

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

**A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO CASA FAMILIAR
RURAL DE FREDERICO WESTPHALEN-RS E A
PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO LOCAL E REGIONAL
A PARTIR DOS SEUS EGRESSOS: UM ESTUDO DE
CASO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Lucinéia Lourenzi

Santa Maria, RS, Brasil

2015

**A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO CASA FAMILIAR RURAL DE
FREDERICO WESTPHALEN-RS E A PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO
LOCAL E REGIONAL A PARTIR DOS SEUS EGRESSOS: UM
ESTUDO DE CASO**

Lucinéia Lourenzi

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
para obtenção do grau de
Mestre em Geografia

Orientadora: Prof.^a Carmen Rejane Flores Wizniewsky

Santa Maria, RS, Brasil

2015

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

Lourenzi, Lucinéia

A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO CASA FAMILIAR RURAL DE FREDERICO WESTPHALEN-RS E A PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO LOCAL E REGIONAL A PARTIR DOS SEUS EGRESSOS: UM ESTUDO DE CASO / Lucinéia Lourenzi.-2015.

239 p.; 30cm

Orientador: Carmen Rejane Flores Wizniewsky
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências, RS, 2015

1. Produção e reprodução social 2. jovens rurais 3. Pedagogia da Alternância 4. agricultura camponesa 5. pluriatividade I. Wizniewsky, Carmen Rejane Flores 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**

**A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO CASA FAMILIAR RURAL DE
FREDERICO WESTPHALEN-RS E A PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO
LOCAL E REGIONAL A PARTIR DOS SEUS EGRESSOS: UM
ESTUDO DE CASO**

Elaborada por
Lucinéia Lourenzi

como requisito final para obtenção do grau de
Mestre em Geografia

COMISSÃO EXAMINADORA

Carmen Rejane Flores Wizniewsky, Dr.^a
(Presidente/Orientadora)

Giancarla Salamoni, Dr.^a (UFPEL)

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad, Dr.^a (UFSM)

Santa Maria, 24 de agosto de 2015.

Dedico esta, bem como todas as minhas demais conquistas aos meus amados pais Mario e Nelci, meus maiores exemplos de vida. Sem a dedicação e apoio de vocês jamais teria concluído mais este trabalho.

AGRADECIMENTO

Em primeiro lugar agradeço a Deus, que me permitiu tudo isso, ao longo de toda a minha vida, e, não somente durante este período acadêmico, pois com ele e tendo fé nele, aprendi que devemos sempre agradecer por tudo que nos acontece na vida.

Agradeço a vida, muitas vezes os caminhos que tomamos são árduos, porém são nessas dificuldades que crescemos como seres humanos e passamos a ter noção o quão valiosa é a vida. Poder viver, poder existir, poder crescer, poder compartilhar, poder aprender sempre e sempre é uma dádiva.

Aos meus pais, Nelci e Mario, que me deram a vida e me ensinaram a vivê-la com dignidade, que se doaram por inteiros e renunciaram aos seus sonhos, para que muitas vezes pudesse realizar os meus. Ao meu irmão Cleidimar, a minha cunhada Angelize, e o meu sobrinho Miguel que sempre me ajudaram a superar as dificuldades, a enfrentar meus medos, e sempre estiveram ao meu lado. A toda a minha família que nos momentos de minha ausência, sempre fizeram entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente.

Agradeço a Universidade Federal de Santa Maria pela oportunidade de usufruir o direito ao ensino público e de qualidade e ao povo brasileiro que o custeou. À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo auxílio de bolsa a mim concedido que foi essencial para a dedicação a esta pesquisa de dissertação. Ao Departamento de Geociências, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia e seus professores e funcionários que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte superior. O Muito Obrigada, é mísero por tamanha competência.

A professora Carmen Rejane Flores Wizniewsky grande exemplo profissional, agradeço imensamente a atenção e compreensão neste período, grata pela orientação, pelos saberes compartilhados, pelo incentivo, pela confiança a mim depositada, e principalmente pela amizade construída nos mais de cinco anos em que trabalhamos juntas.

A Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad, grande exemplo de pesquisadora, sempre disposta a ajudar, agradeço a amizade e orientações de grande valia para a elaboração desta dissertação.

Aos membros do GPET em especial ao professor Cesar de David, e aos amigos João Silvano Zanon, Leandro Jesus Maciel de Menezes, Jesica Wendy Beltrán Chasqui e Janete Webler Cancelier, pelas importantes trocas de conhecimento, pela amizade, pelo carinho, pelas conversas animadas, pelo chimarrão sagrado, pelos conselhos sempre valiosos.

Aos sujeitos da pesquisa, agradeço o acolhimento, carinho e empenho em responder meus questionamentos. A vocês meu sincero agradecimento, sem a participação de cada um de vocês a conclusão desta pesquisa não seria possível.

Ao Jorge Altino da Costa Carlos e família, por terem me acolhido como membro da família e sentido junto comigo todas as angústias e felicidades impostas pelo curso de mestrado. Agradeço o amor, a amizade, o companheirismo, as inúmeras palavras de apoio, o consolo necessário nos dias difíceis, e principalmente pela compreensão nos momentos de ausência. A você Jorge, que esteve/esta ao meu lado nas horas em que chorei, nas horas em que sorri, nas horas em que me lamentei e nas horas em que de uma forma ou de outra demonstrei total alegria, hoje quero agradecer, porque você fez, faz e fará sempre parte da minha história.

A amiga Jaqueline da Silva, agradeço a amizade sincera e verdadeira, o apoio incondicional, pelo companheirismo nesta jornada que juntas iniciamos e que juntas vencemos. Agradeço também a confiança em mim depositada para ser madrinha do lindo e abençoado Joaquim. É um privilégio ter ao meu lado uma pessoa tão maravilhosa quanto é você.

As amigas Liliam Moura, Marcia Cardias, e Graciele Carls Pittelkow, grata pela amizade, pelo acolhimento, pelas infindáveis horas de conversas, pelo respeito em meus momentos de reclusão. Agradeço imensamente poder compartilhar esta jornada com vocês, vocês fazem parte da minha história. A Graciele agradeço também a elaboração dos mapas fundamentais para ilustrar e localizar a área de estudo aos leitores.

Agradeço a todas as pessoas do meu convívio e as distantes que acreditaram e contribuíram, mesmo que indiretamente, para a conclusão de mais uma etapa da minha vida!

E um agradecimento especial a VOCÊ que esta neste momento lendo este trabalho.

Muito Obrigada!!!

HÁ ESCOLAS QUE SÃO GAIOLAS
E HÁ ESCOLAS QUE SÃO ASAS.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

RESUMO

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

A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO CASA FAMILIAR RURAL DE FREDERICO WESTPHALEN-RS E A PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO LOCAL E REGIONAL A PARTIR DOS SEUS EGRESSOS: UM ESTUDO DE CASO

AUTORA: LUCINÉIA LOURENZI

ORIENTADORA: CARMEN REJANE FLORES WIZNIEWSKY

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 24 de agosto de 2015.

O presente trabalho trata da investigação a cerca das contribuições da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural localizada no município de Frederico Westphalen-RS, para a produção e reprodução social do município e região, tendo como atores principais desta pesquisa os jovens egressos desta instituição, sendo este o principal objetivo deste trabalho. Justifica-se devido a necessidade de diagnosticar através de seus egressos se esta instituição educadora cuja metodologia de ensino adotada é a Pedagogia da Alternância, atende ou não o seu objetivo de proporcionar uma educação com formação integral e social, cujos princípios estão embasados na busca do resgate e manutenção de atividades sustentáveis que garantam a produção e reprodução social substituídas ao longo do tempo por instrumentos mais rentáveis economicamente. A opção pela abordagem tendo como atores principais os jovens egressos, proporcionou além de um desafio, um grande estímulo para investigar a concepção, a prática e os resultados da formação em alternância, pois acredita-se que a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância são importantes alternativas para a preservação e manutenção da atividade rural campesina no Brasil, neste caso em especial a região estudada. Para melhor compreender a realidade que envolve os sujeitos estudados, optou-se por utilizar-se de uma investigação qualitativa, por entender que a construção desta ciência é um fenômeno social. Este trabalho buscou responder a questões muito particulares e se preocupa com o nível de realidade que não pode ser apenas quantificado, buscou-se explorar um universo de conhecimentos, significações, e experiências.

Palavras-chave: Produção e reprodução social; jovens rurais; Pedagogia da Alternância; agricultura camponesa; pluriatividade.

ABSTRACT

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

MEDIUM EDUCATION SCHOOL OF RURAL HOME FREDERICO WESTPHALEN -RS AND PRODUCTION AND REPRODUCTION LOCAL AND REGIONAL FROM IT'S GRADUATES: A CASE STUDY

AUTHOR: LUCINÉIA LOURENZI

ADVISOR: CARMEN REJANE FLORES WIZNIEWSKY

Date and Place of the Presentation: Santa Maria, august 24, 2015.

This paper deals with research about the contributions of High School Rural Family House located in the city of Frederico Westphalen-RS, for the production and social reproduction of the municipality and region, the main actors of this research the young graduates of this institution, which is the main objective of this work. Is justified by the need to diagnose through its graduates unless the latter educator whose adopted teaching methodology is the Pedagogy of Alternation, meets or not your aim to provide an education with full and social, whose principles are grounded in the pursuit of recovery and maintenance activities that guarantee sustainable production and social reproduction replaced over time efficient tools for more economically. The choice of approach with the main actors the young graduates, as well as provided a challenge, a great stimulus to investigate the design, practice and outcomes of work-linked training, as it is believed that the Education Field and the Pedagogy of Alternation are important alternatives for the preservation and maintenance of rural peasant activities in Brazil, in this case particularly the study area. To better understand the reality involving the studied subjects, we chose to use is a qualitative research, understanding that the construction of this science is a social phenomenon. This study sought to answer very specific questions and worries about the level of reality that can not only be quantified, we sought to explore a universe of knowledge, meanings and experiences.

Keywords: production and social reproduction; rural youth; Pedagogy of Alternation; peasant agriculture; pluriactivity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Mapa de localização do município de Frederico Westphalen.....	23
Figura 02 – Organograma: principais ideias na teoria agrária de Chayanov.....	80
Figura 03 – Os Quatro Pilares dos CEFFAs.....	139
Figura 04 – Funcionamento dos sistemas de alternância.....	145
Figura 05 – Vista aérea parcial do perímetro urbano da cidade de Frederico Westphalen.....	148
Figura 06 – Mapa de localização do CODEMAU.....	151
Figura 07 – Mosaico de fotos da fachada externa da Casa Familiar Rural.....	153
Figura 08 – Desenvolvimento do Plano de Formação.....	157
Figura 09 – Categorias para a elaboração do Plano de Formação.....	159
Figura 10 – Municípios de origem dos jovens alternantes.....	167
Figura 11 – Mapa de localização dos municípios de origem dos jovens alternantes.....	168
Figura 12 – Idade dos jovens alternantes.....	169
Figura 13 – Número de membros da família residentes na propriedade.....	170
Figura 14 – Tamanho da propriedade em hectares.....	170
Figura 15 – Grau de escolaridade dos pais.....	171
Figura 16 – Grau de escolaridade dos pais II.....	176
Figura 17 – Gráfico representando o tamanho das propriedades.....	177
Figura 18 – Silagem sendo retirada para a alimentação animal.....	177
Figura 19 – Mosaico de fotos (aves, porcos e novilhos).....	178
Figura 20 – Número de egressos por município.....	180
Figura 21 – Mapa dos municípios de origem dos jovens egressos entrevistados.....	182
Figura 22 – Mesa de bolãozinho	189

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01 – Coerência do Plano de Formação.....	158
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS

- ABCAR** – Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural
- ABNT** – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- ACAR** – Associação de Crédito e Assistência Rural
- ASCAR** - Associação de Crédito e Assistência Rural
- AIMFR** – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
- ARCAFAR – Sul** – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
- ATER** – Assistência Técnica e Extensão Rural
- CAF** - Consolidação da Agricultura Familiar
- CBAR** – Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
- CEE** – Comunidade Econômica Europeia
- CEFFA** – Centro Familiar de Formação em Alternância
- CESNORS** – Centro de Ensino Superior Norte - RS
- CFR** – Casa Familiar Rural
- CFRSI** – Casa Familiar Rural Santo Isidoro
- CMN** - Conselho Monetário Nacional
- CODEMAU** – Conselho Regional de Desenvolvimento do Médio Alto Uruguai
- CONTAG** – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- COREDE** – Conselho Regional de Desenvolvimento
- CPR** - Combate à Pobreza Rural
- DATER** – Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural
- DISOP** – Desenvolvimento Internacional do Sudoeste Paranaense
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EFA** – Escola Família Agrícola
- EEMCFR** – Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural
- EMATER** – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
- EMBRATER** – Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso

GPT – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCAPER - Instituto Capixaba de Assistência Técnica e Extensão Rural

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MDT – Monografias, Dissertações e Teses

MEC – Ministério da Educação

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MFR – Maison Familiale Rurale

MOC - Movimento de Organização Comunitária

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NPT - Nossa Primeira Terra

ONU – Organização das Nações Unidas

PA – Pedagogia da Alternância

PAA – Programa de Aquisição de Alimentos

PAC – Política Agrícola Comum

PE – Plano de Estudo

PEDEAG - Plano Estratégico de Desenvolvimento da Agricultura Capixaba

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNATER – Política Nacional de ATER

PNCF - Programa Nacional de Crédito Fundiário

PNRA – Política Nacional de Reforma Agrária

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONATER - Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PTRC - Programa dos Territórios Rurais da Cidadania

RS – Rio Grande do Sul

SCIR – Secretariado Central de Iniciativa Rural

SDT - Secretaria de Desenvolvimento Territorial

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SIBRATER – Sistema Brasileiro Descentralizado de Assistência Técnica e Extensão Rural

SICON - Sistema de Informações do Congresso Nacional

SIMFR – Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares para a Formação Rural

SUDENE – Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UnB – Universidade de Brasília

UNEFAB – União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil

UNMFRs – União Nacional das Maisons Familiares Rurales

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

UPF – Unidade de Produção Familiar

LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO A – Plano de Formação (2014).....	213
ANEXO B – Quadro de exemplificação da organização curricular de uma alternância.....	215
Apêndice A – Instrumento de coleta de dados da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural.....	217
Apêndice B - Roteiro de entrevista aplicado à direção e corpo docente da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural.....	221
Apêndice C – Questionário aplicado aos alunos da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural.....	222
Apêndice D – Roteiro de entrevista aos Órgãos Competentes.....	225
Apêndice E – Roteiro para entrevista com os Jovens Egressos.....	226
Apêndice F – Questionário aplicado aos jovens egressos para sua caracterização sociocultural.....	227
Apêndice G - Roteiro para entrevista com os Pais.....	232
Apêndice H - Questionário aplicado à Família para caracterização socioeconômica produtiva da unidade de produção familiar.....	233
Apêndice I – Termo de consentimento e livre esclarecimento.....	239

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 A EDUCAÇÃO PARA OS AGRICULTORES NO CONTEXTO DA ESCOLA E DA EXTENSÃO RURAL	28
1.1 A Educação do Campo: sua trajetória e caracterização	28
1.1.1 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo	39
1.2 A extensão rural no contexto da agricultura familiar	45
1.2.1 Breve histórico da extensão rural o Brasil e as circunstâncias de sua criação.	50
1.3 A educação formal, não formal e não escolar na construção do conhecimento.....	57
1.3.1 Educação: um direito de todos	57
1.3.2 A construção do conhecimento na educação formal, não formal e não escolar	61
2 JOVENS, TRABALHO E ALTERNÂNCIA: UMA NOVA POSSIBILIDADE PARA O CAMPO BRASILEIRO	69
2.1 A agricultura camponesa.....	69
2.1.1 Marx e o campesinato	74
2.1.2 Chayanov e a economia camponesa.....	77
2.1.3 Do campesinato à agricultura familiar: transição e resistência	81
2.2 A pluriatividade na agricultura familiar	87
2.3 Juventude: uma categoria social em construção.....	94
2.3.1 O que entendemos por juventude rural?.....	96
2.4.2 Juventude rural: campo <i>versus</i> cidade.....	100
2.3.3 Políticas públicas direcionadas aos jovens do campo brasileiro	104
2.3.4 Juventude rural e gênero na agricultura familiar.....	109
2.3.5 Juventude rural e a sucessão familiar.....	113
2.4 Trabalho como princípio educativo.....	119
2.5 Pedagogia da Alternância – história e concepção	125
2.5.1 A expansão da Pedagogia da Alternância	129
2.5.2 Experiências educativas em alternância no Brasil: EFAs e CFRs.....	131
2.5.3 A expansão do movimento no Sul do Brasil	135
2.5.4 Os quatro pilares da Pedagogia da Alternância.....	137
2.6.5 A metodologia integrativa da Pedagogia da Alternância	141
3 ESTUDO DE CASO	146
3.1 O município de Frederico Westphalen.....	146
3.1.1 Histórico.....	146

3.1.2 Dados gerais e demográficos	147
3.1.3 CODEMAU – Conselho de Desenvolvimento do Médio Auto Uruguaí.....	149
3.2 A Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural	152
3.2.1 Os instrumentos pedagógicos utilizados pela EEMCFR	156
3.2.2 A Casa Familiar Rural na visão do corpo docente	162
3.2.3 O perfil do Jovem Alternante	166
3.3 A importância da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural pelas famílias dos jovens	175
3.4 Os jovens egressos da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
REFERÊNCIAS	199
ANEXOS	212
APÊNDICES	216

INTRODUÇÃO

No Brasil, cresce a preocupação em aprimorar as discussões acerca dos sujeitos do espaço rural, havendo uma grande necessidade de ampliar os conhecimentos que se referem à área social dos que vivem no campo, embora os estudos sobre os temas relacionados a produção e reprodução social destes sujeitos, são cada vez mais numerosos. Tal preocupação transita desde as concepções teóricas até os esforços realizados em prol do desenvolvimento, aperfeiçoando o planejamento, melhorando a gestão da propriedade.

É perceptível que de forma geral, o rural e principalmente os agricultores familiares, encontram-se carentes de conhecimento técnico, científico, práticas essas que teoricamente favorecem o desenvolvimento local e regional, além do incentivo econômico, habilidades motoras e intelectuais, para que os agricultores possuam a capacidade de solucionar os problemas impostos pelo meio e promover o desenvolvimento da propriedade bem como de seu trabalho. É necessário compreender que a precariedade do campo não se dá por culpa dos agricultores, mas sim pelo fato de os mesmos não terem acesso às oportunidades de adquirir tais habilidades. Como consequência muitas vezes estes sujeitos ficam impossibilitados de corrigir suas próprias deficiências, aprimorar suas técnicas e saberes relacionados ao trabalho e a vida na unidade de produção.

É notório, no âmbito acadêmico, o destaque crescente da preocupação com a reprodução social e econômica da agricultura familiar. Dentre os vários autores que vem dedicando seus estudos a este tema, pode-se destacar Anjos (2003), Schneider (2009), Stropasolas (2005; 2007; 2011), Tedesco (1999), Abramovay (1998; 2005). Esses autores, buscam compreender, e caracterizar os jovens rurais, filhos de agricultores familiares, salientando suas perspectivas quanto a permanência no meio rural, e na agricultura, acarretando consequentemente na possibilidade de realização da sucessão familiar nos estabelecimentos rurais.

O significativo interesse em estudos direcionados a compreender a agricultura familiar, explica-se devido a importância que a mesma detém para promover a produção e reprodução social, bem como a promoção do desenvolvimento rural sustentável. É sabido que a agricultura familiar é que mais se destaca na produção de alimentos de subsistência no país, é responsável também pela criação de vagas de emprego (mesmo que temporários), pela preservação do meio ambiente, bem como a manutenção das relações sociais, sendo a mesma

considerada por Abramovay (2003) um capital social extremamente valioso ao meio rural e ao desenvolvimento de forma geral.

Associada a questão econômica do desenvolvimento rural promovido pela agricultura familiar, encontra-se a questão social da agricultura familiar, estando esta, intimamente ligada com a cultura, a história, a transmissão de conhecimento de geração à geração, resultando em uma importante questão social. Daí a produção de uma nova geração de agricultores, que darão continuidade ao trabalho desenvolvido na propriedade rural familiar, garantindo a sucessão familiar e a manutenção da atividade rural familiar.

Outra questão importante quanto à agricultura familiar, diz respeito à permanência dos jovens no campo, e a sucessão familiar. Destaca-se que a gestão da propriedade e o trabalho normalmente concentram-se nas mãos dos proprietários do estabelecimento, sendo assim a terra, a gestão e o trabalho estão diretamente relacionados à família. O processo de sucessão familiar é de extrema importância para a preservação da produção e reprodução social do campo, neste sentido espera-se que o patrimônio e a gestão da propriedade sejam repassados de geração a geração, resultando assim em impactos positivos para a agricultura familiar, tais como o fortalecimento da agricultura familiar, a preservação e manutenção da cultura acumulada ao longo das gerações. Porém para que este jovem opte em permanecer no meio rural, é necessário que o mesmo encontre um número maior de fatores de atração do que fatores de expulsão, sendo que na atual perspectiva social, econômica e tecnológica, para permanecer no campo o jovem espera ter a sua disposição uma boa perspectiva de futuro, um ambiente educacional diferenciado, acesso a terra, crédito, a alternativas de geração de renda agrícola e não agrícola, inclusão digital e claro, boas condições de vida.

No que se refere a um ambiente educacional diferenciado, acredita-se que a Pedagogia da Alternância (PA) corresponde exatamente à necessidade dos jovens do meio rural, visto ser esta uma nova educação cujas possibilidades permitem formar os indivíduos com conhecimentos técnicos e práticos, com habilidades necessárias para a preservação e manutenção do patrimônio e do trabalho, com valores e atitudes adequadas às necessidades da vida e do trabalho, que enfrentam nas atividades diárias de suas propriedades e comunidades rurais. Zonta (2014) salienta que o método de ensino em alternância desempenha um papel essencial na formação dos jovens rurais, visto que os conteúdos abordados são úteis e aplicáveis, sendo esse um importante fator eficaz para melhorar a qualidade de vida dos agricultores familiares.

O trabalho utilizado como um princípio educativo vem representando uma preocupação constante nos discursos educacionais, visto ser esta uma questão pertinente a realidade do campo brasileiro e mais especificamente da agricultura familiar. Considerando-se o modelo de ensino adotado pela Pedagogia da Alternância, nota-se que a mesma busca articular prática e teoria, em tempos e espaços que se alternam entre escola, propriedade, e comunidade ao qual o educando/alternante está inserido. A Pedagogia da Alternância tem por natureza a forma de sistematização de um projeto de educação para o jovem do campo a partir de quatro finalidades, sendo elas a orientação, a adaptação ao emprego, a qualificação profissional e formação geral. A forma adotada para alcançar estas finalidades foi o sistema de ensino em alternância e a associação que integra as famílias, os monitores e os demais membros pertencentes ao movimento.

Quanto ao acesso à terra e ao crédito, além de outros programas, foi criado no ano de 2004 o PRONAF Jovem, uma linha de crédito do PRONAF especialmente desenvolvida para atender os jovens do meio rural. O PRONAF jovem objetiva fortalecer a agricultura brasileira em especial os jovens, o que conseqüentemente combate um grave problema que afeta o meio o rural, o êxodo rural. Neste sentido, o PRONAF Jovem busca atender os filhos e filhas de famílias que por sua vez já foram financiadas pelo PRONAF, para que os mesmos tenham a possibilidade de explorar parcelas da terra dos próprios pais, e desta forma gerando uma parcela de renda própria. Outro programa considerado relativamente jovem, instituído no ano de 2011, é o Pronatec, visando ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica. Dentre as ações previstas no Pronatec está a oferta da bolsa-formação estudante, que se destina a jovens regularmente matriculados em instituições públicas de ensino médio, inclusive da educação de jovens e adultos.

No que se refere a geração de renda agrícola e/ou não agrícola, é importante destacar uma tendência da atualidade na agricultura familiar brasileira, a pluriatividade. A pluriatividade não se trata de um novo tipo de agricultura familiar, pelo contrário, trata-se de uma nova forma de se fazer agricultura. Diante da modernização do campo, hoje demanda-se de um tempo menor de trabalho no campo para realizar as mesmas atividades anteriormente realizadas. O território rural apresenta-se positivamente mais dinâmico, permitindo que determinados integrantes da família possam realizar atividades extras, tornando-as capaz de diversificar as operações da família, permitindo assim a inserção de uma nova renda a família. Schneider (2009) em sua obra *A Pluriatividade na Agricultura Familiar* destaca a importância da pluriatividade que vem sendo apontada não só por ele, mas também por vários estudiosos

como uma das possíveis e mais prováveis formas pelas quais as unidades familiares têm conseguido se produzir e reproduzir socialmente no campo brasileiro.

Cabe aqui destacar a importância da massiva retomada conceitual produzida para a elaboração final desta dissertação de mestrado, visto que todos os temas possuem uma relação intrínseca, fazendo-se necessária a abordagem de todos. Levando-se em consideração que a Pedagogia da Alternância desenvolvida no Brasil é utilizada quase que exclusivamente para atender a jovens do meio rural, filhos e filhas de agricultores camponeses e agricultores familiares, fica explícita a necessidade de estudar as categorias de educação do campo compreendendo a sua evolução histórica, destacando as políticas públicas que promoveram a sua expansão e a conquista de uma maior visibilidade no cenário nacional; a agricultura camponesa sua concepção e desenvolvimento como forma de agricultura desenvolvida em um ambiente familiar; a adoção do termo agricultura familiar, e o jovem rural, suas principais perspectivas e dificuldades, a relação entre o campo e a cidade com seus fatores de expulsão e de atração, as questões de gênero, bem como as questões relacionadas a sucessão familiar, considerando-se que o jovem residente no meio rural hoje é o futuro da agricultura familiar e do campo brasileiro.

Ainda considerando-se a Pedagogia da Alternância como uma metodologia de ensino em que o jovem alterna entre tempo escola e tempo comunidade, torna-se importante compreender tanto sua história e concepção, quanto a utilização do trabalho como um princípio educativo, visto que toda ação, gera uma reação que conseqüentemente gera um aprendizado. Para compreender as dificuldades encontradas pelos jovens que pretendem permanecer no meio rural, se fez necessário compreender quais as políticas públicas foram desenvolvidas para promover e garantir a possibilidade de permanência dos mesmos, e em que medidas elas atendem essa necessidade desses jovens. Outro conceito importante para a elaboração deste trabalho foi a abordagem da pluriatividade visto esta ser considerada hoje uma alternativa para a preservação e manutenção do meio rural brasileiro, visto que quando possível, um ou mais membros da família desenvolve atividades agrícolas ou não agrícolas fora da propriedade, revertendo a renda obtida para beneficiar a propriedade.

Diante disso, a presente pesquisa intitulada A Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen e a Produção e Reprodução Local e Regional a partir dos seus Egressos: um estudo de caso, trata-se de uma investigação a cerca das contribuições da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural (EEMCFR), para a produção e reprodução social do município de Frederico Westphalen, localizado na região norte do estado do Rio Grande do

Sul (Figura 01), e regional, mais especificamente dos vinte e três municípios integrantes do COREDE Médio Auto Uruguaí (CODEMAU), sendo os seus egressos os principais atores desta pesquisa.

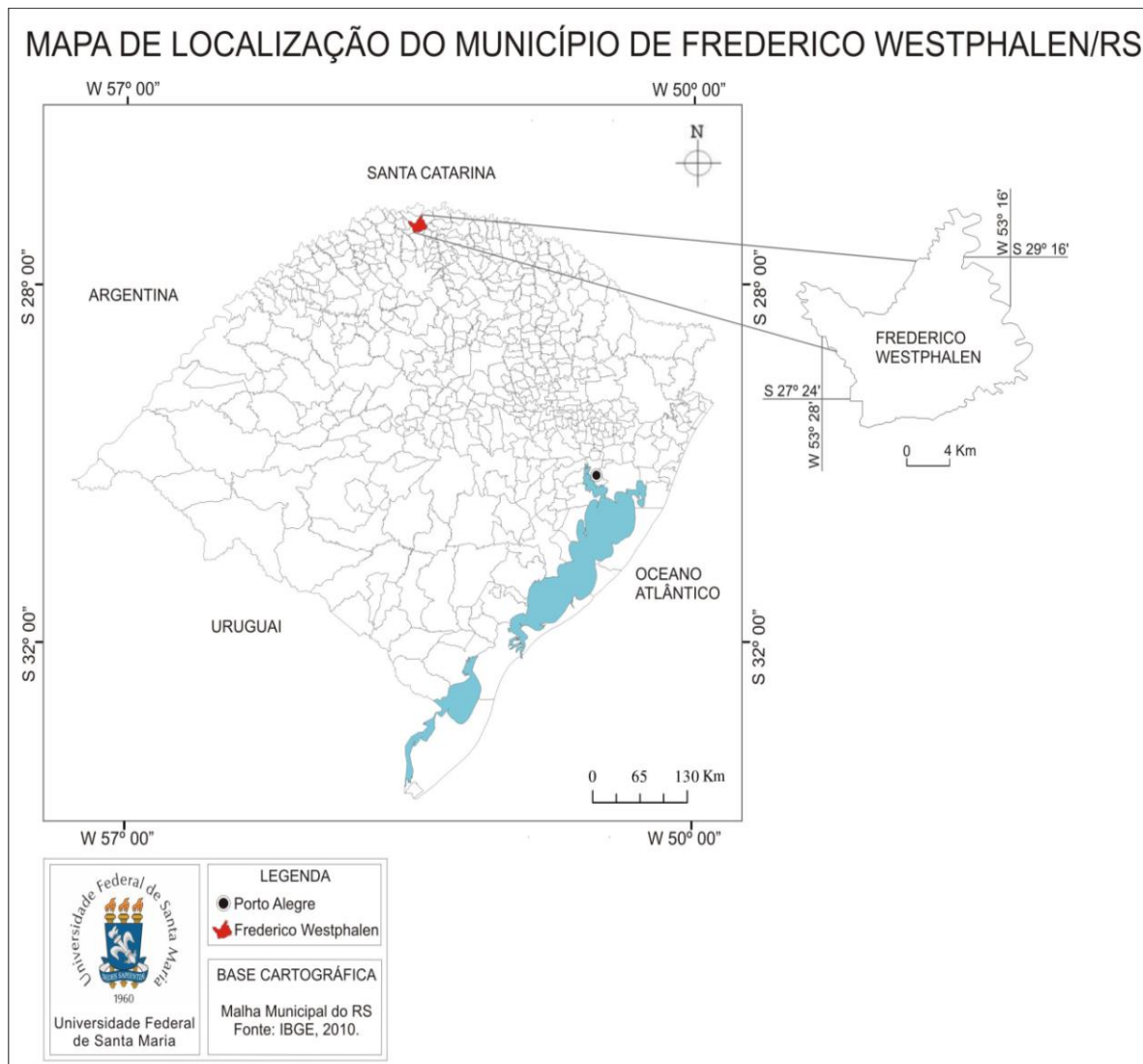


Figura 01 – Mapa de localização do município de Frederico Westphalen
Fonte: DAMBRÓS, G. 2013.

A presente pesquisa teve como objetivo geral, investigar as contribuições da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural, localizada no município de Frederico Westphalen – RS, para a produção e reprodução social dos agricultores familiares, a partir da trajetória dos seus egressos. O presente trabalho objetivou também: a) caracterizar a escola e as práticas pedagógicas ali desenvolvidas; b) identificar e compreender a importância da escola a partir dos egressos para a produção e reprodução social do campo para o município e região; c) compreender os motivos que levaram os egressos a procurar a escola, suas principais experiências, desafios e perspectivas, identificando as relações construídas entre o tempo

escolar e a continuidade do processo nas atividades dos alunos egressos; d) verificar através dos egressos em que medida a Escola atinge suas finalidades de formação integral e desenvolvimento local sustentável, e o seu papel na formação técnica dos jovens.

A necessidade de refletir sobre as contribuições da EEMCFR, para a produção e reprodução social do município e região, surgiu devido a importância de diagnosticar através dos egressos, se esta instituição atende seu objetivo de formação integral e social, cujos princípios estão embasados na busca do resgate e manutenção de atividades sustentáveis substituídas ao longo do tempo por instrumentos mais rentáveis economicamente. A opção pela abordagem da questão dos egressos, proporciona além de um desafio, grande estímulo para investigar a concepção, a prática e os resultados da formação em alternância.

Para a construção deste trabalho, primeiramente buscou-se um embasamento teórico a respeito da educação do campo, a sua trajetória e caracterização, realizando uma reflexão acerca do momento histórico pelo qual passa nossa sociedade, perpassando também pela criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, desenvolvidas a fim de assegurar o acesso das crianças e jovens do meio rural a educação, visto ser este um direito de todos garantido pela Constituição Federal de 1988. Outro tema abordado ainda no primeiro capítulo é a extensão rural no contexto da agricultura familiar, salientando que a extensão rural possui um caráter educativo, e desempenha um importante papel no processo de desenvolvimento e manutenção da agricultura familiar brasileira. Sendo a educação um direito de todos e requisito básico para que os indivíduos possuam acesso a um conjunto de bens e serviços disponibilizados na sociedade procurou-se também conceituar, caracterizar e diferenciar as seguintes formas de educação: educação formal; educação não formal; educação informal; e educação não escolar.

Prosseguindo a construção deste trabalho, passou-se a promover a compreensão das principais relações conceituais entre a agricultura camponesa, nas visões de Marx e Chayanov, perpassando as relações do campesinato com a agricultura familiar, abordando a inserção da tecnologia no meio rural brasileiro, para em seguida adentrar a questão da produção e reprodução social e suas alternativas para a agricultura familiar brasileira tais como a pluriatividade, sendo que a mesma vem sendo apontada como uma das possíveis formas pelas quais as unidades familiares tem conseguido se reproduzir no campo.

Outro tema abordado foi a questão da juventude rural, sua permanência no campo e o duelo entre campo e cidade, a questão de gênero e suas contribuições na agricultura familiar, as políticas públicas destinadas a incentivar a permanência do jovem no meio rural, e a

sucessão familiar abordada como alternativa de produção e reprodução social do meio rural. Ainda em se tratando de jovens rurais e da educação, abordou-se o trabalho utilizado como um princípio educativo, visto que o trabalho é também uma forma de expressão, e faz com que o indivíduo desenvolva habilidades, tome iniciativas e seja capaz de reproduzir a sua própria existência através do trabalho, sendo este o caminho para a construção da identidade do homem. Para finalizar o capítulo abordou-se a Pedagogia da Alternância, sua concepção e evolução histórica e chegada ao Brasil no final da década de 1960, bem como sua expansão através do território brasileiro.

Os estudos teóricos foram realizados principalmente com a utilização de livros, artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, a fim de promover um maior embasamento e facilitar a discussão a respeito dos principais conceitos abordados ao longo deste trabalho. O foco desta pesquisa encontra-se na investigação sobre as contribuições da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Santo Isidoro, para a busca do produção e reprodução social e desenvolvimento rural sustentável, através da percepção dos egressos desta instituição. Para melhor compreender a realidade que envolve os sujeitos estudados, optou-se por uma investigação qualitativa, pois, segundo Ludke & André (1986, p.18) a abordagem qualitativa “é aquela que se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Os métodos qualitativos se assemelham a procedimentos de interpretação dos fenômenos que empregamos no nosso dia-a-dia, caracteriza-se pelo caráter descritivo, pelo enfoque indutivo, pelo ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental e também pelo significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida como preocupação do investigador. O desenvolvimento de um estudo baseado em um método qualitativo supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador.

De acordo com Neves:

[...] a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo do seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos, e geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise de dados, seu foco de interesses é amplo, e parte de uma perspectiva diferenciada. [...] A expressão “pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, contexto e ação. (NEVES, 1996, p.01)

A opção justifica-se, inicialmente, por entender que a construção desta ciência é um fenômeno social. Este trabalho busca responder a questões muito particulares e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser somente quantificado; ela explora um universo de conhecimentos, significações, crenças, experiências e atitudes que se relacionam a um espaço mais íntimo de relações aqui, em específico, a coerência entre o contexto conceitual da pesquisa e as contribuições de uma escola para a reprodução social da região noroeste do estado do Rio Grande do Sul.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários e entrevistas semiestruturada. O questionário esteve composto de questões fechadas, procurando observar fatores referentes ao tamanho da propriedade, quando estes retornaram à unidade de exploração de sua família, principais atividades desenvolvidas, observando o processo de comercialização de produtos, identificando a produção e como as práticas ensinadas na Casa Familiar Rural contribuem nas atividades desenvolvidas na propriedade. A entrevista semiestruturada foi realizada junto aos egressos que constituem os principais atores desta pesquisa, as famílias desses jovens, à representantes da Escola de Ensino Média Casa Familiar Rural, bem como aos jovens alternantes da turma de terceiro ano de ensino médio, hoje egressos.

Durante a entrevista utilizou-se um gravador com autorização prévia do entrevistado, com o objetivo de fazer com que entrevistados se expressassem com maior tranquilidade, uma vez que os mesmos se sentiram mais à vontade. As entrevistas tiveram como objetivo identificar de que forma a CFR Santo Isidoro atua para a promoção do desenvolvimento rural e na produção e reprodução social através da figura dos egressos, buscou-se também identificar as formas de inserção deste sujeito perante sua família e a comunidade de forma geral.

Para a realização das entrevistas, estipulou-se três amostras, privilegiando três variáveis, sendo elas o local de origem, o gênero e a inserção da unidade de produção familiar, neste sentido realizou-se 10 entrevistas com egressos que se formaram em diferentes anos (Apêndice E), bem como outras 10 entrevistas com membros de suas famílias (Apêndice G). As entrevistas também foram realizadas com a diretora da Escola, e com duas monitoras que se encontravam presentes na EEMCFR (Apêndice B). O trabalho de campo foi realizado no período entre 17 e 21 de novembro de 2014, onde foram realizadas todas as entrevistas e aplicações de questionários. Os questionários por sua vez foram aplicados aos 10 jovens egressos (Apêndice F). Outro questionário diferenciado foi aplicado aos 16 jovens alternantes que compunham a turma de terceiro ano da EEMCFR no ano de 2014 (Apêndice C), sendo

que esses 16 jovens hoje encontram-se formados. Durante as observações realizadas no ambiente escolar, procurou-se observar o funcionamento e a rotina escolar.

Para a elaboração dos mapas presentes nesta pesquisa, e fundamentais para ilustrar e localizar a área de estudo aos leitores, utilizou-se o *software* Quantum Gis 2.8.2. Foram utilizados arquivos vetoriais em formato *shapefile*, fornecidos Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – 2010, e pelo Departamento de Serviço Geográfico do Exército Brasileiro. Os mapas também seguem as normas cartográficas instituídas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

1 A EDUCAÇÃO PARA OS AGRICULTORES NO CONTEXTO DA ESCOLA E DA EXTENSÃO RURAL

Para que se possa compreender o atual contexto da educação do campo, deve-se conhecer o processo de evolução da educação brasileira tanto no que se refere a educação formal como não formal, levando-se em consideração em um primeiro momento, a evolução da educação do campo, as principais políticas públicas que dizem respeito a esta modalidade educacional, bem como conhecer a LDB e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, e as formas como as mesmas orientam o ensino no espaço rural. Em um segundo momento se pretende refletir sobre a extensão rural no contexto da agricultura familiar, sua importância para os sujeitos do campo e influência pelo capital.

1.1 A Educação do Campo: sua trajetória e caracterização

A educação do campo reflete o momento histórico pelo qual passa a nossa sociedade, a formação da identidade da educação do campo, recentemente construída, evidencia momentos de confluência, debates e conflitos de ideias entre os movimentos sociais, as políticas públicas e demais atores. A constituição histórica das práticas educativas no meio rural brasileiro surge da necessidade dos diferentes grupos sociais acessar a educação, neste sentido, a educação do campo constitui-se como um instrumento de fundamental importância para o desenvolvimento do campo e do sujeito que nele reside.

Caldart (2008) destaca que o conceito de Educação do Campo ainda é novo, porém já esta em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por inúmeras contradições sociais. Ainda de acordo com a autora, Educação do Campo é um conceito em movimento da mesma forma que todos os conceitos, porém ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica.

Lourenzi e Wizniewsky (2012) por sua vez acrescenta que conceito de campo e de educação do campo, como um espaço de vida e de produção de conhecimento, possibilita a leitura e políticas mais amplas do que os simples conceitos de educação e de espaço rural, este último visto apenas como espaço de produção de mercadorias. A educação do campo vem com a finalidade de reterritorializar o conhecimento, buscando trazer a cidadania aos habitantes da área rural, portanto a educação do campo, deve ser construída junto com seus sujeitos e a partir de suas necessidades. Um exemplo de instituição que efetivamente aplica educação do campo é a Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural, que além de sua

localização física encontrar-se na área rural do município de Frederico Westphalen-RS, sua metodologia de ensino baseia-se na Pedagogia da Alternância, tema este que será aprofundado no segundo capítulo deste trabalho, atua de forma realmente efetiva no campo, onde leva-se em consideração as necessidades impostas pela realidade de cada sujeito que a frequenta, visto esta ser uma característica fundamental e primeira da PA.

De acordo com Leite (1999):

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudo. Isso é coisa de gente da cidade”. (LEITE, 1999, p.14)

Lucas (2008) esclarece que o modelo de desenvolvimento brasileiro, comandado pelas elites, passava a noção de que a população rural não precisava aprender a ler e a escrever, negando a população do campo o direito de acesso e permanência na escola. Neste sentido, o camponês, os negros, as mulheres, os indígenas não necessitavam aprender a ler e a escrever, pois para atuar no trabalho braçal do campo não era necessário possuir letramento, o agricultor permanecia então as margens da sociedade no que se refere a questão do conhecimento intelectual, visto que embora não possuam o conhecimento dito técnico, os mesmos são riquíssimos em conhecimento empírico.

Neste sentido, a concepção de educação rural considerava que, para os trabalhadores do campo, não era importante a formação escolar, pois a mesma já era oferecida nos centros urbanos, onde encontravam-se as elites brasileiras. No que se refere à educação no meio rural, esta foi historicamente relegada aos espaços marginais nos processos de elaboração e implementação das políticas educacionais na realidade brasileira, pois criou-se sólidas barreiras entre o espaço urbano e o espaço rural marcadas por construções culturais hegemônicas do meio urbano que tende a inferiorizar, estereotipar e segregar as identidades e subjetividades do meio rural. De acordo com Moura (2009, p. 54) “A educação no meio rural, sempre esteve atrelada ao sistema de produção capitalista, que tinha no latifúndio as suas bases. O camponês para trabalhar a terra não necessitava saber ler”. Porém, com o crescente processo de urbanização e a intensificação dos movimentos migratórios, a educação do campo passa a ser objeto de preocupação de setores ligados a educação.

Todavia, percebe-se que as políticas públicas que procuram combater o analfabetismo, e elevar o grau de escolaridade, bem como a qualidade do ensino do campo são desfavorecidas pelo poder público, sendo em muitos casos rejeitados e sujeitos a

marginalização social. Os problemas educacionais enfrentados pela população brasileira não concentram-se apenas no campo, porém é aí que a situação permanece ao longo do tempo mais crítica, pois ainda desconsidera-se para a manutenção das escolas e do sistema educacional propriamente dito a realidade sócio econômica e ambiental onde cada escola do campo encontra-se inserida. Para tentar minimizar os efeitos desta precariedade, o Estado trata metodicamente a população do campo com políticas compensatórias, projetos e programas emergenciais.

Arroyo & Fernandes (1999) na Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, procuraram enfatizar que o uso do termo “campo” é resultado de uma terminologia divulgada pelos movimentos sociais, devendo ser adotada pelas instâncias governamentais e suas políticas públicas educacionais. Percebe-se que historicamente a criação e adoção do conceito de educação escolar no meio rural esteve atrelada a educação desenvolvida “no” campo, com método de ensino descontextualizado. Porém, nas atuais circunstâncias conjunturais, a educação “do” campo promove um estreitamento dos laços com inúmeros projetos democráticos que contribuem para o fortalecimento da educação popular.

Ainda de acordo com Arroyo & Fernandes (1999):

Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do conhecimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidade políticas e espacial com a realidade camponesa. (ARROYO & FERNANDES, 1999, p.52)

Para Wizniewsky (2010):

A escola do campo é o espaço onde são produzidas e reproduzidas dinâmicas, que, em grande medida, se distanciam da realidade dos sujeitos que vivem nesse *locus*. O desencontro entre a escola e os anseios da comunidade é resultado de ações e políticas públicas, que, historicamente, promoveram a valorização de ambiências mais ligadas ao urbano, relegando o campo e seus sujeitos a um plano secundário, considerado por muitos como marginal. (WIZNIEWSKY, 2010, p.27)

Já Lourenzi, Zanon, Santos e Wizniewsky 2012 enfatizam que:

A escola do campo tem uma grande responsabilidade, com o educando, sua família e a comunidade como um todo, já que esta pode ser um veículo fundamental para a melhoria da qualidade de vida das comunidades rurais bem como a proposta da construção coletiva que aproxime o homem da terra. (LOURENZI; ZANON; SANTOS; WIZNIEWSKY. 2012, p.7)

A educação rural deixa então de ser vista apenas como uma formação mercadológica, ou seja, supera o conceito de educação urbanocêntrica e adquire uma recente concepção de educação do campo construída por uma longa trajetória de lutas e discussões na essência dos movimentos sociais, e principalmente dos sujeitos do campo. Esta mudança na concepção do conceito de educação do campo reflete muito mais do que uma simples nomenclatura, ela é o resultado de um olhar politicamente referendado na busca pelos direitos sociais e na defesa do direito a educação. Este é um fator de grande importância para a efetivação de projetos políticos-pedagógicos que procurem trabalhar diante da realidade do agricultor e atender as necessidades das populações do campo, sendo ações importantes para pressionar as lideranças governamentais na criação e organização de políticas públicas que atendam as necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo brasileiro.

O campo é um local repleto de possibilidades políticas, formação crítica, e cabe portanto a educação do campo o papel de promover discussões e reflexões que acumulem forças e produção de saberes, no sentido de contribuir para a negação e/ou desconstrução do imaginário coletivo a respeito da visão hierárquica que há entre o campo e a cidade, ajudando a superar a visão tradicional de superioridade da cidade enquanto o campo é atrasado e pouco desenvolvido. Não podemos portanto pensar uma educação para a libertação enquanto uma população inteira é privada de seus direitos.

Diante da concepção unilateral da relação campo e cidade, o que normalmente se vê é que em muitos municípios as crianças do campo são transportadas para a cidade, viajando por horas, muitas vezes em estradas intransitáveis, em muitos casos essas crianças são alocadas em turmas separadas das crianças da cidade reforçando ainda mais essa dicotomia existente no imaginário da sociedade, que ainda hoje considera a escola da cidade qualitativamente superior as escolas do campo, reforçando o determinismo geográfico como regulador de qualidade da educação. Porém o que está em jogo é o projeto de escola e não a sua localização geográfica. As escolas do campo possuem especificidades inerentes a luta de resistência camponesa com valores singulares que atendam as demandas específicas do meio rural, pois é necessário construir um projeto que vincule a educação às questões sociais inerentes a sua realidade. E é neste sentido que surgem no Brasil, e especificamente no município de Frederico Westphalen-RS instituições do sistema CEFFA de ensino, para garantir que os jovens do meio rural tenham a possibilidade de permanecer no campo, que os mesmos não precisem se sujeitar a ser discriminados dentro de escolas do meio urbano, porém, as crianças

ainda não são atendidas por este sistema de ensino, sendo necessário haver ações voltadas a atendê-las.

A partir de 1930, consolidou-se a ideia do grupo de pioneiros do “ruralismo pedagógico¹” cujas ideias vinham emergindo desde os anos 20. Surge como uma tentativa de resgatar a educação do campo que representava o Brasil de uma maneira genuína e por isso, a justificativa de se levar para o campo uma educação específica apoiada em materiais e recursos humanos próprios para esta realidade. Os ideais educacionais do movimento do ruralismo pedagógico preconizavam uma mudança na educação principalmente em temas que abrangiam a questão curricular, o calendário escolar e a formação de professores em contraposição aos padrões de ensino urbano da época.

No ruralismo pedagógico de acordo com Calazans (1993, p. 18) predominava a ideia de “Uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada (...) como condição de felicidade individual e coletiva.”, a autora ainda enfatiza que necessita-se de uma escola que forme em seus alunos a consciência cívica e trabalhista, pois são esses os alicerces da produção e do desenvolvimento, fazendo com que seja extinta a imagem de um meio rural atrasado, deve-se levar em consideração que muitas crianças e jovens não desejam abandonar o campo, mas para isso elas devem receber incentivos e serem apresentadas as possibilidades diversas que podem garantir a sua permanência. Necessita-se de uma educação primária que objetiva o desenvolvimento da personalidade do indivíduo, bem como a integração do mesmo a sociedade e a formação do sentimento de solidariedade perante o outro. Já no início do século XX, a educação rural foi pensada como mecanismo de contenção do êxodo rural que se intensificara em razão dos processos de industrialização e urbanização, processo esse agravado pela modernização do campo, que expulsou muitas famílias inteiras do campo, forçando-as a migrarem para os centros urbanos.

Foi a partir da década de 1930 que possibilitou-se estabelecer metas para a educação rural brasileira, isso se deu graças a construção de um modelo de educação rural onde encontrava-se diversos elementos presentes na legislação federal, nas instituições pedagógicas, e nos currículos escolares. As primeiras iniciativas nos anos 30 se deu sob patrocínio do Ministério da Agricultura do governo de Getúlio Vargas onde foram criadas colônias agrícolas e núcleos coloniais como organismos de fomento ao cooperativismo ao

¹ Ver sobre o assunto: RAMAL, C.T. O ruralismo pedagógico no Brasil: revisitando a história da educação rural. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.10, jun.2003. Disponível em: < <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/>> Acesso em 04 fev. 2015.

crédito agrícola, o oferecimento de curso de aprendizado agrícola cujos padrões deveriam ser equivalentes ao do ensino regular.

Andrade e Di Pierro (2004) destacam que:

Uma das motivações para alfabetização das camadas populares foi a ampliação das bases eleitorais de diferentes grupos políticos, em cujo imaginário a educação era então pensada como mecanismo de liberação de obstáculos ao progresso econômico, como eram percebidas a ignorância da população mais pobre e as desordens sociais. (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 05)

Durante a década de 1940, surgiram alguns programas de destaque sendo os mesmos tanto de responsabilidade do Ministério da Agricultura quanto do Ministério de Educação e Saúde. A “educação rural” ganhou um importante impulso com a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR)², cujo objetivo era investigar e pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais da vida rural brasileira; contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações do campo; preparar técnicas para atender às necessidades da educação de base, para isso destacou-se o desenvolvimento de três subprojetos sendo eles: Centro de Treinamento; Semana Ruralista e Clubes Agrícolas.

Ainda durante a década de 1940, mais especificamente no ano de 1945 surge o projeto de “aldeia rural³” cujo qual, oferecia possibilidades para atender as necessidades culturais, administrativas e industriais de toda a área ocupada. No ano de 1947, inicia-se um importante movimento de educação popular conhecida por “Campanha de Educação de Adultos” que ganharam força nessa época, devido à necessidade de aumentar a produção econômica e as bases eleitorais dos partidos, pois se iniciava a redemocratização do país, com o fim do Estado Novo e a integração dos migrantes rurais aos centros urbanos.

² Em 1945, uma entidade privada americana e o Ministério da Agricultura assinaram o primeiro acordo de "cooperação" internacional no âmbito do ensino agrícola, dando origem à Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), cujas atribuições incluíam a implantação de Centros de Treinamento para trabalhadores rurais adultos, a proliferação de Clubes Agrícolas destinados à infância e juventude e a intervenção direta junto à formação de técnicos especializados e lideranças rurais, por intermédio de um programa educativo supostamente capaz de inculcar nos trabalhadores adultos e jovens o "*amor a terra e ao trabalho*". (MENDONÇA, S.R. de. Ensino agrícola e influência norte-americana no Brasil (1945-1961). **Tempo**. Niterói/RJ, vol. 15, n. 29, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042010000200006&script=sci_arttext> Acesso em 10 de março de 2015.)

³ Veja mais sobre o assunto em FILHO, F.L. **Cooperativismo, colonização, crédito agrícola**. Rio de Janeiro, Ministério da Agricultura/ Serv. de Economia Rural, 1952.

No final dos anos 40 e década de 1950, a educação no meio rural reflete a tomada de consciência educacional expressa por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Carneiro Leão e outros no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova⁴ redigido no ano de 1932. O Manifesto tornou-se base política e de modernidade que alicerçaria a educação e a sociedade brasileira até a atualidade, onde destaca-se a primazia da administração escolar estabelecida como fator fundamental para a solução dos problemas educacionais agravados no regime republicano. De acordo com os pioneiros, o domínio da evolução social permitiria um avanço no poder de organização, ou seja, resolveria o estado em que a educação se encontrava e tornaria o educador mais consciente das capacidades administrativas que deveria desempenhar.

A partir da década de 1950 que temos a consolidação de uma premissa urbanizadora, por acreditar que o desenvolvimento industrial aconteceria de forma tão rápida que extingiria em poucas décadas a sociedade rural, se propõem que ambos os espaços se fundiriam, ou seja, segundo Abraão (1989) “o campo é uma divisão a ser superada, e não mantida”.

De 1945 a 1960, foram implementadas várias campanhas de alfabetização e programas de educação popular destinadas a atender os jovens e adultos, sendo que a maior parte assumiu um caráter assistencialista, pois nesta época era comum a população rural ser considerada inculta, atrasada e desajustada. Adotando uma perspectiva diversa, alguns dos movimentos de educação popular que se desenvolveram nesse período comportaram iniciativas especialmente voltadas à população rural, como as escolas radiofônicas⁵ organizadas pelo Movimento de Educação de Base, que recebeu forte influência da pedagogia libertadora formulada por Paulo Freire.

A respeito do êxodo rural como consequência da falta de ensino voltado a atingir o meio rural, Junior e Netto (2011), afirmam que:

A educação, no meio rural, não se constituiu, historicamente, em um espaço prioritário para uma ação planejada e institucionalizada do Estado Brasileiro. Isso privou a população do campo, em especial, a classe trabalhadora, de ter acesso às políticas e serviços públicos em geral. Esse fato contribuiu para o acelerado processo de êxodo rural, registrado a partir da década de 1950. O êxodo rural foi resultado de dois fenômenos: expulsão e atração. A expulsão, no caso brasileiro, aconteceu decorrente da modernização do campo, que privilegiou os grandes latifundiários, não incluindo o agricultor familiar. E a atração que as cidades

⁴ A respeito do assunto ver: INEP. “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. – v. 1, n. 1 (jul. 1944). – Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944 – Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

⁵ Iniciativa da Igreja Católica para atuar junto à população em contextos rurais, organizando movimento social e educativo através da alfabetização de jovens e adultos leigos das comunidades rurais.

exerceram no processo de industrialização era, não raro, uma visão idílica, que não correspondia com a realidade dos trabalhadores do campo. (JUNIOR; NETTO, 2011, p. 48)

Durante a década de 1960, porém, com a intenção de preservar os interesses da elite brasileira, descontentes com o crescimento acelerado das favelas em volta dos grandes centros urbanos, o Estado adotou medidas de contenção do fluxo migratório proveniente do êxodo rural, onde o camponês em busca de melhores condições de vida, e fuga da pobreza deixava o meio rural para ingressar nas cidades, estas medidas deram início ao incentivo a educação rural. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu Art. 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”.

Foi ainda durante a década de 1960, a educação brasileira passou por um processo de renovação, protagonizado principalmente por professores universitários, com a participação também de movimentos religiosos e partidos políticos ligados a esquerda, neste período também ocorreram as primeiras iniciativas de educação com base na Pedagogia da Alternância, com um modelo provindo de experiências italianas e que será tema do próximo capítulo desta pesquisa. Esta renovação tinha como propósito proporcionar e incentivar a participação das camadas mais pobres da população no cenário político nacional, criando também alternativas para a valorização cultural e a observação das necessidades populares, sendo esta uma ideia completamente alheia a realidade que o Brasil estava vivendo neste momento.

Porém com o Golpe Militar de 1964, e conseqüentemente o fechamento dos canais de participação popular, tornou necessário uma nova redefinição para o pensamento educacional brasileiro. Durante este período os educadores realmente comprometidos com a educação, que buscavam a formação social e crítica dos alunos foram exilados, sendo que algumas escolas e principalmente as universidades brasileiras sofreram constantes intervenções e perdas, os movimentos sociais foram bruscamente desarticulados, e as principais lideranças exiladas. No entanto, devido ao grande número de analfabetos fez-se necessário a organização de várias campanhas de alfabetização cujo objetivo era promover o desenvolvimento do país, pois era considerado pela elite brasileira que o país dentro de pouco tempo deveria se tornar uma grande potência no cenário internacional, e o analfabetismo além de preocupante contrariava esta expectativa. Esse período foi caracterizado por uma reforma educacional centralizada e

excludente ancorada no binômio segurança nacional e desenvolvimento econômico. Leite (1999) lista três intenções implícitas da Lei Federal 5.692/1971,

a) Utilização do processo escolar, em todos os níveis de escolaridade, como meio de propagação, de divulgação e penetração do ideário nacionalista-militar do Estado, isto é, fazer prevalecer a ideologia empresarial-estatal; b) Controle político-ideológico-cultural, principalmente da classe operária, através da profissionalização e do currículo escolar mínimo desprovido de um conteúdo crítico-reflexivo; c) Recriação de infraestrutura material e de recursos humanos adequados ao desenvolvimento do capital e da produção (LEITE, 1999, p.26).

Durante a década de 1970, crescia na sociedade brasileira reações ao autoritarismo, implantado pelo golpe militar. Neste período começou-se a pensar outras possibilidades para a escola rural visando uma perspectiva crítica. Iniciativas diferentes pautadas no campo da educação popular, política, educação de jovens e adultos passaram a exigir maior participação do Estado no cenário rural brasileiro.

A partir de meados da década de 1980, as organizações populares, principalmente aquelas ligadas a educação das classes baixas da população, abarcaram a educação do campo como um tema estratégico de grande importância para promover a redemocratização do país. A intenção era construir um modelo educacional que atendesse as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias da vida do homem no campo, levando em consideração o local onde reside, sua cultura e principalmente respeitando as suas origens. Porém cabe lembrar que mesmo com esses incentivos pontuais, a população do meio rural nunca possuiu políticas educacionais específicas, a educação dos filhos do campo se deu por muito tempo através de projetos e políticas compensatórias, que não levavam em conta o dia-a-dia, as vivências dos camponeses, sendo esses no decorrer da história excluídos não só como sujeitos do processo educativo nacional, mas também como sujeitos sociais. Foi durante a década de 1980, que chega ao Brasil mais especificamente no Estado do Espírito Santo, a primeira Casa Familiar Rural, avançando ainda durante esta década para o sul do Brasil, sendo primeiramente implantadas no Estado do Paraná para posteriormente adentrar os demais estados do Sul do país.

Mudanças mais significativas começaram a ocorrer durante a década de 1990, pois foi justamente neste período que os movimentos sociais começaram a reivindicar de forma mais sistematizada a elaboração e efetivação de políticas públicas que realmente fossem capazes de beneficiar as populações residentes no meio rural, procurando garantir a universalização do ensino público de qualidade, bem como a construção de propostas pedagógicas que supram a necessidade do camponês respeitando a sua realidade, as suas formas de produzir e reproduzir

suas culturas, de trabalhar a terra e principalmente a forma como se dá a convivência interpessoal e familiar.

Neste sentido, em virtude dessa intensa mobilização social durante as décadas de 1980 e 1990, a Constituição Federal de 1988 instituiu o compromisso do Estado juntamente com a sociedade brasileira em promover uma educação básica de qualidade para todos os sujeitos urbanos e/ou rurais, garantindo a todos o direito a uma educação adequada às peculiaridades culturais e regionais do local onde encontram-se inseridos. Com a aprovação da Constituição de 1988 e do processo de redemocratização do país, um grande debate é realizado em torno dos direitos sociais da população camponesa, ao mesmo tempo em que se consegue a aprovação de significativas políticas de direitos educacionais, consolidando de uma vez por todas o compromisso do Estado bem como da sociedade brasileira em promover educação para todos, respeitando as suas particularidades culturais e regionais.

A partir da concepção de uma educação para todos e a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, conquista-se então o reconhecimento da diversidade e singularidade do campo, visto que vários instrumentos legais forneceram orientações para atender a realidade do camponês de modo a adequar suas especificidades. Essas discussões se acentuaram com o debate e a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que propõe, no Art. 28:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a 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 adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL/MEC, LDB 9.394/96, art. 28).

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 torna-se ainda mais importante ao receber o incentivo de uma significativa conquista, considerada fundamental para a defesa dos direitos dos trabalhadores do campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer no 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). As Diretrizes são consideradas um instrumento de ação conjunta com os diversos segmentos de lutas sociais em defesa dos camponeses, e vem em busca de garantir um processo de mobilização e envolvimento social no fortalecimento e na

construção de políticas públicas que garantam não só o acesso, mas também a permanências de uma Educação de qualidade realmente voltada as necessidades do povo do campo.

Durante a década de 1990, foram criados diversos espaços ditos públicos de debate sobre a educação do campo, tendo como exemplo o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, organizado pelo MST e com o apoio da UnB e demais entidades, este encontro se propôs a pensar a educação para os povos do campo levando em consideração o seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais.

Através da Portaria nº 10/98 de 16 de abril de 1998, cria-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), sendo uma expressão do compromisso firmado entre o Governo Federal, as instituições de ensino, os movimentos sociais, os sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais, governos estaduais e municipais (Brasil, 2005). Segundo Silva (2010) o PRONERA é fruto da incansável luta dos movimentos sociais do campo que desponta no país com a missão de ampliar os níveis de escolarização forma dos trabalhadores rurais assentados; fortalecer o mundo rural como território da vida coletiva e suas dimensões econômicas, sociais, ambientais, culturais e éticas, além de executar políticas de educação em toso os níveis da Reforma Agrária.

Já no ano de 1998, criou-se a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, entidade supra-organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Dentre as conquistas da Articulação estão as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no ano de 2002 e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) no ano de 2003, essas ações constituíram um importante marco para a história da educação brasileira e, em especial para a educação do campo.

Em 2002 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD no âmbito do Ministério da Educação que idealizou projetos e ações de atendimento escolar tais como:

- Programa de Apoio à Formação Superior: Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO⁶.
- Programa Escola Ativa⁷

⁶ O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. (Ministério da Educação)

- ProJovem Campo⁸

Como é possível observar, a história da educação do campo no Brasil foi marcada intensamente pelo abandono e deslizes do poder público com o uso de políticas compensatórias. Foi justamente em oposição a essa situação que surge inúmeras iniciativas provenientes dos movimentos sociais, sindicais e populares, que paralelamente construíram várias experiências educativas de reflexão acerca da realidade e interesse dos povos do campo. Essas iniciativas defendem o meio rural como espaço de diversidade cultural e identitária, sendo assim o campo necessitam de políticas direcionadas a atender essa realidade e não uma mera transposição do que é elaborado no meio urbano.

1.1.1 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

De acordo com a Constituição Federal de 1988, Capítulo III, Art. 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ao considerar a educação como um direito humano, significa a incluímos entre os direitos necessários à plena dignidade humana. Sendo a educação um direito humano, esta deve ser garantida a todos os seres humanos independente de qualquer condição pessoal e/ou social. Após diversas lutas sociais, a educação atinge o patamar de direito de todos e deixa de ser tratada apenas como privilégio de poucos. É através da educação que a população garante o acesso aos bens culturais, e demais bens sociais construídos e consolidados ao longo da história da humanidade.

O direito a educação também esta intimamente relacionado a características específicas do homem, tais como a habilidade de produzir conhecimento, a capacidade de pensar e refletir a respeito de sua própria prática, sendo esta uma característica existencial. A respeito disso, Haddad (2012) destaca que:

⁷ O programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores. (Ministério da Educação)

⁸ O ProJovem Campo - Saberes da Terra oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo. (Ministério da Educação)

A educação é um elemento fundamental para a realização dessas características. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação pensada como uma ação humana geral, o que implica a educação escolar, mas não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte. A educação pode ocorrer no âmbito familiar, na comunidade, no trabalho, junto com amigos, nas igrejas etc. Os processos educativos permeiam a vida das pessoas. (HADDAD, 2012, p. 217)

Ainda segundo o autor, a garantia do direito a escolarização antecedeu a sua efetivação, ou seja, a sua realização plena não foi efetivada até os dias de hoje. No que diz respeito a Educação do Campo, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 trouxe à tona a discussão da educação diferenciada ao campo e que esta proposta foi fortalecida com aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer no 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). A aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo foi desencadeado um processo de mobilização e envolvimento social, que visa fortalecer a construção de políticas públicas que visam o acesso e permanência a Educação de qualidade para os povos do campo.

