociais a serviço do projeto de desenvolvimento da classe trabalhadora” (PALUDO e THIES, 2008, p. 234).

Com base em Raffestin (1993), Caldart (2004), Arroyo (2005, 2010), Fernandes (2008), Gimonet (2007), Freire (2003), Ribeiro (2008) entre outros, que em seus estudos enfatizam a historicidade, a cultura, as relações humanas, a coletividade, a cooperação, a apropriação de formas de resistência, a mobilização como totalidade político-pedagógica do território, elencam-se a seguir os principais elementos formativos produzidos por homens e mulheres na práxis transformadora da CFRVJ:

a) Persistência

Refere-se à ação de persistir de toda a Associação. Atitude de perseverar, permanecer, praticar um conjunto de atos que ultrapassam a ordem natural. O sentido etimológico de persistir é “continuar com firmeza”, de PER – “totalmente”, mais SISTERE – “ficar firme, ficar em pé” (ORIGEM DA PALAVRA, 2014).

Apesar de alguns dos atores terem desistido na trajetória CFRVJ, segundo relatos dos próprios sujeitos da pesquisa, ressalta-se a persistência daqueles que continuaram fazendo com que a Casa se constituísse. Persistência que está diretamente ligada ao objetivo, à intenção e ao sonho que se consolida na cooperação, no âmbito cultural e coletivo. Como afirma a apoiadora: “se formos pensar o que foi o principal pra casa existir, acho que é o sonho e a persistência de todos, um apoiando o outro” (S. B. D. - Professora apoiadora).

Embora a Casa já exista, está em processo de produção e consolidação; logo, é necessário que seus sujeitos, seres históricos e inacabados, trabalhem maneiras, caminhos e métodos de ensinar-aprender. A persistência requer

objetividade e rigorosidade na produção de condições para aprender-se criticamente. Segundo Freire (2005, p. 24), “essas condições implicam ou exigem a presença de educadores criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.”

Para o monitor, a CFRVJ deve ser vista como “um grupo que trabalha junto, uma família”: “o comportamento dos jovens, o quanto mudou desde o início até agora, é um grupo todo responsável por essas mudanças, não é uma ação individual, não é de um de nós, mas do grupo que deve continuar unido” (D. R. – Monitor).

Nesse sentido, educador e educando, jovem e família, vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado. As finalidades e os meios da Pedagogia da Alternância, concretizados por seus instrumentos, têm legitimado o poder dos sujeitos, poder de definir o que aprender-ensinar nesse território. Conforme Arent (1985 apud SOUZA, 2005, p. 80), “o poder corresponde à habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em uníssono, em comum acordo. O poder jamais é propriedade de um indivíduo [...] existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido”.

Para Souza (2005), territórios são relações sociais projetadas no espaço e podem formar-se e dissolver-se, constituir-se e dissipar-se. “Temos que continuar lutando, vejo como uma proposta essencial, porque o agricultor vai se capacitar e ficar no campo”, ressalta o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (H. T. – STR). As palavras “temos que continuar lutando” dizem também que cada ator desse coletivo, em se colocando na condição de responsável pelo processo, deverá organizar, sistematizar e acrescentar aos educandos aquilo que veio destes, mas de forma desestruturada, lutar pela realização de uma pedagogia verdadeira, que produza uma educação verdadeira.

Outro fator referido pelas pessoas entrevistadas foi a questão da opção pela participação, no sentido de que, muitas vezes, é necessário “abrir mão” de outros compromissos para fazer-se presente. Ressalta o pai de jovens ao frisar sua escolha em contribuir para que a CFR se efetivasse: “minha maior contribuição foi procurar não faltar nenhuma reunião, fiz esforço, muitas vezes cheguei atrasado. E assim vai, [...] onde a gente for convidado a dar apoio junto à comunidade, divulgando pra que a Casa continue, buscando jovens que não sabem da Casa [...] é uma Casa que não

tem dinheiro, não tem como se manter e buscamos apoio junto aos municípios” (S. W. – pai).

b) Mudança de comportamento

Esta pesquisa não pretende entrar na compreensão do termo “comportamento” no âmbito da Psicologia. Aqui, o termo é tomado com referência à ação de “cum me porto” como me porto (Latim). Assim sendo, busca-se perceber como a CFRVJ tem interferido nas relações que estes sujeitos estabelecem com os outros e consigo mesmos.

As pessoas da CFRVJ verbalizam sobre as mudanças de comportamento ocorridas especialmente nos alunos. Dizem que os jovens mudam o jeito de ser e conviver desde a primeira alternância. Comenta-se que os jovens chegam tímidos, introvertidos e falam pouco e que, aos poucos, começam a participar, envolvendo-se nas variadas atividades e, cada vez mais, passam a agir de maneira propositiva e responsável, questionando de forma crítica os momentos vivenciados nas alternâncias, seja em casa ou em Tempo Escola. “Houve mudanças também na maneira de se expressar, ainda tenho vergonha, mas já melhorou bastante. Pretendo aproveitar os conhecimentos, tem que aproveitar as oportunidades que a gente tem, pra depois saber o que vai fazer” (V. O. T. - Jovem).

O pai de um jovem fala entusiasmado das “Muitas mudanças”: “meus filhos se criaram ajudando, mas agora o interesse deles é em todo o espaço, se puder ocupar melhor os espaços da propriedade, lidar na horta” (S. W. – pai).

Outro aspecto apontado pelos sujeitos durante a pesquisa foram as mudanças ocorridas no relacionamento com os pais, avós e até mesmo com professores e colegas das escolas formais em que estudam em Tempo Comunidade. Isso tem relação com o modo de enxergar a CFRVJ pelas comunidades em que os jovens estão inseridos, que cada vez mais, a veem como um espaço importante de educação:

Primeiro a compreensão das pessoas sobre o que é a CFR, falo isso de quem está fora da Casa. Entender o que é e a importância. A gente está direto com as famílias e sabe da dificuldade de mudar essa mentalidade, então mobilizar a família, a gente vai até as famílias e o pai diz “se meu filho quer ficar na propriedade ele não precisa estudar, tudo o que eu sei eu passei pra ele, ele sabe plantar, manejar a terra”. Então é uma dificuldade cultural, a gente vê que a maioria das pessoas pensa que pra ficar no meio

rural não precisa de qualificação, de estudo, de conhecimentos novos. Eu acho que essa é a principal contribuição da Casa, mudar a concepção, a visão de perceber a importância e valorizar o jovem agricultor. (F. T. – apoiadora Emater)

Freire (1996) afirma que os seres humanos foram inventando o mundo, criaram a linguagem, com que passaram a dar nome às coisas que faziam com a ação sobre o mundo, e assim ficou impossível existir sem tencionar o bem e o mal, a dignidade e indignidade, decência e despudor, boniteza e feiúra do mundo, ou seja, não foi mais possível existir sem assumir o direito e o dever de viver. “E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da *esperança*. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-la” (FREIRE, 1996, p. 52).

A esperança também é um elemento salientado pelo coletivo: “muitos pais que tinham uma visão, hoje estão com outra, os filhos devem respeitar os pais, mas os pais devem dar oportunidade pros filhos construir sua vida, com as novas alternativas que ele está aprendendo, deixar trazerem as novidades, dar incentivo e valorizar” (S. W. – pai).

A monitora salienta a importância da relação de amorosidade com os jovens, especialmente em tempo escola, visto que todos saem do convívio familiar, deixam seus lares e passam a interagir com outras pessoas. Da mesma forma os monitores e governanta, ao permanecerem uma semana longe de suas moradias e familiares com o propósito de cumprirem um papel que possa ser transformador. Esse amor, para Freire (2005), é também diálogo e comprometimento com a causa da libertação. Implica humildade e confiança. E, para Freire, “a confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções” (FREIRE, 2005, p. 94).

muitas transformações [...], alunos que não leem começam a ler, alunos que não falam começam a falar, começam a compreender que é importante a comunicação, a importância do diálogo, começam a dialogar, começam a se socializar, interagir, chegam retraídos, quietinhos, tímidos e quando menos a gente vê o crescimento deles, estão interagindo, apresentando trabalhos e isso é muito gratificante e isso a gente vê de alternância para alternância. Eles precisam agir aqui [...] eles participam de todo o contexto. Fazem um questionamento eles respondem e depois eles têm que apresentar, eles têm que falar sobre aquilo que eles escreveram, então não fica só no papel, tem que falar depois de uma reflexão. [...] É importante também que eles prestem atenção naquilo que os colegas estão falando. (L.Z.R.S. – Monitora)

Os jovens, as famílias, os monitores, a governanta, todos estão conscientes das dificuldades, dos desafios cotidianos que envolvem a CFRVJ, e se colocam

como “presença no mundo”. Constata-se que não estão se adaptando às circunstâncias da vida, estão inseridos no mundo, estão em posição de luta, não como objetos, mas como sujeitos da sua própria história.

c) Dialogicidade

Observa-se, nos relatos de pais, de pessoas das comunidades, de representantes de outras entidades, que está mudando o convívio com filhos. Por consequência, mudam também os pais. Tem sido o diálogo um fator preponderante, como prática da liberdade do coletivo CFRVJ?

