



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELSON SILVA SOUSA

**AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA CASA FAMILIAR RURAL “VIVENDO A
ESPERANÇA” EM SÃO JOÃO DO SÓTER - MA: POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE
A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A EDUCAÇÃO POPULAR**

**Teresina
2021**

ELSON SILVA SOUSA

**AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA CASA FAMILIAR RURAL “VIVENDO A
ESPERANÇA” EM SÃO JOÃO DO SÓTER - MA: POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE
A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A EDUCAÇÃO POPULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

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

Orientador: Prof. Dr. Elmo de Souza Lima.

**Teresina
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processos Técnicos

S725p Sousa, Elson Silva
 As Práticas educativas na Casa Familiar Rural “Vivendo a
 Esperança” em São João do Sóter – MA: possíveis diálogos entre a
 pedagogia da alternância e a educação popular / Elson Silva Sousa.
 – 2021.
 195 f.

 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
 Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
 Educação, Teresina, 2021.
 “Orientador: Dr. Elmo de Souza Lima.”

 1. Prática Educativa. 2. Pedagogia da Alternância. 3. Educação
 Popular. 4. Materialismo Histórico Dialético. I. Lima, Elmo de
 Souza. II. Título.

CDD 370.71

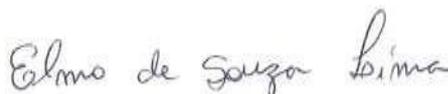
ELSON SILVA SOUSA

**AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA CASA FAMILIAR RURAL “VIVENDO A
ESPERANÇA” EM SÃO JOÃO DO SÓTER - MA: POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE
A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A EDUCAÇÃO POPULAR**

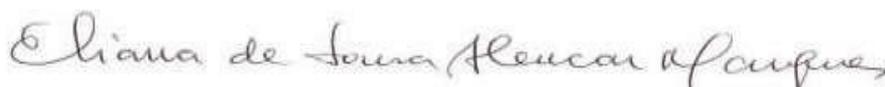
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 31 / 05 / 2021.

BANCA EXAMINADORA



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



Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques (PPGEd/UFPI)
Examinadora Interna



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

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus, em primeiro lugar, e não poupo palavras. Ele é o autor da vida, dom que me faz acordar, fôlego que me anima todas as manhãs. A vida emana dEle, que é a própria vida, que é a luz dos homens, vida que precisa ser vivida com sentido, que não pode ser desperdiçada com o fluxo dos desejos egoístas e posturas intolerantes e racistas, uma vida que tem que valer a pena.

À minha família, a começar pelo meu pai, “meu herói”, que tem me incentivado, ao seu modo, no caminho da pesquisa, com palavras de ânimo “prossiga”, “você é um motivo de orgulho”, “faça as coisas com dedicação”. A vida desse homem é uma poesia que inspira amor, trabalho, dedicação aos filhos. Uma vida de sorriso de orelha a orelha, faça chuva ou faça sol, ele nunca nos deixou sem conselhos, disciplina, incentivos e elogios e, quando não falou com palavras, suas ações gritaram para todo mundo ouvir. Nas gerações futuras esse tipo de pai estará em extinção.

À minha mãe, que me conhece pelo olhar. Às vezes com palavras tremulas diz: “eu acredito em meus filhos”, “vai e conquiste tudo e que você quiser”, “que seu trabalho transforme vidas”. Ela escuta o meu riso e meu choro, me acolhendo até o presente momento. Esta mulher me embalou e me alfabetizou no tempo certo, quando o certo para muitos era o incerto para mim. Essa mãe é o meu lugar de refúgio, é a minha ilha de paz, é a minha chance de não ser esmagado pelo mundo é a minha professora por toda vida. Uma doutora sem o diploma de graduação, que me ensinou essa lição: que há muitos modos de ensinar e aprender que os livros não contaram.

À minha esposa, querida Carla Beatriz Queiroz Costa Ferreira, que me acalma nos dias que não consigo escrever as páginas, dizendo: “tenha calma, a inspiração virá”. Esta é uma mulher que não desiste dos seus sonhos, que é minha companheira há oito anos, que vive comigo todos os sentimentos, as emoções, as alegrias, as lutas e as frustrações no campo educacional; que é freio e acelerador dos nossos projetos. Você tem muitos talentos e a minha vida encontrou o seu eixo, suas palavras me incentivam a continuar acreditando na educação feita com seriedade, leveza, responsabilidade e de forma crítica. Você faz do nosso cantinho “Soledade” não ser solidão, sua companhia tornou meu percurso formativo e produtivo possível, organizando o meu tempo, para o tempo não me tirar do foco, sem o qual nem sequer se iniciaria um trabalho tão instigante como esta pesquisa.

Aos meus irmãos, com quem dividi o quarto, com quem dividi os brinquedos, as alegrias, os sonhos da infância e algumas responsabilidades da vida adulta. Para eles, eu tive que vestir a armadura de sucesso, quando eu sabia que ele viria, ou não, depois de muitos fracassos; a coroa de campeão, mesmo sem alcançar os primeiros lugares; o discurso de líder, quando as palavras soavam atrapalhadas ao meu ouvido; a postura de sábio, quando as muitas lacunas me perturbavam, quando a experiência com a vida era pouca e cada avaliação dos sistemas humanos me reprovavam; o perfil de forte e feliz, quando a solidão da madrugada me dizia sem rodeios: “ainda não é o bastante”. Com eles eu compartilho os projetos educativos, defendendo as ideias daqueles que, com compromisso com os menos favorecidos, fizeram

marcas na estrada, cunhando um “inédito viável”. Obrigado, Andressa, pela revisão precisa do texto, que tem a tua marca.

Aos amigos, que não dão para enumerar, nem os citar todos, pois eu incorreria no erro de esquecer os que foram feitos já há alguns anos e os conquistados até ontem mesmo. Por isso, quero falar de oito deles apenas: o primeiro é o meu amigo e orientador Elmo de Souza Lima, profissional comprometido com o que faz. É impossível não ser contagiado pelo modo como ele apresenta o panorama crítico e, ao mesmo tempo, esperançoso da realidade social. Durante essa caminhada, que não vai se encerrar com o mestrado, aprendi muito sobre possibilidades reais de construção de alternativas educacionais e econômicas para a transformação das bases injustas sobre as quais repousa nosso país. Não tenho dúvidas de que a emancipação humana é possível e que os homens conscientes do seu lugar de ação nesse processo fazem toda diferença. Aprendi com ele o cuidado com a escrita, a sabedoria de que o que escrevemos deve chegar e ser compreendido pelo homem mais simples e por aqueles que tiveram acesso à academia. Aprendi a amar também a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular como um projeto criado por famílias e comunidades engajadas verdadeiramente na educação e que percebem o quanto o trabalho é também o lugar do aprendizado, que para aprender não é preciso ir do campo para cidade.

Ao meu amigo Denilson Barbosa, o “coaching”, como o chamamos. Eu Jamais vou esquecer como Deus é tão bem representado em sua preocupação e atitude para com o desenvolvimento profissional e pessoal deste aprendiz que vos fala. Com sua ajuda, cheguei à Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, como professor substituto, ao Mestrado e ao sonho de ser mais, como nos lembram as páginas escritas por Paulo Freire: “sozinho o homem não se liberta”; e o que dizer de Daniele e Francivaldo, que a vida me deu para aprendermos que os projetos contados para os verdadeiros amigos ganham a força necessária para a sua realização e jamais despertarão a inveja. Concursos, congressos, certificados e títulos não descrevem nem podem medir o valor que vocês possuem na minha vida e da caminhada que fizemos juntos.

Ao amigo de “longas datas”, menino de São Domingos, Luciano dos Santos. Esse é um daqueles amigos que te pega na beira da estrada e pergunta: “aonde você quer ir que eu te levo”; esse é um daqueles amigos com quem se vive o sonho da mudança possível, da esperança viável, dos projetos ousados. Com ele sonhamos em realizar um Encontro de Educação do Campo em Aldeias Altas-MA, e realizamos, com a ajuda dos professores, pais, líderes comunitários, educandos, poetas populares e grupos de música e dança, o maior encontro de educação do leste maranhense: Encontro de Educação do Campo e Quilombola – ENECAMPEC, com duas edições: 2018 e 2019. Esse amigo que a vida pública não avilta, quero agradecer pela partilha das alegrias e das angústias nas estradas e dos passos dados nesse mestrado, muitas vezes pelo telefone e, outras vezes sentados à mesa.

Ao meu amigo Márcio Lobo Lima, que muitas vezes vindo de um dia de trabalho árduo, dizia: “você está no caminho certo”, “conte comigo para o que você precisar”. Um homem de poucas palavras, mas com uma convicção que a prática e os desafios lhe proporcionaram. Obrigado é pouco. Sem receio te digo, “meu amigo”, você foi apoio ímpar; pois não se faz mestrado sem o mínimo necessário de apoio profissional, nem com pouco tempo reservado para os estudos, e isso foi possível graças à sua compreensão. Mais uma vez, obrigado por ter feito parte de sua equipe de coordenadores de educação, na Secretaria de Educação, em Aldeias Altas-MA, cuidando da educação que se desenvolve no meio rural. Uma gestão brilhante, oportunidade de crescimento profissional e político, ao lado dos estudos, o que não

se faria sem seu apoio e segurança emblemados nas frases: “vamos para cima e vamos resolver demais” e “vai dar certo, homem”.

Reservo este espaço para agradecer à Fabiana Santos Silva, que contribuiu com as transcrições das rodas das entrevistas e rodas de conversa. Um trabalho que não tenho como pagar e, por isso, sou grato por tê-la em meu rol de amigos. Você é da família, como você sempre diz: “meu tio do coração”. Obrigado, siga confiante nos teus sonhos, lute até você chegar. A essa pessoa maravilhosa, Rosimary, uma amiga piauiense que a todo momento se disponibilizou para nos ajudar com livros, indicações de textos e com palavras de incentivo. Uma lutadora que sabe que não se pode desistir nunca. Obrigado por tudo. Chegamos até aqui e vamos mais longe e se tiver tapioca, então...

Não posso esquecer de Júlio Laissonne, um presente que veio das terras dos nossos pais, de Moçambique, do continente das nossas raízes. Sua amizade não tem preço, suas palavras e atos são sentidos a cada abraço dado, a cada ida ao Restaurante Universitário. Para você, as grandes bênçãos do céu é o que posso te desejar.

Aos meus professores e, então, parceiros de trabalho na Universidade Estadual do Maranhão, que tanto me fizeram acreditar na possibilidade de fazer um caminho promissor na educação. À minha orientadora da Graduação em Pedagogia, Antônia Edna Brito, que amo a colocação das palavras; à Shirlane Batista, com sua bravura; à Benigna e sua dedicação; à Maria Lúcia e o seu chamado à realidade; à Elizangela Martins, com sua leveza e segurança; à Lourdene e a paciência de que tudo vai dar certo; aos professores da Especialização em Currículo e Avaliação na Educação Básica, Raimundo Nonato Moura e os toques sobre os percursos do “currículo vitae”; à professora Georgiana Andrea e a responsabilidade de assumirmos a tarefa de ensinar como clareza, compromisso e dedicação, meu obrigado a todos.

SOUSA, Elson Silva. **As práticas educativas na Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” em São João do Sóter - MA: possíveis diálogos entre a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2021.

RESUMO

Ao longo da história do Brasil, os governos trataram a oferta de educação aos povos do campo como uma pauta secundária. A Educação Rural tornou-se a proposta educativa oficial, centrada no ensino de conteúdos desconectados da realidade camponesa. A partir da década de 1990, os movimentos sociais assumiram o desafio de lutar por outro projeto de educação, associado a um projeto de sociedade mais justo, democrático e popular, em que o trabalhador é sujeito desse processo. A partir das experiências da Educação Popular, os movimentos sociais passaram a questionar o modelo de educação rural, comprometido com o projeto de adaptação e o ajustamento social das camadas populares, buscando construir um projeto de educação, voltado à valorização da identidade e do modo de vida dos camponeses, articulado ao projeto de desenvolvimento do campo ancorado na agricultura camponesa. Desse modo, a Educação do Campo foi forjada a partir do acúmulo político, teórico e metodológico construído pelos movimentos sociais, através das experiências de educação popular. Dentro desse movimento de constituição de um projeto de educação vinculado à realidade sócio-histórica e cultural dos povos do campo, a Pedagogia da Alternância tem se afirmado como uma alternativa pedagógica relevante na formação dos jovens do campo, na medida em que trabalha com uma metodologia que estabelece mediações entre educação e trabalho, conhecimentos científicos e saberes populares, integrando espaços e tempos de aprendizagem, voltando-se para o desenvolvimento local e a formação integral do educando. A partir dessas reflexões, apresentamos como problema de pesquisa: quais os possíveis diálogos construídos entre a Pedagogia da Alternância e Educação Popular nas práticas educativas da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” de São João do Sóter-MA? A pesquisa tem como objetivo geral: investigar os possíveis diálogos construídos entre a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular nas práticas educativas da Casa Familiar Rural de São João do Sóter-Ma. O processo de investigação fundamentou-se nos aportes teóricos da abordagem qualitativa e do Materialismo Histórico Dialético. No trabalho de construção dos dados, foram realizadas as entrevistas e rodas de conversas com os sujeitos, seguindo-se da utilização da análise de conteúdo como meio de organização e análise dos dados. Os resultados deste estudo apontam que as práticas educativas na Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” têm reafirmado os diálogos entre a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular, tendo os instrumentos pedagógicos como mediadores entre os conhecimentos científicos e os saberes populares, nos diferentes espaços/tempos de formação, auxiliando no desenvolvimento da reflexão crítica sobre a realidade do campo e na construção coletiva do conhecimento. Além disso, tem possibilitado uma fecunda relação entre trabalho e educação; escola e comunidade; teoria e prática, contribuindo na construção de alternativas comprometidas com o desenvolvimento do meio.

Palavras-chave: Práticas Educativas. Pedagogia da Alternância. Educação Popular. Materialismo Histórico Dialético.

SOUSA, Elson Silva. **Educational practices in the Rural Family House “Vivendo a Esperança” in São João do Sóter - MA: possible dialogues between the Pedagogy of Alternation and Popular Education.** Masters dissertation. Graduate Program in Education – Federal University of Piauí. Teresina, 2021.