De acordo com Wizniewsky e Lerner (2009), a luta por uma educação de qualidade para a formação dos sujeitos do campo, alcançou o seu auge com a elaboração e aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Essas Diretrizes vêm favorecendo o respeito ao direito às diferenças e a política de igualdade tratando da educação como uma forma de inclusão social. As Diretrizes foram desenvolvidas no sentido de levar em consideração o campo como um espaço heterogêneo, ou seja, com grande diversidade social, cultural e econômica, presença de movimentos sociais multiculturais e respeitando a relação que o campo estabelece com o urbano.

A aprovação das Diretrizes Operacionais, com o objetivo de adequar os direitos conquistados na área educacional a essa realidade, é de suma importância para as escolas do campo, pois representa o resgate de um direito negado, o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante, para participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais. Além disso, é o primeiro momento na história da educação que se elabora políticas específicas para as escolas do campo, ou seja, procedimentos para adequar os direitos definidos pela Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no que se diz respeito à universalização do acesso da população do campo à educação básica e à educação profissional de nível técnico.

Para assegurar a implantação das diretrizes, por pressão dos movimentos sociais em 2004 durante o Governo Lula, criou-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), onde a principal meta desta secretaria seria por em prática uma política que respeitasse a diversidade cultural e experiências de educação bem como de desenvolvimento de cada região, a fim de que a oferta de educação básica fosse ampliada nas escolas localizadas no meio rural. Neste período também foi institucionalizada dentro da secretaria, a Coordenação Geral de Educação do Campo⁹.

Oliveira e Campos (2012) esclarecem que os movimentos sociais se configuram como sujeitos produtores de direitos, pois os mesmos contribuem para o estabelecimento de novas leis e de políticas educacionais, contribuem também para a abertura de políticas de trabalho e renda para a agricultura familiar. Fatos como a inclusão da educação do campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica ilustram as conquistas desses movimentos. Ainda de acordo com as autoras, outro fato de grande importância conquistado pela luta dos movimentos sociais foi a lei nº 11.947¹⁰, de junho de 2009, que determinou que pelo menos 30% da merenda escolar deve ser adquirida por parte do poder público diretamente dos agricultores familiares, visando potencializar mudanças para esse setor de produção tão importante para o mercado nacional.

⁹ A Coordenação Geral de Educação do Campo foi institucionalizada com o objetivo de atender as políticas reguladoras, do financiamento da educação infantil, da educação básica, do ensino superior e das modalidades, assegurando as especificidades de saberes e territorialidades.

¹⁰ A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica. Estabelece entre outras coisas: Art 2º [...] I - o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica; II - a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional; III - a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica; IV - a participação da comunidade no controle social, no acompanhamento das ações realizadas pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios para garantir a oferta da alimentação escolar saudável e adequada; V - o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos; VI - o direito à alimentação escolar, visando a garantir segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social.

Como mencionado anteriormente, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo¹¹, foram aprovadas em 04 de dezembro de 2001, através do Parecer n° 36/2001. Essas Diretrizes orientam que no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar, implica ao respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão.

Dentro desta modalidade de ensino, a identidade da escola do campo deve ser definida de acordo com a sua vinculação com as questões que dizem respeito a sua realidade, sustentando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que demonstra o futuro, na sociedade e nos movimentos sociais, procurando estabelecer projetos que buscam associar as soluções necessárias pelas questões dos sujeitos do campo à qualidade social da vida coletiva no país.

A LDB prevê em seu Artigo 28 que a educação básica para os sujeitos do campo, deve sofrer adaptações necessárias à adequação às peculiaridades da vida rural em cada região, especialmente: “I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.” (Brasil, 1996).

Neste sentido, as propostas pedagógicas das escolas do campo devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos, seja social, cultural, político, econômico, de gênero, geração etc. Buscava-se então, metodologias que atendessem a realidade dos sujeitos do campo, com um trabalho pedagógico baseado no princípio da sustentabilidade, para que se possa ao longo do tempo assegurar a manutenção e preservação da vida das futuras gerações¹². A Pedagogia da Alternância, cujo tema será aprofundado no próximo capítulo, é considerada por muitos a modalidade mais apropriada para esse fim, pois desenvolve seu ensino voltado a formação, pessoal, social, profissional e tecnológica para o meio rural.

A resolução número 2 de 28 de abril de 2008 estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento a Educação Básica do Campo, cujo Art. 1° nos trás que a Educação do Campo compreende a Educação Básica em todas as suas etapas, sejam ela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino

¹¹ As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estão orientadas pelo Parecer CNE/CEB n° 36/2001 e Resolução CNE/CEBn°1/2002, e pelo Parecer CNE/CEBn°3/2008 e Resolução CNE/CEBn°2/2008.

¹² Baseia-se no conceito de desenvolvimento sustentável que de acordo com a WWF Brasil “é o desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações”.

Médio e Educação Profissional Técnica integrada com o Ensino Médio e destinada ao atendimento da população rural, em suas diferentes formas de produção e reprodução da vida.

Ainda no Art. 1º, as diretrizes complementares estabelecem que a Educação do Campo é de responsabilidade dos Entes Federados, ou seja, os estados e municípios deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução objetivando a universalização do acesso bem como da permanência dessas crianças e jovens no ambiente escolar, garantindo assim o sucesso escolar. A Educação do Campo deve também atender, mediante metodologia adequada, a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não conseguiram concluir os seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria. Os sistemas de ensino deverão adotar providências para que os jovens e crianças portadores de necessidades especiais residentes no campo e que desejarem frequentar as escolas do campo deverão ter acesso garantido preferencialmente em escolas comuns da rede de ensino regular.

As Diretrizes Complementares ainda dispõem que na Educação do Campo, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental deverão ser sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, e deve-se evitar o processo de nucleação¹³ de escolas bem como de deslocamento de crianças. Neste sentido, os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, porém este deslocamento deverá ser intracampo, ou seja, as crianças não deverão sair do campo, mas sim transportadas para outra escola do campo, e não para escolas localizadas no meio urbano. Para que este deslocamento ocorra os sistemas estaduais e municipais deverão estabelecer normas quanto ao tempo máximo em deslocamento a partir da realidade de cada município.

O Art. 4º dispõem que quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural deverá levar em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, deve-se também analisar as possibilidades de percurso a pé pelos alunos em menores distâncias possíveis, sendo que quando e onde houver a necessidade do uso de transporte escolar, este deve ser planejado a percorrer o menor tempo e distância possível no percurso entre a residência do aluno e a escola onde o mesmo estuda, garantindo também que o transporte das crianças do campo sejam realizado para desloca-las até uma escola do campo, ou seja do campo para o campo.

¹³ Veja mais sobre o assunto em: GONÇALVES, G.B.B. Nucleação das escolas rurais. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

No que diz respeito aos anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, sendo este integrado ou não a Educação Profissional Técnica, considera-se que a nucleação rural poderá ser uma melhor solução desde que considere o processo de diálogo com as comunidades atendidas e respeite-se o seus valores e a sua cultura. Como mencionado anteriormente, sempre que possível o deslocamento deverá ser feito do campo para o campo evitando sempre que possível o deslocamento desses alunos para a cidade.

Quanto a oferta de Educação de Jovens e Adultos o Art. 6º dispõem que também deve-se considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distancias possíveis e preservando também o principio intracampo. A Educação do Campo deverá oferecer sempre aos seus alunos apoio pedagógico, onde inclui-se as condições de infraestrutura adequada, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca devidamente equipada, áreas de lazer de acordo com a realidade local, levando-se em consideração a diversidade dos povos do campo. A organização e o funcionamento dessas escolas deverão respeitar as diferenças entre as diferentes populações atendidas quanto a sua atividade econômica, seu estilo de vida, suas tradições e cultura, pois cada pessoa carrega uma história de vida e a educação deve ser desenvolvida respeitando essas diferenças e desenvolvendo nos educandos esse respeito ao próximo.

Seguindo a análise das Diretrizes Complementares, o Art. 9º dispõem a respeito de que a Educação do Campo deve ser oferecida respeitando padrões mínimos de qualidade, estando a mesma sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais. Como mencionado anteriormente, a nucleação rural, quando necessária, seja para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio, ou até mesmo para a Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, deverá considerar impreterivelmente as distâncias de deslocamento, as condições em que as estradas e vias se encontram, o estado de conservação dos veículos utilizados, e por ultimo mas não menos importante a idade de uso destes veículos destinados ao transporte escolar. É completamente indispensável que o planejamento seja realizado em comum acordo com as comunidades e em regime de colaboração. Para que as escolas multisseriadas possam atingir o padrão de qualidade definido em nível nacional possuem a necessidade de ter em seu quadro pedagógico professores com formação inicial e continuada, além disso para garantir esta qualidade é necessário instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

O Art. 11º das Diretrizes Complementares de atendimento a Educação Básica do Campo dispõem a cerca do reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, sendo que a Educação do Campo deve constituir o seu eixo integrador, recomenda-se ainda que os Entes Federados, sendo eles: União, Estados, Distrito Federal e Municípios, devem trabalhar de maneira a articular as ações dos diferentes setores que participam desse desenvolvimento, em especial os municípios devido a sua proximidade aos locais onde residem as populações rurais.

Neste sentido, reitera-se que aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo representa uma importante conquista decorrente da luta histórica dos movimentos sociais. Portanto as Diretrizes constituem um significativo avanço no interior de um processo que exige um compromisso tanto do poder público quanto da sociedade de forma geral, para que se mantenha a educação das crianças e jovens do campo no amago das comunidades rurais, sem que seja necessário tira-lo do campo para que o mesmo possa receber uma educação digna e de qualidade, voltada especificamente para atender a sua realidade.

1.2 A extensão rural no contexto da agricultura familiar

O termo “extensão rural” originou-se através das atividades de extensão praticadas pelas universidades inglesas principalmente durante a segunda metade do século XIX. Peixoto (2008) afirma que ainda no início do séc. XX através da colaboração de universidades americanas, também conhecidas como *land-grant colleges*¹⁴, criou-se o serviço cooperativo de extensão rural dos Estados Unidos, primeira forma institucionalizada de extensão rural da História.

Peixoto (2008) ressalta ainda que o termo “extensão rural” não é auto explicativo, o autor propõem três formas diferentes de conceituar este termo, como *processo*, como *instituição* e como *política*. Sendo assim:

- Como *processo*, a extensão rural, em um sentido literal, significaria o ato de estender, de levar ou de transmitir conhecimentos de uma fonte geradora ao receptor final, ou

¹⁴ Land-grant colleges são escolas superiores agrícolas criadas nos Estados Unidos a partir de meados do século XIX, quando os EUA contavam com 85% da sua população vivendo no campo. A sociedade tinha por base uma forte economia agrícola e a vida se pautava por uma forte fé religiosa. Em 1862, foi promulgada a Lei Morrill que vinha contemplar a reivindicação dos fazendeiros de uma educação vocacional.

seja, ao público rural. Já em um sentido mais amplo, e mais aceito atualmente, a extensão rural é compreendida como um processo educativo de comunicação, de conhecimento seja ele técnico ou não. Vale destacar que a extensão rural difere-se conceitualmente da *assistência técnica* pois esta não possui necessariamente um caráter educativo, visando resolver apenas problemas específicos, pontuais, sem capacitar o produtor rural;

- Como *instituição* ou *organização*, a extensão rural desempenha nos estados um papel importante no processo de desenvolvimento dos pequenos agricultores, refere-se portando as organizações estatais dos estados, sendo assim, neste caso a extensão rural é entendida como instituição, entidade ou organização prestadora de serviço;
- Como *política pública*, refere-se às políticas de extensão rural, planejadas e traçadas pelos governos, federal, estaduais ou municipais, ao decorrer do tempo e através de dispositivos legais ou programáticos, mas que podem ser executadas por organizações públicas e/ou privadas.

As ações referentes à extensão rural no Brasil foram institucionalizadas nacionalmente na década de 1960, este é um tema que esta constantemente em discussão tanto na academia quanto entre os formuladores das políticas públicas, e os extensionistas. A extensão rural no Brasil nasceu sob a influência norte americana, cujo objetivo encontrava-se em superar o atraso na agricultura. Para que este objetivo fosse alcançado com sucesso se fazia necessário educar a população do meio rural. Essa população deveria ser influenciada a adquirir equipamentos e insumos industrializados ditos necessários para a modernização da atividade agropecuária deixando a condição de atrasado e adentrando o status de moderno. Segundo dados da EMBRAPA (2005) este modelo serviria para que o homem do campo entrasse na dinâmica do capital e da sociedade de mercado, onde deveria produzir mais, com melhor qualidade e com maior rendimento.

Peixoto (2008) afirma que a extensão rural possui uma fundamental importância no processo de comunicação de novas tecnologias, geradas pela pesquisa, essenciais para o desenvolvimento do meio rural. Este processo desenvolveu-se pautado em um tripé formado pelo ensino/pesquisa/extensão, ou seja, pelas universidades, órgãos de pesquisa e de extensão rural, sendo estes os principais responsáveis pela introdução dos pacotes tecnológicos voltados para a utilização intensiva de insumos e maquinários, visando o aumento da produtividade agrícola.

Porém, anteriormente as ações nacionais, cabe salientar que o cooperativismo no Rio Grande do Sul tem como seu marco histórico a formação, em 1902, da primeira cooperativa de crédito na cidade de Nova Petrópolis, pelo Padre Amstad. A partir da formação deste modelo, começaram a nascer diversas cooperativas agrícolas que alavancaram o processo cooperativo no Brasil e que, até a atualidade, representam a maior parte do sistema cooperativo do país, numericamente falando, e na sua representação na balança comercial nacional.

Rodrigues (1997) em sua obra *Conceito de seletividade de políticas públicas e sua aplicação no conceito da política de extensão rural no Brasil* publicado no Caderno de Ciência e Tecnologia, sugere que a trajetória da extensão rural no Brasil possui três fases distintas no que se refere a orientação filosófica e ao modelo operacional predominante em cada um deles, caracterizando ainda a intervenção do Estado e os planos de desenvolvimento. As três fases do processo evolutivo pelo qual passou a extensão rural no Brasil são as seguintes: Humanismo Assistencialista; Difusionismo Produtivista e Humanismo Crítico.

- **Humanismo Assistencialista:** a primeira fase do processo evolutivo da extensão rural no Brasil, chamada de Humanismo Assistencialista teve duração de um pouco mais de uma década, esta prevaleceu entre os anos de 1948, até aproximadamente a metade da década de 1960. Neste período o Estado brasileiro ainda não havia despertado para o potencial produtivo da agricultura em termos de capitalização e uso intensivo de tecnologias. Nesta fase o objetivo principal era o de aumentar a produtividade agrícola, cuja consequência seria a melhoria do bem estar das famílias rurais, bem como o aumento da renda e a diminuição da mão-de-obra necessária para produzir. Durante essa fase, as equipes extensionistas eram formadas por um representante da área agrícola e outro representante da área de economia doméstica, onde buscavam atender as necessidades imediatas da população rural, incentivando as mudanças de comportamento por meio de metodologias preestabelecidas. Esta é uma fase marcada por ações paternalistas, ou seja, não havia uma problematização com os agricultores, não favorecendo o desenvolvimento da consciência crítica por parte dos agricultores.
- **Difusionismo Produtivista:** a segunda fase do processo evolutivo da extensão rural no Brasil, cuja prevalência se deu entre os anos de 1964 a 1980, período conhecido pela abundância de crédito agrícola subsidiado, foi chamada de difusionismo produtivista, baseada na aquisição de pacotes tecnológicos modernizantes, com o intensivo uso de capital por parte dos agricultores. Durante este período a extensão

rural possuía o papel de instrumentalização para garantir que o homem do campo fosse introduzido à dinâmica da economia de mercado, característica essa encontrada nas ações extensionistas no Estado do Rio Grande do Sul. Durante esta fase, visou-se portanto o aumento da produtividade, bem como a mudança de mentalidade dos produtores, busca-se a ‘elevação’ do tradicional para o dito moderno, neste sentido, Lisita (2005) afirma que a extensão era um mecanismo empreendedor que visava persuadir os produtores para que os mesmos adotassem as novas tecnologias, os seus conhecimentos empíricos já não interessavam mais, bem como as suas reais necessidades já não eram levadas em conta, a extensão assume então um caráter tutorial e paternalista¹⁵. A partir de 2013, a Ascar/Emater passou a possuir 12 escritórios regionais no Estado, sendo que o município de Frederico Westphalen recebe um deles, os demais encontram-se localizados nos municípios de Bagé, Caxias do Sul, Erechim, Ijuí, Lajeado, Passo Fundo, Pelotas, Porto Alegre, Santa Maria, Santa Rosa e Soledade. Foi durante este período que criou-se a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRARER), o que provocou uma grande expansão do serviço de extensão rural no país. Porém, como o papel dos extensionistas era condicionado pela existência do crédito agrícola, os pequenos agricultores familiares não tiveram acesso ao crédito conseqüentemente ocuparam a margem do serviço de extensão rural. Durante este período proliferaram-se as unidades locais especializadas, formadas por equipes compreendidas de agrônomos, veterinários, e técnicos agrícolas, priorizando as atividades econômicas. Durante o período do Difusionismo Produtivista, implantou-se no município de Frederico Westphalen através da EMATER, Cooperativas Familiares Mercado Institucional, com a produção de hortifrutigranjeiros mais diversificados, agroindustrialização inicial (panificação, alimentos pré-higienizados, sucos), cujo principal mercado institucional é formado pelas Leis do PAA, PNAE e Compras Institucionais do Governo do Estado. Outras são as Cooperativas Familiares de Produção de Leite, sendo o leite *in natura* o principal alimento comercializado, este é recolhido pelas cooperativas e vendido em nome da mesma, para que seja alcançado um maior volume, visto que quanto maior a produção

¹⁵ O paternalismo trata-se de um sistema de relações sociais e trabalhistas. É uma modalidade de autoritarismo, na qual uma pessoa exerce o poder sobre outra, ou sobre um determinado grupo, combinando decisões arbitrárias e inquestionáveis, com elementos sentimentais e concessões graciosas. Já o Estado paternalista é aquele que limita as liberdades individuais dos seus cidadãos com base em valores que fundamentam as imposições estatais.

melhor o rendimento econômico por litro, o principal mercado consumidor são as indústrias de laticínios sendo que algumas possuem beneficiamento de parte do leite e realizando também a venda direta.

- **Humanismo Crítico:** a terceira fase do processo evolutivo da extensão rural no Brasil que prevalece até os dias atuais, teve início durante a primeira metade da década de 1980 devido ao término da disponibilidade do crédito agrícola subsidiado, surge então uma nova proposta de extensão rural, onde objetivou-se a construção de uma consciência crítica nos extensionistas. A utilização do planejamento participativo buscou promover a ligação entre os assessores e os produtores, as metodologias de intervenção rural devem pautar-se por princípios participativos, que levem em conta os aspectos culturais do público alvo, ou seja para se obter sucesso nas intervenções extensionistas, deve-se levar em consideração as particularidades do público alvo. A grande diferença de orientação entre as metodologias de extensão na era do difusionismo produtivista e da era do humanismo crítico é a participação ativa dos agricultores. A principal característica do humanismo crítico é portanto, a promoção humana integral das maiorias demográficas do campo, mas sem paternalismo, dentro de uma perspectiva libertadora em que o pequeno agricultor, proprietário ou não das terras onde trabalha, é sujeito de suas ações como cidadão, problematiza a sua realidade e toma suas próprias decisões. Rodrigues (1997) destaca que o extensionista não mais representa um agente de mudança manipulador, abandona este estigma e passa a ser considerado um interlocutor tecnicamente competente de um relacionamento dialógico horizontal e portanto democrático. Cabe destacar que nesta fase a qual ainda estamos vivenciando, o progresso tecnológico é também um dos seus objetivos, porém não se usa da intervenção impositiva para a adoção de pacotes tecnológicos, ao contrário, tenta-se viabilizar o progresso técnico e o aperfeiçoamento gerencial das minorias que historicamente haviam sido marginalizadas por este processo de ‘evolução’ do rural brasileiro.

A funcionalidade da extensão rural no Brasil é portanto um desafio aos órgãos de pesquisas, as universidades e movimentos sociais, esses devem ser capazes de criar estratégias para colocar em prática a metodologia participativa de ATER, que incluam os agricultores familiares desde a concepção até a aplicação das tecnologias, transformando-os em agentes no processo, valorizando seus conhecimentos e respeitando os seus anseios.

1.2.1 Breve histórico da extensão rural o Brasil e as circunstâncias de sua criação.

Na legislação de meados do século XIX, o governo federal já propunha algumas ações de extensão rural, na maioria das vezes, implícitas através de outras políticas públicas, como por exemplo a criação de quatro institutos¹⁶ imperiais de agricultura durante os anos de 1859 e 1860. Como demonstram os registros do Sicon (Sistema de Informações do Congresso Nacional) esses institutos possuíam a função atreladas a pesquisa e o ensino agropecuário, bem como a difusão de informações.

Os estatutos dos quatro Institutos eram basicamente semelhantes, segundo Peixoto (2008), os mesmos previam a realização de exposições, concursos e a publicação de periódicos com os resultados das pesquisas realizadas. Os mesmos tinham como função promover a introdução e adição de instrumentos apropriados para o desenvolvimento da agricultura, deveriam também promover exposições anuais dos produtos agrícolas. Outra função dizia respeito a criação de Escolas de Agricultura, onde aprender-se-ia os princípios gerais e as noções básicas e especiais indispensáveis para o trabalho no campo.

Esses estatutos previam a atuação de Comissões Municipais de Agricultura, cujas responsabilidades seriam inerentes à realização de levantamentos estatísticos rurais e estudar as necessidades das lavouras dos respectivos municípios, para que as particularidades pudessem ser atendidas. Mas da mesma forma que inúmeras outras leis federais, alguns dos institutos criados pelos decretos em questão, não chegaram a ter funcionamento efetivo.

O ensino agrônômico nos níveis de ensino básico, médio, técnico e superior foi aprovado e sancionado durante o governo de Nilo Peçanha (1909-1910) através do Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910. O estudo agrônômico buscava atender a agricultura e as indústrias correlativas. O mesmo era compreendido de ensino agrícola, a medicina veterinária, a zootecnia bem como as indústrias rurais. Este Decreto possui vários capítulos que tratam detalhadamente de atribuições pertinentes à assistência técnica e extensão rural a fim de auxiliar os produtores rurais.

O Capítulo XL também do Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910 dispõem a cerca dos cursos ambulantes de agricultura, cuja finalidade era a instrução profissional dos agricultores que alguma circunstância esteja privado de recorrer aos cursos regulares dos

¹⁶ Esses quatro institutos foram criados a partir dos seguintes Decretos:

- Decreto nº 2.500 de 01/11/1859 – criou o Imperial Instituto Baiano de Agricultura;
- Decreto nº 2.516 de 22/12/1859 – criou o Imperial Instituto Pernambucano de Agricultura;
- Decreto nº 2.521 de 20/01/1860 – criou o Imperial Instituto de Agricultura Sergipano;
- Decreto nº 2.607 de 30/06/1960 – criou o Imperial Instituto de Agricultura Fluminense.

demais estabelecimentos de ensino agrícola. Os professores responsáveis por dirigir e orientar os trabalhos referentes aos cursos ambulantes deveriam promover a manutenção da cultura da própria zona em que se encontram. Caberia ao professor também estabelecer-se nos referidos campos de demonstrações, onde cultivaria-se culturas sistemáticas de plantas frutíferas cuja produção deveria ser distribuída gratuitamente pelos agricultores. Nesses mesmos campos deveria ser implantado também ações demonstrativas de criação de aves, gado de leite, e demais animais domésticos, sendo que todas essas ações deveriam ser utilizadas na prática para a aplicação de cursos práticos para os agricultores. Basicamente a função desses professores é a de orientar os agricultores em todo e qualquer assunto relacionado a produção agrícola familiar.

Outro Capítulo importante deste decreto é o Capítulo XLIII, o mesmo tratou das Conferências Agrícolas, que poderiam ser realizadas por seus inspetores agrícolas e seus ajudantes, ou também pelas pessoas responsáveis pelos cursos ambulantes. Essas conferências necessariamente deveriam ser seguidas de explanações teóricas e demonstrações práticas. Já o Capítulo XLVII tratava de maneira clara e detalhada a cerca da criação de Campos de Demonstração, cuja finalidade era a divulgação dos conhecimentos práticos adquiridos através de experimentações anteriores visando o aumento da produção agrícola econômica. Neste sentido, o Capítulo XLVIII tratava da criação de Fazendas Experimentais, destinadas a fornecer ensino prático de agricultura nas suas diversas ramificações, através da utilização de demonstrações práticas.

Peixoto (2008, p.15) demonstra que “A primeira ação institucionalizada de extensão rural no Brasil [...] é a Semana do Fazendeiro, realizada pela primeira vez em 1929, pela então Escola Superior de Agricultura de Viçosa (atual Universidade Federal de Viçosa), com diversos cursos de extensão e palestras”. De acordo com Olinger (1996), ainda durante a década de 1940 foram criados mais de 200 Postos Agropecuários, cuja finalidade era de constituírem-se em pequenas fazendas demonstrativas principalmente de tecnologias agropecuárias. Esses postos deveriam ter ao menos um profissional de agronomia e um veterinário em cada posto, porém esses atendiam a uma pequena e privilegiada parcela de produtores de acordo com a sua influência local.

Já no ano de 1945, institui-se o Decreto-Lei nº 7.449, de 09 de abril de 1945¹⁷, este também trazia ações de caráter extensionista e dispôs a cerca da organização da vida rural. De acordo com Medeiros (2010, p.116) este Decreto “definia a formação de associações rurais

¹⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del7449.htm>

como organizações mistas”, este não seria submetido a enquadramento profissional, mas a jurisdição territorial municipal. Os artigos 17 e 20 do referido Decreto determinavam que as associações teriam como sede as chamadas Casas Rurais. Alguns meses mais tarde, foi sancionado o Decreto-Lei nº 8.127 de 24 de outubro de 1945¹⁸, este promoveu algumas alterações na redação do Decreto-Lei nº 7.449 organizando as associações em federações estaduais e estas na Confederação Rural Brasileira que foi efetivamente fundada apenas em setembro do ano de 1951.

Nestas leis não foram garantidos, aos trabalhadores rurais, os direitos trabalhistas do operariado urbano, elas somente versavam sobre a organização da vida rural. No que se refere as associações, as mesmas estavam obrigadas a manter serviços de assistência técnica, econômica e social em benefício dos sócios, deveriam também difundir noções básicas de higiene, cujo objetivo era a melhoria das condições do meio rural, estavam condicionadas também a promover o ensino profissional de interesse agropecuário, essas medidas deveriam ser tomadas diretamente ou em cooperação com os demais órgãos oficiais.

Essas ações foram de grande importância para a criação da extensão rural no Brasil, porém a efetiva institucionalização do serviço de assistência técnica e extensão rural no país se deu ao longo das décadas de 50 e 60. Isso se deu através da criação nos estados das Associações de Crédito e Assistência Rural (ACAR)¹⁹, estas estavam subordinadas e eram coordenadas pela Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), que foi criada em 21 de junho do ano de 1956. Peixoto (2008) destaca que o método de atuação das ACARs foi inspirado no modelo norte-americano de extensão rural, porém no Brasil os serviços não eram prestados diretamente por universitários e sim pelas associações rurais, numerosas neste período. Porém, o crédito supervisionado por um serviço de assistência técnica foi uma inovação no modelo brasileiro que estava aos poucos sendo implantado, visto que nos Estados Unidos os produtores já estavam acostumados a se relacionar com os bancos em busca da obtenção de empréstimos financeiros.

O extensionismo teve seu ideário encampado pela primeira vez por um plano governamental de desenvolvimento econômico através do Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG) para o triênio de 1964/65, que se diferenciou dos anteriores por preconizar, na época, que a estratégia para a modernização da agricultura repousa na educação. Educação no sentido mais genérico, cujo significado está pautado em prover o habitante do quadro rural

¹⁸ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De18127.htm>

¹⁹ Entidades civis, sem fins lucrativos, que prestavam serviços de extensão rural e elaboração de projetos técnicos para obtenção de crédito junto aos agentes financeiros.

com um mínimo de escolaridade, elevar-lhe os padrões culturais pela via do extensionismo e transmitir-lhe uma tecnologia nova pela demonstração.

No estado do Rio Grande do Sul (RS), a ASCAR foi criada no ano de 1955, durante as décadas de 1970 e 1980, os serviços prestados tiveram um grande impulso com a criação do SIBRATER e a EMBRATER. Durante este período, o governo federal chegou a participar com 80% dos custos dos serviços nos estados da federação. Segundo Moura (2010), a Extensão Rural é um serviço cujo objetivo é assessorar os agricultores, suas famílias, seus grupos e organizações, sendo nos campos da tecnologia da produção agropecuária, na administração rural, na educação alimentar, sanitária, ecológica e no associativismo. Ao longo do tempo porém, o serviço de assistência técnica passou a exercer um papel ainda mais relevante ao se transformar no elo de ligação entre as políticas públicas e o meio rural.

O SIBRATER teve uma importante participação durante as décadas de 50 a 70 para a transição que o Brasil vinha passando, de um país agrário, cuja economia baseava-se na exportação principalmente de produtos como o café, o mesmo adotou um modelo industrial, promovendo o desenvolvimento rural baseado na difusão de pacotes tecnológicos modernizantes. Segundo Peixoto (2008, p.25) “a modernização da agropecuária foi caracterizada pelo consumo de insumos e equipamentos industrializados. A mecanização intensiva liberou mão-de-obra rural para a indústria e construção civil”.

No ano de 1974 para promover e garantir a articulação entre as ações de ATER e de pesquisa agropecuária e de Assistência Técnica e Extensão Rural (COMPATER) através do Decreto nº 74.154²⁰, de 06 de junho de 1974. Porém a duração das ações da COMPATER tiveram uma pequena duração, sendo a mesma extinta pelo Decreto nº 86.323²¹, de 31 de outubro de 1981, que transferiu suas atribuições a Secretaria Nacional de Produção Agropecuária do Ministério, e altera as atribuições básicas do Ministério da Agricultura. A estrutura da ABCAR foi absorvida pela EMBRATER, localizada no Ministério da Agricultura, cuja função principal era fomentar e integrar o SIBRATER, sobretudo através da capacitação de extensionistas e repasse de recursos de programas federais de apoio ao setor rural.

²⁰ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-74154-6-junho-1974-423150-publicacaooriginal-1-pe.html>>

²¹ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-86323-31-agosto-1981-436002-norma-pe.html>>

Os serviços de assistência técnica e extensão rural, receberam na Constituição de 1988 um tratamento específico na legislação, isso se deu através da Lei nº 8.171²², de 17 de janeiro de 1991, que dispõem a cerca da Política Agrícola, para efeitos desta lei, fica entendido por atividade agrícola “a produção, o processamento e a comercialização dos produtos, subprodutos, serviços e insumos agrícolas, pecuários, pesqueiros e florestais” (Art. 1º, Parágrafo Único). Também conhecida por Lei Agrícola, em seu Capítulo V, este capítulo possui apenas três Artigos, sendo que os mesmos tratam especificamente a respeito da Ater, onde fica estabelecido no Art. 16 que a assistência técnica e extensão rural buscarão viabilizar soluções adequadas aos problemas de produção, gerencia, beneficiamento, armazenamento, comercialização, industrialização, eletrificação, consumo, bem-estar e preservação do meio ambiente enfrentados pelos produtores rurais, sendo eles proprietários ou não. Já no Art. 17, aborda-se a responsabilidade do Poder Público em manter o serviço oficial de assistência técnica e extensão rural, de caráter educativo, garantindo o atendimento gratuito aos pequenos produtores e suas formas associativas, com isso visando difundir tecnologias necessárias ao aprimoramento da economia agrícola, a conservação dos recursos naturais e a melhoria das condições de vida; incentivava-se também o estímulo e apoio a participação e a organização da população rural, respeitando-se a organização da unidade familiar bem como toda e qualquer entidade de representação dos produtores rurais; buscar e identificar tecnologias alternativas em conjunto com instituições de pesquisa e produtores rurais. No Art. 18, terceiro e último artigo deste capítulo, fica estabelecido que a ação de assistência técnica e extensão rural devesse estar integrada a pesquisa agrícola, aos produtores rurais e suas entidades representativas e as comunidades rurais. Observa-se que a lei em questão não conceitua os termos assistência técnica e extensão rural, isso permite interpretações onde considera-se os termos empregados nos sentidos de processo, política ou organização, como proposto no início deste capítulo.

As políticas de Assistência Social, de Pesquisa Agropecuária, de Saúde, de Crédito Rural entre outras, encontram um caminho mais fácil para chegar ao meio rural através da Extensão Rural. Apesar de ser amplamente reconhecido e importante para os agricultores, estes serviços deixaram de ser prioridade para o Governo Federal o que culminou na extinção da EMBRATER, pelo então Presidente Fernando Collor de Mello no ano de 1990. Essa desarticulação do sistema, bem como a retirada dos recursos provenientes do Governo Federal causou uma desestruturação na maioria dos estados brasileiros. Os estados e municípios

²² Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8171.htm >

necessitaram assumir os custos anteriormente bancados pelo Governo Federal, sendo que este passou a participar com menos de 2% dos recursos totais necessários para a manutenção do serviço de extensão rural. Como consequência houveram inúmeras demissões, a abrangência da prestação de serviços sofreu uma forte redução, bem como a qualidade dos serviços prestados foi gravemente reduzida. Ainda durante os anos 90, o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra) juntamente com o movimento sindical de trabalhadores rurais firmaram ações que culminou na adoção de uma nova categoria de análise, o agricultor familiar. Segundo Peixoto (2008, p.31) “o conceito de agricultura familiar influenciaria as políticas públicas no restante dos anos 90, com a intensificação das ações de Reforma Agrária e de fortalecimento dessa categoria de produtores rurais”.

Ainda durante a década de 90, mais especificamente no ano de 1996, foi criado uma importante política pública, o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), através do Decreto nº 1.946²³, de 282 de junho de 1996. Este programa inicialmente fornecia aos agricultores familiares crédito para investimentos e custeio, com a condição de os mesmos deveriam ter ao menos 80% da renda da unidade familiar oriunda de investimentos para produção de milho, feijão, arroz, trigo, mandioca, olerícolas²⁴, frutas e leite. Com a consolidação do PRONAF os movimentos sociais passaram a exigir serviços de ATER público e principalmente de qualidade.

No entanto, com a criação do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) em novembro de 1999, os serviços de ATER (Assistência Técnica e Extensão Rural) retornaram à agenda federal e o DATER (Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural) passou a ter uma ação mais efetiva. Com isso os recursos foram novamente ampliados e a Assistência Técnica e Extensão Rural foi incluída no Plano Plurianual 2008-2011. No ano de 2004, após uma série de debates o Governo Federal lançou a Política Nacional de ATER (PNATER), sendo que no ano de 2006 o Governo Federal criou o novo Sistema Brasileiro Descentralizado de Assistência Técnica e Extensão Rural (SIBRATER). No entanto, mesmo diante destes avanços, as dificuldades na captação de recursos federais pelas entidades de ATER

²³ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1946.htm>

²⁴ A olericultura é o ramo da horticultura que abrange a exploração de um grande número de espécies de plantas, comumente conhecidas como hortaliças e que engloba culturas folhosas, raízes, bulbos, tubérculos e frutos diversos. A característica mais marcante da olericultura é o fato de ser uma atividade agroeconômica altamente intensiva em seus mais variados aspectos, e em contraste com outras atividades agrícolas extensivas. Sua exploração econômica exige alto investimento na área trabalhada, em termos físicos e econômicos. Em contrapartida, possibilita a obtenção de elevada produção física e de alto rendimento bruto e líquido por hectare cultivado. Fonte: INCAPER/PEDEAG (Instituto Capixaba de Assistência Técnica e Extensão Rural/Plano Estratégico de Desenvolvimento da Agricultura Capixaba)

continuaram, e a participação federal não supera 10% dos orçamentos estaduais nos últimos anos.

Conforme o Censo Agropecuário de 2006 mais de 2 milhões de agricultores familiares não recebem qualquer tipo de assistência técnica durante este período, isso se deve as dificuldades impostas pela Lei nº 8.666²⁵ de 21 de junho de 1993 que regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, e institui normas para licitações e contratos de Administração Pública e dá outras providências, essa lei impede a continuidade das ações e a ampliação da abrangência dos serviços. Diante da pressão dos agricultores, técnicos e entidades de ATER, o Governo Federal enviou ao Congresso Nacional um projeto de lei, em 2009, criando a Lei nº 12.188²⁶, de 11 de janeiro de 2010 que institui a Lei de Assistência Técnica e Extensão Rural, esta lei além de instituir a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER), define os princípios e os objetivos dos serviços de ATER e cria o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária (PRONATER).

As dificuldades e problemas não são totalmente solucionados com a implantação desta lei, os serviços de ATER passam por um aumento substancial dos recursos federais para o financiamento dos serviços, mas cria também instrumentos que permitem a contratação de serviços de forma contínua, com pagamento por atividade mediante a comprovação da prestação dos serviços. Os pagamentos serão realizados por serviços prestados, mediante claro, a apresentação de relatórios de atividades e auditorias por amostragem, sendo que atualmente os contratos ocorrem de forma anual, o que em muitos caso inviabiliza a continuidade dos programas. A ausência de ATER tem levado ao fracasso muitos projetos de agricultores e à níveis de inadimplência preocupantes e, por isso, a nova Lei, que reforça os investimentos do Governo Federal em ATER e facilita o acesso a esses recursos, representa uma esperança para as entidades prestadoras de serviços e especialmente, para os agricultores familiares do país, para a busca de um desenvolvimento rural sustentável que permita a preservação dos recursos naturais, qualidade de vida para os agricultores, segurança alimentar e crescimento social e econômico para todo o país.

A extensão rural visa prestar um serviço de educação não escolar, de caráter continuado no meio rural, que seja capaz de promover processos de gestão, produção, beneficiamento e comercialização das atividades e dos serviços agropecuários e não

²⁵ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18666cons.htm>

²⁶ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12188.htm>

agropecuários. A educação não escolar difere-se da educação formal no sentido de que a primeira é aquela que ocorre no mundo, através da interação com o cotidiano e com o meio, onde a aprendizagem se dá através de ações coletivas preparando o ser humano para o mundo. A educação não escolar acontece fora do quadro do sistema formal, são os processos de ensino e aprendizagem que transcendem o ambiente escolar e que desenvolvem a autonomia da criança/jovem, englobando as experiências de vida e o meio em que esta criança encontra-se inserida.

Por outro lado a educação formal representada principalmente pelas escolas e universidades, possui objetivos claros e específicos, pois a mesma depende de diretrizes educacionais centralizadas através de um currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, com um sistema sequencial e hierárquico de progressão pré-estabelecido, com tempo de duração específico. A educação não escolar possui menos burocracias, bem como um nível hierárquico menor não necessitando seguir um sistema sequencial de progressão, nem seguir um tempo de duração específico, ocorrendo na verdade durante toda a vida através dos conhecimentos empíricos. A seguir este trabalho abordará os conceitos de educação formal, educação não formal e educação não escola e a atuação de cada modalidade de ensino na construção do conhecimento.

1.3 A educação formal, não formal e não escolar na construção do conhecimento

1.3.1 Educação: um direito de todos

A educação é um requisito básico e fundamental para que os indivíduos tenham acesso a um conjunto de bens e serviços disponibilizados na sociedade. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu artigo 26 sinaliza que:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (UNESCO, 1948)

Gadotti (2005) afirma que a educação é um direito de todo ser humano como condição necessária para que o mesmo possa usufruir dos demais direitos constituídos numa sociedade democrática. A própria Constituição Federal²⁷ de 1988 em seu Art. 205, afirma 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.” Neste sentido, todo e qualquer ser humano possui direito ao acesso a educação, e esse direito é reconhecido e consagrado na legislação de quase todos os países. Porém, o fato de a Constituição citar ainda a qualificação para o trabalho não significa ser esse seu objetivo principal, como muitas vezes se tenta interpretar. A educação profissional, para respeitar sua natureza de direito social constitucional, precisa estar integrada à concepção ampla de educação, possibilitando a inserção autônoma e qualificada no mundo do trabalho.

Para a Plataforma Dhesca Brasil e Ação Educativa (2011), tratar a educação como um direito humano significa antes de mais nada que não deve-se depender das condições econômicas dos estudantes ou estar sujeita unicamente às regras de mercado, visto que é mais barato garantir esse direito através do mercado do que através do auto custo da educação pública onde entende-se a educação como despesa e não como investimento. Também não pode estar limitada à condição social, nacional, cultural e de gênero ou étnico-racial da pessoa, o mais importante é conseguir que todas as pessoas possam exercer e estar conscientes de seus direitos bem como de seus deveres.

Conceber a educação como um direito humano, significa antes de mais nada inclui-la entre os demais direitos necessários a realização e manutenção da dignidade humana. A educação após diversas lutas sociais passou a ser reconhecida como um direito de todos, embora por muito tempo tratada como privilégio para poucos, onde eram atendidas apenas as classes mais abastadas, residentes no meio urbano. O direito a educação esta intimamente ligado a uma característica básica do ser humano, a vocação de pensar, de produzir, de questionar as suas práticas, de utilizar os bens disponíveis, e de se organizar em grupos.

Aqui no Brasil, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), sancionado pela Lei nº 8.069²⁸, de 13 de julho de 1990, que garante a criança e o adolescente direitos fundamentais, ficando explícito no Art. 3º que:

²⁷ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>

²⁸ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm>

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (ECA, 1990)

No que se refere a educação, o Capítulo IV do ECA, dispõem a cerca do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. Este capítulo é composto por sete artigos, sendo que em seu primeiro artigo, numerado em Art. 53, o ECA deixa claro que “a criança e o adolescente têm direito a educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (ECA, 1990), para isso deve ser assegurado que haja igualdade de condições de acesso bem como de permanência na escola, que a criança e o adolescente sejam respeitados por seus educadores, bem como tenham acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência. No Art. 54, fica disposto os deveres do Estado perante à criança e ao adolescente, neste sentido o Estado tem o dever de assegurar o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles indivíduos que não tiveram acesso ao ensino fundamental na idade própria, o Estado deve assegurar também a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, bem como o atendimento especializado indivíduos portadores de necessidades especiais preferencialmente dentro da rede regular de ensino, a fim de promover a inclusão social deste indivíduo, é dever do Estado também garantir que crianças de zero a seis anos de idade tenham acesso a creche e a pré-escolar, assim como a oferta de ensino noturno regular, adequado as condições do adolescente que necessita trabalhar durante o dia.

Os demais artigos integrantes do Capítulo IV, referem-se as responsabilidades dos pais em matricular seus filhos/pupilos/enteados na rede regular de ensino, o não cumprimento desta norma implica em punições para os responsáveis. Também dispõem a cerca da parceria entre os dirigentes dos estabelecimentos de ensino com o Conselho Tutelar²⁹, sendo assim fica a cargo dos dirigentes observar o comportamento de seus alunos, e no caso de identificar maus-tratos os mesmos devem reportar ao Conselho Tutelar, no caso de reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolar também o Conselho Tutelar deve ser comunicado. Ao poder público cabe a responsabilidade de estimular pesquisas,

²⁹ Criado juntamente com o Estatuto da Criança e do Adolescente no dia 13 de julho de 1990, instituído pela Lei nº 8.069, o Conselho Tutelar é um órgão permanente, autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, sendo o mesmo um órgão de garantia da criança e do adolescente.

experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório. E para finalizar este capítulo, o mesmo reitera que os municípios contanto com o apoio dos estados e da União, deverão estimular e facilitar a destinação dos recursos e espaços para as programações culturais, esportivas e de lazer que são voltadas ao público jovem e infantil, no processo educacional, dever-se-á respeitar os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura, ou seja, cada município para garantir a qualidade da educação oferecida deverá respeitar a realidade local, levando em consideração o ambiente ao qual esta criança e este adolescente estão inseridos.

Haddad (2012, p. 217) destaca que “A educação como direito humano pressupõe o desenvolvimento de todas as habilidades e potencialidades humanas, entre elas o valor social do trabalho, que não se reduz a dimensão do mercado”. Porém nos últimos anos o que pode-se observar é que em virtude da influência das políticas neoliberais e pela força hegemônica dos valores do mercado, poucas vezes a educação tem sido lembrada como formação para a cidadania. Neste sentido o que prevalece é a tentativa de reduzir a educação a seu aspecto meramente funcional em relação ao desenvolvimento econômico, ao mercado de trabalho e principalmente a formação de mão de obra qualificada para atender a demanda capitalista a que estamos sujeitos.

Negar o acesso ao direito da educação é negar o acesso a um dos direitos humanos fundamentais para a cidadania. A educação como afirma Gadotti (2005, p. 01) “é um direito de cidadania, sempre proclamado como prioridade, mas nem sempre cumprido e garantido na prática”. O direito a educação atualmente restringe-se ao ensino obrigatório e gratuito, porém a educação e a aprendizagem não cessam quando se alcança a idade dita ‘própria’ para a conclusão do ensino fundamental, o direito a educação é um direito que deve se estender ao longo de toda a vida, pois estamos em um constante processo de aprendizagem, todas as nossas ações nos proporcionam aprendizados .

Ainda segundo Haddad (2012) o reconhecimento do direito à educação insinua que sua oferta deve ser garantida para todas as pessoas, independente de qualquer diferença social, a equidade educativa significa igualar as oportunidades para que todas as pessoas sejam elas, brancas, negras, partas, ricas ou pobres possuam as mesmas oportunidades de acesso, permanecer e concluir a educação básica, e ao mesmo tempo, consigam desfrutar de um ensino de qualidade, independente de sua origem étnica, racial, social ou geográfica. O direito

à educação tem um sentido amplo, não se refere somente à educação escolar. O processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte. A aprendizagem acontece em diversos âmbitos, na família, na comunidade, no trabalho, no grupo de amigos, na associação e também na escola, em sentido amplo, a educação é portanto um direito e um dever compartilhado por todos os atores sociais.

Diante da premissa que a educação é um direito de todos e deve ser disponibilizado para todos, constata-se que as políticas públicas educacionais permanecem insuficientes para reverter o caos imposto pelas condições desiguais em que vive a população brasileira, diante da baixa qualidade da educação e da distribuição desigual dos recursos educacionais previstos nas políticas públicas. Esta é uma realidade recorrente, onde predomina a desigualdade e quem mais necessita é quem acaba menos recebendo, embora o reconhecimento no sentido normativo esteja consolidado, a realização plena do direito a educação ainda está longe de acontecer, sendo necessário ainda inúmeras mudanças no sistema de ensino do Estado brasileiro.

1.3.2 A construção do conhecimento na educação formal, não formal e não escolar

Antes de começar a falar sobre os diferentes módulos de educação, devemos compreender o que é o conhecimento? Para que serve o conhecimento? A quem serve o conhecimento?

Gadotti (2005) afirma que o conhecimento serve primeiramente para conhecer melhor a nós mesmos e a todas as nossas circunstâncias, conhecer a sociedade e o mundo que nos cercam, serve para adquirirmos habilidades e competências do mundo, serve para tomar decisões à cerca da vida em geral, social, política, econômica. Serve para compreender o passado e projetar o futuro. O conhecimento serve para que possamos comunicar o que conhecemos, para conhecer melhor o que já conhecemos, e claro para continuar aprendendo.

O ato de conhecer é de extrema importância, pois a educação nasce através do conhecimento e este da atividade humana, esta por sua vez é intencional, e para inovar é necessário conhecer. Conhecer não é apenas adaptar-se ao mundo, conhecer é condição de sobrevivência tanto do ser humano quanto das demais espécies. Para que surja o conhecimento, antes de mais nada o sujeito deve se interessar, ser curioso, daí o importante trabalho que o professor ou educador desempenha com o educando, a sedução no sentido de encantar pela beleza do conhecimento, e não como técnica de manipulação. É necessário que

o educando sinta-se motivado a adquirir o conhecimento, é necessário que ele saiba e aceite que aprender é além de importante, gostoso, porém é um ato que exige além de esforço, dedicação. Neste sentido, passa-se a conhecer, conceito, aplicação e objetivos de quatro métodos de educação, sendo os mesmos: educação formal, educação informal, educação não formal e educação não escolar.

A educação formal é representada principalmente por instituições de ensino tais como as escolas e as universidades, a sua manutenção depende das diretrizes operacionais, centralizadas em um currículo, que determina a estrutura hierárquica do que será ministrado em âmbito escolar, sendo este um sistema rodeado de burocracias. A educação não formal por sua vez é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. De acordo com Gadotti (2005, p. 02) “Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão””. Neste sentido, a educação não formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc.

Ao tratar sobre educação não formal, a comparação com a educação formal é inevitável. O termo educação não formal é também comumente utilizado de forma errônea como sinônimo de educação informal. Porém, deve-se destacar a necessidade de distinguir as diferenças entre esses conceitos, onde a educação formal é aquela desenvolvida dentro das escolas, com conteúdos previamente demarcados, a educação informal é identificada como aquela em que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização, na família, no bairro, clube, com os amigos etc., sendo esta carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; já a educação não formal é aquela em que se aprende no mundo da vida, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos.

O conceito de educação não formal é amplo, muito associado ao conceito de cultura, por isso encontra-se diretamente ligada a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e a participação em atividades grupais. De acordo com Gohn (1999) a

educação não formal designa um processo de formação para a cidadania, de capacitação para o trabalho, de organização comunitária e claro, de aprendizagem dos conteúdos escolares, porem em ambientes diferenciados. A educação não formal se estendeu mundialmente de maneira impressionante, englobando toda sorte de aprendizagens de vida para a vida, segundo Gadotti (2005, p.03) para a “arte de viver bem viver e conviver”. Segundo relatório da UNESCO a educação não formal compreende a:

Experiência vivida no cotidiano, e assinalada por momentos de intenso esforço de compreensão de dados e de factos complexos, a educação durante toda a vida é o produto de uma dialéctica com várias dimensões. Se, por um lado, implica a repetição ou a imitação de gestos e de práticas, por outro é, também um processo de apropriação singular e de criação pessoal. Junta o conhecimento não-formal ao conhecimento formal, o desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências. Implica esforço, mas traz também a alegria da descoberta. Experiência singular de cada pessoa ela é, também, a mais complexa das relações sociais, posto que se inscreve, ao mesmo tempo, no campo cultural, no laboral e no da cidadania. (UNESCO, 1998 p.92).

Não se trata, portanto, aqui, de por a educação formal à educação não formal. Trata-se de conhecer as suas potencialidades e adapta-las em benefício de todos. A educação não escolar por sua vez, tem ganhado destaque e sendo mais comumente conhecida por educação popular, educação comunitária, educação dos movimentos sociais, educação social de/na rua, etc. Moura (2006, p.231) esclarece que as praticas de educação não escolar “apresentam-se formalizadas através de ações que contam com corpo docente, metodologias definidas, processos de avaliação, entre outros. Desse modo, as práticas de educação não escolar parecem estar fixadas num Sistema tanto quanto a educação escolar, embora não componham o Sistema de Ensino”.

A educação não formal costuma possuir um período de duração variável, não sendo o mesmo engessado ao tempo, podendo ou não atribuir certificação ao final do processo de aprendizagem. Ainda de acordo com Gadotti (2005), toda e qualquer forma de educação é de certa forma educação formal, isso se levarmos em consideração o sentido de que a educação de forma geral é intencional, porém o que muda é o cenário onde o espaço da escola é intrinsecamente marcado pela formalidade, pela regularidade e principalmente pela sequencialidade, já o espaço utilizado pela educação não formal, seja ele o espaço da cidade ou o espaço rural, ou quaisquer que sejam esses espaços, é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade e pela informalidade. Embora para fins de efeitos técnicos a educação não formal esteja fora do âmbito formal, o desenvolvimento da mesma ocorre de maneira

organizada e sistemática. Cabe destacar que mesmo em um ambiente escolar pode haver a prática de educação não formal.

La Belle (1982, p.02) define a educação não formal como sendo “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população”. Esta definição como explica Gadotti (2005) demonstra certa ambiguidade desta modalidade de educação, já que ela se define em oposição, ou seja, negação a outro tipo de educação, neste caso a educação formal. O autor ainda enfatiza que usualmente define-se a educação não formal por sua ausência, em comparação com a escola, tomando a educação formal como único paradigma, como se a educação não pudesse aceitar a informalidade, e o extraescolar.

No que diz respeito as categorias espaciais, na educação não formal a categoria espaço é tão importante quanto a categoria tempo. O tempo por sua vez é flexível, pois objetiva-se respeitar as diferenças e as capacidades de cada indivíduo. Gadotti (2005, p.02) ainda destaca que “uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços”.

Quando falamos em educação, devemos levar em consideração que para haver educação, deve haver educadores, agentes do processo de construção do saber. Na educação formal, é de conhecimento geral que os educadores são de forma geral os professores. Já na educação não formal, o educador é o outro, ou seja, todo e qualquer sujeito com quem interagimos ou nos integramos, já na educação informal, os agentes educadores são a sociedade de forma geral, os pais, a família, os amigos, vizinhos, colegas de escola, de trabalho, a igreja, etc. Na educação não escolar, o indivíduo adquire o conhecimento através da sua própria prática, aprendendo a ler e interpretar o mundo por sua conta.

Outro questionamento se dá a cerca de onde esses indivíduos são educados, afinal esta claro para todos que na educação formal o espaço em que transcorre os atos e processos educativos são encontrados nos territórios das escolas, sendo essas instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas de acordo com diretrizes nacionais, onde existe uma série de exigências e burocracias. Na educação não formal, os territórios que acompanham a vida dos grupos e indivíduos fora das escolas é que são os espaços educativos, nestes locais ocorrem processos interativos intencionais, sendo a intencionalidade um elemento importante de diferenciação. Na educação informal, os espaços educativos nada mais são do que tudo que esta na volta do indivíduo, demarcado por referências de nacionalidade, de identidade, localidade, etc.. Já a educação não escolar é aquela que ocorre

na sociedade de forma geral, mas diante do auto conhecimento, da construção do conhecimento através das experiências da vida do indivíduo, toda ação gera uma reação, e neste sentido, todo ato que praticamos, independente do objetivo pelo qual foi realizado proporciona conhecimento. Sendo assim, toda ação gera conhecimento.

É necessário que haja a compreensão de que a educação formal exige uma aprendizagem efetiva, as certificações e titulações das competências adquiridas pelo sujeito poderão ser testadas por meio de medidas formais, pressupõe ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente. A educação não formal ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um, há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. Por isso, a educação não formal situa-se no campo da Pedagogia Social- aquela que trabalha com coletivos e se preocupa com os processos de construção de aprendizagens e saberes coletivos. A educação informal por sua vez gera resultados simplesmente a partir do senso comum orientando as formas de pensar e agir espontaneamente. Já a educação não escolar poderá desenvolver como resultados uma série de processos que possibilite uma série de experiências formativas em busca dessa diferenciação do sujeito como processo independente de qualquer processo que se julgue formativo, tais como: consciência e preparo para agir diante de grupos coletivos; a construção e reconstrução, bem como a percepção do mundo através da análise do próprio mundo; a criação do sentimento de pertencimento, a criação de uma identidade perante determinado local, resgatando também o sentimento de autovalorização; a formação do indivíduo para a vida, não apenas para integrar determinado cargo no mercado de trabalho, tornando o mesmo capaz de ser resiliente.

Quando a educação não escolar consegue desenvolver as experiências formativas acima descritos, a mesma consegue então caminhar para a concretização dos seus objetivos centrais que de acordo com Gohn (2008) é o desenvolvimento de uma educação para a cidadania, a justiça social, para a concretização dos direitos humanos, para a liberdade, a igualdade, para a democracia, para incentivar o exercício da cultura e motivando a manifestação das diferenças culturais, pois cada indivíduo é único, e todas as diferenças devem ser respeitadas. Mas afinal, qual a finalidade de cada um dos campos de educação que vem sendo discutidos neste tópico? Podemos começar afirmando que dentro da educação formal, um dos principais objetivos está diretamente relacionado ao ensino e aprendizagem de

conteúdos historicamente sistematizados e normatizados por lei, dentre os quais pode-se destacar o objetivo de formar cidadãos ativos, desenvolver as habilidades e competências de cada indivíduo destacando a criatividade e a percepção do mesmo. Na educação informal, o objetivo está relacionado ao ato de socializar os indivíduos, desenvolver hábitos, atitudes e comportamentos, desenvolver modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem levando em consideração crenças e valores do grupo social a que pertence, trata-se portanto do processo de socialização do indivíduo. Já a educação não formal, bem como a educação não escolar, procuram capacitar os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, e no mundo, sua finalidade é escancarar janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais; seus objetivos se constroem no decorrer do processo interativo, sendo que este processo dá luz a princípios educativos. Gohn (2008) faz acreditar que um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa, a construção das relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social promove o fortalecimento do exercício da cidadania que deve ser constante. Neste sentido, tanto a educação não formal quanto a educação não escolar procuram preparar o cidadão, educam o ser humano para a civilidade, em oposição a sociedade individualista.

No que se referem aos atributos de cada modalidade educativa, destaca-se que a educação formal requer tempo, um dado local específico, ou seja, uma escola, e pessoal especializado, sejam professores ou pessoas responsáveis pela preservação e manutenção do local. Na educação formal ocorre também a sistematização sequencial das atividades e matérias a serem desenvolvidas, disciplinamento, regulamentos e leis, e a existência de órgão superiores, seja Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, bem como o próprio Ministério da Educação, possuindo um caráter metódico, e usualmente dividindo as turmas por idade ou por grau de conhecimento. A educação informal por sua vez não é organizada, seus conhecimentos não são sistematizados, sendo os mesmos repassados a partir de práticas e experiências anteriores, como as experiências são objetos de ensino, usualmente considera-se que o passado orienta então o presente e o futuro. O processo de aprendizagem dentro da educação informal, é permanente e não organizado, atua principalmente no campo das emoções e dos sentimentos. Já as modalidades de educação não formal e não escolar possuem atributos distintos, sendo que não são organizadas por séries, idade ou conteúdo trabalhado, porém não deixa de possuir organização, sendo que ambas trabalham na formação social, cultural e política de determinado grupo, atuando nos aspectos subjetivos do grupo,

desenvolvendo laços de pertencimento, criando identidade ao local, atua diretamente no desenvolvimento da auto estima tanto pessoal quanto do grupo, criando o que Gohn (2008) denomina de capital social de um grupo, tanto a educação não formal quanto a educação não escolar fundamentam-se na construção da solidariedade, na identificação de interesses comuns tornando parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo.

Quanto ao que se espera de cada grupo, na educação formal além da aprendizagem efetiva, o que infelizmente nem sempre ocorre, espera-se que ao concluir a formação, pois a mesma possui duração previamente estabelecida, há a certificação bem como a titulação que capacita o individuo a seguir para graus de ensino mais avançados. Na educação informal, resultados específicos não são esperados, eles simplesmente acontecem, sendo que o mais importante é o desenvolvimento do senso comum nos indivíduos, sejam eles crianças, jovens ou adultos, todos aptos a aprender. A importância do sendo comum se dá pelo fato de que o mesmo orienta a forma de pensar e agir espontaneamente.

A educação não formal, bem como a educação não escolar, ao longo do tempo poderá vir a ter como resultado uma série de processos, que variam desde a formação da consciência e organização de como ver e agir perante grupos coletivos, formando assim a coletividade, atuam na construção e reconstrução da concepção de mundo, contribui também para a instauração de um sentimento de identidade com dada comunidade, busca formar o individuo para a vida e suas adversidades, ou seja, não apenas o capacita para ocupar um cargo no mercado de trabalho, o capacita para ser um cidadão consciente dos seus direitos e deveres perante a comunidade. Quando presentes em programas que atendem jovens e crianças, tanto a educação não formal quanto a educação não escolar promovem um resgate do sentimento de auto valorização, aumentando assim a auto estima dos mesmos, dando-lhes condições para desenvolver sentimentos de auto ajuda, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, dando-lhes ainda a força e coragem necessárias para lutar pelo reconhecimento de que somos todos iguais dentro de suas diferenças, ou seja, iguais enquanto seres humanos, iguais perante a lei, porém dentro das diferenças raciais, étnicas, religiosas, culturais etc. Nestas práticas educacionais, os indivíduos tendem a adquirir conhecimento através de sua própria pratica, como mencionado anteriormente, toda ação gera consequências, sendo que uma das consequências de cada ação é a construção do conhecimento, dentre os quais a capacidade de ler e interpretar o mundo que os cerca. Quando a educação não escolar consegue desenvolver as experiências formativas citadas acima, ela consegue caminhar para a concretização dos seus centrais objetivos que segundo Gohn (2008) seria a educação para a cidadania, justiça

social, para a conscientização dos direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.), para a liberdade, para a igualdade, para a democracia, para a não discriminação, incentivando o exercício da cultura e motivando a manifestação das diferenças culturais.

É importante que não exista oposição entre os diferentes modelos de educação, embora a educação não escolar seja de grande valia para a construção do conhecimento, não devemos desvalorizar a escola. Infelizmente muitos ainda sequer conquistaram o direito à escola, o direito a educação escolar para todos. Luta-se ainda pelo direito universal à escola pública de qualidade. No Brasil a constituição garante que toda a população brasileira possui o direito a educação, porém na prática milhares são os indivíduos que não conseguem frequentar nem sequer a rede pública de ensino, milhares são os indivíduos que não completaram nem mesmo o atual ensino fundamental.

Conclui-se enfatizando a necessidade de que haja uma harmonização entre o formal, o informal, o não escolar e o não formal nos sistemas educativos. Essa harmonização deverá contribuir para a integração mais estreita entre os direitos humanos e a educação. Cabe destacar que os sistemas escolar podem servir tanto para que as oportunidades de crescimento pessoal e social sejam ampliadas, quanto para que as desigualdades sejam preservadas e inclusive agravadas, podem servir a um sistema projetivo de transformação social ou de reprodução das relações sociais existentes, ou seja o sistema escolar pode servir tanto de forma positiva quanto de forma negativa, possuindo dois extremos. Porém, com a introdução do debate a cerca dos direitos humanos e em especial os direitos das crianças, deverá contribuir para que venha haver uma maior abertura dos sistemas escolares em relação a todos os demais direitos. Espera-se que a discussão dos direitos nas escolas contribuam para a melhoria do sistema escolar de ensino.

2 JOVENS, TRABALHO E ALTERNÂNCIA: UMA NOVA POSSIBILIDADE PARA O CAMPO BRASILEIRO

Neste capítulo busca-se promover a compreensão das principais relações conceituais entre a agricultura camponesa e a agricultura familiar. Posteriormente trabalharemos conceitos diretamente relacionados a ambos os processos de produção e reprodução, sendo eles a pluriatividade, a juventude rural, neste momento também buscaremos compreender o processo de produção e reprodução social como mecanismo de perpetuação patrimonial, promovendo um debate a cerca da ligação entre as práticas sucessórias, estrutura familiar e social considerando-se a transmissão do patrimônio rural um fenômeno social. Posteriormente analisaremos a questão do trabalho utilizado como princípio educativo, e para finalizar realizar-se-á um apanhado geral a respeito da Pedagogia da Alternância, sendo esta uma modalidade de ensino que aqui no Brasil busca promover o desenvolvimento e a permanência do jovem no campo.

2.1 A agricultura camponesa

Até o século XVIII, o modo de agricultura desenvolvido pelos camponeses, ou seja, a agricultura camponesa apresentava-se como um elemento característico da realidade e não levantava qualquer questionamento a cerca da sua vigência histórica e quanto ao papel social desenvolvido. Porém com as grandes transformações sociais, técnicas, culturais e econômicas que se processaram no mundo rural, caracterizado principalmente pela emergência e expansão do capitalismo, surge então a evolução de uma complexa rede teórica a esse respeito no campo das ciências sociais.