Muitas vezes há um desentendimento entre pais e filhos no sentido de tocar a propriedade, e a Casa ajuda nisso também, nas relações entre pais e filhos, que às vezes é complicada, próprio da adolescência. Então isso foi benéfico também pra família, porque toda a família participa das reuniões e da resolução dos problemas enfrentados diariamente, começa a existir um diálogo. (T. L. M. – apoiador)

As palavras reafirmam esse elemento como algo que se distingue nas diversas famílias do grupo. O jovem reconhece como principais elementos formativos vivenciados: “Diálogo, amizade, conhecimento, união, organização, o entendimento entre todo mundo, eu só tenho coisa boa daqui, só tem coisa boa” (E. C. P. – jovem).

A dialogicidade perpassa todo o processo. Além do fortalecimento de laços na CFR, nas famílias, entre as instituições, famílias e CFR, também possibilita novas relações entre as demais instituições envolvidas, entre os municípios:

Eu acho que a CFR foi um momento pra região começar a dialogar, [...] pros municípios começarem a dialogar, pra Emater de cada município começar a dialogar, pros sindicatos começarem a dialogar [...]. As organizações trabalham muito dentro do município, mas elas não trabalham articuladas. Eu acho que foi um momento muito importante. [...] eu vi isso ao longo do tempo, quanto se começou a se relacionar, a se trabalhar em conjunto, mesmo que com muita dificuldade, ainda é muito institucionalizado o município, [...] a principal função da CFR foi articular, pelo menos, hoje, uns quatro municípios. Ainda não consegue trabalhar com mais municípios da região, mas esses quatro municípios estão tentando fazer as coisas juntos, seja por meio das instituições, seja por meio dos agricultores que começaram a se conhecer, a dialogar. Existe essa mobilização no encontro na CFR, um diálogo em torno da Casa. Acho então que é um espaço, um ente, um ator de integração que faz com que ocorra essa mobilização. (R. V. – Professora apoiadora)

O contrário da educação autêntica é aquela em que o educador prepara o conteúdo a ser trabalhado pelo educando, ou seja, a educação do educador *para* o educando ou do educador *sobre* o educando. Quando há educação como prática da liberdade, uma educação problematizadora ocorre do educador *com* o educando, mediatizada pelo mundo. O mundo das famílias, o mundo dos jovens, o mundo dos monitores, o mundo dos educadores das instituições, dos apoiadores, o mundo econômico, o mundo de incertezas, o mundo de esperanças:

além da questão da sucessão, que é o grande problema enfrentado pelo campo hoje, o papel fundamental é de que as famílias consigam estabelecer um diálogo muito maior, e já aproveitando a questão do diálogo, eu vejo que o papel das Casas é fundamental nesse sentido, no diálogo interno das famílias, no diálogo entre as instituições, no diálogo com o poder público. Então a casa é hoje uma instituição que potencializa a dialogicidade, tanto em nível local, regional, na esfera estadual e nacional. (S.B.D – Professora apoiadora)

Freire (2005) afirma que o diálogo se torna fenômeno humano pela palavra. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis” (FREIRE, 2005, p. 89). Práxis concebida como palavra com ação-reflexão. “Daí a constatação de que palavra verdadeira seja transformar o mundo”. Para Freire a palavra sem ação ou palavra sem reflexão fica no vazio, não denuncia, fica descompromissada, não transforma. Por outro lado, exclusivizando-se a ação em detrimento da reflexão, a palavra se converte em ativismo, ou seja, “ação pela ação”, como bem coloca Freire (p. 90). Por isso, é fundamental o diálogo que se materializa no trabalho, na ação-reflexão:

é um processo muito dialógico, de igualdade, de não haver hierarquia, autonomia e participação, algo que sempre está se construindo, desde o início. Hoje dá pra dizer que ela [a CFRVJ] está ali, os pais, as entidades, estão e têm um espaço de decisão na Casa, de protagonismo. A gente vê acontecer, e nossa... um exemplo, a gente foi numa escola e eles [os professores da escola] estavam muito resistentes e quando o D. [monitor] e o V. [pai] começaram a falar e eles foram protagonistas, o pessoal começou a perguntar e se interessar pelo que eles diziam, foi maravilhoso... tanto que desta reunião resultou a vinda de alguns jovens pra Casa. (S. B. D. – Professora apoiadora)

Especialmente os pais, jovens, monitores e governanta, que estão cotidianamente trabalhando em prol da CFRVJ, encontram-se, dialogam, refletem, buscam soluções juntos. Essa reciprocidade gera transformações individuais e coletivas, esses homens e mulheres ganham significação enquanto sujeitos. A confiança que vão tendo entre eles e em si mesmos “vai fazendo os sujeitos

dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo” (FREIRE, 2005, p. 94).

d) Cooperação

A trajetória CFRVJ demonstra o protagonismo desse coletivo, o qual passa a ser de um grupo de atores sociais, sujeitos que lutam por um objetivo comum: por meio da educação, busca-se a possibilidade de continuar vivendo no e do campo, objetivo que desencadeia relações cooperativas, modos de trabalho de cunho associativo. As famílias têm diversos interesses em comum, entre eles, o da sobrevivência, da melhoria das condições de vida, das conquistas subjetivas e individuais, porém, passam a pensar e agir coletivamente. Os encontros, as reuniões, as tomadas de decisões se fortalecem no grupo, e os atores começam a agir refletidamente, mediatizados pelas interações do espaço social CFR.

As relações estabelecidas entre os indivíduos ocorrem pela interação social, em que se destaca a cooperação de indivíduos que têm objetivos em comum e, conjuntamente, buscam agregar forças com vistas a melhorar as condições de vida do coletivo. Entende-se a cooperação como perspectiva de transformação social, a constituição de um espaço de formação sócio-política destes agricultores ampliando a capacidade de leitura da realidade que os produz e condiciona. Difere-se de processos coletivos de cooperação que reproduzem valores do sistema capitalista (cooperativas financeiras, associações). Essa cooperação constrói uma crítica mútua e desencadeia outras relações (mutirão, trocas de serviços, interesses comuns), pois é necessário coordenar pontos de vista e valorizar o ponto de vista do Outro.

A experiência coletiva e cooperativa CFRVJ vem demonstrando, apesar dos desafios postos em seu cotidiano, que as redes e os territórios constroem-se independentemente dos espaços físicos delimitados, formando uma nova relação espaço-temporal e estabelecendo novas possibilidades de diálogo em torno de propósitos e valores comuns a um grupo. A Educação do Campo, viabilizada pelas Casas Familiares Rurais, constrói vínculos, abrindo possibilidades para a construção do conhecimento em uma prática coletiva e constante de reflexão e ação (ZIMMERMANN, VENDRUSCOLO e DORNELES, 2013, p. 79-90).

O pensamento do monitor esclarece que

No grupo muda a vida das pessoas, o comportamento da vida das pessoas, as atitudes das pessoas. [...] A convivência em grupo [...] ter as regras pra cumprir te faz sentir responsável pelo outro. A casa é uma escola que tem as regras, fazem com que um respeite o outro, e isso é importante. Hoje em dia ninguém respeita ninguém, todo mundo quer passar por cima, é individualista, e a Casa ensina a viver com o outro. [...] Agora sexta-feira a gente vai falar com uma família na propriedade. Ele [o jovem] está mudando, mas já teve muitos problemas. Agora a família está mudando com ele. (D. R. – Monitor)

Os jovens manifestam como se sentem:

aqui a gente aprende a conviver melhor com as pessoas [...] um por todos e todos por um, respeitando as diferenças, todo mundo tem diferenças. (A. S. W.)

Estão ensinando aqui que pra nós crescermos temos que trabalhar em grupo, que é pra fazer isso em casa também. [...] Não deixar o que um pode fazer pro outro. Aqui a gente se une e faz junto o que tem que ser feito. (A. M. O.)

A professora, que trabalha também num IF, ressalta que a participação nesse processo de educação promove transformações:

Em termos de coletivo, todas as pessoas que participaram da trajetória, em qualquer etapa, elas amadureceram muito, elas cresceram muito em termos, principalmente da força que elas descobriram que têm em transformar alguma coisa, isso é bem visível nas pessoas, mesmo aquelas que desistiram por algum motivo, ao longo do tempo elas demonstravam esta vontade, o quanto aquilo era diferente do que elas tinham vivido. Principalmente as famílias que estão hoje, as pessoas que estão hoje participando da casa, as que persistiram, elas mudaram a maneira de pensar, elas mudaram a maneira de ver a agricultura familiar, elas se sentiram muito mais atores, muito mais agindo no seu município, se sentiram muito bem em estar conseguindo fazer alguma coisa na sua região no seu município, é o que eu percebo e principalmente o trabalhar em coletivo, porque existe uma compreensão ali na região, em cada vez mais individualidade no trabalhar, seja das organizações, seja dos próprios agricultores. Então retomar essa coisa de trabalhar em associação, de pensar junto, de não absorver as coisas prontas, de ter que se mobilizar e pensar o que é melhor e o que tem que se fazer, de qual é o meu papel nesse coletivo pra que ocorram essas mudanças, [...] muitas já ocorreram, mas muitas ainda vão ocorrer. (R. V. – Professora apoiadora)

e) Aprendizagem

As pessoas aprendem. O ensinar-aprender é essencial aos seres humanos, é inevitável à sobrevivência, por isso, criam-se situações onde o saber perpassa o trabalho e a convivência. As aprendizagens determinam história da evolução humana, desde os tempos mais remotos: “o conhecimento técnico dos vários meios de lidar com o mundo da natureza, os códigos de conduta, [...] os repertórios de

significados regidos por ideias e palavras, por símbolos e saberes que instauram e multiplicam os mundos do imaginário do homem” (BRANDÃO, 2012, p. 22). Um movimento individual que se torna coletivo, ou coletivo que se torna individual?