ABSTRACT

Along the history of Brazil, governments have treated the provision of education to rural people as a secondary agenda. Rural Education became the official educational proposal, centered on the teaching of contents disconnected from the peasant reality. From the 1990s, social movements took up the challenge of fighting for another education project, associated with a fairer, more democratic and popular society project, where the worker is the subject of this process. Based on the experiences of Popular Education, social movements started to question the model of rural education, committed to the project of adaptation and social adjustment of the lower classes, seeking to build a project of education focused on the valorization of the peasants' identity and way of life, articulated with the project of rural development anchored in peasant agriculture. In this way, rural education was forged from the political, theoretical, and methodological accumulation built by social movements through experiences of popular education. In this movement of constitution of an educational project linked to the socio-historical and cultural reality of the rural people, the Pedagogy of Alternating Cycle has been affirmed as a relevant pedagogical alternative in the formation of rural youth, in the sense that it works with a methodology that establishes mediation between education and work, scientific knowledge and popular knowledge, integrating learning spaces and times, focusing on local development and the integral formation of the student. Based on these reflections, we present the following research problem: what are the possible dialogues built between the Pedagogy of Alternating Cycle and Popular Education in the educational practices of the Rural Family House "Living Hope" of São João do Sóter - MA? The research has as its general objective: to investigate the possible dialogues built between the Pedagogy of Alternating Cycle and Popular Education in the educational practices of the Rural Family House of São João do Sóter - MA. The research process was based on the theoretical contributions of the qualitative approach and Dialectical Historical Materialism. In the work of data construction, interviews and conversations were held with the subjects, followed by the use of content analysis as a means of organizing and analyzing the data. The results of this study indicate that the educational practices in the Rural Family House "Living Hope" have reaffirmed the dialogues between the Alternating Cycle Pedagogy and Popular Education, using pedagogical instruments as mediators between scientific knowledge and popular knowledge, in the different spaces/formation times, helping in the development of critical reflection about the reality of the countryside and in the collective construction of knowledge. In addition, it has enabled a fruitful relationship between work and education; school and community; theory and practice, contributing to the construction of alternatives committed to the development of the environment.

Keywords: Educational Practices. Pedagogy of Alternating. Popular Education. Dialectical Historical Materialism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”	31
Figura 2 - Fases Fundamentais da Análise de Conteúdos.....	44
Figura 3 - Eixos de análises dos dados das entrevistas e roda de conversa	46
Figura 4 - Os quatro pilares da pedagogia da alternância dos CEFFAS	99

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Faixada do CEFFA – Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”	33
Foto 2 - Projeto Horta Mandala.....	34
Foto 3 - Projeto de Piscicultura	35
Foto 4 - Canteiros de hortaliças - preparo do solo	35
Foto 5 - Canteiro de hortaliças – o plantio.....	35
Foto 6 - Canteiros de hortaliças – limpeza.....	35
Foto 7 - Área de plantio de pimenteiras.....	35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro Perfil dos Sujeitos da Pesquisa.....	37
Quadro 2 - As Casas Familiares Rurais - CFRs nas Regiões Sul, Norte e Nordeste.	113
Quadro 3 - Rotina Diária do CEFFA/CFRVE	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Agricultura Camponesa
AF	Agricultura Familiar
CEB	Câmara de Educação Básica
CEB's	Comunidades Eclesiais de Bases
CFR's	Casas Familiares Rurais
CFRVE	Casa Familiar Rural Vivendo e Esperança
CEFFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
EP	Educação Popular
EFAs	Escolas Famílias Agrícolas
ENERA	Encontro Nacional de Educação de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MFR	Maison Familiale Rurale
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PA	Pedagogia da Alternância
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PQA	Paradigma da Questão Agrária
PCA	Paradigma do Capitalismo Agrário
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	22
1.1 Caracterização da pesquisa: Abordagem qualitativa	23
1.2 O Materialismo Histórico Dialético como método científico de pesquisa.....	24
1.3 A Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”: terreno empírico da pesquisa	30
1.4 Os sujeitos da pesquisa.....	37
1.4.1 Os procedimentos de construção dos dados	38
1.5 Os procedimentos de organização e análise dos dados da pesquisa	41
2 O CONTEXTO AGRÁRIO BRASILEIRO: DA HERANÇA COLONIAL DE NEGAÇÃO DO DIREITO À TERRA E À EDUCAÇÃO AO TRABALHADOR CAMPONÊS	47
2.1 Da estrutura fundiária colonial ao agronegócio: nem terra e nem educação aos trabalhadores do campo	47
2.2 Dois projetos de desenvolvimento econômico em disputa no campo: agronegócio x agricultura camponesa.....	55
2.3 Os movimentos sociais do campo e as experiências de Educação Popular: contribuições dos acumulados históricos	72
3 DOIS PROJETOS EDUCACIONAIS NA MESMA TERRA: EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	81
3.1 A Educação Rural e a Educação do Campo: “joio” e “trigo” “plantados” no campo brasileiro.....	81
3.2 Veredas históricas da Pedagogia da Alternância	89
3.3 A Pedagogia da Alternância no Brasil: desafios, influências e expansão	95
3.4 Experiências de formação por Alternância no Nordeste Brasileiro	110
4 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA CASA FAMILIAR RURAL E OS POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A EDUCAÇÃO POPULAR.....	115
4.1 Os possíveis diálogos entre a pedagogia da alternância e a educação popular no contexto da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”	115
4.1.1 Os projetos educativos da CFRVE e as alternativas de construção coletiva do conhecimento.....	117

4.1.2 Os diferentes espaços e tempos de formação e produção coletiva do conhecimento ...	126
4.1.3 Os instrumentos pedagógicos como instrumentos de mediação entre os conhecimentos científico/escolares e os saberes populares	139
4.2 As contribuições das práticas educativas da CFRVE na construção de alternativas de transformação social	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
REFERÊNCIAS.....	178
APÊNDICES	186
ANEXOS	189

INTRODUÇÃO

As discussões produzidas sobre o acesso dos povos do campo às políticas públicas, entre elas, a garantia do direito a educação, apontam para um quadro de produção das desigualdades e da segregação social, presentes na formação política, econômica, social e cultural do Brasil. Tal postura, assumida pelos governos, resultou no tratamento da oferta de educação aos povos residentes no meio rural como pauta de menor valor, uma vez que os projetos educacionais propostos pelos governos a esse público se limitaram em implantar e reforçar a Educação Rural, proposta que legou ao campo uma Escola Tradicional, conservadora e excludente, centrada no ensino de conteúdos desconectados com a realidade do campo. Por sua vez, os movimentos sociais contrários ao modelo de Educação Rural, trazem em suas lutas a defesa de outro projeto de educação, associado a um modelo de sociedade mais justo e democrático.

Nesse contexto, a Educação do Campo se constitui como projeto de luta dos movimentos sociais do campo pela efetivação dos seus direitos negados, em favor de educação escolar e pública de qualidade, vinculada ao modo de vida do camponês, constitutivo de sua identidade. Nessa luta pelo direito à educação dos povos do campo, a Pedagogia da Alternância afirma-se como uma alternativa política e pedagógica que trouxe importantes contribuições para a construção de uma proposta de educação que fortalece os vínculos entre a escola e o trabalho das famílias de agricultores, bem como contribui para o desenvolvimento das comunidades locais.

Realizando um apanhado histórico, assegura-se que a Pedagogia da Alternância surgiu na França, em 1935, a partir da demanda das famílias de agricultores, como um sistema metodológico que organiza as práticas educativas em Tempo/Escola e Tempo/Comunidade, associando educação e trabalho, conhecimentos científicos e profissionais aos saberes populares e/ou comunitários. Esse movimento pedagógico chegou ao Brasil ao final da década de 1960, no estado do Espírito Santo, período de movimento de educação popular, com uma proposta educativa contra-hegemônica, que contrariava o contexto político marcado por extrema interferência, vigilância e censura promovida pelo governo militar. Com forte influência da Teologia da Libertação, assumida e difundida por padres progressistas na América Latina, a Pedagogia da Alternância penetra em território nacional e começa a arregimentar trabalhadores por meio do associativismo e de práticas de produção econômica alternativa ao modelo de desenvolvimento hegemônico.

Naquele contexto, a Pedagogia da Alternância sofreu a influência dos princípios

políticos e pedagógicos da Educação Popular, auxiliando-a na concretização dos seus projetos educativos que, por sua vez, influenciaram o projeto de educação do campo concebido a partir da década de 1990 – um projeto educacional alternativo ao campo, alinhado ao processo de desenvolvimento agroecológico e sustentável, em oposição ao modelo econômico e educacional proposto pelo capitalismo no campo.

A Educação Popular surgiu em meio às lutas dos movimentos sociais contra o processo de exclusão e opressão dos trabalhadores do campo e da cidade. Portanto, assume uma posição política em favor da emancipação da classe trabalhadora, atuando na construção de um projeto de sociedade contra hegemônico, pautado num modelo de desenvolvimento econômico alternativo. Encontra, pois, a sua maior expressão na experiência de Paulo Freire, na década de 60, que ganhou força no Brasil, tendo como principais elementos teórico-metodológicos o diálogo, a problematização da realidade, a formação crítica, a conscientização e a transformação social.

A Pedagogia da Alternância e a Educação Popular dialogam em seus princípios político-pedagógicos, através dos instrumentos pedagógicos na relação entre trabalho e educação, escola e realidade social; na relação entre os conhecimentos científicos e saberes populares, na luta em defesa dos direitos dos oprimidos, dos trabalhadores do campo. Neste sentido, buscamos respostas ao problema de pesquisa: quais os possíveis diálogos construídos entre a Pedagogia da Alternância e Educação Popular nas práticas educativas na Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” em São João do Sóter-MA?

A pesquisa tem como objetivo geral: investigar os possíveis diálogos construídos entre a pedagogia da alternância e educação popular nas práticas educativas da Casa Familiar Rural de São João do Sóter-MA. Para isto, temos como objetivos específicos: a) Identificar as atividades e os projetos educativos desenvolvidos Casa Familiar Rural que se aproximam das experiências de Educação Popular; b) Analisar as aproximações teóricas, políticas e pedagógicas entre a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular por meio das Práticas Educativas desenvolvidas na Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”; c) Compreender as relações estabelecidas entre os conhecimentos científico/escolares e os saberes populares nas práticas educativas desenvolvidas pela Casa Familiar; d) Refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento de formação crítica dos educandos da Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança.

Quando nos referimos à categoria da Prática Educativa, nesta pesquisa, estamos situando-a como “prática educativo-progressista em favor da autonomia dos educandos”, que está relacionada ao conjunto de práticas sociais vivenciadas pelos educandos, em que estes

vão se tornando conscientes de suas ações, pela construção de sua própria autonomia.

Nesse sentido, as práticas educativas se inserem na perspectiva da práxis, compreendida como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE, 2005, p. 42). O sentido de práxis ao qual nos referimos é o de sujeitos inseridos em sua realidade e não distantes dela, como numa relação estéril, mas comprometidos com a transformação da realidade social que se apresenta a eles como desafiadora, pois os seres humanos são seres históricos e sujeitos de sua transformação.

A prática educativa a favor da qual se propõe realizar a ação educativa, na Pedagogia da Alternância e na Educação Popular, é a que se insere em uma pedagogia da práxis. Ou seja, “[...] uma teoria e uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas ao contrário, os afronta, desocultando-os”. (GADOTTI, 2010, p. 28). Na práxis há um caminhar uma unidade entre a teoria e a prática, caminho assim da prática a teoria e da teoria à prática. Neste contexto, “a educação é um fenômeno dinâmico e permanente como a própria vida e o educador busca compreender justamente esse fenômeno para compreender melhor o que faz”. (GADOTTI, 2010, p. 29).

Nesta perspectiva, a prática educativa envolve ações teórico-práticas produzidas e refletidas pelos educandos com seus professores e familiares, nas relações de diálogo sobre os conteúdos científicos, os saberes populares e nas mais diversas situações no seu meio social. Para Freire (2014, p. 38), “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”.

Diante deste contexto, esta pesquisa está em harmonia com o conjunto das discussões em torno da Educação do Campo realizadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo - NUPECAMPO, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - PPEGED/UFPI, principalmente as reflexões desenvolvidas sobre as matrizes teóricas da Educação do Campo (“Pedagogia do Oprimido”; “Pedagogia Socialista”; “Pedagogia do Movimento” e “Pedagogia da Alternância”) e nas contribuições da Educação Popular no Brasil, dimensão também propiciada ao pesquisador, nos estudos durante o cumprimento dos créditos teórico-disciplinares obrigatórios no Curso de Mestrado em Educação do referido programa, em 2020.

O interesse do pesquisador em trabalhar por essa temática não se deu por obra do acaso, mas se deve ao seu percurso histórico, formativo e profissional, período em que foram construídas valiosas experiências em educação nas escolas do meio rural entre os anos de

2008 a 2020. Durante esse tempo, estive desenvolvendo práticas educativas na educação básica, no ensino superior e em função de coordenação pedagógica de escolas do meio rural.

Esses anos foram marcados por muitos desafios, principalmente no período de 2008 a 2013, por ser o início da minha trajetória docente. Em abril de 2008, dispondo das aprendizagens do curso Normal, uma formação a nível médio, realizada na Escola “Cônego Aderson Guimarães Junior”, iniciei a minha caminhada pela educação como “professor contratado da Zona Rural” no município de Caxias-MA. Esse percurso foi construído na Escola Municipal Trabalhosa, distando a 80 km da sede do município. O trajeto até a escola era feito muitas vezes na madrugada, sobre forragens e comida para o gado, nas carrocerias de caminhões entre uma e outra carona estrada a fora, sob o sol e a chuva.

Em um povoado distante, sem parentes, até construirmos relações mais humanas, muitas vezes o único lugar que eu encontrava para repousar, quando a noite chegava, era junto com as galinhas, na usina de pilar arroz (lugar cedido pela comunidade para armar a minha rede). A escola funcionava precariamente em um salão de festas, um enorme barracão dividido em duas áreas, uma para ensino e aprendizagem e outra para recreação. Não havia uma estrutura escolar que acolhesse os alunos de modo mais digno, mas havia muitos sonhos, vontade de aprender e de ensinar.

Exercer a docência em escolas situadas no campo, convivendo com problemas reais de classes multisseriadas¹, escolas que funcionavam em barracões, igrejas e salões de festa não é tarefa fácil. Alunos com muitas dificuldades de aprendizagem, problemas relacionados ao consumo de drogas, o alcoolismo, a violência, a prostituição infantil, fragilizavam as relações familiares e conseqüentemente o trabalho pedagógico no meio rural. Esses problemas todos eram encontrados em minha sala de aula e, todos os dias, de segunda a sexta feira, eu precisava lidar com eles. Lembro-me das “atividades fumadas” da aluna Luzia, que tinha as tarefas arrancadas do caderno pelos pais, que durante a noite, faziam cigarros com as tarefas escolares da filha. Pela manhã, eu perguntava por suas atividades, e ela sempre dizia: “a mãe e pai fumou”.

Esse momento de experiência foi atravessado por conquistas e perdas. As minhas conquistas foram à formação em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, e a Especialização na área de Gestão e Supervisão Escolar - INTA/ Sobral-CE/Polo

¹ A classe multisseriada é uma forma de organização escolar que congrega estudantes de diferentes anos/séries com diferentes níveis de aprendizagens e idades, em um mesmo espaço, geralmente sob a responsabilidade de um (a) único (a) professor (a). Este modelo de organização escolar funciona frequentemente nas escolas do campo, embora não seja exclusividade do espaço rural, pois ela pode ser encontrada também nas escolas com Educação de Jovens e Adultos presentes em contextos urbanos (LIMA, 2015).

Caxias-MA e ver muitos alunos sendo alfabetizados, mesmo em tais circunstâncias. Esses frutos foram seguidos de muitos outros, como minha aprovação em dois concursos públicos em 2013. O primeiro, para o cargo de policial militar do estado do Maranhão, o qual não assumi; e o segundo, para professor da Educação Básica, em Aldeias Altas-MA, lugar em que eu me encontrei como educador, onde construí maior relação com o campo e ainda eu estou contribuindo com a educação até os dias atuais.