Petersen (2013) afirma que nos marcos desse processo, a agricultura camponesa foi e permanece sendo apresentada pelas teorias dominantes como um obstáculo ao progresso e a modernidade, são essas duas noções consideradas vagas, porém extremamente funcionais como impulsos ideológicos para a legitimação de políticas anticamponeses. Para o autor, o referido posicionamento convergiu tanto teóricos liberais como marxistas, o que explica portanto o fato de que até hoje as formas de produção e reprodução da agricultura familiar camponesa sejam tão mal compreendidas e completamente desvalorizadas como esteio do desenvolvimento rural e como estratégia para o abastecimento alimentar das sociedades contemporâneas.

A agricultura camponesa tradicional de acordo com Wanderley (1996, p. 3) “vem a ser uma das formas de agricultura familiar, uma vez eu ela se funda sobre a relação entre propriedade, trabalho e família”. Porém a agricultura camponesa possui algumas particularidades que a diferenciam dentro do grande conjunto que é a agricultura familiar, essas diferenciações dizem respeito principalmente aos objetivos da atividade econômica, a forma de produção, as experiências de sociabilidade e a forma de sua inserção perante a sociedade global. A agricultura camponesa, não é apenas um modo de produzir no campo, ela é principalmente um modo de vida, uma cultura própria de relação com a natureza é portanto uma forma diferenciada de vida.

Carvalho e Costa (2012) ressalta que a expressão agricultura camponesa comporta, na sua concepção, a especificidade camponesa, e a edificação da autonomia relativa em relação aos capitais, incorporando portanto um importante diferencial, sendo o mesmo a perspectiva maior de fortalecimento dos camponeses pela afirmação de seu modo de produzir e de viver, sem com isso negar a modernidade do conceito.

Mendras (1976) consegue identificar cinco características das sociedades camponesas, sendo elas: uma certa autonomia perante a sociedade global; a importância dada a estrutura dos grupos domésticos; um sistema econômico de autarquia relativa; uma sociedade baseada em interconhecimentos e por fim, a função decisiva dos mediadores entre a sociedade local e a sociedade global. A autonomia é portanto demográfica, econômica e social. No âmbito econômico Wanderley (1996, p.3) destaca que “ela se expressa pela capacidade de prover a subsistência do grupo familiar, em dois níveis complementares: a subsistência imediata, isto é, o atendimento às necessidades do grupo doméstico, e a reprodução da família pelas gerações subsequentes.” É a partir daí que surgem as características fundamentais da agricultura camponesa, ou seja, a especificidade do seu sistema de produção e a centralidade da constituição do patrimônio familiar. Na agricultura camponesa, o trabalho é exclusivamente familiar, não assalariado, e não capitalista. Porém a mesma não define-se só pela como trabalha, a família camponesa vive e sobrevive com pouca terra, sendo que a agricultura camponesa se faz e se mantém em pequenas áreas agrícolas. A agricultura camponesa prima pela diversificação na produção, produzindo para o auto consumo, e combinando a produção vegetal e animal, sendo esta atividade denominada de sistema de policultura-pecuária.

O modo de produção tradicional camponês, denominado de policultura-pecuária é considerado por Mendras (1984, p.85) “é uma sabia combinação entre diferentes técnicas”,

que ao longo do tempo passou por vários processos de aperfeiçoamento até finalmente atingir o equilíbrio entre um vasto número de atividades agrícolas conciliadas a criação animal. O aprofundamento dessa relação entre as atividades agrícolas e criação animal é caracterizado como uma evolução, um aperfeiçoamento. Essa diversificação diminui os riscos econômicos e conseqüentemente oferece uma maior segurança contra prováveis intempéries e desigualdades durante diferentes períodos de colheitas. A esse respeito Bianchini (2000) destaca que o estabelecimento familiar seria totalmente adequado a esse tipo de exploração agrícola, principalmente em relação à quantidade e à qualidade do trabalho, que deve ser intensivo. O sistema policultura-pecuária sempre foi um traço característico e esperado da agricultura familiar e tem como função o autoconsumo familiar, geração de renda monetária constante durante o ano com pouca dependência de insumos externos e redução de riscos para a reprodução familiar.

O caráter familiar da produção agrícola decorre de uma adequação às próprias condições técnicas tradicionais da produção agrícola, os estabelecimentos de agricultura camponesa, representado pelas famílias camponesas constituem uma organização social bem adaptada às condições técnicas da produção agrícola. O sistema de policultura-pecuária, representa não apenas uma característica de produção da agricultura camponesa, muito mais do que isso, o sistema de policultura-pecuária é considerado aquele que oferece a maior taxa de produtividade e aproveitamento para a economia camponesa. Cabe destacar que a diversificação, tanto no que diz respeito a agricultura, quanto para qualquer outro setor, é a melhor maneira de prevenir os mais diversos tipos de alterações adversas e, portanto, a melhor maneira de manter o equilíbrio quando atingido por tais vulnerabilidades.

Para o agricultor camponês, esta adequação refere-se primordialmente à qualidade e à quantidade do trabalho que esta associado ao sistema de policultura-pecuária, para Wanderley:

Ele exige, com efeito, um trabalho intensivo, que só os membros da família se dispõem a aceitar, por outro lado, a multiplicidade de tarefas que ele implica requer muita leveza na organização do trabalho, da mesma forma que uma grande diversidade de competências. O camponês deve ser um artesão independente. (WANDERLEY, 1996, p. 04)

Neste sentido, deve-se levar em consideração que, o camponês não pode ter suas ações e conduta ditadas pelo meio externo, ao contrário, sua conduta diz respeito as necessidades de suas atividade. Por muito tempo o camponês foi acusado de ser um ser individualista, porém ao levar em consideração o trecho acima citado, percebe-se que antes de um traço

característico do caráter do mesmo, o individualismo é uma necessidade para garantir a manutenção de sua atividade. O agricultor camponês possui a plena responsabilidade, e é o único que pode impor a si mesmo a disciplina que o campo exige. Geralmente ajustes são necessários, seja quanto a força de trabalho disponível, ou quanto ao ritmo e intensidade do trabalho exigido ao longo do ano. Nesses casos porém a pluriatividade e a contratação de mão de obra 'alugada' no estabelecimento familiar, estão inseridas na própria forma tradicional de produzir do camponês. A agricultura em tempo parcial, representa os meios necessários para a reprodução social da agricultura camponesa, garantindo o ingresso econômico sendo o mesmo agrícola ou não-agrícola.

A agricultura camponesa tradicional é um modelo bem particular de funcionamento da agricultura familiar, sendo uma forma social de agricultura familiar. É caracterizado pela sua autonomia, tanto demográfica como social e econômica, possuindo também a capacidade de aprovisionar a subsistência imediata, bem como a reprodução da família, produzindo valores de uso e não valores de troca. A especificidade de seu sistema de produção e a centralidade do patrimônio familiar são características fundamentais desta forma de agricultura familiar. Em relação à centralidade do patrimônio familiar, para que se assegure a reprodução da família, o agricultor camponês busca no seu saber tradicional, transmissível aos filhos, a justificativa para a combinação dos recursos da unidade familiar, principalmente o trabalho, definindo também suas necessidades de consumo. Com isso, a família é quem define suas estratégias de sobrevivência a curto e a longo prazo.

Neste sentido, uma característica presente no grupo familiar camponês é a esperança da sobrevivência futura. As relações no interior da família camponesa tem como referência o futuro das gerações, mantendo no presente um projeto para o futuro. Entende-se que existe uma grande expectativa no que diz respeito aos investimentos, onde todo investimento em recursos materiais e de trabalho gasto na unidade de produção, pela geração atual, possa vir a ser transmitido à geração seguinte, garantindo a esta, as condições de sua sobrevivência, as famílias portanto definem estratégias que visam, ao mesmo tempo, assegurar a sua sobrevivência imediata e garantir a reprodução das gerações vindouras.

Wanderley (1996) enfatiza que:

Para enfrentar o presente e preparar o futuro, o agricultor camponês recorre ao passado, que lhe permite construir um saber tradicional, transmissível aos filhos e justificar as decisões referentes à alocação dos recursos, especialmente do trabalho familiar, bem como a maneira como deverá diferir no tempo, o consumo da família. O campesinato tem, pois, uma cultura própria, que se refere a uma tradição, inspiradora, entre outras, das regras de parentesco, de herança e das formas de vida local etc. (WANDERLEY, 1996, p. 04)

O modo camponês de fazer agricultura não está separado do modo de viver da família, pois é preciso considerar que os trabalhadores familiares não podem ser temporariamente dispensados, isso porque, de modo geral, são os seus filhos. Esses devem ser colocados segundo ritmos, intensidade e fases do processo produtivo. São então sustentados nas situações de não trabalho e integrados segundo projetos possíveis para constituição e expansão do patrimônio familiar, para inclusão de novas gerações, conforme as alternativas de sucessão ou de negação da posição. Essas alternativas são assim interdependentes da aviação da posição e das viabilidades da reprodução da categoria socioeconômica.

A agricultura camponesa em sua forma tradicional, é profundamente incrustada em um território, sendo este um lugar de vida e de trabalho, onde o sujeito camponês se permite conviver com as demais categorias sociais e onde também desenvolve-se uma forma específica de sociabilidade que ultrapassa o nível familiar e parental. Para Jollivet e Mendras (1971), a ocorrência de uma coletividade rural apresenta uma dupla funcionalidade, por um lado é um estabelecimento humano de valorização de um meio natural, sendo que a população local utiliza-se do território para garantir a sua subsistência, por outro lado, é também uma unidade de habitação, representa o quadro de vida familiar e social do camponês.

No que refere-se a autonomia, esta é um elemento relativo visto que, a necessidade de manter uma reserva de parte dos recursos cuja finalidade se destina as trocas com o conjunto da sociedade, e para atender as suas necessidades acabam por introduzir no interior do próprio modo de funcionamento do campesinato, certos elementos que originalmente lhe são externos. Wanderley (1996) afirma que o sistema de policultura-pequena criação é concebido como um todo, elaborado e estruturado de forma que visa garantir a subsistência da família camponesa, porém este sistema não elimina a fragilidade da agricultura camponesa, nem impede que ocorram situações desastrosas que culminem na miséria e em grandes crises, os seus resultados, sejam eles positivos ou negativos, dependem de causas aleatórias, de origem natural, os efeitos das intempéries ou das implicações das relações político-sociais dominantes especialmente a extração da renda da terra.

A guisa de conclusão, cabe destacar que a agricultura camponesa não identifica-se apenasmente a uma agricultura de subsistência, visto que em determinadas situações os agricultores podem vir a organizar sua produção, visando a sobrevivência imediata, sem vincular uma estratégia para o futuro da propriedade e da família. Vale destaca que se a função de subsistência esta bem presente no modelo camponês, ele jamais irá se reduzir a

simplicidade da sobrevivência imediata, pois no modelo de agricultura camponesa esta profundamente arraigada a vontade de conservação e crescimento do patrimônio familiar. Neste sentido também é válido salientar que a pluriatividade, cujo tema será aprofundado posteriormente, e o trabalho externo de membros da família, não significa uma desagregação da agricultura camponesa, sendo na maioria dos casos um elemento positivo, com o qual a própria família pode vir a contar para tornar viável suas estratégias de produção e reprodução presentes e futuras. A agricultura camponesa é portanto de forma geral pequena, cujos recursos disponíveis são poucos e restrições para potencializar a sua produção lhes são constantemente impostas. Porém Wanderley (1996, p.05) destaca com maestria que “ela não é camponesa por ser pequena, isto é, não é a sua dimensão que determina sua natureza e sim suas relações internas e externa”.

2.1.1 Marx e o campesinato

A escola Marxista exerceu um papel de grande destaque na interpretação sobre a natureza, conteúdo e alcance das transformações que experimentam as estruturas agrárias a partir da expansão do modo de produção capitalista. Segundo Anjos (2003, p.10) “O problema fundamental para o esquema teórico marxista reside no rumo das mudanças impostas sobre a agricultura, levando em conta certas peculiaridades relativas aos processos de produção sob a égide da expansão capitalista a industrial.”

Do ponto de vista da teoria Marxista sobre o campesinato, Abramovay (1992) considera ser impossível encontrar na estrutura de “O Capital” um conceito definitivo sobre o que é o camponês, ao afirmar que “do ponto de vista marxista, é realmente possível falar conceitualmente em classe operária e burguesa, sendo que campesinato é uma expressão que não encontra lugar definido no corpo de categorias que formam as leis básicas de desenvolvimento do capitalismo”. Para Abramovay, Marx considerava que os ‘operários fundiários’ – termo que usava para designar o campesinato – só emergiriam como a “terceira” classe na medida que a eles correspondia um rendimento cuja origem é a mais-valia-social. Marx acreditava ainda que, se ao camponês fosse atribuído lucro, ele se tornaria um capitalista, e se recebesse um salário, se tornaria um proletário. Assim, a impossibilidade de se definir claramente a natureza e a origem de seus rendimentos demonstra que o conceito de camponês em “O Capital” está ausente. No Marxismo, as duas classes capazes de incorporar nelas mesmos elementos básicos de organização contemporânea seriam a burguesia e o

proletariado, e somente elas são nesse sentido consideradas classes e possuem a universalidade de conceito (Abramovay, 1992:35-36).

Marx faz ainda referência à disposição dos trabalhadores rurais em áreas cada vez maiores, o que levaria de imediato a ruptura de sua capacidade de resistência, ao contrário do que pensava em relação aos trabalhadores urbanos, onde a sua concentração, teoricamente, lhes proporcionaria uma maior capacidade de organização. Cortez (2006) ressalta que para Marx cada progresso obtido pela agricultura capitalista corresponderia a um avanço na “arte de saquear o trabalhador e o solo”, sendo assim, sob forma crescente, levaria por fim ao depauperamento dessas fontes permanentes de fertilidade. Percebe-se que de certa forma, já fazia-se alusão ao caráter predatório inerente à própria lógica e racionalidade do modo de produção capitalista.

Marx se propõem a explicar o problema da falta de acumulação de capital a partir de mecanismos específicos no funcionamento da economia camponesa. Para o autor, em sua expressiva obra *O capital*, para o camponês o limite da exploração não é o lucro médio do capital, no que se trata de um pequeno capitalista, tampouco a necessidade de renda, quando se trata de um proprietário de terra. O limite de acordo com Marx não é senão o salário que a si próprio abona, depois de deduzir o que constitui o custo de produção. Enquanto o preço do produto cobri-lo, cultivará suas terras, reduzindo, não poucas vezes, o seu salário até o limite estritamente físico. Neste sentido, o camponês não maximiza nem lucro, e nem renda, bem como a lei do valor não se cumpre para a produção camponesa, as transformações do pequeno produtor não são orientadas por um preço de mercado que iguale o valor, ou ao menos, o preço de produção.

Para Marx a economia camponesa, é uma economia mercantil³⁰, ou seja, o camponês vende para obter recursos para comprar. A circulação simples de mercadorias (mercadoria-dinheiro-mercadoria), tem como finalidade a satisfação determinadas necessidades, esta serve de meio para a consecução de um fim último situado fora da circulação, a assimilação de valores de uso. A circulação simples só é possível visto que, o camponês não aparece no mercado como possuidor de capital financeiro, ou seja, o camponês não é visto como aquele sujeito possuidor de dinheiro, mas sim como vendedor de mercadorias produzidas por ele mesmo.

Marx (1985) analisa que os camponeses detentores de parcelas constituem uma grande massa, sendo que os seus membros vivem em situações distintas, porém sem a ocorrência de

³⁰ Sistema econômico voltado para a produção de mercadorias, ou seja, bens destinados às trocas.

relações múltiplas entre eles. O modo de produção adotado pela maioria dos camponeses provoca o isolamento entre os mesmos, ao invés de promover um intercâmbio mútuo. A falta de meios de comunicação adequados, e a pobreza a qual muitos camponeses estão submissos, favorece ainda mais este isolamento. Neste sentido, a família é considerada autossuficiente, ou seja ela basta a si própria, produz o que necessita para o seu consumo e com o excedente consegue obter os demais produtos necessários para a sua subsistência. Na medida em que subsistem entre os camponeses detentores de determinadas parcelas uma conexão unicamente local, e a identidade de seus interesses não gera entre eles nenhuma comunidade, nenhuma união nacional e nenhuma organização política, fica impossibilitada a geração de uma classe.

Na visão de Marx, quanto mais o camponês estiver imerso nas relações de mercado, novas necessidades serão criadas, ou seja, quanto mais o camponês estiver sujeito as regras d mercado maior será a sua capacidade de comercialização, conseqüentemente maior será o seu lucro, sendo assim, o camponês possuindo uma maior capacidade financeira, resultara em um maior poder aquisitivo, o que tornará o camponês um consumidor em potencial. Sendo detentor de recursos financeiros, suas necessidades serão ampliadas de acordo com sua capacidade de aquisição. Neste sentido, o excedente em forma de dinheiro poderá ser utilizado de várias formas.

A teoria de Marx se propõe, portanto, a explicar porque o camponês cede parte de seu trabalho excedente à sociedade, sendo esta considerada a causa principal de sua não acumulação de capital. O camponês tradicionalmente transfere parte do seu trabalho excedente e, em determinadas vezes parte do trabalho necessárias à sua reprodução, porque não considera o seu trabalho como parte essencial dos custos de produção, desta forma, em muitos casos, o preço comercial não chega a cobrir o valor real do produto.

Outra questão que adquiri significativa importância dentro do debate marxista refere-se à reflexão sobre a identidade do camponês, tanto no nível individual quanto coletivo. Mais especificamente, trata-se de indagar se os camponeses são uma classe social inserida no modo de produção capitalista, ou seja, um modo de produção distinto, ou se os mesmos compreenderiam um modo de produção singular e totalmente diferenciada, ou ainda se a mesma encontrar-se-ia em um determinado estágio de transição. Esta classe intermediária por sua vez, representaria aqueles agricultores que, embora apresentem vestígios de um modo de produção pré-capitalista, simultaneamente expressam características do modo de capitalista e campesina.

Ao considerar o camponês um indivíduo ambíguo que encerra em si mesmo tanto a possibilidade de explorador quando a possibilidade de ser explorado, além de ser efetivo possuidor de um determinado pedaço de terra, assume que tal fato, por si mesmo, torna-se um empecilho para haver determinado enquadramento, neste sentido, o camponês não assume nenhuma das duas classes polares e antagônicas, quer sejam, o operariado e a burguesia.

Percebe-se portanto que Marx em seu amplo estudo, não dispensou muitos esforços para estudar a questão camponesa além da percepção de considera-lo como uma forma ou um modo de produção pré-capitalista, que pouco interesse despertaria para o estudo do capitalismo industrial emergente. A questão agrária tal como percebe-se hoje, é efetivamente desenvolvida posterior ao marxismo.

2.1.2 Chayanov e a economia camponesa

Alexander Chayanov é um importante representante da corrente de pensamento conhecida na Rússia no início do séc. XX como Escola de Organização da Produção, caracterizada por orientação teórica não-marxista na abordagem da questão camponesa. A teoria de organização da unidade econômica camponesa de Chayanov possui base em estudos anteriores desenvolvidos a cerca das economias de produção familiares russas, neste mesmo período. É nesta teoria que fundamenta-se a ideia de que a família trabalha não para prioritariamente acumular capital, mas sim para preencher as necessidades fundamentais dos seus membros, ficando o acúmulo de capital para um segundo plano. Chayanov se propõe a analisar a organização dessa atividade econômica levando em consideração que a unidade familiar geralmente não contrata força de trabalho externo, possui uma dada extensão de terra e os meios de produção, sendo que as vezes é compelida a assalariar-se em ofícios rurais não agrícolas. Considerando a ausência do trabalho assalariado e a não acumulação de capital, Chayanov classifica a unidade econômica camponesa como não capitalista. A dinâmica da relação consumo-produção em uma unidade familiar explica seu incremento na consideração do número de trabalhadores da família, número de consumidores e da necessidade de consumo, que justificariam a expansão dos cultivos.

Chayanov alerta que para entender um simples conceito de organização da unidade de exploração doméstica camponesa independente do sistema econômico no qual esta inserido, inevitavelmente, deve-se fundamentar na compreensão de sua essência organizativa no trabalho familiar. Ele adverte também que o conceito de família, no modo camponês poucas

vezes coincidem com o conceito dito biológico, gerando aí uma série de dimensões econômicas e domésticas.

Chayanov considera que cada modo de produção necessita de teorias regionais diferenciadas. Pontes (2005) analisa que para Chayanov o trabalho do camponês tem como finalidade a satisfação de suas necessidades, sendo que neste caso, a lógica da análise marginalista é inaplicável, visto que para o camponês a noção de utilidade marginal decrescente do trabalho se defronta com a noção de satisfação de suas necessidades.

Ao resgatar Chayanov, percebe-se que o mesmo insere o camponês na lógica de equilibrar a relação entre o trabalho, o consumo e a intensidade de trabalho, mesmo que este equilíbrio o mantenha com um baixo nível de bem-estar. Porém, é perceptível também, que o camponês para Chayanov demonstra certa versatilidade em momentos de carência, o mesmo por ser resiliente adapta-se a nova realidade, transmitindo um ritmo de atividades que se direciona ao limite natural ou equilíbrio natural, subjetivamente desvantajoso. Chayanov (1974, p.84) expõem “pode-se afirmar que o nível de auto-exploração da força de trabalho se estabelece através da relação entre a medida de satisfação das necessidades e a carga de trabalho.” Desta forma, a concepção da atividade campesina não é como a de um empresário que visa o lucro e recebe a diferença entre a aquisição do produto em forma bruta e os custos de produção, mas como um artesão que determina o tempo e a intensidade do seu trabalho.

Cortez (2006) considera que para Chayanov, o equilíbrio interno da unidade e exploração é oscilante, em algumas vezes, a família é obrigada e desta forma torna-se capaz de suportar remunerações extremamente baixas por seu trabalho, o que não seria possível na unidade capitalista. Onde há uma racionalidade que visa, necessariamente a obtenção de lucro. Ainda de acordo com o autor, a família camponesa procura a satisfação de suas necessidades através da maneira mais simples e fácil, ou seja, ao buscar a retribuição mais elevada por unidade doméstica de trabalho ela pode até mesmo deixar de fazer uso dos seus meios de produção se os trabalhos alternativos que lhe forem propostos proporcionarem relativa vantagem. Analisando esta perspectiva-se infere-se que o camponês é estimulado a expansão de suas atividades agrícolas sempre que a situação do mercado lhe proporcionar benefícios no mínimo iguais àqueles que obteriam se permanecessem desenvolvendo suas atividades artesanais.

Chayanov (1974), considera que o trabalho da família é a única maneira possível para a obtenção de renda para um camponês, pois para o camponês não existe a condição social do assalariamento, impossibilitando assim o cálculo final do lucro obtido. Para o autor o maior

desafio é determinar os mecanismos que sustentam o trabalho familiar de uma unidade de produção fundamentalmente doméstica. Para Cortez (2006), o autor em questão considera que é o tamanho e a composição da família que exercem função determinante na organização da unidade de produção agrícola que se equivale ao conceito de unidade econômica familiar. Ao tentar ilustrar os elementos desses aspectos organizativos, reconhece uma racionalidade diferente do camponês, que não pode ser compreendida a partir de orientação de natureza econômica, como se sofresse estímulos de preços do mercado semelhante as empresas capitalistas. Na sua perspectiva o camponês visa a satisfação de necessidades, submetendo-se de maneira subjetiva a um dado nível de auto exploração, sendo que a determinação da quantidade de trabalho a ser executada depende daquelas necessidades e não dos braços disponíveis ao trabalho.

A respeito da força de trabalho da família, Alves (2009) destaca que:

A força de trabalho da família é o elemento mais importante no reconhecimento da unidade camponesa. A família define o máximo e o mínimo da atividade econômica da unidade, o tamanho da família (número de consumidores) tem relação direta com a atividade econômica da unidade de produção. Portanto, a produção camponesa possui uma dinâmica diferenciada e particular, e reconhecida pela diferenciação demográfica no balanço trabalho-consumo (equação braços e bocas). (ALVES, 2009, p. 152)

Neste sentido, Chayanov reconhece que o campesinato encontra-se afastado do modo de produção capitalista, pois as características do modo de produção camponês são: a força do trabalho familiar, a pequena propriedade como local de moradia e desenvolvimento das atividades, a utilização da força de trabalho familiar para a manutenção e produção, em alguns casos porém, alguns membros da família se veem obrigados a empregarem sua força de trabalho em atividades consideradas não agrícolas, embasando o que chamamos de pluriatividade, cujo tema será aprofundado ainda neste capítulo.

Considerando as características expostas acima, conclui-se que a atividade econômica camponesa não se assemelha a de um empresário rural, a busca de geração de lucro ao investir seu capital recebendo uma diferença entre a entrada bruta e os gastos gerais de produção. Para Alves (2009), trata-se de uma simples remuneração que possibilita determinar tanto o tempo quanto a intensidade do trabalho, ou seja, o camponês não trabalha com a lógica de acumulação de capital, mas sim com a lógica de reproduzir o seu modo de vida e independente das relações capitalistas. Neste sentido quando ocorre um aumento da produtividade do trabalho camponês, isso se deve ao proporcional aumento do consumo familiar. O camponês trabalha com uma lógica de proporcionalidade, seu trabalho aumenta

quando o consumo familiar também aumenta, e o inverso é válido também. Sendo assim, a lógica da organização da unidade econômica camponesa se baseia na racionalização entre aspectos quantitativos e qualitativos de terra, força de trabalho e capital. Ocorrendo qualquer distorção na relação, compensa-se com a ocupação da força de trabalho em atividades consideradas não agrícolas, sendo esta uma atividade complementar a renda familiar. (Figura 2).

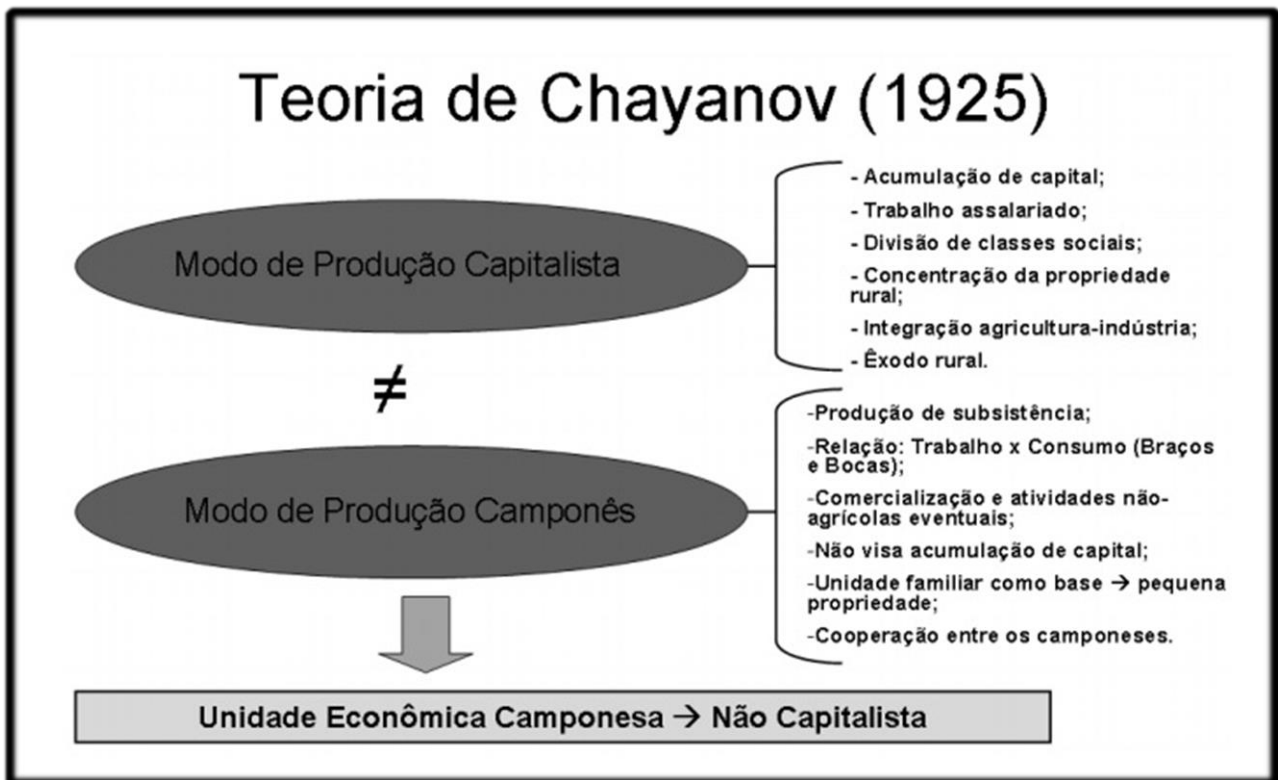


Figura 02: Organograma: principais ideias na teoria agrária de Chayanov (1925)

Fonte: CHAYANOV (1974)

Organização: ALVEZ, F. D. (2009)

Anjos (2003) apresenta algumas limitações da Teoria da Diferenciação Demográfica proposta por Chayanov, sendo elas: a) A teoria chayanoviana assume um caráter a-histórico, ou seja, Chayanov parte do princípio que a unidade camponesa de produção é um ente que atua independentemente do sistema econômico no qual encontra-se inserido, no entanto o problema aqui é que Chayanov reduz os camponeses a condição de meros “consumidores-produtores” que controlam empresas formalmente autônomas; b) Os estudos realizados por Chayanov demonstraram certa regularidade supostamente inquestionável no comportamento produtivo das famílias camponesas ao longo de seu ciclo vital, porém o modelo utilizado por Chayanov trata-se de um modelo estático que não proporciona condições necessárias para estudar os complexos mecanismos de extração econômica que assolam as formas familiares

de produção sob situações distintas e em distintas formações históricas, pode ser que a sobrevivência desta exploração não seja exatamente o resultado de uma suposta eficiência técnica, mas fruto de sua insuspeitável capacidade de resistir ao contexto em que se acha inserida, aceitando, por exemplo, preços miseráveis por seus produtos; c) A terceira limitação se dá pelo fato de que no modelo de Chayanov, o objetivo fundamental das famílias é o de atender e sanar as suas necessidades básicas de consumo, o que por sua vez haverá de repercutir conseqüentemente no ritmo e intensidade do trabalho, a consolidação de um mercado de trabalho introduz um novo parâmetro de referência que rompe com o esquema convencionalmente proposto por Chayanov.

Para concluir, é importante destacar que Chayanov vale-se dos próprios instrumentos teóricos neoclássicos, no caso a análise marginal de utilidade ao estudar o equilíbrio entre o grau de esforço de um dado trabalho e a utilidade marginal que é proporcionada por esse bem, neste plano, é a própria racionalidade não capitalista do camponês que tanto serve para distingui-lo enquanto um modo social e específico de produção como para reduzir sua existência a uma unidade de produção-consumo. Além disso, há restrições *a priori* de seu modelo, pois a obtenção do nível de equilíbrio de auto exploração da força de trabalho esta condicionada tanto a liberdade de aquisição de terras quanto a disponibilidade dos meios de produção. O aporte chayanoviano, seguramente pode oferecer uma ferramenta útil ao intento de compreender os mecanismos e estratégias que justificam a persistência das formas de produção baseadas no trabalho familiar no contexto da estrutura agrária atual.

2.1.3 Do campesinato à agricultura familiar: transição e resistência

A empreitada de estabelecer conceito sobre o termo camponês e diferencia-lo do conceito que se estabelece por agricultor familiar, é necessário debate entre aqueles que se encarregam do estudo da produção agrícola sob base familiar. Este objetivo, implica assumir uma perspectiva histórico-temporal, visto que a noção de produção camponesa não se reproduz de forma padronizada, sendo na verdade inserções históricas específicas a cerca de determinados tipos de sociedades que precederam um outro tipo de campesinato.

De acordo com Veiga (1991), os temas utilizados na literatura brasileira como referência para diferenciar as formas de produção no setor agropecuário, acabam remetendo-se a critérios sócio econômicos que se expressam nas ideias de produtor de subsistência, campesinato, mão-de-obra predominantemente familiar, produção simples de mercadorias,

acumulação ou não de capital, excedente. Nesta perspectiva o autor utiliza como critério para diferenciar camponês de agricultor familiar o tamanho dos mercados em que aqueles atuam e o grau relativo de integração com os membros.

O ponto de partida dos esforços interpretativos mais atuais consistem na constatação, de que o processo de transformação da agricultura contemporânea não determinou necessariamente a destruição das formas de produção não capitalistas, e sua imediata substituição pelas explorações de caráter capitalista, sendo assim, o campesinato não desapareceu como havia-se previsto. Diante das perspectivas de Kautsky, que visualizava no processo de industrialização da agricultura a inevitável eliminação do campesinato e a transformação de seus trabalhadores em assalariados, ou mesmo a conversão de um sistema dito pré-capitalista em formas industriais de produção, o balanço final a que se chega é o de que o processo não é linear tal como havia-se pensado e, no que se refere a agricultura, existem elementos que lhe conferem especificidades intransponíveis enquanto processo de produção. A flexibilidade do campesinato, assim como definida por Chayanov, é o principal elemento que possibilita a sua sobrevivência e reprodução no interior do capitalismo. Esta flexibilidade, juntamente com o caráter familiar da mão-de-obra e a não objetivação do lucro como elemento principal, são as principais contribuições do trabalho de Chayanov que consideramos na nossa concepção de campesinato.

Os limites são estabelecidos diante das peculiaridades da produção camponesa, caracterizada por ser realizada de forma tradicional, onde faz-se o uso de ritos e tradições, sendo que a produção camponesa possivelmente mantém compromissos com a transferência fundiária inter-geracional, fundos de reserva, orientação sobre o que e quando produzir a partir de racionalidade que visa garantir o autoconsumo, entre outras características recorrentes ao modo de produção camponês.

O campesinato detém certas características ou particularidades que contrastam com outras formas e relações de produção, que por sua vez, explicam parcial e totalmente a persistência da exploração camponesa em diferentes momentos históricos e geográficos. Para Anjos (2003) é válido considerar que sob a égide do modo de produção capitalista, tudo e todos encontram-se afetados e submetidos às influências da lei do valor, com o qual a classe camponesa não parece representar um segmento de existência consolidada no marco de estruturas agrárias como no caso dos países industrializados ou mesmo em muitas das economias consideradas em via de desenvolvimento. Porém cabe salientar que esta preposição do autor Flávio Sacco dos Anjos não significa que o impacto do capitalismo nos

meios de produção, resultará na origem e manutenção exclusiva de formas de produção capitalista, visto que persistem nas mais diversas localizações, uma grande diversidade no âmbito do desenvolvimento das forças produtivistas, visto que é cada vez mais impressionante as estratégias traçadas pelos camponeses para resistir e se adaptar as novas formas de produção.

Neste sentido Veiga (1991, p. 127) afirma que “os camponeses frequentemente se retiram do mercado, sem por isso deixarem de ser camponeses”. Por outro lado, concebe-se o agricultor familiar como mais um agente econômico atuando em um mercado onde detém mobilidade, informação e conhecimento sobre suas condições de reprodução e manutenção de sua família.

Abramovay (1992) salienta que a transição entre camponês e agricultor familiar ocorre de forma concomitante a própria expansão do mercado consumidor capitalista, onde é notável a fisionomia impessoal na relação com os produtores. Costa e Carvalho (2012) destacam que a multiplicidade de formas de existência de camponeses e as particularidades que os mesmos apresentam nas interações com o desenvolvimento das sociedades de que fazem parte tem provocado debates, entre eles, especula-se o papel dos camponeses no desenvolvimento do capitalismo tem sido pretexto para continuadas e controversas reflexões, cujas repercussões práticas têm afetado a história moderna dos camponeses e a saga das suas relações com a sociedade.

Sobre a inexistência do camponês na perspectiva marxista, Abramovay (1992) salienta que é importante compreender que sob o ângulo teórico marxista não faz sentido a ideia de uma economia camponesa, visto que para Marx, e para os seguidores de sua teoria, o mundo das mercadorias se define por sua socialidade contraditória, onde a ação de cada indivíduo é determinada de maneira não planejada pelo outro, cada segmento e cada classe da sociedade serão conhecidos pela maneira como se inserem na divisão do trabalho. Na perspectiva de Marx qualquer categoria social que não é incorporada imediatamente às duas classes básicas só possuirá uma existência social fugaz, sendo que a relação do camponês com a sociedade, sob esse ângulo o conduz fatalmente a autonegação, o seu ser só pode neste sentido, ser entendido pela tragédia do seu devir. Para o autor, a definição de camponês é necessariamente negativa, ou seja, o camponês é um indivíduo que não usa vender a sua força de trabalho, mas também não vive basicamente da exploração do trabalho alheio. Neste sentido, perante o mundo capitalista, o camponês é considerado apenas um resquício, cuja integração a economia de mercado significara fatalmente em sua extinção.

De fato, com a ampliação e expansão dos mercados que se deu no século passado, assim como a acelerada urbanização e a intensificação das relações capitalistas que se originaram no setor industrial e que inevitavelmente atingiriam o campo, acentuam-se as especulações teóricas acerca do prognóstico sobre a persistência da produção camponesa indicavam o seu inevitável desaparecimento. Porém, verificou-se uma significativa resiliência desses agricultores frente ao grande impulso do desenvolvimento capitalista, principalmente após a década de 1930.

A cerca da participação do campesinato no sistema capitalista, Fernandes (2013) destaca que:

Para el paradigma de la cuestión agraria la condición de participación del campesinado en el sistema capitalista es la subordinación, siendo que las corporaciones utilizan del trabajo y territorio campesino siempre que el trabajo familiar sea más eficiente que el trabajo asalariado o que los territorios campesinos estén inmovilizados por leyes y las corporaciones no consiguen expropiar a los campesinos. En estas condiciones, las corporaciones tratan de cambiar las leyes para apropiarse de los territorios y lo hacen por medio de políticas de mercantilización de la tierra. Por lo tanto, el capital puede desterritorializar a los campesinos o monopolizar sus territorios. (FERNANDES, 2013, p.304)

A transição do modelo camponês para o capitalismo seria feita através da diferenciação interna dentro das próprias unidades camponesas. Nesta perspectiva aqueles camponeses que por ventura obtiveram uma maior acumulação de vantagens econômicas tornar-se-iam cada vez mais ricos, até o ponto de mudarem a sua natureza sociológica, vindo a atuar dentro do mercado capitalista, se tornando empresários capitalistas que por sua vez seriam capazes de absorver tanto as terras quando a própria mão de obra dos membros das famílias camponesas pobres, que por consequência perderiam a sua autonomia produtiva.

Outra perspectiva refere-se as diferentes formas de existência camponesa como demonstração da capacidade de os camponeses se firmarem como classe diante do modelo capitalista. Dessa forma a condição dual de unidades de consumo e produção caracteriza as famílias como pequenos empresários compassíveis ao implacável crescimento das necessidades ao longo do desenvolvimento natural da família, e ao risco de não conseguirem satisfazer tais exigências. Em relação a isso, Costa e Carvalho (2012, p.114) destacam que “as empresas camponesas mostraram capacidade adaptativa, a par da disposição de investir, constituindo, a partir disso, um modo de produção estável, porque capaz de evoluir”. Os autores em questão ainda destacam que os campesinatos diferenciados se explicariam, agora pelos diferentes percursos que resultaram a partir do processo de evolução, que permearam estratégias adaptativas da unidade de produção camponesa, à configuração do ambiente

institucional de uma perspectiva política, derivada das relações entre as demais classes camponesas mediadas pelo Estado.

Atualmente existe uma grande diversidade camponesa, onde insere-se uma multiplicidade de famílias que nem sempre se autodenominam camponesas. Existe no Brasil uma ampla gama de autonomizações que podem ser identificadas, essas resultam das histórias de vida dos indivíduos, bem como do contexto sociocultural em que o mesmo encontra-se inserido. Dentre essas diversas autonomizações pode-se destacar algumas tais como: camponeses, posseiros, agroextrativistas, ribeirinhos, pescadores artesanais, lavradores, castanheiro, etc.

Vários são os problemas diretamente relacionados à questão agrária, e, sobretudo ao processo de diferenciação e desintegração do campesinato. A desintegração do campesinato acarreta em várias consequências, entre elas podemos destacar a pobreza que assola o camponês, a sua baixa qualidade de vida e a dependência de fatores externos para conseguir produzir e permanecer em seu estabelecimento agrícola. Porém, contrariando perspectivas, mesmo sendo a desintegração do campesinato um processo intenso, o mesmo não possui como único destino o desaparecimento. Vale destacar que o capitalismo, através do seu contraditório desenvolvimento, faz uso de formas não capitalistas de produção, sendo assim, ao mesmo tempo que o capitalismo destrói o campesinato, também o recria. Porém, o próprio campesinato é capaz de se auto recriar a partir da luta diária pela sobrevivência.

Costa e Carvalho (2012) destacam que:

O camponês, enquanto unidade familiar de produção e de consumo, assim como o campesinato, enquanto classe social em construção, enfrentam desafios fundamentais para garantir a sua reprodução social numa formação social sob a dominação do modo de produção capitalista: o camponês, para a afirmação da sua autonomia relativa perante as diversas frações do capital; o campesinato, para a construção de uma identidade social que lhe permita constituir-se como classe social e, portanto, como sujeito social na afirmação de seus interesses de classe. Ambas, a afirmação da autonomia relativa camponesa como a construção do campesinato como classe social se inter-relacionam numa dinâmica social marcada por relações de poder em disputa. (COSTA; CARVALHO, 2012, p. 118)

Nota-se que mesmo com o advento da modernização da agricultura, é possível, mesmo que em pequenas porções observar traços de práticas camponesas, embora admita-se também pensar que esses atores, em sua grande maioria, já tenham sido afetados, se convertidos ou estejam socialmente transformados como agricultores familiares. Sendo assim, a questão que rege a definição de campesinato tem sido objeto de discussão sobre a forma pela qual se dá a continuidade desse modo de produção. Para Anjos (2003), “É perfeitamente admissível

reconhecer que na esfera dos países industrializados não é mais possível falar de explorações *camponesas*, mas de explorações *familiares*, próximas àquelas, mas com importantes diferenças”. Considera-se neste sentido que a exploração camponesa é exclusivamente de caráter familiar, porém, nem todas as explorações familiares são de caráter camponês. Existe uma grande diversidade nas formas sociais existentes dentro das unidades de produção familiar que não pode ser negada, onde cabe destacar que traços essenciais que caracterizam a agricultura familiar, a considerar, que a gestão é realizada pelos proprietários, os responsáveis pelo empreendimento possuem ligação de parentesco entre si, o trabalho realizado dentro da unidade de produção é fundamentalmente familiar, o patrimônio pertence a família, e por fim, os membros da família residem dentro da unidade de produção. Neste sentido, firma-se alguns paradigmas na questão agrária brasileira.

O paradigma da questão agrária entende que o futuro do campesinato está na reafirmação de sua identidade em sua formação no processo desigual e contraditório, na luta contra as mazelas do capital, especialmente contra o modelo hegemônico de agronegócio, que condiciona o camponês, bem como o agricultor familiar a condição de subalternidade. Fernandes (2013, p. 63) “o camponês como produtor moderno não é uma figura subalterna, mas aquele que procura persistentemente construir sua autonomia”.

A essência teórica do paradigma da questão agrária é compreendida pelo desenvolvimento desigual gerado pela reprodução ampliada do capital, que produz a diferenciação do campesinato, os transformando em assalariados ou capitalistas, essa compreensão gerou de acordo com Fernandes (2013), duas tendências do paradigma da questão agrária, sendo que uma delas compreende o fim do campesinato, porém a outra compreende o processo de destruição e recriação do campesinato. O paradigma da questão agrária defende que a luta pela terra e pela efetivação da reforma agrária é a forma privilegiada da criação e recriação do campesinato.

Diante desse contexto, percebe-se que a agricultura familiar vem tornando-se o centro de questões fundamentais a certa da preservação do patrimônio natural, a manutenção da qualidade dos alimentos bem como as demandas a cerca da segurança

O agricultor familiar possui a necessidade de afirmar novas configurações de vida social que, vencendo o isolamento que empobrece e estiola as relações humanas, evitem as formas degradadas de muitas das aglomerações urbanas. O grande desafio para Wanderley (2009) consiste na busca de outras maneiras de produzir, que não agridam nem destruam a natureza, que valorizem o trabalho humano e contribuam efetivamente para o bem-estar das

populações dos campos e das cidades. Os agricultores familiares, em sua grande diversidade, têm feito sua parte: acumularam em sua história experiências virtuosas com o trato da terra e da água, foram capazes de se organizar e de expressar seus pontos de vista, conquistaram aliados para suas causas e aprenderam a dialogar com instituições as mais diversas. Entretanto, nada está definitivamente conquistado, mas está na hora de a sociedade brasileira não apenas dar um voto de confiança a esses agricultores, mas sobretudo reconhecer sua capacidade de assumir, efetivamente, seu papel enquanto ator social, protagonista da construção de outra agricultura e de um outro meio rural no nosso país. Vale salientar que existe também uma discussão em torno da agricultura familiar, principalmente após a criação desta categoria pelo Governo federal com a finalidade de destinar políticas públicas específicas, tais como o PNAE implantado no ano de 1955, e o PAA implantado através do Art. 19 da Lei nº 10.696 de 02 de julho de 2003.

2.2 A pluriatividade na agricultura familiar

Após a segunda metade do século XX, a modernização tecnológica e o avanço do conhecimento científico proporcionaram significativas mudanças na maneira de praticar a agricultura, principalmente naqueles países detentores de grande potencial capitalista e tecnológico. A agricultura tornou-se cada vez menos prescindível de sua base natural de recursos, devido a agregação de máquinas e equipamentos mais produtivos, a inserção dos adubos de origem química, a sementes geneticamente melhoradas, bem como o uso intensivo de agrotóxicos. O acréscimo de produtividade, verificado tanto no aproveitamento do uso da terra quanto no uso da mão-de-obra, aliado ao apoio adquirido através das políticas públicas, proporcionou a geração de uma superprodução agrícola, resultando na necessidade de sucessivas reconsiderações dentro das próprias políticas agrícolas vigentes.

A Política Agrícola Comum (PAC) elaborada no período compreendido entre os anos de 1957-1960, encontravam-se presentes os fatores condicionantes da época, sendo eles, a relativa escassez de alimentos, o racionamento e a manutenção de controles físicos, bem como a necessidade de evitar a recessão no período pós-guerra. Dentre os princípios básicos da PAC, encontram-se a criação de um único e grande mercado, dentro do qual os produtos agrícolas poderiam circular livremente, a preferência pelos produtos agrícolas produzidas na União Europeia, bem como o financiamento comunitário da Política Agrícola Comum. Dentre os objetivos do PAC, eram considerados fundamentais o abastecimento interno da

comunidade, os ganhos de produtividade, a produção de alimentos a preços baixos e a necessidade de equipar as rendas dos agricultores com os trabalhadores urbanos. Os objetivos da PAC foram ao longo do tempo concretizados, mas geraram alguns problemas, dentre eles, incentivaram a criação de excedentes (cereais, carne de bovino e leite), que levaram a uma queda significativa dos rendimentos dos agricultores. A situação tornou-se de tal modo preocupante que no ano de 1992 foi lançada uma revisão da PAC, anexando dentre os objetivos da Política Agrícola Comum também a redução dos excedentes e a regulação dos preços junto dos consumidores.

No ano de 1977, surge a iniciativa denominada *The Arkleton Trust Research*, cujo objetivo era empreender, organizar e estimular a pesquisa sobre o desenvolvimento rural e as recentes mudanças no campo. Dentre essas mudanças verificou-se posteriormente a importância de atividades não-agrícolas para a manutenção das unidades familiares de produção, onde a pluriatividade passou a ser objeto de intenso debate, não só no meio acadêmico mas também no âmbito das políticas de desenvolvimento rural dos países participantes.

Segundo Schineider (2009), foram três os fatores que contribuíram para que houvesse o reconhecimento da relevância acadêmica e social da pluriatividade durante a década de 1980, sendo eles: o primeiro de ordem conceitual, possui referência na própria noção de *part-time farming*, que devido a sua imprecisão dificultava a distinção entre o trabalho do operador principal da função produtiva da propriedade; o segundo fator, o deslocamento etimológico, possuiu grande importância para a afirmação do fenômeno social como objetivo de investigação acadêmica, o que ocorreu no âmbito do *Arkleton Trust Project*, que se constituiu em uma iniciativa de pesquisadores dos países ligados a Comunidade Econômica Europeia (CEE), para estudar em profundidade as unidades familiares rurais que combinavam a agricultura com outras atividades, sendo que foi a partir dela que passou-se a utilizar a unidade doméstica como unidade de análise e não mais o chefe da propriedade ou o tempo de trabalho gasto em atividades não agrícolas; o terceiro e último fator que contribuiu para a consolidação da pluriatividade como tema de investigação foram os debates em torno da Política Agrícola Comum (PAC), pois a crescente diversidade das ocupações do mundo rural não poderia mais ser ignorada.

Anterior ao termo pluriatividade, existem outras terminologias que foram anteriormente utilizadas para descrever situações aparentemente semelhantes, porém distintas quando se estabelece a família como o principal foco de análise. Um destes termos, é o *part-*

time farming, que refere-se à utilização do tempo de trabalho na propriedade por parte do indivíduo ou da família.

De acordo com Anjos (2003):

À agricultura a tempo parcial achavam-se vinculadas duas premissas básicas. A primeira delas é a de que aparece associada a uma agricultura de baixos ingressos e, por extensão, de pequena escala. A segunda premissa reside no fato de que o “*focus*” das análises é dominado por aspectos estritamente agrários da questão, constatação esta que se vê reforçada pelo fato de que, nestes estudos, os economistas agrários assumem uma posição quase homogênea. (ANJOS, 2003, p. 57)

Fuller e Brun (1988) caracterizam o termos *Part-time farming*: agricultura em tempo-parcial em seu uso comum como:

[...] até muito recentemente, tinha mais confundido do que clarificado a questão. O termo confunde distinção existente entre a unidade produtiva enquanto uma entidade física (como um espaço) e os ocupantes desta unidade (a família ou a unidade doméstica), os quais decidem gerenciar esta unidade de diferentes maneiras, inclusive combinando as tarefas agrícolas com outras atividades [...] É possível dizer que uma *part farm* é uma unidade produtiva que oferece, ou na qual é alocado, menos do que um ano completo de trabalho. O conceito de *part-time farming* pode ser utilizado, de forma mais precisa, para definir situações nas quais, devido ao tamanho físico ou a uma opção de gestão, a unidade produtiva é cultivada através do investimento de menos do que um ano completo de trabalho. (FULLER E BRUN, 1988, p. 150)

Neste sentido, o termo *part-time farming*, passa a referenciar-se como uma unidade produtiva onde é alocado menos de um ano completo de trabalho. Este termo é definido para designar situações nas quais, por opção dos gestores ou devido ao tamanho da propriedade, à agricultura que é praticada mediante o investimento de menos de um ano completo de trabalho. Já o termo pluriatividade refere-se a uma situação na qual a gestão do trabalho doméstico se dá sempre acompanhada da atividade agrícola, não importando se esta última é exclusiva ou a mais importante.

Teixeira (1998) afirma que as noções de pluriatividade e agricultura em tempo parcial se distinguem pelo fato de que a pluriatividade considera a força de trabalho de todos os membros da família e não apenas de um indivíduo. A pluriatividade conta com a descontinuidade temporal do trabalho agrícola. A combinação de atividades agrícolas e não agrícolas tanto pode ser um recurso do qual a família faz uso para garantir a reprodução social do grupo ou do coletivo que lhe corresponde como também pode representar uma estratégia individual, dos membros que constituem a unidade doméstica.

Embora se reconheça que a pluriatividade seja um fenômeno que ocorre no âmbito da agricultura familiar, sua origem se dá muito anteriormente a isso. Refere-se a questões que

dizem respeito ao ciclo biológico da produção agrícola e o tempo de trabalho a ele correspondente. Cortez (2006) destaca que considerando que o tempo de trabalho é necessariamente menor que o ciclo biológico da prática agrícola, identifica-se que sempre restou um tempo de folga nesses tempos, que normalmente era utilizado para realizar a manutenção de ferramentas, a troca de serviços, e demais atividades. Nos dias de hoje, diante da evolução tecnológica e os avanços biogenéticos, tornam o tempo vago do agricultor cada vez maior, sendo assim, a utilização deste “tempo extra” em atividades produtivas fica a cargo de ações político-sociais específicas para atendimento dessas singularidades, em função do produto agrícola, da região, dos recursos e limites ambientais, etc.

Quanto a terminologia, Fuller e Brun (1988) destacam que:

[...] o termo procura focalizar as diferentes atividades e interesses dos indivíduos e famílias que vivem na unidade produtiva. [...] A pluriatividade implica uma forma de gestão do trabalho doméstico em que o trabalho agrícola encontra-se sempre incluído, podendo não ser, no entanto, uma atividade exclusiva ou mesmo a atividade mais importante. Outras atividades podem ser assumidas com o objetivo de sustentar ou de dar suporte à unidade doméstica, podendo também ser motivadas por considerações não relacionadas à agricultura. (FULLER E BRUN, 1988, p. 150)

O termo pluriatividade possui o mérito de incorporar tanto as características da noção de *part-time farming*, ou seja, unidade onde os membros não fazem uso de todo o seu tempo para o trabalho referente as atividades agrícolas, como da *multirole job holding*, sendo estas unidades agrícolas que fazem a combinação de diversas formas de rendimento financeiro. Sendo assim, explica-se o sentido de a expressão pluriatividade vir adquirindo grande destaque, visto que a mesma abarca um grande conjunto de atividades que nem sempre são remunerada financeiramente, mas com o pagamento realizado em espécie, seja através da permuta de trabalho e/ou outros arranjos informais.

Fuller (1990) enfatiza que:

A pluriatividade permite reconceituar a propriedade como uma unidade de produção e reprodução, não exclusivamente baseada em atividades agrícolas. As propriedades pluriativas são unidades que aloca trabalho em diferentes atividades, além da agricultura familiar [...] A pluriatividade, portanto, refere-se a uma unidade produtiva multidimensional, onde se pratica a agricultura e outras atividades, tanto dentro como fora da propriedade, pelas quais são recebidos diferentes tipos de remuneração e receitas (rendimento, rendas em espécie e transferências). (FULLER, 1990, p. 367)

Para Schneider (2009)

A pluriatividade refere-se à emergências de situações sociais em que os indivíduos que compõem uma família com domicílio rural passam a dedicar-se ao exercício de

um conjunto variado de atividades econômicas e produtivas, não necessariamente ligadas à agricultura e ao cultivo da terra, e cada vez menos executadas dentro da unidade de produção. (SCHNEIDER, 2009, p. 27)

Cabe destacar que a pluriatividade não se trata de um novo tipo de agricultura familiar, mas sim de uma nova maneira de fazer agricultura. Se de um lado demanda-se um tempo menor de trabalho no campo para realizar as mesmas atividades anteriormente realizadas durante um período de tempo maior, novas realidades sociais inserem-se no território rural através de diferentes atores sociais, transformando em cenários positivamente dinâmicos, as alternativas de emprego e renda para essas famílias.

A pluriatividade como componente produtivo e integrante da maioria dos sistemas de produção agrícola, atribui aos fenômeno a capacidade de diversificar as operações da família. Neste sentido, Lourenzi (2013, p.39) destaca que “a pluriatividade reduz os riscos, habilita os mais jovens ao desenvolvimento de uma profissão, aumenta as habilidades dos membros da família e oferece alternativas para o investimento na unidade de produção”. De acordo com Del Grossi e Silva (1998), o conceito de pluriatividade permite que se juntem as atividades agrícolas com outras atividades que geram ganhos monetários e não-monetários, independentemente de elas serem internas ou externas à exploração agropecuária. A pluriatividade esta presente em praticamente todo o meio rural brasileiro, embora em intensidades diferentes. Para Carneiro (1998, p. 118) a pluriatividade refere-se “às atividades complementares ou suplementares à produção agrícola exercidas por um ou vários membros de um grupo doméstico”.

De acordo com Wanderley (2001):

A pluriatividade, neste sentido, não constitui, necessariamente, um processo de abandono da agricultura e do meio rural. [...] a pluriatividade expressa uma estratégia familiar adotada, quando as condições o permitem, para garantir a permanência no meio rural e os vínculos mais estreitos com o patrimônio familiar. (WANDERLEY, 2001, p.37)

As famílias que praticam atividades pluriativas, possuem uma importante bagagem cultural, cuja reprodução é necessária para a dinamização técnico-econômica, ambiental e sociocultural do meio rural. Segundo Wanderley (2001, p. 37) “Da mesma forma, o “lugar” da família, isto é, o patrimônio fundiário familiar constitui um elemento de referência e de convergência, mesmo quando a família é pluriativa e seus membros vivem em locais diferentes”.

Wanderley (2001) ainda destaca que em consequência, o estudo do lugar dos agricultores não pode deixar de tratar de questões tais como:

- a) o caráter polivalente e pluriativo do potencial de trabalho das famílias dos agricultores;
 - b) os valores e as práticas familiares de valorização (ou tentativas de valorização, mesmo nas condições mais adversas) do patrimônio familiar;
 - c) os valores e as práticas familiares de valorização da educação como meio de ascensão pessoal e de aperfeiçoamento profissional;
 - d) os valores e as práticas sociais que reforçam o sentimento de pertencimento a um lugar e de identidade territorial;
 - e) os esforços já realizados no sentido da integração com a cidade e o mundo urbano e de implantação de formas associativas diversas no meio rural;
 - f) a presença no meio rural, em função precisamente dos agricultores familiares, de uma grande quantidade de quadros técnicos, vinculados sobretudo a instituições governamentais e de militantes de organizações não governamentais.
- (WANDERLEY, 2001, p. 37)

Vale destacar que a pluriatividade varia de acordo com o ciclo familiar e com a região tanto quanto o tipo de empreendimento agrícola. A pluriatividade é uma escola que os agricultores familiares fazem, sendo ela um meio de flexibilizar a dinâmica da agricultura familiar e ela é uma maneira normal e saudável para as famílias e os indivíduos conduzirem suas vidas. O crescimento das atividades não agrícolas no meio rural promoveu a implantação de novas políticas direcionadas ao desenvolvimento do campo. Tornou-se necessário então a definição dos agricultores que realizavam outras atividades além da agricultura em suas propriedades afim de identificar quais agricultores exerciam atividades pluriativas e quais exerciam a agricultura em tempo integral.

No caso brasileiro, semelhante ao que ocorre após a revolução verde nos países dito desenvolvidos, o espaço rural ao longo do tempo apresentou mudanças no universo de suas atividade, sendo a mais significativa, a diversificação no conjunto das atividades agrícolas, bem como nas atividades não agrícolas. Em parte essa mudança pode ser compreendida ao levar-se em consideração o recente processo de reestruturação produtiva do capital industrial diante do processo de globalização. Neste sentido, as áreas rurais rompem com sua natural vocação para atividades agrícolas e mesmo ocorrendo uma diminuição na demanda de mão-de-obra para atividades relacionadas de forma direta a produção agropecuária, cresce o nível de ocupação em atividades consideradas não agrícolas, onde inclui-se também aqueles indivíduos que passam a desempenhar ambas as atividades.

A pluriatividade é considerada a forma mais adequada de explicar a presença de atividades não agrícolas nas famílias rurais, neste sentido parte dos membros familiares podem dedicar-se exclusivamente a atividades agrícolas enquanto outros passam a exercer

trabalhos diferenciados. Ela resulta do esforço dos pequenos produtores rurais e de suas famílias para se inserirem em novos mercados locais, a pluriatividade pode ainda ser considerada uma etapa da diferenciação social e econômica pela qual passam as famílias agrícolas, que não conseguem se reproduzir apenas no espaço agrícola do novo mundo rural.

As atividades pluriativas exercidas pelos produtores rurais possibilitam a permanência dos mesmo no campo, pois permitem que as atividades agropecuárias sejam continuadas. Neste sentido Carneiro (1998):

[...] dado um contexto de esvaziamento do campo associado à desvalorização da profissão de agricultor e às dificuldades crescentes da agricultura em garantir o necessário à reprodução social dos produtores e de seus familiares, a pluriatividade surge como uma alternativa à emigração e à exclusão do processo produtivo, possibilitando a permanência no campo e assegurando a continuidade da atividade agrícola mesmo quando esta não é mais considerada rentável economicamente. (Carneiro, 1998, p.203)

É importante destacar que as atividades pluriativas, são estratégias para assegurar a reprodução da unidade familiar agrícola, pois a renda complementar oferecida por essas atividades são essenciais para a manutenção da família no campo. Porém não se deve cair no equívoco de que esta seja a única alternativa, pois não são em todas as regiões do campo brasileiro que encontramos condições para isso. Neste sentido deve-se criar condições de vida dignas para a população que habita hoje o meio rural.

O desenvolvimento de muitas áreas rurais brasileiras passa pela percepção da diversidade e das peculiaridades que cada uma possui. Identificar o potencial de cada local é fundamental na elaboração de políticas de desenvolvimento rural. Certamente, em muitos, as atividades agropecuárias precisarão ser mais incentivadas, mas em outros as atividades não agrícolas poderão compor as estratégias de desenvolvimento.

A pluriatividade, portanto, não contribui apenas para diversificar e ampliar o portfólio de fontes de rendimento, mas sobretudo, gera um considerável aumento da renda total da família, renda esta resultante da combinação de vários tipos de atividades. Vale salientar porém, que as famílias pluriativas raramente abandonam a agricultura e que, na maioria das vezes, esta representa sua principal fonte de rendimentos. Além disso, a pluriatividade tem um importante papel na estabilização da renda ao longo do ano agrícola, permitindo que os agricultores e suas famílias não fiquem tão vulneráveis aos riscos e instabilidades intrínsecas a atividade agrícola.

2.3 Juventude: uma categoria social em construção

Juventude é um termo que em primeira instancia parece extremamente obvio, a final todos somos ou já fomos jovens. Carneiro (2007) comenta que as discussões que giram em torno do termo juventude remetem a uma série de definições que divergem entre si, culturalmente, a demarcação desta etapa da vida é imprecisa, pois nesta fase ficam compreendidas etapas importantes para o crescimento do jovem como ser humano, é neste período que se dá a conclusão dos estudos, o início da vida profissional, em muitos casos a saída da casa paterna/materna ou a constituição de uma nova família.

Abramo (2005) destaca que o termo juventude nunca esteve tão presente nos discursos e nas pautas políticas, porém permanece ainda uma grande indeterminação a cerca do que, a final de contas, esta sendo designado por ele. A autora ainda destaca que até os anos de 1960, a condição juvenil no Brasil permanecia restrita aos jovens escolarizados de classe média/alta, sendo que o debate girava em torno da continuidade ou transformação do sistema cultural e político que recebiam como herança.

A condição juvenil remete em primeiro lugar a noção de uma etapa do ciclo de vida, uma ligação entre a saída do período de infância, perpassando o desenvolvimento corporal e a primeira socialização, e adentrar a idade dita adulta, onde ocorre o ápice do desenvolvimento e de plena cidadania, onde o individuo torna-se capaz de exercer as dimensões de produção, reprodução e participação. Abramo (2005) destaca que a juventude nem sempre apareceu como uma etapa bem demarcada, a autora salienta que a juventude “nasce” na sociedade moderna ocidental, sendo considerada um certo tempo a mais de preparação para o desenvolvimento das complexas tarefas de produção, preparando-os também para assumir as sofisticadas relações sociais que a atual sociedade sofisticada impôs a realidade juvenil. Abramo (2005, p. 41) ainda salienta que “a noção moderna de juventude acabou aparecendo como um período de interregno, de transição, de ambiguidade, de tensão potencial”. Neste sentido, os jovens cada vez mais vêm adiando seus direitos e principalmente os seus deveres de produção e reprodução, sendo assim, a vivência da experiência juvenil passa a adquirir sentido em si mesma e não mais somente na capacitação para adentrar a vida adulta.

Para definirmos juventude, Pereira (2004, p. 28) cita ser importante definirmos a que juventude estamos nos referindo, pois como construção social heterogênea devem ser descritos os atributos e processos que definem as identidades específicas levando em consideração a realidade do universo em que esses indivíduos encontram-se inseridos, seja o trabalho, a comunicação, a educação, o lazer, as relações de amizade, as condições de gênero

e de sexualidade etc. Desta forma não há a possibilidade conceituar juventude de maneira heterogênea e generalizante. Para o autor, talvez uma forma de visualizarmos as possibilidades dos jovens compartilhando certas características, seja descrever diferentes juventudes inseridas na dinâmica do desenvolvimento local, direcionando para a trajetória histórica do lugar, e os ritos que marcam a entrada e a saída da juventude.