Para Brandão, “o homem sabe e ensina o saber”, o que acontece sobre e através das relações entre objetos, pessoas e ideias.

É no interior da totalidade e da diferença das situações através das quais o trabalho e as trocas de frutos do trabalho garantem a sobrevivência, a convivência e a transcendência e [...] no interior de uma vida coletiva, anterior à escola, os homens entre si se ensinam-e-aprendem. (BRANDÃO, 2012, p. 23)

Isso ressalta que a educação é ao mesmo tempo um domínio da cultura entre os outros, coletivamente, e recriação da própria cultura e da própria pessoa.

conforme eu vou estudando aqui [...], vou vendo o que fazer pra melhorar a propriedade e a nossa vida. (A. S. W. – jovem)

conhecimento, incentivo pra ficar na agricultura, união [...], todo mundo se ajuda, ninguém pensa só em si mesmo. (E. C. P. – jovem)

Aqui na Casa a gente conversa, tirando as dúvidas. (A. P. M. – jovem)

Nós precisamos qualificar o jovem pra que ele venha a gostar e queira ficar na propriedade [...] eles aprendem bastante, porque vem gente qualificada pra ensinar (L. R. – monitora)

Aprender significa tornar-se pessoa, biológica e culturalmente. Para Freire (2005, p. 207), “toda a ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está, ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la”. Desse modo, ou a educação está a serviço da dominação ou a serviço da libertação dos homens. Confirma-se no relato do pai de jovens: “Já conversamos mais, nós temos um pedaço de terra necessitando de fazer análise de solo e o meu mais velho, que teve um ano aqui, já coletou o solo, foi atrás, fez análise de solo, já calcariamos e estamos aproveitando o máximo possível tudo o que ele aprende” (S. W. – pai).

Ora, se o coletivo faz parte da engrenagem do sistema capitalista, ao mesmo tempo em que busca a libertação, consciente ou inconscientemente, pode estar simplesmente adequando-se a ele, será o processo CFRVJ que suscitará a conscientização do “ser presença” ou não. Do ponto de vista da ideologia dominante, só existe a prática educativa que adapta o educando à realidade, à sua sobrevivência. Já a prática educativa dialógica e libertadora leva o sujeito a ser

“presença no mundo, com o mundo e com os outros”. Uma presença que intervém, que age, que se reconhece como condicionada, mas não determinada na história. Pela presente pesquisa constata-se a constituição de uma consciência que leva à práxis, portanto, se consciente ou inconscientemente se buscou adequação, inegavelmente, o processo vem potencializando a transformação:

acontece essa interação junto com os pais que participam das proposições, com visitas, um dia de aula em determinado agricultor, a proposta diferenciada de ficar na própria propriedade e ao mesmo tempo buscar conhecimento mais amplo. (T. L. M. – apoiador)

Aqui na Casa nós estamos aprendendo com o D., com a L. [os monitores], com os professores que vêm de fora. De vez em quando dá até pra se surpreender com nós mesmos. [risos] (E. C. P. – jovem)

[...] vamos aprendendo mais coisas e vamos mudando. (A. M. O. – jovem)

Aqui tem os monitores que ajudam nós, vêm pessoas de fora, professores, técnicos, vamos fazer visitas de estudos pra conhecer outras técnicas, viagens pra conhecer outras coisas. (V. O. T. – jovem)

Eu estou aqui pra aprender novas coisas sobre a agricultura, buscar uma formação de qualidade sobre o campo. Lá na escola, na cidade, tu não aprende nada disso. Que aqui é muito melhor, tu aprende tudo, além da integração com os amigos. (V. O. T. – jovem)

Eu espero aprender mais e mais sobre as coisas que eu não sei. Adquirir mais conhecimento e colocar em prática lá em casa. (A. S. C. - jovem).

[...] dar seguimento porque tem muita coisa boa que nossos filhos só dentro da propriedade não aprendem, então eles vêm buscar aqui na Casa e a gente dá oportunidade pra eles levar pra propriedade, novos estudos, novos conhecimentos. (S. W. – pai)

Conforme Lessa e Tonet (2011), a consciência deve refletir a realidade para ser capaz de produzir um conhecimento adequado, e esse conhecimento é influenciado pelas necessidades e objetivos que se tem a cada momento histórico. Portanto, novos atos do trabalho geram novos conhecimentos; conhecemos por meio do trabalho, enquanto princípio educativo. Assim, a reflexão sobre a realidade pela consciência é um constante processo de aproximação, jamais resultando em conhecimento absoluto, em vista da permanente evolução.

Conforme Raffestin (1993, p. 8), “o território é também um produto ‘consumido’, como dizer que, nas relações deste espaço social, somos produzidos enquanto produzimos.

Freire (1996, p. 45) discute a emancipação pela compreensão “do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem”.

Talvez o nosso maior desafio é conseguir pessoas qualificadas pra trabalhar aquilo que eles querem, porque como é o que eles querem, não só que o aluno quer, mas o que a família dele quer, nós organizamos juntos, aí se formam os temas geradores e aí nós temos que buscar pessoas qualificadas pra atender. (L. R. – Monitora)

Freire discute “o pensar certo”, o comprometimento, o respeito aos saberes, o saber escutar. “Faz parte da tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (FREIRE, 1996, p. 26). Esse saber certo vem do conhecimento crítico da realidade concreta e da capacidade de intervir no mundo, conhecendo-o.

Percebe-se, entre os jovens, o reconhecimento e valorização da cultura, da aprendizagem oriunda das gerações que antecedem: “Lá em casa o que eu sei eu aprendi com o pai, o pai disse que aprendeu com o Vô e assim vai indo” (A. P. M. – jovem). “Aprendemos a conhecer a propriedade sobre os valores da propriedade”. (A. P. L. – jovem). “Lá em casa o conhecimento veio do conhecimento da família, ninguém fez cursos, veio de geração pra geração, de pai pra filho” (V. O. T. – jovem). “O Vô ensinou pro pai e o pai ensinou pra mim, veio de um pro outro, de geração em geração” (A. P. M. – jovem).

Vygotsky, em suas postulações, articula informações dos diferentes componentes que integram os processos mentais humanos: neurológico, psicológico, linguístico e cultural. Segundo este estudioso dos processos mentais tipicamente humanos, “esses processos não são inatos, eles se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento” (REGO, 2013, p. 38), diferentes, portanto, de reações automáticas, ações reflexas e associações simples, de origem biológica.

Rolo e Ramos (2012, p. 149-157) discorrem sobre o conhecimento do real como totalidade construída por relações que não se dão exclusivamente pela ciência, ética ou estética, nem tão pouco pela intuição ou pelo relato de fatos. Conforme os autores, “as dimensões da práxis humana, conquanto se confrontam

dialeticamente, constituem as formas históricas de se aprender e (re)construir o mundo” (2012, p. 156).

Portanto, a produção do conhecimento pelo coletivo CFRVJ tem se configurado pela incorporação de elementos do trabalho, buscando compreender a história das condições materiais da realidade social vivida. Assim, ao apreender o conjunto de elementos econômicos, históricos, culturais, científicos e tecnológicos, cada um de seus sujeitos vem se transformando e produzindo outra realidade de vida, uma nova práxis.

f) Auto-organização

Ao contrário da teoria da ação antidialógica que se impõe como condição ao dominador, na teoria da ação dialógica encontra-se seu oposto, a organização do coletivo. Esta organização não só está diretamente ligada à sua unidade, mas é um desdobramento desta, já que no grupo cada um passa a ser testemunho de que o esforço da transformação é tarefa comum a todos. Por isso, conforme Freire (2005), impõe-se a necessidade de um conhecimento cada vez mais crítico do momento histórico em que se dá a ação, da percepção clara de qual seja a contradição principal para que o coletivo possa definir o que e como testemunhar. Os formadores e formandos da CFRVJ devem, portanto, dialeticamente constituir-se num testemunho coerente (entre a palavra e o ato), ousado (enfrentar a existência), radical (que leva à ação não só o que testemunha, mas aquele a quem dá o testemunho) e valente para amar e crer (transformação do mundo).

As palavras abaixo demonstram um pouco o que vai acontecendo com os aprendentes da CFRVJ:

Aqui nós planejamos junto com a monitora, com os pais, como vamos fazer, tem os grupos pra limpeza, pra louça, lidamos na horta, jogamos bola, estudamos. Cada um ajuda de um jeito, a gente traz também o alimento, é tudo dividido. (A. P. L.)

[...] a Casa tem uma outra proposta, uma formação humana, uma formação completa e o objetivo principal é de mostrar a realidade que, às vezes, a própria família não tem consciência de valorizar sua realidade e isso é fantástico, o trabalho da casa consegue integrar o jovem e a família. Na verdade, na Casa Familiar Rural, a família participa de todo o processo, das reuniões, da organização do que vai ser ensinado, trabalhado, depois quando o filho volta com as novidades pra sua propriedade e do apoio na realização dessas mudanças e isso é fundamental pra que ele queira permanecer no meio rural, na escola tradicional isso não acontece, mesmo sendo uma escola do meio rural. (F. T. – EMATER/RS/ASCAR)

Aqui nos organizamos em equipe, a interna, serviço de dentro da casa, limpeza [...] e a externa, que é tudo o que é de fora. Tem a espiritual, que são momentos de oração em cada refeição [...] são três equipes e cada um é responsável por alguma coisa e por suas coisas também. (V. O. T.)