As perdas estão relacionadas ao sabor amargo do abandono e/ou desistência da escola por parte de muitos alunos. Depois de assumir o concurso para professor em 2013, deixei aquela escola para atuar no povoado “Bode do Lindoso”, na Escola São José, Município de Aldeias Altas-MA. O acesso à comunidade também era muito difícil, eu pilotava uma motocicleta por duas horas beirando as fazendas de soja, que dominam a paisagem entre os municípios de Caxias, Coelho Neto e Aldeias Altas e, depois cruzava as áreas de coccol até chegar à comunidade escolar. Nos períodos de chuva eu chegava com os materiais didáticos molhados, a roupa do corpo toda encharcada, mas, ainda conservando a vontade de fazer mais pela educação. Foram quatro anos viajando de moto, por muitos trechos intrafegáveis, para, enfim, realizar práticas educativas numa rotina que ia de segunda a sexta feira.

Dos anos de 2013 a 2016, continuei minha jornada em escolas da Zona Rural. Aquela nova situação ou realidade educativa não estava distante da situação das escolas do outro município. Esta funcionava em uma espécie de “galpão de peitoril”, com uma parede divisória feita de material compensado, em que os alunos, vez por outra, derrubavam com socos e pontapés. Era realmente um desafio ver alunos correndo de um lado para outro, invadindo a outra sala de aula. Pela manhã, quando eu chegava, encontrava a sala de aula sempre cheia de cabras, bodes e cães que se refugiavam ali para passar a chuva e frio da noite, deixando suas fezes nos arredores da escola.

Do trabalho desenvolvido na Escola São José, e a incessante busca pelo saber, a aprovação veio em um concurso para Supervisor Pedagógico em Cantanhede-MA, do qual pedimos exoneração, logo em seguida, não podendo conciliar as distâncias e horas de trabalho. Fui também aprovado em dois seletivos para professor substituto do departamento de educação para o curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão-UEMA/Campus/Caxias, onde exerci a docência do Ensino Superior de 2014 a 2016. Com a docência na universidade, construí uma visão mais nítida sobre a educação e senti a necessidade de realizar outros estudos, concluindo, no mesmo ano, uma Especialização em Ensino de Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso pela IESF/ São Luís - MA. Cruzando todo esse percurso, tive a oportunidade de trabalhar como Tutor Presencial em EAD, nos cursos de

Ciências Contábeis e Pedagogia pela Universidade Anhanguera/Polo/Caxias-MA de 2011 a 2018.

Em 2017, fui convidado a contribuir com a formação de professores na função de Coordenador de Ensino da Zona Rural no município de Aldeias Altas-MA, e o desafio aumentou. Tive a oportunidade de desenvolver o I Encontro de Educação do Campo e Quilombola – ENECAMPEC, em 2018, que contou com a participação de um público de mais de 800 professores, líderes comunitários, alunos, poetas populares, repentistas e cantadores. Também conquistamos o direito de realizar os planejamentos nas escolas junto com as comunidades, de contribuir para melhoria da infraestrutura das escolas do campo, uma delas foi a “nossa escola” São José/ “Bode do Lindoso”, que recebeu reforma, melhorando a estrutura física para que os alunos tivessem maior qualidade e espaço mais digno, elementos essenciais para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem.

Em 2019, tive a oportunidade de realizar, junto com a minha equipe de trabalho (comunidades e colaboradores diversos), o II Encontro de Educação do Campo e Quilombola – ENECAMPESQ II, contando com mais de 1500 participantes. Exerci a função de Coordenador Pedagógico das Escolas da Zona Rural até 2020, repensando sempre os passos que poderiam ser dados rumo à mudança de visão e de valorização do campo, seus sujeitos, sua identidade, na defesa do direito à terra e à educação do/no campo.

Nesses últimos anos, fui provocado pela ideia de repensar as práticas curriculares e avaliativas dos professores da rede municipal. Realizei uma nova especialização, dessa vez em Currículo e Avaliação da Educação Básica, oferecido pelo CESC/UEMA/Campus Caxias -MA e, me desafiei à seleção de Mestrado na Universidade Federal do Piauí - UFPI, conseguindo a aprovação em 2018. Minha atenção se voltou, então, para outras experiências em educação do campo, buscando nas práticas educativas das Casas Familiares Rurais - CFR's que têm a Pedagogia da Alternância como metodologia/sistema central no trabalho educativo, as contribuições destas para as práticas pedagógicas da escola regular. Daí é que dei o primeiro passo nessa nova empreitada, que foi estudar a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular e seus contextos, pelas experiências das práticas educativas desenvolvidas na Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” em São João do Sóter-MA.

Esse percurso permitiu-me realizar algumas leituras de referências na área e ainda nos apropriar dos conhecimentos e práticas no contexto da Educação Popular, da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância que se encontram entrelaçadas dentro do contexto social, político e econômico das lutas dos movimentos sociais em defesa de uma educação

pública de qualidade para a classe trabalhadora, em seus diversos espaços de trabalho, inclusive no campo e das políticas públicas de um modo geral.

Em uma visita inicial a Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”, lócus da minha pesquisa, percebi que a Pedagogia da Alternância é compreendida e definida no Projeto Político Pedagógico como uma metodologia/sistema que integra o trabalho desenvolvido nas comunidades e os conhecimentos teórico-práticos aprendidos pelos alunos no contexto escolar. É, por conseguinte, a organização da alternância de espaço-tempo e da alternância entre conhecimentos científicos e saberes populares, uma das características mais marcantes da Pedagogia da Alternância, compreendendo as relações Tempo/Escola e Tempo/Comunidade, bem como o uso de diversos instrumentos pedagógicos, sem os quais toda a proposta de trabalho fica comprometida.

Este trabalho está organizado com uma introdução, três capítulos que compõem o referencial teórico, um capítulo de análises e as considerações finais. O primeiro capítulo apresenta o “Percurso Metodológico da pesquisa”, trazendo o método Materialismo Histórico Dialético como condutor desse processo. Este capítulo apresenta também a pesquisa qualitativa e seus instrumentos, bem como os procedimentos necessários para produção e coleta de dados. Apresentamos, ainda, a Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” como campo empírico da pesquisa, bem como, os sujeitos participantes. Além dos procedimentos adotados na pesquisa, apresentamos o processo de organização para a análise dos dados da pesquisa obedecendo ao sistema de categorização dos dados teórico-empíricos pela técnica de análise de conteúdo.

No segundo capítulo, intitulado: “O contexto agrário brasileiro: da herança colonial de negação do direito a terra e a educação ao trabalhador camponês”, abordamos as relações conflituosas entre os latifundiários e agricultores no Brasil, pela posse e direito de trabalhar na terra; as disputas de espaço e território e de projeto econômico entre o agronegócio e a agricultura camponesa, representando dois projetos de desenvolvimento em luta constante e, ainda, como os movimentos sociais do campo através das experiências de Educação Popular têm contribuído para a mudança de projeto social por meio de seus acúmulos históricos.

O terceiro capítulo é intitulado “Dois projetos de educação na mesma terra: educação rural e educação do campo”, e nele, discutimos sobre a “Educação Rural e Educação do Campo: joio e trigo plantados no campo brasileiro”. Utilizamos a metáfora agrária “joio e trigo” para exemplificar os dois projetos educativos “Educação Rural” e “Educação do Campo”, como “plantas”, e/ou modelos educativos que se contrapõem ao representarem projetos sociais e educacionais distintos.

O quarto capítulo “As Práticas Educativas da Casa Familiar Rural e os possíveis diálogos entre a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular” apresenta os dados empíricos obtidos a partir do entrelaçamento das entrevistas, rodas de conversa e do referencial bibliográfico, bem como, da contribuição dos documentos analisados nesse percurso. As análises proporcionaram a produção de inferências acerca das práticas educativas nos diferentes espaços/tempos de formação, da contribuição dos instrumentos pedagógicos como mediadores dialógicos, das possíveis relações entre conhecimentos científicos/disciplinares e os saberes populares, bem como das possibilidades de construção de alternativas de transformação social.

Nas considerações finais, evidenciamos os principais resultados obtidos com base nas análises de elementos da realidade pesquisada. Esses se aproximam em diálogos nos dois modelos educacionais: Pedagogia da Alternância e Educação Popular, que se cruzam em suas pautas nos diversos movimentos sociais dos trabalhadores, produzindo experiências educativas capazes de promover mudanças sociais econômicas no campo, e ainda inspirando diversos sujeitos a se envolverem na luta por seus direitos negados ao longo da história.

Nessa perspectiva, buscaremos compreender as contribuições que a Educação Popular traz às Práticas Educativas na Casa Familiar Rural, nos possíveis diálogos desenvolvidos com a Pedagogia da Alternância. Desse diálogo, entendemos que é possível construir uma práxis educativa que orientará o conjunto das ações educacionais, como expressão de coletividade e envolvimento das famílias, educadores, educandos, gestores e demais sujeitos do campo e das comunidades que mantêm vínculo direto ou indiretamente com a CFRVE. A práxis educativa é, aqui, entendida como movimento constante de relação teoria-prática, mediada pela constante reflexão como organização e prática curricular que reconhece os sujeitos, saberes e fazeres do homem do campo, sua cultura e trabalho, em contraste com um currículo prescrito e imposto pelas URE's (Unidades Regionais de Educação).

Esta pesquisa e os resultados obtidos indicam a sua relevância ao campo de pesquisa em educação, principalmente das práticas educativas desenvolvidas nas escolas do campo, através das Casas Familiares Rurais com seus professores, alunos e comunidades, bem como o fortalecimento das lutas dos movimentos sociais em defesa da educação pública de qualidade no campo, de uma sociedade mais justa e democrática, em torno de um modelo de desenvolvimento alternativo ao modelo hegemônico, com base na agricultura camponesa.

1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Ainda não sei se sou o objeto, talvez sujeito. Há tantos métodos para definir quem sou. Mas, isso eu sei: que em nossa jornada há o ponto de partida e a chegada vai depender das “lentes” que escolhi, dos passos que eu dei aqui. Deixei para trás a finitude de só um “lugar de fala” e mergulhei na dialética das relações que nos descrevem. Eu sei... Não sou apenas o que essa entrevista diz. Sou um pouco de tudo que eu não revelei ali. Eu sei... Sou pesquisador da minha própria complexidade (SOUSA, Elson Silva).

Utilizamos esse poema autoral para enfatizar elementos do percurso metodológico dessa pesquisa, que tem se demonstrado um caminho de autodescobrimento para o pesquisador. Esse processo também é um momento de escolha metodológica, de seleção de instrumentos e técnicas, das “lentes” capazes de proporcionar maior clareza sobre a realidade observada e das percepções dos sujeitos entrevistados. Nesse processo, a pesquisa exigirá que posicionamentos estreitos percam espaço gradativamente, dando lugar a uma análise mais profunda, que evidencie as contradições da realidade pesquisada, implícitas nas entrelinhas das falas dos participantes.

O percurso realizado exige de quem caminha a humana e constante tarefa de tomar decisões. Muito embora, alguns passos estejam projetados, é na caminhada que se aprende a caminhar. As sandálias que tomamos, às vezes, se desgastam antes mesmo de se chegar ao fim do trajeto e o tempo passa a desafiar a condição física e mental dos sujeitos da pesquisa. Portanto, pesquisa se faz pesquisando e o pesquisador se aperfeiçoa nos desafios encontrados, enfrentados e superados nos limites e possibilidades que o método apresenta, bem como, nas intempéries encontradas no contexto empírico, nas muitas formas de organizar e analisar os dados, na sensibilidade construída ao olhar e, ainda na qualidade do conhecimento produzido a partir dessas ferramentas.

Este capítulo está estruturado em quatro seções e suas subseções. A primeira seção, intitulada “Caracterização da pesquisa: Abordagem qualitativa”, apresenta a pesquisa qualitativa como abordagem adotada, para melhor compreensão do objeto e apreensão dos dados fornecidos pelos sujeitos; a segunda seção compreende “o Materialismo Histórico Dialético como método científico de pesquisa”; a terceira seção traz “a Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”: terreno empírico da pesquisa; a quarta seção evidencia “os sujeitos da pesquisa” e o processo de construção dos dados e a quinta seção é composta pelos procedimentos de organização e análise dos dados da pesquisa.

1.1 Caracterização da pesquisa: Abordagem qualitativa

O processo de investigação se desenvolveu a partir das contribuições teórico metodológicas da pesquisa qualitativa, por entendermos que essa abordagem proporciona um conjunto de técnicas e procedimentos que favorecem melhor o percurso e as dimensões que este estudo se propõe realizar. De acordo com Oliveira (2007), a pesquisa qualitativa tem no ambiente natural a fonte direta dos dados e ainda tem o pesquisador como seu principal instrumento. Por isto, propõe um contato rigoroso e prolongado das partes envolvidas, com as ações do ambiente e dos sujeitos.

Este autor acredita que mediante um processo de reflexão e análise da realidade, com a utilização de métodos e técnicas, é possível uma compreensão do objeto em seu contexto e estruturação (OLIVEIRA, 2007). Nesta perspectiva, Minayo (1994, p. 21), assegura que a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos apenas na operacionalização de variáveis”. Essa tipologia de pesquisa encontra na produção das relações sociais, seus conteúdos e formas, que sustentam as ações e dão sentido aos processos culturais e socioeducativos.

Em conformidade com Minayo (1994), Chizzotti (2010, p.79) acrescenta que “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e o subjetivo do sujeito”. Nesse entendimento, o sujeito e o objeto do conhecimento não são duas entidades que entram em relação por meio de uma terceira entidade, eles estão envolvidos na mesma realidade por relações permeadas por contradições, relações dialéticas interdependentes (GAMBOA, 2012).

Para melhor compreensão dessa abordagem de pesquisa, organizamos um quadro síntese contendo cinco características fundamentais da pesquisa qualitativa: I) na pesquisa qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural; II) constitui-se como pesquisa descritiva; III) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado ou produto; IV) os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva; V) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BLIKLEN, 1994).

Para Bogdan e Bliklen (1994), a primeira característica fundamental da abordagem qualitativa é que a fonte direta dos dados é o ambiente natural. Nela, os investigadores

introduzem e dispensam uma grande quantidade de tempo em ambientes como escolas, famílias, bairros e outros locais. Alguns equipamentos como vídeo e áudio e bloco de anotações auxiliam nesse processo. Esses dados são ainda complementados por outras informações obtidas no contato direto com a situação.

A segunda característica nos leva a compreensão de que a investigação qualitativa é descritiva. Os dados nessa abordagem são gerados em palavras e/ou os resultados escritos são acompanhados por citações para suporte das apresentações. Estes dados podem, ainda, conter fotos, entrevistas transcritas, notas de campo, documentos e outros registros (BOGDAN; BLIKLEN, 1994).

Como terceira característica fundamental da abordagem qualitativa pode-se mencionar que os investigadores qualitativos mantêm seu interesse maior no processo do que simplesmente nos resultados ou produto (BOGDAN; BLIKLEN, 1994). Essa ênfase no processo tem sido um ponto de grande importância para pesquisa em educação por considerar o conjunto das etapas e determinantes de uma dada situação e das engrenagens ou componentes e relações dentro de todo um processo mais amplo, coadunando para uma visão mais complexa.