Sposito (2005) salienta que a juventude é vivida como um processo que se define através de uma importante singularidade, visto que a juventude é a fase em que se inicia a busca da autonomia, marcada pela construção dos elementos que definem a identidade tanto pessoal como coletiva, bem como uma atitude de experimentação. Oliveira (2006, p. 41) por sua vez, destaca que “A juventude de modo geral é considerada uma categoria fluida, imprecisa, variável e extremamente heterogênea”. Já para Castro (2012) destaca que a juventude é uma categoria transitória, sendo que as experiências de cada indivíduo será responsável pela construção de sua identidade social, cultural e política, sendo que a construção desses traços pode construir características mais perenes. Inicialmente, os estudos referentes aos jovens concentravam-se no universo dos jovens do meio urbano, sendo aplicado a eles os desdobramentos dos ditos problemas sociais, tais como as tensões que giram em torno da dúvida entre assumir responsabilidades, ou permanecer por mais tempo afastados das responsabilidades, tais como o casamento, a constituição de uma nova família, para dedicar-se a outros projetos, tais como estudar, adquirir uma profissão, sendo isso consequência de um mercado de trabalho cada vez mais restrito aos jovens, com ou sem experiência. Neste sentido fica claro que os jovens estão cada vez mais adiando o casamento e a constituição de uma família em prol da busca de ascensão social e profissional.

No que se refere a ocupação dos jovens, Branco (2005) destaca que os jovens aceitam preencher funções de baixa qualidade, sujeitando-se a condições precárias, em muitos casos comprometendo inclusive a sua escolarização e em muitos casos forçando inclusive o abandono da escola. O autor também destaca que por outro lado existe uma forte pressão dos jovens na procura por ocupação, denotando que os mesmos estariam apenas dedicando-se as atividades de escolarização e aprendizagem profissionalizante adiando a sua entrada no mercado de trabalho. Neste sentido, os jovens estariam adquirindo um melhor preparo educacional e profissional, sendo esses requisitos indispensáveis para que pudessem enfrentar com uma maior chance de êxito os desafios imposto por um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e restrito. Para Stropasolas (2005, p. 10) “O alongamento da juventude é

visto, também, como decorrência de problemas estruturais da sociedade, que limitam a inserção dos jovens no mercado de trabalho e restringem o acesso aos direitos de cidadania”.

2.3.1 O que entendemos por juventude rural?

Quando nos referimos a juventude rural, observamos ser ainda bastante limitada a biografia disponível, como afirma Carneiro (2005), o interesse brasileiro por pesquisas que dizem respeito ao universo do jovem rural é significativamente recente, ao contrário do que acontece com os jovens do meio urbano, cujo interesse foi mais amplamente difundido entre os estudiosos brasileiros. Como mencionado anteriormente, juventude é muito mais do que um conceito, pois o termo pode ser utilizado para se referir a uma forma de definir uma população, um movimento social ou cultural, Castro (2012) salienta que ao usar a palavra jovem para definir alguém ou para se auto definir, estamos incorporando formas de classificação que implicam relações entre pessoas, classes sociais, relações familiares e relações de poder. A autora ainda destaca que o termo juventude rural e suas variações de terminologia – jovem rural, jovem camponês, jovem do campo – já vinha sendo utilizada desde o século XVIII em estudos sobre a população camponesa. Já o termo jovem camponês ou simplesmente jovem vem sendo utilizado desde o século XX para referência a filhos de camponeses que permanecem sob autoridade dos pais, pois ainda não se emanciparam e comumente vivem com os pais.

No Brasil, de acordo com os dados obtidos através do Censo Demográfico realizado no ano de 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem-se aproximadamente 8 milhões de jovens brasileiros residindo no meio rural, porém diversos estudos apontam que a tendência é a gradual saída dos jovens do campo rumo a cidade, pois a situação do jovem no campo pode ser apresentada da seguinte forma: existe no campo um número superior de homens em relação ao número de mulheres, a população brasileira segundo dados do IBGE (Censo 2010³¹) a população brasileira esta constituída por mais de 83 milhões de mulheres, já o número de homens não ultrapassa a marca de 77,5 milhões sendo esses números referentes aos homens e mulheres que residem no meio urbano; no que se refere ao meio rural, essa realidade se inverte, sendo o número de homens (15,51 milhões), superior ao número de mulheres (14,32 milhões), neste sentido, a busca por uma companheira

³¹ Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/>>

é provavelmente uma das razões que faz com que os jovens do meio rural partam para a cidade.

Outro fator importante de “expulsão” do jovem do campo é o fato de que estatisticamente os jovens que permanecem no meio rural possuem um grau de escolaridade menor, ainda de acordo com dados do IBGE, quando analisados o número de analfabetos, independente da idade, o número é sempre maior na área rural, sendo que no meio rural, as mulheres são as que possuem mais tempo de estudo do que os homens. Outra característica diz respeito aos chefes de família, sendo que no campo os homens são os responsáveis pela maior parte das casas, a principal consequência refere-se à herança da terra, sendo que em geral os filhos homens são os escolhidos para herdar a terra e praticando a sucessão familiar, restando para as filhas mulheres o casamento, ou a saída para a cidade em busca de outras oportunidades.

Outra importante característica refere-se ao fato de que a agricultura é uma atividade importante para os que moram no campo, neste sentido, a agricultura é o meio de vida de muitas pessoas e um fator decisivo para a permanência ou pela saída do jovem do campo, sendo esta uma característica que associa-se as citadas anteriormente, pois como a atividade agrícola requer mão de obra geralmente mais forte, mais de 65% das atividades agrícolas são desenvolvidas pelos homens, restando as mulheres geralmente os serviços considerados mais ‘leves’.

Outra característica ainda refere-se ao grau de instrução, sendo que considera-se que o trabalho desenvolvido na agricultura dificulta a educação dos jovens, cabe aqui destacar que no meio rural é comum que jovens e até mesmo crianças contribuam para o bom funcionamento da propriedade, sendo que os mesmos são inseridos na mão de obra familiar desde muito cedo - é importante salientar porém, que embora crianças ajudem no trabalho agrícola isso não caracteriza-se como exploração de mão de obra infantil – praticando atividades coerentes a sua idade, porém, as escolas do meio rural, ou aquelas do meio urbano que recebem crianças e jovens do meio rural em sua grande maioria não possuem calendário letivo adequado ao calendário agrícola, que possuem em determinados períodos uma necessidade maior de mão de obra, assim muitas vezes o jovem deixa de frequentar a escola devido a necessidade de contribuir nos trabalhos agrícolas da família.

Stropasolas (2005) afirma que no que se refere ao mundo rural, a juventude infelizmente ainda permanece na situação de invisibilidade em razão dessa visão estereotipada que tem dificultado a compreensão de sua complexa inserção num mundo culturalmente

globalizado, sendo que a fase juvenil se caracteriza por uma gradual transição até a assunção plena dos papéis adultos em todas as sociedades, tanto rurais quanto urbanas. Porém, existe um cenário muito promissor com relação aos jovens rurais, visto que as organizações de juventude rural estão cada vez mais presentes perante o cenário nacional. De acordo com Castro (2012) “Juventude é considerada hoje uma categoria acionada para organizar aqueles que assim se identificam nos movimentos sociais do campo”.

Neste sentido, os jovens rurais brasileiros estão se fazendo presente em processos organizativos, bem como em movimento sindicais a fim de reivindicar os seus direitos e se consolidar como uma classe importante para a manutenção e desenvolvimento do campo brasileiro. Castro ainda afirma que “Esses jovens se apresentam longe do isolamento, dialogam com o mundo globalizado e reafirmam sua identidade como trabalhadores, pequenos produtores familiares lutando por terra e por seus direitos como trabalhadores e cidadãos”.

No contexto da agricultura familiar, os questionamentos da juventude rural supõem o entendimento de dupla dinâmica social, se por um lado a dinâmica territorial que relaciona a casa, a vizinhança e a cidade tratando-os fundamentalmente como espaços de vida que se entrelaçam e que oferecem subsídios para a manutenção das experiências dos jovens rurais e a sua inserção na sociedade. Por outro lado, nestes mesmos espaços em que ocorrem a vida cotidiana e as expectativas para o futuro constitui-se uma dinâmica temporal, sendo ela o passado das tradições familiares que inspiram práticas e estratégias do presente e do encaminhamento do futuro, ou seja o presente da vida cotidiana focalizado na educação, no trabalho bem como na sociabilidade local; e o futuro que se espalha, sobretudo, pela prática da distribuição de herança e sucessão familiar com todas as estratégias utilizadas para o desenvolvimento da propriedade familiar.

Neste sentido é importante salientar que as relações sociais construídas no presente, são movidas principalmente pelas tradições familiares e locais, essas relações, baseadas em experiências anteriores são utilizadas para orientar a elaboração de possíveis alternativas ao futuro das gerações e a própria reprodução e manutenção do estabelecimento familiar. Todas as dinâmicas utilizadas neste estabelecimento se interligam, e dela surge o que Carneiro e Castro (2007) denominam de ator social multifacetário que pode ser portador, ao mesmo tempo e paradoxalmente, de um ideal de ruptura e de continuidade do muito rural.

No que se refere a agricultura familiar, a presença do jovem é muito importante na inserção no trabalho familiar realizado no estabelecimento agrícola, visto que essa é

caracterizada por ser uma unidade de produção agrícola, onde claramente fica estabelecido que tanto a propriedade quanto o trabalho estão intimamente relacionados à família e a manutenção da mesma. De acordo com Silvestro (2001) os filhos de ambos dos sexos dos produtores rurais costumam integrar desde cedo os processos de trabalho realizados dentro da propriedade, sendo no auxílio de conduzir os animais, auxiliar os pais tem determinadas tarefas, colaborando na manutenção da casa, isso faz com que com o passar do tempo, as crianças que vão crescendo aos poucos vão assumindo atribuições de maior importância, e quando alcançam a juventude não apenas possuem o domínio de determinadas técnicas aprendidas e observadas ao longo do tempo, mas principalmente os aspectos relacionados a gestão do próprio estabelecimento agrícola familiar.

Cabe aqui destacar que em épocas não tão remotas, a continuidade da profissão de agricultor era caracterizada como uma obrigação, a propriedade deveria ser mantida e sua gestão deveria estar a cargo de um filho, geralmente sendo o mesmo do sexo masculino, os conhecimentos por ele adquiridos ao longo da vida deveriam ser suficientes para gerir o estabelecimento agrícola. Porém, atualmente o cenário encontra-se diferente, visto que a agricultura é uma das atividades que mais rapidamente sofre processos de transformação, sendo necessário que os agricultores possuam além do conhecimento prático adquirido de forma empírica, os mesmos comumente possuem um nível educacional mais elevado, bem como possuir uma formação profissional contínua, a fim de estar constantemente adquirindo novos conhecimentos e novas técnicas a serem utilizadas dentro da propriedade rural.

Para Pereira (2004) os jovens residentes no meio rural pertencentes a gerações passadas realizaram a construção de sua identidade e de suas experiências em um espaço social mais restrito, no entanto as gerações atuais de jovens possuem cada vez mais uma ligação com relações sociais e culturais amplificadas, possibilitando assim a transmissão de suas identidades e de suas relações pessoais. Cabe salientar que entre as dificuldades presentes para a formação de novas unidades produtivas e a manutenção de unidades antigas, está o desejo de uma grande maioria dos jovens em não dar continuidade a esse processo reprodutivo social das propriedades rurais, sendo assim, o que percebe-se é que o êxodo rural em que predomina a agricultura familiar, atinge principalmente as populações jovens, visto que esses jovens saem da propriedade em direção aos centros urbanos em busca de novas oportunidades, seja para estudar ou na busca de empregos. Como consequência do êxodo rural está presente cada vez mais o processo de envelhecimento da população do campo, além claro do processo de masculinização do campo, este processo ocorre devido ao fato de que são as

jovens do sexo feminino que estão deixando a zona rural em uma proporção cada vez maior em relação aos rapazes, pois tradicionalmente, são os filhos homens que assumem a continuidade da propriedade da família.

Abramovay (1998) salienta que dentre as principais consequências dos processos de envelhecimento e masculinização do campo, cada vez mais agravados esta o que pode se chamar de problema da questão sucessória na agricultura, isso acontece no momento em que a formação de uma nova geração de agricultores perde a naturalidade com que era vivida até então pelas famílias e pelos indivíduos envolvidos nos processos sucessórios. Neste sentido, o autor acredita que o meio rural passou a ser um espaço cada vez mais heterogêneo, plural, e não unicamente agrícola. Desta forma, a juventude rural é a classe social mais afetada por esta fragmentação das fronteiras entre os espaços ditos rurais e urbanos, combinada com o agravamento da situação da falta de perspectiva para aqueles que vivem da agricultura. Porém, Carneiro (1998) destaca que os jovens procuram afirmações para o seu futuro e aspiram à construção e o sucesso de seus projetos de vida, e esses geralmente estão vinculados ao desejo de inserção no mundo moderno.

Perante a realidade atual da juventude rural torna-se importante ressaltar que as políticas de desenvolvimento rural voltadas a atender os jovens não podem limitar-se apenas a agricultura, visto que a agricultura familiar em seu contexto social é multifuncional e pluriativa. É importante que se compreenda que os jovens agricultores serão cada vez mais pluriativos, sendo assim, os mesmos promoverão a manutenção da propriedade rural, porém suas rendas não dependerão exclusivamente da agricultura, mas sim além da renda que provém dos tratos agrícolas, esses jovens desenvolverão outras atividades a fim de complementar os ganhos financeiros, é importante também salientar que em muitos casos essa renda extra é investida dentro da própria propriedade. Abramovay (2005) destaca que quanto mais os jovens estiverem preparados para essas novas atividades, entre as quais destacam-se as voltadas a valorização da própria biodiversidade existente no meio rural, maiores as suas chances de realização pessoal e profissional.

2.4.2 Juventude rural: campo *versus* cidade

A temática que envolve a juventude é considerada polêmica por si só, visto ser este um tema sem uma definição engessada, ou seja, juventude pode ser definida de diversas formas levando-se em consideração outros diversos fatores. Neste sentido, cabe destacar também, que

o termo juventude trata-se de indivíduos que se encontram em fase de transformação psicossocial, ou seja, trata-se de pessoas que estão deixando o estágio de crianças e adentrando a vida adulta. Uma questão de grande importância quando se trata de juventude rural, é a questão da permanência na propriedade rural ou no meio rural em uma propriedade própria, o que conseqüentemente resulta na continuidade da agricultura e dos afazeres familiares, ou o abandono, em oposição a permanência, encontramos o abandono, resultante do sentimento de necessidade de mudança, onde normalmente o jovem deixa a propriedade rural familiar e parte para as cidades em busca de uma melhoria de vida.

Uma das maiores transformações na distribuição geográfica brasileira diz respeito ao processo de migração da população residente no campo em direção as cidades, sendo que no ano de 1950 a população rural brasileira correspondia a 63% da população total, em contrapartida, 50 anos depois, mais especificamente no ano de 2000, este percentual havia caído para 18,8% do total populacional do país. Neste sentido, percebe-se que se por muitos anos a população brasileira concentrava-se no campo, hoje percebe-se que esta população vem diminuindo constantemente, atingindo os menores índices da história brasileira. Brumer (2007) salienta que os dados demográficos sobre a população brasileira explanam a recorrência do processo migratório ocorrido entre campo – cidade nas últimas décadas. Entre os motivos da continuidade deste processo migratório, a autora cita por um lado os atrativos da vida urbana, principalmente no que se refere as várias opções de trabalho remunerado, este pode ser considerado um fator de atração, em contrapartida os fatores de expulsão se dão principalmente diante das dificuldades enfrentadas pela vida no meio rural, e atividades agrícolas desenvolvidas.

Ainda de acordo com Brumer (2007), são de suas ordens os fatores de expulsão que acarretam sem migrações, sendo eles: fatores de mudança e os fatores de estagnação. Os fatores de mudança são aqueles decorrentes da introdução de relações capitalistas nas áreas rurais, associados em grande parte ao processo de modernização que acarretam na expropriação dos camponeses, e afins, vale salientar que os fatores de mudança fazem parte do próprio processo de industrialização, visto que este ao atingir a agricultura leva consigo mudanças de técnicas conseqüentemente aumentando a produtividade do trabalho. Já os fatores de estagnação manifestam-se na forma de uma crescente pressão populacional sobre uma disponibilidade de áreas cultiváveis que pode ser limitada tanto pela insuficiência de terras aproveitáveis, quanto pela monopolização de grande parte das terras pelos grandes proprietários, desta forma, os fatores de estagnação resultam da incapacidade dos produtores

em economia de subsistência de aumentarem a produtividade da terra, em muitos casos a produção deixa de ser suficiente para a manutenção da própria família.

Para Champagne (1986) a migração pode ser compreendida como uma rejeição às atividades agrícolas, compreende-se neste sentido que a negação dos filhos em suceder os pais é, em primeiro lugar, a recusa do modo de vida da família. Neste sentido, a crise de reprodução nada mais é do que a crise da própria identidade social. Castro (2005) por sua vez, salienta que “a imagem de um jovem desinteressado pelo campo e atraído pela cidade não é nova, faz parte da literatura clássica sobre o campesinato”, sendo essa questão tratada como uma forma intrínseca ao processo de reprodução social do campesinato. Champagne (1986) ao analisar o modo de vida rural, constatou os jovens tendem a realizar uma comparação entre a sua realidade com o modo de vida urbano, levando conseqüentemente a considerar a agricultura de modo mais negativo do que positivo.

Um fator que deve ser considerado é o que se refere ao processo de urbanização do espaço rural que vem ocorrendo nas últimas décadas através da inserção de elementos culturais tipicamente urbanos no meio rural. A inserção desses novos elementos altera a funcionalidade habitual de um espaço que possuía o seu próprio convívio cultural e social, neste sentido, o agricultor foi obrigado a se relacionar com esses diferentes grupos sociais e passou a integrar gradativamente o contexto da vida urbana. Como mencionado anteriormente, e citado por Pereira (2004) cita que os jovens do meio rural de gerações passadas construíram a sua identidade dentro de um espaço mais restrito, sendo que as gerações atuais estão cada vez mais ligadas a um vasto campo de relações sociais e culturais distantes da realidade do espaço rural e fazendo com que o jovem passe a repensar a sua identidade e principalmente as suas relações sociais.

Wanderley (2000) chama a atenção que a rejeição as atividades agrícolas, podem não necessariamente significar rejeição à vida no meio rural, visto que o rural representa um modo particular de utilização do espaço e de vida social. A autora ainda analisa que o espaço rural constitui um espaço de vida singular, sendo o mesmo constituído historicamente a partir de dinâmicas sociais internas e externas. As dinâmicas sociais internas são representadas pelas formas e a intensidade da vida social local, as dinâmicas sociais externas por sua vez são representadas principalmente através de complexas relações associadas ao mercado e à vida urbana. Em outra obra, a mesma autora Wanderley (2004) destaca que o meio rural possui a capacidade de oferecer aos seus residentes boas condições de garantir a sobrevivência, e ganhar a vida, tanto pelo caráter autônomo da atividade agrícola quanto pela possibilidade

de assegurar a produção direta dos alimentos como mecanismo de adequação a um ciclo econômico que por muitas vezes se torna desfavorável.

O campo brasileiro hoje, como mencionado anteriormente vem passando por um processo de masculinização concomitantemente ao processo de envelhecimento do campo. O processo de masculinização ocorre visto que, as jovens do sexo feminino, são as que mais saem das áreas rurais. Este explica-se devido ao fato de que existe no meio rural uma diferença nos processos de socialização e nas oportunidades de inserção em atividades agrícolas para rapazes e moças. Brumer (2007, p. 39) acrescenta que “eles e elas diferenciam-se também nas representações sobre a vida no meio rural, sendo as moças mais críticas e com posições mais negativas do que os rapazes”. Neste sentido, a posição mais crítica a que a autora se refere, decorre justamente da desvalorização das atividades que ficam a cargo das mulheres no contexto da agricultura familiar, seu trabalho, de extrema necessidade torna-se invisível perante os olhos de uma grande maioria dos homens.

Podemos citar ainda mais dois fatores importantes que influenciam os jovens a deixar o meio rural, são eles: a necessidade de acesso a renda própria, e a autonomia perante os pais. No que se refere a necessidade de acesso a uma renda própria, os jovens geralmente desejam poder decidir como utilizar esse recurso por conta própria, administrando o seu próprio dinheiro, porém dentro da economia familiar essa divisão de renda geralmente é impossibilitada, visto que os recursos adquiridos pela família são administrados pela figura paterna e utilizados para garantir o bem estar da família e as necessidades da propriedade rural. Como solução para este problema, os jovens veem o salário assalariado como a melhor alternativa, visto que a saída para a cidade, mesmo que temporariamente marca uma ruptura com as atividades agrícolas. No que se refere a autonomia perante os pais, é necessário que se compreenda que para haver uma solução a este problema, deve haver uma mudança dentro das relações familiares, permitindo a todos os membros da família uma maior participação na tomada de decisões, permitindo assim um maior espaço para a atuação do jovem perante a família e a propriedade. Esse poder maior de decisão compreendido ao jovem é importante para que o mesmo ao longo do tempo adquira conhecimento suficiente para posteriormente ser capaz de administrar por conta própria a propriedade da família ou mesmo a sua propriedade rural.

É importante salientar que mesmo a falta de renda e de autonomia ocorre de forma diferenciada entre os jovens do sexo feminino e masculino, isso ocorre devido ao diferente processo de socialização dos mesmos. Normalmente os rapazes ficam incumbidos de auxiliar

e desenvolver por conta própria as atividades realizadas pelos homens da propriedade, ditas atividades pesadas, no entanto, as atividades desenvolvidas pelas moças restringem-se a auxiliar a realização das atividades desenvolvidas pela mãe, o que em muitos casos gera conflitos, visto que a moça possui uma autonomia extremamente limitada, ficando condicionada a vontade e costumes da mãe.

Portanto, como destaca Brumer (2007), é necessário considerar que os papéis desempenhados pelos homens e pelas mulheres, dentro da agricultura familiar, podem ser vinculados ao duplo caráter da propriedade/produção, sendo ao homem direcionada a esfera da produção, de onde retira-se a renda que possibilita manter o grupo familiar, e a mulher a esfera da reprodução, ou seja a mulher torna-se a responsável por garantir aos membros da família as condições que a curto prazo, os mantenha como indivíduos. A autora destaca ainda que é necessário que se reconheça que embora em muitos casos as mulheres contribuem para a realização das atividades produtivas, e as mesmas são desenvolvidas de forma conjunta pelos membros da família, esta é, uma atividade tipicamente masculina, porém é necessário também verificar em que condições as moças demonstram interesse na agricultura para que se possa reverter a tradicional exclusão das mulheres da atividade agrícola. Neste sentido, ficar ou sair do campo é mais complexo do que uma simples leitura dos fatores de expulsão do campo e os fatores de atração da cidade, é necessário que seja realizada uma análise a cerca de juventude como uma categoria social diretamente afetada pelas mudanças e crises pelas quais passa o campo brasileiro.

2.3.3 Políticas públicas direcionadas aos jovens do campo brasileiro

As políticas públicas direcionadas ao setor agrícola são um importante instrumento cujo objetivo concentra-se em promover o desenvolvimento das diversas regiões do país. É através delas busca-se o estreitamento de diferenças sociais que permeia a distribuição de renda, proporcionando a busca pelo desenvolvimento local e regional através de ações políticas voltadas a atender os diversos setores da economia.

Oliveira (2006) define políticas públicas como sendo um conjunto de decisões e ações destinadas a solucionar problemas políticos. Neste sentido, as políticas públicas destinadas aos jovens inseridos no meio rural visam promover ações que buscam melhorar a qualidade de vida dos jovens rurais, essas políticas possuem uma grande importância, pois são elas que

se asseguram de frear o aumento do processo conhecido como êxodo rural agravado principalmente pela saída desta parcela da população do meio rural.

A criação de instituições, políticas e programas direcionados especificamente para atender os jovens situados no meio rural reflete um marco institucional diferenciado no âmbito das relações de acordo e disputa política ao longo da história do Estado no Brasil. Nascimento (2014, p. 8) já afirmava que “o papel fundamental que norteia o eixo executor das políticas públicas é também a afirmação contínua da identidade do grupo para a qual é direcionada”. Neste sentido, é importante salientar que o reconhecimento da grande diversidade existente dentro da juventude brasileira foi de extrema importância para que nos últimos anos ocorressem avanços dentro do âmbito das políticas públicas direcionadas a este segmento.

Nascimento (2014, p. 9) ainda acrescenta que “as políticas públicas se tornam mais eficientes quando estruturadas dentro de uma metodologia que se desloque do específico para o geral”. Pensando-se dessa forma, abre-se o caminho para a necessidade de pensar as políticas públicas de maneira mais específica, ou seja, direcionar as políticas públicas para atender determinados grupos em específico tornando teoricamente mais fácil atingir os objetivos determinados. Quando uma política pública consegue atingir os objetivos a que se propõem, esta gera o que Nascimento (2014, p. 9) chama de “continuidade afirmativa da identidade do grupo atingido por elas, e a juventude rural é um desses grupos”. Sob essa perspectiva, a juventude rural conquista então o seu espaço dentro da agenda do Governo Federal, mobilizando agentes públicos, bem como a sociedade civil na construção de uma política específica para atender as necessidades e expectativas dessa grande parcela da população, que de acordo com dados do Censo Demográfico de 2010 realizado pelo IBGE, somam cerca de oito milhões de brasileiros e brasileiras com idades entre 15 e 29 anos residentes no meio rural.

Costa Junior (2007) afirma que:

As dificuldades encontradas pela maioria das unidades de produção, em pequenas e médias propriedades, vão desde a dificuldade de acesso as linhas de crédito, implantação de políticas públicas, à falta de terras, expondo os jovens produtores rurais a um constante questionamento quanto ao seu futuro, uma vez que a relação mais intensa com o meio urbano, propicia os mesmos conhecimentos de novas formas de trabalho, aumentando ainda mais suas dúvidas quanto ao seu futuro profissional. (COSTA JUNIOR, 2007, p. 74)

Existe portanto uma necessidade de mudanças que envolvam questões estruturais voltadas a atender especificamente os jovens do campo, no sentido de facilitar o seu acesso as

linhas de crédito, possibilitando a esse jovem a aquisição de terras, maquinários agrícolas, e demais bens necessários a manutenção da propriedade, como início da realização dos seus projetos. Essa facilidade ao acesso a linhas de créditos pelos jovens deve ser pensada como um incentivo a permanência deste jovem no meio rural, garantindo assim a produção e reprodução social deste importante segmento rural, a agricultura familiar.

As políticas federais destinadas a atender o público jovem começam a ganhar espaço no congresso no final do primeiro mandato do Governo FHC³² (1994-1998), sendo que foi a partir do ano 2000, que as ações e políticas públicas de governo passaram a ter um maior enfoque na juventude, porém, primeiramente o foco foi destinado aos jovens do meio urbano. Barcellos (2014) entretanto destaca que a mobilização de organizações e movimentos sociais da juventude rural em específico, aliada a uma insistente ausência histórica de políticas públicas por parte do Estado, serviu de estopim para o surgimento de iniciativas educacionais e de qualificação sócio profissional, serve de exemplo os Centros de Formação por Alternância³³ (CEFFAs), por meio da implantação de Casa Familiar Rural (CFR) e Escola Família Agrícola (EFA), este tema será aprofundado posteriormente. Pode-se destacar também, outras iniciativas, tais como o Programa Jovem Saber da CONTAG, e o Programa Especial de Juventude do Movimento de Organização Comunitária (MOC).

O Programa Jovem Saber da CONTAG, é um programa de capacitação à distância para jovens do meio rural, sejam eles sindicalizados ou não. Este programa tem como objetivo capacitar jovens a partir de três eixos norteadores, sendo eles a formação profissional, a política sindical e a política pública. O programa busca em seus cursos trabalhar temas como o desenvolvimento rural sustentável, educação, agroecologia, organização da produção, cooperativismo, o histórico do movimento sindical e suas principais conquistas, planejamento, gênero, organização e gestão sindical, metodologias de trabalho em comunidade, entre diversos outros temas que objetivam contribuir para a formação social, política e profissional dos jovens do meio rural.

Já o Programa Especial de Juventude do Movimento de Organização Comunitária (MOC) iniciado no ano de 2004, tem como foco atuar no apoio e incentivo às experiências de auto-organização e participação social da juventude para intervenção nos espaços políticos e institucionais de definição de políticas públicas setoriais, pois acredita-se em uma dimensão

³² Fernando Henrique Cardoso governou o Brasil por dois mandatos consecutivos, período compreendido entre os anos de 1994 – 2002.

³³ A primeira experiência de formação por Alternância ocorreu no Brasil no final da década de 1960, sendo o estado do Espírito Santo, o primeiro estado brasileiro a adotar a Pedagogia da Alternância – este tema sera aprofundado posteriormente.

inovadora de trabalho com jovens na perspectiva da construção de identidade e auto representação política da juventude.

Atualmente existe um número considerável de programas e políticas públicas que atingem a população rural jovem, e que contribuem para o desenvolvimento do jovem como sujeito social transformador. É notável que a posse da terra é um dos sonhos de uma grande maioria dos sujeitos que no campo residem, em especial para os jovens, é uma forma de garantir um meio de vida em suas comunidades. Neste sentido, as políticas de acesso a terra são um meio para que o jovem tenha condições de adquirir a sua propriedade e garantir que este jovem não seja expulso do campo e depositado no meio urbano.

Apresentado em 2003, o II Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), é fruto do esforço coletivo de servidores, técnicos, movimentos sociais e academia. O Plano promove o reconhecimento da diversidade social e cultural da população rural bem como as especificidades relacionadas a gênero, geração, raça, etnia que necessitam que sejam utilizadas abordagens específicas para superar toda e qualquer forma de desigualdade. O Plano reconhece também os direitos territoriais das comunidades rurais tradicionais na promoção do desenvolvimento.

A Política de Acesso à Terra que vigora desde 2005 está descrita no II Plano Nacional de Reforma Agrária, de acordo com o Plano (2003, p. 07) “A democratização do acesso à terra pressupõe também medidas que ampliem o acesso aos atuais minifundiários e seus filhos e filhas, criando condições para sua viabilidade econômica”, visto que a população rural tem no acesso a terra um limite a sua reprodução econômica e social. Para o PNRA, a juventude rural compreende parte da população do campo à ser atendida pela Política de Acesso a Terra, para isso o PNRA criou dois programas para a distribuição de terra, sendo o primeiro dito reforma agrária tradicional, onde ocorre a desapropriação de terras que não estão sendo utilizadas e realizando a distribuição dessas terras aos candidatos previamente selecionados; o segundo programa seleciona candidatos a financiamentos de longo prazo para a compra de propriedades rurais através do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF).

É importante salientar que até o ano de 2013, o PNCF possuía duas linhas de crédito para aquisição de terra, uma denominada de Combate à Pobreza Rural (CPR), e a outra chamada Consolidação da Agricultura Familiar (CAF). As regras de acesso ao crédito são semelhantes para ambas linhas de financiamento. Pela CPR podem ser financiados candidatos com renda anual entre nove e quinze mil reais, já pela CAF, os candidatos com renda anual entre quinze e trinta mil reais . Neste sentido, compreende-se que a linha Combate à Pobreza

Rural foi desenvolvida e planejada para atender as pessoas mais pobres do meio rural brasileiro. Cabe destacar porém, que não haviam regras que beneficiassem especificamente os jovens, tanto o CAF quanto o CPR atendiam e atendem desde os jovens acima de 16 anos de idade até idosos, desde que o candidato possuía experiência na agricultura, os jovens poderiam demonstrar sua experiência através da frequência em escolas no meio rural ou pelo próprio trabalho na agricultura. As regras foram mudadas e hoje criou-se uma linha de financiamento apenas para os jovens de 18 a 29 anos.

No ano de 2013 o Conselho Monetário Nacional (CMN) instituiu diversas mudanças nas regras do PNCF, sendo que a principal mudança foi a criação de uma linha de financiamento de terra chamada de Nossa Primeira Terra (NPT), que criou boas condições para os jovens do meio rural adquirirem sua própria propriedade rural, para isso este financiamento conta com juros baixos (1% ao ano) e um prazo longo para realizar o pagamento (20 anos + 3 anos de carência). O programa disponibiliza ainda recursos para auxiliar na assistência técnica por um prazo de cinco anos.

O Ministério do Desenvolvimento Agrário também tem oferecido outras políticas e programas que podem beneficiar os jovens rurais, além dos agricultores de forma geral. São eles: o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), e a Política de Assistência Técnica para a Agricultura Familiar. O PRONAF oferece crédito para custeio e investimentos na produção agrícola, de acordo com Costa Junior (2007, p. 75), o PRONAF “implica serviços de apoio financeiro às atividades agropecuárias e não agropecuárias exploradas mediante emprego direto da força de trabalho do agricultor e sua família, estando financeiramente amparados por recursos controlados do crédito rural”. O autor ainda acredita que a forma de organização dos produtores rurais que compreendem a chamada agricultura familiar poderão vir a contribuir para a aceleração do desenvolvimento rural, bem como a promoção de um desenvolvimento capaz de coibir o constante desvio do dinheiro público.

Como uma das propostas do PRONAF, no ano de 2004 foi criado o PRONAF Jovem, com o objetivo de fortalecer a agricultura brasileira e conseqüentemente combater o êxodo rural. O PRONAF Jovem busca atender os filhos e filhas de famílias que foram já financiadas pelo PRONAF para a agricultura. Neste sentido, os jovens irão explorar parcelas da terra dos próprios pais, sendo os critérios gerais do PRONAF Jovem, os mesmos do PRONAF. Porém, é necessário esclarecer que não são todos os jovens que tem direito ao acesso a este programa, existem critérios que devem ser respeitados, tais como comprovar ter concluído ou estar cursando o último ano nos centros familiares rurais ou em escolas técnicas agrícolas, ou

comprovar ter participado de cursos ou estágios de formação profissional ou ainda o mais comum possuir acesso a Assistência Técnica. Porém, este programa apenas financia a produção agrícola nas terras dos pais ou responsáveis, não financia o acesso a terra, essa deve ser buscada através de outras políticas, tais como as já citadas CAF e CPR.

A Política de Assistência Técnica para a Agricultura Familiar, também conhecida por Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Pnater) é seguramente um dos apoios mais importantes para promover o sucesso da agricultura familiar, pois ela deve preparar o produtor para trabalhar a sua terra utilizando-se de técnicas que permitam produzir mais sem que para isso seja necessário prejudicar ainda mais o meio ambiente. A Pnater foi construída em parceria com as organizações governamentais e não governamentais de ATER e a sociedade civil, e instituída no de 2003 pelo Governo Federal.

Recentemente, no ano de 2011, o Governo Federal criou por meio da Lei nº 11.513/2011 o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), cujo objetivo é promover a expansão, a interiorização e a democratização da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público. Neste sentido, o Pronatec busca ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda.

Neste segmento, apresentou-se as leis e programas mais conhecidos que de alguma forma contribuem para a inserção e permanência do jovem no meio rural. Porém, é importante salientar que embora os jovens ao longo dos últimos anos vem conseguindo importantes conquistas no que se refere a incentivos, não basta que esses jovens tenham seus direitos garantidos por lei, é necessário que existam ações e investimentos capazes de implantar programas que proporcionem aos jovens uma melhor qualidade de vida, visto que apenas os programas e projetos governamentais, inseridos com maior ou menor foco nos jovens rurais, não garantem a sua efetividade prática, uma vez que a falta de integração entre os poderes públicos podem deturpar as atividades nele desenvolvidas. Portanto é necessário sim que programas e projetos de auxílio aos jovens sejam desenvolvidos, porém é mais importante ainda que esses projetos sejam realmente efetivados, somente assim o jovem terá o apoio necessário para permanecer no meio rural.

2.3.4 Juventude rural e gênero na agricultura familiar

Para fazer uso da categoria “gênero” é necessário antes de mais nada defini-la, neste sentido, Faria (1998, p. 38) define gênero como sendo “as diferenças estruturais, relacionais e simbólicas entre homens e mulheres”. Este conceito serve portanto para explicar as relações existentes entre homens e mulheres. Oliveira (2006) destaca que a divisão sexual do trabalho condicional diversas formas de inserção social tanto para os homens quanto para as mulheres, existindo uma identificação cultural perante as atividades desenvolvidas na propriedade, onde basicamente ficam estabelecidos os papéis desempenhados por ambos os sexos. Para Silva e Schneider (2010), a noção de gênero esta intimamente relacionada com a cultura, sendo ao mesmo tempo formadora e formada por ela, ou seja, a noção de gênero nada mais é do que a forma como a sociedade lida com as diferenças entre os sexos. Ainda segundo os autores, esta concepção define que as diferenças existentes entre o comportamento de homens e mulheres são resultante das ações culturais dominantes sobre as representações e os comportamentos tanto de homens quanto de mulheres.

Nossa sociedade caracteriza-se predominantemente por uma cultura patriarcal definidora dos papéis de gênero. Diante desta realidade, a identidade feminina assume uma posição de submissão e dependência em relação a figura do homem, obedecendo a hierarquia de poder determinada. Além disso os espaços ocupados por homens e mulheres também são estabelecidos respeitando esta hierarquia, aos homens corresponde os espaços de produção, o lugar público, porém para as mulheres fica compreendido o espaço privado, sendo que a mesma muitas vezes permanece restrita ao meio doméstico. Essas características historicamente construídas de papéis desempenhados pelos gêneros masculino e feminino perpassam gerações, e são transmitidos aos filhos em um processo primário de aprendizagem, ou seja, desde cedo as crianças são levadas a aceitar o pertencimento a uma esfera ou outra.

Weisheimer (2007) destaca que a composição familiar é quem determina a forma que assumirá a divisão sexual do trabalho, sendo essa culturalmente estabelecida, onde a condição de gênero funciona como dispositivo mediador entre o material e o simbólico, a exemplo da oposição que se estabelece entre casa e roçado, trabalho e ajuda. Neste sentido, Weisheimer (2007, p. 240) destaca que “este processo de trabalho constrói não só o espaço agrícola, mas também espaços de relações sociais de gênero e geração”. O espaço de trabalho agrícola é também um espaço de socialização entre as gerações, envolvendo a construção dos saberes necessários para garantir a reprodução do processo de trabalho, neste sentido, a transmissão do saber, é muito mais do que a ‘simples’ transmissão de técnicas, pois ela envolve a transmissão de valores, e a construção dos papéis a serem desempenhados, visto que o

trabalho de realiza com base nos saberes e práticas que serão construídos e transmitidos de geração à através do próprio trabalho, conferindo ao trabalho realizado na agricultura familiar um caráter educativo, sendo neste caso, o trabalho utilizado como um princípio educativo.

A pesquisa DESER – CEMTR/PR publicada no ano de 1996, demonstra que dentro da agricultura, onde o trabalho é basicamente familiar ainda mantém-se uma intensa desigualdade de gênero, onde privilegia-se o homem enquanto chefe de família e da propriedade em detrimento aos demais membros da família. As mulheres devem cuidar da casa e das atividades de reprodução familiar, ou seja, suas atividades vão desde o cultivo de uma horta, de ervas medicinais, a manutenção e limpeza da casa e de roupas de todos os membros da família, cozinhar, cuidar de pequenas criações entre elas a atividade leiteira, porém, além de todas as atividades domésticas muitas mulheres ainda ajudam nas demais atividades da propriedade naturalmente desenvolvidas pelos homens. Os homens devem cuidar das atividades produtivas, ou seja, aquelas voltadas ao mercado, porém os homens em muitos casos não valorizam o trabalho das mulheres, e consideram que elas apenas prestam algum auxilia, desmotivando e desvalorizando o trabalho feminino perante a sociedade, essa visão deturpada das atividades femininas são consequência do fato de que as atividades ditas domésticas não costumam gerar renda para a família, e quando gera algum tipo de renda geralmente são em pequenas quantidades, que servem como ‘ajuda de custos’.

No que se refere a questão de gênero pensando a juventude rural, Weisheimer (2007) destaca que:

A socialização dos jovens agricultores será marcada por relações sociais de gênero. Entre os rapazes, a capacidade para o trabalho lhe confere um novo papel social no interior da unidade produtiva, agora marcada pela inserção como “força plena” [...] no processo de trabalho da família, sem romper com a subordinação destes à autoridade paterna. Os jovens agricultores encontram-se parcialmente integrados no “mundo adulto”, mas não desfrutam do reconhecimento de um agricultor pleno, o que envolve mais o domínio de um saber agrícola que será transmitido no próprio trabalho. Por isso a inserção no processo de trabalho na agricultura familiar não é suficiente para superar a sua condição juvenil. Será o domínio sobre o saber fazer da agricultura e não a idade que proporcionará seu reconhecimento social como agricultor capaz de construir uma nova família e uma unidade produtiva independente. Entre as moças o reconhecimento como agricultora é ainda mais precário porque elas serão sempre consideradas como “forças marginais” [...] apenas pelo fato de serem mulheres. O que faz com que certas atividades fiquem a seus encargos, portanto, executadas com um baixo custo de oportunidades. (WEISHEIMER, 2007, p. 240)

Neste sentido, cabe destacar que a participação das mulheres em especial as jovens nas atividades agrícolas produtivas geralmente ocorre quando existe a necessidade de que essas atividades sejam realizadas de forma manual, por exemplo as fases de limpeza do solo e colheita de determinados produtos, sua participação restringe-se também ao processamento de

certos produtos, realizando a sua limpeza, seleção, embalagem e em determinados casos o seu processamento. Outra atividade comumente destinada a mão-de-obra feminina, é o cuidado com os animais, incluindo aí a ordenha e a criação de animais pequenos cujo destino principal é o autoconsumo. Levando em consideração as relações de trabalho da jovem no campo, aparentemente existe uma regra clara quanto a questão, sendo prioritariamente as mulheres que deixam o campo mais cedo do que os homens, gerando o que mencionamos anteriormente de processo de masculinização do campo, essa é uma questão que tem a ver com a própria reprodução familiar, visto que a jovem em um papel específico na divisão social do trabalho familiar e seu papel primordial é cuidar da casa, estando subordinada aos demais membros da família.

A jovem do meio rural está cada vez menos envolvida no trabalho de produção agrícola, considerado por muitos trabalho pesado, porém ao mesmo tempo em que é 'poupada' do trabalho pesado sofre muito mais com a vigilância em relação a suas atividades e até mesmo a sua circulação pelo espaço da propriedade do que um homem, este é um dos fatores que contribuem para a saída das jovens. Além disso, existem outros fatores que contribuem para o abandono do campo pelas jovens mulheres, sendo um deles a imensa dificuldade das mulheres participarem dos espaços de decisão dentro da família, outro fator é a questão da sucessão familiar, onde normalmente um dos filhos homens assume a propriedade, restando para as filhas mulheres a alternativa de um casamento com outros agricultores, ou a saída do campo em busca de autonomia das cidades. Outro fator está relacionado à educação, até pouco tempo, a maioria dos jovens de ambos os sexos que quisessem estudar tinham que deixar a propriedade da família e partirem em direção aos centros urbanos, pois o acesso ao ensino superior era restrito às cidades de médio e grande porte, porém hoje com a expansão das redes de ensino superior tanto públicas quanto privadas, estas podem ser encontradas em diversas regiões, facilitando assim o acesso dos jovens ao ensino superior, sem que com isso o obrigue a deixar a propriedade familiar.

No que se refere a herança no meio rural, percebe-se ainda fortemente uma relação com a tradição, visando sobretudo a manutenção da propriedade, visto que as divisões e subdivisões entre os herdeiros pode vir a torna-a insuficiente para o sustento familiar. Porém, nos dias atuais, a principal questão está baseada no desinteresse dos jovens pela sucessão da terra, sendo diversos os fatores que contribuem para esse desinteresse, entre eles está o pouco rendimento obtido com as atividades agrícolas consideradas pesadas. Silva e Schneider (2010) acrescentam que a desvalorização do trabalho da mulher e as dificuldades encontradas por

elas estão presentes em todo o território brasileiro. O trabalho feminino, dentro da propriedade apenas se torna reconhecido quando ocorre a existência de uma parceria formal de trabalho entre homens e mulheres, porém, mesmo quando isso ocorre, raramente são as mulheres as detentoras de poder de decisão e gerenciamento da propriedade. Diante desta realidade imposta pelo modelo patriarcal, as mulheres que conseguem se inserir no mercado de trabalho acabam abandonando as atividades rurais, em prol de um maior reconhecimento da importância do seu trabalho.

2.3.5 Juventude rural e a sucessão familiar

A ideia construída em torno da concepção de reprodução social, depende da perspectiva de continuidade dos indivíduos ou grupos sociais. A reprodução social pode ser considerada uma questão importante visto que, geralmente esta associada a preocupação com a continuidade das instituições e grupos sociais. Spavenello (2008, p. 39) destaca que “o termo reprodução designa preocupações e análises na forma pelas quais se dá a continuidade de estruturas, grupos, práticas e instituições sociais”. Ao considerar a reprodução social é importante compreender que ela envolve por um lado as dimensões de produção de bens materiais, e por outro lado, a organização social dessa produção através do trabalho. É importante salientar que em se tratando de reprodução social os sujeitos não são concebidos em separado, como seres únicos, mas sim são considerados parte de um todo, gerando dessa forma uma consciência coletiva.

Giddens (1991) em sua obra *As Consequências da Modernidade*, ressalta que a reprodução social não pode ser simplesmente concebida de forma separada entre os agentes e as estruturas visto que, esses processos estão intimamente relacionados, não podendo haver reprodução social sem um ou outro. As propriedades estruturais das sociedades são parte integrantes da sociedade estrutural do sujeito e, ao mesmo tempo, podem ser considerados elementos estruturadores e o resultado da prática dos sujeitos. Portanto, é o dualismo existente entre os agentes sociais e as estruturas que torna possível a reprodução social.

Ao considerar a reprodução das populações inseridas no meio rural, em especial os agricultores familiares, é possível observar uma divisão em torno da questão da reprodução social. Se por um lado tem-se a reprodução cotidiana ou diária, por outro temos a reprodução das gerações futuras. Tedesco (1999) destaca que a reprodução dos agricultores familiares esta intimamente ligada a produção e reprodução dos estabelecimentos agrícolas e dos

indivíduos nela inseridos. Neste sentido é importante salientar também que, a reprodução social dos estabelecimentos rurais esta diretamente vinculada a uma relação equilibrada entre o trabalho, ou seja a produção, e o consumo, sendo assim, as famílias dispõem um grande esforço para garantir a satisfação das necessidades dos membros da família a partir da capacidade interna da propriedade, ou seja, as necessidades são atendidas levando-se em consideração a capacidade econômica da propriedade, bem como o número de indivíduos que dela depende e o trabalho por eles desempenhado.

Almeida (1986) define a reprodução social como o processo de manter, repor, e transmitir o capital social de geração em geração, sendo a família o mecanismo central para a efetivação desta reprodução. Neste sentido, as famílias fazem uso de um grande esforço para garantir a reprodução social da propriedade, e assegurar também a reprodução das gerações, entra aqui em questão, a sucessão geracional, ou sucessão familiar. Stropassolas (2011) salienta que o tema da sucessão geracional, mais especificamente o da reprodução social da chamada profissão de agricultor, vem ganhando espaço como uma das principais preocupações das instituições do setor público e das entidades representantes da agricultura familiar. O processo sucessório é portanto, uma transferência tanto de poder quanto de patrimônio entre gerações de uma mesma família no âmbito da produção agrícola, em outras palavras, a sucessão familiar é a retirada das gerações mais idosas da gestão da propriedade e a formação de um novo agricultor, sendo o sucessor agora reconhecido como agricultor familiar. Desta forma, muito mais do que a transferência do patrimônio material familiar, a sucessão implica especialmente na transmissão de um patrimônio histórico e sociocultural. No entanto, embora a transferência de técnicas e saberes sempre esteve presente no âmbito da agricultura familiar, é notável que atualmente vem ocorrendo uma forte tendência a ruptura deste processo natural.

Ao se aproximar da vida adulta os jovens passam por um processo de autoquestionamento sobre a condição social a qual esta inserida, marcada pela ausência de autonomia e de oportunidades de renda, bem como a recusa em seguir a profissão dos pais. Este processo de auto avaliação e autoquestionamento é normal para todos os jovens, porém, são as filhas mulheres que mais comumente abandonam o meio rural e migram para as cidades, essa frequente migração em muitos casos vem comprometendo a continuidade e o papel que os empreendimentos familiares exercem no desenvolvimento econômico e social de inúmeros municípios brasileiros. Por outro lado, as funções que a sociedade exige das famílias rurais, entre as quais pode-se destacar a produção de alimentos com uma maior

qualidade onde se promova a preservação dos recursos ambientais, podem constituir em um impulso para o fortalecimento das comunidades, servindo também de estímulo para que os jovens de ambos os sexos permaneçam na agricultura, contrabalanceando o processo de masculinização e envelhecimento da população rural. Neste sentido, é importante que aposte-se no fortalecimento da agricultura familiar, mas para isso é necessário promover a consolidação do jovem no meio rural.

A perspectiva de manter o jovem no meio rural e garantir a sucessão familiar esta diretamente relacionada entre outros fatores, com as características familiares internas, ao processo de ensino-aprendizagem, mas também a caracterização da propriedade, onde esta propriedade esta localizada, existe uma proximidade geográfica, social e econômica com a cidade, esta propriedade é capaz de manter a família, e promover a integração social do jovem? Brumer (2007) acrescenta que o tamanho do estabelecimento agrícola não deve ser considerado como fator absoluto para a permanência do jovem, mas sim a sua capacidade de gerar renda e um determinado padrão de vida, cada vez mais almejado pelos jovens. É importante compreender que essas são características e fatores que podem contribuir para manter o jovem no campo, ou para afasta-lo do mesmo.

Bourdieu (2000) acredita que a legitimidade da sucessão familiar estava garantida pelo relativo isolamento social, e econômico dos membros do grupo familiar. Champagne (1986) por sua vez, afirma que o isolamento no espaço rural por si só não garante a sucessão familiar nas propriedades agrícolas. Porém, este relativo isolamento do meio rural, garantia uma importante característica, a homogeneidade social entre os agricultores, e essa característica sim contribui para manter assegurada a sucessão familiar.

A sucessão familiar era gerenciada pelos pais, sendo que a centralidade da família garantia aos pais o domínio em torno da questão da sucessão, em uma espécie de imposição, onde os pais decidiam quem os sucederia. Este domínio exercido pela família explicava-se pelo fato de que o principal espaço de socialização do jovem era justamente a família. Neste sentido, Abramovay (1988, p. 16) pergunta quem são os responsáveis pela gestão das unidades familiares daqui para a frente, o próprio autor enfatiza que “deixar que as próprias unidades familiares de produção respondam esta questão é perder a oportunidade de utilizar socialmente vocações e capacidades profissionais e, sobretudo, encarar como fatalidade inelutável a desertificação social, econômica e cultural que ameaça tantas regiões brasileiras hoje”.

Spavenello (2008) salienta que:

A disposição ou a predisposição em ser agricultor é adquirida pelos filhos como parte de um processo de atuação de toda a família. As práticas como a socialização no trabalho e demais orientações como o financiamento dos estudos, a compra de outras áreas de terras para a instalação dos demais, acabam tendo como objetivo garantir a continuidade dos estabelecimentos. (SPAVENELLO, 2008, p. 50)

Os mais diversos interesses e projetos de vida dos jovens divergentes entre o grupo familiar têm dado margens a continuação de conflitos de gerações dentro da agricultura familiar. Stropasolas (2011) constata que os principais conflitos entre as gerações de uma mesma família ocorrem principalmente diante do modelo de gestão da propriedade, visto esse comumente ser centralizado na figura do pai, o chefe da família, é comum em propriedades com domínio patriarcal encontrar dificuldade do pai em aceitar novas ideias propostas pelos filhos e filhas, visto que diante da experiência que os mesmos possuem, preferem não arriscar algo novo. Porém, diante de fatores como a impossibilidade de os jovens desenvolverem os seus próprios projetos e atividades produtivas dentro da propriedade paterna, e na pouca participação dos filhos nas decisões que afetam diretamente a unidade familiar, bem como na falta de autonomia financeira dos filhos e principalmente na ausência de liberdade e mobilidade espacial, ocorrem diversos conflitos entre as gerações, visto que cruzam-se diferentes perspectivas, não ocorrendo a aceitação de ambos os lados.

No que se referem as tensões existentes no âmbito familiar é necessário considerar em especial as diferentes perspectivas existentes entre os homens e as mulheres, em detrimento as mulheres, visto que as motivações para que as mesmas permaneçam na agricultura estão se estreitando cada vez mais, pois são elas as excluídas do processo de herança da propriedade, são elas também obrigadas a dupla jornada (doméstica e agrícola), e principalmente são elas que sofrem a pouca valorização dos seus esforços produtivos. Brumer (2007, p. 45) ainda salienta que “nem mesmo quando há jovens potenciais ou efetivamente sucessores, motivados a suceder os pais nos estabelecimentos familiares, há garantia de sucessão geracional”.

É sabido que a organização do trabalho dentro de uma unidade de produção familiar, é marcado fortemente pela questão de gênero, ao homem, destina-se o espaço de produção e toda a sua importância perante a renda familiar, as mulheres destina-se o espaço de manutenção da casa e atividades cuja importância é dita “menor”, sendo assim, as mulheres não são preparadas para desenvolver atividades de produção, pelo contrário, são estimuladas a aceitar de forma natural o fato de o sucessor ser um dos irmãos. Apenas o fato de uma jovem do campo saber desde cedo que não fará parte do processo de sucessão da família, nem mesmo a terá direito a herança da terra, faz com que a mesma desvincule-se do compromisso moral firmado com a família e com a propriedade, faz com que a jovem procure outras

atividades geralmente no meio urbano que garanta a ela a valorização do seu trabalho, bem como a renda a ela antes negada.

Diante desta realidade das mulheres no campo, entra a questão da educação. As jovens tendem a se dedicarem mais do que os rapazes, isso ocorre devido ao fato de que elas precisam se preparar para o mercado de trabalho. Estudar portanto está diretamente associado a percepção de mobilidade social, sendo considerado uma condição essencial para garantir a inserção social no meio urbano. Stropasolas (2011) acrescenta que para as moças, dar continuidade aos estudos, fazer um curso técnico ou um curso superior, significa possuir uma profissão, e possuir uma profissão para elas significa finalmente ter reconhecimento profissional, sendo esta uma condição de grande importância para que elas obtenham o reconhecimento social almejado.

Entre os aspectos a serem considerados quanto ao processo de sucessão familiar, é importante considerar o processo de modernização da agricultura, bem como as modificações ocorridas nos processos produtivos diante deste novo quadro de modernização dos sistemas produtivos, principalmente os agroindustriais que possuem um vínculo direto com empresas exportadoras de alimentos, ficando o agricultor 'integrado' a empresa. Stropasolas (2011) acredita que o fenômeno de integração subordinada ao qual o agricultor fica sujeito, repercute especialmente na organização das famílias de agricultores parceiros, visto que as regras e exigências estão sempre em mudança, refinando-se constantemente, e forçando as famílias a passarem por um processo de adequação, redefinindo também a divisão social do trabalho na família, gerando assim uma sobrecarga de trabalho nos integrantes da família que permanecem nas unidades produtivas.

É importante salientar que no caso específico da criação animal (suinocultura e avicultura), as atividades ocorrem em um ritmo diário, não havendo folgas em feriados e finais de semana. Porém, a maior participação na mão-de-obra não implica necessariamente em uma maior participação na distribuição de renda, gerando maiores descontentamentos, o que por sua vez atua na esfera dos conflitos, que por consequência interfere diretamente na sucessão geracional, desta forma, explica-se o porque mesmo sendo integrante de uma família cuja unidade familiar encontra-se economicamente consolidada, muitos jovens preferem migrar do que suceder.

Stropasolas (2011) aponta como uma possível solução, a adoção de um sistema de produção diversificado, o autor salienta que as unidades familiares que possuem um grau de dependência menor em relação a essas atividades agroindustriais, que combinam duas ou mais

atividades, necessitam da contribuição permanente do trabalho, das habilidades e do conhecimento de todos os membros da família, visto que dentro da divisão do trabalho familiar todos os membros recebem um papel importante, desta forma, os investimentos que pretende-se realizar na propriedade devem ser aprovados dentro do núcleo da família, onde todos podem e devem opinar. O autor ainda salienta que quanto os sistemas produtivos mais diversificados, e em especial aqueles cuja base encontram-se na Agroecologia, favorecem a existência de um maior diálogo no âmbito familiar, proporcionando aos jovens e as mulheres uma maior autonomia, e um maior acesso à renda, ao conhecimento, e participação social. Ainda sobre a produção diversificada, Abramovay (1988) acrescenta que na profissão de agricultor, o aprendizado acerca do trabalho é geralmente transmitido de pai/mãe para filhos(as), ocorrendo com uma maior frequência onde ocorre a produção diversificada e artesanal. É especialmente importante salientar que a inserção das mulheres neste sistema produtivo, e a valorização das atividades realizadas pelas mesmas, atuam diretamente na inserção delas no espaço de produção da família, sendo que a valorização do seu trabalho é um fator de grande importância para incentivar que as mulheres permaneçam no espaço rural, e passem a fazer parte da dinâmica sucessória dentro da unidade familiar, não mais dependendo de um casamento para permanecer na agricultura.

As mudanças ocorridas ao longo do tempo no processo de sucessão familiar, tiveram como consequências sobre o padrão de herança, conferindo-lhe uma maior flexibilidade. Atualmente não existe mais uma regra a ser seguida, permanece na propriedade geralmente o filho(a) que possui uma maior aptidão para o trabalho na agricultura. A regra tradicional de que o filho homem mais novo deveria permanecer na propriedade, cuidando tanto da propriedade quanto dos pais, passa a perder seu valor diante dos projetos individuais e das aptidões pessoais de cada indivíduo. Porém, toda mudança tem exceções, e embora exista hoje uma maior flexibilização quanto a sucessão essa possui um limite imposto justamente pela necessidade de haver um sucessor. O que percebe-se é que os jovens rurais mantêm um compromisso moral com a família muito forte, compromisso esse proporcional ao reconhecimento do jovem diante das ajudas recebidas pela família, criando para o jovem uma sensação de possuir uma dívida com a sua família que jamais poderá ser paga.

2.4 Trabalho como princípio educativo

O que é educação? A educação pode ser entendida como sendo o processo de socialização dos indivíduos, ao receber educação o indivíduo adquire conhecimento, e a capacidade de assimilação, entende-se ainda a educação como uma ação humana intencional com o objetivo de transmitir um conjunto específico de conhecimentos a indivíduos que supostamente não os têm. No sentido mais amplo, educação é um processo de atuação de uma comunidade sobre o desenvolvimento do indivíduo a fim de que ele possa atuar em uma sociedade pronta para a busca da aceitação dos objetivos coletivos. Segundo Saviani (1994, p.37) “as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem. A medida em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida é que ele se constitui propriamente enquanto homem”. Ainda de acordo o autor o ato de atuar sobre a natureza, adaptando-a de acordo com as necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho.

Para Pistrak (2000), educação é mais do que meramente o ensino, o autor defendia que era preciso superar a visão de que a escola é lugar apenas de ensino, ou de estudo de conteúdos, por mais inovadores e bem aplicados que sejam, o autor enfatiza que é necessário passar do ensino para a educação, e dos programas aos planos de vida, neste sentido, em sua proposta pedagógica a escola somente consegue atingir os seus objetivos de educação do povo, se consegue interligar os diversos aspectos da vida das pessoas.

E o que é o trabalho? Nas sociedades primitivas, o trabalho tinha como características principal ser solidário e coletivo. Trabalho é o conjunto de atividades realizadas com o objetivo de atingir uma meta. O trabalho possibilita ao homem a concretização de seus sonhos, é também uma forma de expressão, faz com que o indivíduo desenvolva habilidades, tome iniciativas, e é com o trabalho que ele poderá aperfeiçoá-las. Saviani (1998, p.03) destaca que “o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho”. Por outro lado Ribeiro (2009, p. 50) salienta que “o trabalho é o caminho de construção da identidade, e o homem constrói a sua identidade pelo trabalho”. Neste sentido, o trabalho define a essência humana, proporciona ao homem a convivência com outras pessoas, a aceitação das diferenças, o pensamento coletivo, ou seja, como diz o velho ditado “o trabalho dignifica o homem”.

O trabalho é um processo inerente da formação e realização humana, não é somente a venda da força de trabalho que se configura no sistema capitalista, onde a dimensão do

trabalho é subsumida à lógica de mercadoria. Nos moldes atuais o trabalho é visto como exploração e obrigação, onde o excedente produzido pela classe trabalhadora passa para os donos dos meios de produção, gerando desigualdade de renda, e a educação como princípio educativo se expressa em termo de finalidade formativa para o mercado de trabalho, provocando divisão do conhecimento e uma formação fragmentada do trabalhador.

A reflexão a cerca da relação educação e trabalho é uma inquietação constante nos discursos educacionais, sendo esta uma questão justa e legítima que merece destaque. Porém constantemente esta discussão nos é apresentada de forma descontextualizada, em um momento valorizando a importância do trabalho de forma superior a educação, e em outro momento supervalorizando a educação em detrimento ao trabalho.

O trabalho como princípio educativo é uma proposição marxista. Marx pode ser considerado um dos fundadores da pedagogia que torna o trabalho princípio educativo pela distinção entre fato e princípio. O trabalho como fato social sempre promoveu aprendizagem, mas quando Marx o elevou à categoria de princípio, a ciência pedagógica foi chamada à cena. na obra de Marx é resultante de sucessivas aproximações teóricas que permitem sua construção, para Marx se a educação do individuo é o resultado da ação do meio ambiente, então este ambiente deve ser transformado pelos homens de tal modo que eduque o mais possível de movimento humano. Pistrak (2000) declara que o marxismo nos oferece não apenas a análise das relações sociais, não apenas o método de análise para compreender a essência dos fenômenos sociais em suas relações recíprocas, mas também o método de ação eficaz para transformar a ordem existente no sentido determinado pela análise.

Os textos “Os princípios básicos do comunismo” e o “Manifesto de 1847-48”, de Marx e Engels, lançam as bases de uma nova concepção de sociedade e trabalho, e aquele princípio se lança, traduzido na recomendação de “combinar educação e trabalho fabril”. O trabalho fabril aqui representa o trabalho moderno, com a presença da máquina, da tecnologia, era do trabalho industrial. Para Marx, em uma sociedade dita genérica, o trabalho assume uma dimensão ontológica, de criação da vida humana, considerando o trabalho um processo histórico através do qual o homem se transforma a natureza e a si mesmo, torna-se então humano e aprende através do trabalho visto que:

... é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal de metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1983, p.153).

Marx lança mão da categoria trabalho sempre de forma historicizada, de forma que quando trata de sua forma geral, chama a atenção para o fato de que esta independe da forma social. Ao tratar do processo de trabalho, afirma que, é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriações do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais.

O trabalho é um artifício ligado diretamente a formação e realização humana, este não é apenas a venda da força de trabalho característica do sistema capitalista onde o trabalho e a força bruta é entendida como uma mercadoria. Trabalho como um princípio educativo em muitos casos é compreendido como a formação para o mercado de trabalho, seja este empresarial, próprio ou mesmo em suas propriedades rurais. O trabalho é uma ação humana de interação com a realidade buscando satisfazer as necessidades de produção, neste sentido o trabalho é produção, é criação e realização humana, ligado intimamente com a história da humanidade. Pistrak (2000, p. 73) destaca que “O trabalho agrícola deve ser considerado um problema pedagógico [...], o trabalho agrícola, como problema pedagógico, deve conter toda uma parte administrativa e econômica”. Sendo assim, as esferas administrativas e econômicas devem estar intimamente ligadas, o autor ainda destaca que não se deve prejudicar o ensino teórico levando o jovem a exaustão física, pois o trabalho e o ensino se ligam entre si.

O trabalho apresenta diferentes faces, sendo uma integrante da sociedade capitalista e outra como condição necessária para existência humana. Cada uma destas facetas interage com consequências diferentes nos processos formativos do ser humano, promovendo sua humanização ou exploração. Assim, o princípio educativo do trabalho como mecanismo de, pela educação, formar e transformar o ser humanizado, sujeito detentor de direitos, convive com o trabalho brutalizado em que o sujeito é o capital. Sendo que o trabalho visto como intercâmbio entre a natureza e o ser humano produz os bens de que o homem necessita para garantir a sua existência, aperfeiçoa a si mesmo como ser humano, conseqüentemente gera conhecimentos, bem como padrões culturais, cria ainda relações com os demais homens e é um elemento fundamental para a manutenção da vida social do homem, sendo assim, trabalho como atividade fundamental da vida humana existirá enquanto existirmos.