[...] a gente vê no início as famílias e os jovens, e depois no final do ano a participação deles. A gente vê que há uma transformação mesmo, não é só do que é debatido na casa, questões ambientais, da importância da participação das pessoas [...] a importância de eles começarem a perceber o seu protagonismo, que isso é importante para o processo de transformação. O próprio presidente mesmo, o filho já não está na casa, mas o pai continua, trouxe a nora, e a própria monitora nova, a transformação desde que chegou, o próprio D. que era o presidente da casa no início e que agora é um monitor. A gente vê de uma semana pra outra na postura com o grupo, nas concepções. Então é uma mudança, uma transformação mesmo. (S. B. D. – Professora apoiadora)

No movimento dialético da busca pela transformação, a importância da liderança no processo; um líder não pode ser autoritário, mas na liberdade e diálogo se faz autoridade em certo momento. Portanto, na teoria da ação dialógica (FREIRE, 2005, p. 206), “A organização, implicando autoridade, não pode ser autoritária; implicando liberdade, não pode ser licenciada”. Há, portanto, no espaço-tempo pedagógico da CFRVJ, momentos em que as lideranças, junto com as demais pessoas do grupo, aprendem, libertam-se e buscam instaurar a transformação da realidade por eles mediatizada.

g) Trabalho

Segundo Lessa e Tonet (2011, p. 77), para Marx, “o desenvolvimento do mundo dos homens tem seu fundamento no fato de o trabalho, por meio da reprodução social, sempre produzir novas situações históricas”. Logo, todo o ato do trabalho requer um conhecimento adequado sobre o que se quer transformar. A consciência precisa refletir a realidade objetiva para uma transformação, já que a realidade está em constante movimento e se produzem novas necessidades e possibilidades. Assim, todo conhecimento é o conhecimento da realidade da perspectiva das necessidades e dos objetivos que se tem a cada momento histórico.

A reflexão crítica sobre a prática é fundamental na formação pela Pedagogia da Alternância. Quando efetivada comprometidamente por seus formadores, o jovem e suas famílias se constroem no trabalho produtivo visto enquanto humanizador. Em

colaboração⁵⁰, os sujeitos identificam suas reais necessidades intelectuais, sociais, humanas por meio da articulação entre escola e a família, passam a cooperar no espaço socioproductivo.

A CFR está num processo em que as pessoas se apropriaram, todos se apropriaram, todos se sentem parte. Claro que tem elementos, tem questões de ajustes, mas o que ela constrói é muito interessante. Possibilita que os jovens se apropriem. [...] quando a gente vai lá, a casa é de todos, eles limpam, organizam a casa, organizam o jardim, organizam a horta porque a casa é deles [...] é uma coisa que o processo permitiu. (S. B. D. – professora apoiadora)

Percebe-se que os jovens da CFRVJ buscam o conhecimento, talvez num nível mais imediato, para garantir um trabalho, uma produção rentável. No entanto, vê-se como uma estratégia de superação da opressão, um movimento de reestruturação e retomada de seus direitos de ter acesso ao conhecimento e ao poder de transformar sua realidade, pelo próprio trabalho. “Oportunidade, ensino e dedicação” (A. M. O. – jovem). “Aqui eu venho aprender coisas novas pra aplicar na propriedade, novos cursos, aprendi sobre apicultura, já comecei lá em casa, eu não tinha, meu pai me apoiou sem problemas, meus avós também” (V. O. T. – jovem).

Imprescindível uma postura comprometida de todos os atores/sujeitos desse território, e isso exige reflexão, criticidade e consciência coletiva. Um compromisso da interação entre os seres humanos mediatizada pelo espaço. A consciência construída com o Outro é percebida nas palavras da governanta:

Desafios [...] é uma burocracia muito grande pra conseguir alguma coisa. É muito difícil, é papel, papel, ..., a Fetag, a prefeitura, tudo demorado [...] e aí quanto tempo demora? [...] mas a gente faz com amor, a gente precisa do salário, mas vai indo. As pessoas também não acreditam muito e isso é difícil. Hoje eu vejo que são os próprios alunos que divulgam, não é o prefeito, não é o presidente do sindicato [...] um jovem vem traz o primo e assim vai indo. A minha expectativa é boa, a Casa está crescendo, não só em número de alunos, está crescendo em todos os sentidos. A gente faz reunião com os pais e eles vem, ajudam. (D. L. S)

Arroyo (2012) traz a “terra como matriz formadora” do ser humano: “É o espaço em que o ser humano se defronta primeiro com a natureza, como força e como produtora de vida. Pela agricultura o ser humano se apropria da terra como

⁵⁰ Conforme Bona, para cooperar é necessário colaborar (2012, p. 43) e, baseando-se em Piaget, afirma que “cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondências, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas por cada um dos parceiros.” Já “colaborar, entretanto, resume-se à reunião das ações que são realizadas isoladamente pelos parceiros, mesmo quando o fazem na direção de um objetivo”.

produção da vida e de si mesmo, modifica a terra e se modifica” (ARROYO, 2012, 558). Portanto o trabalho na terra carrega uma pedagogia que, ao ser transformada é também transformadora.

Frigotto (2012, p. 271) ressalta que a educação do campo “se traduz na ação prática da relação entre ciência, cultura e trabalho, como princípio educativo, dimensões básicas da educação omnilateral”. É um processo que tem a ver com o âmbito das ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, a produção espiritual, não-material. Para Saviani (2012, p. 13), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

A partir do estudo da CFRVJ, esboça-se uma sistematização da pesquisa que tem como foco Educação e Trabalho e as imbricações formadas por “nós”, tessituras e malhas deste território:



FIGURA 11 - SISTEMATIZAÇÃO DOS ELEMENTOS FORMATIVOS CFRVJ – 2014
Fonte: Zimmermann e Meurer (2014).

Encerra-se o capítulo salientando-se que, apesar da incapacidade da pesquisadora de apreender a totalidade desta práxis transformadora, fica a intenção

comprometida de continuar lutando pela desconstrução do imaginário social dos povos do campo como passivos e, ao contrário, afirmá-los como construtores de outro projeto de sociedade e de campo, fecundado por outros saberes e valores que têm força na participação coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo vem sendo construída como um movimento de negação e enfrentamento ao modelo educacional proposto pelo sistema vigente. Este modelo, determinado em “preparar” trabalhadores para as demandas da agricultura capitalista, calcada no mercado internacional, territorializa-se intensamente nas últimas décadas, via agronegócio, tanto em terras de grandes proprietários como nas de camponeses ou agricultores familiares.

No Brasil, a educação forjada pelos movimentos sociais, enraizada especialmente no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, tem como protagonistas os trabalhadores e as trabalhadoras do campo, e se constitui a partir das ações e visões de mundo desses sujeitos coletivos.

Desse modo, a força do modelo de desenvolvimento baseado na concentração de riquezas, na devastação ambiental e na violência contra as populações desfavorecidas, não consegue impedir a organização e reorganização dos povos que continuam resistindo: indígenas, quilombolas, sem-terra, pequenos agricultores, mulheres camponesas, juventude rural, escolas famílias, casas familiares rurais, escolas e universidades camponesas.

Neste sentido, muitas transformações têm se materializado por meio de políticas públicas, tendo como ponto de partida as lutas de classes, as disputas territoriais e suas conflitualidades, na defesa de uma educação que viabilize a autonomia dos camponeses. Assim, entre muitos desafios e algumas perspectivas, em diversas partes do país e do mundo, nascem alternativas educacionais de uma população camponesa que é diversa, inclusive conceitualmente, mas que, segundo autores deste estudo, são os mesmos sujeitos – agricultores familiares, agricultores camponeses.

Conforme os autores, a diferença entre os conceitos é econômica. Em palestra proferida durante o SIFEDOC/2014⁵¹, Fernandes afirmou que “o campesinato é uma classe social” (FERNANDES, 2014) e, em sua visão, a

⁵¹ O autor Bernardo Mançano Fernandes ministrou palestra sobre a “Questão Agrária no Brasil” no evento “II Seminário Internacional de Educação do Campo e Fórum Regional do Centro e Sul do RS: educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina”, ocorrido nos dias 8, 9 e 10 de outubro de 2014, em Santa Maria, Rio grande do Sul.

agricultura familiar e a agricultura camponesa são sinônimas, pois tratam do trabalho familiar e das relações que o constitui.

Conforme Caldart (2002, 2004, 2007, 2008, 2009, 2011, 2012, 2013), Ribeiro (2008, 2010, 2012), Fernandes (2002, 2011, 2013, 2014), Arroyo (2002, 2004, 2012), entre outros, o princípio da Educação do Campo é constituir conhecimentos que garantam a resistência e condições de vida digna aos sujeitos. Para isso, há um enfrentamento permanente e cotidiano entre classes, a classe camponesa enfrentando a classe capitalista, e é desse modo que os sujeitos do campo produzem seu território, sendo a luta pela terra e pela reforma agrária a expressão dessa territorialidade. Nesse contexto, disputam-se teorias, conhecimentos, modelos de desenvolvimento, políticas públicas, territórios.

No movimento contraditório, pela terra e pela vida no e do campo, o coletivo CFRVJ construiu-se como um espaço social de transformação, individual e coletivo, a partir da auto-organização que objetiva proporcionar aos jovens a possibilidade de escolha por viver e produzir suas vidas no e do campo numa caminhada que continua desafiadoramente. Ressalta-se que a organização deste coletivo supera o domínio do capital e, ainda que este persista, não impede que a CFRVJ se territorialize.