A quarta característica representa a forma de análise indutiva dos dados. Nela o investigador qualitativo utiliza parte dos seus estudos planejando descobrir as questões que lhe são fundamentais no estudo. O pesquisador não presume saber o suficiente para perceber as questões importantes antes de fazer a investigação (BOGDAN; BLINKLEN, 1994).

Finalmente, a quinta característica fundamental nessa pesquisa tem a ver com o significado ou o modo como percebe os sujeitos em seus contextos de ação ou prática social. Como bem afirmam Bogdan e Blinklen (1994, p. 50), o interesse maior do pesquisador nessa abordagem é o modo como “as pessoas dão sentido à vida”. Não se perde de vista aqui os condicionantes, as ações dos sujeitos e suas construções tecnológicas e de pensamento que conduzem as decisões e por fim resultam em transformação de suas realidades.

1.2 O Materialismo Histórico Dialético como método científico de pesquisa

Na visão de Gil (2009, p. 8), “pode-se definir o método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se chegar a esse conhecimento”. Isso nos leva a compreensão de que a produção do conhecimento científico segue o caminho e a direção que o método traça ou aponta. O método oferece os meios necessários para se enxergar um fenômeno em suas

múltiplas dimensões, com seu próprio modo e especificidades, delineando os passos que serão seguidos pelo pesquisador durante o processo de pesquisa.

O método se encarrega de apontar possibilidades, caminhos e rotas “planas” ou “íngrimes”. Sem o método, como estabelecer critérios, como escolher ângulos para se observar e conhecer um determinado fenômeno? Além disso, o método pode ajudar a traçar outra direção a partir do caminho que foi tomado para a própria criação ou construção do método, ou seja, o método é a própria definição de um caminho já percorrido (GIL, 2009).

Diante desse contexto, fizemos a opção de trabalharmos com o Materialismo Histórico Dialético por considerar que ele orienta de forma significativa a compreensão das relações existentes entre a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular, além de contribuir para sua análise dentro de um processo dialético das práticas educativas que se processam no CEFFA e nas comunidades de cada educando acompanhadas pelos monitores e suas famílias. O Materialismo Histórico Dialético como método científico de pesquisa define o *modus operandi* e os elementos que auxiliarão no caminho realizado pelo pesquisador e o desvelando a realidade histórica, política, econômica e cultural em suas contradições.

O Materialismo Histórico Dialético fornece o seu próprio modo de interpretar a realidade histórica em constante processo de mudança (o caráter de movimento). Mas é preciso muita cautela para não incorrer no erro da primazia do método sobre o objeto, evitando, portanto, que objeto não seja desvitalizado, pois: “o método, quando é considerado como único critério de objetividade, transfere ao objeto os seus códigos, reduzindo-o, fotografando-o, dissecando-o, ou dividindo-o em setores, facetas ou variáveis; em suma, interrelaciona-os ou sacrifica-o ao rigor lógico” (GAMBOA, 2012, p. 43).

Através do rigor científico que caracteriza o Materialismo Histórico Dialético, temos os meios contra o risco de fragmentar e reduzir sobremaneira o objeto, à realidade observada. Desse modo, ele pode proporcionar à pesquisa uma maior proximidade do objeto, garantindo a fidedignidade das informações, preservando o conjunto de variáveis e/ou dimensões da realidade concreta, dando, assim, ao pesquisador uma visão da totalidade. Para Carvalho (2017, p. 51), “uma das categorias mais fundamentais no processo de produção dialética do conhecimento é totalidade”, pois confere ao fenômeno estudado a ideia de completude, de compreensão do objeto com a maior quantidade e qualidade de suas características.

De outro modo, o autor alerta que a categoria “totalidade” não pode ser compreendida, construída ou empregada sem que se tome o devido cuidado, para que no discurso da análise, não sobressaia nada mais do que a aparência do fenômeno estudado; e, ao invés de contribuir para revelar o âmago do concreto e explicativo da realidade, a categoria se torne um obstáculo

ao alcance do verdadeiro conhecimento da realidade (CARVALHO, 2017).

Nesta pesquisa, a realidade das práticas educativas deve ser encarada na totalidade de suas dimensões políticas, pedagógicas e socioculturais; a partir das relações entre os espaços e os tempos, das mediações entre conhecimentos científicos e saberes populares, da conjuntura política, social e econômica em que o CEFFA (Centro Familiar de Formação por Alternância), as comunidades e famílias produzem suas existências, bem como vários outros aspectos da realidade compõem a totalidade do objeto. Em outras palavras, o processo de produção do conhecimento, na perspectiva dialética, precisa seguir um trajeto filosófico rigoroso para que a análise não incorra em revelar apenas a aparência do fenômeno, perdendo sua essência. Nesse sentido, a utilização dessa categoria requer certo exercício de percepção para a sua devida apropriação, e isso não vem de imediato:

Uma totalidade, já sabemos, contém o que aparece que é imediatamente captado pela percepção, e o seu oposto, que não aparece, a sua essência, que só pode ser captada por meio do pensamento abstrato. A essência não é algo estranho ao fenômeno, mas parte dele, a mais fundamental, a mais remota, a mais íntima e a mais profunda, a que corresponde à sua lei. O pensamento dialético leva em consideração a aparência e a essência do objeto, apenas colocando o problema da passagem da primeira à segunda instância, o que constitui uma ultrapassagem que só pode ser lograda pelo uso das categorias e dos conceitos – numa palavra, pelo método dialético (CARVALHO, 2017, p. 101).

Aparência e essência estão presentes no mesmo objeto ou fenômeno, portanto, caberá ao pesquisador trabalhar no sentido de encontrar os elementos que desvelam aquilo que a aparência encobre: a realidade na sua totalidade. Isto perpassa por uma atitude crítica diante da “verdade imediata”, que tende a aparecer no primeiro momento, mas deve ser substituída por uma visão mais aprofundada, captando mais elementos e interações do fenômeno.

Segundo Marx (1987), o Materialismo Histórico Dialético favorece a compreensão da realidade em que os homens partem do abstrato para chegar ao concreto. Desse modo, o método dá condições para a investigação da realidade à medida que possibilita ao pesquisador/investigador partir da abstração do objeto real para se chegar ao concreto no pensamento. Segundo Sanchez Gamboa (2012, p. 38):

Marx, em O Método da Economia Política (1983), nos apresenta a dialética como um processo de construção do concreto do pensamento a partir do real. O que se denomina concreto não é mais do que uma síntese de múltiplas determinações mais simples, é o resultado, no pensamento, de numerosos elementos cada vez mais abstratos que vão ascendendo até construir o concreto.

A compreensão da dialética materialista produz um entendimento único e consistente das bases de organização social, que possibilita o reconhecimento da estrutura social que se firmou como tal ao longo do processo sócio histórico, político e econômico permeado por contradições, tensões e disputas. Tal compreensão permite desvelar a realidade que está em constante transformação, demonstrando que essa realidade não representa uma situação dada e imutável.

O Materialismo Histórico Dialético auxilia no entendimento consistente das bases de organização social, bem como, evidencia como ela alcançou os patamares em que se encontra apoiada. Este percebe cada forma no fluir do movimento, seu lado transitório, não se deixando impressionar, mantendo-se como crítica revolucionária (MARX, 1983). Para esse método, a compreensão da realidade é a base material para produção do pensamento, ela existe na independência do pensamento.

Desse modo, a realidade é apreendida pelo pensamento como resultado dos processos de mediação. A mediação é uma categoria que está ligada epistemológica e ontológica ao homem e seus processos culturais. Para Marx (2002, p. 28), a pesquisa investigativa “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, de perquirir a conexão íntima que há entre elas”. Nesse sentido, a mediação além de ser uma categoria ontológica e epistemológica, se afirma também enquanto categoria metodológica, pois indica um caminho que encontra a “conexão íntima” entre os componentes que constitui aquilo que é o concreto.

Nesta perspectiva, a mediação se faz pelo trabalho do homem, na sua constituição ontológica, relação que modifica o estado de natureza das coisas e modifica a si próprio. Conforme Antunes (2013, p. 32), “o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. Pelo trabalho, o homem desenvolve o conhecimento que é também capaz de mediar a sua relação com a realidade social. Neste sentido, a mediação se faz pelo trabalho e pelo conhecimento que é produzido no trabalho. Segundo Tonet (2016), O conhecimento auxilia no processo de intervenção na realidade. Ele é absolutamente indispensável para a autoconstrução do ser humano.

Compreender a realidade, o concreto, para nele intervir exige conhecimento; o concreto é entendido como sendo o resultado e não o ponto de partida. Portanto, para compreender tal realidade faz-se necessário distinguir o concreto real, que é o objeto real que se deve conhecer, e o concreto do pensamento, que é o conhecimento daquele objeto real (SANCHES; GAMBOA, 2012). Na perspectiva materialista histórica e dialética, o sujeito e o

objeto do conhecimento da pesquisa se diferem das abordagens empíricas e positivistas. O objeto não se encontra em evidência em detrimento do sujeito, nem está reduzido à representação. Ou seja,

[...] a realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos. Numa relação dialógica e simpática, como é o caso do processo da pesquisa, esses sujeitos se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada. (SANCHES; GAMBOA, 2012, p. 45).

O Materialismo Histórico e Dialético pode ser entendido como um método de interpretação da realidade que se fundamenta em três grandes leis, que são: *a unidade dos opostos*, em que todos os fenômenos e objetos apresentam aspectos contraditórios, unidos e opostos em constante luta entre si, sendo fonte do desenvolvimento da realidade; *Quantidade e qualidade*, como características de todos os objetos e fenômenos interrelacionados, e no processo de desenvolvimento as mudanças quantitativas geram mudanças qualitativas; por fim, a *negação da negação*, em que a mudança nega o que é mudado e o resultado é negado, conduzindo a um desenvolvimento e não ao estado anterior. (GIL, 2009).

Ao destacar a importância da lei da unidade dos opostos ou da contradição na produção do conhecimento, Konstantinov (1975, p. 157) afirma que:

[...] cada fenômeno é uma unidade de contrários [...] e, a todos os objetos são inerentes aspectos e tendências opostos. As contradições internas são uma propriedade inalienável da estrutura de qualquer objeto e processo. A cada objeto ou grupo de objetos pertencem contradições específicas que têm de ser desvendadas pela análise concreta.

Esta lei traz uma importante contribuição para a pesquisa na medida em que oferece aos pesquisadores as ferramentas para análise e compreensão das práticas educativas, que se desenvolvem em tempos e espaços de aprendizagem distintos; práticas imersas na totalidade da realidade concreta, repleta de contradições sociais, econômicas e culturais, que condicionam o processo educativo. Essas contradições podem emergir nos relatos dos participantes, nos documentos que orientam a prática educativa e nas próprias atitudes dos sujeitos envolvidos na ação educativa, exigindo do pesquisador um olhar crítico e cuidadoso na construção de uma análise mais profunda, concreta e desveladora em sua totalidade.

A existência da contradição, por sua vez, nos leva a ideia de interdependência entre os opostos dentro dos fenômenos estudados numa pesquisa, tendo em vista que as

transformações são produzidas pela síntese de processos quantitativos e qualitativos que se interrelacionam dentro de um movimento constante, representando o motor das mudanças. Esse movimento contribui para as transformações das realidades, por meio de ações conjuntas e produtivas dos grupos de sujeitos representados nas classes sociais e seus distintos interesses no campo. Neste caso,

A análise das coisas como qualidade conduz-nos inevitavelmente a categoria da quantidade. É natural que assim seja, pois não há nem pode haver separadamente qualidade ou quantidade; existe uma coisa, que é simultaneamente uma e outra. Separamo-las artificialmente apenas por necessidade do processo de conhecimento, mas fazemo-lo para estabelecer depois a sua conexão. (KONSTANTINOV, 1975, p. 148).

Essa dinamicidade dos aspectos quantitativos e qualitativos dos fenômenos pesquisados em uma realidade social imprime uma compreensão do desenvolvimento humano e social, pela produção do conhecimento. Nela, o conhecimento é uma unidade desses aspectos, que são complementares, levando-nos ao entendimento de que a sua produção material se faz mediante consecutivos processos quantitativos e qualitativos ao longo da história e dos processos produtivos da própria existência humana.

Outra lei da dialética que não pode ser esquecida é a negação da negação, esta compreende que o desenvolvimento não pode ocorrer sem a negação, pois na análise e compreensão da realidade social pesquisada, um fato ou fenômeno negado é que condicionará o desenvolvimento de outro. Neste sentido,

Quando examinamos a passagem de transformações quantitativas a qualitativa, vimos que a negação desempenha um papel essencial no processo de desenvolvimento. A transformação qualitativa só é possível como negação da antiga situação. O caráter contraditório de uma coisa significa que ela contém em si a sua própria negação. (KONSTANTINOV, 1975, p. 167).

Esse processo de desenvolvimento não se esgota na negação simples ou na primeira negação de um fato ou fenômeno, pois na negação dialética, o desenvolvimento não é fruto de um percurso linear e sim do processo espiralado. Nessa compreensão, o desenvolvimento é fruto de um processo e não como esquema rígido, mas como um processo de sucessivas transformações. Conforme Konstantinov (1975, p. 172):

O desenvolvimento é uma cadeia de negações dialéticas, cada uma das quais não só rejeita as precedentes, como também conserva o que elas continham de positivo, concentrando cada vez mais nas fases superiores a riqueza do desenvolvimento

como um todo. [...] dá a necessária tendência geral do desenvolvimento, que vai do simples para o complexo, do inferior para o superior, a tendência do movimento de progresso ascendente.

Na abordagem dialética, o conhecimento é construído numa relação entre sujeito e objeto, os quais estão dentro de um contexto de realidade histórico e social (SANCHES; GAMBOA, 2012). Para compreender melhor as relações entre sujeito e objeto na construção do conhecimento, é necessário identificar que essa relação prossegue através de negações e contradições, as coisas não são analisadas como fixas, mas estão em movimento, onde o fim de um processo constitui o início de outro (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Nessa perspectiva, a dialética fornece as bases para a apreensão dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que a realidade concreta, não pode ser compreendida isoladamente das múltiplas determinações das relações políticas, econômicas, culturais, dentre outras. A partir das contribuições deste método, reconhecemos os sujeitos da pesquisa como seres históricos, que através da dialética das relações sociais, políticas, econômicas, culturais e ideológicas, marcadas pela contradição, transformam suas realidades e se transformam pelo diálogo, e pelo conhecimento produzido, na ação concreta desse movimento como um jogo de forças e de poder.