Saviani (2007) considera que a base em que se assenta a estrutura do ensino fundamental é o princípio educativo do trabalho, pois o modo como está organizada a sociedade atual é referência para organização escolar. E também pontua o papel fundamental

da escola de nível médio para recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, afirmando que o princípio educativo do trabalho não só é possível, como é fundamental à organização da escola.

Pistrak (2000, p. 45) salienta que “A questão do trabalho na escola é uma das questões mais importantes. Entretanto, é exatamente a questão menos estudada”. Para o autor, no que se refere a escola do trabalho pode-se distinguir três etapas ou correntes principais, sendo elas: A primeira corrente, cuja base é pedagógica trata-se antes de tudo de um problema de metodologia, o método baseava-se na concepção segundo a qual assimilar o curso, era necessário ilustrar pelo trabalho o maior número possível de momentos de uma determinada disciplina, onde buscava-se identificar os trabalhos manuais correspondentes aos vários cursos, porém nesta corrente fica evidente que o que importava na escola era exclusivamente o programa de estudos, e o trabalho apenas se subordinava a ele, adaptando-se conforme a necessidade.

A segunda corrente procurava inserir na base do trabalho escolar um trabalho manual qualquer tomado em sua integridade, sendo este um ofício ao qual o programa de ensino deveria adaptar-se, tentou-se inserir esta corrente em vários lugares, realizou-se várias modificações, porém em nenhuma das tentativas esta iniciativa resultou em bons resultados. Como causa do fracasso, esta o próprio problema, pois o mesmo não encontrava-se corretamente colocado, também, a base do método não era considerada boa, pois como as empresas e indústrias relacionadas a esta corrente pertenciam a um sistema técnico fechado, não sendo incorporadas à dinâmica da tal realidade, perderão a tal ponto todo e qualquer valor que o trabalho perderá seu caráter social.

A terceira e última corrente, é também a mais simples e difundida. Nesta corrente, o trabalho, qualquer seja a forma de trabalho, é uma grande base de educação, permitindo resolver os problemas da educação, porém não os problemas do ensino, sendo assim, graças ao trabalho o homem se torna disciplinado e organizado, pois de maneira geral é preciso ensinar o amor e a estima pelo trabalho. Pistrak (2000) afirma que o trabalho eleva o homem, e lhe proporciona alegrias, educa o sentimento de coletividade, enobrece o homem e é por isso que o trabalho, e principalmente o trabalho manual de qualquer natureza, é de grande valia como meio de educação. Ainda de acordo com o autor, o trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade, havendo neste nível uma fusão completa entre o ensino e a educação, não se tratando de criar e manter uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas sim de torna-los duas partes orgânicas da vida escolar e social das crianças.

Para Ribeiro (2009, p. 52), “a aprendizagem ao longo da vida desenvolve-se em espaços variados (muitas vezes em situações de trabalho ou tendo o trabalho como princípio educativo), por meio de formas distintas e sob a responsabilidade de vários e diferentes protagonistas.” Neste sentido, a produção e a difusão de conhecimento, e concomitantemente, a aprendizagem deixam de ser um monopólio dos sistemas de educação, visto que esta ultrapassa os espaços-tempos formais, tradicionalmente delimitados dentro das diversas instancias educativas.

O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza, sendo assim, possuem necessidade de alimentar-se, proteger-se e desenvolver seus meios de vida. Neste sentido, o trabalho como princípio educativo é antes de mais nada um princípio ético-político, e não uma técnica didática ou metodológica. Nesta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo um dever e um direito. Para Frigotto (2005, p.4) o trabalho é um dever “por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana”. E um direito pois “por ser o ser humano um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural transformado em bens para sua produção e reprodução”. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social.

As reflexões sobre educação e trabalho como princípio educativo tem sido uma preocupação constante nos discursos educacionais, sendo uma questão justa e legítima e pertinente. Pedagogia da Alternância busca articular prática e teoria numa práxis e realiza-se em tempos e espaços que se alternam entre escola e propriedade, comunidade, assentamento, acampamento ou movimento social ao qual o educando está vinculado. A Pedagogia da Alternância tem por natureza a forma de sistematização de um projeto de educação para o jovem do campo a partir de quatro finalidades, sendo elas a orientação, a adaptação ao emprego, a qualificação profissional e formação geral. A forma adotada para alcançar estas finalidades foi o sistema de ensino em alternância e a associação que integra as famílias, os monitores e os demais membros pertencentes ao movimento.

Cabe destacarmos que a Pedagogia da Alternância não despreza o capitalismo, pelo contrario, dentro de sua concepção podemos encontrar indícios da lógica capitalista. Trindade (2010) afirma que o método de ensino adotado pela Pedagogia da Alternância busca adequar

o ensino a exploração da força de trabalho, segundo este autor ainda busca-se reforçar a ideia de que é possível produzir a vida na sociedade capitalista, mesmo dentro de uma pequena propriedade familiar, visto que a Pedagogia da Alternância busca preparar o jovem para que o mesmo tenha condições de permanecer no campo.

Pistrak (2000) ainda destaca que:

O trabalho agrícola só se tornará um fator de educação social quando for tomado como ponto de partida, fazendo-se sua comparação com o trabalho análogo realizado em outros lugares, no sentido de se chegar a compressão do rumo e da importância de nossa luta por formas de trabalho aperfeiçoadas. (PISTRAK, 2000, p.73)

O trabalho como princípio educativo é norteador dos processos de humanização e de atualização histórica do próprio homem, por ser práxis que comporta como um de seus fundamentos, a integração entre ciência, cultura e trabalho. A utilização pela Pedagogia da Alternância do trabalho como princípio educativo é muito importante por constituir como um elo na relação escola, família e comunidade. Busca-se fazer com que torne-se possível que os processos de ensino e aprendizagens sejam realizados a partir do cotidiano de vida dos educandos. Além disto, possibilitar aos educandos um contato maior com a família, a comunidade.

O trabalho como princípio na perspectiva do trabalhador, como diz Frigotto (1989), implica superar a visão utilitarista, reducionista do trabalho. Esse processo é coletivo, organizado, de busca prática de transformação das realizações sociais desumanizadoras e, portanto, desedificativas. A consciência crítica é o primeiro elemento desse processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações, onde o trabalho se torna expressão de vida e, portanto educativo (Frigotto, 1989, p.8). O trabalho é a mediação entre a ciência e produção, compreendida como a forma concreta pela qual se realiza historicamente a produção e a reprodução do material e espiritual da existência humana. Compreender assim o trabalho como meio de ação social da existência, possibilita compreender que, para que a humanidade exista todos precisam acesso ao conhecimento, à cultura e as condições necessárias para trabalhar e produzir a existência e a riqueza social. Um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, que garanta a todos os direitos de conhecimento e que possibilite o acesso à cultura, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional, onde independente da classe social os alunos possam ter a mesma qualidade de ensino.

Entende-se portanto que o trabalho como princípio educativo, utilizado para auxiliar a formação humana encontra-se no processo de conhecimento da relação homem x meio, proporcionando ao jovem e ao adulto a compreensão das relações sociais, culturais e práticas do campo. Por isso, a importância que no ensino e escolarização da sociedade, o trabalho possa ser desenvolvido com caráter primordial para proporcionar a compreensão ao educando das relações existentes na comunidade na qual ele se encontra. A Pedagogia da Alternância e seu sistema de ensino, forma uma instituição de formação unitária, ou seja, garante a os jovens do campo o direito ao conhecimento, possibilita que os mesmos tenham acesso ao ensino, ao trabalho, a cultura, por meio de uma educação básica e profissional, onde os filhos de todos os agricultores possuem a mesma qualidade de ensino.

2.5 Pedagogia da Alternância – história e concepção

A história da Pedagogia da Alternância e principalmente da primeira Maison Familiale Rurale (MFR) é muito mais do que uma simples história de educação, pois envolve os problemas educacionais enfrentados pelo universo rural, abrangendo dimensões pedagógicas, ecológicas, econômicas, políticas, sociais, profissionais e culturais, resultando então de um longo processo histórico de movimentos sócias próprios do meio rural com inspirações democráticas, sendo esta ligação com os movimentos sociais que proporciona uma grande riqueza as MFRs.

A primeira experiência em alternância se desenvolveu no período entre guerras, na França mais especificamente no Sudoeste francês em Lot-et-Gorane em 1935, dando inicio a experiência que posteriormente permitiria a criação da primeira Maison Familiale Rurale. Segundo Begnami (2003, p.23) “A MFR nasce da intenção objetiva de agricultores familiares. Não é um fruto fortuito do acaso, muito menos uma iniciativa de política pública interessada nos problemas que afligem o campo.”

De acordo com Zamberlam (1996), a Pedagogia da Alternância teve como idealizador um religioso que buscou solucionar os problemas da ignorância e pobreza de uma comunidade rural extremamente carente através do uso da educação de crianças e jovens, para isso utilizou uma pedagogia adequada a realidade dos mesmos, mantendo acima de tudo um profundo respeito pela identidade cultural daquelas crianças. Silva (2000) considera como fonte de inspiração e mobilização na área rural francesa a influencia do *Movimento de*

*Sillon*³⁴. A partir deste movimento surge o Secretariado de Iniciativa Rural bem como a Juventude Agrícola Cristã (JUC), espalhando inúmeras ações nas mais diversas regiões do país, resultando também da criação e difusão das MFRs.

O fato histórico que culminou na criação da primeira MFR, foi o caso de um jovem agricultor, Ives Peyrat, que ao não se adaptar a escola na cidade, abandona os estudos, optando por ficar somente com o trabalho no campo, causando então a decepção de seu pai, que sonhava em ver seu filho estudando. Diante disto, entre os principais agentes pioneiros a criação da primeira MFR, podemos destacar três personalidades: o agricultor Jean Peyrat pai de Ives, o Padre Abbé Grenereau, e o Jornalista e diretor da SCIR³⁵, Arsène Courvre.

O Jornalista Arsène Couvrer, então presidente da SCIR, foi o responsável por facilitar os primeiros contatos dos promotores desta iniciativa junto ao Poder Público em Paris. A terceira figura de grande notoriedade para a criação da primeira MFR foi o Padre Abbé Granereau, formado pelo pensamento social da Igreja Católica³⁶, apaixonado pela profissão agricultor e fielmente comprometido com as causas referentes ao desenvolvimento da agricultura e do meio rural, desempenhou importante papel na criação da primeira MFR, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino e formação dos jovens.

A MFR nasce então da intenção objetiva de agricultores familiares, não sendo esta um acontecimento eventual, nem mesmo uma preocupação política interessada nos problemas que atingiam o campo. Foram os pais insatisfeitos com o sistema educacional que vigorava que uniram-se formando uma associação apoiados pelo pároco Abbé Granerou³⁷ à buscar um educação adaptada a realidade do meio rural para os seus filhos com base nos princípios de uma pedagogia apropriada, denominada Pedagogia da Alternância, a responsabilidade e condução das MFRs ficariam a cargo das famílias, objetivando promover o desenvolvimento

³⁴ Movimento cujo princípio era a defesa da democracia como condição essencial do desenvolvimento social. A partir desse movimento vão desencadear inúmeras ações, motivando e incentivando praticas solidárias e comunitárias em todos os níveis, dentre as quais encontram-se o sindicalismo rural.

³⁵ SCIR – Secretariado Central de Iniciativa Rural, organismo sindical, que objetivava buscar através de meios legais beneficiar o desenvolvimento rural, através da criação de sindicatos, e associações mutualistas, proporcionando aos agricultores a tomada de consciência de sua real importância perante a sociedade, bem como desenvolvendo neles o desejo de assumirem a responsabilidade perante seu próprio destino.

³⁶ As encíclicas Papais, Quadragésimo Anno e a Rerum Novarum, de cunho social, marcam o pensamento social Cristão por todo o Século XX.

³⁷ Abbé Granereau foi o idealizador da pedagogia da alternância, pároco de uma pequena capela localizada em Sérignac-Péboudou, no interior da França, fundou no ano de 1935 a primeira Maison Familiale Rurale. Para ele sua função não era apenas celebrar missas e dar aulas de religião, sua missão era promover o desenvolvimento socioeconômico das famílias camponesas de sua paróquia.

do meio onde o jovem vive, e fornecendo aos mesmos uma proposta de formação integral e personalizada.

Para a criação deste novo modelo pedagógico baseado em alternância, estipulou-se ideias fundamentais para o bom funcionamento da MFR, entre essas ideias, Silva (2000) destaca: a criação de uma associação formada pelos pais, sendo eles responsáveis em todos os pontos de vista; a utilização da alternância levando-se em consideração o ritmo de cada região; a distribuição dos jovens em pequenos grupos, a fim de facilitar a metodologia e tornando-a viável, pois o excesso de jovens impediriam a viabilidade da mesma; outro ponto levado em consideração diz respeito a orientação religiosa das famílias, neste caso os jovens tinham liberdade religiosa conforme a orientação dos pais, sendo que em nenhum caso o eclesiástico poderia ser diretor da MFR e nela residir.

A primeira experiência de MFR ocorreu no ano de 1935, com o ingresso da primeira turma, formada por apenas cinco jovens com idades entre 13 e 14 anos. Nesta primeira experiência, os jovens passavam três semanas em suas propriedades, realizando os trabalhos práticos e ajudando seus pais, e uma semana em regime de internato nas dependências da igreja, recebendo conteúdos teóricos com orientação do padre Grannereau. Estevam (2003, p.34) afirma que “os resultados foram excelentes e os jovens mostraram-se interessados e suas famílias também estavam empenhadas ao máximo na formação, além de contar com o envolvimento da comunidade local”. Em função do bom resultado obtido desde o principio, outras famílias da região ficaram interessadas pelo projeto, sendo que no ano seguinte além dos cinco jovens pioneiros, o projeto recebeu mais quinze jovens.

A associação formada pelos pais dos jovens, desde o principio assumiu todas as responsabilidades referentes a condução e manutenção do projeto, contando com a participação familiar inclusive nos aspectos pedagógicos da formação destes jovens. Se por um lado os jovens aprendiam e atuavam na prática com seus pais em suas propriedades, por outro adquiriam a formação pedagógica necessária para o aprimoramento de técnicas a serem usadas na produção familiar, bem como para adquirir a capacidade de adaptação a essas novas praticas impostas pela modernização da agricultura. Essa formação pedagógica ocorria na *Maison*, contando com a participação de um monitor, cujos conteúdos eram de disciplinas de conhecimento gerais associados a uma formação social e cristã. Desde o principio considerou-se de vital importância, e fundamental para o sucesso da MFR a participação ativa das famílias no processo de formação dos filhos.

Gimonet destaca que:

A implantação da alternância demonstrou imediatamente a necessidade de uma atividade e de um instrumento pedagógico específico para:

- de um lado, permitir, aos filhos e filhas de agricultores da época, a observação e análise direta da prática agrícola de sua roça e aos pais de colaborarem na formação de seus filhos, trazendo sua experiência e seu saber-fazer;
- de outro lado, estabelecer um elo orgânico entre a experiência da profissão, da vida familiar e social na qual se insere o jovem adolescente e o período escolar. (GIMONET, 2007, p.32)

Percebe-se portanto a notoriedade da preocupação com uma formação integral, que visa o lado humano, além da formação profissional e técnica onde o jovem deve aprender a praticar uma agricultura diferente da rotineira realizada sem um significativo conhecimento da terra e dos fenômenos decorrentes. Esta falta de técnica era habitualmente praticado pelas famílias das quais esses jovens faziam parte.

Para Estevam (2003, p.50) “Os períodos de alternância oportunizam ao jovem a confrontação com o trabalho, permitindo aprender da melhor maneira em situação real, refletindo de forma mais profunda sobre o projeto.” Isso permite que o jovem tenha acesso a escolhas racionais entre uma gama de possibilidades, permite que esses jovens possam planejar melhor o seu futuro.

Diante dos resultados positivos observados nos primeiros anos desta nova experiência pedagógica, percebe-se uma multiplicação de MFRs em escala nacional. De acordo com dados encontrados em Begnami (2003) entre o surgimento da primeira *Maison* (1935) até o ano de 1940, eram apenas três escolas dentro do território francês, cujo número de matrículas de jovens aumentava significativamente ano a ano. Já no ano de 1942 somavam-se 17 escolas atendendo a mais de 500 jovens. Porém esta expansão acelerada trouxe consequências em no que refere-se a unidade de ensino, pois cada instituição começou a interpretar a proposta a sua maneira, e em diversas vezes fugindo da real proposta pedagógica preterida, e afastando-se das ideias iniciais, dando origem a inúmeras divergências nos mais diversos pontos de vista. Diante disso, tornou-se necessário a criação da União Nacional das Maisons Familiaes Rurales (UNMFRs), bem como o Centro de Formação de Monitores em 1942, objetivando unificar a construção de uma identidade atualizada e revitalizada preservando-se suas origens. Porém, foi após o término da Segunda Guerra Mundial que realmente inicia-se o processo de unificação do movimento, ao mesmo tempo em que busca-se resgatar e utilizar a própria identidade dos princípios fundamentais que desde o início nortearam essa proposta de ensino.

Com as mudanças ocorridas após a criação da UNMFRs, as associações locais ganharam uma maior autonomia, sendo que cada associação passou a contar com seu próprio diretor, este deveria obrigatoriamente possuir habilidades técnicas e pedagógicas para

coordenar uma equipe de monitores. Outro benefício, foi o fato de que os programas passaram a receber aprovação e aval das famílias cujos jovens atendidos pertenciam, as atividades internas de limpeza e cozinha passaram a ser realizadas pelos próprios jovens orientados por um monitor.

Estevam ressalta que:

Outro ponto importante foi a entrada no processo de técnicos em educação e pedagogos, dando assim um caráter formal para a pedagogia. Estas decisões provocaram a reflexão de que o movimento deveria buscar em primeiro lugar uma formação ampla para o jovem rural, que fosse além da visão agrícola. (ESTEVAM, 2003, p.38)

Diante disso, nota-se que os pioneiros da Pedagogia da Alternância, tinham como objetivo criar uma escola diferentes que propiciasse aos jovens uma formação em vários aspectos. Segundo Costa (1997) estes aspectos são: a) *formação técnica*, considerada necessária, porém levando em consideração a necessidade que o produtor rural possui em relação a ajuda prestada por seus filhos; b) *formação geral*, cujo objetivo é fazer com que o jovem expanda seu campo de conhecimento a fim de possibilitar-lhe a superação de suas preocupações técnicas, situando-lhe no espaço e tempo; c) e por fim a *formação humana*, esta visa a formação de um profissional da agricultura responsável e competente, que mantenha uma relação harmônica com a sociedade e com o meio. Deste modo, pode-se afirmar que a Pedagogia da Alternância, na busca incessante em articular o mundo escolar e o mundo vivido, muitas vezes opostos, com teorias e práticas próprias, a alternância coloca frente a frente realidades diferentes, onde a escola é simbolizada pela transmissão do saber e a família com a experiência prática de pequena produção, apresentando dinâmicas capazes de envolver o meio escolar e o meio familiar. Neste sentido, visto que cada sujeito é único e pode produzir apenas frutos únicos, a Alternância então surge para respeitar essa riqueza e essa diversidade encontrada no meio rural.

2.5.1 A expansão da Pedagogia da Alternância

Depois de consolidado o projeto dentro do território francês, ocorre movimento internacional das *Maisons* cujo início se deu na década de 1950, por ocasião de uma viagem de representantes do governo e instituições de ensino da Itália, que conheceram a experiência, dando início então a expansão desta experiência. A primeira *Maison* implantada fora da França, foi no ano de 1958 na Itália, sendo que a partir desta experiência inúmeras outras foram surgindo. Estevam (2003) destaca que dentro do território italiano, o projeto passou por

algumas alterações, visando a adaptar a experiência para a sua realidade. Uma das principais mudanças ocorreu na maneira como esta experiência passou a ser denominada, ou seja, “Escola Família Agrícola” ou simplesmente Escola Família.

Além da Itália, as *Maisons* espalharam-se também na Espanha em 1966 e em Portugal no ano de 1984. Fora do continente europeu, a Pedagogia da Alternância alcança o continente africano no ano de 1962 com a possibilidade da implantação de projetos em vários países do continente. Estevam (2003) ressalta que para a implantação de *Maisons* no continente africano, a UNMFRs colocou a disposição dos países pertencentes ao continente interessados pelo projeto assessores e monitores experientes, e dispostos a auxiliar na implantação do projeto nesses países.

Na América Latina, o primeiro país a receber a PA foi Brasil, mais especificamente no estado do Espírito Santo, no ano de 1968, sob influência das experiências italianas. Ainda no ano de 1969, a experiência expande-se para a Argentina, e posteriormente para outros países latino americanos.

Gilbert Forgeard³⁸ destaca que:

Paralelamente a este desarrollo geográfico, los CEFFA's se adaptan a las necesidades del médío en el cual son amplantados. Al principio y todavía em la mayoría de los países, desarrollan formaciones vinculadas a la agricultura y actual muy fuertemente para el desarrollo técnico, económico y social del sector agrícola. (FORGEARD, 2005, p. 14)

Neste sentido, cabe destacar que as novas CEFFA's, ao se espalharem pelo mundo procuram se adaptar ao meio em que elas estão inseridas, a fim de atender as necessidades e especificidades do local, porém mantendo a unidade pedagógica da alternância. As *Maisons* portanto continuam com os mesmos objetivos, não sendo apenas o de formar, mas principalmente o de educar, mantendo-se centradas na qualidade, na acolhida e no acompanhamento dos jovens.

No ano de 1975, com o objetivo de promover a difusão, a representação, a integração e o desenvolvimento das MFRs em todos os países através de contatos e trocas de experiências entre as mais diversas iniciativas, transmitir os princípios metodológicos utilizados pelas MFRs, além disso, auxiliar na aplicação desses princípios, surge a Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale (AIMFR). Esta busca então, promover a expansão da alternância, buscando manter todas as iniciativas integradas, mantendo também a identidade comum a todos.

³⁸ Secretário Geral da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR).

2.5.2 Experiências educativas em alternância no Brasil: EFAs e CFRs

No Brasil, as experiências que permitiram a entrada da Pedagogia da Alternância e criação das primeiras *Maisons Familiales Rurales* foi introduzida durante a década de 1960, no interior do estado do Espírito Santo, localizado na região sudeste brasileira, sob influência de experiências italianas. Esta experiência foi marcada pela participação do padre Jesuíta Humberto Pietrogrande, recém chegado ao sul do estado do Espírito Santo.

A implantação da primeira EFA no Espírito Santo, se deu junto a agricultores empobrecidos pela política do intervencionismo econômico estatal, pois esta renegava a agricultura familiar em detrimento da empresa agrícola moderna. Diante desta realidade de crise econômica e social, o pároco, que possuía conhecimento das EFAs italianas, vendo a possibilidade de adaptar o projeto, deu início as discussões juntamente aos agricultores locais para a criação de uma Escola que atendesse seus filhos, foi a partir desta discussão que surge no ano de 1968 a primeira Escola Família Agrícola (EFA) em território brasileiro, adotado este nome em função da influência italiana.

Para garantir e operacionalizar a criação da primeira EFA e de outras que surgiram posteriormente a esta, criou-se o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) no ano de 1968 como uma entidade civil mantenedora, filantrópica, sem fins lucrativos, e com poderes para representar e defender os interesses e aspirações dos agricultores da região, sendo portanto uma entidade de voltada a atende de forma social, com ações visando a área da educação, da saúde e ações comunitárias do meio rural daquele Estado.

Neste sentido, Lourenzi (2014) enfatiza que as novas CEFFA's, ao se espalharem pelo mundo procuram se adaptar ao meio em que elas estão inseridas, a fim de atender as necessidades e especificidades do local, porém mantendo a unidade pedagógica da alternância. As *Maisons* portanto continuam com os mesmos objetivos, não sendo apenas o de formar, mas principalmente o de educar, mantendo-se centradas na qualidade, na acolhida e no acompanhamento dos jovens.

As primeiras experiências em alternância no Brasil ocorriam de maneira informal, como “Cursos Livres”, ou seja, não possuíam nenhuma autorização legal de órgão competente para o funcionamento. Primeiramente, a duração desse curso era de dois anos, com períodos alternados de uma semana de formação técnica na escola e duas de formação prática junto à família. O público atendido manteve as mesmas características da experiência europeia, jovens

rurais filhos de agricultores familiares, porém esses apresentavam faixa etária superior, fora da faixa etária escolar, ou seja, com idade superior a 16 anos.

A partir do ano de 1972, as EFAs brasileiras passam por um processo de formalização, passando também por um avanço sobre o território Capixaba³⁹, bem como para os outros Estados brasileiros. Após a formalização do ensino, o plano de formação das EFAs passa a ter por finalidade a pré-qualificação profissional e escolarização formal, pois esta era uma alternativa quase que única de escolarização na maioria das comunidades onde foram instaladas, gerando um grande desafio, e obrigando uma articulação entre os planos de estudo e o currículo oficial.

A expansão ocorreu de forma mais acentuada durante a segunda metade da década de 1980. Esta expansão se deu tanto dentro do Estado do Espírito Santo, quanto para fora dele, neste período observaram-se implantações de EFAs nos Estados de Minas Gerais, Piauí, Rondônia, Maranhão e Amapá. Em sua maioria, essas iniciativas originaram-se através da influência das pastorais sociais das igrejas, principalmente aquelas de cunho religioso católico. O sistema de ensino adotado pelas EFAs, varia de acordo com o tipo de reconhecimento obtido pelos seus cursos junto as Secretarias de Estado da Educação, quanto ao ritmo de alternâncias, Silva ressalta que:

Nos cursos regulares de ensino fundamental, o ritmo de alternância adotado era de uma semana na EFA e uma semana na propriedade, enquanto nos cursos de ensino médio, era de quinze dias na EFA e quinze dias na propriedade. Nos cursos reconhecidos como ensino de suplência, o ritmo da alternância passava a ser de uma semana na EFA e de duas semanas na propriedade. (SILVA, 2012, p.56)

Com esta grande aceitação do público jovem, bem como de suas famílias em relação ao modelo de ensino praticado pelas EFAs observou-se ao longo dos anos um grande processo de expansão dessas instituições de ensino. Diante da expansão do projeto, surge a necessidade da criação de uma associação que garanta uma maior articulação e união entre as EFAs. Neste sentido, no ano de 1982, durante a primeira assembleia geral de todas as EFAs brasileiras que criou-se a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), cujo objetivo segundo Silva (2000) era o de coordenar as atividades buscando defender os interesses das entidades vinculadas, assim como assessorar a implantação de novas iniciativas em território nacional.

Diferentemente das Escolas Famílias Agrícolas que foram implantadas em território brasileiro durante a década de 1960, as Casas Familiares Rurais (CFRs), surgem no Brasil no início da década de 1980, período este em que as EFAs encontravam-se em plena ascensão .

³⁹ Capixaba é o adjetivo pátrio que qualifica as pessoas nascidas no Estado do Espírito Santo/Brasil.

Totalmente desvinculada das EFAs, as CFRs nasceram e se desenvolveram constituindo um outro movimento de formação por alternância, vinculado diretamente ao movimento internacional das MFRs e sob orientação das experiências francesas e da UNMFRs. As primeiras CFRs brasileiras foram implantadas na Região Nordeste, tendo como base um assessor pedagógico da UNMFRs através de convênios e acordos de Cooperação Internacional firmados entre o governo brasileiro e o governo francês.

De acordo com Silva (2012), para resgatar a história da implantação das Casas Familiares Rurais no Brasil, devemos distinguir três momentos que caracterizam a sua trajetória em nossa sociedade, sendo eles:

[...]um primeiro momento, no qual foram realizados os primeiros ensaios de organização das CFRs no nordeste brasileiro; um segundo momento, que registra a ocorrência da migração dos projetos das CFRs para o sul do Brasil, caracterizando assim, a implantação e o desenvolvimento das primeiras experiências educativas no Paraná. Com a consolidação dessas experiências no Paraná teve início um terceiro momento da trajetória das CFRs, com a sua expansão para outras regiões do Estado do Paraná, ao mesmo tempo em que ocorreu também o início dessas experiências em outros estados da Região Sul do Brasil. (SILVA, 2012, p.58)

É importante destacar que as primeiras manifestações para a criação das Casas Familiares Rurais na região Nordeste ocorreram em função de uma viagem de estudo realizada por um grupo de profissionais brasileiros que em viagem a França no ano de 1979, conheceram as experiências francesas em alternância. As ações desenvolvidas nesta primeira fase de divulgação das MFRs no Brasil, aconteceram na região Nordeste, devido aos primeiros contatos terem sido feitos com pessoas ligadas a SUDENE (Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste), que durante a década de 1980, desenvolviam inúmeros programas voltados para a educação, principalmente o programa do Polo Nordeste.

O Polo Nordeste, juntamente com Pronasec, o Promunicípio, e Edurural, entre outros programas de desenvolvimento marcaram o cenário educacional nordestino na década de 1980, estes programas buscavam enfatizar a educação e o trabalho produtivo, a educação e a vida comunitária. Esses programas investiram na melhoria da qualidade da educação rural brasileira, e devem de acordo com Silva (2012) serem considerados como um todo que se articulava na perspectiva de integração do Brasil e de outros países da América Latina a sociedade capitalista de mercado.

No ano de 1980 surge então a primeira CFR brasileira no município de Arapiraca, Alagoas, e posteriormente uma segunda no ano de 1984 no município de Riacho das Almas, Pernambuco. Ambas apresentaram traços em comum, como a ajuda e auxílio francês para a

implantação e manutenção, este apoio objetivava qualificar os monitores, realizar a pesquisa participativa, criar uma associação de pais, criar o Plano de Formação, entre outros. Outra característica em comum entre as duas CFRs é a de que ambas foram experiências de curta duração.

A Casa Familiar Rural de Arapiraca, foi instalada em uma região onde a principal fonte de renda provinha da cultura do fumo de corda, sendo que esses agricultores eram filiados a uma cooperativa local, e a partir desta cooperativa, recebiam assistência da EMATER e SUDENE. Porém, os jovens e as famílias convencidos pela CFR a comercializar o fumo com a cooperativa local, afim de garantir maiores lucros. Este fato provocou um grande descontentamento entre os comerciantes locais, no quarto ano de funcionamento da Casa, essa insatisfação gerou o mando de morte do Presidente da Cooperativa e o Secretario da Associação, causando assim o encerramento das atividades.

Já a Casa Familiar Rural de Riacho das Almas em Pernambuco, iniciada no ano de 1984, também contou com a ajuda francesa, esta experiência foi implantada em uma região do agreste nordestino, onde os agricultores vinham sendo castigados pela miséria e pelos longos meses de seca ocorridos durante os anos, como consequência, ocorre o abandono de suas atividades habituais, e encontram uma solução no artesanato, porém ai também encontram problemas principalmente com a comercialização, devido a dependência de intermediários. Com a criação da CFR, ameniza-se esses problemas com a criação de grupos de produção e comercialização diretamente nos centros consumidores. Porém ao longo do tempo, esta experiência sofreu um desvio de seus objetivos, e ao invés de fazer o que estava previsto dentro da proposta de uma CFR, os monitores acabaram reproduzindo os mesmos propósitos de uma escola convencional. Este fato fez com que as autoridades locais optaram por cessar o apoio financeiro, acarretando no encerramento de suas atividades em 1990.

Apesar de essas duas primeiras experiências fracassarem em seus objetivos iniciais, tornaram-se referencia para o surgimento de outras CFRs no Brasil, sendo que a CFR de Riacho das Almas foi a principal inspiração nacional para a criação das CFRs do estado do Paraná. Silva (2012) destaca que foi no sul do Brasil que as CFRs encontraram o cenário ideal para sua expansão. Foi durante o Seminário Franco-Brasileiro ocorrido no ano de 1985 na cidade de Curitiba – PR que ocorreu os primeiros contatos e interações com pessoas e instituições da Região Sul.

2.5.3 A expansão do movimento no Sul do Brasil

Após as duas primeiras experiências de formação em alternância no Sul do Brasil, o governo paranaense através do setor de Ensino Técnico Agrícola, vinculado com a Secretaria Estadual de Educação e as prefeituras, passou a apoiar institucionalmente o projeto das CFRs no ano de 1991. Neste período ocorrem uma série de ações voltadas para a organização de outras Casas Familiares Rurais, favorecendo assim uma expansão deste modelo educacional para os demais estados da Região Sul. Silva (2012) destaca que uma das principais ações foi justamente a institucionalização das experiências de formação em alternância para a formação de jovens rurais por parte do Governo do Estado.

A rápida expansão da experiência no sul do Brasil, gerou a necessidade da criação de uma entidade que fosse capaz de coordenar os trabalhos de implantação e manutenção de novas CFRs, tendo como função também o acompanhamento dos projetos das CFRs. Surge então no ano de 1991 com o objetivo de difundir e padronizar a proposta de formação de jovens através da pedagogia da alternância a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR – Sul). Instituída como uma associação cultural e beneficente com fins filantrópicos, busca também oportunizar aos jovens agricultores a possibilidade de permanência no meio em que vivem, proporcionando uma formação associada a realidade dos mesmos. Com isso, a ARCAFAR – Sul pretende ser capaz de oferecer as condições necessárias para a inserção desse jovem em sua comunidade, proporcionando a ele novas oportunidades de geração de renda, inclusão social, acarretando em uma melhoria em sua qualidade de vida e tornando-o um cidadão.

Entre outras funções, a ARCAFAR – Sul, tem por missão “Representar, assessorar e qualificar as Associações das Casas Familiares Rurais, buscando o desenvolvimento sustentável e solidário da agricultura familiar, pela Pedagogia da Alternância, para a Educação do Campo, em benefício da sociedade.”(ARCAFAR – Sul 2013). Tendo ainda entre outras missões, a realização de convênios com outras associações, instituições públicas e privadas, tanto nacionais quanto internacionais, tornando possível, que no ano de 1994, o Governo do Estado do Paraná aprovasse o Programa Casa Familiar Rural, este programa fundamentado no projeto original das Casas Familiares Rurais, possibilitava que as Secretarias de Estado da Educação, da Agricultura e Fazenda, além de outros órgãos vinculados ao Governo, viabilizassem os recursos necessários para promover a implantação de novas CFRs em todo o Estado.

Cabe destacar que os processos de formação pedagógica dos primeiros monitores, bem como o acompanhamento em cursos de capacitação dos responsáveis pelas CFRs e a confecção do material pedagógico utilizado para o desenvolvimento da pedagogia da alternância nas CFRs brasileiras, foram ações conjuntas realizadas entre a UNMFRs com a ARCAFAR – Sul.

No ano de 1992, a ARCAFAR-Sul obteve um convênio com o Governo Frances e algumas ONGs europeias, lideradas pela UNMFRs, tornando possível a evolução do programa das CFRs brasileiras. Nogueira (1999), observa que o objetivo principal deste convênio era implantar a médio e longo prazo, mudanças no meio rural brasileiro, principalmente naquelas regiões onde concentra-se a agricultura familiar, buscando multiplicar as informações a respeito das CFRs, facilitar a criação de equipes responsáveis bem como orientando na prática das funções associativas, engajar os responsáveis locais na formação dos jovens e dos adultos para o suporte de seus projetos de instalação, em particular na escolha de produções a serem desenvolvidas e que venha a garantir uma soberania alimentar.

No que se refere as Associações Regionais, que objetivam organizar e padronizar o processo de formação por alternância de todas as CFRs do Brasil, estas dividem-se em ARCAFAR-Sul com sede no município de Barracão-PR, ARCAFAR – Norte com sede no município de Altamira – PA, sendo que as ARCAFAR – Sudeste, ARCAFAR – Centro Oeste e ARCAFAR – Nordeste encontram-se em fase de implantação. Outra mudança que também esta sendo discutida, é a possibilidade de a ARCAFAR – Sul passar por uma subdivisão, onde cada estado da Região Sul contaria com a sua ARCAFAR, e estas estariam sob regência da ARCAFAR – Sul. Estevam (2003) ainda ressalta as discussões entre as ARCAFARes e a UNEFAB a respeito da possibilidade da criação de uma Confederação das Associações em nível de nacional, cujo objetivo seria coordenar e auxiliar as Associações Regionais diante de suas dificuldades, bem como capacitar os monitores tanto das CFRs quanto das EFAs. Atualmente para facilitar o entendimento e a compreensão das diversidades de experiências em Pedagogia em Alternância, estabeleceu-se o termo CEFFAs (Centros Familiares de Formação em Alternância), para denominar de forma abrangente todas as unidades educativas que adotam o sistema pedagógico da Alternância.

Este modelo de experiência educativa, chegou a região noroeste do estado do Rio Grande do Sul no ano de 1998, quando surgem ali as primeiras discussões a cerca da necessidade de um centro de qualificação voltado a atender os jovens do meio rural e que

promovesse o desenvolvimento agropecuário da região. Ao mesmo tempo em que ocorriam a divulgação e debates a cerca da implantação de uma CFR, surge com o apoio da ARCAFAR-Sul uma diretoria provisória para compor a Associação da Casa Familiar Rural Santo Isidoro. A primeira turma de jovens agricultores ocorreu durante o ano de 2001, e contou com um grupo de 28 famílias de jovens interessado em frequentar este que era um projeto de educação rural, no qual as famílias são a base do processo de formação.

Já no ano de 2002, com o objetivo de constituir uma segunda turma de jovens educando, promoveu-se a abertura do processo de inscrições junto as prefeituras e sindicatos da região, apresentando-se em dezembro de 2002 no encontro das famílias um total de 45 jovens, porém, devido a capacidade de atendimento da Casa Familiar Rural ser apenas de 25 a 30 jovens, tornou-se necessário executar um processo de seleção dos jovens. Manfio (2010) ressalta que a trajetória das CFRs na região norte do Estado do Rio Grande do Sul ainda é curta para se fazer uma análise profunda e detalhada, porém com os elementos já disponíveis fica claro a necessidade da manutenção deste modelo de ensino na região, pois é um desejo, e uma necessidade dos jovens provindos desta região.

2.5.4 Os quatro pilares da Pedagogia da Alternância

A quase 80 anos que as MFRs vêm percorrendo um longo trajeto institucional e pedagógico, primeiramente na França e progressivamente no restante do mundo. Porém, com esta expansão, observa-se que adaptações do projeto foram feitas, a fim de que este respondesse melhor as necessidades do local onde estaria sendo inserido, e isso dificulta a gestão de cada uma e do conjunto, pois de um sistema praticamente homogêneo em sua origem, adquiriu uma gama de diversidades. Como ressalta Gimonet (2007, p. 13) “A diversidade torna-se regra hoje”. É importante promover adaptações para que as CEFFAs possam atender aos seus propósitos, visto que cada localidade vive uma realidade diferenciada e carece que suas penúrias sejam sanadas. No entanto, é necessário para que não ocorra uma perda de identidade, nem da originalidade do movimento é necessário que se mantenha uma unidade entre as instituições pertencentes ao sistema CEFFAs, “*uma unidade na diversidade*” (Gimonet, 2007, p.14). Para que se mantenha esta unidade é fundamental que cada CEFFA atenda a alguns traços fundamentais de uma identidade em comum.

Perante esta necessidade de manter uma identidade comum a todas as instituições do movimento cuja origem se deu nas MFR, na França a UNMFR criou a Carta de Identidade das MFRs, sendo que todos deveriam saber:

- finalidades: - de um lado, a educação, a formação profissional e geral associadas e a orientação dos adolescentes, e, de outro lado, a contribuição para o desenvolvimento do meio;
- um contexto de implantação e de ação: o meio rural;
- uma estrutura, ao mesmo tempo jurídica e de participação e responsabilização das famílias: a associação;
- um método pedagógico: a alternância com suas implicações quanto ao papel educativo dos pais e mestres de estágio profissionais e suas técnicas e instrumentos pedagógicos;
- uma estrutura educativa: o internato e o pequeno grupo;
- uma equipe educativa animadora do conjunto. (GIMONET, 2007, p.14)

Neste sentido, a Carta de Identidade, busca preservar a unidade do movimento, destacando o que é necessário para que determinada instituição possa ser considerada uma MFR. No entanto, cabe ressaltar que da mesma forma que o movimento, a carta também é um documento evolutivo, que vai adaptando-se no decorrer do tempo, porém as mudanças nela feitas passam por um profundo interrogatório a fim de garantir que os fundamentos do movimento sejam preservados acima da evolução.

A necessidade de manter uma identidade comum a todas entidades integrantes ao sistema CEFFA, fez com que os fundamentos fossem repensados de maneira que contemplassem igualmente a todos, neste sentido, surge então os Quatro Pilares dos CEFFAs (Figura 03), que caracteriza o sistema e o sustenta, representando os princípios, e atuando como sua base, concentrando suas características fundamentais e irrevogáveis, constituem os fins definidos que se conseguem com meios precisos. Como é possível observar na figura a seguir, os quatro pilares estão divididos em dois grupos, sendo que dois pilares pertencem a ordem das finalidades, ou seja, a formação e o desenvolvimento do meio, e os outros dois pertencem a ordem dos meios, isto é, a associação e a alternância, portanto os quatro pilares sustentam as associações mantenedoras dos CEFFAs, a pedagogia da alternância, a formação integral do aluno e o desenvolvimento local sustentável.

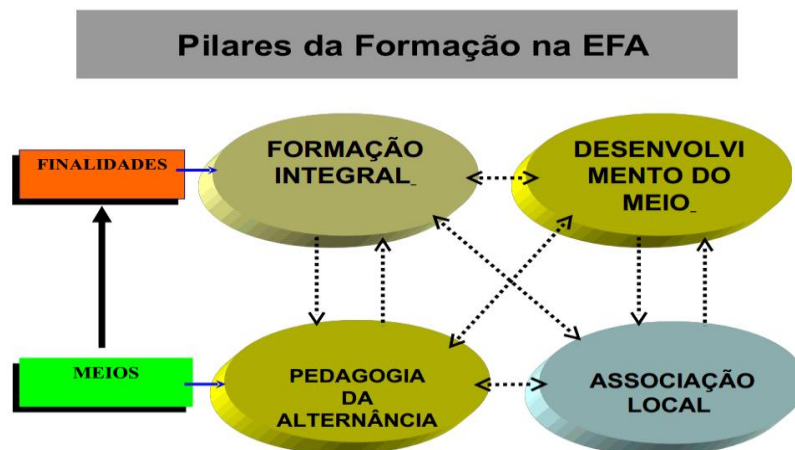


Figura 03 – Os Quatro Pilares dos CEFFAs
 Fonte: www.arcafarsul.org.br

O primeiro desses pilares, diz respeito a constituição de uma associação responsável pela instituição em seus mais variados aspectos: econômico, jurídico e de gestão. As CEFFAs “representam para as suas associações, não um fim em si mesmas, mas um meio para alcançar o desenvolvimento local e coletivo” (SOUZA, 2008, p.5), isto é, as associações que representam cada uma das instituições integrantes do sistema CEFFA podem atuar em projetos e atividades que favoreçam o desenvolvimento local, ao mesmo tempo em que se propõem a formar as futuras gerações que irão dar continuidade ao projeto. Este primeiro pilar é considerado uma condição necessária para a formação e manutenção de uma CEFFA, pois sua existência se vincula a uma organização local de base participativa, em que a associação das famílias, as comunidades, as instituições locais, os profissionais do setor são os responsáveis pela gestão e pelo desenvolvimento local. Essa associação deve promover um organização de base democrática e participativa, composta por pais e outros atores comunitários, cujo principal objetivo esta na promoção do desenvolvimento local.

O segundo pilar de sustentação e caracterização das CEFFAs, é a utilização de uma proposta pedagógica específica e única para todas as instituições integrantes do movimento, ou seja a Pedagogia da Alternância. No sentido geral, pode-se dizer que para Ribeiro (2008, p.30) “a Pedagogia da Alternância tem o trabalho produtivo como um princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo”, sendo que a mesma procura articular a pratica e a teoria, realizando-se em tempos e espaços que se alternam entre a escola e a propriedade, comunidade, assentamento, acampamento ou movimento social ao qual o educando esta vinculado. Para Azevedo (2005) o ensino na alternância é organizado em função do trabalho e o educando alterna períodos regulares de

aprendizagem na escola, com períodos de convívio com a família, onde desenvolve as práticas previamente orientadas, colocando em ação a ligação entre a teoria e a prática. Neste sentido, a alternância atua como uma estratégia de escolarização que possibilita aos jovens que vivem no campo conjugar a formação escolar com as atividades e tarefas na unidade produtiva familiar, sem desvincular-se da família e da cultura do meio rural. Daí a importância do sistema CEFFA de ensino, como uma alternativa de escolarização desse público, uma vez que possibilita ao aluno ter acesso à escola, ao mesmo tempo em que permite a ele permanecer junto a sua família, a sua cultura e as atividades produtivas as quais já estava habituado.

O terceiro pilar é a formação integral do jovem, de maneira que possa lhe permitir o pleno desenvolvimento de sua personalidade e a capacidade de construir por si só o seu projeto de vida. A formação integral leva em consideração que cada pessoa é distinta e completa, em si mesma, mas ao mesmo tempo coletiva isto porque vive em comunidade, e não subsiste enquanto indivíduo isolado. A formação integral compreende, portanto, a formação pessoal como um todo, levando em consideração todas as dimensões da pessoa: pessoal, coletiva, afetivo, emocional, intuitivo, racional, intelectual, profissional etc. A formação integral, diz respeito a tudo aquilo que pode enriquecer a sua constituição como indivíduo, considerando todos os elementos que se referem ou interferem na aprendizagem, como a organização escolar, a formação dos profissionais que nela atuam a configuração social, as representações vigentes no meio, o projeto de vida de cada um, as condições socioeconômicas da família e da comunidade. Neste sentido, a formação integral vai muito além de simplesmente preparar o jovem estudante para assimilar ciência e tecnologia, pretende prepara-lo também para a vida, e para que este jovem possa promover o desenvolvimento do local onde vive.

A formação de jovens pela metodologia da alternância implica que este se envolva em atividades produtivas, de maneira a interpretar as ações desenvolvidas, refletindo sobre o porquê e o como das atividades desenvolvidas. Ou seja, a formação integral busca promover a interação entre as atividades práticas e a reflexão teórica sobre elas. De acordo com Gimonet (2007), nesta perspectiva educativa o jovem deve ser o protagonista de sua própria formação. Fica a cargo do jovem analisar e identificar quais são os conteúdos relevantes para a promoção do seu desenvolvimento pessoal e social, e qual o papel a ser desenvolvido por ele perante a sociedade. Para que a formação integral seja possível, e para que ela obtenha o sucesso desejado, deve-se contar com atenção personalizada, pois a tutoria e o diálogo, bem

como as visitas as famílias e as comunidades são elementos de vital importância para que o objetivo da formação integral do jovem alternante seja atingido.

O quarto e último pilar, diz respeito às preocupações com as questões voltadas ao desenvolvimento. A incessante busca por parte das CEFFAs em promover o desenvolvimento nas comunidades locais é uma das principais características deste quarto pilar, pois foi justamente este desejo de desenvolvimento local que fez com que as experiências educativas baseadas em um modelo de ensino alternante surgissem primeiramente na França e posteriormente espalhando-se pelo mundo todo. Para que seja possível promover o desenvolvimento local, é necessária a integração dos mais diversos atores, entre eles encontramos as dimensões humanas, econômicas, sociais, culturais, ambientais inseridos em uma perspectiva global. É a partir dos interesses em comum destes sujeitos que são conduzidas as ações necessárias para que ocorra a busca pelo desenvolvimento de competências, de atitudes, de comportamentos para um bem estar econômico e social para todos que vivem neste meio e dele necessita. Neste sentido, torna-se importante destacar que quando os atores de um determinado contexto compartilham interesses comuns de desenvolvimento, eles tem em qualquer CEFFA um espaço de socialização, onde podem expor suas ideias e possivelmente ali planejar ações para a concretização das mesmas.

Estes Quatro Pilares dos CEFFAs, constituem as invariáveis deste movimento, porém apresentam um caráter muito geral, abrangendo de forma superficial as características necessárias para se preservar a identidade comum ao sistema. Segundo Gimonet (2007) é necessário que se entenda sobre o conteúdo e as modalidades de implementação de cada um deles, sendo necessário especificar as finalidades, precisar a natureza, as razões de ser, os funcionamentos e a animação da associação, bem como definir a alternância tal como é entendida pela AIMFR, já que várias são as formas de alternância existentes.

2.6.5 A metodologia integrativa da Pedagogia da Alternância

O princípio da alternância não é considerado novo, principalmente se tratando de educação e de escolas. Gimonet (2007, p.112) já dizia que “A Alternância não é de ontem. A aprendizagem das profissões aconteceu durante muito tempo por imitação e transmissão direta no terreno da prática”. Esta dinâmica onde se alternam tempos na instituição escolar com tempos de trabalho, com a família, na comunidade, na pequena propriedade rural, é bastante antigo, porém pouco relatado. A pedagogia da alternância praticada nos Centros Familiares de

Formação em Alternância (CEFFAs), é caracterizada como uma alternância integrativa, trazendo consigo algumas características, tais como um projeto educativo próprio, manter o foco prioritário na formação socioprofissional, a utilização de instrumentos metodológicos específicos, a articulação de espaço tempo nas mais diversas situações, uma concepção específica de educador/monitor, e por fim um conjunto de colaboradores na formação destes jovens.

Segundo Zonta (2010):

A integração na educação dos jovens, se estabelece entre os períodos da propriedade familiar e os períodos presenciais na CFR. Esta relação determina a ALTERNÂNCIA que é a possibilidade do educando: comprometer-se, interessar-se, experimentar, assumir responsabilidades, dialogar com o meio onde ele vive e inserir-se no meio rural dos adultos. (ZONTA, E.M.; TREVISAN, F.; HILLESHEIM, L.P., 2010, p.26)

Para Silva (2008):

A representação da alternância como estratégia de escolarização emerge no universo das Escolas Famílias Agrícolas, ancorada nas vivências e percepções do processo de exclusão e de desigualdades vivenciadas pelos agricultores familiares em nossa sociedade, sobretudo na sua dimensão sócio-educacional. A dinâmica de sucessão do aluno no meio escolar e no meio familiar é compreendida, assim, numa lógica de uma adequação da escola e da educação às condições de vida e de trabalho da população rural. A ideia de alternância assume, nesse contexto, um sentido de estratégias de escolarização que possibilita aos jovens que vivem no campo conjugar a formação escolar com as atividades e as tarefas na unidade produtiva familiar, sem desvincular-se da família e da cultura do campo. (SILVA, L.H. 2008, p.108)

Neste sentido, a Pedagogia da Alternância surge como uma alternativa metodológica de formação técnica e profissional de jovens, oferecendo alternativas para que este jovem continuasse seus estudos conciliando ao trabalho e, portanto, mantendo o vínculo com a terra e família. Cabe destacar que o desenvolvimento da Maison Familiale Rurale (MFR) envolveu as problemáticas relacionadas ao universo rural em suas dimensões ecológicas, políticas, econômicas, sociais e culturais.

“A Pedagogia da Alternância se torna a pedagogia do interesse e do concreto, em que a formação se desenvolve a partir da realidade específica de cada jovem e na troca de experiências com os colegas, famílias, monitores e outros atores envolvidos.”(UNEFAB, 2009)

Desta forma a Pedagogia da Alternância atende a uma proposta de educação real, fugindo da utopia, e isso se traduz na busca da realização de um projeto voltado a sociedade, buscando torna-la mais democrática, participativa e justa a todos. Este é portanto, um novo tipo de educação, que pode ser identificado na obra “Pedagogia do Oprimido” de Paulo

Freire. Freire revela um novo panorama sobre a relação entre a educação, o indivíduo e a escola. Para o autor, o homem sendo o sujeito da educação demonstra uma predisposição interacionista, já que a interação homem/mundo, sujeito/objeto, acaba sendo imprescindível na perspectiva de que o ser humano se desenvolva e torne o agente transformador de sua própria práxis. Sendo assim, o homem sujeito pela reflexão sobre sua realidade, sua condição concreta, torna-se progressivamente consciente, comprometido e capaz de intervir em sua própria realidade, a fim de muda-la.

Na Pedagogia da Alternância, o trabalho juntamente com a profissão visam fornecer um sentido a vida, servindo de motivação aos jovens do campo, para os mesmos apropriem-se dos processos de aprendizagem, caracterizando-se por uma vinculação afetiva dos meios de vida socioprofissional e escolar, em uma unidade de tempo formativo. A Pedagogia da Alternância aparece como uma alternativa capaz de proporcionar uma importante interação entre os dois momentos de atividades, englobando também todos os campos educativos, sendo que a Pedagogia da Alternância passou a ser muito valorizada por oferecer ao jovem a possibilidade de permanência no meio familiar.

Gimonet (2007) ressalta que a Pedagogia da Alternância nos traz uma nova realidade para o ensino, onde deixa-se para trás uma pedagogia plana, para ingressar em uma pedagogia no tempo e no espaço, em que as instituições e os atores implicados no processo se diversificam, deixando de assumir aqueles papéis tradicionalmente presentes em uma escola costumeiras. O jovem em formação, ou seja, o alternante figura de vital importância para o sucesso deste processo de ensino deixa de ser um aluno na escola, mas assume um papel determinante no contexto de vida e num território.

Dentro do sistema de ensino adotado pela Pedagogia da Alternância, as famílias dos jovens são convidadas a participarem ativamente de sua educação e de sua formação. Os educadores, mestre de estagio, também denominados de monitores desempenham papel mais amplo do que os educadores de uma escola tradicional, porém isto não afeta a qualidade do ensino, pois sua atuação segue um viés bem definido e bastante específico. E como afirma Gimonet (2007, p. 20) “todos estes atores são chamados a cooperar, a completar-se nas suas diferenças”.

Esta dinâmica em que se alternam tempo e espaço na formação do jovem obedece a um processo de vai e vem, este processo parte da experiência da vida cotidiana para posteriormente chegar aos saberes teóricos, e em seguida retornar a experiência, ou seja, este processo ocorre sucessivamente durante todo o período de formação do alternante. Neste

modelo de ensino, os alunos, ou seja, os alternantes são os principais atores de sua própria formação, atuando em um processo permanente de práxis socioprofissional (ação-reflexão-ação), onde a escola torna-se um ambiente que ao mesmo tempo em que proporciona ensino, proporciona aprendizado. Percebe, portanto, que o que diferencia enormemente a formação em alternância, do modelo de ensino tradicional, é a utilização no seu processo de ensino e aprendizagem de situações vividas pelos jovens em seu meio, ao invés de simplesmente aplicar aulas teóricas.

Para Gimonet (2007), a pedagogia da alternância utilizada pelos sistemas CEFFAs representa um caminhar permanente entre a vida e a escola, onde o jovem ao sair da experiência vai ao encontro de saberes teóricos para posteriormente retornar a experiência, permanecendo assim em um processo sucessivo. Neste processo o jovem deve ser apresentado ao trabalho e ao mundo da produção e seus saberes, também a vida social, econômica, ambiental e cultural dos lugares onde os mesmos residem. Por outro lado, o jovem também deve dedicar-se a escola, com suas atividades, sua cultura e seus saberes. As atividades e os instrumentos utilizados são indispensáveis para que ocorra uma ligação e uma integração entre os dois espaços-tempos, facilitando assim o aprendizado dos jovens, pois este ao início de sua jornada, vivencia o meio familiar, profissional e social, onde pratica experiências e observações, investigando e analisando os saberes experienciais. Posteriormente no segundo espaço-tempo, este jovem vivencia o CEFFA, onde ocorre a formalização, a estruturação e a conceituação do conhecimento teórico, por fim, o jovem retorna ao meio a fim de aplicar através de ações o conhecimento técnico adquirido no CEFFA, e assim sucessivamente.

Na figura a seguir (Figura 04), é possível verificar o esquema de funcionamento dos sistemas de alternância, pode-se observar a aplicação dos seus instrumentos nos momentos alternados da aprendizagem. Nessa proposta o jovem alterna sessões educativas na família/comunidade e no CEFFA, a alternância ocorre de forma integrada, onde o jovem alterna o trabalho e o estudo de forma interligada.



Figura 04 – Funcionamento dos sistemas de alternância
 Fonte: www.unefab.org.br

Através desta imagem, pode-se perceber a consolidação da Pedagogia da Alternância não se deu apenas através da teoria, nem da invenção, mas sim devido a implementação de um instrumental pedagógico que traduzia em seus atos, o sentido e os procedimentos da formação. Esta formação deve levar em consideração a experiência onde prevalece o socioprofissional com uma visão e uma exigência de qualificação profissional, bem como a formação integral da pessoa no máximo de suas possibilidades. Portanto, a formação em alternância busca levar em consideração que o aluno, ou seja, o jovem alternante é o centro do projeto, é ele o protagonista do seu próprio processo de formação, sua formação como já mencionado anteriormente começa na família, permeia pela escola e retorna a sua origem, resultando em mudanças em sua própria realidade.

A Pedagogia da Alternância portanto passa a ser entendida como uma metodologia que favorece o acesso e a permanência dos jovens e adultos do campo nos processos escolares, antes dificultada por sua característica seriada e estanque, sem articulação com a realidade e os modos de vida rural. Sendo a Educação do Campo considerada estratégica para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural, a Pedagogia da Alternância nesse âmbito passou a mostrar-se como uma alternativa adequada para a educação básica, especialmente para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, devido à relação expressiva que promove entre as três agências educativas – família, comunidade e escola.

3 ESTUDO DE CASO

3.1 O município de Frederico Westphalen

3.1.1 Histórico⁴⁰

A história relata que os primeiros viajantes que passaram pelas terras pertencentes à atual município de Frederico Westphalen, tinham como destino, chegar às águas medicinais do Prado e do Mel, hoje municípios de Vicente Dutra e Iraí. Os viajantes atraídos pela fama de riqueza das terras da região, foram aí se estabelecendo, abrindo clareiras, rasgando as matas e erguendo seus ranchos. Da antiga “Colônia Guarita”, pertencente ao atual município de Palmeira das Missões, foi criado em 1918 o Distrito de Fortaleza que tinha como divisas os rios Uruguai, Várzea, Braga, Fortaleza e Guarita.

Os primeiros comerciantes foram Domingos Galvão Bueno e Dulce Chaves, que instalaram-se no então chamado Rincão da Fortaleza. No ano de 1918 chegou de Ijuí o Senhor Antônio Zanatto, estabelecendo-se com a casa de comércio regular. Nos anos seguintes chegaram até Fortaleza numerosos colonizadores povoando o distrito, e em 1918 começou a abertura da picada para a construção da estrada rumo às Águas do Mel.

Chegaram à região também João Tombini, Ângelo Serafim e José Copatti, viajavam sob o comando do comerciante estabelecido na Boca da Picada, estes realizavam o transporte de produtos manufaturados e também de produção agrícola. Certa vez, durante uma destas viagens, um barril de aguardente caiu de uma das carroças, ficando danificada a tampa, e para não jogar fora a vasilha, optaram por colocá-lo em uma fonte existente na localidade sob a sombra, ligando com uma taquara.

A localização do barril à beira da estrada com água limpa e muita sombra, recebeu uma expressão muito utilizada pelos carroceiros na época “vou descansar, comer e dormir no barril”. Desta forma, o lugarejo foi crescendo em meio à selva do Vale Alto Uruguai. Em 1919 chegou até o Distrito de Fortaleza a comitiva destinada pelo Dr. Frederico Westphalen para a construção da estrada que ligaria o distrito até as Águas do Mel. Posteriormente, o local recebeu o nome de Frederico Westphalen em homenagem ao engenheiro que esteve na

⁴⁰ Os dados referentes ao histórico aqui apresentado foram retirados do site da Prefeitura Municipal de Frederico Westphalen (<http://www.fredericowestphalen-rs.com.br/>), bem como do IBGE cidades@ (<http://cidades.ibge.gov.br/>).

direção da Comissão de Terras e Colonização do Estado em Palmeira das Missões, e que beneficiou enormemente a região.

Foi através do Ato Municipal nº 165, de 06/08/1918, que Frederico Westphalen foi denominado e criado como Distrito do município de Palmeira, permanecendo assim até o ano de 1944, quando através do Decreto-lei Estadual nº 720 de 29/12/1944, o município de Palmeira tomou a denominação de Palmeira das Missões. Desta forma, Frederico Westphalen passa a ser Distrito de Palmeira das Missões, assim permanecendo em divisão territorial datada de 1/07/1950. Já no ano de 1954, mantendo esta mesma denominação, Frederico Westphalen foi elevado a categoria de município pela Lei Estadual nº 2.523, de 15/12/1954, sendo desmembrado dos municípios de Palmeira das Missões e Iraí, este novo município manteve como sede, o antigo distrito de Frederico Westphalen.

Hoje o município de Frederico Westphalen é subdividido em três distritos, sendo eles: Westphalen (Sede do Município), Castelinho e Osvaldo Cruz. Cada distrito, possui como sede uma área urbana definida em Lei Municipal. A área urbana do distrito sede comporta os poderes executivos e legislativos municipais, bem como os demais órgãos públicos estaduais e federais, este distrito esta subdividido em dezesseis bairros, sendo eles: Centro, Aparecida, Barril, Barrilense, Distrito Industrial, Fátima, Ipiranga, Itapajé, Jardim Primavera, Panosso, Santo Antônio, Santo Inácio, São Cristóvão, São Francisco de Paula, São José, e Viaduto.

3.1.2 Dados gerais e demográficos

Frederico Westphalen é o maior município da microrregião do Médio Alto Uruguai. O município integra também o Conselho Regional de Desenvolvimento do Médio Auto Uruguai (CODEMAU). Localizado na região norte do estado do Rio Grande do Sul, Frederico Westphalen esta situado a uma latitude 27°21'33" Sul e a uma longitude 53°23'40" Oeste estando a uma altitude de 566 metros em relação ao nível do mar, e a uma distância de 434 km a capital gaúcha Porto Alegre (Figura 01). Possui uma área de 264,53 Km². Sua população, de acordo com a estimativa para o ano de 2013, realizada pelo censo IBGE, é de 30.251 habitantes, sendo que em 2010, ano do último censo demográfico, havia um contingente populacional de 28.843 habitantes.

A base da economia local esta concentrada no setor primário, com mais de 1.670 propriedades rurais. A agricultura se caracteriza pela pequena propriedade de agricultura familiar. Entre os produtos produzidos no município pode-se citar o feijão, o milho, a soja,

pratica-se também a avicultura e a suinocultura, além claro de ser uma importante bacia leiteira regional, sendo a bovinocultura leiteira a principal atividade agrícola desenvolvida pelos agricultores familiares tanto do município quanto da região. Com o objetivo de agregar valor a renda familiar também existem programas de incentivo a piscicultura, a produção de hortigranjeiros, e mais recentemente a plantação de mamona para a extração de óleo. Na cidade é o comércio que representa o maior percentual de seu PIB. A economia industrial em Frederico Westphalen ocorre através da produção moveleira, do polo metalúrgico regional, produtos em fibra de vidro, lapidação de pedras semipreciosas, pois o subsolo da região é rico em jazidas de pedra ametista⁴¹. Ali encontram-se também fábricas de colchões e de ração, e um dos maiores abatedouros de suínos do estado do Rio Grande do Sul, demonstrando assim seu forte potencial agroindustrial. Segundo estimativa do IBGE existem aproximadamente 840 estabelecimentos comerciais, contando desde as pequenas empresas familiares até as lojas de redes nacionais, dispoñdo ainda de uma gama de rede bancária formada por sete sistemas financeiros, a vista aérea do perímetro urbano pode ser visualizada parcialmente na Figura 05.



Figura 05: Vista aérea parcial do perímetro urbano da cidade de Frederico Westphalen
Fonte: www.fredericowestphalen-rs.com.br

No que se refere a cultura, Frederico Westphalen possui uma formação cultural com profundas raízes europeias, consequência do seu processo de colonização basicamente

⁴¹ Ametista é uma variedade violeta ou púrpura do quartzo, muito usada como ornamento.

pautado na figura do imigrante descendente de italianos, alemães e poloneses. Quanto à educação, o município possui uma multiplicidade de escolas, além de ser considerado um centro regional de educação superior, concentrando quatro instituições de ensino superior, sendo eles: URI campus FW, com 26 cursos de graduação; UFSM/CESNORS campus FW com seis cursos de graduação; UNOPAR, instituição de ensino EAD, com 12 cursos e a UERGS, com o curso de Administração em andamento. Além das universidades públicas e particulares, o município conta com uma Escola Técnica Federal, e outra Escola Técnica Estadual. A respeito da recreação, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, promove cursos, e festividades junto as escolas e a comunidade, outra instituição que busca promover a recreação associada ao aprendizado é a URI, que através de um projeto próprio, “Projeto Recreação”, percorre as escolas da região apresentando os cursos da instituição aos jovens.