A partir do contexto estudado, retoma-se a questão norteadora da pesquisa: “Na constituição deste território, quais os elementos formativos de natureza política, social, cultural e pedagógica estão presentes na territorialização da CFRVJ?”

Este estudo se propôs a “compreender os elementos formativos de natureza política, social, cultural e pedagógica do processo histórico da CFRVJ, assim como os desafios, possibilidades e fundamentos da Pedagogia da Alternância” e, mais especificamente, focado nas transformações produzidas entre os sujeitos coletivos e seus espaços de produção de vida, intentou: a) caracterizar o processo de implantação da CFRVJ; b) identificar os sujeitos da CFRVJ e seus objetivos nesta participação e, c) reconhecer a práxis dos tempos de alternância: TE (tempo escola) e TC (tempo comunidade) problematizando os elementos formativos do território.

Pela pesquisa, constatam-se diversas transformações individuais e coletivas, percebidas tanto no contexto do Tempo Escola como no Tempo Comunidade. Dentre outros elementos, destacam-se: a *cooperação*, a *persistência* pela consolidação do território CFRVJ, a *dialogicidade* impregnada nas relações que o envolvem, o *conhecimento* internalizado/apreendido, as *mudanças de*

comportamentos/attitudes que se materializam na maneira de “ler o mundo” e transformá-lo, a *auto-organização* como fator essencial de toda a gestão e produção dessa territorialidade e o *trabalho* como princípio educativo.

No entanto, neste mesmo espaço social convivem camponeses e capitalistas como partes da totalidade da sociedade. Assim, a educação pensada pela lógica do capitalismo agrário propõe-se a formar trabalhadores assalariados qualificados e, em contraposição, a educação pensada pela lógica camponesa pretende formar pessoas libertas, críticas, que, por meio da educação problematizadora, possam tornar-se atores da realidade que os mediatiza e, por sua práxis, produzir seu território enquanto se tornam homens e mulheres emancipados.

Nesta perspectiva, a discussão acerca da juventude rural, a relação educação e trabalho e as contribuições da Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari estão diretamente relacionadas à vida dos jovens e das famílias que participam dessa proposta de Educação do Campo. A CFRVJ não é um espaço social público, mas está aberto, democraticamente, a quem quiser participar, é um espaço de projeção e de esperança das famílias numa perspectiva pedagógica de reconhecimento destas enquanto agentes/atores sociais. Percebe-se que, na perspectiva dos jovens, a escola formal não os tem ajudado a se manterem no campo com dignidade, nem sequer a compreenderem politicamente todas as imbricações que há entre campo e cidade, entre agronegócio e agricultura camponesa ou familiar, as quais são temáticas e objeto de estudo da CFRVJ. Neste sentido, conforme a pesquisa, estas são temáticas que carecem de ser aprofundadas por meio de reflexões ampliadas pelo coletivo, para que se construa a cultura da produção agroecológica, já que o agronegócio tem se consolidado como modelo absoluto, ignorando qualquer outro modelo de produção formado pelo trabalho familiar, em pequena escala, e responsável pela segurança alimentar de nosso país.

Por certo, a escola que temos na cidade e no campo muito ainda tem que se fundamentar para conseguir atender às demandas dos camponeses. Nos discursos dos jovens, fica explícito que tanto a escola da cidade quanto as escolas do meio rural precisam repensar os seus propósitos, seus projetos político-pedagógicos para que se identifiquem com quem atendem.

Neste sentido, percebe-se a Agroecologia como elemento pedagógico, contra-hegemônico de educação e produção, uma matriz formadora para o

enfrentamento do modelo educacional vigente, pela qual o aprender se dá pela sintonia com a natureza e a vida no e do campo.

Por essa perspectiva, a partir de observações e dos relatos dos jovens da CFRVJ, embora em sua maioria estejam recém iniciando a formação, constata-se a constituição de elementos de formação omnilateral, que, conforme Frigotto (2012), considera o trabalho como princípio educativo e concebe o ser humano como um ser integral, que não separa nenhuma de suas fases da vida ou de ação de sua formação material e intelectual. O autor salienta a necessidade de uma formação integral que atenda simultaneamente aos aspectos práticos, técnicos, estéticos e teóricos da aprendizagem.

Verifica-se ainda que, cotidianamente, vivenciam-se dificuldades e desafios. A falta de comprometimento de alguns apoiadores responsáveis pela formação, o atraso do auxílio financeiro dos parceiros desencadeando atraso de salários dos monitores, a falta de transporte para a realização das visitas às moradias dos jovens e das famílias durante o primeiro ano (2013), o que tornou incompleto o acompanhamento dos jovens em tempo comunidade (TC) naquele período. A par disso, um dos 15 jovens não dispõe de um pedaço de terra para desenvolver seu “projeto de vida” ficando atrelado à disponibilidade de seus empregadores.

Além destas dificuldades, materiais e imateriais, desencadeiam-se outras no percurso, as quais podem gerar desistências de jovens especialmente quando não conseguem articular a participação na Casa e a escolarização formal, o que já ocorreu em 2013, conforme mencionado. Contudo, atualmente, a partir da persistência das famílias e demais atores desse coletivo, de um trabalho de divulgação e visitas da Associação às escolas e comunidades da região, novos jovens vêm se inserindo e trazendo mais jovens, os quais vão se integrando e estabelecendo elos entre eles e os seus lugares de vida.

Percebe-se muita expectativa dos jovens e famílias em relação à Casa, vista por eles como uma maneira prática, concreta de transformar suas realidades de vida, tanto no aprimoramento da produção e, em consequência, aumento da renda familiar, quanto nas transformações humanas em sua integralidade, como o fortalecimento de vínculos afetivos. Esta proposta de Educação do Campo, em seu sentido amplo, exige, para sua sustentação e consolidação, a participação e coresponsabilidade de todos os envolvidos, e, portanto, mostra-se capaz de

desenvolver um sujeito cooperativo, organizado, solidário, com formação intelectual, política, histórica e cultural.

Nesse sentido, as transformações do e no campo dar-se-ão quando os sujeitos do campo compreenderem as contradições do sistema capitalista e a importância de suas ações sobre ele, mas em ações comunitárias. Ou seja, neste sistema, os sujeitos do campo, ao se movimentarem buscando outras condições de vida, questionam-se sobre com quem poderão contar no processo e para quê.

O coletivo CFRVJ faz parte do sistema pensado *para* o campo, portanto está condicionado a ele. No entanto, por meio da Pedagogia da Alternância e das contradições e conflitos que permeiam seu cotidiano, vem conseguindo, ao mesmo tempo, suscitar questionamentos e, no enfrentamento das tensões e problemas da realidade prática, busca a implementação de novas formas de produção, de sustentabilidade ambiental e ecológica, de convivência respeitosa com a natureza, aspectos essenciais da proposta pedagógica em construção, a serem aprofundados e discutidos pelo grupo de formadores e educandos. No entendimento destes sujeitos/atores, comungando dos saberes de sua cultura, do jeito próprio de viver e produzir do campo, necessita-se uma educação e conhecimento técnico-científico, construído e sistematizado historicamente, que possa melhorar suas condições de vida.

Constata-se que as transformações ocorridas na sociedade, que intensificam cada vez mais as relações comerciais, mediadas pelo sistema do mercado, têm promovido um isolamento entre as famílias e a perda de espaços sociais (partido, comunidade religiosa, vizinhança), que outrora eram tidos como espaços comunitários de socialização, esclarecimento e politização, o que acaba afastando do campo, especialmente, a geração mais jovem, que, “entre o ficar ou sair” (CASTRO, 2012), opta por deixar o meio rural em busca de outras formas de vida.

Assim, a CFRVJ tem sido um espaço democrático de aprendizagens coletivas entre os jovens, as famílias, os monitores, a associação e as entidades apoiadoras. Destaca-se a efetiva participação do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul como ator importante e essencial, para além do institucional.

Na busca planejada e objetiva, seus sujeitos tratam de construir estratégias que projetem ou possibilitem novas condições de vida: fortalecer os vínculos com a terra, mobilizar a comunidade para que mais jovens façam parte do processo, acionar mais entidades apoiadoras, aprimorar a formação técnica, profissional,

integrando saberes, solucionar problemas pedagógicos, aprimorar a formação continuada dos monitores, governanta e apoiadores, solucionar dificuldades financeiras, especialmente a de pagamento dos monitores, fortalecer aspectos da cooperação administrativa ou da convivência cotidiana na Casa, discutidos e refletidos no coletivo, entre outros. Constata-se que esta concepção original da Pedagogia da Alternância, na CFRVJ, é contraditória à perspectiva vivenciada pelas MFRs francesas, atualmente inteiramente a serviço e sob as contingências do mercado do capital.

Neste sentido, ressalta-se que, embora a maioria dos pais participe de todos os momentos da co-gestão, alguns poderiam se integrar ainda mais ao processo, evitando acúmulo de tarefas aos demais, que também têm seus trabalhos, suas vidas. Outro aspecto a ser aprimorado pela CFRVJ é a dinâmica da própria Pedagogia da Alternância, especialmente o acompanhamento dos jovens nas atividades desenvolvidas em suas moradias/propriedades, em Tempo Comunidade.

Conforme a teoria sócio-histórica de Vygotsky, o comportamento humano deve ser estudado em sua especificidade, considerando que a conduta humana advém da sua evolução biológica, mas principalmente do desenvolvimento histórico e cultural (OLIVEIRA, 2002). Ao problematizar os elementos formativos da CFRVJ, buscou-se analisar seus sujeitos, compreendendo-os a partir da interação dialética das relações e interações sociais pelo processo desencadeadas.