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

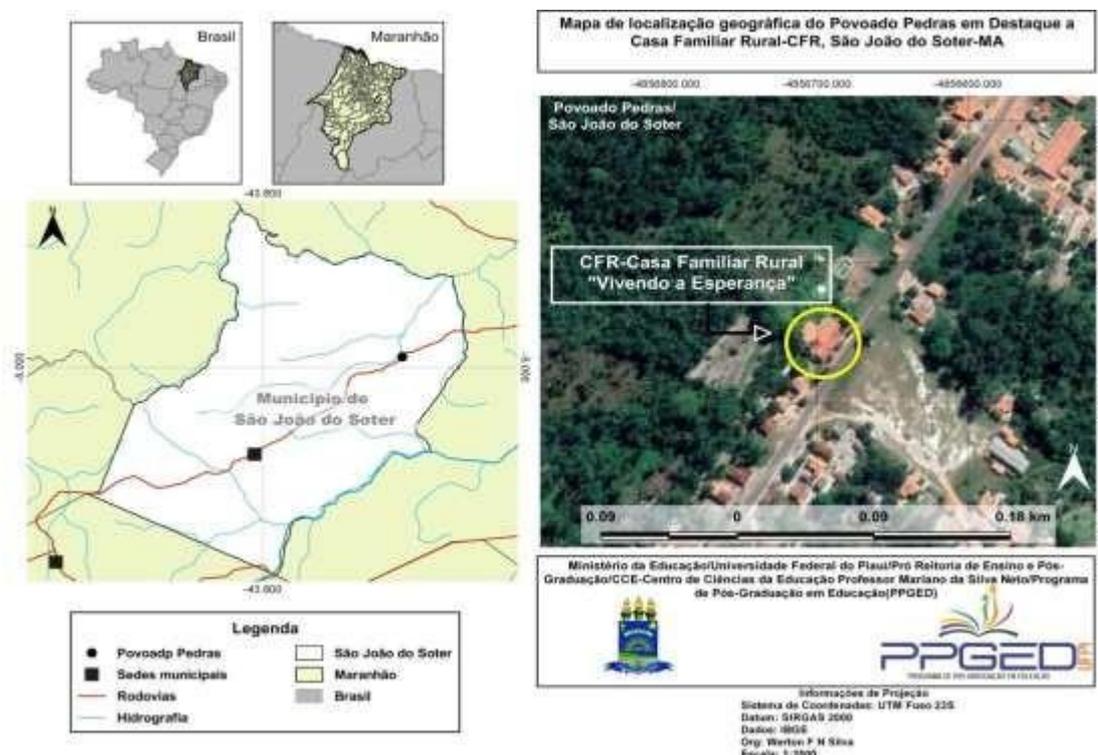
O *lócus* dessa pesquisa é a Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”, que fica sediada no Povoado Pedras, localizado no município de São João do Sóter, exatamente na MA-127, no Km 30 da Via Estadual que une este município com o município de Caxias-MA. As atividades pedagógicas e outros projetos associados se desenvolvem no prédio doado pela associação local, onde funciona o Centro de Formação Familiar por Alternância- CEFFA (CFR, 2010).

O município de São João do Sóter-MA, onde está situada a Casa Familiar Rural “Vivendo A Esperança” está geograficamente na Mesorregião Região Leste Maranhense, formada pelos municípios de Buriti Bravo, Caxias, Matões, Parnarama, São João do Sóter e Timon, possuindo autonomia política desde o ano de 1994, possuindo baixo IDH e uma população de 17.238 habitantes, apresentando uma densidade demográfica de 11,99 hab/km². (IBGE, 2010). Limita-se ao Norte com o município de Caxias; ao Sul com Senador Alexandre Costa e Parnarama; a Leste com Caxias e a Oeste com Codó e Gonçalves Dias (GOOGLE MAPS, 2020).

O município conta com um PIB per capita de 5.176, 59 reais, uma população em ocupação profissional de 2.3% da população total, e com rendimento nominal mensal per capita de ½ salários mínimos. Em relação ao seu território e ambiente, possui uma área de unidade territorial de 1.438,067 km². Em relação à educação do município, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 97,3%. Comparado a outros municípios do país, ocupa a posição de 5570º; em relação ao estado do Maranhão, ocupa a posição 217º; e em relação a outros municípios da região geográfica imediata, ocupa a 6º colocação. Na Saúde, a taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 19.84 para 1.000 nascidos vivos. (IBGE, 2010).

Logo abaixo, segue a figura 02, contendo a localização do CEFFA/Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”. Esta Casa Familiar Rural desenvolve a formação de Jovens do Povoado Pedras e dos municípios vizinhos, atuando no desenvolvimento local, sendo um espaço de convivência entre alunos, professores, famílias e comunidade, em torno das práticas educativas que se alternam em teoria e prática, em aulas em sala, nos projetos em seu quintal, no atendimento às comunidades e no acompanhamento dos projetos desenvolvidos pelos alunos em suas localidades.

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



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

A CFR “Vivendo a Esperança” foi criada em 21 de março de 2001, passando a alimentar o sonho de novos rumos na educação dos jovens do meio rural, pois havia naquela ocasião, nos discursos dos líderes familiares e de seus filhos, nos encontros e reuniões comunitárias, um sentimento de descrença sobre a eficácia da escola regular ofertada ao meio rural sotense, frente às demandas da comunidade naquele momento. No contexto mencionado, os pais precisavam dos seus filhos para as tarefas na lavoura e demais atividades domésticas e viam na escola regular uma quebra dessa relação, bem como nenhuma relação da formação geral com o trabalho agrícola. (CFR, 2010).

Sentindo que a escola formal não conseguia avançar e atender às necessidades das famílias rurais do município de São João do Sóter, que, em sua maioria, são formadas de agricultores, o representante legal do poder executivo do município, o prefeito em exercício da época (2000 a 2004), Clodomir Costa Rocha, e a Secretária de Educação, Luiza Moura Costa Rocha, em uma de suas viagens em busca de benefícios para o município, assistiram uma reunião gerida pelo professor Roberto Mauro Gurgel, na União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão - UNDIME/MA, em que a pauta do encontro falava das Casas Familiares Rurais e da Pedagogia da Alternância. Cientes da problemática enfrentada pelas comunidades rurais e das constantes provocações das famílias do município junto à prefeitura, o prefeito decidiu realizar discussões sobre a proposta de implantação desse projeto em seu município (CFR, 2010).

Ao voltar para a cidade, o prefeito resolveu iniciar o processo de implantação de uma Casa Familiar Rural, com a mobilização de líderes comunitários e presidentes de associações para discutir sobre o projeto da escola. No dia 18 de janeiro de 2001, foi criada a Associação da Cassa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”. A criação da Associação com ampla participação das famílias atendia aos pré-requisitos apontados na reunião na UNDIME, como princípio preservador da autonomia administrativa da Casa Familiar Rural. (CFR, 2010).

O Projeto da CFRVE foi visto como bastante promissor pelos líderes dos assentamentos vizinhos e pelo poder público municipal presentes na assembleia de constituição, pois viram que poderia ser mais uma alternativa para contornar problemas educacionais no meio rural, além de auxiliar na promoção do desenvolvimento humano. Com base na Pedagogia da Alternância², o modelo educativo apontava para o estabelecimento de uma relação mais próxima entre educação e trabalho, escola e família. (CFR, 2010).

² Pedagogia da Alternância - metodologia em que se alternam situações de aprendizagens, articulando-se teoria e prática em uma práxis organizada em tempo/escola e tempo/comunidade. O modelo educativo combina educação e trabalho, família e escola; os educando, chamados de alternantes permanecem um tempo na escola e outro tempo com a família desenvolvendo atividades teórico-práticas. (RIBEIRO, 2013).

No dia 21 de março de 2001, foi inaugurada a Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”, que traz os requisitos da Pedagogia Alternância como metodologia de ensino, inovando a forma de ensinar os filhos e as filhas de pequenos produtores rurais. As atividades educativas foram iniciadas com um público de 60 (Sessenta) jovens de três municípios: da sede, São João do Sóter, Caxias-MA e Codó-MA. A Casa Familiar Rural se propôs realizar a formação através dos Cursos de Ensino Fundamental com orientação profissional em três anos e Ensino Médio Profissionalizante na área de Agropecuária, também no período de três anos, regido pelos instrumentos pedagógicos e organizado no regime de alternância. (CFR, 2010).

Foto 1 - Faixada do CEFFA – Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

A Casa Familiar Rural começou suas atividades oferecendo o Ensino Fundamental, mas devido aos problemas de infraestrutura, manutenção dos profissionais e as parcerias ainda muito tímidas, em seus primeiros anos de funcionamento, essa etapa foi deixando de ser ofertada, passando a oferecer somente o Ensino Médio Profissionalizante na área de Agropecuária, também no período de três anos, regido pelos Instrumentos Pedagógicos e organizado no Regime de Alternância. Conforme o Projeto Político Pedagógico da CFRVE (2010, p.6), a proposta de formação do Ensino Médio Técnico e Profissionalizante, atualmente em funcionamento oferece:

[...] um atendimento especializado a sua demanda de acordo com o § 1º do Art. 1º da LDB. A educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, acrescentando-se a agregação de valores indispensáveis à formação de uma pessoa centrada e humana acima de tudo.

O PPP da CFRVE se pauta na LDBN – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96 – para reafirmar seu compromisso de desenvolver uma educação que “deverá vincular-se ao mundo do trabalho”, à “prática social” com “valores indispensáveis” para dar conta de formar “uma pessoa centrada e humana acima de tudo”.

O documento aponta um caminho possível para a formação dos jovens agricultores, assumindo que a Pedagogia da Alternância é proposta metodológica mediadora de práticas que: não está vinculada a mera transmissão de conteúdos, operacionalizando pesquisas, e experimentações práticas considerando a experiência do cotidiano, matéria prima para tornar a aprendizagem dinâmica, contextualizada e interessante, numa conjugação de vários atores: jovens como principais sujeitos, pais, professores, comunidades, famílias, lideranças, orientadores de estágios e entidades afins.

Uma espécie de formação que se faz através da “experiência coletiva como elementos da aprendizagem crítica e dialética” (CFR, 2010, p. 6). A Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” tem a alternância como metodologia educativa e se vale de um sistema educacional, já em andamento no Brasil, específico e apropriado à realidade do meio rural. Pode-se afirmar que os CFR’s se encontram entre as experiências mais bem-sucedidas voltadas para a educação e profissionalização de jovens no meio rural. (CFR, 2010).

Algumas características sobre a infraestrutura e o funcionamento da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” indicam uma estrutura física considerável, ocupando 522, 18 m² de área construída, situada numa área rural, com 41,1119 hectares cedida pela associação. Na Casa Familiar Rural, uma parte da área total, que corresponde ao “quintal”, funciona os “projetos da área escolar”, como: horticultura, piscicultura e fruticultura. Além disso, os pais desenvolvem uma produção agroecológica integrada e sustentável.

Os projetos da área escolar contam com uma (01) Horta Mandala, um (01) reservatório/ tanque retangular para criação de peixes, que servem para complementação alimentar dos educandos e, três (03) canteiros de hortaliças e um (01) galinheiro. O projeto de fruticultura conta com plantio de banana, manga, goiaba, caju, nêni, coco dendê, tangerina e mamão ainda conta com (01) área para plantio de pimenteiras. Todos esses projetos são desenvolvidos com o auxílio dos técnicos e alunos, durante o tempo em que os jovens estão em formação, servindo de laboratório para o desenvolvimento das aprendizagens e pesquisas

e diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes populares; entre professores, alunos, comunidades e parceiros.

Foto 2 - Projeto Horta Mandala



Fonte: Coordenação Pedagógica da CFRVE

Foto 3 - Projeto de Piscicultura



Fonte: Coordenação Pedagógica da CFRVE

Foto 4 - Canteiros de hortaliças - preparo do solo **Foto 5** - Canteiro de hortaliças – o plantio



Fonte: Coordenação Pedagógica da CFRVE



Fonte: Coordenação Pedagógica da CFRVE

Foto 6 - Canteiros de hortaliças – limpeza



Fonte: Coordenação pedagógica da CFRVE

Foto 7 - Área de plantio de pimenteiras



Fonte: Coordenação pedagógica da CFRVE

É oportuno ressaltar que a área externa onde funcionam os projetos vinculados à agricultura são os espaços nos quais os educandos/as e professores/as vivenciam as experiências, bem como, aperfeiçoam as técnicas já utilizadas pelos familiares. Assim, todos os educandos, com acompanhamento dos monitores, se envolvem e assumem a

responsabilidade no processo de condução e manutenção dessa área, tomando os cuidados diários necessários. A escola possui duas (02) salas de aulas prontas e uma (01) em construção; os outros cômodos são compostos de uma (01) sala onde funciona a diretoria/secretaria, dois (02) dormitórios, uma (01) cozinha, um (01) refeitório, uma (01) área verde, uma (01) área de recepção, três (03) banheiros com oito (08) boxes, um (01) laboratório de informática com oito (08) notebooks, um (01) almoxarifado, uma (01) sala de professores. A equipe técnico-pedagógica da CFR é formada por uma (01) diretora, um (01) coordenador pedagógico, um (01) secretário, três (03) técnicos em agropecuária, quatro (04) governantas, um (01) Engenheiro Agrônomo, quatro (09) professores/professores de área comum e três (03) vigias. A Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” funciona em tempo integral, recebendo alunos nos dois turnos (matutino, vespertino) e o turno noturno para os alunos em regime de internato. Está aberta à comunidade e aos pais para ajudarem nos projetos, bem como ao público interessado em conhecer o trabalho desenvolvido pelos educandos e professores ao longo do percurso de funcionamento. Atualmente, a CFRVE atende a um público de 67 alunos distribuídos nas turmas de 1º ano, com 31 alunos; 2º ano, com 23 alunos e 3º ano, com 13 alunos.

Devido às recomendações sanitárias orientadas pela Organização Mundial de Saúde – OMS, em tempos de Pandemia do Covid 19/Corona vírus, as aulas estão funcionando de modo virtual em alternância de 15 dias e folga de uma semana em todas as turmas, simultaneamente. Para os alunos que não têm acesso à internet, as atividades estão sendo entregues em suas residências. A parte financeira da CFR, atualmente, é realizada via Estado/SEDUC que realiza o pagamento de 04 (quatro) monitores, trabalhando sob a forma de contrato firmado mediante seletivo em regime de 40 horas. A outra parte dos funcionários é mantida pela SEMED/São João do Sóter, mediante contrato de 18 (dezoito) funcionários (monitores, auxiliares de serviços gerais e administrativos). A Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” propõe uma pedagogia específica denominada "Pedagogia da Alternância", que consiste na organização da formação em espaços e tempos diferenciados: um período letivo no centro educativo (Escola) e outro no meio sócio profissional (Família e Comunidade). Esses períodos alternados variam no intervalo de 15 dias na escola e 15 dias na comunidade, podendo ainda ser flexível mediante as peculiaridades regionais. (CFR, 2010).

1.4 Os sujeitos da pesquisa

Durante o processo de investigação, contamos com a colaboração de dez (10) sujeitos vinculados à Casa Familiar Rural “Vivendo Esperança”: uma (01) diretora, um (01) coordenador pedagógico, um (01) representante da associação dos pais; quatro (04) educadores e três (03) educandos do terceiro (3º) ano do Ensino Médio. A equipe gestora foi escolhida de forma direta, por serem os atuais responsáveis administrativamente pela CFRVE; os professores foram escolhidos obedecendo aos critérios de maior tempo de trabalho e por estarem mais diretamente envolvidos nos projetos da CFRVE; e os alunos, por sua vez, foram escolhidos de modo aleatório. Visando a preservação das identidades dos participantes nas entrevistas e rodas de conversa, foram escolhidos pseudônimos, seguindo critérios acordados entre o pesquisador e os pesquisados individualmente.