O município de Frederico Westphalen encontra-se localizado próximo aos maiores remanescentes de Floresta Atlântica do Norte do Estado do Rio Grande do Sul, isto é, próximo ao Parque Estadual do Turvo, onde encontra-se o Salto do Yucumã, maior salto longitudinal do mundo com 1.800 metros de extensão e com uma área de 2,55 mil hectares, a Área Indígena do Guarita com aproximadamente 30 mil hectares, e a Terra Indígena de Nonoai, com área de 19.930 hectares. Nesses locais observa-se a ocorrência de várias espécies ameaçadas de extinção tanto da fauna quanto da flora brasileira. A expansão das lavouras de soja, principalmente durante as décadas de 1970 e 1980, são apontados como uma das principais causas da derrubada da floresta que cobria o local onde hoje encontra-se o município. O extrativismo vegetal, a caça predatória, a derrubada das matas para promover a expansão das lavouras agravam ainda mais este problema já recorrente.

3.1.3 CODEMAU – Conselho de Desenvolvimento do Médio Alto Uruguai

O COREDE referente ao Médio Alto Uruguai (CODEMAU) começou a ser implantado no mês de julho do ano de 1991 e devidamente instalado no ano de 1992. Legalmente, os Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDES) foram criados através da Lei Estadual nº 10.238, de 01 de outubro de 1994 e regulamentados através do Decreto nº 35.764 de 28 de dezembro de 1994, durante o exercício do então Governador Alceu de Deus Collares. O principal objetivo dos COREDES diz respeito a promoção do desenvolvimento regional de forma harmônica e sustentável, objetiva também estimular a permanência da população na região, garantindo assim a preservação e manutenção regional, busca contribuir

para o desenvolvimento regional, de forma cooperativa, participativa e solidária. Dentre os objetivos, encontra-se também a busca pela preservação e recuperação do meio ambiente como forma de melhorar a qualidade de vida da população de forma geral.

O CODEMAU, foi o nono (9º) COREDE a ser implantado no Rio Grande do Sul, e sua localização encontra-se no extremo norte do estado, fazendo divisa com o estado de Santa Catarina. Possui como membros representantes, os prefeitos municipais de todos os municípios integrantes, os presidentes das Câmaras de Vereadores, bem como os parlamentares que possuem domicílio eleitoral na região de abrangência do COREDE em questão. A região é composta por 23 municípios, como pode ser observado na Figura 06, sua população somada é superior a 160 mil habitantes, deste total, aproximadamente 45% residem no meio urbano e 55% no meio rural, predominando assim a população rural, o que influencia diretamente na economia local e regional.

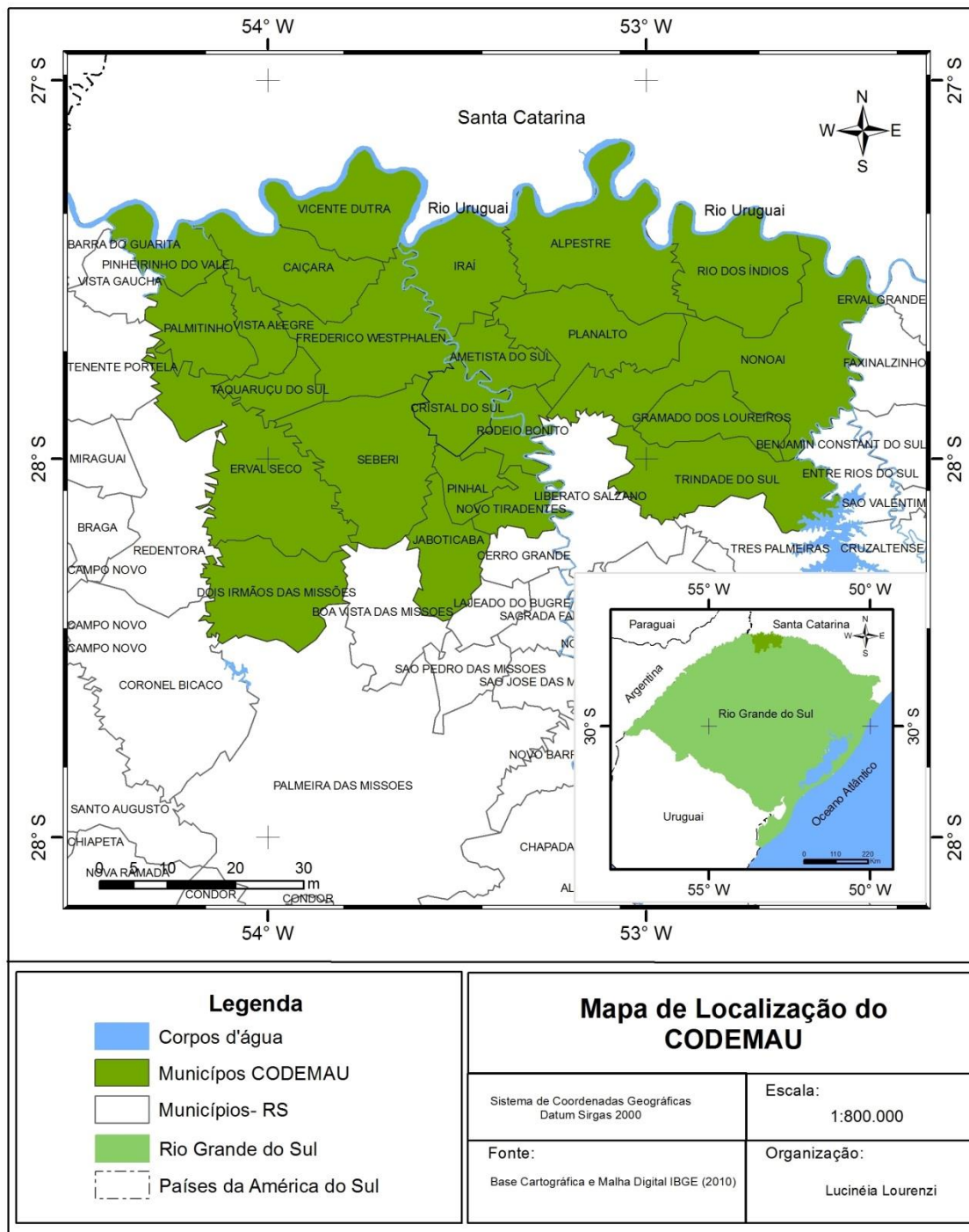


Figura 06 - Mapa de Localização do CODEMAU
 Fonte: Base Cartográfica e Malha Digital IBGE (2010)
 Org.: LOURENZI, L. (2015)

De acordo com as Informações Institucionais disponíveis no site oficial do CODEMAU⁴², o COREDE possui a pauta de suas ações diretamente relacionadas a promoção da participação de todos os segmentos da sociedade regional no diagnóstico de suas necessidades e potencialidades, a fim de que sejam formuladas e implantadas políticas de

⁴² Disponível em < <http://www.codemau.org.br> >. Acesso em: 14 jun. 2015.

desenvolvimento específicas para a região; busca também manter espaço permanente de participação democrática, resgatando a cidadania, através da valorização da ação política; constituir-se em instância de regionalização do orçamento do Estado, de acordo com a Constituição Estadual do Rio Grande do Sul, especificamente o art. 149, parágrafo 8 “Os orçamentos anuais e a lei de diretrizes orçamentárias, compatibilizados com o plano plurianual, deverão ser regionalizados e terão, entre suas finalidades, a de reduzir desigualdades sociais e regionais”. Objetiva também orientar e acompanhar, de forma sistemática, o desempenho das ações do Governo Estadual e Federal na região.

3.2 A Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural

A educação do campo no Brasil passa constantemente por diversas mudanças, o que implica diretamente nas questões sociais referentes à população do campo. Da preocupação em atender as necessidades existentes na sociedade surgem as CEFFAs, que adotam a Pedagogia da Alternância como metodologia, cujo alicerce constitui-se nos princípios básicos da formação integral e do desenvolvimento do meio. No Brasil, a Pedagogia da Alternância encontra-se presente nos movimentos das Escolas Famílias Agrícola (EFA) cuja concentração ocorre majoritariamente na região Sudeste, e nas Casas Familiares Rurais (CFR) que encontram-se presentes principalmente na região Sul do Brasil.

A Casa Familiar Rural (Figura 07), que integra um dos objetos de estudo deste trabalho, surgiu a partir de um amplo debate entre o Polo de Modernização Tecnológica do Médio Alto Uruguai, ligado à Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen e ao Conselho Regional de Desenvolvimento do Médio Alto Uruguai (CODEMAU) que criou-se em parceria com o Governo do Estado do Rio Grande do Sul, um Centro de Qualificação Técnica de Agricultores visando a formação de jovens agricultores futuros empreendedores rurais.



Figura 07: Mosaico de fotos da Fachada Externa da Casa Familiar Rural Santo Isidoro.
Fonte: Acervo pessoal, campo (2014).
Org.: LOURENZI, L. (2015)

As características da região, no que se refere a sua composição, quase que exclusivamente por agricultores familiares, onde predomina também a pequena propriedade, foram elementos essenciais para a adoção do modelo de formação em alternância, visto que este método possibilita uma maior contribuição para a qualificação social e profissional para a população do meio rural. As discussões para a implantação de uma Casa Familiar Rural no município de Frederico Westphalen iniciaram ainda no ano de 1998, sendo deste período a origem da Associação Casa Familiar Rural Santo Isidoro. Esta Associação, objetivou inicialmente efetivar a primeira turma de jovens agricultores da região, destacando que esta Casa Familiar Rural atende a demanda de toda a região que integra o CODEMAU.

O processo de discussão para a efetivação desta primeira turma resultou no ano de 2001 em um grupo que totalizavam 28 famílias da região interessadas que seus filhos fizessem parte deste projeto de educação rural considerado inovador para os parâmetros regionais. Sendo assim, a primeira turma ingressou no ano de 2002, sendo que até o presente momento esta Casa Familiar Rural já formou 11 turmas totalizando 184 jovens utilizando-se

dos suportes pedagógicos da alternância. Desta forma, constituiu-se em 02 de abril⁴³ de 2002 o projeto de formação de jovens agricultores, com o primeiro encontro das famílias dos educandos da referida Casa Familiar Rural. De acordo com Zonta (2010), pode-se observar um alto índice de frequência, demonstrando ainda mais o interesse dos jovens pelo modelo educacional adotado, finalizando ainda o ano de 2002 com um índice de desistência igual a zero.

No decorrer do primeiro ano de funcionamento da Casa Familiar Rural, realizou-se diversas observações quanto ao desenvolvimento das atividades propostas. Essas observações tiveram por objetivo a abertura de um novo processo de inscrição que daria origem a segunda turma de jovens educandos. Esse novo processo de inscrição foi aberto junto a um pequeno grupo de prefeituras que integram o CODEMAU, sendo elas: Frederico Westphalen, Taquaruçu do Sul, Vista Alegre, Seberi, Cristal do Sul e Vicente Dutra (municípios esses que podem ser observados na Figura 06). Durante o processo de inscrição, realizado durante o mês de novembro do ano de 2002, um total de 45 famílias realizaram as inscrições de seus jovens filhos. Diante do número considerado elevado de inscritos, tornou-se necessário realizar um processo de seleção dos jovens, visto que a capacidade física da Casa Familiar Rural comporta no máximo 30 jovens, desde então, todos os anos realiza-se o processo seletivo junto as prefeituras e Sindicatos de Trabalhadores Rurais dos municípios que integram o CODEMAU, a fim de formar novas turmas.

A proposta da Casa Familiar Rural (CFR), bem como as demais instituições que utilizam o método de alternância, tem como fundamento a participação associativa, pois busca-se educar a partir da vida, ou seja, busca-se qualificar o jovem agricultor para o desenvolvimento de projetos rurais de acordo com a realidade de cada um. Neste sentido, a CFR faz uso das contribuições intelectuais e materiais de cada colaborador, realizando parceria com órgãos, entidades e empresas que garantam a formação, informação e o desenvolvimento das propriedades rurais, buscando alternativas para melhorar a qualidade de vida da população rural, bem como proporcionar ao jovem rural uma formação integral que o qualifique, pois sua qualificação depende em grande parte da articulação de tempos e espaços diferentes, alternando períodos de estudo na propriedade com os períodos de estudos presenciais e integrais.

⁴³ Dados retirados de ZONTA, E.M.; TREVISAN, F.; HILLESHEIM, L.P. Projeto Pedagógico da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural. In.: ZONTA, E.M.; TREVISAN, F.; HILLESHEIM, L.P. (Org) **Pedagogia da Alternância e agricultura familiar**. Frederico Westphalen/RS: URI/FW, 2010.

O regime adotado pela CFR é o de semi-internato, isto é, a pedagogia adotada pela instituição prevê uma semana em três, ou seja, para cada uma semana que o jovem passa na Casa Familiar Rural para atividades teóricas, o mesmo passa duas semanas nas propriedades rurais de suas famílias para desenvolver atividades práticas, levando-se em consideração que a formação na CFR possui a duração de três anos, portanto havendo sempre três turmas em formação, para cada semana uma turma encontra-se realizando o tempo escola, e as outras duas turmas o tempo comunidade. Isso totaliza 14 semanas anuais de atividades letivas na Casa Familiar Rural e 28 semanas de atividades práticas na propriedade, essas atividades práticas são desenvolvidas com o acompanhamento dos monitores e técnicos dos municípios envolvidos.

É importante destacar que sempre que a Casa Familiar Rural inicia uma nova turma é realizada uma pesquisa junto às famílias. Essa pesquisa é realizada a fim de identificar os principais interesses das famílias em questão, para saber quais são as intenções dessas famílias para com a CFR. Quando a primeira turma ingressou no ano de 2002 essa pesquisa começou a ser realizada, contribuindo para no ano de 2004 iniciar-se a construção do Projeto Político Pedagógico da CFR, neste ano encaminhou-se uma solicitação para o Conselho Estadual de Educação, para que a CFR tivesse a autonomia de certificar seus educandos com o Ensino Médio, torna-se então a Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural, sendo esta uma escola de ensino médio com **qualificação em agricultura**, os jovens ali formados não possuem formação para atuar como técnicos agrícolas, neste sentido, a EEMCFR é uma instituição educativa de ensino, cujo propósito é qualificar agricultores para o desenvolvimento de projetos rurais respeitando a realidade de cada um. No ano de 2006 conclui-se então a elaboração do Projeto Político Pedagógico, construído em parceria com a equipe de educadores e a Associação de famílias.

Elisandra Manfio Zonta diretora da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural (EEMCFR), afirma que o Projeto Político Pedagógico da instituição é um pouco diferenciado, visto que o mesmo não segue um roteiro clássico como as instituições tradicionais de ensino. Ainda de acordo com a diretora o que diferencia, é a aplicação dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, pois “não se faz Pedagogia da Alternância sem por em prática dos instrumentos pedagógicos que ela estabelece”. O objetivo do PPP é atuar de forma a promover a consciência crítica nos educandos, promovendo a viabilização dos seus projetos de vida, associados e integrados ao grupo, à família, à comunidade de forma geral. Busca ser uma educação libertadora com base no desenvolvimento socialmente justo, na formação para

o jovem emancipado, proporcionando a possibilidade de o jovem se desenvolver tanto na propriedade quanto na sociedade.

No que se refere a frequência educacional, ressalta-se que a mesma ocorre em momentos distintos, tanto no tempo escola, quanto no tempo comunidade o jovem estuda, pois em ambos os tempos, são momentos incessantes de aprendizagem e construção do conhecimento, segundo Zonta (2010), é na junção de ambos os momentos que o jovem aprende a ver, julgar e agir, é na propriedade que o jovem permanece estudando, experimentando, pesquisando e desenvolvendo projetos de acordo com as suas atividades e com isso constantemente em um processo de ensino e aprendizagem.

3.2.1 Os instrumentos pedagógicos utilizados pela EEMCFR

Gimonet (2007) afirma que sem os instrumentos apropriados que permitam a implementação da Pedagogia da Alternância (PA), esta permaneceria sendo apenas uma ideia pedagógica considerada bela porém não efetiva, sendo que diferentemente dos demais sistemas de educação, na alternância os diferentes componentes interagem entre si. A eficiência formativa da alternância esta diretamente relacionada com os objetivos e os meios do dispositivo pedagógico, visto que este representa o sistema de formação alternada.

Entre as finalidades do sistema de formação em alternância encontram-se de maneira concomitante a formação integral, a educação a orientação e a inserção socioprofissional, contribuindo para o desenvolvimento do meio, contribuindo para a produção e a reprodução local e regional. Gimonet (2007) destaca seis princípios que regem a PA, sendo eles: a) a preferência da experiência sobre o programa, ou seja, o jovem alternante transita entre a experiência e a busca de saberes teóricos em um processo contínuo; b) a articulação dos tempos e dos espaços de formação, sendo fundamental a interação entre os espaços-tempo, ou seja, o tempo escola e o tempo comunidade devem estar intimamente relacionados, manter uma constante relação de troca; c) o processo de alternância deve ocorrer em três tempos, constituindo uma sequencia, onde inicialmente o alternante passa pelo processo de experiência e investigação dentro do meio vivencial, perpassando a formalização conceitual adquirida no tempo escola, e para finalizar o ciclo a aplicação do conhecimento adquirido através da ação, reiniciando uma nova sequência; d) a formação profissional e geral associadas, neste sentido, deve-se considerar a experiência bem como a formação integral da pessoa; e) o principio de cooperação, de ação e de autonomia, onde gradativamente o

alternante torna-se ator de sua formação conquistando assim autonomia, o que lhe permite uma maior aquisição de conhecimentos; f) a importância da associação dos pais e mestres de estágio profissionais, visto que a alternância não alcança o ápice de sua eficiência sem a contribuição efetiva tanto dos pais quanto dos mestres. Um elemento de grande importância para o bom funcionamento de um sistema de ensino em alternância é o plano de formação, cujo exemplo pode ser observado na Figura 08 a seguir.

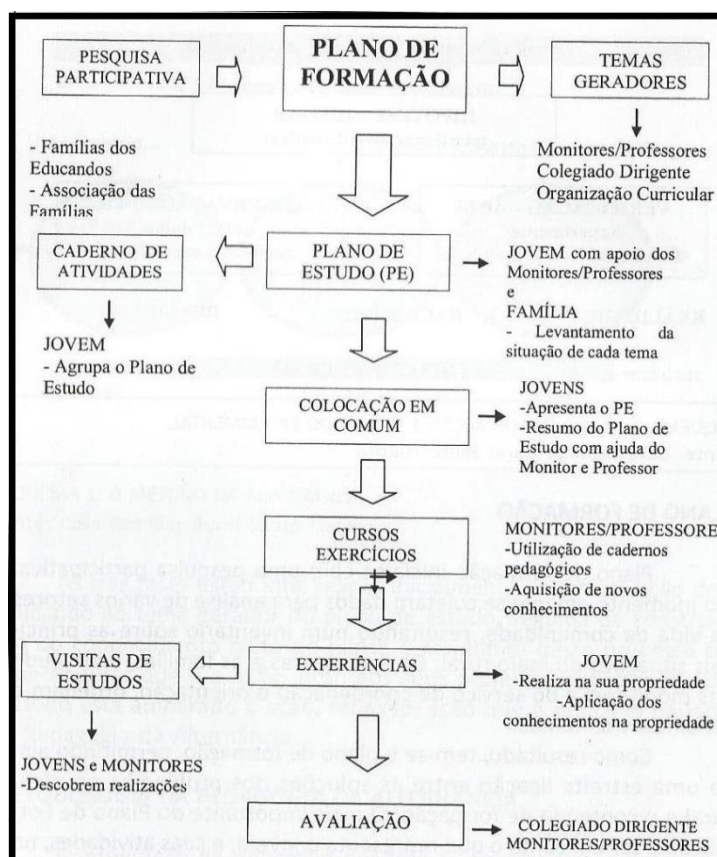


Figura 08: Desenvolvimento do plano de formação
 Fonte: EEMCFRSI (2014)

A EEMCFR, possui um plano de formação cuja origem se dá através de uma pesquisa participativa realizada pelos monitores e serviço de coordenação da CFR. A construção deste plano inicia-se através de uma pesquisa participativa, sendo o momento em que se coletam dados para análise de diversos setores da comunidade, essa pesquisa resulta em um inventário que concentra as principais situações do meio rural local e regional. Com a obtenção dos resultados tem-se então o plano de formação, este por sua vez permite uma estreita ligação entre as soluções dos problemas enfrentados no meio rural e os conteúdos de formação aplicados durante o tempo escola. Zonta (2010, p. 27) destaca que “o mais importante do Plano de Formação é ter em conta o que representa o jovem, e suas atividades, no meio rural onde ele vive com sua família”, ou seja, o plano de formação deve atender as necessidades de

cada um dos jovens alternantes, pois este deve sentir-se representado, permitindo ainda que este jovem desenvolva o seu conhecimento a partir do seu conhecimento empírico, e alcançando o conhecimento técnico científico.

É pertinente salientar que a alternância pedagógica, baseia-se em um plano de formação, sendo que este prioriza nas diretrizes de seu planejamento a qualificação profissional, e para isso leva-se em consideração a realidade local, bem como as demandas de trabalho locais. Existe portanto uma coerência do plano de formação (Quadro 01) (Anexo 01) com a realidade local, visto que o mesmo se envolve diretamente com o desenvolvimento local, e o território do campo torna-se o elemento motivador de mudanças adequando-se às demandas da população rural, o plano de formação integra, dá coerência às finalidades do projeto educativo. Essa coerência normalmente é organizada em quatro polos principais, sendo eles:

COERÊNCIA DO PLANO DE FORMAÇÃO					
1 - FINALIDADES OBJETIVOS			2 - OS ATORES		
<i>As famílias</i>	<i>Os objetivos de formação</i>		<i>Jovens ou adultos</i>	<i>Monitores/professores</i>	<i>Associação</i>
Autonomia dos jovens	Analisar		Vivência	Concepção de formação	Presidente
Adaptabilidade	Desenvolvimento relações		Motivação	Projetos	Colegiado Dirigente
Inserção Profissional	Desenvolver o espírito de síntese		Projetos		
Exame-aperfeiçoamento	Capacitação para trabalhar em grupo				
3 - OS PARCEIROS			4 - ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA		
<i>A administração</i>	<i>Os profissionais</i>	<i>Os órgãos diversos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Métodos</i>	<i>Avaliação</i>
Regras	Da agricultura	Sociais	Escolhidos	Pessoas	Diagnósticas
Exigências	Dos órgãos	Culturais	Necessários	Grupos	Formativas
	Das empresas		Negociados	Intercâmbios	Certificativas
	Da educação				

Quadro 01: Coerência do Plano de Formação

Fonte: GIMONET, J.C. (2007)

Org.: LOURENZI, L. (2015)

De acordo com Gimonet (2007) o plano de formação representa uma orquestração do conjunto dos componentes do dispositivo pedagógico, visto que garante a implementação organizada da alternância. Ainda de acordo com o autor, o mesmo tem por objetivo a formação alternada em dois programas sendo o da vida e o da escola, também conhecidos como tempo escola e tempo comunidade, sendo que a vida oferece ao jovem conhecimentos informais e experiências cotidianas, já a escola oferece a esse mesmo indivíduo a aprendizagem de conteúdos formais e acadêmicos. Na representação a seguir (Figura 09) pode-se observar a existência de cinco categorias de elementos em interação para a organização do Plano de Formação.

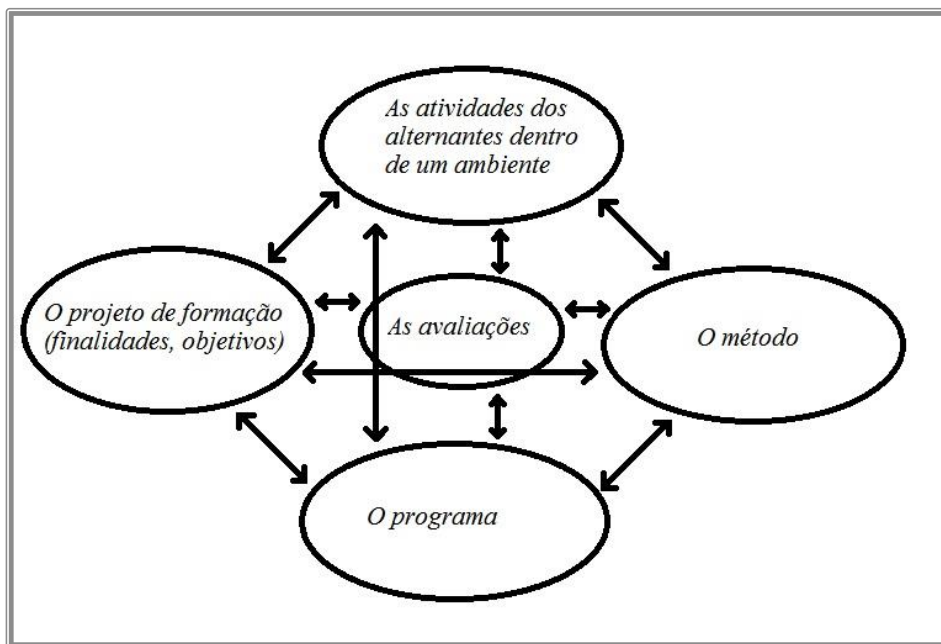


Figura 09: Categorias para a elaboração do Plano de Formação
 Fonte: GIMONTE, J.C. (2007)
 Org.: LOURENZI, L. (2015)

Nesta representação podemos observar uma importante interação entre os cinco elementos centrais para a formação alternada sendo que a categoria “Projeto de Formação” representa as finalidades e os objetivos do projeto. A categoria “Atividade dos Alternantes” refere-se à vivência, à situação dos jovens, as suas atividades bem como a sua motivação. O “Método” por sua vez refere-se a organização, e o “Programa” reporta ao ciclo de formação. As “Avaliações” por sua vez indicam as avaliações e os controles que constituem momentos de articulação e de regulação, tanto para os alternantes quanto para a equipe pedagógica.

Os temas geradores passam a compor o Plano de Formação, que por sua vez passa a receber os conteúdos programáticos das áreas do conhecimento, contemplando a matriz de competências e habilidades para os educandos, e servindo como base para os instrumentos metodológicos do ensino em alternância. A Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural, faz uso dos seguintes instrumentos metodológicos:

- a) **Plano de Estudo (PE):** instrumento didático pedagógico fundamental para a Pedagogia da Alternância, além de ajudar na aquisição de aprendizado, ajuda o sujeito no processo de auto questionamento, visto que o mesmo promove uma ligação entre o saber e o fazer através da observação, discussão e reflexão. Zamberlan (1996) afirma que o PE é feito de questões elaboradas em conjunto, a partir de um diálogo entre monitores e alunos, levando-se em consideração prioritariamente a realidade de cada jovem. A dinâmica do PE se dá com a formulação de questionamentos por parte dos

jovens durante o tempo escola, sendo essas questões respondidas juntamente com suas famílias durante o tempo comunidade, com as respostas obtidas, ao retornar ao tempo escola as mesmas são socializadas com os demais alternantes e monitores;

- b) **Colocação em comum:** instrumento de cooperação efetiva, sendo a mesma considerada uma atividade de socialização entre a experiência e o saber. Para Rocha (2003), a colocação em comum possui uma dimensão educativa da compreensão da própria realidade e de ajudar os outros a compreender esta realidade, pois este é o momento em que o jovem deve falar e troca conhecimento proporcionando aos jovens a possibilidade de aprender com o outro, contribuindo para haver uma integração ainda maior entre o grupo. Vale destacar que é na colocação em comum que os jovens alternantes devem expor oralmente seus Planos de Estudo, recebendo contribuições e trocando experiências com os demais;
- c) **Caderno da realidade:** também conhecido por caderno de vida ou diário do aluno, tem por objetivo auxiliar o jovem alternante a registrar duas reflexões diárias. Para Gimonet (2007, p. 40) afirma que o caderno da realidade é “rico em si mesmo de informações, análises e aprendizagens”. O Caderno de Realidade significa uma tomada de consciência e percepção da vida do aluno, possibilitando realizar a ligação entre o saber e o fazer dentro de cada realidade social dos jovens alternantes. A compreensão geográfica e econômica do meio, contribui para a formação cultural e de cidadão do jovem, representando também um valioso elemento de orientação profissional.
- d) **Visitas de estudo:** as visitas de estudo são excursões realizadas a para que os jovens tenham a oportunidade de conhecer novas instituições de pesquisas, empresas do ramo agropecuário, fazendas com projetos experimentais diferenciados, com tecnologias modernas e diferenciadas. Durante as visitas de estudo os alunos são frequentemente estimulados a confrontar as informações e experiências pessoais com a realidade observada. As novidades são registradas e posteriormente debatidas gerando assim uma síntese do assunto.
- e) **Visita dos educadores:** a visita dos monitores às famílias dos jovens alternantes trata-se de uma estratégia adotada com a finalidade de levar informação e orientação a estas famílias de modo a incentivar e promover o desenvolvimento sociocultural e tecnológico das mesmas, sendo o principal meio de interação entre os monitores e as famílias dos jovens alternantes. A participação da família é essencial para que a escola

consiga em sua busca constante adaptar o ensino e demais atividades a realidade regional, pois o principal ambiente de aprendizagem do jovem é o ambiente sócio-técnico-econômico e cultural de onde este jovem vive. De acordo com Zonta (2010), a visita às famílias são instrumentos para ampliar e consolidar o compromisso da instituição (EEMCFR) com a comunidade e principalmente com o jovem alternante.

- f) **Experimentação:** o jovem possui a necessidade de realizar experiências junto a propriedade familiar, visto que para aprendermos devemos partir de uma experiência já existente, nem sempre sistematizada, porém existente, é a partir dele que experimentamos, raciocinamos, analisamos, interpretamos e conseqüentemente reescrevemos gerando assim conhecimento.
- g) **Avaliação:** a avaliação busca ‘corrigir’ e melhorar todo e qualquer elemento que compõem a formação do jovem alternante. Gimonet (2007) ressalta que o processo de avaliação faz parte de qualquer aprendizagem, sendo de grande valia tanto para o monitor quanto para o alternante, pois compreender as avaliações de ambos os pontos de vista supõem perceber-lhe o sentido e os objetivos e adotar as atitudes apropriadas para que atinja seus objetivos e torne-se pedagógica e educativa. Cabe ressaltar que na EEMCFR, bem como no sistema CEFFA de maneira geral, a avaliação tem por objetivo verificar não só o desempenho do alternante em atividades praticas, mas também a auto avaliação.

Neste sentido, compreende-se que a EEMCFR, faz uso dos principais métodos de ensino em alternância. Quanto a organização curricular, a mesma ocorre anualmente, sendo que cada turma permanece uma semana na CFR participando do tempo escola e suas semanas em suas propriedades (tempo comunidade) praticando os conhecimentos teóricos adquiridos na CFR. Durante os três anos que os jovens passam na CFR, são apresentados a pelo menos 14 temas geradores (Anexos 01 e 02) divididos por áreas do conhecimento⁴⁴, e por áreas diversificadas tais como a Agricultura, Pecuária, Associativismo e Informática. É importante salientar também que a cada nova turma, novos temas geradores surgirão, visto que os temas geradores são criados para atender ao meio de vida do jovem alternante, os temas são abordados de forma inter e multidisciplinar, o que por sua vez possibilita a inclusão dos jovens no saber e aprender da vida adulta.

⁴⁴ As áreas do conhecimento que integram os temas geradores da Pedagogia da Alternância são as seguintes: Linguagem Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Literatura, Educação Física, Educação Artística, e Língua Estrangeira), Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Matemática, Física, Química e Biologia), Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).

Zonta (2010) afirma que a Pedagogia da Alternância possibilita que os diferentes temas geradores possam ser trabalhados de forma interdisciplinar levando-se em consideração tanto a teoria dos conteúdos de cada área, quanto a prática do dia a dia dos jovens alternantes.

3.2.2 A Casa Familiar Rural na visão do corpo docente

Os monitores da EEMCFR representam os princípios da alternância, são os exemplos para os jovens alternantes, exemplo da atividade sócio ocupacional em agricultura. Os monitores formam portanto um componente essencial do sistema de formação alternada, é sobre eles que se apoia o funcionamento pedagógico, educativo e material da CFR. Na metodologia adotada pela Pedagogia da Alternância, o monitor não representa mais o sujeito detentor do conhecimento maior, mas sim aquele que acompanha, guia, orienta os jovens a alcançarem o conhecimento, facilita as aprendizagens, e quando necessário ensina.

Diante da importância do monitor para o sucesso da formação em alternância, optou-se por entrevistar a diretora da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural, bem como duas monitoras presentes na instituição na data em que realizou-se o trabalho de campo na instituição. A entrevista foi realizada com a utilização de um roteiro previamente elaborado com 16 perguntas contando com os dados de identificação e formação.

Quanto aos cargos que ocupam, como mencionado anteriormente uma entrevistada ocupa o cargo de direção da instituição com formação em pedagogia, outra entrevistada a monitoria de ciências humanas com formação em filosofia e por fim a monitora das ciências agrárias com formação em agronomia. As três entrevistadas residem no município de Frederico Westphalen-RS, a diretora sempre residiu e continua residindo no meio rural, já as monitoras, ambas nasceram no meio rural, porém encontram-se residindo no meio urbano. Quando questionadas a respeito dos motivos que as levaram a trabalhar na Casa Familiar Rural destacam que:

Esta é uma longa história, na realidade eu nasci nessa comunidade onde a Casa Familiar Rural esta situada que é a Vila Faguense, e ai como a Universidade (URI) que puxou todo o debate na região, meu tio era professor na Universidade e a gente conseguia ter um diálogo maior, ele falava, e eu estava cursando pedagogia, e ai a gente começou a se aproximar. O meu pai foi o primeiro presidente da Associação aqui da Casa Familiar Rural, ai comecei fazendo trabalho voluntário, vim e me coloquei a disposição para fazer um trabalho voluntário, percebia que quanto aluna da pedagogia e a forma como era trabalhada aqui, me chamava muito a atenção, e a partir do trabalho voluntário eu desenvolvi um trabalho de iniciação a pesquisa de iniciação científica com uma professora da universidade, ai desenvolvi a pesquisa aqui na Casa Familiar Rural, depois fui estagiária, depois passei a ser monitora, foi todo um envolvimento na realidade por acreditar naquilo que eu via que estava

nascendo, então já são em torno de 12 anos de envolvimento aqui com a Casa Familiar Rural. Diretora

[...] que me trouxe para cá foi um convite da diretora da escola que me conheceu durante o mestrado em educação, e aí fez esse convite para eu vir trabalhar, e pra mim foi um desafio porque a minha formação, na verdade todas as formações em licenciatura é específica na disciplina, e não aquela formação geral de toda a área. Monitora Ciências Humanas

[...]eu já trabalhei na Casa quando eu era estudante da graduação onde eu fiz trabalho voluntário para mim desenvolver essa parte de trabalhar com o publico, estar dando aula, ou até mesmo apresentando palestras [...]. Depois quando me formei, tive o convite [...] para estar participando da Casa como monitora. Aceitei, até porque já era a minha vontade de ser monitora, e hoje estou aqui desenvolvendo trabalho, conciliando também com o mestrado, então pra mim é crescimento profissional e pessoal, e poder estar trabalhando com os jovens é uma grande satisfação. Monitora Ciências Agrárias

Os conteúdos trabalhados em sala de aula, seguem o plano de formação criado pela Casa Familiar Rural a fim de atender as necessidades específicas de cada jovem. Neste sentido, questionou-se de que forma os conteúdos ensinados em sala de aula podem realmente contribuir para o desenvolvimento da propriedade. Obteve-se como resposta.

Quando a gente organiza o Plano de Formação da Casa Familiar Rural, ele é pensado a partir da pesquisa participativa que as famílias respondem e pensado a partir da realidade da região e da realidade da propriedade dos jovens. Então todos os temas geradores que são elencados e os conteúdos das áreas de conhecimento dentro de cada tema gerador é pensado justamente naquilo que se pode contribuir no desenvolvimento da propriedade. Inclusive os conteúdos do ensino médio são conteúdos que devem ser trabalhados em função do ensino médio mas são trabalhados dentro da realidade deles, a partir da realidade e do tema gerador. Então acredito que eles possuem uma proximidade maior no sentido de contribuir no desenvolvimento da propriedade. Diretora

[...] minha área é as Ciências Humanas a gente trabalha muito com a reflexão do humano, o sentido do ser, como eu sou, quem eu sou, porque eu quero permanecer na propriedade, se realmente eu quero, então a gente faz uma grande contribuição. A contribuição na verdade da área das ciências humanas é mais no sentido da conscientização da importância de permanecer na propriedade que é essa a ideia né da filosofia da Casa Familiar Rural, e fazer com que o jovem perceba que o agricultor tem que ter conhecimento, que o conhecimento é necessário para ele permanecer na propriedade, pois sempre se teve aquela ideia de que agricultor não precisa estudar. Monitora Ciências Humanas

Eu acho que os conteúdos trabalhados aqui contribuem em tudo, porque são as atividades que eles desenvolvem em casa, então o caderno já é planejado para isso, então é buscado sempre trabalhar as atividades que eles desenvolvem também e estar então contribuindo para eles melhorar quanto a manejo, tecnologia, enfim entra toda essa parte fitossanitária, e o aumento de produção né. Monitora Ciências Agrárias

Incentivar os jovens, e a CFR valorizar o seu trabalho desenvolvido na propriedade possui importância fundamental para que o jovem sinta-se acolhido, sinta-se importante, e para que o mesmo mantenha em si o desejo de permanecer no campo. Neste sentido, questionou-se de que forma a EEMCFR busca incentivar e valorizar o trabalho realizado pelo

alternante durante o tempo comunidade. Quanto a esse questionamento a diretora da instituição ressalta que:

[...] na realidade é tudo o que ele faz lá, por exemplo eles tem o Caderno da Alternância que é como se fosse um diário onde tudo que ele faz nas duas semanas em que ele esta em casa ele registra nesse Caderno da Alternância. Na segunda-feira de manhã quando eles chegam na Casa Familiar Rural o primeiro momento é o atendimento personalizado em que geralmente os monitores fazem no coletivo, na sala de aula cada jovem expõem o que ele desenvolveu nessas duas semanas na propriedade, o que ele fez, o que deu certo, as dúvidas que ele tem. Além desse trabalho o monitor também faz a visita lá na propriedade para ver a construção e o desenvolvimento do projeto, as atividades que eles estão desenvolvendo com a família, em fim existe todo um acompanhamento. Quando a gente a gente fala que trabalha a partir da realidade do jovem é porque de fato se faz isso, porque precisamos conhecer a realidade dele para depois a gente desenvolver o trabalho, pois se você não conhece a realidade, se você não conhece a situação do jovem você vai acabar falando no geral, então quando você realmente conhece e valoriza o que de fato ele faz lá na propriedade você tem como direcionar certas coisas de acordo com a necessidade de cada um. Diretora

O trabalho utilizado como um princípio educativo é de certa forma um alicerce utilizado pelo modelo de ensino adotado pela Pedagogia da Alternância, visto que no tempo escola o jovem tem acesso a teoria, e no tempo comunidade o mesmo é incentivado a por em prática o que aprendeu na CFR, neste sentido, as entrevistadas destacam que:

O trabalho faz bem para todo mundo, e a gente aprender a trabalhar, ter conhecimento para trabalhar, eu acho que isso ajuda na educação, a relação do trabalho que os jovens desenvolvem durante as duas semanas que eles estão em casa, e vir para a Casa Familiar Rural, então essa relação do trabalho com a educação é um pouco do principio da relação entre a teoria e a prática só enriquece a formação do jovem, pois é lá no trabalho que surgem as dificuldades, que surgem as dúvidas, e com certeza vai aprofundar quando ele vem aqui e retorna a Casa Familiar Rural. Diretora

[...] o trabalho ele possibilita uma formação maior do jovem e ele é sim um principio educativo, é a partir do trabalho que nós aprendemos, e é a partir das experiências que a gente tem com o trabalho que a gente se forma também, então o trabalho contribui para a formação humana também, não só para o desenvolvimento da economia, para eles ganharem dinheiro, mas ele contribui principalmente para a formação, pois o trabalho aliado com a educação é muito importante. Monitora Ciências Humanas

Um dos pontos mais importantes para a formação em alternância dos jovens é o apoio da família, visto que além do incentivo emocional, o jovem necessita do apoio da família no que se refere ao capital físico e financeiro, pois para que o mesmo consiga colocar em prática os aprendizados recebidos durante o tempo escola, o mesmo precisa ter acesso a terra e ao capital. Também para a implantação de seu Plano de Formação é necessário que a família esteja de pleno acordo, neste sentido, questionou-se em que medida as famílias apoiam os jovens na implantação de seus projetos na propriedade, obtendo-se como resposta:

Existem várias situações, pois existem várias realidades, na maioria os jovens tem o apoio e o envolvimento da família, pois se trabalha para que o Projeto de Vida Profissional seja desenvolvido com a família, só que a gente sempre tem resistência de algumas famílias naquilo que o jovem quer implantar, naquilo que o jovem quer desenvolver, então sempre tem resistência dos pais em dar abertura para o jovem, a maioria ainda tem a ideia de que a propriedade é do pai, lá quem manda é o pai, então tem alguns jovem que realmente enfrentam dificuldades no sentido de implantar alguma atividade, ou fazer de alguma forma diferente as vezes a mesma atividade. A família que consegue ter um diálogo maior, consegue as vezes avançar mais, aqueles que não tem tanto este diálogo, não tem essa abertura enfrenta as vezes mais dificuldade. Diretora

A CFR possui um papel extremamente importante quanto a tomada de decisão do jovem permanecer no campo, sendo que a mesma busca além de incentivar essa permanência, proporcionar os subsídios necessários para que o jovem possua o conhecimento imprescindível para desempenhar a função de agricultor, neste sentido, o último questionamento proposto, buscou identificar nas opiniões de cada monitora e para a diretora, quais são os principais desafios enfrentados pela CFR, no que se refere a manutenção do projeto e a formação dos jovens alternantes. Sendo, o questionamento respondido da seguinte maneira:

Acho que é justamente desenvolver este trabalho voltado para a agricultura, e até mesmo nessa questão em que conversávamos, para uma agricultura mais voltada para agroecologia, para a sustentabilidade. Eu acho que esse é o grande desafio, porque a gente vê a própria questão das multinacionais que vem até os agricultores e colocam toda essa questão dos pacotes tecnológicos, então você enfrenta tudo isso na formação. E a própria questão também do uso das tecnologias também, então essas questões, não que são difíceis mas são desafiadoras para toda a equipe porque a cada tema gerador, a cada semana que nós estamos aqui é algo novo a ser trabalhado, não existe uma receita pronta daquilo que se tem que fazer, tudo é uma construção, tudo tem que ser pensado, tem que ser feito, cada semana tem que ser elaborada, então isso é um desafio para a escola. E outro desafio é também é você seguir nos princípios da Pedagogia da Alternância, porque este é o grande diferencial da Casa Familiar Rural, é você de fato seguir os princípios e colocar em prática todos os instrumentos, e que esses instrumentos de fato atendam as necessidades e a realidade dos jovens, então eu vejo que esse é um desafio, mas é um desafio bom, porque ele leva a de fato nós conseguirmos desenvolver um trabalho melhor com os jovens e com as famílias. Diretora

E o desafio da Casa Familiar Rural, talvez que acho que é de conscientizar a comunidade como um todo de quanto é importante nós fazermos com que o jovem permaneça no meio rural, porque de um lado tem a Casa Familiar Rural e do outro lado tem várias outras instituições, a própria mídia que coloca que o jovem para ser bom, para receber um bom salario, para ser alguém na vida ele tem que trabalhar em uma fábrica, em uma empresa, ele tem que montar a sua empresa, não que não seja bom, mas eu acho que não há uma conscientização pelo fato da mídia na comunidade no geral para que o jovem permaneçam na propriedade. Eu acho que talvez o desafio é, colocar o seu papel como importante, diante de tantas outras mídias que talvez incentivem o jovem a sair, pois teve durante muito tempo, agora talvez acalmou um pouquinho, mas teve muito tempo campanhas que pra você se dar bem na vida você tem que sair do interior, vender suas terras, a jovem não pode ficar no interior só velho que fica então talvez seja esse de mostrar a importância de

conscientizar de que o jovem tem que permanecer, é importante permanecer na propriedade, e também fazer com que o jovem se sinta importante, parte deste meio, porque as vezes ele se sente “ se eu não sair do interior vou ser taxado de colono” no sentido de não ter conhecimento. Ai o jovem se sente sem conhecimento, sem possibilidade de ser alguém importante, então as vezes a gente sente também isso, os jovens mesmo estando aqui as vezes se sentem menos importante do que quem mora na cidade por exemplo. Monitora Ciências Humanas

Apresentou-se aqui portanto, a visão tanto da diretora que possui uma vida de dedicação a esta instituição, quanto de duas monitoras, revelando a importância que a CFR tem para elas como pessoa, como formadoras, e também a importância para a comunidade e para as famílias dos jovens ali formados e em formação. É importante salientar a importância do monitor na formação dos jovens, visto que na Pedagogia da Alternância, as situações educativas não se restringem a uma única relação entre um professor, um aluno e um saber, o conhecimento não é detido apenas pelo monitor, mas sim por todos os membros da CFR, sejam eles equipe diretiva, funcionários de limpeza, monitores e principalmente os jovens alternantes, detentores de um grande conhecimento empírico obtidos através das experiências e situações do dia-a-dia, da aplicação dos conhecimentos obtidos dentro da CFR.

3.2.3 O perfil do Jovem Alternante

Os jovens alternantes são os principais agentes de uma instituição do sistema CEFFA, neste caso mais especificamente da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural, visto que os mesmos são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, pois a prática educativa baseia-se justamente na condição de construção e aplicação do conhecimento dos alternantes, são eles portanto a razão da existência do processo educativo em alternância. Desta forma, neste trabalho estruturou-se um questionário (Apêndice C) previamente estruturado a fim de investigar a realidade social e escolar dos mesmos. Foram 16 o número jovens alternantes que responderam o questionário, sendo os mesmos todos integrantes da turma de terceiro ano em 2014, optou-se por adotar os jovens alternantes como atores fundamentais para a pesquisa, visto que os mesmos hoje integram o grupo de jovens egressos, atores principais deste trabalho.

Como mencionado anteriormente a EEMCFR, foi desenvolvida para atender os jovens rurais dos municípios que integram o CODEMAU, no entanto, o número de jovens que procura a instituição é superior ao número de vagas existente, sendo necessário um processo seletivo. Para o jovem ingressar na EEMCFR, o mesmo deve ser apaixonado pelo meio rural, querer sempre mais obter conhecimento a respeito do meio em que encontra-se inserido, estar

inquietação com os problemas que assolam a agricultura, orgulhar-se da atividade sócio ocupacional de agricultor, e principalmente ter certeza de que é este o futuro que deseja para si. Sendo assim, 16 jovens alternantes oriundos de sete municípios diferentes, como podemos observar no Figura 10:

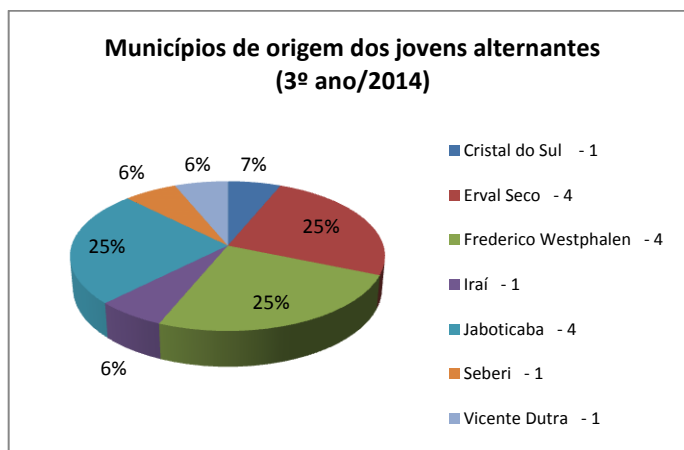


Figura 10 – Municípios de origem dos jovens alternantes
Org.: LOURENZI, L. (2015)

Para fins de localização, os municípios de origem dos jovens alternantes encontra-se em destaque na Figura 11 abaixo.

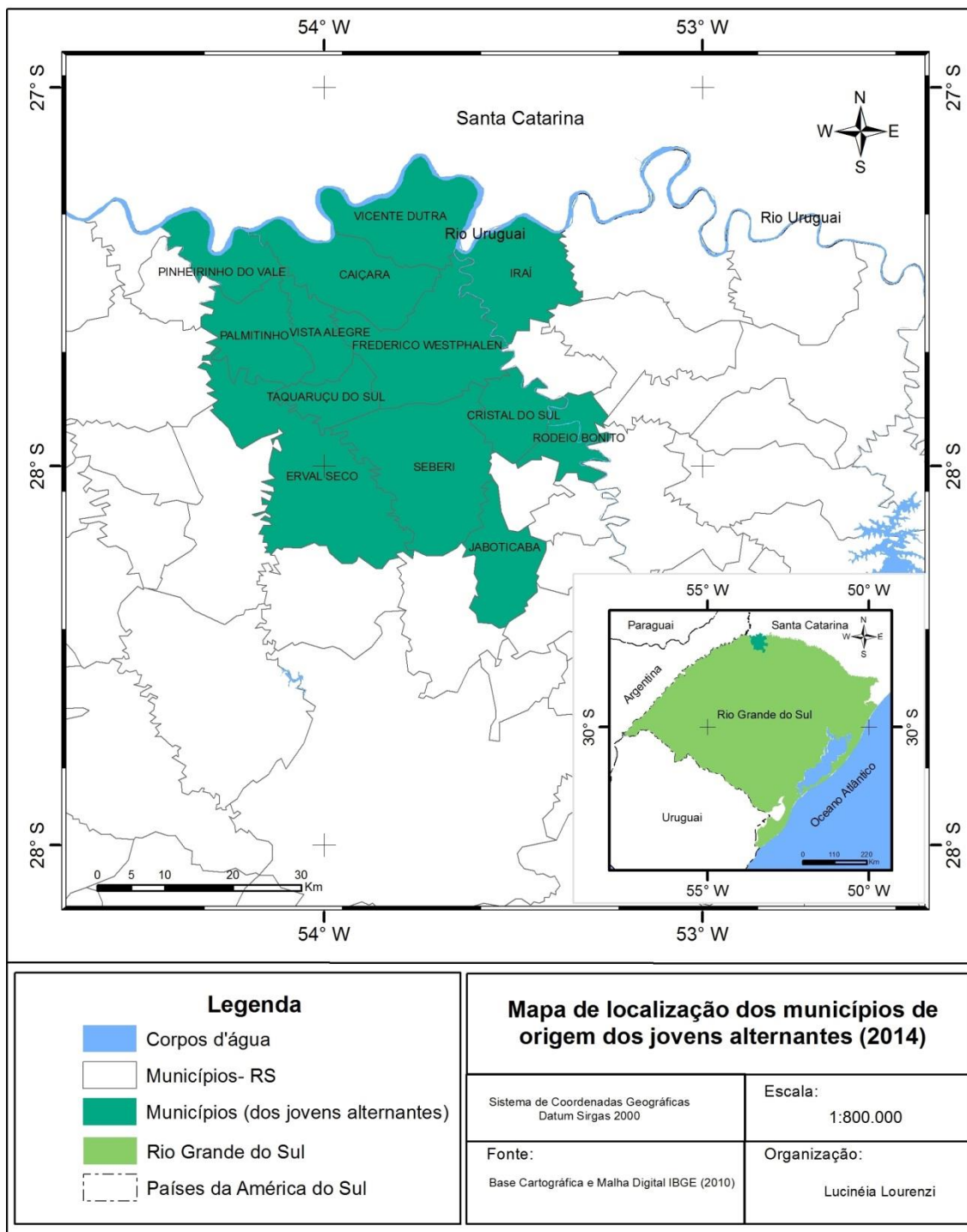


Figura 11: Mapa de localização dos municípios de origem dos jovens alternantes
 Fonte: Base Cartográfica e Malha Digital IBGE (2010)
 Org.: LOURENZI, L. (2015)

Para esses jovens a ideia de que para permanecer na agricultura, não existe a necessidade de estudar foi superada e ultrapassada. Os mesmos possuem a compreensão de que tudo no mundo se transforma, e hoje vive-se em um ambiente globalizado que atinge inclusive o pequeno agricultor e exige conhecimento das pessoas cada vez mais avançado. A EEMCFR objetiva então auxiliar os jovens que a frequentam a obter o conhecimento

necessário para que o mesmo possa permanecer no campo e obter a autonomia necessária para manter a produção da unidade familiar garantindo assim a produção e reprodução familiar, e consequentemente preservando o sistema de produção agrícola.

Os jovens alternantes que frequentam a EEMCFR são exclusivamente filhos de agricultores e residentes no meio rural, visto esta ser uma escola desenvolvida para atingir especificamente este público. Dos 16 alunos que responderam o questionário, com idades que variam entre 16 e 19 anos como demonstrado no Figura 12, destes quatro jovens são do sexo feminino e doze do sexo masculino, embora o número de moças frequentando este sistema de ensino diferenciado seja bastante significativo, este número revela o predomínio masculino no campo da região, sendo esta uma característica predominante também de maneira geral no campo brasileiro.

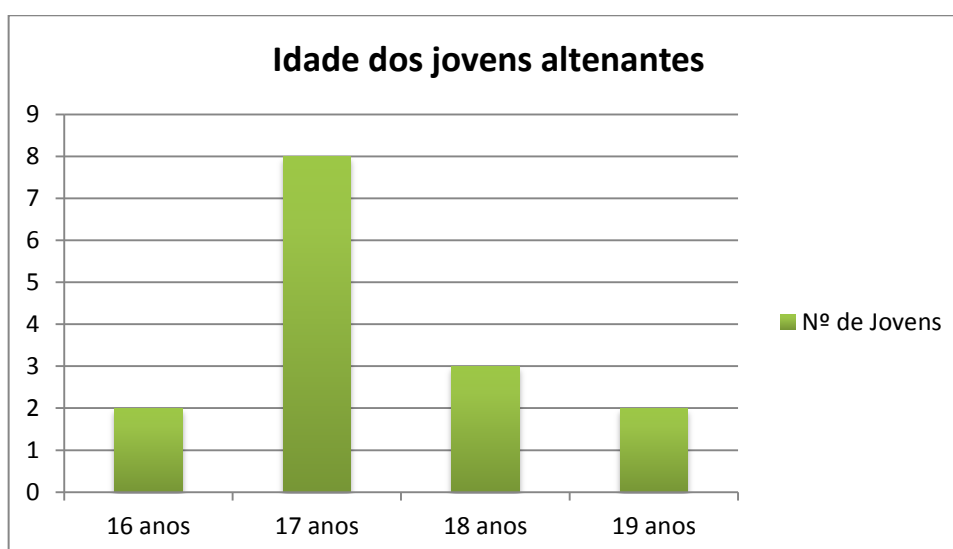


Figura 12 - Idade dos jovens alternantes
Org.: LOURENZI, L. (2015)

Como mencionado anteriormente todos os jovens alternantes são oriundos do meio rural. Quanto a propriedade, dois jovens afirmam que a propriedade onde residem é arrendada, os outros 14 jovens afirmam que a propriedade pertence à família. Ainda no que se refere a família, historicamente possuímos uma redução no número de membros de uma família, visto que entre os anos de 1960-1990, a taxa de fecundidade que era de 6,2 caiu para 2,5⁴⁵, no ano de 2000 a taxa de fecundidade já havia caído para 2,38⁴⁶ e hoje encontra-se em

⁴⁵ Dados extraídos de: GOLDANI, A. M. As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 96, nov. 1994. p.07-22.

⁴⁶ IBGE – Censo Demográfico realizado no ano de 2000.

1,9⁴⁷. No caso das famílias dos alternantes, essa redução também pode ser percebida, diante do número de membros da família como demonstra o Figura 13 a seguir.

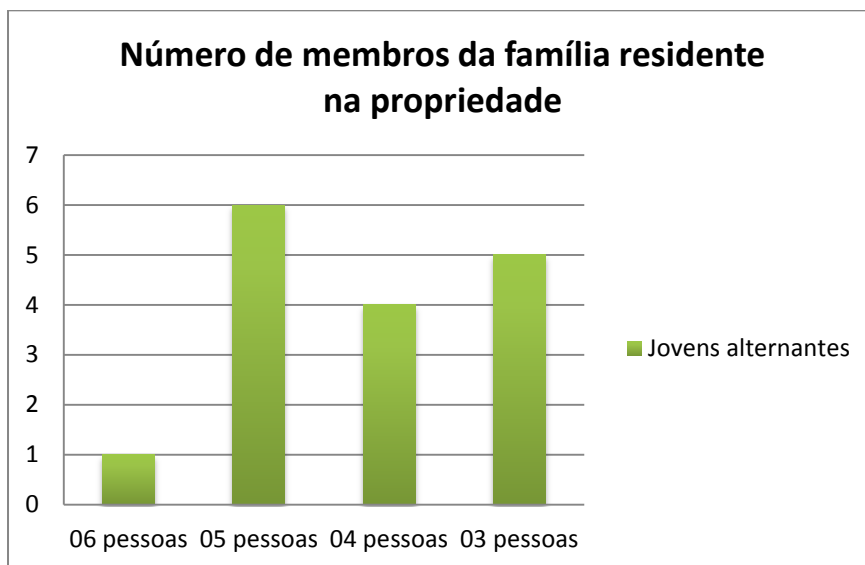


Figura 13 - Número de membros da família residentes na propriedade
Org.: LOURENZI, L. (2015)

Quanto ao tamanho da propriedade, da mesma forma que nos dados anteriores, nota-se no Figura 14 uma tendência regional, ou seja, o predomínio de pequenas propriedades agrícolas, o que é característico da metade norte do estado do Rio Grande do Sul.

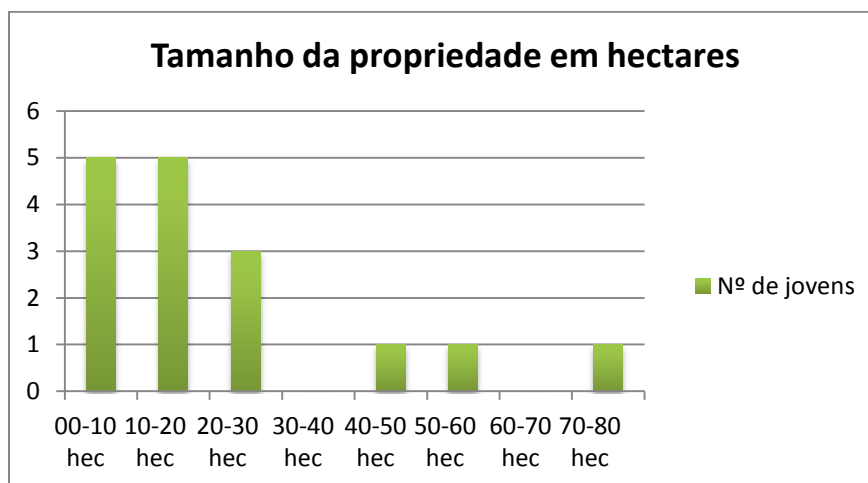


Figura 14 - Tamanho da propriedade em hectares
Org.: LOURENZI, L. (2015)

O estado do Rio Grande do Sul, possui uma grande disparidade socioeconômica entre a Metade Sul e a Metade Norte, sendo as mesmas oriundas do processo de colonização e de desenvolvimento que cada uma delas adotou. Enquanto a Metade Sul manteve o foco no setor agropecuário, mantendo grandes propriedades, na Metade Norte predominou o setor industrial

⁴⁷ IBGE – Censo Demográfico realizado no ano de 2010.

e como mencionado anteriormente da pequena propriedade rural, cuja produção é basicamente para a subsistência, sendo que a mesma possui uma grande diversidade.

Quanto ao grau de escolaridade dos pais, fica claro que os mesmos são de uma geração onde considerava-se que para ser agricultor não havia a necessidade de estudar e concluir nem mesmo o ensino básico, como pode ser observado no Figura 15, dos 16 pais, apenas dois possuem o ensino fundamental completo, e nenhum possui o ensino médio. Quanto as mães, os dados não diferem muito, sendo que das 16 mães apenas uma possui o ensino médio completo, duas possuem o ensino fundamental completo enquanto as treze restantes não chegaram nem a concluir o ensino fundamental. Cabe salientar que além da concepção de que para ser agricultor não era necessário estudar, muitas famílias também não permitiam que seus filhos concluíssem o ensino básico, visto que os mesmos serviam de mão-de-obra na propriedade da família, o que resultava em um abandono precoce do sistema de ensino.

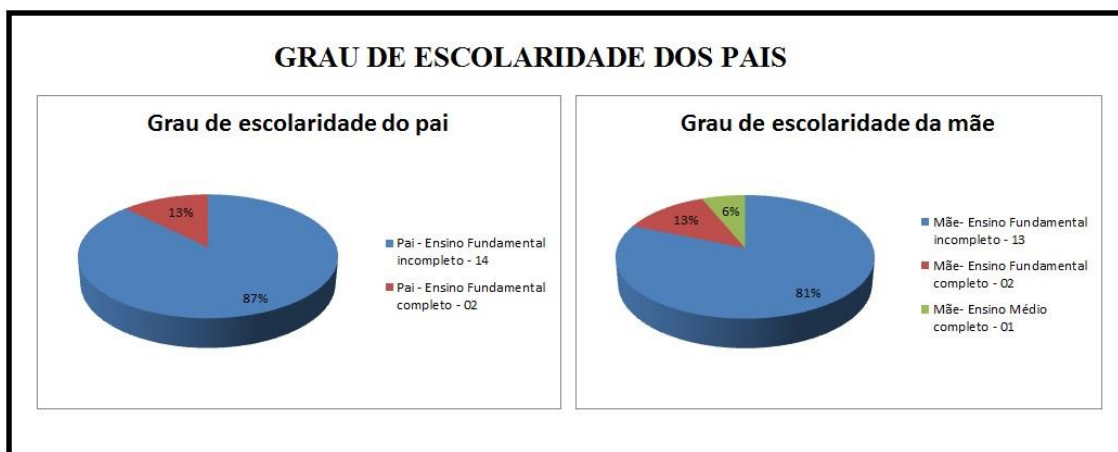


Figura 15 - Grau de escolaridade dos pais
Org.: LOURENZI, L. (2015)

Após realizar a caracterização social do jovem, os mesmos passaram a responder questões relacionadas a propriedade e a produção realizada na mesma. No que se refere ao questionamento a cerca das atividades desenvolvidas pela família, todos os jovens alternantes responderam que a família possui horta e pomar, onde são produzidas hortaliças e frutas para o consumo da família. Ao serem questionados a cerca da origem da principal renda da família, treze jovens responderam trabalhar com a criação de gado de leite, destes nove jovens responderam que a renda tem origem exclusivamente da produção de leite; dois jovens por sua vez afirmam que a renda familiar origina-se da produção de leite associada a criação de suínos, sendo ambos integrados a empresa Sadia, sendo que os excrementos suínos são utilizados para a adubação das pastagens do gado leiteiro, promovendo assim uma redução no custo de adubação do solo acarretando também em uma maior produção leiteira; uma jovem

salientou que além da produção de leite, a agroindústria de panificados (pães,ucas, bolos, bolachas) que são comercializados tanto no comércio da cidade quanto em feiras que ocorrem de uma a duas vezes por semana no município; a família de um jovem, além da produção de leite também gera renda através da plantação de fumo.

Apenas três jovens afirmaram que a renda de suas famílias não possuem ligação com a criação de gado leiteiro, destes um ressalta que a renda de sua família é oriunda da criação de gado de corte, e do turismo rural, visto que a propriedade possui duas belas cachoeiras, foram criadas trilhas de acesso as elas e cobra-se uma taxa de R\$ 08,00 por pessoa para adentrar a propriedade e realizar as trilhas, a família instalou também em um bosque próximo as cachoeiras, churrasqueiras, mesas e bancos para que os visitantes possam passar o dia no local, onde é oferecido também a venda de bebidas, carvão, aluguel de espetos, bem como a venda de carne para churrasco; por fim, os dois jovens restantes responderam que a renda da família é proveniente da produção e comercialização de hortifrutigranjeiros.