Relacionada à cultura, está a característica humana das pessoas e dos grupos de se unirem e trabalharem juntos por um objetivo comum, e das transformações coletivas, oriundas de aprendizagens compartilhadas que podem conduzir à transformação social.

Desta forma, concorda-se com as ideias dos autores aqui estudados acerca da concepção e delimitação de território, as quais suscitam a ideia de que um projeto estrutura-se em princípios e estratégias orientadoras da práxis (pensar e fazer) das diferentes organizações, seja do campo ou urbanas, dos camponeses ou do latifúndio, e, portanto, materializa-se em diferentes territórios (RAFFESTIN, 1993). A compreensão de território referida por Raffestin (1993, p. 8) é válida porque concebe o espaço social como produto da ação humana, como produto dos atores sociais, que passa a ser também consumido por eles como meio para sua práxis, isto é, os sujeitos/atores vivem simultaneamente o processo e o produto territorial, como membros de uma coletividade intermediados por um sistema de relações de poder.

O coletivo CFRVJ, que também vive sob a dinâmica estrutural da sociedade capitalista, está conduzido à dominação de consciências, o que gera conflitos e tensões nessa territorialidade. No entanto, no movimento contraditório, vem produzindo-se como prática de liberdade, buscando postular caminhos de libertação e, como afirma Freire (2005), sobre o espaço social, individual ou de uma coletividade, sobre um determinado tempo e espaço, resulta a construção de um domínio em que as pessoas exercem poder. Destaca-se, neste sentido, o trabalho cooperativo dos sujeitos/atores envolvidos e as atividades pedagógicas desenvolvidas nos espaços-tempos de alternância.

Embora o processo de implantação da CFRVJ tenha iniciado por uma instituição pública, foi pela ação de um coletivo formado por agricultores da região do Vale do Jaguari que se constituiu tal territorialidade. Contudo, pessoas foram abandonando o projeto, geralmente aquelas que são parte de entidades ou instituições em que há uma readequação ou realocação das funções desempenhadas. Por outro lado, outras foram se agregando e mantêm-se num processo de formação, tanto individual, quanto coletiva, de constituição de uma outra realidade social.

Por enquanto, diferentemente da realidade francesa que deu origem à Pedagogia da Alternância, a CFRVJ não tem como objetivo a certificação, ou melhor, ainda não se dispões a dar seguimento ao aspecto formal de educação, muito menos focar na formação adequada à industrialização, como acontece na Europa. A proposta inicial é a de desenvolver um trabalho de “qualificação” e aprimoramento do currículo formativo dos jovens e familiares, buscando sua permanência no campo. Para tanto, propõe-se às escolas de educação básica em que estão matriculados tais alunos que elas insiram na proposta pedagógica e no regimento escolar a possibilidade de validação das atividades desenvolvidas pelo jovem na CFRVJ, por meio de convênio, com o compromisso da Casa de emitir atestado de frequência, mensalmente, e relatório das atividades desenvolvidas na alternância em Tempo Escola, trimestralmente, bem como a avaliação do percurso e das transformações dos jovens alternantes. Assim, a frequência dos jovens na CFRVJ seria considerada para fins de registros nas escolas nas quais estão matriculados. São soluções ou adequações a serem implementadas num esforço cooperativo entre instituições que se preocupam com a questão.

Contudo, esse caminho não é comum nem aceito por todas as Coordenadorias ou Secretarias de Educação do RS. Ou seja, além da desresponsabilização do Estado para com a educação do campo, nesta disputa por territórios, a CFRVJ poderá se desterritorializar por não estar certificando os alunos. Neste sentido, configura-se uma realidade política em relação às CFRs no RS, a de que estas instituições passem a ser gestadas pelo Estado. Nesta relação, o poder estatal começa a esclarecer que, se as CFRs não conseguem se autogestarem economicamente, a solução será seus coletivos “entreguem-nas” ao Estado.

Neste sentido, confirma-se o acirramento das disputas que permeiam tais territórios (luta pela terra, agriculturas, indústrias, comércios, tecnologias, conjunto de sistemas camponeses). Começam a surgir propostas de indústrias e de mercados não-capitalistas, outras pedagogias, educações, e é por esta perspectiva que a intensificação dos estudos acadêmicos fundamentados em proposições histórico-dialéticas podem contribuir com o processo de construção da Educação do Campo. Por isso, é necessário ter clareza dos paradigmas que estruturam a questão agrária (agricultura capitalista x agricultura camponesa) e considerar que a luta pela terra, base da educação do campo, requer uma reforma agrária no Brasil. Portanto, um dos desafios para pensar a Educação do Campo é que esta esteja em todos os níveis da educação (da alfabetização às universidades), dos saberes tradicionais coletivos aos saberes sistematizados culturalmente (FERNANDES, 2014; CALDART, 2013).

Constata-se que o movimento de consolidação da CFRVJ e a Pedagogia da Alternância requerem ainda maior aprofundamento político, social, cultural e pedagógico, quanto a: defesa da biodiversidade (vista não só como flora e fauna, solo, água e ecossistemas, mas centrando-se também nas tradições culturais, sistemas produtivos, relações humanas e econômicas); defesa da soberania alimentar, priorizando a produção de alimentos saudáveis, de boa qualidade e culturalmente apropriados para o mercado interno; reflexão sobre os movimentos camponeses na definição de políticas agrícolas e alimentares; Reforma Agrária, pois a alta concentração da propriedade da terra gera injustiça e desigualdade social e falta de perspectiva para a população que a concebe como um modo de vida e de garantia das gerações futuras, entre outros. Percebe-se a articulação destes conhecimentos no processo de ensino e de aprendizagem como “descortinadores da opressão” e promotores de “libertação” – a necessária transformação.

Assim, a CFRVJ se constitui tanto como possibilidade de uma educação que faça sentido para a vida e a realidade prática dos jovens e de suas famílias, inclusive para a continuidade de seus estudos, quanto como potencializadora/transformadora das intencionalidades e currículos dos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação (IFF, UFSM), das coordenadorias de educação, das secretarias municipais de educação, da Emater/RS, dos Sindicatos (STR) e das demais instituições envolvidas.

As condições de vida e de trabalho dos homens-terra e das mulheres-terra, que se co-produzem no e do campo cotidianamente, necessitam de significativas e efetivas transformações sociais. O movimento de luta e de conquista dos trabalhadores do campo avançou, mas vivencia um momento acirrado e complexo de disputa territorial. Faz-se necessária a união de esforços (educacionais, políticos, econômicos) na busca por outro espaço social de vida e é aqui que se intensifica e se tenciona o papel e a proposta da educação que a sociedade brasileira almeja. O desafio está posto, o debate continua e será nas tessituras e retessituras que se constituirá autonomia e libertação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: FÁVERO, O.; SPÓSITO, M. P.; CARRANO, P.; NOVAES, R. R. (org.) **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: Unesco/Mec/Anped, 2007. P. 73-90. Disponível em: <<http://unes-doc.unesco.org/images/0015/001545/154569por.pdf>>. Acesso em: 06 fev.2014.

AMBROSINI, T. F. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. **Thaumazein**, Santa Maria, ano V, n. 9, pp. 40-56, jun. 2012. Disponível em: <http://sites.unifra.br/Portals/1/Ambrosini_04.pdf>. Acesso em: 16 out.2014.

ASSOCIAÇÃO REGIONAL DAS CASAS FAMILIARES RURAIS DO SUL DO BRASIL (ARCAFARSUL). Disponível em: <<http://www.arcafarsul.org.br/page/conteudos/1/quem-somos.html>>. Acesso em: 13 abr.2014.

ARROYO, M.G.. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Os desafios das contribuições de políticas públicas para a educação do campo. **Cadernos temáticos – A Educação do campo**. Curitiba, SEED, 2005.

_____. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Revista Cedes – Educação do Campo**, São Paulo, v. 27,n. 72, mai./ago.,2007.

_____. Tempos humanos de formação. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma educação do campo**. 5. rd. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BONA, A. S. D. **Espaço de aprendizagem digital da matemática: o aprender a aprender por cooperação**. Tese (Doutorado em Informática na Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BAVA, S. C. Democracia e poder local. In: VILLAS_BOAS, R. (org.). **Participação popular nos governos locais**. São Paulo: Pólis, 1994. p. 3-9.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988**. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 15 set.2014.

_____. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 15 set.2014.

_____. **Plano Nacional de Educação**: proposta do executivo ao Congresso Nacional. Brasília: MEC/INEP, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação**: proposta da sociedade brasileira. II CONED, 1997.

_____. Parecer CNE/CEB n. 36/2001. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em 02 out.2014.

_____. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário oficial da União**. Brasília, 9 abr. 2002.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 1/2006**: dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

_____. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Guia de políticas públicas de juventude**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República. 2006.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In. MOLINA, Mônica; JESUS, Sônia. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar/jun. 2009.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In. KOLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo; CALDART, Roseli S. **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília-DF, 2002. Disponível em:
<http://search.babylon.com/?q=educa%C3%A7%C3%A3o+do+campo%2C+caldart&s=web&as=0&babsrc=HP_ss>. Acesso em: 22 ago.2012.

_____. **Sobre educação do campo**. [Texto preparado como roteiro de exposição]. **III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. Luziânia, GO, de 2 a 5 out. 2007.

_____. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.) **Educação do campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008. (Série NEAD Especial; n. 10.)