Os pseudônimos foram escolhidos com base em nomes de frutas do cerrado maranhense. A escolha também chama a atenção dos leitores para as espécies de frutíferas nativas que estão ameaçadas de extinção pelo avanço do agronegócio na região. Assim, na identificação da equipe gestora escolhemos as frutas: Jenipapo, Ingá e Caju. Para identificar os professores, designamos: a Murta, o Babaçu, a Sapucaia e o Jatobá. Os alunos escolheram as frutas: Macaúba, Pequi e Buriti, conforme descritas abaixo, no quadro “Perfil dos entrevistados da pesquisa”, que contém as categorias: pseudônimo, sexo, idade, formação, instituição de formação, disciplinas lecionadas na CFRVE, tempo de trabalho na CFRVE, projetos coordenados e/ou desenvolvidos na CFRVE.

Quadro 1 - Quadro Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

Pseudônimos	Idade/ Sexo	Formação	Instituição /Ano de Formação	Disciplina lecionada na CFRVE e/ou Função na CFRVE	Tempo de Trabalho na CFRVE	Projeto coordenado/ desenvolvido na CFRVE
Murta	30 F	Química	UEMA 2012	Professora Química Biologia	03 anos	Meio ambiente Saudável
Babaçu	39 F	Pedagogia	11ELOS Concludente	Professora Filosofia/ Sociologia	2 anos	Seminário Filosófico
Sapucaia	40 F	Zootecnia	UFPB	Professora Biologia e Zootecnia	20 anos	PAIS

Jatobá	34 M	Letras/Inglês	UEMA 2014	Professor Português Inglês	2 anos	Projeto de Leitura e Literatura
Jenipapo	47 M	Pedagogia	SESC/UEMA 2008	Coordenação Pedagógica	12 anos	Todos
Ingá	48 F	Pedagogia	IASSEFI 2019	Gestora escolar	20 anos	Todos
Caju	23 M	Técnico em Agropecuária	23	Presidente da Associação dos Pais	8 Anos	Todos
Macaúba	17 F	Técnico em Agropecuária	CFRVE 2020	Alternante/ Educando	3 Anos	Todos
Pequi	17 M	Técnico em Agropecuária	CFRVE 2020	Alternante/ Educando	3 Anos	Todos
Buriti	17 M	Técnico em Agropecuária	CFRVE 2020	Alternante/ Educando	3 Anos	Todos

Fonte: Organizado pelo pesquisador com base em dados fornecidos pela CFRVE

As escolhas da gestora e do coordenador pedagógico da CFR como colaboradores nesta pesquisa se justificam por serem profissionais que estão na condução administrativa e pedagógica do CEFFA, pela experiência teórico-prática na Casa Familiar Rural, que estes possuem com a metodologia da pedagogia da alternância e na organização dos projetos educativos que a CFR desenvolve nesta comunidade. Com relação ao processo de escolha dos professores, deu-se prioridade àqueles educadores com maior tempo de prática educativa dentro da educação do campo e da Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural.

1.4.1 Os procedimentos de construção dos dados

O processo de construção dos dados e sua organização, na tipologia empregada nesta pesquisa, compõem-se das etapas que vão desde a análise documental, passando pela realização de entrevista e de roda de conversa com os participantes até a aplicação da técnica de análise de conteúdo sobre as informações coletadas. Dessa forma, “a coleta de dados não é um processo acumulativo e linear, cuja frequência, controlada e mensurada, autoriza o pesquisador, exterior a realidade estudada e dela distanciado, a estabelecer leis e prever fatos” (CHIZZOTTI, 2010, p. 89).

O processo de construção dos dados é um passo importante para que se alcancem os objetivos da pesquisa, pois é através dele que se torna possível a construção do conhecimento alcançando-se um nível de retórica demandada pelas atividades científicas e ainda realça e

clarifica a pesquisa, dentro de suas exigências (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 27).

A pesquisa documental analisará as informações contidas na Proposta Político Pedagógica, que contém a Matriz Curricular, o Plano de Formação e os quadros de alternância peças auxiliaadoras das práticas educativas. Esse estudo tem por finalidade a compreensão de fatos característicos e conflituosos que levaram à construção e constituição da Casa familiar Rural, assim como as concepções e princípios políticos e pedagógicos que fundamentam o trabalho da escola e que possam trazer contribuições para compreendermos os diálogos entre a proposta e os princípios da Pedagogia da Alternância e da Educação Popular.

Outro instrumento utilizado na construção dos dados é a entrevista semiestruturada. Este procedimento foi utilizado por ser inerente à pesquisa qualitativa, por ser de fácil aplicação, por permitir um contato direto com os sujeitos e, por representar maior qualidade dos dados, favorecendo o processo coleta e organização dos dados:

Ao usar a entrevista semiestruturada é possível exercer certo controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade. Ela também oferece uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário, é mais fácil de ser analisada. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 169).

A entrevista possibilitou a compreensão das práticas educativas através dos relatos do gestor, coordenador, representante da associação dos pais, educadores e educandos na CFRVE acerca de suas rotinas e concepções, bem como, das relações entre os conhecimentos científicos das disciplinas e os saberes dos educandos na relação com a proposta curricular e desta com os princípios da Pedagogia da Alternância e da Educação Popular.

Em virtude da pandemia da Covid 19, as entrevistas foram realizadas através de videoconferência, por meio da plataforma *Google Meet*, e gravadas para depois passar pelo processo de transcrição e análise. Esse tipo de entrevista realizada com o auxílio tecnológico da plataforma *Google Meet* ofereceu algumas vantagens que vão desde a possibilidade de gravar as entrevistas, para depois realizar a análise em um momento posterior, bem como a possibilidade dos colaboradores serem entrevistados de qualquer lugar sem sair de casa. No entanto, este formato também oferece limitações que são a baixa qualidade do sinal de Internet, que pode ocasionar a interrupção da transmissão, somando-se a esta dificuldade temos ainda as dificuldades do pesquisador controlar as variáveis do ambiente em que pesquisador e colaboradores se encontram.

Na construção dos dados da pesquisa foi também foi utilizada a roda de conversa. Para Freire (1967), a roda de conversa é um espaço compartilhado de confronto de ideias e

opiniões, onde os sujeitos possuem e exercem a liberdade de fala, de uso da palavra. Essa capacidade de expressão proporciona ao grupo, e a cada indivíduo, em particular, o crescimento na compreensão das experiências educativas em discussão e seus próprios conflitos.

A roda de conversa se faz na dinâmica dos diálogos que vão se alongando em torno de uma temática central ou geradora, aonde outros temas correlatos ou derivados vão tomando lugar e a discussão vai sendo tecida, gerando compreensão coletiva. Na roda de conversa, os pontos de vista diversos podem entrar em choque e contradição, deixando o diálogo ainda mais desafiador para os participantes.

Nesse sentido, a roda de conversa é um processo participativo e dinâmico em que o pesquisador atua como um mediador dialógico, não sobrepondo suas convicções e posicionamentos aos demais participantes e, sim, conduzindo a participação de todos os envolvidos por meio de provocações, colocações e contribuições pontuais às falas, visando a ampliação dos diálogos, que se dão dentro de uma dimensão colaborativa e crítica. Neste caso, a Roda de Conversa é:

[...] uma estratégia de pesquisa que oportuniza aos interlocutores reflexões críticas sobre suas concepções e práticas. Em decorrência, colaboram com a ampliação do conhecimento sobre o objeto de estudo, favorecendo a socialização e a troca de saberes, bem como a análise compartilhada das interpretações dos sujeitos. (MELO, 2018, p. 50).

Entre outros aspectos relevantes da roda de conversa como estratégia de construção de conhecimentos, está a “troca” e/ou partilha de saberes. Esses momentos reflexivos proporcionam a construção de uma visão da totalidade sobre a realidade estudada, uma vez que várias pessoas apresentam suas visões sobre diversos ângulos da mesma realidade. Ao mesmo tempo em que dúvidas são sanadas cada indivíduo contribui diretamente para o resultado final. Dessa forma,

A roda de conversa pode propiciar uma experiência educativa; é o momento de desenvolvimento da reflexão e da conscientização, de forma que as individualidades se reconheçam. É o espaço da expressão coletiva, da construção de regras de convivência, da tomada de decisões que conduzem a encaminhamentos para as lutas sociais do grupo. (ALMEIDA, 2011, p.41).

Para Almeida (2011), a roda de conversa oferece ao processo de pesquisa a possibilidade de diálogo entre os sujeitos do processo educativo e assim não atuam na

legitimação, coisificação e massificação do sujeito. Ela favorece a capacidade de construir um novo entendimento de mundo, porém, mas também pode se tornar mais um elemento alegórico que não proporciona o diálogo efetivamente.

O pesquisador, na condição de mediador dialógico na roda de conversa, precisa estar atento para evitar que esta não se torne uma atividade cansativa e burocrática que, ao invés de estimular a fala de todos, pode ser um elemento opressor, silenciando e tolhendo as possibilidades de expressão individuais e coletivas. (ALMEIDA, 2011). Nesse ponto, fica evidente que todos na roda devem ser valorizados em suas experiências, pois eles não são mentes vazias a serem preenchidas.

A partir desse novo olhar é que se concebe a roda de conversa como um instrumento de expressão de encontro dos sujeitos para a produção de diálogos verdadeiros: “finalmente, não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico, pensar que não aceitando a dicotomia mundos-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”. (FREIRE, 2005, p. 95).

Para a construção dos dados, através da roda de conversa, o pesquisador fez o uso do caderno de anotações, que se constituiu em um caderno reservado para essa finalidade, em que o pesquisador fez suas anotações acerca das impressões e reflexões ocorridas durante o período de diálogo. Esse recurso possibilitou as anotações dos detalhes das falas dos educadores e dos educandos em referências às práticas educativas.

A vantagem deste recurso é que o pesquisador anota somente os fatos, expressões e colocações verbais que lhe chamam a atenção, fazendo automaticamente a seleção das informações relevantes para a pesquisa. Assim, somente as impressões que tenham ligação com a realidade e que ajudam a elucidar o objeto são registradas. Esta forma de registro exige maior atenção do pesquisador, agilidade na apreensão dos fatos observados e precisão na descrição.

Houve a intenção de realizar também uma observação como procedimento de coleta de dados, mas devido ao processo de isolamento social proposto pela Organização Mundial de Saúde (OMS), como medida de proteção contra a contaminação por Coronavírus (Covid 19), tal processo não foi possível.

1.5 Os procedimentos de organização e análise dos dados da pesquisa

As entrevistas forneceram muitas informações sobre o processo de investigação. Essas informações-dados são o “corpo” a ser analisado à luz do referencial teórico, auxiliado por

técnicas. Nesse sentido, “a escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da proposição ideológica e social do analisador” (CHIZZOTTI, 2010, p. 98). Para esse fim, utilizamos a análise de conteúdos, mediante a categorização dos dados brutos e verificação do conteúdo das informações geradas pelos sujeitos da pesquisa. Segundo Chizzotti (2010, p.98), a “análise de conteúdo é um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciados em documento. A técnica se aplica a análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento”.

No uso desta técnica, o pesquisador teve contato tanto com documentos e fichas escritas, como por conteúdos orais produzidos nas entrevistas e rodas de conversas. Estes geraram uma ampla quantidade de informação, que implicou na necessidade de organização em categorias empíricas. Na visão de Bardin (1977, p. 42), a análise de conteúdo constitui-se:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise auxilia na compreensão das comunicações, matéria sobre a qual se debruça o pesquisador. Essa técnica possibilita a compreensão dos discursos produzidos em cada fala dos participantes, suas concepções, conhecimentos e práticas sobre o tema. Para alcançar esse objetivo, vários procedimentos são tomados pelo pesquisador diante do desafio que os dados brutos oferecem. É só então que o pesquisador conseguirá realizar as inferências, tornando o conteúdo das mensagens mais claro e ao alcance dos interessados pela matéria.

Uma vez realizada a coleta de dados, foi realizada as inferências sobre o conteúdo colhido. Essa fase, para Bardin (1977, p. 37), é a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. É preciso conhecer bem o material informativo, sabendo sua natureza para, então, realizar a aplicação da técnica. Ainda segundo a autora, a técnica serve para analisar diversos saberes, que podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica e econômica (BARDIN, 1977). Para ela, o conteúdo nunca é um dado vazio, nele está contido o modo como o sujeito percebe sua prática em relação ao projeto educacional, as diretrizes e normativas do sistema de ensino e ainda as perspectivas e objetivos de sua área de ensino e projetos em curso naquela instituição. Os objetivos das técnicas na pesquisa são importantes como balizas que guiam o pesquisador para maior qualidade de sua aplicação. Assim, a técnica de análise de conteúdo

também possui objetivos que lhe norteiam e Bardin (1977, p. 29), descreve-os do seguinte modo:

[...] a ultrapassagem da incerteza: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo essa visão muito pessoal, ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável? E o enriquecimento da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência?

A análise de conteúdo possui duas funções bem definidas: a função heurística e a função de administração de provas. Elas ajudam a perceber o campo de abrangência e alcance dos objetivos. A função heurística, “enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta é a análise de conteúdo ‘para ver o que dá’”. Já a função de administração de provas representa hipóteses, questões ou afirmações provisórias servindo de diretrizes, que apelam para o método de análise sistemática, verificando ou confirmando uma informação (BARDIN, 1977). Para o alcance eficaz de seus objetivos, a análise de conteúdos faz uso da categorização de informações, capaz de organizar e favorecer melhor tratamento dos dados, ao identificar as expressões chaves que o objeto possui, particular à sua constituição e compreensão. Nesse sentido, a categorização compreende:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento, segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN 1977, p.117).