É importante salientar que todos os jovens que responderam o questionamento participam ativamente do trabalho dentro da propriedade rural, sendo que os mesmos vem conquistando autonomia e inclusive o incentivo da família para a elaboração e implantação de novas ideias para a geração de renda para a família, neste sentido, a EEMCFR vem cumprindo com seu objetivo de formar novos agricultores capazes de produzir e gerenciar a propriedade rural. Os jovens alternantes ao serem questionados se os conteúdos aprendidos na CFR ajudam no trabalho na propriedade são unânimes em afirmar que sim, enfatizando a aquisição do conhecimento necessária para a manutenção da propriedade bem como para promover o desenvolvimento da mesma. O Jovem Alternante 01 afirma que “os conteúdos que aprendo na CFR auxiliam muito nas atividades da propriedade, pois a família não sabe de tudo, com o aprendizado que nós recebemos da para ajudar a família a por os planos em prática”, o Jovem Alternante 02 por sua vez ressalta a importância do plano de formação visto que “todos os trabalhos realizados na CFR são direcionados a propriedade, então temos mais conhecimento para aplicar na propriedade”, por fim, o Jovem Alternante 11 destaca que os conhecimentos adquiridos dentro da CFR “melhoram as atividades que desenvolvemos na propriedade com novas técnicas para ter boa produção com o menor custo possível, manejo de pastagem, aulas práticas, visitas de estudo entre outros”.

Além do trabalho desenvolvido pelos jovens na propriedade rural, todos os jovens alternantes participam das atividades referentes à manutenção da EEMCFR. As atividades desenvolvidas por eles na CFR, são divididas em setores, sendo que a cada dia um grupo fica

responsável por cada setor para que ocorra uma distribuição justa e equivalente a todos. Os jovens são responsáveis por limpar a cozinha e mantê-la limpa, realizar a limpeza também dos banheiros, quartos, área comum (de convivência), dos quartos e do refeitório. As atividades estendem-se também para a limpeza e manutenção do jardim e da horta da Escola. Todas as atividades são realizadas sob a supervisão dos monitores.

É importante que o jovem alternante sinta que seu trabalho é valorizado, tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar, neste sentido, buscou-se investigar se os jovens alternantes consideram que o trabalho executado por eles na propriedade rural é valorizado dentro da CFR, mais uma vez a afirmativa foi unânime, sendo citado como motivos o incentivo dado pela instituição e seus representantes para que o jovem permaneça na propriedade rural ou na atividade agrícola a Jovem Alternante 08, “é da CFR que ganhamos o incentivo para tocar a propriedade e nunca desistir dela”. Outro motivo citado refere-se ao projeto de vida sempre orientado e acompanhado pelos monitores, a Jovem Alternante 16 afirma inclusive que “os educadores da Casa Familiar Rural sempre nos incentivam a por em prática o projeto de vida e aplicar todos os conhecimentos adquiridos aqui na propriedade”. Outro motivo citado diz respeito aos temas abordados durante o tempo escola, sempre pertinente as necessidades familiares, e devido ao constante auxílio e atenção dispensada pelos monitores, para que os jovens obtenham uma maior facilidade em desenvolver as atividades corriqueiras nas propriedades, neste sentido, o Jovem Alternantes 15 afirma que “os monitores ao chegar na CFR logo perguntam o que foi feito em casa durante o tempo comunidade e explicam se está certo ou errado, sempre nos orientando a melhorar”.

Um dos temas abordados e debatidos na construção deste trabalho diz respeito a utilização do trabalho como princípio educativo, visto que o trabalho define a essência humana, proporciona ao homem a convivência com outras pessoas, a aceitação das diferenças, o pensamento coletivo. Os jovens inseridos no sistema de ensino em alternância possuem um profundo entendimento a cerca da importância da utilização do trabalho como princípio educativo pois estão constantemente adquirindo conhecimento através da aplicação prática na propriedade rural do conhecimento teórico adquirido em sala de aula na CFR.

Como mencionado anteriormente a turma que respondeu ao questionamento estava no terceiro ano, ou seja, no ano de conclusão de sua formação na EECFR, neste sentido, todos os 16 jovens já possuíam seus Projetos de Vida em fase de conclusão e implantação. O Jovem Alternante 08 afirma que “com a ajuda dos monitores e da minha família estou colocando em prática o meu projeto de vida com a agroindústria de panificados e a bovinocultura de leite”.

O Jovem Alternante 06 por sua vez afirma que “o projeto de vida foi elaborado juntamente com a família na propriedade e com os monitores na CFR, o projeto é voltado para a fruticultura (nozes) e hortifrutigranjeiros, mandioca, melão, melancia, e com o projeto obter mais conhecimento para aplicar”, já o Jovem Alternante 07 destaca que “o meu projeto é de bovinocultura de leite e criação de galinhas caipiras para a produção de ovos, a bovinocultura já estamos trabalhando, e a criação de alinhas estamos recém começando, pois esta sendo realizado com recursos do Projeto Novos Rurais⁴⁸ e veio através da CFR”. Por fim o Jovem Alternante 01 destaca que “o meu projeto profissional de vida é sobre a bovinocultura de leite, onde estamos melhorando a genética dos animais, implantando pastagens de boa qualidade e um manejo adequado para os animais”.

Quanto à vontade ou não de permanecer na propriedade ou mudar para a cidade, dos 16 jovens, 14 afirmaram convictos que seu desejo é permanecer na propriedade da família, sendo que o Jovem Alternante 07 afirma que “quero e vou permanecer na propriedade dando segmento ao trabalho dos meus pais”. No entanto, dois jovens afirmam que desejam permanecer morando na propriedade da família, porém além das atividades habituais das lidas na propriedade desejam também manter trabalho extra, ou seja praticando a pluriatividade. A pluriatividade não busca apenas diversificar e ampliar as fontes de rendimento de uma família, sobretudo a pluriatividade gera um considerável aumento da renda total da família, renda esta resultante da combinação de vários tipos de atividades. Cabe destacar que raramente as famílias pluriativas abandonam a agricultura a pluriatividade tem um importante papel na estabilização da renda ao longo do ano agrícola, permitindo que os agricultores e suas famílias não fiquem tão vulneráveis aos riscos e instabilidades intrínsecas a atividade agrícola, neste sentido, o Jovem Alternante 02 afirma que “penso tanto no campo quanto na cidade, porque nossa atividade não exige muita mão-de-obra, então teria como trabalhar no campo e na cidade ao mesmo tempo”.

A última pergunta destinada aos jovens alternantes referia-se a quais eram seus planos após concluir a formação na CFR, quatro jovens responderam que pretendem permanecer na propriedade e colocar seus projetos de vida em prática, neste sentido, o Jovem Alternante 03 afirma que “penso em por em prática o meu projeto de vida, realizar todas as metas e objetivos propostos aos longo do curso para se ter uma maior qualidade de vida para mim e

⁴⁸ O programa Novos Rurais é orientado a jovens formados por entidades de educação formal e contextualizadas ao campo que se tornam capazes de gerir projetos rurais sustentáveis, com o objetivo de criar estratégias de diversificação e pluriatividade. Aplicado em parceria com entidades de educação do campo, o programa oferece novas habilidades e competências aos jovens participantes, transformando-os em agentes capazes de agregar valor aos produtos e serviços da agricultura familiar.

minha família”. Sete é o número de jovens que pretendem ficar na propriedade da família e realizar cursos de capacitação, de acordo com o Jovem Alternante 10, “pretendo permanecer na propriedade e fazer cursos de qualificação para ter conhecimentos novos e aprender outras formas de melhorar a propriedade”, para o Jovem Alternante 08 “pretendo ficar em casa, tentar alguns cursos referentes a propriedade sempre buscando conhecimento porque nunca é demais”. Dois jovens pretendem permanecer na propriedade e fazer o curso de agronomia, o Jovem Alternante 01 afirma que “meus planos é continuar estudando, pretendo fazer faculdade de agronomia e utilizar o conhecimento para tocar minha propriedade”. Por fim, dois jovens responderam desejarem permanecer na propriedade e cursar a graduação de Tecnologia Agropecuária oferecida pela URI, o Jovem Alternante 02 ressalta que “pretendo permanecer na propriedade da minha família e fazer faculdade de Tecnologia Agropecuária, fazer também cursos para poder desenvolver ainda mais a minha propriedade”.

Cabe aqui destacar que todos os jovens questionados possuem o interesse de permanecer no campo, se não na propriedade da família realizando conseqüentemente a sucessão familiar, em propriedade adquiridas para si mesmos. Estes jovens não pensam em abandonar o campo, mas sim pensam em continuar buscando conhecimentos que os possibilite a ficar na propriedade, a produzir com qualidade, a inovar, e a tornarem-se agricultores profissionais. As famílias possuem um papel de grande importância para que o jovem opte pela permanência no campo, visto que toda a aceitação e o conhecimento partirá da realidade e das necessidades de cada um. É importante salientar que o agricultor não pode simplesmente produzir por produzir, ele deve ser criativo e cuidadoso com o meio e estar plenamente ciente dos seus direitos e deveres, e principalmente o jovem alternante deve adquirir habilidades intelectuais para estais mais preparado para solucionar os problemas impostos pelo dia-a-dia.

3.3 A importância da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural pelas famílias dos jovens

Conhecer as famílias e a realidade em que elas encontram-se inseridas é de extrema importância para diagnosticar as circunstâncias que levaram os jovens a optarem pela formação em uma instituição de ensino em alternância, sendo a EEMCFR, uma instituição de ensino médio diferenciada das demais instituições locais. Também é importante conhecer a

família a fim de verificar a realidade atual dos jovens egressos, em que ponto na CFR contribuiu para o desenvolvimento da propriedade rural familiar.

Foram entrevistados representantes de dez famílias, um membro da família de cada jovem egresso entrevistado. As famílias são provenientes de seis diferentes municípios sendo eles: Frederico Westphalen, Taquaruçu do Sul, Erval Seco, Seberi, Palmitinho e Jaboticaba, o mapa de localização destes municípios pode ser observado na página 180. Quanto aos dados obtidos, a primeira pergunta refere-se ao grau de escolaridade, sendo que dos 10 pais que responderam ao questionário, apenas um possui o ensino fundamental completo, os outros nove possuem o ensino fundamental incompleto. O grau de escolaridade das mães apresenta-se da seguinte forma uma possui o ensino médio completo, três o ensino fundamental completo, e seis não chegaram a concluir o ensino fundamental, os dados estão ilustrados na Figura 16.

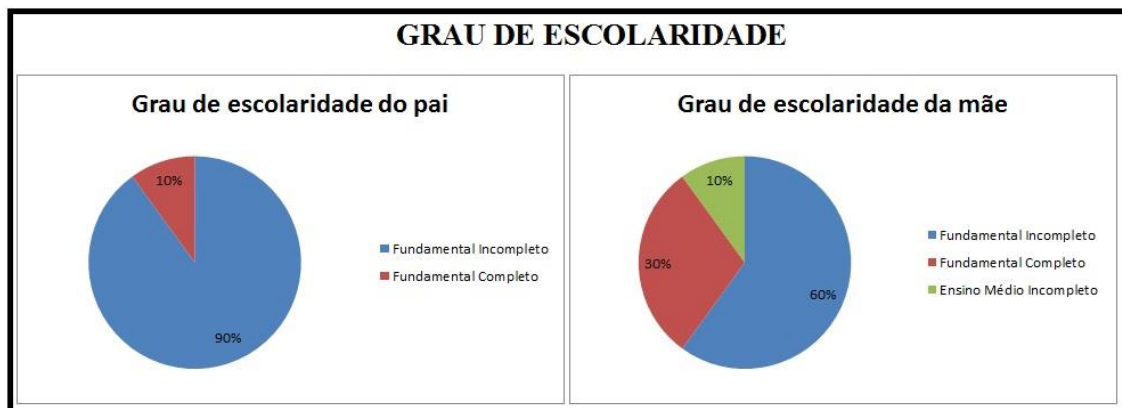


Figura 16: Grau de escolaridade dos pais
Org.: LOURENZI, L. (2015)

Todas as famílias afirmaram residir em propriedade própria. Quando questionados a respeito da maneira como obtiveram a propriedade, um afirmou que toda a sua propriedade é oriunda de herança; dois possuem parte da propriedade proveniente de herança e o restante proveniente de compra de terceiros; três responderam que parte de suas propriedades vem da compra de terceiros e outra parte da aquisição de parentes; dois possuem toda a propriedade proveniente da compra de parentes e outros dois da compra exclusiva de terceiros. Quando questionados a respeito das heranças familiares o que pode-se perceber é que em suas famílias os homens eram privilegiados com herança sendo que na maioria dos casos as filhas mulheres não recebiam nenhuma compensação.

Quanto ao tamanho das propriedades os dados são apresentados na Figura 17:

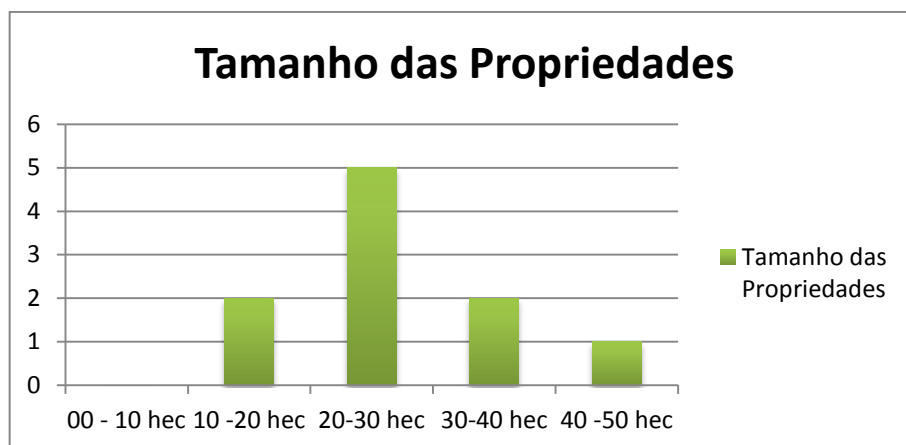


Figura 17: Gráfico representando o tamanho das propriedades
Org.: LOURENZI, L. (2015)

Embora as propriedades sejam consideradas pequenas, todos os agricultores consideram o uso da terra satisfatório, desta forma constata-se que os mesmos conseguem manter uma boa produção e garantir a subsistência da família com a sua propriedade. Ao serem questionados sobre o arrendamento de terra, apenas dois afirmaram que costumam arrendar terra, com o objetivo de plantar milho para a preparação da silagem, alimento destinado a alimentação dos bovinos. Na Figura 18, pode-se observar um silo de silagem aberto, onde esta sendo feita a retirada da silagem para a alimentação do gado leiteiro. A produção leiteira é inclusive a principal fonte de renda das famílias entrevistadas.



Figura 18: Silagem sendo retirada para a alimentação animal
Fonte: Arquivo pessoal (Campo 2014)

Cabe salientar que todas as famílias entrevistadas possuem o hábito de produzir cultivos utilizados para a alimentação familiar, tais como: feijão, mandioca, hortaliças, legumes, frutas diversas. Todas as famílias possuem horta e pomar, garantindo assim a produção de hortaliças e de frutas para o consumo da família. As famílias costumam também criar animais para a alimentação, tais como galinhas, porcos, gado e peixes (Figura 19).



Figura 19: Mosaico de fotos (aves, porcos e novilhos)
Fonte: Arquivo pessoal (2014)

Quanto aos maquinários utilizados pelas famílias a fim de praticar as suas atividades produtivas, destaca-se que com exceção de um agricultor que possui além de trator, pulverizador, grade para trator, pé de pato, plantadeira e colheitadeira, e outros dois que possuem trator, os demais agricultores ainda trabalham como eles mesmo se referem a “moda antiga”, com a utilização de carroça, arado, pulverizador com tração animal. Esses justificam que as prefeituras de seus municípios disponibilizam os serviços que exigem a necessidades de maquinários agrícolas a um preço simbólico, então consideram mais fácil e barato pagar para que as prefeituras municipais realizem estes trabalhos do que realizar um investimento alto para a aquisição e manutenção dos maquinários. Porém no que se refere a produção leiteira, todos os produtores afirmam fazer uso de máquinas ordenhadeiras e resfriadores a granel, pois as indústrias lácteas estão constantemente aumentando os níveis de exigências para o recebimento de leite.

No que se refere a assistência técnica, duas famílias afirmam que não utilizam os serviços de assistência técnica, por sua vez oito famílias afirmam que fazem uso de assistência técnica oferecida pela Emater, as famílias costumam receber uma visita mensal de um técnico

extensionista, que ajuda a família a fazer a gestão da propriedade, e também auxiliam em dúvidas que surgem na prática diária da propriedade.

A divisão de trabalho, acontece muito mais de forma teórica do que prática, pois com exceção dos trabalhos domésticos que são realizados exclusivamente pelas mulheres e filhas, o restante das atividades são realizadas por todos os membros das famílias, inclusive aqueles trabalhos considerados mais pesados e de responsabilidade masculina. Quanto a gerencia financeira, predominam os homens resolvendo assuntos referentes a banco, e a empréstimos bancários.

Ao serem questionados quanto a questão da evolução da agricultura e do trabalho realizado no meio rural, todos os agricultores que responderam a este questionamento afirmam que o trabalho hoje foi facilitado, porém melhorou em partes, visto que hoje a obtenção de mão-de-obra para a prática de serviços agrícolas esta muito limitada, são poucas as pessoas que aceitam trabalhar como peões, e quando aceitam é por um valor considerado alto pelos agricultores, sendo assim, a maior parte do trabalho recai para os integrantes da família, e essas estão cada vez menores.

Quanto questionados sobre a perspectiva da família na agricultura, se consegue visualizar um futuro nesta atividade e se gostaria que seus filhos seguissem a atividade sócio ocupacional de agricultores, nove pais afirmam que gostariam sim que seus filhos seguissem a atividade sócio ocupacional de agricultores, e por esse motivo incentivaram que os filhos ingressassem na EEMCFR quando assim demonstraram interesse, as famílias afirmam ainda possuírem a consciência de que a vida no campo não é fácil, mas que ali possuem uma qualidade de vida e uma autonomia muito maior do que em qualquer emprego que venham a ter no meio urbano. Alguns pais ainda destacam que embora queiram que seus filhos ali permaneçam não querem que os mesmos deixem de estudar, incentivando também os filhos a continuarem estudando e realizando o ensino superior, além claro da participação em cursos de capacitação e qualificação profissional. Apenas um pai afirmou que foi contra a decisão da filha, mas que aceitou que ela estudasse na CFR por insistência dela, com o tempo passou a aceitar e hoje esta feliz com a decisão que ela tomou. Hoje os pais afirmam que procuram incentivar ao máximo os filhos a permanecer na agricultura, procuram fornecer a eles os subsídios necessários, para que os mesmos possam além do interesse possuírem as condições necessárias para ali permanecer.

É importante salientar o apoio das famílias e a participação das mesmas em todo o processo de formação do jovem alternante é fundamental para que o mesmo conquiste

autonomia dentro e fora da propriedade, é importante para que as ideias novas trazidas pelo jovem sejam ao menos discutidas, para analisar a viabilidade da implantação das mesmas, caso sejam viável, vale a tentativa, é importante para que o jovem sinta-se prestigiado, sinta-se aceito dentro do ambiente familiar e principalmente sinta-se útil, sinta que esta efetivamente contribuindo para a produção e reprodução social da família e da propriedade perante a comunidade de forma geral.

3.4 Os jovens egressos da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural

Foram 10 o número de jovens egressos formados pela Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural que responderam tanto ao questionário de caracterização sociocultural (Apêndice F), quanto a entrevista (Apêndice E), sendo os mesmos oriundos de 6 municípios (Figura 20), para fins de localização consultar a Figura 21. Os mesmos formaram-se no período que compreende os anos de 2006 a 2013. Do total dos respondentes, 02 são do sexo feminino (20%) e 08 são do sexo masculino (80%). Este dado, bem como os dados referentes ao número de jovens alternantes na turma de 3º ano no ano de 2014 apresentados anteriormente, indica que a EEMCFR é mais frequentada por homens, o que não vem a ser exatamente uma novidade, visto esta ser um centro de formação para os jovens rurais fornecendo a eles além do ensino médio a qualificação em agricultura. Os jovens foram encontrados em suas residências no meio rural, com o auxílio de um extensionista da EMATER.

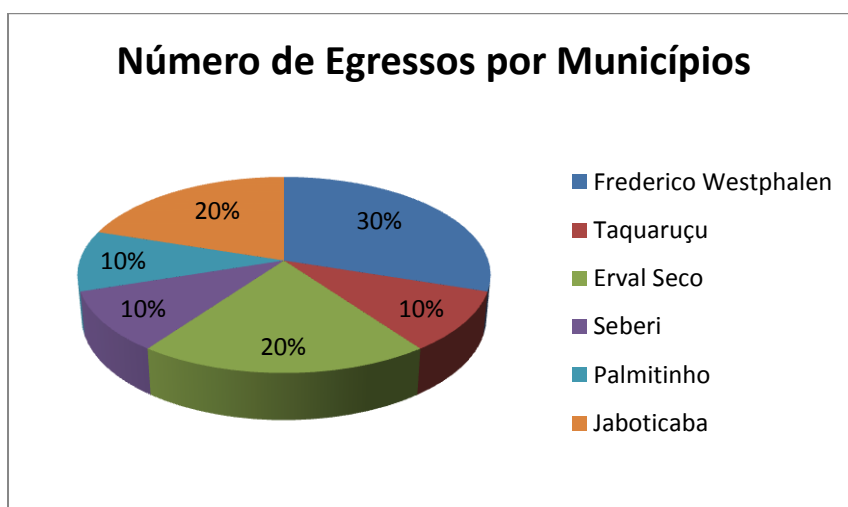


Figura 20: Número de egressos por município
Org.: LOURENZI, L. (2015)

A idade dos jovens entrevistados variam entre 20 e 28 anos. No que diz respeito a situação civil em que os mesmos se encontram, é perceptível que os jovens do meio rural tendem a casar mais novos, sendo que dos 10 jovens entrevistados, 06 estão casados e 04 permanecem solteiros, os jovens inclusive relatam situações de colegas que iniciaram namoros dentro da CFR e posteriormente vieram a se casar. Já com relação a filhos, nota-se que mesmo permanecendo no meio rural o número de filhos tem reduzido, e as mulheres estão tendo filhos mais tarde, dos jovens entrevistados apenas dois possuem filhos, sendo apenas um filho cada.

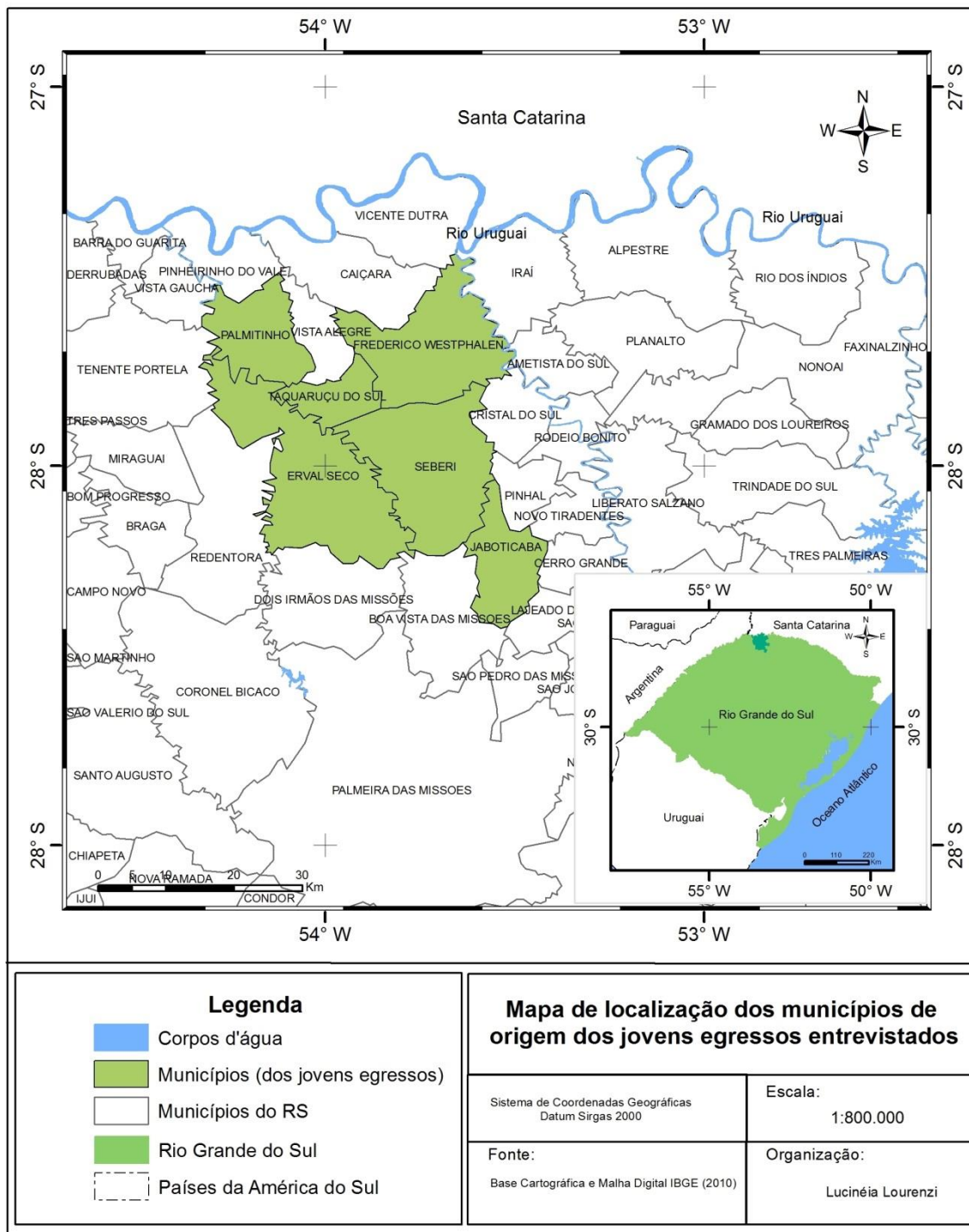


Figura 21 - Mapa de localização dos municípios de origem dos jovens egressos entrevistados.
 Fonte: Base Cartográfica e Malha Digital IBGE (2010)
 Org.: LOURENZI, L. (2015)

No que diz respeito a moradia atual, os 10 jovens permanecem morando no campo, e querem ali continuar residindo. Residir no campo não significa o afastamento do meio urbano, visto que dois dos jovens egressos que responderam ao questionamento e entrevista afirmam terem concluído o curso de Tecnologia Agropecuária fornecido pela Universidade Regional Integrada do Médio Alto Uruguai (URI), três jovens estão cursando o ensino superior, sendo

dois deles também o curso de Tecnologia Agropecuária e uma jovem o curso de Agronomia pela CESNORS, três jovens pretendem voltarem a estudar e fazer um curso superior, sem deixar a propriedade. Um jovem além de trabalhar na propriedade também trabalha como motorista, realizando entregas para um mercado de Jaboticaba/RS. Cabe salientar que todas as 10 famílias dos jovens egressos entrevistados permanecem residindo no meio rural e ali desenvolvendo as atividades de subsistência da família, e uma maioria ainda colocando em prática os projetos dos filhos, resultado da formação na CFR, visto que para o jovem se formar o mesmo necessita desenvolver um projeto de vida. Percebe-se portanto a importância da EEMCFR no sentido de sua contribuição para a diminuição do êxodo rural, permitindo que tanto os jovens quanto as famílias de forma geral tenham plenas condições de permanecer no meio rural.

Quanto a avaliação da qualidade do ensino na ESMCFR, os jovens são unânimes em afirmar que o ensino é de excelente qualidade, visto a Pedagogia da Alternância ser um modelo de ensino diferenciado e pensado justamente para atender as necessidades tanto dos jovens quanto de suas famílias. A EEMCFR busca sanar as aflições e dificuldades das famílias de seus educandos. Os jovens egressos ressaltam que:

A Casa Familiar Rural foi a base de tudo, eu acho que sempre disse nas minhas falas que se não fosse a Casa Familiar Rural a gente certamente poderia ter saído da propriedade, e não continuaria na propriedade[...] – Jovem Egresso 01

[...]eu acho que é aquele início, eu acho que o jovem na época em que entra aqui na Casa Familiar Rural tá meio que avoadado na propriedade, não sabe muito o que quer, eu acho que a Casa Familiar Rural trás um pouco disso, acaba acalmando um pouco o jovem e mostrando que o interior é bom, que realmente o que tu pode ter na cidade tu pode ter no interior, e o que tu pode ter no interior muitas vezes você não pode ter na cidade. – Jovem Egresso 06

A Casa Familiar Rural, me proporcionou um conhecimento imenso, tanto como agricultor quanto como pessoa, eu amadureci como pessoa. É importante esse diferencial dado no tratamento dos alunos, acho bom que os monitores vinham até a propriedade, conheciam a nossa realidade e assim conseguiam ajudar mais a gente. – Jovem Egresso 05

Pra mim uma das coisas mais importantes é a participação da família, na Casa Familiar a família participa mais, e como a participação é constante, a gente acaba se tornando uma grande família, porque os colegas da CFR não são apenas colegas, são três anos de convivência a gente se torna uma família. – Jovem Egresso 04

Pra minha formação a Casa Familiar Rural foi muito importante, porque lá é diferente, existe a valorização do meio rural, o agricultor é valorizado pelo que ele sabe, pelo conhecimento da terra que ele tem, e essa diferença vai pro aluno também, lá nós somos ouvidos, lá nós podemos nos expressar, e lá a gente aprende. – Jovem Egressa 10

Os jovens egressos são enfáticos ao afirmar que a EEMCFR foi fundamental para a sua formação social e humana, ressaltam a valorização do campo, e do agricultor, a relação monitor/aluno, bem como a relação monitor/ família, a convivência em grupo, a aplicação prática do aprendizado obtido em sala de aula, a participação da família em todo o processo de formação como diferenciais fundamentais para o sucesso do processo de ensino.

Os jovens salientam como diferenças fundamentais da EEMCFR com relação as demais instituições de ensino tradicional, a relação estabelecida entre os monitores e os alunos, a efetiva relação entre a teoria e a prática e principalmente a participação das famílias durante todo o processo de ensino, desta forma, os jovens destacam que:

O próprio nome já diz, Casa Familiar Rural, a relação é de uma família, no começo a maioria não se conhece, mas depois a gente cria um vinculo de amizade muito forte, e passamos a trocar experiências, as famílias passam a se visitar. A convivência entre os alunos, com os monitores e com as famílias é muito maior do que em escolas normais. – Jovem Egresso 03

O bom da Casa Familiar Rural é que ela trabalha de acordo com a realidade de cada aluno, o conteúdo é ajustado de acordo com o que a gente precisa, isso não acontece nas outras escolas. Lembro que um dos monitores sempre dizia vocês são o agente transformador do meio, são vocês que tem a capacidade de mudar, eles sempre nos incentivavam a mudar para melhor, buscar melhora a propriedade e a vida aqui no campo. – Jovem Egresso 09

Existe uma relação muito mais próxima entre os jovens que estudam em uma CFR, tanto entre eles quanto com os monitores, com os funcionários, e com as famílias, também uma relação maior entre a teoria e a prática, a gente aprende o que a gente vai usar e como usar. A gente se descobre como agricultores, somos desafiados a melhorar. – Jovem Egresso 02

A questão da participação da família no processo de ensino e aprendizagem do jovem, é importante também para haver a aceitação para a implantação de novas ideias dentro da propriedade, havendo sempre um processo de discussão, de aceitação e por fim de implantação. Os jovens entrevistados afirmam que todas as ideias novas são discutidas em família, a fim de verificar a viabilidade, sendo que na maioria das vezes, a família aceita e inclusive auxilia na implantação e manutenção, visto geralmente ser uma nova fonte de renda para o sustento familiar. O que é nitidamente perceptível é que a CFR contribui também para que ocorra uma maior aproximação entre pais e filhos, permitindo que os mesmos tenham facilidade para o diálogo e os filhos tenham voz perante as decisões que envolvem o grupo familiar.

Como mencionado anteriormente, a EEMCFR não oferece a certificação técnica, sendo que o jovem que conclui o terceiro ano na instituição, recebe a titulação de ensino médio concluído, porém este jovem possui a qualificação em agricultura. Questionou-se

também na opinião de cada jovem em que medida a CFR atinge as finalidades a que se propõem, de formação e promoção do desenvolvimento local e regional, para tanto, os jovens destacam que:

Eu acho que formando essa visão um pouco mais empreendedora do jovem, e também as visitas, eu acho que as visitas também na propriedade eu acho que é uma coisa que vem a somar muito com o estudo que a gente tem lá, porque aqui é uma coisa, na sala de aula a gente tem a técnica, os monitores vão a sala de aula passam tudo que tem que passar pra nós, só que aquela visita com a família, com o jovem no interior acaba trazendo muito mais, eu acho que vem conciliar ali né, eu acho que acaba trazendo muito mais informação pra gentes e mantendo a gente na propriedade. – Jovem Egresso 05

Pra mim, a Casa cumpre sim o seu papel em nossa formação, se não fosse por tudo o que a gente aprendeu dentro da Casa, a maioria de nós já não estaria mais aqui na agricultura, mas é isso que a gente gosta de fazer, é isso o que a gente quer fazer, e a Casa foi fundamental para que muitos dos nossos pais aceitassem que a gente quer ficar no campo. Tu sabe né, os pais no fundo não querem que a gente passe pelas dificuldades que eles tiveram que passar no campo, mas hoje as coisas estão diferentes. A Casa contribuiu para que eles aceitassem que eu quero ficar, que eu vou seguir o exemplo deles e viver da terra. – Jovem Egresso 07

Um outro questionamento diz respeito a vontade ou não de continuar seus estudos, sejam em cursos técnicos ou no ensino superior, dos 10 jovens entrevistados, 2 encontram-se formados, três estão cursando o ensino superior, três afirmam possuir vontade de voltar a estudar e apenas dois afirmam não possuírem interesse em continuar estudando. A esse respeito os jovens afirma que:

Hoje eu estou formado, e parei de estudar, mas pretendo fazer alguma outra coisa, até fiquei sabendo que esta para abrir uma pós em bovinocultura de leite na URI, se realmente abrir vou fazer. – Jovem Egresso 01

Eu estou estudando, fazendo meu curso superior em agronomia que sempre foi um sonho pra mim. Depois quero continuar me atualizando, mas meus conhecimento serão aplicados aqui na propriedade, estou estudando para ajudar a minha família a desenvolver ainda mais a nossa propriedade. – Jovem Egressa 10

Eu me acomodei um pouco, não consegui entrar na CESNORS, ai também tive necessidade de trabalhar na propriedade, fiquei com pouco tempo disponível, ai com o tempo me acomodei e decidi não estudar mais. – Jovem Egresso 04

Quanto a formação superior, nota-se que os cursos mais visados pelos jovens egressos são os cursos de Agronomia e Tecnologia Agropecuária, sendo os mesmos dois cursos majoritariamente procurados por possuírem uma ligação direta com o meio rural, e mostrando a importância para com o desenvolvimento do meio. Cabe salientar que Frederico Westphalen possui quatro instituições de ensino superior, sendo elas: CESNORS, URI, UERGS, e UNOPAR. Desta forma, a população do município e região possui acesso ao ensino superior sem que haja a necessidade de mudança do interior para as cidades, ou seja, o jovem do meio

rural pode continuar estudando e cursado uma faculdade sem que para isso ele necessite abandonar o meio rural.

Para verificar se a formação na EEMCFR é suficiente para que o jovem alcance a sua auto sustentação, ou mesmo a sentir-se realizado como agricultor, verificou-se que a formação em alternância prepara os jovens para que os mesmos possam continuar no meio rural, mas os jovens destacam que no caso deles que realmente desejavam permanecer no campo a formação é sim suficiente mas não impedindo que os mesmos prossigam estudando. Destacam também que no caso de alguns jovens que permanecem em dúvida quanto ao futuro, quem sabe este sistema de ensino não seja o mais adequado. Os jovens destacam também a maturidade que conquistam dentro da Casa Familiar Rural em decorrência do método de ensino em alternância, visto que os mesmos são submetidos a um número maior de responsabilidades tanto no tempo escola quanto no tempo comunidade. Isso pode ser comprovado através das respostas:

Para mim que não quis continuar estudando, a Casa Familiar Rural foi suficiente sim pra minha formação, porque me ensinou a fazer muita coisa, e agora eu consigo ajudar a tocar a propriedade de forma mais efetiva. – Jovem Egresso 04

Para nós que entramos na Casa Familiar Rural com um objetivo traçado que era o de permanecer no campo, a formação é suficiente. – Jovem Egresso 01

Eu acho que mesmo a formação sendo boa, a gente tem que procurar mais informação, procurar estudar mais, praticar mais, e aprender sempre mais. – Jovem Egresso 07

Na minha opinião, considerando que a Casa Familiar Rural trabalha com os temas que são do nosso interesses, e que a gente utiliza os conhecimentos aqui dentro da propriedade, eu acho que sim ela forma a gente sim para ser auto sustentável, e para que a gente possa desenvolver ainda mais a propriedade. – Jovem Egresso 09

Os jovens egressos consideram que o método de ensino adotado pela Pedagogia da Alternância é eficaz, e aplica-se em sua integralidade. Para eles um dos instrumentos de ensino mais importantes é o Plano de Formação, também chamado de Plano de Vida ou Projeto Profissional, sendo este considerado um ponto fundamental, visto que faz com que o jovem crie metas, pense em novas alternativas, estabeleça objetivos para a propriedade e para a sua vida como um todo. É importante salientar que um jovem que frequenta uma instituição de ensino da rede CEFFA, só é considerado efetivamente formado, após elaborar e apresentar o seu Projeto Profissional, visto que toda a dinâmica utilizada durante a formação deste jovem o orienta a assim proceder. O jovem recebe auxílio dos monitores e também dos colegas para elaborar o Projeto Profissional, através da troca de informações e experiências. Destaca-se também que a família possui papel fundamental para a elaboração e principalmente para

posteriormente implantar o Projeto Profissional do jovem, que foi desenvolvido justamente para auxiliar na produção, reprodução e manutenção da propriedade e da família como um todo.

Os jovens acrescentam que ao longo do processo formativo, aos poucos vão implantando pequenas mudanças no processo produtivo da propriedade, verificando o que melhor se aplica perante cada realidade, levando-se em consideração as particularidades de cada propriedade e de cada família. Essas pequenas mudanças são implantadas com a orientação dos monitores, que constantemente estão presentes nas propriedades familiares, realizando visitas para auxiliar os jovens a desenvolver seus planos de formação, bem como para conhecer e se aproximar cada vez mais da realidade de cada jovem alternante.

A implantação do Projeto Profissional, de modo que o mesmo venha a gerar renda e possa auxiliar na produção e reprodução da propriedade depende tanto do jovem quanto de sua família. Durante todo o processo de formação, a escola orienta e se faz presente na propriedade, porém, após o jovem concluir sua formação ocorre um afastamento, para que o jovem possa aprender a caminhar com as próprias pernas. Este processo é importante, para que o jovem tenha autonomia e aprenda ainda mais na prática, cabe salientar porém, que embora ocorra este afastamento, poucos são os casos em que ocorre um rompimento total entre o jovem e a instituição, sendo que alguns jovens inclusive retornam para a EEMCFR para auxiliar como monitores.

No que se refere ao temática do Projeto Profissional elaborado pelos jovens, constatou-se que 08 jovens abordaram exclusivamente o tema bovinocultura leiteira, sendo que um jovem elaborou seu projeto a respeito da suinocultura consorciada a bovinocultura de leite, e outro jovem além da bovinocultura de leite planejou a implantação de uma agroindústria familiar com a produção de embutidos, sendo o salame o carro chefe da agroindústria. Neste sentido, todos os projetos estão ligados com a agropecuária, o predomínio da bovinocultura de leite explica-se devido ao fato que a Região compreende uma importante bacia leiteira do estado do Rio Grande do Sul.

No que se refere a implantação dos Projetos, os dados indicam que dos 10 jovens egressos entrevistados, sete concluíram a implantação, e três estão em estágio de implantação, a esses respeito os jovens afirmam que:

[...] eu desenvolvi um projeto sobre piquetes para a pastagem do gado de leite, e também para as novilhas, o meu projeto foi implantado aqui na propriedade do meu pai, foi bem aceito pela família e melhorou o manejo do gado e a produção de leite.
– Jovem Egresso 04

O meu projeto foi sobre a implantação de uma sala de ordenha aqui na propriedade, antes a gente já trabalhava com gado de leite, mas a gente ordenhava as vacas em uma estrebaria normal, o resfriador já era a granel, mas primeiro a gente tirava o leite nos tarros pra depois colocar no resfriador. Antes a gente demorara mais de duas horas pra ordenhar 30 vacas, hoje a gente ordenha 40 vacas em menos de uma hora. – Jovem Egresso 06

Esses dados mostram que mesmo não estando mais em contado direto com a CFR, os jovens tem investido na propriedade e buscando cada vez mais a melhoria da estrutura física das atividades desenvolvidas, bem como buscam maneiras de tornar a atividade mais fácil de ser executada. Percebe-se que os projetos contribuiriam para a sustentabilidade da propriedade garantindo assim a produção e reprodução social do jovem e da família como um todo. Os jovens destacam a importância da participação da família na implantação de seus Projetos Profissionais, visto que é necessário o investimento financeiro, que em muitos casos os jovens não possuem recursos próprios para isso, sendo extremamente necessária a aceitação e colaboração da família. Este fator explica o fato de que a maioria dos Projetos Profissionais desenvolvidos dentro da CFR dizem respeito a atividades já realizadas pela família, sendo que os projetos buscam apenas uma melhoria da atividade já existente, isso por sua vez facilita a aceitação da família e conseqüentemente a sua implantação.

Quanto a renda, dos 10 jovens entrevistados, apenas 4 garantem que possuem renda própria, ou participação na divisão da renda da família, os demais afirmam ainda recebem certa quantidade de dinheiro ao mês, como uma forma de pagamento pelo trabalho realizado, porém, todos os jovens afirmam sentirem-se incomodados caso tenham a necessidade de pedir dinheiro aos pais, sendo que uma jovem acrescenta que dependendo de quanto pede inclusive recebe críticas por parte do pai, aumentando assim o desejo de possuir renda própria para não mais depender do dinheiro dado pelos pais.

Quanto a participação social, questionou-se sobre as relações externas a propriedade, dos 10 jovens que responderam a entrevista, três são associados a cooperativas de leite, sete são associados ao Sindicato Rural de seus respectivos municípios, dois participam de associações de agricultores, sete deles possuem conta bancária própria, e seis deles possuem bloco de produtor rural, sendo quatro deles em parceria com o pai e dois possuem bloco próprio. Os dois jovens que possuem bloco de produtor rural próprio, relatam que para ter uma facilidade maior para a obtenção de crédito, o pai transferiu parte da terra para seus nomes, desta forma tanto pai quanto filho conseguem obter as mesmas linhas de crédito. E no que se refere a crédito, apenas esses dois jovens que possuem blocos próprios já acessaram as linhas de Pronaf Investimento e Pronaf Custeio, e dos outros nove jovens, apenas 3 tiveram acesso ao Pronaf Jovem.

Quanto a questão de cultura e lazer, questionou-se quais as atividades os mesmos costumam participar em suas comunidades, obteve-se como resposta os oito jovens do sexo masculino participam de partidas de futebol realizadas em campos ou quadras de esporte geralmente próximas as suas residências, e esporadicamente reúnem-se em comunidades mais distantes para a prática do esporte. Ainda dos oito homens, três deles destacam participar de jogos de bocha, bem como de campeonatos municipais de bocha, nos campeonatos municipais costumam reunir homens tanto do meio urbano quanto do meio rural para o jogo, além da bocha, é comum haver durante o mesmo encontro partidas de jogos de cara, sendo os jogos mais comuns o pife e a canastra.

Já as mulheres, ambas participam de um jogo chamado bolãozinho, sendo que dentro de um município tem-se em cada comunidade rural um grupo de mulheres que reúnem-se uma vez ao mês para interagir, esse grupo recebe o nome de Sociedade de Damas, o jogo de bolãozinho possui a seguinte dinâmica: uma mesa (Figura 22), é posicionada diante de um grupo de mulheres, como acessórios da mesma encontram-se um taco, uma bolinha de madeira maciça e nove pinos, o objetivo é que ao final do percurso do “túnel” em volta da mesa, a bolinha derrube o maior número possível de pinos, cada jogadora possui o direito a três tacadas, sendo o resultado final, a soma do número de pinos derrubados nas três jogadas, após todas as sócias jogarem, os prêmios são espalhados sobre a mesma, sendo as sócias chamadas em ordem decrescente para retirar o prêmio de seu agrado, todas as sócias recebem premio ao final da partida. Ao final ainda costuma-se realizar o jogo livre, em que os homens também podem participar, a dinâmica é a mesma, porém o premio é apenas um, sendo aquela(e) que somar o maior número de pinos derrubados o vencedor.



Figura 22: Mesa de bolãozinho
Fonte: Google Imagens (2015)

Ainda no que se refere a atividades sociais, todos os dez jovens egressos afirma que participam das festas tradicionais realizadas nas comunidades rurais e também no meio urbano. Um jovem destaca que quando ocorre uma festa na comunidade em que eles residem,

os organizadores observam representantes de quais comunidades estiveram presente, pois quando ocorre a realização de uma festa nessas comunidades, os mesmos vão até lá participar para “pagar a visita”. Participam também em almoços e jantares típicos, quando em suas comunidades os jovens costumam ajudar nos preparativos e também a servir os visitantes. Destacam ainda que costumam participar de bailes que ocorrem tanto no município, quanto nos municípios próximos. Neste sentido, um dos jovens destaca que:

Então quando falta alguma coisa no município a gente busca aqui em Frederico e em outros municípios da Região, procura outros amigos fora do município e acaba indo mais longe em Frederico, Seberi, Palmitinho, os municípios mais próximos aqui da região, até Pinhal, Rodeio Bonito que tem uns quantos amigos meus lá em baixo. A gente costuma jogar futebol geralmente de noite, no horário de sábado de noite e ai mais baile, festa, mais essas coisas ai. – Jovem Egresso 01

Outro aspecto observado refere-se à qualidade de vida e as razões que levaram o jovem a decidir permanecer no meio rural, quais são as condições que contribuíram para a tomada dessa decisão, para esse questionamento obteve-se como respostas, dos dez jovens egressos entrevistados, nove afirmaram que as razões pelas quais optaram por permanecer no meio rural refere-se a melhor qualidade de vida, sete afirmam que melhorou o conforto doméstico, ou seja, a bens materiais de uso doméstico ficou mais fácil, também o acesso a tecnologia, tais como celular, computadores e internet. Seis foi o número de jovens que afirmou que o trabalho no campo ficou mais leve, os implementos tecnológicos e maquinários agrícolas auxiliaram para tornar o serviço mais tranquilo e leve, diminuindo também o tempo gasto para a preparação da terra, plantio, etc. Para cinco jovens umas das razões para permanecer no meio rural é o fato de não haver patrão, ou seja, embora a maioria dos jovens ainda recebam ‘ordens’ dos seus pais, no meio rural, eles tem uma autonomia maior, e possuem também voz nas decisões dos trabalhos a serem realizados e nos investimentos futuros. Para três a flexibilização no horário de trabalho também é muito importante, pois no meio rural os mesmos não precisam cumprir uma carga horaria rígida. E dois jovens ainda citam que embora estejam distantes dos atrativos urbanos, existe no campo lazer, e segurança.

Cabe salientar que outras questões também contribuem para a permanência do jovem no meio rural, entre elas podemos destacar: o aumento da renda familiar; a redução no uso de defensivos agrícolas; a implantação de tecnologias no campo para facilitar a produção; a produção de alimentos para o consumo familiar e conseqüentemente havendo uma alimentação mais rica e saudável; a melhoria da relação familiar após a formação do jovem na CFR; maior facilidade a serviços de saúde, educação e moradia; facilidade na aquisição de bens materiais aumentando assim o conforto, entre tantos outros fatores.

As respostas obtidas retratam a importância do aprendizado recebido dentro da EEMCFR, no que diz respeito a produção de alimentos saudáveis para o consumo familiar, a melhoria das relações humanas onde são estabelecidos constantes diálogos entre pais e filho, a organização da produção para haver um melhor aproveitamento tanto de tempo quanto de espaço e conseqüentemente haver uma maior geração de renda. Outro aspecto abordado foi a questão da relação do ser humano com o meio ambiente, com o acesso a tecnologia e com o conforto no campo.

A última pergunta respondida pelos jovens durante a entrevista, refere-se as perspectivas para o futuro, ou seja, quais são as perspectivas desses jovens para o futuro, o que pretendem fazer, obtive como respostas, dez afirmações que pretendem continuar morando na agricultura, e mesmo aqueles que estão estudando pretendem após o término de seus cursos permanecer no campo. Entre as respostas pode-se destacar:

[...] pretendo continuar no campo, garantir uma boa renda para mim e para a minha família. Como estou fazendo minha faculdade, quando concluir pretendo contribuir para a formação de outros jovens, se possível quero trabalhar na CFR. – Jovem Egressa 10

Eu quero continuar no meio rural, com o tempo quero comprar uma propriedade, de preferência aqui perto mesmo pra poder continuar ajudado meus pais. Jovem Egresso 03

Quero continuar estudando, terminar meu curso e depois quem sabe fazer a diferença no meio rural, quero poder contribuir pro desenvolvimento da propriedade e da região. – Jovem Egresso 09

Eu pretendo melhorar cada vez mais a nossa produção de leite, a sala de ordenha já foi implantada, agora pretendo melhorar a alimentação das vacas, e aumentar também o plantel, e claro aumentar a renda da família. – Jovem egresso 06

Ao entrevistar esses dez jovens, percebe-se haver um futuro para o meio rural, ou seja, é através desses jovens que ocorre continuará a ocorrer o processo de produção e reprodução social tanto local quanto regional. Nota-se perante suas respostas, que a EEMCFR cumpre com o seu papel de formadora de agricultores, contribuindo para a preservação e manutenção do meio rural, bem como para o desenvolvimento sustentável do meio rural, sobretudo no que tange ao desenvolvimento, preservação e exploração das propriedades rurais dos municípios que compreendem a região do CODEMAU, possibilitando assim uma maior diversificação da produção e geração de renda sem provocar agressões severas ao meio rural, visto ser este o meio de sobrevivência dos jovens egressos e de suas famílias. Desta forma, percebe-se que mesmo intencionando explorar o meio rural de diversas formas, os jovens possuem um grande

interesse em preservá-lo, pois para que eles possam manter suas atividades, não podem esgotar os recursos que tem disponível.

Percebe-se também a significativa influência da CFR para a tomada da decisão dos jovens em permanecer no meio rural. Para os jovens de maneira geral, um dos aspectos mais importantes da Pedagogia da Alternância em suas formações foi a questão da convivência em grupo, a troca constante de experiências, a qualidade do ensino teórico e principalmente prático, a escolha dos temas geradores sempre em conformidade com a realidade dos jovens que integram a turma. Outro aspecto importante diz respeito a construção das amizades, estendidas também para suas famílias, criando assim novos vínculos e como os jovens mesmos afirma cria-se “uma nova família”. Um dos aspectos mais importantes, diz respeito ao jovem aprender a planejar, ou seja, o jovem aprende a planejar antes de executar uma ação, neste planejamento ele deve considerar todos os prós e contras, até que ponto determinado projeto será vantajoso para a sua propriedade, quais as adaptações necessárias para que o mesmo torne-se viável.

Neste sentido, o que garante essas especificidades na formação em alternância são os princípios encontrados nos quatro pilares dos CEFFA. Sendo que cada pilar possui sua devida importância e complementam-se uns aos outros. A Pedagogia da Alternância no uso dos princípios de seus pilares desenvolve uma dinâmica integrativa sendo que o jovem deve aprender a conviver, viver em conjunto com os demais jovens, para que possam aprender a aceitar as diferenças, a colaborar com os outros e com o bem estar de todos e na realização das tarefas. O jovem deve também aprender a conhecer, ou seja, adquirir os instrumentos da compreensão, a CFR busca abrir os olhos dos jovens a aquilo que ele jamais havia imaginado, o jovem deve aprender a ler o mundo e suas nuances. O jovem deve aprender a fazer, a agir sobre o meio, identificar as consequências das intervenções realizadas, medir até que ponto pode interferir no meio. E principalmente o jovem deve aprender a ser, amadurecer como pessoa, e como indivíduo formador do meio.

O questionário e a entrevista aplicado aos jovens egressos da EEMCFR tiveram por objetivo identificar as tendências e os elementos essenciais a formação e bem estar social dos sujeitos em questão. Buscou-se evidências para identificar como a formação em alternância consegue influenciar diretamente estratégias de desenvolvimento rural, voltadas para atender a demanda dos pequenos agricultores familiares. Durante a análise optou-se por retomar os conceitos de juventude rural, produção e reprodução social, Pedagogia da Alternância apresentados no segundo capítulo desta pesquisa. Cabe salientar que o processo de produção e

reprodução social local e regional esta diretamente relacionado com a qualidade de vida dos agricultores, resultando na permanência do jovem no campo. Tem-se como resultado positivo, a permanência do jovem no campo, contribuindo para uma freada no processo de êxodo rural, e contribuindo efetivamente para a preservação do meio rural, visto ser necessário que um número cada vez maior de jovem permaneçam no campo. E é neste sentido que a Pedagogia da Alternância vem atuando, proporcionando aos jovens o conhecimento necessário para que os mesmos possam além de permanecer no campo, ter ali uma vida digna e serem capazes de produzir e garantir a subsistência e pessoal e familiar.

Este trabalho buscou abordar as contribuições da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural localizada no município de Frederico Westphalen para a produção e reprodução social local e regional a partir dos egressos desta instituição. O estudo buscou compreender a importância da CFR na vida dos jovens egressos, sendo que as discussões iniciaram a partir da decisão de estudar em uma escola diferenciada, sendo que alguns jovens já conheciam por amigos ou familiares que já haviam ali estudado e se formado e outros procuraram justamente com o objetivo de permanecer no campo. A aplicação dos questionários e das entrevistas proporcionou os dados necessários para analisar as contribuições da CFR. As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas ao dez jovens egressos, com o objetivo de aprofundar mais a pesquisa o obter um maior detalhamento, sendo os dados adquiridos de uma grande riqueza, porém todos apontando para um mesmo destino, a permanência no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo vem alcançando nos últimos tempos um papel de destaque no cenário educacional brasileiro. Relegada por muito tempo a inferioridade atrelada aos sujeitos do campo, buscava promover simples e meramente a escolarização das crianças e jovens do campo. Portanto, a Educação do Campo hoje reflete o momento histórico pelo qual passa a sociedade de forma geral, formou-se uma identidade à Educação do Campo, evidenciando os momentos de confluência, debates e conflitos de ideias entre os movimentos sociais, grandes responsáveis pela elaboração de projetos e de políticas públicas voltadas a atender a demanda educacional do meio rural.

A educação voltada a atender os sujeitos do campo em suas plenas necessidades, constitui-se como um instrumento de fundamental importância para o desenvolvimento do campo e do sujeito que nele reside. A Educação do Campo vem portanto com a finalidade de reterritorializar o conhecimento, buscando trazer a cidadania aos habitantes da área rural, portanto a educação do campo, deve ser construída junto com seus sujeitos e a partir de suas necessidades.

Neste sentido, surge a Pedagogia da Alternância como uma alternativa metodológica de formação técnica e profissional de jovens, buscando assim oferecer uma nova alternativa para que os jovens do meio rural possam superar uma dificuldade a tempos presente no campo, a conciliação entre o trabalho desenvolvido na propriedade e o estudo. Esta dificuldade sendo superada este jovem mantém presente o vínculo com a terra e com a família. Cabe salientar que a Pedagogia da Alternância proporciona para aqueles jovens que desejam permanecer no meio rural os subsídios necessários para que o mesmo possua o conhecimento imprescindíveis para a sua produção e reprodução social no campo.

O processo de pesquisa desenvolvida no contexto da avaliação das contribuições da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural, localizada no município de Frederico Westphalen-RS, para a produção e reprodução social, tanto do município em questão quanto da região do CODEMAU, procurou inicialmente as referências que proporcionaram a compreensão do problema a que se propôs esta pesquisa. Procurou-se enfatizar a figura do egresso desta instituição o que permitiu verificar as experiências de um grupo de jovens do meio rural que teve a possibilidade frequentar a EEMCFR e ali se formar. Demonstrando uma grande contribuição para mudanças significativas na vida dos jovens estudados.

Foi possível verificar, junto aos jovens egressos que concluíram o seu processo de formação na EEMCFR, algumas transformações significativas na vida desses jovens quanto ao apoderamento de conhecimento a cerca do processo de produção e reprodução social, conferindo aos jovens também, um maior espírito de cidadania , possibilitando assim a formação de jovens lideranças, capazes de serem agentes transformadores da realidade principalmente de suas famílias.

A formação com foco na qualificação em agricultura, e a utilização da construção do Projeto de Vida como requisito para a formação, proporciona uma gama de possibilidades de conquistas para os jovens do meio rural, tornando-se também fundamental para esse processo de transformação política, econômica e social. Os três anos em que o jovem passa pelo processo de formação em alternância, entre tempo escola e tempo comunidade, aprendendo e aplicando o conhecimento adquirido, para posteriormente expor perante o grupo a experiência e o resultado alcançado, são vistos como processo fundamental para o amadurecimento do jovem, como uma porta de entrada para a vida adulta, proporcionando ao mesmo a aquisição de uma profissão, a de agricultor. A formação em alternância proporciona aos jovens a capacidade de analisar o cenário atual, o mercado consumidor para a produção de sua propriedade.

Como mencionado anteriormente o objetivo principal deste trabalho foi investigar as contribuições da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen, para a produção e reprodução social local e regional, tendo como sujeitos principais desta pesquisa, os jovens egressos desta instituição de ensino. Esse objetivo expressou-se fortemente, na análise dos dados obtidos através da aplicação de questionários e entrevistas aos egressos, bem como as suas famílias.

Um dos aspectos mais relevantes da pesquisa refere-se a formação integral do jovem, a importância desta formação para o jovem como sujeito social, sua inserção na escola e na comunidade, bem como a conquista de determinada autonomia na propriedade juntamente com sua família. Embora, alguns jovens que estudaram na EEMCFR vieram a deixar o campo e passaram a residir no meio urbano, essa realidade não ocorre com os 10 jovens entrevistados, visto que todos permaneceram e permanecem no meio rural, cumprindo assim com uma das principais finalidades da escola. Cabe destacar que embora para estudar na EEMCFR o jovem não possui a obrigação de permanecer no meio rural, esta instituição trabalha para qualificar este jovem a permanecer, oferecendo os subsídios e os conhecimentos necessários para isso.

Constatou-se que durante a história da EEMCFR, bem como entre os jovens entrevistados, existe uma predominância nos Projetos de Vida de temas voltados para as áreas agrícolas, em especial a bovinocultura de leite, fato explicado devido a região fazer parte de uma das maiores bacias leiteiras do estado do Rio Grande do Sul, ou seja é um mercado amplamente estruturado e considerado sólido, onde o agricultor não corre grandes riscos. Os pequenos agricultores possuem determinado bloqueio em investir em uma nova atividade produtiva, visto que existe o risco da atividade não alcançar os objetivos esperados. É importante destacar que geralmente o pequeno agricultor não possui um grande capital, retirando a sua subsistência da produção de produtos para consumo próprio e da renda adquirida através da venda de sua produção, isso impede que o agricultor arrisque-se em atividades incomuns a eles.

Quanto a produção de leite, como mencionado, os agricultores consideram um mercado certo, cujos riscos encontram-se apenas nas intempéries e ao preço pago pelas indústrias que fazem o recolhimento do produto, porém os mesmos possuem certeza quanto a comercialização. Porém diante das exigências do mercado, os agricultores estão tendo que investir cada vez mais em melhorias tecnológicas, em equipamentos mais modernos, em uma alimentação equilibrada que garanta a saúde, bem estar e acréscimo na produção leiteira.

Outras atividades também são desenvolvidas, tais como a suinocultura, avicultura, a agroindústria familiar com produção de embutidos e panificação, outra alternativa encontrada em determinados casos tem sido o turismo rural. Os produtos artesanais são comercializados em feiras realizadas na cidade, popularmente conhecidas como Feira do Produtor Rural, nessas feiras encontram-se embutidos e defumados, pães e massas, hortaliças, ovos, leite, queijo, artesanato (panos de prato, bordados, flores de palha e de bucha vegetal) etc.

O fator econômico tende a ser decisivo para a decisão do que produzir em uma propriedade, pois é necessário haver renda para garantir o investimento necessário a produção, se não houver renda, conseqüentemente não haverá produção, não havendo produção não há também desenvolvimento, não ocorre portanto a produção e reprodução social da propriedade e das famílias de forma geral. Essa situação aqui analisada na realidade de uma Casa Familiar Rural pode ser também analisada no contexto do sistema CEFFA de ensino, sendo que o mesmo encontra-se em proporções nacionais, espalhado por vários estados brasileiros. O sistema CEFFA de ensino pode e deve ser considerado uma alternativa efetiva para a manutenção e preservação do meio rural brasileiro.

Com base nos resultados obtidos, constatou-se que não cabe a educação promovida na EEMCFR estabelecer os padrões de mudanças, porém cabe a esta instituição de ensino sim evidenciar e promover as mudanças estruturais possíveis dentro do município de Frederico Westphalen e da região do CODEMAU, cabe a instituição ser um agente transformador. Os jovens que ali estudam e que ali estudaram devem ser instrumentos básicos para promover a mudança de concepções a cerca do homem do campo. A escola e seus atores devem possuir presença constante e ativa em uma gama de instituições sociais locais tais como, sindicatos, cooperativas etc.

Os jovens egressos, figuras essenciais para a produção e conclusão desta pesquisa, estão ali presentes na agricultura de seus respectivos municípios, estão prontos para assumir e manter o papel de agricultores. Estão prontos principalmente para contribuir para o desenvolvimento, para a produção e reprodução social de suas propriedades, de suas comunidades e de seus municípios. No entanto cabe destacar que ainda faltam ações que possibilitem aos agricultores inovarem e dentro desta inovação encontrarem mercado consumidor para seus produtos. Os jovens ainda encontram dificuldade para o acesso ao crédito, faltam políticas públicas para facilitar que os jovens possam acessar o crédito necessário para garantir a produção e a reprodução social. Faltam políticas públicas que evidenciem o engajamento dos municípios da região do CODEMAU com as expectativas e necessidades destes municípios.

O cenário ideal seria aquele em que a escola se fizesse presente no espaço de desenvolvimento, não só durante a formação, mas também após o período de formação, evidenciando o potencial dos jovens agricultores, auxiliando-os e motivando-os a serem os protagonistas de novos empreendimentos, ou da ampliação e modernização de empreendimentos já existentes, capacitando-os a buscarem os auxílios necessários para que seus objetivos sejam alcançados.

Cabe salientar que as ações de práticas educacionais que seguem o modelo de educação proposto pela Pedagogia da Alternância e integram o sistema CEFFA de ensino, tais como o caso da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural, fazem parte do conjunto de modalidades que integram a Educação do Campo. A Educação do Campo por sua vez, quando efetivamente aplicada em um CFR, é capaz de promover uma significativa melhoria nos índices de desenvolvimento, sejam eles político, social ou econômico. Neste sentido, levando-se em consideração que esta pesquisa objetivou identificar as contribuições de uma escola em específico para a produção e reprodução social do município de Frederico Westphalen e

região, sugere-se como uma questão relevante para o aprofundamento do tema abordado, a realização de novos estudos que busquem identificar as contribuições da Pedagogia da Alternância para o Desenvolvimento Sustentável, para a produção e reprodução social de outras áreas, bem como do estado do Rio Grande do Sul.

Fica evidente a necessidade de investimentos na continuidade deste procedimento de formação e organização de processos produtivos dos egressos da EEMCFR. Levando-se em consideração que estes jovens almejam permanecer no meio rural, desejam dar continuidade as atividades desenvolvidas por suas famílias a tanto tempo, se faz necessário que investimento sejam feitos, que esses jovens recebam acompanhamento e o suporte necessário para preservar este sentimento, para que tenhamos nestes jovens e nos próximos que ainda se formarão nesta instituição e em outras do sistema CEFFA, o futuro da agricultura familiar e camponesa do Brasil.