_____. **Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular.** Texto apresentado como *trabalho encomendado* na 36ª Reunião Anual da Anped, GT Trabalho e Educação. Goiânia, 30 de setembro 2013.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARNEIRO, M. J. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos, Sociedade e Agricultura**, n. 11, p. 63-75, out. 1999. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/onze/zeze11.htm>>. Acesso em 14 jan.2014.

CARNEIRO, M. J; CASTRO, E. G. de. (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CARVALHO, H. M. **O campesinato no século XXI:** possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005.

CASTRO, E. G. **Entre ficar e sair:** uma etnografia da construção social da categoria jovem rural. 2005. 444f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. Juventude do campo. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALVÓ, P. P. Formação pessoal e desenvolvimento local. In: **Pedagogia da alternância:** Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável, Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2002. p. 126 – 146.

CALVÓ, P. P.; GIMONET, J. C. Aprendizagens e relações humanas na formação por alternância. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE; T. de. (Orgs.). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade.** Orizón: UNEFAB, 2013.

CAPUTO, L. A juventude rural latino-americana. 8º congresso Internacional – AIMFR: Família, Alternância e Desenvolvimento. **Anais...** Argentina/Brasil. 2005.

CARDOSO, R. C. L. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: CARDOSO, R. **A aventura antropológica:** teoria e pesquisa. RJ: Paz e Terra, 1986.

CHRISTOFOLETTI, A. **Perspectivas de geografia.** São Paulo, SP: Difel, 1982.

CLEPS JR, J. Expressões da re-territorialização da reforma agrária no Brasil do século XX: novas territorialidades e novos agentes sociais. In: MEDEIROS, Rosa Maria Vieira; FALCADE, Ivanira. (Orgs.). **Expressões de re-territorialização do campo brasileiro.** Porto Alegre: Imprensa livre. 2013.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). **A Igreja e a questão agrária no século XXI**. 51ª Assembleia Geral da CNBB, Aparecida-SP, 10 a 19 de abril de 2013 23/51ª AG(Sub). Disponível em: <<file:///C:/Users/user/Downloads/cnbb.pdf>>. Acesso em: 15 out.2014.

CORRÊA, R. L. **Região e organização espacial**. 7. ed. São Paulo: Ática, São Paulo, 2000.

COSTA, F. de A.; CARVALHO, H. M. de. **Campesinato**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DALLABRIDA, V. R. A gestão territorial através do diálogo e da participação. **Scripta Nova - Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, v. XI, n. 245 (20), 2007. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-24520.htm>>. Acesso em: 08 jul.2013.

DALLABRIDA, V. R.; BÜTTENBENDER, P. L. Gestão e desenvolvimento territorial: análise de algumas experiências de governança. IV Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional. **Anais....** UNISC, Santa Cruz do Sul/RS/Brasil, 2008.

D'AGOSTINI, A. A educação do campo na educação brasileira: contradições e perspectivas. **Educação**, UFSM, v. 37, n. 3, p. 453-468, set./dez. 2012.

EMATER/RS – ASCAR. Disponível em: <<http://www.emater.tche.br/site/>>. Acesso em: 20 fev.14.

ENGUIITA, M. F. Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In: SILVA, T. T. da (org). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto alegre: Artes médicas, 1991.

FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA NO RIO GRANDE DO SUL (FETAG). Disponível em: <<http://www.fetags.org.br/site/>>. Acesso em: 11 abr.14.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA (FEE). 2011. Disponível em: <<http://www.fee.tche.br/>>. Acesso em: 12 jun.2013.

FERNANDES, B. M. **Educação no meio rural: por uma escola do campo**. Unesp, 1998 [Texto elaborado a pedido da Conferência].

_____. **Diretrizes de uma caminhada, educação no campo: identidade e políticas públicas**. São Paulo: Associação Nacional de Cooperação Agrícola, 2002.

_____. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: [s.n.], 2002. (Coleção Por uma Educação Básica do

campo, nº 4). p. 89-101.

_____. Contribuições para a construção de um projeto de educação para o campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; FERNANDES, Bernardo Mançano (Orgs).

Articulação nacional por uma educação do campo. Brasília, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5.).

_____. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: MDA, 2006. Disponível em:

<file:///C:/Users/user/Downloads/pageflip-4001789-48736

lt_Educao_do_Campo_e_Pes-1444772.pdf>. Acesso em: 29 abr.2014.

_____. (org.). **Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual.** São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 47-70.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo” (texto preparatório). In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação do campo.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Sobre a tipologia dos territórios.** [2009]. Disponível em:

<<http://www4.fct.unesp.br/nera/publicacoes.php>>. Acesso em: 16/09/2013.

_____. Território camponês. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, B. M. et al. **Os usos da terra no Brasil: debates sobre políticas fundiárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesco, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** RJ: Paz e Terra, 2005.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GIMONET, J.C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e de reorientação. **I Seminário Internacional da Pedagogia em Alternância**. Salvador, 1999.

_____. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Trad: Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. A alternância na formação, um caminhar no coração da complexidade. Trad. Thierry de Burghgrave. **8º congresso Internacional – AIMFR. Família, Alternância e Desenvolvimento. Anais...** Argentina/Brasil.

GORENDER, J. Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro. In: STÉDILE, J. P. (org.). **A questão agrária hoje**. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

GRAMSCI, A. **La formación de los intelectuales** (De Cuadernos de La Carcel). Bogotá: Ediciones América Latina, 1976.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. (trad.). 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982.

GRITTI, S. M. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

GUARESCHI, P. A. **Mídia, educação e cidadania**: Tudo o que você quer saber sobre a mídia. Petrópolis, RJ:Vozes, 2005.

HAESBAERT, R. **Des-territorialização e identidade**: a rede “gaúcha” no nordeste. Niterói: EDUFF, 1997.

_____. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS et al. **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 43-71.

_____. Da desterritorialização à multiterritorialidade. Encontro de Geógrafos da América Latina. **Anais...** Universidade de São Paulo 20 a 26 de março de 2005. Disponível em: <http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/13147/5061/multiterritorialidade.pdf>. Acesso em 02 ago.2014 e 25 out.2014.

HEINDRICH, A. L. et al. (Org.). **Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Brasil. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/11/ibge-indica-que-analfabetismo-cai-menos-entre-maiores-de-15-anos.html>>. Acesso em: 29 mar.2014.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA/SVS. **Planejamento de Desenvolvimento Institucional** (PDI). 2009. Disponível em: <<http://www.svs.iffarroupilha.edu.br/>>. Acesso em 19 abr.2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA E PESQUISA EDUCACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em 21 ago.2014.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAMARCHE, E. **A agricultura familiar: comparação internacional**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

LEITE, S. P.; MEDEIROS, L. S. de. Agronegócio. In: In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LEFEBVRE, H. **Le mode de production étatique**. Paris, Union Générale d'Éditions, 1997.

LESSA S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIMA, L. de O. **Tecnologia, educação e democracia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LIBÂNEO, J. C.; et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MAIA, F. C. et al. Construção da sustentabilidade camponesa. In: PALUDO, C.; THIES, V. F. (organizadores). **Desenvolvimento do campo em construção**. Ijuí: Editora Ijuí; Ronda Alta: Fundep, 2008. (Repensando o campo).

MARIN, Joel Orlando B. Juventude rural: uma invención del capitalismo industrial. **Estudios Sociológicos de El Colegio de México**, v. XXVII, n. 80, may./-ago. 2009.

MARIRRODRIGA, G. R.; CALVÓ PUIG, P. **Formação em alternância e desenvolvimento educativo dos CEFFAs no Mundo**. BH: O lutador, 2010.

_____. **Formación em alternancia y desarrollo local: el movimiento educativo de los CEFFA em el mundo**. Argentina: Colección AIDEFA, 2007.

MEURER, A. C. Projeto político-pedagógico escolar: questões a serem refletidas nas escolas do campo. In: MATOS, K. S. A. L. de; ET al. (Orgs.). **Experiências e diálogos em educação do campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

MESZÁROS, I. **A Teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Bomtempo Editorial, 2006.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MITIDIERO JR., Marco Antônio. **O estopim dos movimentos sociais no campo**. São Paulo: USP; Depto. de Geografia; FFLCH, 1999.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Disponível em: <<http://www.mst.org.br/>>. Acesso em: 05 out.2014.

NARVAES, A. B. et al. Identidade e cultura camponesa: resistência em construção. In: PALUDO, C.; THIES, V.F. (Orgs.). **Desenvolvimento do campo em construção**. Ijuí: Editora Ijuí; Ronda Alta: Fundep, 2008. (Repensando o campo).

NEVES, D. P. Agricultura familiar. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.

_____. Militância e profissionalismo na educação do homem do campo. **Revista da Formação por Alternância**, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB, ano 2, n. 4, 2007.

_____. **A formação pelo trabalho**. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE; T. de. (Orgs.) *Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade*. Orizona: UNEFAB, 2013.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Editora Spicione, 2002.

OLIVEIRA, A. U. de. Barbárie e modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. **Terra livre**, São Paulo, ano 19, v. 2, n. 2, p. 113-156, jul./dez. 2003. Disponível em: <[file:///C:/Users/user/Downloads/BARB%C3%81RIE%20E%20MODERNIDADE%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/BARB%C3%81RIE%20E%20MODERNIDADE%20(2).pdf)>. Acesso em: 15 abr.2014.

_____. **Modo capitalista de produção, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: Labor Edições, 2007. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Marta/2014/3_Oliveira_modos_capitalista.pdf>. Acesso em: 15 jul.2014.