Classificar os elementos em categorias facilitará o trabalho do pesquisador e dará maior qualidade ao tratamento dos dados. Este processo de categorização oferecerá à análise a possibilidade de comparar informações divergentes e convergentes. Mas não são somente essas as possibilidades que a categorização traz ao processo analítico:

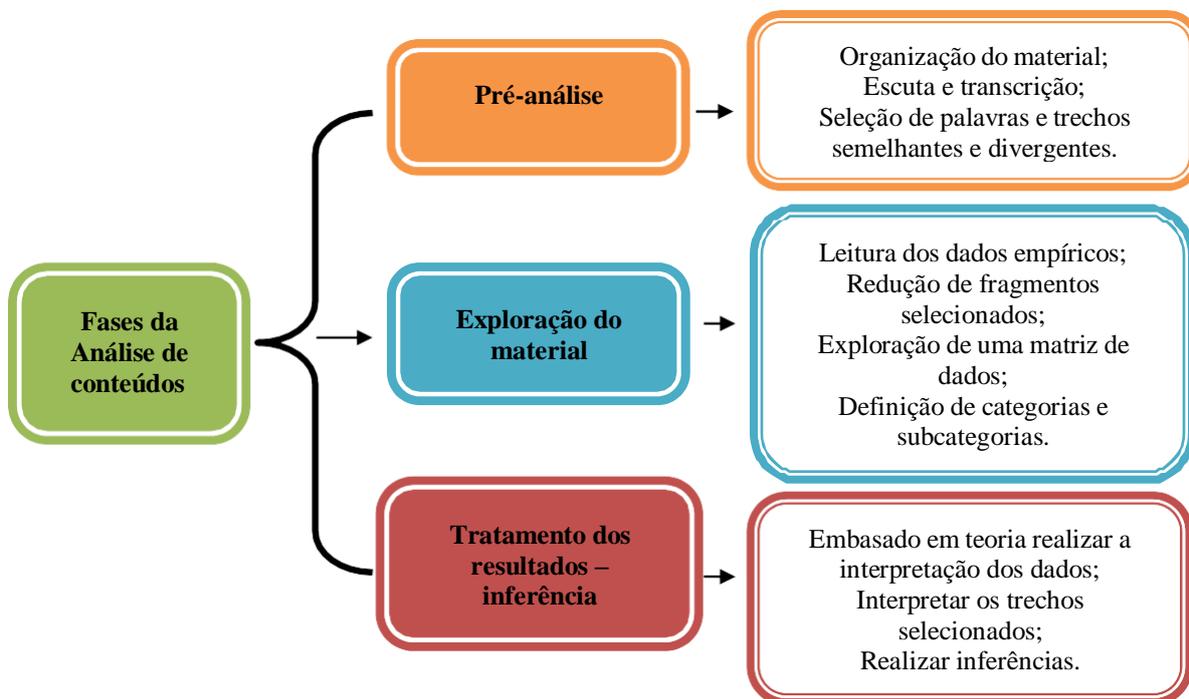
Esses procedimentos podem privilegiar um aspecto da análise, seja decompondo um texto em unidades lexicais (análise lexicológicas) ou classificando-o segundo categorias (análise categorial), seja desenvolvendo o sentido de uma comunicação no momento do discurso (análise da enunciação) ou revelando os significados dos conceitos em meios sociais diferenciados (análise de conotações), ou seja, utilizando-se de qualquer outra forma inovadora de decodificação de comunicações impressas, visuais, gestuais etc., aprendendo seu conteúdo explícito ou implícito (CHIZZOTTI, 2010, p. 98).

Quanto mais relação tiverem as categorias de análise maior organização, sistematização e compreensão dos dados. Esses dados precisam ser organizados seguindo aspectos que lhes são comuns, proporcionado por características que mantêm relações complementares. Quanto aos modos de agrupamento e/ou classificação dos dados em categorias, Bardin (1977, p. 118) vai afirmar que:

Impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com o outro. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam noutros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior.

Conforme a técnica de análise de conteúdo, esse processo segue algumas fases importantes. Podemos resumir, de acordo com Bardin (1977), que o conteúdo pode ser analisado seguindo a três fases fundamentais: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados – inferência e a interpretação dos resultados, de acordo com a figura a seguir:

Figura 2 - Fases Fundamentais da Análise de Conteúdos



Fonte: Organizado pelo pesquisador com base em Bardin (1977).

Para essa pesquisa, o processo de categorização dos dados trouxe a organização das falas dos sujeitos entrevistados, dos discursos, das argumentações e esclarecimentos produzidos nas rodas de conversas em torno das práticas Educativas na CFR “Vivendo a Esperança”; sobre a metodologia da Pedagogia da Alternância, sobre os instrumentos

pedagógicos, as relações entre teoria e prática, as relações entre os saberes populares e os conhecimentos científicos advindos dos componentes curriculares.

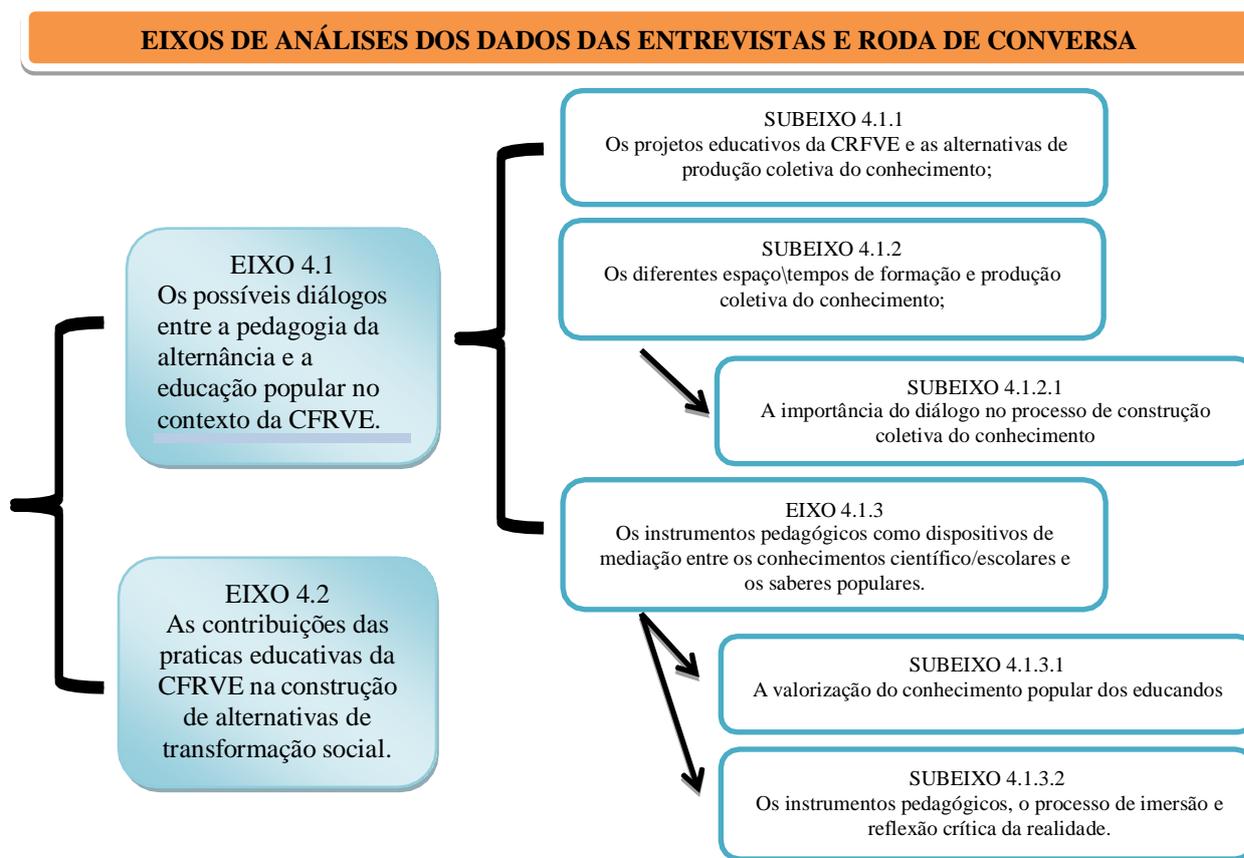
Essa categorização auxilia a pesquisa possibilitando uma análise mais criteriosa das informações produzidas pelos sujeitos, permitindo estabelecer comparativos entre as informações obtidas através do diálogo com os vários colaboradores. O contingente de informações coletadas, bem como a qualidade dos dados e as categorias trabalhadas ajudaram o pesquisador no momento de organização, classificação e análise.

No processo de análise dos dados das entrevistas e rodas de conversa, organizamos os depoimentos coletados dos participantes em dois eixos discursivos: o primeiro intitulado “os possíveis diálogos entre a pedagogia da alternância e da educação popular no contexto da Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança”.

Este contém os subeixos: “os projetos educativos da CFRVE e as alternativas de construção coletiva do conhecimento”; “os diferentes espaços e tempos de formação e produção coletiva do conhecimento” e, reconhecendo a importância do diálogo na construção coletiva do conhecimento; “os instrumentos pedagógicos como dispositivos de mediação entre os conhecimentos científico/escolares e os saberes populares”, buscando a valorizando os conhecimentos dos educandos, bem como o papel dos instrumentos pedagógicos na imersão e reflexão crítica da realidade.

E o segundo eixo traz “as contribuições das práticas educativas da CFRVE na construção de alternativas de transformação social”. Este eixo trás as discussões sobre como os entrevistados percebem a transformação social a partir da formação desenvolvida na CFRVE, através das práticas, das experiências que os jovens desenvolvem junto com suas famílias, a continuação de projetos pessoais e profissionais.

As iniciativas dos jovens apontam para os limites e possibilidades que as condições políticas, econômicas, sociais e materiais lhe impõem à consecução de uma transformação ampla, na perspectiva da educação popular e dos movimentos sociais. Nesse processo também apontam a importância do PPVJ – Projeto Profissional de vida do Jovem, e o potencial profissional que ele possui durante a formação e depois que o jovem deixa a CFRVE, após concluir o Ensino Médio.

Figura 3 - Eixos de análises dos dados das entrevistas e roda de conversa

Fonte: Figura construída pelo pesquisador com base em Bardin.

A organização foi realizada seguindo as proposições de Bardin (1979). Os depoimentos aqui foram agrupados com base em perguntas que nos levaram à construção de eixos correlatos. Estas falas encontram-se também agrupadas conforme ordem de entrevista dos profissionais (coordenação pedagógica, gestão escolar, professores, alunos e representante da associação dos pais) da CFRVE – Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança.

Os eixos e subeixos destacados na figura acima foram ordenados nesse formato para atender aos objetivos da pesquisa, aos desafios que o volume de dados representa para a análise realizada e oferecer maior clareza de organização do trabalho e compreensão dos leitores.

2 O CONTEXTO AGRÁRIO BRASILEIRO: DA HERANÇA COLONIAL DE NEGAÇÃO DO DIREITO À TERRA E À EDUCAÇÃO AO TRABALHADOR CAMPONÊS

Este capítulo encontra-se organizado em três seções: a primeira é intitulada “Da estrutura fundiária colonial ao agronegócio: nem terra nem educação aos trabalhadores do campo”, que contextualiza os processos de aquisição da terra no Brasil, enfatizando a força das decisões políticas na configuração do latifúndio em favor das elites agrárias e na negação do direito à terra e à educação aos povos do campo.

Na segunda seção, discutimos sobre os “Dois projetos de desenvolvimento em disputa no campo: agronegócio x agricultura camponesa”, destacando o campo como um território em disputa; com o avanço do agronegócio sobre o território camponês, a produção da condição de subalternidade da agricultura camponesa e a precarização do trabalho no campo pela valorização do modelo agroexportador, bem como, as forças opostas ao modelo oficial de desenvolvimento, protagonizado pelo processo de resistência das famílias de camponeses em suas comunidades. Na última parte do capítulo, discutimos sobre as lutas dos movimentos sociais do campo a partir das experiências de Educação Popular, destacando as contribuições deste projeto de educação para a formação política e a conscientização dos camponeses.

2.1 Da estrutura fundiária colonial ao agronegócio: nem terra e nem educação aos trabalhadores do campo

O Brasil possui um legado histórico de instituição de políticas fundiárias que conservou as antigas estruturas de dominação social pelo acesso e uso da terra. Seu aparato legal, desde as capitânicas hereditárias e as sesmarias no século XVI, passando pela Lei de Terras em 1850, ao Estatuto da Terra de 1964, bem como, a Constituição de 1988, atuou no sentido de favorecer às elites agrárias em seus privilégios econômicos, políticos e culturais. Por outro lado, acentuou as diferenças de classes, agravando a precarização do trabalho no campo e a baixa qualidade de vida dos camponeses, além do abandono social e da violência.

Diante do exposto, constatamos que a organização geopolítica do território brasileiro, com suas contradições, é o resultado de um longo processo histórico-político que começou a ser esculpido pelos colonizadores portugueses. Esse panorama remonta desde as primeiras apropriações de terras pela coroa portuguesa, passando pelo processo de legitimação e definição dos módulos rurais, o minifúndio e o latifúndio, bem como as concessões de outras porções do território aos colonos sesmeiros e a aquisição “ilegítima” dos posseiros europeus.

Os latifundiários se estabeleceram no país, tornando-se grandes proprietários de terra, adotando como oficial o modelo agroexportador conhecido como *plantation*, mantendo-se subordinados a Portugal. Eles passaram a subjugar a agricultura camponesa aos seus interesses e promoveram o gradativo fortalecimento do capitalismo agrário e, posteriormente, a ascensão do agronegócio. Assim, enquanto a economia de exportação ganhava vida, a economia local com base na produção familiar era gradativamente sufocada.

Esse cenário traz ao entendimento político a grande necessidade da Reforma Agrária como meio de democratização do acesso à terra, de melhoria das condições de sobrevivência no campo e de uma mudança política e econômica de ordem mais profunda no Brasil, o que não será realizada enquanto permanecer em ascensão a grande propriedade rural, representada pelo latifúndio, pois embora a promessa dos seus benefícios aparentemente seja legada a todos, estes, na sua realidade e essência, são “colhidos” apenas por uma pequena parcela da população.

Medeiros (2012, p. 446), ao referir-se aos tempos remotos da origem do latifúndio no Brasil, associa-o ao momento de formação das bases de produção econômica colonialistas, primeiro pelo sistema de sesmarias:

No Brasil, a origem dos latifúndios encontra-se no sistema de colonização. Interessada em que sua colônia se voltasse para produção de bens para o comércio exterior a coroa portuguesa recomendou a concessão de sesmarias, sistema já utilizado em Portugal e regulamentado desde o século XIV.

Esse sistema de sesmarias consistia na doação de terras para colonos com recursos financeiros, o que de pronto já excluía a maior parcela da população camponesa do acesso à terra. Essas grandes propriedades estavam voltadas para a produção e exportação, tendo como produto principal a cana de açúcar. Outro dado importante acerca das sesmarias é que esse mecanismo foi implantado na expectativa de escravização da população indígena, o que acabou sendo um fracasso. Daí, a alternativa colonial foi o investimento em trabalho forçado de negros escravizados trazidos da África.

Junto com os colonos sesmeiros havia outro público formado por pessoas mais pobres, chamados de posseiros, esta era uma população formada eminentemente por homens de várias partes da Europa. Grande parte desses posseiros se misturou com a população nativa e contribuiu para formação de mestiços e caboclos nesse território. Entre os motivos da vinda dessa população para o Brasil estava à crise econômica que arrasava a Europa, que a empurrava à busca por melhores condições de vida:

Esses posseiros, muitas vezes, eram expropriados pelas grandes unidades produtivas, em busca de terras para sua expansão. A população mais pobre podia também obter autorização para viver dentro das grandes unidades produtivas, como agregados ou moradores de favor. (MEDEIROS, 2012, p. 447).

Mesmo com a aquisição de consideráveis faixas de terras, por parte desse segundo grupo, seus territórios acabavam sendo anexados pela grande propriedade. Isso significa que o poder de expansão do latifúndio sob o apoio do Portugal era muito claro, já que os latifundiários tinham “carta branca” da coroa e, suas terras, de certa forma, estavam “legalizadas”. Os posseiros estavam clandestinamente nas terras, sendo considerada, pela coroa, ilegítima a aquisição e o uso de terras adquiridas pelo mecanismo de posse.