Ao finalizar as reflexões a cerca desta pesquisa, fica evidente que a maioria dos jovens que estudam e estudaram na EEMCFR possuem um profundo interesse em permanecer no meio rural, os mesmos expressam a vontade de não se afastar da região e principalmente não se afastar do meio rural, realizando ali os seus projetos de vida, enfrentando com maestria as dificuldades decorrentes do dia a dia, esses jovens desejam continuar a profissão de agricultor, muitos desejam também se formar em outras profissões, mas poucos são os que desejam deixar de ser agricultores. Experiências em educação do campo, como as desenvolvidas pelas CFR e pelas EFA, são iniciativas que possuem um grande potencial perante a realidade do campo brasileiro hoje, pois não visam apenas o processo produtivo, e sim a formação do jovem, para que esse tenha autonomia, e o conhecimento necessário para por conta própria ser capaz de interferir no processo produtivo da propriedade. É necessário que medidas sejam tomadas e que investimentos sejam feitos, pois o meio rural brasileiro necessita ser preservado.

REFERÊNCIAS

- ABRAÃO, J. C. **O Educador a caminho da roça**: notas introdutórias para uma conceituação da educação rural. Campo Grande. MS. Ed. UFMS/Imprensa Universitária, 1989.
- ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (org). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37 – 72.
- ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo, Rio de Janeiro, Campinas: HUCITEC/Edunicamp/Anpocs, 1992, 275 p.
- ABRAMOVAY, R. (Coord) **Juventude e agricultura familiar**: desafios dos novos padrões sucessórios. Brasília, DF: UNESCO, 1998.
- ABRAMOVAY, R. “Juventude rural: ampliando as oportunidades”. In: **Raízes da Terra**: parcerias para a construção de capital social no campo. Secretaria de Reordenamento Agrário do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília – DF, Ano 1, nº 1. Abril de 2005.
- ALMEIDA, M. W. B. de. Redescobrimdo a família rural. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 01, n. 01, p. 66-83, 1986.
- ALVES, F. D. Importância das teorias agrárias para a geografia rural. **Mercator – Revista de Geografia da UFC**. Ano 08, nº 16, 2009. p. 147-156. Disponível em:<<http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/viewFile/223/227>> Acesso em: 10 de fev. 2015.
- ANDRADE, M.R.; DI PIERRO, M.C. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva**: dados básicos para uma avaliação. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em:<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul06/Faisca_4.1.pdf> Acesso em 10 de fev. 2015.
- ANJOS, F. S dos. **Agricultura familiar, pluriatividade e desenvolvimento rural no sul do Brasil**. Pelotas: EGUFPPEL, 2003. 374p.
- ARCAFAR – Sul. **Histórico**. Barracão/PR, 2013. Disponível em <www.arcafarsul.org.br>. Acesso em: 15 abr. 2014.
- ARROYO, M. & FERNANDES, B.M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 2.
- AZEVEDO, A.J.de. Sobre a Pedagogia da Alternância. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. Ano III, nº6, jun/2005. Disponível em: <[www. http://faef.revista.inf.br/](http://www.http://faef.revista.inf.br/)>. Acesso em: 05 fev. 2014.

BARCELOS, S. B. **A formulação das políticas públicas para a juventude rural no Brasil:** atores e fluxos políticos nesse processo social. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. 306f.

BEGNAMI, J.B. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias:** um estudo intensivo do processo formativo de cinco monitores. 2003. 241 f. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciência da Educação) – Universidade Nova Lisboa, Portugal – Universidade François Rabelais de Tours, França, Belo Horizonte, 2003.

BIANCHINI, V. **Políticas Públicas para a Agricultura Familiar.** Desenvolvimento Local Sustentável. Curitiba, 2000. Disponível em: <http://www.deser.org.br/pub_read.asp?id=23> Acesso em: 05 de mar. 2015.

BOURDIEU, P. Reprodução proibida: a dimensão simbólica da dominação econômica. In: BOURDIEU, P. **O campo econômico:** a dimensão simbólica da dominação. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papyrus, 2000. p. 93-119.

BRANCO, P. P. M. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (org). **Retratos da juventude brasileira:** análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 129 - 148

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910.** Rio de Janeiro, RJ, 1910. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8319-20-outubro-1910-517122-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 23 de jan. de 2015.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto-Lei nº 7.449, de 09 de abril de 1945.** Rio de Janeiro, RJ, 1945. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del7449.htm> Acesso em: 23 de jan. de 2015.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto-Lei nº 8.127, de 24 de outubro de 1945.** Rio de Janeiro, RJ, 1945. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8127.htm> Acesso em: 23 de jan. de 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 74.154, de 6 de junho de 1974.** Brasília, DF, 1974. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-74154-6-junho-1974-423150-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 24 de jan. de 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 86.323, de 31 de Agosto de 1981.** Brasília, DF, 1981. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-86323-31-agosto-1981-436002-norma-pe.html>> Acesso em: 24 de jan. 2015.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm> Acesso em: 28 de jan. 2015.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 8.171, de 17 de janeiro de 1991. Brasília, DF, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8171.htm> Acesso em: 25 de jan. 2015.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 8.666 de 21 de junho de 1993.** Brasília, DF, 1993. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18666cons.htm> Acesso em: 24 de jan. 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. **LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Casa Civil. **Decreto nº 1.946, de 28 de junho de 1996**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1946.htm> Acesso em: 25 de jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **II Plano Nacional de Reforma Agrária: paz, produção e qualidade de vida no meio rural**. 2003. Disponível em: < http://sistemas.mda.gov.br/arquivos/PNRA_2004.pdf> Acesso em 10 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencias para uma política de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília, 2ª ed. 2005.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.188, de 11 de janeiro de 2010**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12188.htm> Acesso em: 24 de jan. 2015.

BRASIL. SECAD – Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

BRUMER, A. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. de. **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 35 – 51.

CALDART, R.S. **Educação em movimento**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, R.S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C.A. dos (Org.). **Educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, R.S. Educação do campo. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CARNEIRO, M. J. O ideal rurano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In Santos R, et al (Org.) **Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares**. Campus, Rio de Janeiro, 1998, p. 95-118.

CARNEIRO, M. J. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (org). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 243 – 261.

CARNEIRO, M. J. Juventude e novas mentalidades no cenário rural. In: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. de. **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 53 – 78.

CARVALHO, H. M. de.; COSTA, F. de A. A agricultura camponesa. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 28-34.

CASTRO, A. M. G. de.; SARMENTO, E. P. de M.; VIEIRA, L. F.; LIMA, S. M. V. **Juventude rural, agricultura familiar e políticas de acesso à terra no Brasil**. Brasília:

CASTRO, E. G. **Entre ficar e sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural**. Rio de Janeiro – RJ. 2005, 444f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CASTRO, E. G. de. O paradoxo ‘ficar’ e ‘sair’: caminhos para o debate sobre juventude rural. In: FERRANTE, V. L. S. B.; ALY JUNIOR, O. **Assentamentos rurais: impasses e dilemas (uma trajetória de 20 anos)**. São Paulo: Incra/SP, 2005. p. 321-349.

CASTRO, E. G. Juventude Rural. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 439 – 446.

CHAMPAGNE, P. Elargissement de l’espace social ET crise de l’identité paysanne. In: **Cahiers d’Economie ET Sociologie Rurales**, n. 3, 1986.

CHAYANOV, A. V. **La organización de la unidad económica campesina**. Buenos Aires, Nueva Vision, 1974.

CODEMAU. Conselho de Desenvolvimento do Médio Auto Uruguai. Informações Institucionais, Publicada em 24 abr. 2008. Disponível em: <www.codemau.org.br> Acesso em: 14 de jun. 2015.

CONTAG. Programa Jovem Saber. In: **Ficha de inscrição**. s/ano. Disponível em: <<http://www.contag.org.br/imagens/f279Fichainscricao.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2015.

CORTEZ, F. P. **Pluriatividade e o estado da arte na agricultura familiar no município de Morro Redondo, RS**. 2006. 158f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2006.

COSTA, E.E.M. **O surgimento da formação de jovens por alternância: história de uma pedagogia associada ao meio agrícola – as casas familiares rurais**. Piracicaba: ESALQ/USP 1997 (Dissertação de Mestrado).

COSTA, F. de A.; CARVALHO, H. M. Campesinato. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 115-122.

DAMASCENO, M. N. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In.: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coords). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

DAVID, C. de. O ensino de geografia nas escolas do campo: subsídios para uma prática integradora. In: MATOS, K.A.L de M.; WIZNIEWSKY, C.R.F. et al. (Org.). **Experiências e Diálogo em Educação do Campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 39-49.

DEL GROSSI M. E.; SILVA, J. G. A pluriatividade na agropecuária brasileira em 1995. In: AGUIAR, D. PINHO, J. B. (Org.) **O agronegócio brasileiro: desafios e perspectivas**. SOBER, Brasília, 1998, p. 635-646.

DESER – CEMTR. DEPARTAMENTO SINDICAL DE ESTUDOS RURAIS. COMISSÃO ESTADUAL DE MULHERES TRABALHADORAS RURAIS DO PARANÁ. **Gênero e Agricultura Familiar: cotidiano de vida e trabalho na produção de leite**. 1. ed. Curitiba, 1996.

EMBRAPA. Considerações sobre a extensão rural no Brasil. **ADM – Artigo de Divulgação na Mídia**, Embrapa Pantanal, Corumbá – MS, n.77, p.1-3, abr. 2005. Disponível em: < <http://www.cpap.embrapa.br/publicacoes/online/ADM077.pdf>> Acesso em: 15 de jun. de 2014.

FARIA, C. A. P. Uma genealogia das teorias e modelos do estado do bem-estar social. In: **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**. n. 46, p. 38-71, 1998.

FERNANDES, B. M. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico**. Presidente Prudente: 2013, v.1.

FERNANDES, B. M. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico**. Presidente Prudente: 2013, v. 2.

FORGEARD, G. Contextualización: los CEFFA's en el mundo. “De una iniciativa local a un desarrollo internacional”. In: **Anais**. VIII Congresso Internacional AIMFR Asociación Internacional des Movimientos Familiares de Formación Rural, Foz do Iguaçu, Brasil, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo:Cortez Editora, 1989.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA,M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

FROSSARD, C. A. **Identidade do jovem rural confrontando com estereótipo de Jeca Tatu: um estudo qualitativo com os jovens da EFA Rei Alberto I.** 2003, 210f. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) Universidade Nova de Lisboa/ Universidade François Rabelais de Tours – França, Nova Friburgo, 2003.

FULLER, A.M. From part-time farming to pluriactivity: a decade of change in rural Europe. In: **Journal of Rural Studies**, v. 6, n. 4, p. 361-373, Londres, 1990.

FULLER, A.; BRUN, A. Social-Economic Aspects of Pluriactivity in Western Europe. In: **Rural Change in Europe.** Arkleton Research, Second Review Meeting, Waldkirchen, 18-21 september, Germany, p. 147-167, 1988.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não-formal.** Sion: Institut International des Droits de 1º Enfant, 2005.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

GIMONET, J-C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs.** Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2007

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal e Cultura Política.** Coleção Questões da Nossa Época, v. 71. São Paulo: Cortez, 1999.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, jan/mar 2006.

GOHN, M. da G. Educação não formal na pedagogia social. In.: I Congresso Internacional de Pedagogia Social. **Proceedings on-line ...** São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso em: 28 de jan. 2015.

GOHN, M. G. Educação não formal e o educador social. **Revista de Ciências da Educação.** Americana – SP: UNISAL. Ano X, nº 19, 2º sem., 2008. p. 121-140.

GOLDANI, A. M. As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas. **Caderno de Pesquisa.** São Paulo, n. 96, nov. 1994. p.07-22.

GONÇALVES, G.B.B. Nucleação das escolas rurais. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

GUIMARÃES, N. A. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil?. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (org). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p.149-174.

GUZMÁN, E. S.; MOLINA, M. G. de. **Via campesina no Brasil**: sobre a evolução do conceito de campesinato. Brasília, mar. 2005.

HADDAD, S. Direito à Educação. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 217-224.

IBGE. **Atlas do censo demográfico 2010**. IBGE. Rio de Janeiro: IBGE, 2013, 160p.

INEP. “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. – v. 1, n. 1 (jul. 1944). – Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944 – Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

JOLLIVET, M.; MENDRAS, H. **Les collectivités rurales françaises**. Étude comparative de changement social. Paris, A. Colin, 1971. 223p.

JUNIOR, H. P. da C. **Estudo da participação e permanência dos jovens na agricultura familiar na localidade do Ancorado em Rosário da Limeira – MG**. Caratinga – MG. 2007. 134f. Dissertação (Mestrado Profissional em Meio Ambiente e Sustentabilidade) – Centro Universitário de Caratinga, Caratinga, 2007.

JUNIOR, A.F. da S.; NETTO, M.B. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. **Entrelaçando** – Revista Eletrônica de Cultura e Educação. Caderno Temático: Cultura e Educação do Campo, Cruz das Almas, v. 2, n. 3, p. 45- 60, nov. 2011. Disponível em: <<http://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/>> Acesso em 19 de mar. 2015.

KAUTSKY, K. **A questão agrária**. São Paulo: Proposta Editorial. 3 ed. 1980, 329 p.

LA BELLE, T. **Non formal Education in Latin American and the Caribbean**. Stability, Reform or Revolution? New York, Praeger, 1982.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 5 ed. 2003.

LEITE, S.C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LISITA, F.O. Considerações sobre a extensão rural no Brasil. **ADM** – Artigo de Divulgação na Mídia, Embrapa Pantanal, Corumbá – MS, n.77, p.1-3, abr. 2005. Disponível em: <<http://www.cpap.embrapa.br/publicacoes/online/ADM077.pdf>> Acesso em: 15 de jun. de 2014.

LOURENZI, L.; ZANON, J. S.; SANTOS, P. F. dos.; WIZNIEWSKY, C. R. F. Resgate de saberes e construção do conhecimento na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bernardino Fernandes, Distrito de Paíns, Santa Maria, RS. **Anais** – XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária – Universidade Federal de Uberlândia - Uberlândia – MG. 2012. Disponível em <http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1043_1.pdf> Acesso em: 15 de nov. 2014.

LOURENZI, L.; ZANON, J. S.; WIZNIEWSKY, C. R. F. As contribuições da ciência geográfica na formação social dos sujeitos do campo. **Anais** – XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária – Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia – MG. 2012. Disponível em < http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1043_2.pdf> Acesso em: 15 de nov. 2014.

LOURENZI, L. **A educação do campo na formação de sujeitos sociais**: o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Pinheiro Machado, Vista Gaúcha – RS. 2013. 96 f. Monografia (Graduação em Geografia Licenciatura Plena) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

LOURENZI, L.; WIZNIEWSKY, C. R. F. A pedagogia da alternância e o trabalho como princípio educativo. **Anais**: II Seminário Internacional de Educação do Campo e Fórum Regional do Centro e Sul do RS. Santa Maria – Universidade Federal de Santa Maria, 2014. p. 1264 – 1278. Disponível em < http://coral.ufsm.br/sifedoc/images/anais_atualizado2015.pdf> Acesso em: 10 de março de 2015.

LUCAS, R. E. **A Educação formal /rural permeando as relações do campo**: um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman – Tempo Integral – Arroio Grande/RS. 2008. 360f. Tese (Doutorado em Agronomia) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, K. Processo de Trabalho e Processo de Valorização. In: ____ **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política, Livro 1, Tomo 2. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MEDEIROS, L.S.de. Movimentos sociais no campo, lutas por direito e reforma agrária na segunda metade do século XX. In: CARTER, M. (Org.) **Combatendo a desigualdade social** – O MST e a reforma agrária no Brasil. São Paulo: Editora UNESP, 2010, p. 113-136.

MEDEIROS, R.M.V.; ROBL, D.M. Educação rural, saberes e desenvolvimento local. In: MEDEIROS, R.M.V.; FALCADE, I. (Org.). **Expressões da re-territorialização do campo brasileiro**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. p. 171-194.

MENDRAS, H. **Sociétés paysannes**. Paris, A. Colin, 1976. 236p.

MENDRAS, H. **La fin des paysans**; suivi d'une réflexion sur La fin des paysans vingt ans après. Paris, Actes Sud, 1984. 437p.

MENDONÇA, S.R. de. Ensino agrícola e influência norte-americana no Brasil (1945-1961). **Tempo**. Niterói/RJ, vol. 15, n. 29, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042010000200006&script=sci_arttext> Acesso em 10 de mar. 2015.

MOC. Movimento de Organização Comunitária. **Programa Especial de Juventude**. Disponível em: < http://www.moc.org.br/prog_pol5.php> Acesso em: 10 jun. 2015.

MOURA, E. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. **Educação UNISINOS**. V. 10, nº 03, set/out 2006, p.228-236.

MOURA, E. A. de. **Lugar, saber social e educação no campo**: o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira – Distrito de São Valentim, Santa Maria, RS. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

MOURA, L. Lei da Extensão Rural: esperança para a agricultura familiar. In: **Mais Rural**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em: < <http://maisrural.com.br/?p=77>> Acesso em: 24 de jan. 2015.

NASCIMENTO, A. de S. Juventudes e políticas públicas em Rorainópolis: uma questão de identidade. In: **Encontro de Pesquisadores e Pesquisadoras de Políticas de Juventude**. Participatório em Rede. 2014. Disponível em: <www.participatorio.juventude.gov.br> Acesso em: 18 de jun. 2015.

NEVES, D. P. Agricultura Familiar. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 239-246.

NEVES, J.L. Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisa em administração**. São Paulo, v.1, n. 3, 2ºsem/1996.

NIDELCOFF, M.T. **A escola e a compreensão da realidade**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989, 16 ed. 101p.

NOGUEIRA, J.D. **Casa Familiar Rural do Paraná**: organização e implementação de um programa. Viçosa – MG. Universidade Federal de Viçosa. 1999. (Dissertação de Mestrado).

OLINGER, G. **Ascensão e decadência da extensão rural no Brasil**. Florianópolis: EPAGRI, 1996, 523p.

OLIVEIRA, E. G. de. **O lazer e a melhoria da qualidade de vida dos jovens rurais de São João Evangelista – MG**. Caratinga – MG. 2006. 110f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Meio Ambiente e Sustentabilidade) – Centro Universitário de Caratinga, Caratinga, 2006.

OLIVEIRA, L.M.T. de.; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 239-246.

PEIXOTO, M. Extensão Rural no Brasil: uma abordagem histórica da legislação. In: Consultoria Legislativa do Senado Federal. **Textos para discussão 48**. Brasília, out.2008. Disponível em: <www12.senado.gov.br/>. Acesso em: 10 de mai. 2014.

PEREIRA, J. L. de G. **Juventude rural**: para além das fronteiras entre campo e cidade. Seropédica. 2004. 178f. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Sustentabilidade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2004.

PETERSEN, P. Agricultura camponesa: entre a onipresença e a invisibilidade. **Carbono natureza ciência arte**. n. 04, Dossiê, 2013. Disponível em <<http://www.revistacarbono.com/wp-content/uploads/2013/09/Agricultura-camponesa-Entre-a-onipresen%C3%A7a-e-a-invisibilidade-Paulo-Petersen.pdf>> Acesso em: 20 de mar. 2015.

PIETRAFESA, J. P. Agricultura familiar e reprodução social. In: **Sociedade e Cultura**. v.03, n. 1-2, jan/dez. 2000. p. 185-216.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PLATAFORMA DHESCA BRASIL. Direito humano a educação. In.: **Coleção Manual dos Direitos Humanos**. Curitiba: SK Editora Ltda. 2 ed. 2011. Disponível em: <http://www.direitoaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2011/12/manual_dhaeducacao_2011.pdf> Acesso em: 28 de jan. 2015.

PONTES, B. M. S. A organização da unidade econômica camponesa: alguns aspectos do pensamento de Chayanov e de Marx. **Revista Nera**. Presidente Prudente, ano 08, n. 7, p. 35-47, jul/dez 2005.

RIBEIRO, M. Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n. 1, p.027-045, jan./abr. 2008.

RIBEIRO, R. O trabalho como princípio educativo: algumas reflexões. In: **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 18, s. 2, abr/jun. 2009. p. 48 – 54. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18s2/07.pdf>> Acesso em: 02 de jun. 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. **Constituição Estadual**. Porto Alegre, RS, 1989. Disponível em: <<http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=jOK8zfzBfbE%3D&tabid=3683&mid=5358>> Acesso em: 15 de jun. 2015.

RODRIGUES, C.M. Conceito de seletividade de políticas públicas e sua aplicação no conceito da política de extensão rural no Brasil. **Caderno de Ciência e Tecnologia**, Brasília, v.14, n.1, p.113-154, 1997.

SAQUET. M. A. Agricultura camponesa e práticas (agro)ecológicas. Abordagem territorial histórico-crítica, relacional e pluridimensional. **Mercator**. Fortaleza, v. 13, n.2, p.125-143, mai./ago. 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/mercator/v13n2/1676-8329-mercator-13-02-0125.pdf>> Acesso em: 20 de mar. 2015.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis /RJ : Vozes, 1994.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. In: Revista Brasileira de Educação. jan. /abr. 2007, v. 12, n. 34, p. 152-180.

SCHNEIDER, S. **A pluriatividade na agricultura familiar**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2 ed. 2009.

SILVA, C. B. de C e.; SCHNEIDER, S. Gênero, trabalho rural e pluriatividade. In: SCOTT, P.; CORDEIRO, R.; MENEZES, M. (Org.). **Gênero e geração em contextos rurais**. Florianópolis/SC: Editora Mulheres, 2010, p. 182-207.

SILVA, J. R. da; JESUS, P. de. Juventude rural e agricultura familiar: os determinantes dos processos migratórios e os desafios para a preservação da agricultura familiar. In: **Anais – VIII Congresso Latino Americano de Sociologia Rural**. Porto de Galinhas: 2010. Disponível em < <http://www.alasru.org/wp-content/uploads/2011/08/GT13-Jose-Ribeiro-da-Silva.pdf>> Acesso em: 30 de mai. 2014.

SILVA, L.H. da. **As representações sociais da relação educativa Escola-Família no universo das experiências brasileiras da formação por alternância**. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica. 2000. (Tese de Doutorado em Psicologia da Educação).

SILVA, L.H. da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?**. Curitiba-PR: CRV, 2012.

SILVA, R. L. da. **A literatura da educação do campo no Brasil Contemporâneo**. Monografia. Curso de Pedagogia da UFRRJ, 2010.

SILVA, V. Jovens de um rural brasileiro: socialização, educação e assistência. In: **Cad. CEDES**. 2002, vol.22, n.57, p. 97-115. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 30 de mai. 2014.

SILVESTRO, M. **Os impasses sociais da sucessão hereditária na agricultura familiar**. Florianópolis: Epagri; Brasília, DF: Nead/MDA, 2001.

SOUZA, J.V.A.de. Pedagogia da Alternância: uma alternativa consistente de escolarização rural?. In: 31ª Reunião Anual da ANPEd, 31., 2008. Caxambu. **Anais**. Caxambu. Disponível em <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho14.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

SPAVENELLO, R. M. **A dinâmica sucessória na agricultura familiar**. 2008. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Rural - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SPOSITO, M.P. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa. 2003.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (org). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87 – 127.

STROPASOLAS, V. L. Juventude rural: uma categoria social em construção. In: **Anais – XII Congresso Brasileiro de Sociologia**. 2005 Disponível em <

http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=54&Itemid=171> Acesso em: 30 de mai. 2014.

STROPASOLAS, V. L. Um marco reflexivo para a inserção social da juventude rural. In: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. de. **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 279 – 293.

STROPASOLAS, V. L. Os desafios da sucessão geracional na agricultura familiar. In: **Agriculturas**. v. 08, n. 01, mar/2011, p. 26-29.

TEDESCO, J. C. **Terra, trabalho e família: racionalidade produtiva e ethos camponês**. Passo Fundo: Editora da UPF, 1999.

TEIXEIRA, V. L. **Pluriatividade e agricultura familiar na Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro**. 1998. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

TRINDADE, G. A. **O trabalho e a pedagogia da alternância na casa familiar de Pato Branco – PR**. 2010. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

UNEFAB. EFAs: Definição de Escola Família Agrícola. Orizona – GO: UNEFAB, 2009. Disponível em: <www.unefab.org.br>. Acesso em: 10 abr. 2014.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>> Acesso em: 28 de jan. 2015.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília – DF: Editora Cortez, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. **Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses** – MDT. Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Biblioteca Central, Santa Maria: Editora da UFSM, 2012, 8.ed. 72p.

VEIGA, J. E. da. **O desenvolvimento agrícola: uma visão histórica**. São Paulo: UCITEC, 1991.

WANDERLEY, M. de N. B. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In.: **Anais: XX Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu, MG. 1996. Disponível em <<http://www.naya.org.ar/congresos/contenido/49CAI/Wanderley.htm>> Acesso em: 20 de abr. 2014.

WANDERLEY, M. de N. B. **A valorização da agricultura familiar e a reivindicação da ruralidade no Brasil**. Desenvolvimento e Meio Ambiente. Curitiba: UFPR(2). 2000, p. 29-37.

WANDERLEY, M. de N. B. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: TEDESCO, J. C. (Org.) **Agricultura familiar: realidade e perspectiva**. Passo Fundo: Editora da UPF, 3.ed., 2001, p. 21-55.

WANDERLEY, M. de N. B. A ruralidade no Brasil Moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: **Una nueva ruralidad en América Latina**. Buenos Aires, Argentina. 2001. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>> Acesso em: 01 de dez. de 2013.

WANDERLEY, M. de N. B. Identidade social e espaço de vida. In: WANDERLEY, M. de N. B. (Org.). **Globalização e desenvolvimento sustentável: dinâmicas sociais rurais no noroeste brasileiro**. São Paulo: Polis; Campinas, SP: Ceres – Centro de Estudos Rurais do IFCH-Unicamp, 2004. p. 61-74.

WANDERLEY, M. de N. B. O agricultor familiar no Brasil: um ator social da construção do futuro. In: PETERSEN, P. (Org.) **Agricultura familiar brasileira na construção do futuro**. Rio de Janeiro: AS-TPA, 2009. p. 33-46. Disponível em: <<file:///C:/Users/Home/Downloads/Agricultura%20familiar%20camponesa%20na%20construc%20do%20futuro.pdf>> Acesso em: 10 de nov. 2013.

WEISHEIMER, N. Socialização e projetos de jovens agricultores. In: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. de. **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 237 – 251.

WIZNIEWSKY, C.R.F.; LERNER, F. A compreensão do lugar e a valorização do espaço agrário: o caso da Escola Municipal São Francisco, Júlio de Castilhos – RS. **Caminhos de Geografia**. Uberlândia, v.10, n.31, dez/2009, p. 34-50.

WIZNIEWSKY, C.R.F. A contribuição da geografia na construção da educação do campo. In: MATOS, K.A.L de M.; WIZNIEWSKY, C.R.F. et al. (Org.). **Experiências e Diálogo em Educação do Campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 27-38.

WIZNIEWSKY, C.R.F. O professor de geografia na construção da educação do campo a partir do significado do lugar. In: MEDEIROS. R.M.V.; FALCADE, I. (Org.). **Expressões da re-territorialização do campo brasileiro**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. p. 159-170.

ZAMBERLAM, S. **Pedagogia da Alternância, escola da família agrícola**. Anchieta: Centro de Formação MEPES, 1996.

ZONTA, E. M. **A influência da Pedagogia da Alternância no processo emancipatório dos jovens agricultores familiares**. 2014. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu*, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014.

ZONTA, E.M.; TREVISAN, F.; HILLESHEIM,L.P. Projeto pedagógico da escola de ensino médio casa familiar rural. In: ZONTA, E.M.; TREVISAN, F.; HILLESHEIM,P. (org) **Pedagogia da Alternância e agricultura familiar**. Frederico Westphalen: URI/FW, 2010. p. 13-42.

ANEXOS

ANEXO A – Plano de Formação (2014)

PERÍODO	TURMA	ALTERNÂNCIA	TEMA	RESPONSÁVEL	OBSERVAÇÃO
08 a 10/01/2013	1º Ano	1ª	Estágio de Vivência - Família e Propriedade	Todos	
24 a 28/02/2013	2º Ano	1ª	Bovino de Leite	Andrei	
05 a 07/03/2014	3º Ano	1ª	Bovinocultura de leite	Andrei	
10 a 14/03/2014	1º Ano	2ª	Diagnóstico da Propriedade	Duda	
17 a 21/03/2014	2º Ano	2ª	Gestão da Propriedade	Duda	
24 a 28/03/2014	3º Ano	2ª	Mecanização Agrícola	Mateus	
31/03 a 04/04/2014	1º Ano	3ª	Solos: origem e composição	Duda	
07 a 11/04/2014	2º Ano	3ª	Planejamento e Organização da Propriedade (Enfoque Qualidade Total)	Duda e Dilceu	
14 a 18/04/2014	3º Ano	3ª	Economia Familiar - Trabalho na Propriedade	Duda e Dilceu	18/04: Paixão Cristo
21 a 25/04/2014	1º Ano	4ª	Solos: manejo e conservação	Duda	21/04: Tiradentes
28/04 a 02/05/2014	2º Ano	4ª	Legislação Rural e Crédito Rural	Andrei	01/05: Dia do Trabalho
05 a 09/05/2014	3º Ano	4ª	Olericultura Comercial	Duda	
12 a 16/05/2014	1º Ano	5ª	Subsistência familiar – Horta doméstica	Mateus	
19 a 23/05/2014	2º Ano	5ª	Bovino de Leite	Andrei	
26 a 30/05/2014	3º Ano	5ª	Agroindústria animal (Leite e Embutidos)	Duda	
02 a 06/06/2014	1º Ano	6ª	Subsistência Familiar – Pomar doméstico	Mateus	
09 a 13/06/2014	2º Ano	6ª	Fruticultura (Parreira e Citros)	Duda	13/06: Sto Antônio Padroeiro FW
16 a 20/06/2014	3º Ano	6ª	Caprinos e Ovinos	Andrei	19/06: Corpus Cristhi
23 a 27/06/2014	1º Ano	7ª	Bovino de Leite (Enfoque: Nutrição e Planejamento Forrageiro)	Andrei	
30/06 a 04/07/2014	2º Ano	7ª	Avicultura (Galinhas: Postura e Corte)	Andrei	
07 a 11/07/2014	3º Ano	7ª	Agroindústria Vegetal	Duda	
14 a 18/07/2014	1º Ano	8ª	Produção de Grãos (Milho, Soja, Feijão)	Mateus	

21 a 25/07/2014	2º Ano	8ª	Apicultura	Andrei	
28/07 a 01/08/2014			FERIAS		FERIAS
04 a 08/08/2014	3º Ano	8ª	Fruticultura (Rosáceas e Alternativas)	Duda	
11 a 15/08/2014	1º Ano	9ª	Animais da Propriedade(Coelho – Codorna – Domésticos)	Andrei	
18 a 22/08/2014	2º Ano	9ª	Suinocultura Adubação Orgânica e Administração Local	Andrei	
25 a 29/08/2014	3º Ano	9ª	Bovinocultura de Corte e Inseminação Artificial	Andrei	
01 a 05/09/2014	1º Ano	10ª	Água na propriedade (Irrigação, armazenagem, clima da região e legislação sobre água)	Duda	
08 a 12/09/2014	2º Ano	10ª	Cooperação e Desenvolvimento	Duda	
15 a 19/09/2014	3º Ano	10ª	Produção de Culturas Alternativas (Mandioca, Cana de Açúcar, Batata Doce e Alternativas)	Mateus	
22 a 26/09/2014	1º Ano	11ª	Saúde da Família e Saneamento Básico	Dilceu	
29/09 a 03/10/2014	2º Ano	11ª	Jardinagem e reflorestamento	Mateus	
06 a 10/10/2014	3º Ano	11ª	Plantas Medicinais, Aromáticas e Condimentares	Dilceu	
13 a 17/10/2014	1º Ano	12ª	Práticas orgânicas – princípios agroecológicos	Duda	
20 a 24/10/2014	2º Ano	12ª	Piscicultura	Dilceu	
27 a 31/10/2014	3º Ano	12ª	Bovino de leite e melhoramento genético	Andrei	
03 a 07/11/2014	1º Ano	13ª	Família e seu Meio Social (Retomada da 1ª Alternância)	Elisandra e Laine	
10 a 14/11/2014	2º Ano	13ª	Defensivos Agrícolas e Uso Correto	Andrei	
17 a 21/11/2014	3º Ano	13ª	Eletrificação Rural	Duda	
24 a 28/11/2014	1º Ano	14ª	Seminário de Apresentação do Projeto (Revisão de Temas)	Todos	
01 a 05/12/2014	2º Ano	14ª	Seminário de Apresentação do Projeto(Revisão de Conteúdos)	Todos	
08 a 12/12/2014	3º Ano	14ª	Apresentação do Projeto Profissional de Vida do Jovem	Todos	11 Formatura dos Jovens

ANEXO B: Quadro de exemplificação da organização curricular de uma alternância

Tema Gerador	Plano de Estudo	Conteúdo Técnico do Tema Gerador	Língua e Códigos e suas tecnologias	Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias	Ciências humanas e suas tecnologias	Plano de animação	Metodologia	Avaliação	Plano de ação profissional
Fruiteicultura Especial	<ul style="list-style-type: none"> - Quais os tipos de fruticultura que predomina nas propriedades - O controle de pragas e doenças de nossos pomares - Adubação orgânica e química - Implantação de um pomar - Produção comercial o para consumo - Perspectiva de renda para família e região - Fruticultura orgânica e manejo integrado 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura de citros, morangueiro, amora-preta, melancia, melão, videira, figueira, pêssego, ameixa. - Morfologia das frutas - Fisiologia e hormônios - Genética, melhoramento - Tratamento fitossanitário - Controle de pragas - Colheita e armazenagem - Trabalhos de pesquisa - Cálculo de espaçamentos de frutíferas 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de grupo para produção de texto - Leitura individual - Interpretação de textos - Elaboração de questionário - Palestra em comunidades envolvendo as famílias 	<ul style="list-style-type: none"> - Morfologia das Plantas - Fisiologia, hormônios - Genética, melhoramento - Fungos, bactérias e vírus. - Insetos - Colheita e armazenagem - pH das frutas - Teor de açúcares - Medidas de área 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimativa de produtividade - Discussão de problemas nas propriedades 	<ul style="list-style-type: none"> - Palestra sobre tratamento fitossanitário - Visita sobre industrialização de produtos - Visitas as propriedades - Visita de estudo a pomares de Alpestre e Planalto e Frederico Westphalen - Dia de campo sobre tratamentos culturais, podas de citros. - Visita em uma agroindústria familiar - Implantação do projeto Intercambio Casa Familiar X Comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão e preparo de questionamentos para estudo junto à família - Socialização dos questionamentos discutidos nas propriedades - Utilização de cadernos pedagógicos, com conteúdos específicos - Visita de estudo 	<ul style="list-style-type: none"> - Processo ensino-aprendizagem no decorrer da alternância - Participação nas aulas. - Elaboração de questionamento, discussão e apresentação de resultados. - Comunicação e expressão, na apresentação das aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ações em seus projetos profissionais - Aplicação do conhecimento - Implementação de novos projetos - Controle de doenças e pragas nos pomares.
melhoria do plano no decorrer da Alternância	Espaço para								

APÊNDICES

Apêndice A – Instrumento de coleta de dados da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural

Instrumento de coleta de dados da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural

A – Sobre a Casa Familiar Rural

1) Nome: _____

2) Sigla da instituição: _____

3) Fundação (data completa): _____

4) Endereço: _____

5) Número total de jovens que já se formaram na CFR. _____

6) Número de famílias cadastradas na Associação. _____

7) Nível de ensino que oferece. _____

8) Sistema de alternância: Semanal () Quinzenal () Outro () _____

9) Número de salas de aula (convencionais): _____

Biblioteca? _____ Auditório? _____

Quadra de esportes? _____ Refeitório? _____

Laboratórios? _____

Sala de professores? _____ Sala Coordenação? _____ Sala Audio/Vídeo? _____

Internato: Alojamento Feminino? _____ Capacidade? _____

Alojamento masculino? _____ Capacidade? _____

Banheiros? _____

Áreas de recreação? _____

10) Número de professores/monitores? _____

Coordenadores pedagógicos. _____

Auxiliares. _____ Integrantes da direção. _____

Secretaria. _____

Outros: _____

11) Número de alunos matriculados por série/ano:

ANO	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	TOTAL
2002				
2003				
2004				
2005				
2006				
2007				

2008				
2009				
2010				
2011				
2012				
2013				
2014				

12) Número de alunos concluintes por ano?

ANO	NÚMERO DE ALUNOS CONCLUINTES
2002	
2003	
2004	
2005	
2006	
2007	
2008	
2009	
2010	
2011	
2012	
2013	
2014*	

*Estimativa.

13) A escola possui registro de número de alunos desistentes ou pedido de transferência?

() Sim () Não Desistentes: _____ Transferência: _____

14) A Casa Familiar Rural Santo Isidoro possui Projeto Político Pedagógico?

() Sim () Não

14.1 Em caso afirmativo, como foi elaborado? Quando? Contou com a participação das famílias?

14.2 Quais os princípios e valores que o norteiam?

14.3 Quais os objetivos e metas do Projeto Político Pedagógico?

15) Quais as ocupações mais frequentes das famílias dos estudantes?

16) Como se dividem os alunos quanto ao nível socioeconômico?

Alto _____ %

Médio Alto _____ %

Médio _____ %

Médio Baixo _____ %

Baixo _____ %

17) A CFR possui algum registro quanto os projetos profissionais dos jovens?

18) A escola realiza algum tipo de acompanhamento aos egressos? () Sim () Não

Caso a resposta for positiva, descreva o tipo de acompanhamento.

19) De que forma a Pedagogia da Alternância encontra-se relacionada com a sustentabilidade?

20) De que forma a Escola encontra-se relacionada com a sustentabilidade?

21) Qual a participação da Escola para a produção e reprodução social do município e região?

Apêndice B - Roteiro de entrevista aplicado à direção e corpo docente da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural

Roteiro de entrevista aplicado à direção e corpo docente da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural

- 1) Nome: _____
- 2) Idade: _____
- 3) Formação: _____
- 4) Cargo que ocupa? E qual sua função? _____
- 5) Município onde reside: _____
- 6) Reside no campo () ou na cidade ().
- 7) Possui propriedade rural: () Sim () Não
- 8) Quais os motivos que lhe levaram a trabalhar na Casa Familiar Rural?
- 9) No que os conteúdos ensinados na CFR ajudam no trabalho na propriedade?
- 10) Quais as principais práticas pedagógicas desenvolvidas na CFR?
- 11) E o trabalho que o aluno executa na propriedade é valorizado na CFR? Como?
- 12) Você considera o trabalho importante para a educação do jovem? Por quê?
- 13) As propriedades dos alunos podem ser consideradas agroecológicas? Por quê?
- 14) As famílias apoiam os alunos na prática dos projetos nas propriedades?
- 15) Após a formação os alunos pensam em ficar na propriedade?
- 16) Na sua opinião qual o principal desafio da CFR?

Apêndice C – Questionário aplicado aos alunos da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural

Questionário aplicado aos alunos da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural

- 1) Nome: _____
- 2) Sexo: Feminino () Masculino ()
- 3) Idade: _____
- 4) Qual a escolaridade de seus pais?
Pai: _____
Mãe: _____
- 5) Município onde reside: _____
- 6) Reside no campo ou na cidade? _____
- 7) Quantos membros possui sua família (pais, irmão)? _____
- 8) Quantas pessoas residem em sua casa? _____
- 10) A propriedade onde reside é própria ou arrendada? _____
- 11) Qual o tamanho da propriedade? _____

12) Assinale abaixo as atividades desenvolvidas pela família:

<input type="checkbox"/> Bovino de leite	<input type="checkbox"/> Beterraba
<input type="checkbox"/> Bovino de corte	<input type="checkbox"/> Repolho
<input type="checkbox"/> Suinocultura – venda	<input type="checkbox"/> Pimentão
<input type="checkbox"/> Suínos para consumo	<input type="checkbox"/> Cenoura
<input type="checkbox"/> Criação de frangos para corte	<input type="checkbox"/> Cebola
<input type="checkbox"/> Criação de frangos para consumo	<input type="checkbox"/> Couve-flor
<input type="checkbox"/> Criação de galinhas caipiras	<input type="checkbox"/> Moranga
<input type="checkbox"/> Apicultura	<input type="checkbox"/> Brócolis
<input type="checkbox"/> Caprinos e ovinos	<input type="checkbox"/> Alho
<input type="checkbox"/> Bubalinos (búfalos)	<input type="checkbox"/> Agrião
<input type="checkbox"/> Cunicultura	<input type="checkbox"/> Radite
<input type="checkbox"/> Psicultura	<input type="checkbox"/> Salsa
<input type="checkbox"/> Milho – consumo animal	<input type="checkbox"/> Tomate
<input type="checkbox"/> Milho – venda	<input type="checkbox"/> Morango
<input type="checkbox"/> Fumo	<input type="checkbox"/> Vagem
<input type="checkbox"/> Soja	<input type="checkbox"/> Rúcula
<input type="checkbox"/> Trigo	<input type="checkbox"/> Uva
<input type="checkbox"/> Arroz	<input type="checkbox"/> Pêssego
<input type="checkbox"/> Feijão	<input type="checkbox"/> Laranja
<input type="checkbox"/> Algodão	<input type="checkbox"/> Maça
<input type="checkbox"/> Mandioca	<input type="checkbox"/> Banana
<input type="checkbox"/> Ovos	<input type="checkbox"/> Figo
<input type="checkbox"/> Amendoim	<input type="checkbox"/> Bergamota
<input type="checkbox"/> Pipoca	<input type="checkbox"/> Abacate
<input type="checkbox"/> Alface	<input type="checkbox"/> Limão
<input type="checkbox"/> Pera	<input type="checkbox"/> Goiaba
<input type="checkbox"/> Caqui	<input type="checkbox"/> Tangerina

Outras: _____

13) De onde vem a principal renda da família?

14) Você trabalha na propriedade rural: () Sim () Não

Se SIM, quais as atividades desenvolvidas por ti na propriedade:

15) Sua família apoia a execução de suas ideias na propriedade e nos negócios?

() Sim () Não

16) E na Casa Familiar Rural você trabalha?

() Sim () Não

17) Que tipo de trabalho você realiza na Casa Familiar Rural?

18) Os conteúdos que você aprende na CFR ajudam no trabalho na propriedade? Descreva.

19) E o trabalho que você executa na propriedade é valorizado na CFR? Como?

20) Na sua opinião, o trabalho é importante para a educação do jovem? Por quê?

21) Você já esta elaborando seu projeto de vida na CFR? () Sim () Não.

Descreva-o:

22) Você pensa em ficar na propriedade ou ir (ficar) para a cidade? Por quê?

23) Após o termino do curso na CFR. Quais são seus planos?

Apêndice D – Roteiro de entrevista aos Órgãos Competentes

Roteiro de entrevista aos Órgãos Competentes

- 1) Nome completo:
- 2) Idade:
- 3) Cargo que ocupa:
- 4) Formação:
- 5) Qual a importância da agricultura familiar para a economia do município?
- 6) Na sua opinião, qual a perspectiva futura da agricultura familiar no município?
- 7) Na sua opinião, de que forma a extensão rural contribui para a permanência do jovem no campo?
- 8) Como você vê o campo? Qual o significado do mesmo para você?
- 9) Vocês procuram incentivar a permanência do jovem no campo? De que forma?
- 10) Na sua opinião, de que forma a Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural contribui para o desenvolvimento local rural?

Apêndice E – Roteiro para entrevista com os Jovens Egressos

Roteiro para entrevista com os Jovens Egressos

1) Nome completo:

2) Estado civil:

3) Se é CASADO: de que decidiram permanecer no meio rural?

Se possui namorada(o) do meio urbano: ela(e) pretende vir morar no meio rural?

Se possui namorada(o) do meio rural: vocês pretendem permanecer no meio rural?
Porque?

4) Você pretende morar com seus pais e/ou pretende construir uma casa para residir na propriedade rural?

5) Na falta de opções de entretenimento em seu município, você busca lazer em alguma outra cidade da região? Quais?

6) Você pretende continuar estudando? ou

Você pretende voltar a estudar?

7) Você faz a gestão da propriedade rural – o controle mínimo de entradas e saídas de recursos? No caso afirmativo explique.

8) Na sua opinião o que deveria ser feito/oferecido para que mais jovens permanecessem no meio rural?

9) Na sua opinião em que a Casa Familiar Rural contribuiu para que você permanecesse no meio rural?

10) Na sua opinião, qual a importância da Casa Familiar Rural para a sua formação? Em que medida ela atinge suas finalidades de formação integral e desenvolvimento local sustentável?

11) Como acontece a construção do Projeto Profissional? Qual a temática abordada por ti? Você realizou a implantação do seu Projeto Profissional? De que forma?

12) Quais foram os motivos que te levaram a procurar a escola, suas principais experiências, desafios e perspectivas?

13) Você é/ou foi incentivado pelos pais a permanecer no meio rural?

14) O que te faz permanecer no meio rural, com tantos atrativos no meio urbano?

15) O que você pretende fazer no futuro?

Apêndice F – Questionário aplicado aos jovens egressos para sua caracterização sociocultural

Questionário aplicado aos jovens egressos para sua caracterização sociocultural

Nome: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____

Município: _____

1) Qual o seu grau de escolaridade:

- () Ensino Fundamental incompleto; () Ensino Fundamental completo;
() Ensino Médio incompleto; () Ensino Médio completo;
() Ensino Superior (ou tecnólogo) incompleto; () Ensino Superior (ou tecnólogo) completo;
() Estudando. _____
() Outro: _____

2) Por quanto tempo estudou na Casa Familiar Rural Santo Isidoro? _____

3) O que pretende fazer futuramente:

- () Permanecer na agricultura como proprietário rural;
() Permanecer na agricultura como arrendatário;
() Permanecer na propriedade de sua família;
() Permanecer morando na propriedade rural e trabalhando na cidade;
() Permanecer no meio rural, mas trabalhar em atividades não agrícolas;
() Ir para a cidade estudar;
() Ir para a cidade trabalhar;
() Outro: _____

4) Quais atividades não agrícolas você gostaria de desenvolver residindo no meio rural?

Sexo Masculino	Sexo Feminino
() Agroindústria rural (produtos derivados de carnes/ou derivados de leite, doces, geleias, massas, biscoitos, pães)	() Agroindústria rural (produtos derivados de carnes/ou derivados de leite, doces, geleias, massas, biscoitos, pães)
() Malharia	() Malharia
() Indústria de móveis	() Indústria de móveis
() Artesão (couro, fibra, palha, lã, etc.)	() Comerciante
() Pedreiro	() Artesã (couro, fibra, palha, lã, etc.)
() Carpinteiro	() Professora
() Agente de saúde	() Salão de beleza
() Professor	() Agente de saúde
() Outra:	() Outra:

5) Você esta de acordo com os últimos investimentos e mudanças realizadas na propriedade rural?

- Não houve investimento ou mudanças
- Esta de acordo com eles
- Concorda em partes
- Não concorda
- Não participou das decisões
- Outro: _____

6) Diante de uma ideia nova que você traz para a organização da propriedade rural a reação dos seus pais costuma ser?

- Não aceita nem discutir Rejeita quase sempre
- Aceita quase sempre Você costuma fazer propostas novas
- Discute em família e aceita algumas propostas
- Outro: _____

7) Você desenvolve alguma atividade individual para obter dinheiro só para você?

- Não
- Sim
 - Se sim, quais são:
 - Plantio de algumas cultivares e/ou criação de animais na propriedade rural
 - Trabalho agrícola fora da propriedade rural
 - Trabalho não agrícola fora da propriedade rural
 - Outro: _____

8) Qual o principal motivo para você buscar este dinheiro extra?

- Estar capitalizado para ter sua propriedade no futuro
- Para o seu lazer
- Para comprar seus bens de uso pessoal (roupas, perfumes, acessórios, celular, moto, carro, etc.)
- Para preparar-se para o casamento
- Para comprar livros, revistas, jornais
- Para estudar
- Outro: _____

9) Se você não desenvolve nenhuma atividade produtiva para conseguir dinheiro para o (lazer, roupas, etc.) como você faz?

- Tem que pedir dinheiro cada vez que precisa
- Os pais decidem e tomam a iniciativa de dar dinheiro a seu critério
- Tem que pedir dinheiro, mas os pais também lhe dão a seus critérios
- Recebe parte da produção da propriedade rural
- Outro: _____

10) O fato de ter que pedir dinheiro cada vez que precisa?

- Não o incomoda (não se importa)
- Incomoda e gostaria de ter seu próprio dinheiro
- Incomoda e os pais criticam sua atitude de pedir dinheiro
- Não pede dinheiro aos pais
- Outro: _____

11) Você permanecendo nesta propriedade rural o em outra que venha a adquirir:

- Continuar explorando as mesmas atividades
- Ampliaria as atividades existentes mas não tem condições de capital e conhecimento
- Mudaria as atividades, melhorando a tecnologia e gerenciamento
- Mudaria as atividades, melhorando a tecnologia e gerenciamento, mas não tem oportunidades de capital, de mercado e de conhecimento, dentre outras.
- Compraria mais terras
- Adquiriria máquinas e equipamentos que melhorassem as condições de trabalho
- Outro: _____

12) Qual o seu atual problema, que mais dificulta para você ser um(a) agricultor(a) bem sucedido(a):

- Problemas de saúde
- Problemas de relacionamento com os pais e a família
- Trabalho penoso e cansativo
- Baixa qualidade de energia elétrica
- Falta de água de qualidade na propriedade rural
- Falta de capital para a compra de terra
- Falta de capital para a compra de máquinas, equipamentos, benfeitorias, e insumos
- Falta de capacitação, orientação técnica e gerenciamento
- Falta de estradas e de pavimentação asfáltica
- Falta de mão-de-obra
- Falta de novas oportunidades de renda
- Falta de acesso a educação/formação/profissionalização
- Falta de acesso a internet/celular
- Falta de reconhecimento de ser agricultor
- Falta de pesquisa aliada a extensão e o atendimento diretamente dos agricultores
- Falta de espaços de comercialização (preços adequados)
- Outros: _____

13) Qual a principal razão para permanecer na agricultura:

- Gostar de ser agricultor
- Se sente valorizado como agricultor
- Permanece na agricultura por tradição e costume
- Permanece porque vai ser o sucessor e vai herdar o capital
- Porque os pais querem que permaneça na propriedade
- Porque não tem oportunidades fora da agricultura
- Porque não tem oportunidade de estudar
- Gosta de morar no meio rural devido a segurança
- Se identifica com o meio rural, pois o ambiente significa qualidade de vida
- Outras razões: _____

14) Quais são suas relações com os agentes externos á propriedade:

- É associado da cooperativa. Qual? _____
- É associado de Sindicato. Qual? _____
- Participa do grupo de jovens da cooperativa. Qual? _____
- Participa do grupo de jovens da igreja. Qual? _____
- Participa da Associação dos Agricultores
- Possui conta bancária

- Possui bloco de produtor
- Participa de movimentos sociais e/ou sindicato de trabalhadores rurais.
- Outros: _____

15) Os agentes externos à propriedade trabalham com quais questões?

- Assuntos técnicos em atividades agropecuárias
- Projetos de vida para o futuro
- Perspectivas existentes fora da agricultura
- Religião
- Assuntos gerais sobre a economia, política, problemas sociais, etc.
- Alternativas para permanecer na região
- Atividades de esporte e lazer
- Atividades coletivas para obtenção de renda

16) Quais são as atividades de lazer e cultura que você participa em sua comunidade

- Futebol e outros esportes coletivos
- Bocha/bolão
- Excursões
- Festas tradicionais na comunidade
- Jogos Rurais
- Outros: _____
- Grupos de dança de salão
- Bolãozinho
- Bailes
- Almoços e jantares típicos

17) Quais as atividades de lazer e cultura você gostaria que tivesse em sua comunidade/cidade?

- Futebol e outros esportes coletivos
- Bocha/bolão
- Excursões
- Bailes
- Jogos rurais
- Cinema na comunidade
- Cursos de danças tradicionais
- Atividades de intercâmbio entre as comunidades rurais
- Curso de línguas estrangeiras [(Alemão; (Italiano; (Inglês; (Espanhol; (Polonês; (Outras línguas: _____]
- Outras atividades: _____
- Grupos de dança de salão
- Bolãozinho
- Grupo de jovens
- Festas tradicionais na comunidade
- Almoços e jantares típicos
- Teatro
- Cursos par instrumentação musical

18) A decisão de permanecer no meio rural esta relacionada com quais condições?

- A agricultura passou a ser valorizada
- Melhorou o conforto doméstico
- Existe lazer com segurança no meio rural
- Trabalho agrícola ficou menos pesado
- Flexibilidade no horário de trabalho
- Não possui patrão
- Mais conforto e qualidade de vida
- Outro: _____

19) Você já acessou alguma política pública?

- Pronaf Custeio
- Pronaf Investimento
- Pronaf Jovem

- Pronaf Agroindústria
 - Pronaf Mais Alimentos
 - Crédito Fundiário
 - Outra: _____
-

Apêndice G - Roteiro para entrevista com os Pais

Roteiro para entrevista com os Pais

Nome completo:

Idade:

- 1) Vocês incentivaram a permanência dos filhos no meio rural?
- 2) Quais incentivos vocês foram concedendo aos filhos para eles permanecerem no meio rural?
- 3) Como será a transferência de patrimônio para os filhos que sucederem na propriedade rural?
- 4) Com relação aos demais filhos – aqueles que desejarem permanecer no meio rural como será feita a transferência?
- 5) Quais os motivos que levaram seu(ua) filho(a) a estudar na Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural?
- 6) Na sua opinião, qual a importância da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural para a formação de seus filhos? Em que medida ela atinge suas finalidades de formação integral e desenvolvimento local sustentável?
- 7) Na sua opinião, qual a perspectiva para o futuro da agricultura familiar?

Apêndice H - Questionário aplicado à Família para caracterização socioeconômica produtiva da unidade de produção familiar.

Questionário aplicado à Família para caracterização socioeconômica produtiva da unidade de produção familiar.

Nome: _____
 Sexo: () Masculino () Feminino
 Município: _____
 Contato: _____
 Endereço: _____

1) Caracterização da família:

a) Quantas pessoas moram em sua casa: _____

b) Composição familiar

Nome	Grau de Parentesco	Idade

c) Grau de escolaridade?

Grau de escolaridade	Pai	Mãe	Filho1	Filha1	Filho2	Filha2	Genro	Nora	Outro
Não frequentou a escola									
Fundamental Incompleto									
Fundamental Completo									
Médio Incompleto									
Médio Completo									
Superior Incompleto									
Superior Completo									
Pós-Graduação									
Outro: _____									

2) Como obtiveram esta propriedade rural? Quantidade de área em Hectares

() Herança _____
 () Compra de parentes e irmãos _____

- () Compra de terceiros _____
 () Crédito fundiário _____
 () Através de doação _____
 () Outra _____

a) No caso de herança (parcial ou total da propriedade), quem foram os herdeiros:

- () Marido herdou a terra de sua família
 () Esposa herdou a terra de sua família
 () Ambos, marido e esposa herdaram partes que compõem a propriedade atual
 () Outra _____

3) Como o pai do(a) Senhor(a) procedeu na distribuição de sua propriedade aos seus filhos?

- () Todos os herdeiros, homens e mulheres receberam uma parte igual da herança (IGUALITÁRIA PARA TODOS)
 () Apenas os homens receberam uma parte da herança, e as mulheres não receberam nada (IGUALITÁRIA PARA HOMENS)
 () Apenas os homens receberam uma parte da herança e haverá uma compensação para as mulheres (IGUALITÁRIA PARA HOMENS COMPENSADA)
 () A partilha não foi igualitária e não houve compensação para os não-herdeiros (DESIGUAL NÃO COMPENSADA).
 () A partilha não foi igualitária mas houve um sistema de compensação para os não-herdeiros (DESIGUAL COMPENSADA).
 () Um sucessor foi designado pelo pai e recebeu a terra sem nenhuma compensação para os outros demais herdeiros (DESIGUAL NÃO COMPENSADA).

4) Quantos hectares possui a propriedade rural: _____

- a) Quantos hectares consegue aproveitar ou usar para a atividade agropecuária: _____
 b) Considera satisfatório o uso: () Sim () Não
 c) Além dessa área possuem outra área arrendada: () Não () Sim – Quantos Hectares? ____

5) Principais atividades econômicas da família?

- () produção de horticultura: Quantidade entregue em média/mês: _____
 () Apenas para consumo familiar: _____
 () produção de fruticultura: Quantidade entregue em média/mês: _____
 () Apenas para consumo familiar: _____
 () Criação de animais – bovinos de leite: Quantidade em litros entregue em média/mês _____
 () Apenas para consumo familiar: _____
 () Criação de animais – bovinos de corte: Quantidade entregue em média/mês _____
 () Apenas para consumo familiar: _____
 () Agroindústria familiar (especificar os produtos elaborados): _____
-
- () Produção de cultivos agrícolas:
 Feijão: () Consumo Familiar/animal; () Comercialização – Quantidade: _____
 Milho: () Consumo Familiar/animal; () Comercialização – Quantidade: _____
 Trigo: () Consumo Familiar/animal; () Comercialização – Quantidade: _____
 Soja: () Consumo Familiar/animal; () Comercialização – Quantidade: _____
 Arroz: () Consumo Familiar/animal; () Comercialização – Quantidade: _____

Outro: _____

() Possui sistema integrado com alguma cooperativa-integradora: () Aves/ () Suínos/ () Ovos de postura/ () Leite/ () Outro: _____

Quantidade anual: _____

() Desenvolve alguma atividade fora da propriedade rural com remuneração – Especifique qual: _____

() Outra situação: _____

6) Possui HORTA? Sim () Não ()

a) A horta é suficiente para atender as necessidades da família: Sim () Não ()

b) Quais os principais produtos/variedades que possui em sua horta

() alface () cenoura () repolho () radite () _____

() beterraba () couve () tomate () rúcula () _____

() cebola () couve-flor () alho () salsa () _____

() pimentão () moranga () brócolis () morango () _____

7) Possui POMAR? Sim () Não ()

a) O pomar é suficiente para atender as necessidades da família: Sim () Não ()

b) Quais os principais produtos/variedades que possui em seu pomar:

() uva () laranja () pera () _____ () _____

() pêssego () bergamota () goiaba () _____ () _____

() maçã () abacate () caqui () _____ () _____

() figo () limão () tangerina () _____ () _____

8) Tipo de maquinário utilizado para o estabelecimento agrícola:

S/N	Tipo	Quantidade
	Tração animal	
	Arrado	
	Tração mecânica – trator	
	Trilhadeira	
	Grade para trator	
	Pé-de-pato	
	Pulverizador costal	
	Pulverizador mecânico	
	Pulverizador – tração animal	
	Ordenhadeira	
	Resfriador – água	
	Resfriador – granel	
	Silo para armazenamento de cereais	
	Plantadeira	
	Colheitadeira	
	Usa apenas equipamentos manuais	

Outros: _____

9) Contrata mão-de-obra externa para ajudar nas tarefas rotineiras: () Não () Sim – Quantos: _____

10) Utiliza serviço de assistência técnica: () Sim () Não

a) Se sim qual instituição fornece:

- técnicos da Emater
- técnicos das cooperativas
- particulares

11) Renda familiar mensal, média, em salários, baseados no último ano: (salário R\$ 724,00)

- Menos de 1 salário – menos de R\$ 724,00
- Até 2 salários – até R\$ 1448,00
- De 3 a 4 salários – até R\$ 2896,00
- De 5 a 6 salários – até R\$ 4344,00
- De 7 a 8 salários – até R\$ 5792,00
- De 9 a 10 salários – até R\$ 7240,00
- De 10 a 15 salários – até R\$ 10860,00
- Acima de 15 salários – acima de R\$ 10860,00

12) Divisão do trabalho entre os membros da família

Atividades	Pai	Mãe	Filho1	Filho2	Filha1	Filha2	Genro	Nora	Outro
Serviços bancários (depositar ou retirar valores, encaminhar projetos de custeio, PRONAF)									
Decisão referente ao plantio e colheita da safra									
Contato com os técnicos e extensionistas									
Participação em reuniões e cursos técnicos									
Venda de produção agrícola									
Plantio									
Colheita									
Tratos culturais									
Preparo do solo, capina ou aplicação de agrotóxicos									
Tomada de decisão sobre o uso de recursos									
Comprar insumos									
Comercializar a produção agrícola									
Fazer compras para									

a casa (alimentos, materiais de limpeza, e roupas)									
Preparo dos alimentos									
Cuidar da horta e pomar									
Preparo de alimentação animal									
Tratar os animais									
Ordenhar os animais									
Conserto da casa e instalações									
Limpar o estabulo, sala de ordenha, etc.									

13) Em relação a época que seus pais trabalhavam na agricultura, você considera que o período atual:

- Melhorou muito, em todos os aspectos
- Melhorou em algumas coisas
- Esta pior do que antes, nada melhorou
- Não se aplica (os pais não eram agricultores)
- Não sabe/não respondeu

14) Você tem perspectiva na agricultura e vê futuro para a sua família nesta atividade?

- Sim
- Não
- Não sabe/não respondeu

15) Você gostaria que seus filhos seguissem a profissão de agricultor?

- Sim
- Não
- Não sabe/não respondeu

Porque? _____

16) Existe algum membro de sua família que você prevê que continuará a trabalhar em sua propriedade depois que o senhor não puder mais trabalhar nela?

- Sim; Qual? _____
- Não
- Não sabe/não respondeu

17) Caso haja uma piora na renda e na agricultura de modo geral nos próximos anos, o que você pensa em fazer?

- Continuar a fazer o mesmo que atualmente e esperar que a crise passe ou volte ao normal;
- Deixar de trabalhar na agricultura e vender a terra;
- Buscar aperfeiçoamentos tecnológicos para melhorar a produção na propriedade;

- Procurar emprego em alguma atividade não-agrícola, sem vender a terra;
- Não sabe/não respondeu

18) Quando você pensa no meio rural ou no espaço rural em que vive, o que mais valoriza ou associa:

- A paisagem
- Os animais e as plantas
- Os vizinhos e a comunidade em que vive
- O trabalho na agricultura e a importância de produzir alimentos
- A tranquilidade, calma e segurança
- Não sabe/não respondeu

19) Alguém de sua família gostaria de mudar para a cidade?

- Sim – Quem? _____
- Não
- Não sabe/não respondeu

19.1 – Se SIM, aponte as razões pelas quais o(s) membro(s) pretende(m) mudar para a cidade:

Apêndice I – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO



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



TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

A aluna Lucinéia Lourenzi, do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSM campus Santa Maria, está executando uma atividade de pesquisa vinculada a elaboração de uma dissertação que trata de uma investigação a cerca das contribuições da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Santo Isidoro localizada no município de Frederico Westphalen, noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, para o desenvolvimento local e regional, tendo como atores principais os egressos desta instituição. O projeto tem como objetivo investigar as contribuições da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Santo Isidoro, localizada no município de Frederico Westphalen – RS, para a produção e reprodução social dos agricultores familiares, a partir da trajetória dos seus egressos.

Sua colaboração na pesquisa será de suma importância para o desenvolvimento da mesma. Por isso, pedimos a sua participação e autorização para a realização de coleta de dados atinentes ao referido projeto através do fornecimento de informações por meio de: observação direta, conversas informais, documentos oficiais, questionários e/ou entrevistas. Suas informações serão utilizadas apenas para as finalidades da pesquisa e não serão objeto de avaliação pessoal no sentido de verificação de acerto ou erro.

A participação na pesquisa não envolve risco físico, tampouco constrangimento de qualquer natureza. A identidade dos envolvidos será preservada em todas as fases dos projetos e os mesmos terão pleno direito de censura sobre os conteúdos que fornecerem individualmente. Se a qualquer momento desejar informações adicionais sobre as pesquisas ou, se não querendo mais participar, desejar interromper sua participação, pode entrar em contato em horário comercial pelo telefone (55)9654-3293 ou pelo e-mail lucineialourenzi@gmail.com, endereçando a mensagem à Lucinéia Lourenzi.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, na condição de _____ declaro que fui devidamente esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em participar da mesma autorizando e fornecendo informações através de conversas informais, observação direta, documentos oficiais, questionários e/ou entrevistas.

_____, ____/____/2014.

Assinatura

Carmen Rejane Flores Wizniewsky
Professora Orientadora