OLIVEIRA, M. A. Os “Manuscritos de Paris” e a articulação do horizonte de emancipação. **Revista Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, v. 23, n. 72, 1996.

OLIVEIRA, I. M. T.; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ORIGEM DA PALAVRA. Site de Etimologia. 2014. Disponível em: <<http://www.origemdapalavra.com.br/>>. Acesso em: 17 nov.2014.

PALUDO, C.; THIES, V.F. (Orgs.). **Desenvolvimento do campo em construção**. Ijuí: Editora Ijuí; Ronda Alta: Fundep, 2008. (Repensando o campo).

PEET, Richard. O desenvolvimento da Geografia Radical nos Estados Unidos. In: CHRISTOFOLETTI, Antonio. *Perspectivas de geografia*. São Paulo – SP: Difel, 1982.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO CASA FAMILIAR RURAL DO VALE DO JAGUARI (PPP). 2012.

PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO (PRONATEC.). Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 set.2014.

PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DA AGRICULTURA FAMILIAR (PRONAF). Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/sitemda/pronaf>>. Acesso em: 04 ago.2014.

QUEIROZ, J. B. P. O estado da arte da alternância no Brasil. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE; T. de. (Orgs.). *Pedagogia da alternância e sustentabilidade*. Orizona: UNEFAB, 2013.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educ. Pesqui.** [online]. v.34, n.1, pp. 27-45, 2008. Acesso em: 03 dez.2013.

_____. Contradições na relação trabalho-educação do campo: a pedagogia da alternância. **Trabalho & educação**, v. 17, nº 02, mai./ago. 2008.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Educação do Campo: embate entre movimento camponês e Estado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.01, p.459-490, mar. 2012.

_____. Educação rural. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. **Parecer emitido à autora em Banca de Qualificação**, 2014.

ROLO, M.; RAMOS, M. **Conhecimento**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: São Paulo, 2012.

SALES, I. da C. Pesquisa-confronto sobre cultura popular: lições de uma experiência do setor público. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SILVA, W. N. da. **Trabalho alienado e propriedade privada nos Manuscritos de 1844, de Karl Marx**. Dissertação de Mestrado. 2012. Disponível em: <dissertacoes2012_trabalho_alienado_propriedade_privada_manuscritos_1844_karl_marx>. Acesso em: 24 set.2014.

SILVA, L. H. Novas faces da pedagogia da alternância na educação do campo. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE; T. de. (Orgs.). **Pedagogia da alternância e sustentabilidade**. Orizona: UNEFAB, 2013.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **Por uma geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. Uma necessidade epistemológica: a distinção entre paisagem e espaço. In: **Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1997, p. 83-88.

_____. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1988.

_____. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: Annablume, 2003.

SILVA, V. Jovens de um rural brasileiro: socialização, educação e assistência. **Cadernos. CEDES**, Campinas, v.22, n. 57, Campinas, ag. 2002.

SOUZA, M. J. L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 7. ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2005.

SPANVELLO, R. M.; DREBES, L. M.; LAGO, A. A influência das ações cooperativistas sobre a reprodução social da agricultura familiar e seus reflexos sobre o desenvolvimento rural. I Circuito de Debates Acadêmicos. **Anais... IPEA, CODE**, 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area7/area7-artigo58.pdf>>. Acesso em: 5 out.2014.

TEIXEIRA, EI S.; BERNARTT, M. de L. e TRINDADE, G. A. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa**. Educ. Pesqui. [online]. 2008, vol.34, n.2 [cited 2014-05-03], pp. 227-242 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022008000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 out.2013.

VERDEJO, Miguel Expósito. **Diagnóstico rural participativo: guia prático**. Revisão de Décio Souza Cotrim e Ladjane de Fatima Ramos. Brasília, DF: MDA, 2010.

WANDERLEY, M. de N. B. **Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade**. Texto apresentado para a Aula Inaugural do primeiro semestre de 2004 a ser ministrada no CPDA/UFRRJ, 2004.

_____. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In: CARNEIRO, Maria José. CASTRO, Elisa Guaraná. **Juventude Rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 21-33.

WIZNIEWSKY, C. R. F. O professor de Geografia na construção da Educação do campo a partir da significação do lugar In: MEDEIROS, Rosa Maria Vieira; FALCADE, Ivanira. (Orgs.). **Expressões de re-territorialização do campo brasileiro**. Porto Alegre: Imprensa livre, 2013. , p. 159-170.

ZIMMERMANN, A.; VENDRUSCULO, R.; DORNELES, S. Educação do campo: o processo de implementação da Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari (CFR/VJ). **Geografia Ensino & Pesquisa**, v.17, p.79 - 97, 2013.

ZIMMERMANN, A.; DRUZIAN, F.; MEURER, A. C. Educação do Campo: contextos e proposições In: I Seminário Regional de Educação do Campo: Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas do Campo – Região Centro e Fronteira Oeste do RS e I Encontro PIBID Interdisciplinar Educação do Campo, 2013, Santa Maria. **Anais do SIFEDOC**, 2013.

ANEXOS

ANEXO I - ROTEIROS DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

a) Aos jovens da CFRVJ:

- 1) Porquê motivo(s) você faz parte da Casa?
- 2) Conta um pouco da história educacional, sua e da sua família.
- 3) Fala sobre o que produzem, como se organizam para trabalhar:
 - a) Na CFRVJ
 - b) Em sua casa
- 4) De onde vem o conhecimento?
 - a) Em casa
 - b) Na CFRV
- 5) Como a Casa pode contribuir para o aprimoramento deste conhecimento?

O que você busca na Casa?

- 6) Que tempo você dedica para o lazer, para o trabalho, para o estudo: Em família e na CFRVJ?
- 7) Que mudanças ocorreram em sua vida a partir da CFRVJ?
- 8) Quais são seus sonhos?
- 9) Palavras (3) que definem a CFRVJ.

b) Aos demais membros do coletivo CFRVJ - pessoas da Associação e apoiadores (pais, monitores, governanta, gestores, representantes de instituições públicas e/ou privadas):

- 1) Como iniciou sua participação na CFR?
- 2) Qual sua função/papel na Casa?
- 3) Liste alguns elementos ou ações por você realizadas que fizeram com que a Casa se constituísse:
- 4) Qual a importância da CFRVJ no contexto político, social, econômico atual? (Jaguari, RS, Brasil)
- 5) Quais os principais desafios e expectativas percebidos até o momento?
- 6) Que mudanças ocorreram em sua vida a partir desta participação?
- 7) Que mudanças você percebe no coletivo no coletivo CFRVJ?

ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do projeto: **PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: O TERRITÓRIO CASA FAMILIAR RURAL DO VALE DO JAGUARI – CFR/VJ**

Pesquisador responsável: **Ane Carine Meurer**

Autora: **Angelita Zimmermann**

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/PPGGEO Mestrado em Geografia

Telefone para contato: 55 9660 1828

Local da coleta de dados: Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari – CFRVJ/Jaguari

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado (a) a participar deste projeto de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, aceitando a observação dos seu cotidiano de trabalho e gravação de uma entrevista é importante que você compreenda as informações contidas neste documento. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sob nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: Este trabalho visa identificar os elementos de natureza política, social, cultural e pedagógica presentes no processo histórico da CFRVJ. Mais especificamente visa descrever o processo de implantação da CFRVJ; reconhecer os sujeitos da CFRVJ e identificar seus objetivos nesta participação e analisar a práxis dos tempos de alternância: TE (tempo escola) e TC (tempo comunidade).

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas em responder às perguntas formuladas que abordam especificadamente sobre sua participação da CFRVJ. Realizar entrevista gravada com os sujeitos do coletivo, participantes da pesquisa e realização de atividades de metodologias participativas (dinâmica com tarjetas, rodas de diálogos), também com registros áudio visuais.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos: A presente pesquisa não apresenta danos físicos e psicológicos, no entanto, você poderá sentir desconforto ao se expor durante a gravação e das atividades participativas. Caso isso acontecer, você poderá desistir a qualquer momento desta pesquisa.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, _____.

Assinatura do participante da pesquisa /RG

Eu, Angelita Zimmermann, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Local, dia, mês e ano

Assinatura da pesquisadora responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM – Cidade Universitária – Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 – CEP:

97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220 8009
Email:comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do estudo: "CASA FAMILIAR RURAL DO VALE DO JAGUARI:
ELEMENTOS FORMATIVOS DO TERRITÓRIO"

Pesquisadora Responsável: Professora Doutora Ane Carine Meurer

Autora: Angelita Zimmermann


Telefone para contato: 55 9660 1828

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria / Programa de Pós-Graduação em Geografia

Local de coleta de dados: Casa Familiar do Vale do Jaguari – Jaguari/RS

A pesquisadora responsável pela investigação, Ane Carine Meurer, professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria, sob o siape nº 1287447, e Angelita Zimmermann, sob o nº de matrícula 201360330, acadêmica do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria, se comprometem a preservar a privacidade dos dados coletados através da observação e gravação de entrevistas com as pessoas integrantes da Casa Familiar do Vale do Jaguari. Concorde, igualmente, que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a realização da presente pesquisa. As informações serão mantidas anonimamente durante três anos, na secretaria do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Centro de Ciências Naturais e Exatas CCNE (prédio 17), da Universidade Federal de Santa Maria, para fins de análise e possíveis verificações sem restrições do tempo, a contar da data de defesa final da dissertação. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria, 15 de outubro de 2014.


Ane Carine Meurer


Angelita Zimmermann