Esse regime foi legalmente extinto com a independência do país, o que deixou o território por algum tempo sem outra lei específica para regularização das aquisições de terras. Isso favoreceu mais uma vez a expansão dos latifúndios, que cresceu mais ainda e sem qualquer controle. Só então, em 1850, o Brasil lança mão de outro mecanismo fundiário legal, no entanto, imoral, que foi a Lei de Terras, Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, que tornou legítima a aquisição de terras pelo regime de sesmarias e pelo mecanismo de posse. A partir desse fundamento legal, dois grupos de proprietários de terras se estabeleceram de vez no Brasil e, então, conferiram legitimidade a esse costume, essencialmente leviano, de se obter a terra a qualquer custo. Na visão de Medeiros (2012, p. 448),

Essa legislação consagrou o regime de uso de terra que vinha da colônia: predomínio de grandes unidades, com uso abundante de mão de obra (escrava num primeiro momento, livre no final do século XIX), voltadas para cultivos destinados ao mercado externo – café, então principal produto da pauta de exportações e carro-chefe da economia nacional, cana-de-açúcar, algodão e outros, ou para a pecuária extensiva, no caso de terras não utilizadas pela agricultura de exportação e mais distantes dos portos. Essas propriedades eram marcadas também pelo poder dos grandes proprietários, poder que se estendia aos que habitavam seus arredores e aos municípios, por meio do controle das Câmaras.

O latifúndio não é somente um termo utilizado pelos críticos para designar o caráter econômico da grande propriedade de terras no Brasil, ele também carrega um sentido político, representado pelo poder dos proprietários sobre os rumos das eleições em seus municípios. Conforme Medeiros (2012), no início dos anos de 1920, quando o tenentismo estava em alta, duras críticas foram feitas à relação entre latifúndio e coronelismo pelo seu poder controlador de eleitores, isso era visto como fator de atraso para o país. Discutia-se, naquele momento, a extinção do latifúndio como saída para democratizar os processos eleitorais.

Com o tempo, outros debates foram sendo realizados em torno da necessidade de

destruição do latifúndio, pois ele ia sendo associado mais e mais a uma imagem negativa. Nos anos de 1930, esses debates levantaram a questão da Reforma Agrária como possibilidade de mudança política e econômica do país. Essa política previa a distribuição de terras aos trabalhadores do campo, mas ela fracassou, voltando à cena política nos anos de 1950, no momento em que o país iniciava seu processo de modernização pelo projeto de desenvolvimento capitalista urbano-industrial. É oportuno ressaltar que: “nesse momento, o termo latifúndio consolidou o sentido que ganhara anteriormente como sinônimo de monopólio da terra, atraso tecnológico e relações de trabalho marcadas pela dependência pessoal e pela exploração” (MEDEIROS, 2012, p. 448).

Nos anos de 1960, surgiram no cenário político de luta pela terra, duas novas figuras para disputar a propriedade de terras com os latifundiários, ou seja, os posseiros e os arrendatários. Os movimentos sociais do campo foram formados por associações e sindicatos, e com essas organizações, logo se voltaram contra o latifúndio, reivindicando o direito do camponês à sua terra. Eles suscitaram de volta às pautas das discussões, as propostas de Reforma Agrária e formas de acesso temporário à terra.

Nesse cenário, os movimentos sociais do campo uniram-se por meio da luta organizada reivindicando políticas públicas de melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores do campo. Em meio a essas lutas, a reforma agrária tornou-se uma pauta central destes movimentos devido à urgência e a grande necessidade de avançar no Brasil o processo de democratização da terra, como possibilidade de construção de um novo projeto de sociedade mais justo, tornando possível a democratização do acesso à terra. As lutas empreendidas no final da década de 1950 demonstraram-se bastante promissoras, pelo fato dos movimentos sociais do campo terem obtido espaço de diálogo na agenda governamental:

Durante o Governo João Goulart (1961-1964) houve uma tentativa de Reforma Agrária clássica, pregada para toda a América Latina pela Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina (Cepal) e expressa no projeto organizado pelo então ministro do Planejamento Celso Furtado. No entanto, logo após o anúncio do envio do projeto de lei ao Congresso, o governo foi derrubado (1º de abril de 1964) (STEDILE, 2012, p. 665).

Sob a presidência de João Goulart, um trabalho de fortalecimento dos movimentos sociais foi realizado, no entanto, o desejo da consolidação de um projeto de Reforma Agrária no país foi frustrado com a instituição do Golpe Militar e a queda do Governo Jango. O processo de fortalecimento dos movimentos sociais com o apoio do governo provocou nas oligarquias agrárias o temor da perda de poder decisórios nos rumos da política nacional, bem

como, os privilégios econômico-financeiros.

O crescimento dos movimentos sociais foi fundamental no desfecho da política nacional, pela promoção da educação como ato político, pela conscientização do trabalhador, através dos Círculos de Cultura realizados por Paulo Freire através da Educação de Jovens e Adultos no início da década de 1960. Esse trabalho mudou a cena política, levando uma grande parcela da sociedade, antes excluída a uma efetiva participação nas eleições. Essas ações foram vistas também como uma ameaça ao “estado das coisas”, resultando no Golpe Militar de 1964.

A partir de 1964, pós-golpe militar, aprovou-se uma nova legislação chamada de “Estatuto da Terra”, que estabeleceu outros parâmetros para a reforma agrária e instituiu, pela primeira vez, a classificação dos imóveis rurais tendo como padrão o “módulo rural”. Esses imóveis foram organizados nessas categorias: minifúndios, latifúndios por exploração, latifúndios por extensão e empresas (MEDEIROS, 2012).

O “Estatuto da Terra” de 1964, como ficou conhecido a primeira lei de reforma agrária no Brasil, deu legalidade, forma e significado ao latifúndio dentro da demarcação geográfica, social e econômica brasileira. Esta lei introduz “de forma legal novos conceitos para designar os novos tipos de propriedade de terras no Brasil” (STÉDILE, 2000, p. 6). O primeiro ponto da lei é que ela não só faz a delimitação de terras, mas traz a concepção do que se entende por latifúndio e todas as outras tipologias que dele derivam.

O primeiro conceito que a lei traz é o de “Módulo Rural”, que no espírito da lei, seria a porção de terra mínima para que uma família pudesse garantir sua subsistência e seu desenvolvimento econômico e social. O tamanho das áreas correspondentes ao Módulo Rural variava muito no entendimento da lei, podendo ser demarcadas conforme a proporção das regiões. O que era o tamanho “mínimo” para um território, era maior ou menor para outras regiões.

Conforme Stédile (2000), o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária, criado pela lei do Estatuto de Terra, estabeleceu os critérios técnicos e definiu as áreas das propriedades no formato modular e, a partir da definição dos módulos, se nomeou de ‘minifúndio’ aquelas propriedades que tinham suas áreas menores que o tamanho mínimo para o suprimento das famílias. Como uma forma de esclarecer as dimensões do “Módulo Mínimo”.

A expressão do latifúndio, nesse sentido, é herdeira de todos esses significados e significantes caracterizados acima. De um modo geral, essa compreensão evidenciou que:

No caso brasileiro, a expressão latifúndio ultrapassou o conceito original do Latim e passou a ser por força de Lei, sinônimo de todas as propriedades mal aproveitadas, ou seja, improdutivoas. Dessa forma, embora originalmente o conceito de latifúndio designasse apenas as grandes propriedades de terra, agora, incluíam-se todas as propriedades rurais improdutivoas. (STÉDILE, 2000, p. 7).

As características do latifúndio foram sendo alteradas na dinâmica do próprio processo político do país, que depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, reformulou a Lei de Reforma Agrária. As muitas modificações que a lei recebeu, levou a aprovação de uma nova lei em 1998, a “Lei Agrária”. A nova lei realizou uma reclassificação das propriedades de Terra e passam a ser denominadas de:

Pequenas propriedades – são todas as propriedades menores de 5 módulos; médias propriedades – todas as propriedades entre 5 e 15 módulos; grandes propriedades acima de 15 módulos. Sendo que nesse caso, podem ser classificadas como grandes propriedades produtivas, que produzem acima da média regional, a as grandes propriedades improdutivoas, são aquelas propriedades que produzem abaixo da média regional e, portanto, não aproveitam o potencial produtivo que a natureza permite. (STÉDILE, 2000, p. 8).

O latifúndio é resultado de um acúmulo das práticas políticas governamentais que passam pelos conceitos advindos do aparato legal, chegando a uma compreensão mais específica, que o reconhece como sendo todas as grandes propriedades privadas de terras existentes no país. São, portanto, aquelas apropriadas como bem de natureza, cercada, anexada como patrimônio de seu possuidor que se tornou proprietário. Toda essa construção geopolítica brasileira, organizada à custa da posse e usufruto da terra, fez com que os sujeitos do campo se unissem em movimentos organizados para lutar em favor dos seus direitos negados. Esses movimentos sociais de trabalhadores, que nos mesmos anos de ditadura militar foram atuantes na ampliação das discussões em torno da Reforma Agrária, atuaram no processo de redemocratização do Brasil.

O processo de redemocratização do país começou a se desenhar no início dos anos de 1980, no entanto, foi a partir do processo da constituinte, em 1987, e da promulgação da Constituição Federal de 1988, que avançaram as lutas democráticas. Nesse momento, cresceram as lutas dos movimentos sociais em defesa da Reforma Agrária, que ganhou um caráter nacional e fez surgir novos movimentos sociais, associados a instituições já existentes, que ampliaram e intensificaram as demandas por seus direitos.

A partir das lutas dos movimentos sociais, tornou-se possível a criação da Campanha Nacional da Reforma Agrária - CNRA, em 1980, por Herbet de Souza (Betinho), líder do Instituto Brasileiro de Análises Socioeconômicas (IBASE). Essa mobilização produziu a

criação do Fórum Nacional de Reforma Agrária e Justiça no Campo (FNRA) nos anos de 1980, formando uma rede de articulações e mobilizações em torno da luta pela terra, que contava com a “CPT, Linha 6 da CNBB (Conferência Nacional do Bispos do Brasil), a Contag, o Cimi (Conselho Indianista Missionário) e a Abra”. (SAUER, 2012, p. 107).

Segundo Picolotto (2011), foi a partir da década de 1980, devido a acentuada participação popular, que culminou a criação do Departamento Nacional de Trabalhadores Rurais - DNTR, e ajudou no prolongamento das discussões entre Articulação Sindical Sul, CPT e Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). Esse departamento contribuiu também no fortalecimento da autonomia sindical e nas lutas por direitos e por terra, solidificando ainda mais ainda o movimento pela Reforma Agrária. O período que se deu pós-constituição de 1988 foi bastante marcado pela mobilização dos movimentos sociais e suas organizações parceiras.

A atuação da CNRA foi fundamental para o fortalecimento da luta pela terra, pois davam visibilidade às violências praticadas contra os trabalhadores e líderes dos movimentos sociais do campo. Em união com a Abra, a CNRA liderou as pressões que contribuíram para a criação do I Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em 1985, no governo José Sarney, contribuindo também com as formulações do texto da Constituição de 1988.

O I PNRA pretendia assentar 1,4 milhões de famílias, mas esse objetivo fracassou junto com a chance de Reforma Agrária devido às alianças feitas entre o governo e a base ruralista que o apoiara nas eleições. Os movimentos sociais tiveram uma emenda constitucional aprovada por um milhão e duzentos mil pessoas, sendo um recorde de apoio, mas essa luz de esperança logo perdeu seu brilho, pois o texto Constitucional, em especial nos artigos 184 e 186, ao apresentar o conceito de ‘terras produtivas’, impediu o processo de desapropriação de terras para Reforma Agrária, atendendo ao artigo 185, o que para muitos críticos, o texto se demonstrou ambíguo, representando uma derrota dos movimentos sociais no texto da Lei (SAUER, 2008).

Após o governo José Sarney (1985-1990) e o fracasso do Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA, os governos sucessores de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994) não realizaram avanços na pauta da reforma agrária. As ações realizadas foram no sentido de uma política de combate, isolamento e repressão sobre os movimentos sociais, para sufocá-los (FERNANDES, 2000).

Enquanto as lutas por Reforma Agrária não se consolidavam por meio de políticas públicas, os camponeses sofriam derrotas constantemente, com o agronegócio ganhando espaço e se fortalecendo como modelo de desenvolvimento para o campo, com o apoio do

governo que se sucedeu, principalmente com as políticas neoliberais adotadas pela agenda de governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, que governou o país por oito anos (1995-2002).

Conforme Coelho (2014), o governo de Fernando Henrique Cardoso-FHC e suas políticas não agradavam as lideranças políticas dos movimentos sociais, fazendo crescer as pressões sobre o tema Reforma Agrária. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) passou a ser um forte opositor, criticando duramente a postura do governo que se demonstrou continuísta e conservador das antigas políticas dos governos militares. Essa postura revela uma contradição percebida entre a pauta e discurso de pré-candidatura e a realidade da ação política, em que a Reforma Agrária não foi tratada como prioridade nem figurava na proposta de desenvolvimento nacional adotada pela equipe governamental.

Mesmo com as pressões por parte dos movimentos sociais, ganhando a cena nacional com a Marcha Nacional do MST, em 1997, e acontecimentos fatídicos como o Massacre de Corumbiara, em Rondônia, em 1995, Eldorado dos Carajás, no Pará em 1996, a Reforma Agrária entra forçadamente na pauta do governo FHC que, em seu segundo mandato, criou o Gabinete Extraordinário de Política Fundiária e, posteriormente, o transforma em Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

No entanto, a política de desenvolvimento adotada oficialmente pelo governo, e carro chefe da economia, foi o agronegócio, termo derivado do *agrobusiness* americano, uma combinação de várias atividades entre elas os sistemas agrícolas, as áreas da pecuária, comércio, indústria, setor financeiro, tecnológico, científico e ideológico, voltado para exportação. Favorecedor das grandes propriedades de terras, esse modelo que se desenvolveu nos anos de 1990, passou a ser considerado um inimigo comum dos movimentos sociais (FERNANDES, 2013).

As críticas feitas por pesquisadores revelam que mesmo o governo de FHC, tendo criado o maior número de assentamentos rurais do que em governos anteriores, esse fato não se deu em detrimento de políticas de Reforma Agrária, mas devido a tentativa de resolução imediata de conflitos no campo. Na realidade, há um entendimento de que esse governo não realizava Reforma Agrária, estando fora do seu interesse a atuação mais firme nesse sentido.

Segundo Albuquerque (2006), a política adotada pelo governo de FHC foi do tipo compensatório muito limitado, tratando o tema da reforma agrária como algo superado. Assim,

Em função disso, transformou a política fundiária e a Reforma Agrária em política compensatória de alcance limitado, que não promoveu alterações significativas em sua estrutura fundiária, a exemplo de outros países que implementaram projetos no campo com financiamentos do Banco Mundial (ALBUQUERQUE, 2006, p. 67).

As ações desse governo se restringiram a fazer políticas pontuais de assentamentos rurais como forma de controlar os conflitos sociais no campo, em áreas de assentamentos; ou seja, as áreas de assentamentos só foram concedidas depois que os movimentos sociais, sobretudo o MST, exerceu pressão sobre o governo, depois que a terra já se encontrava ocupada (LEITE, 1999; FERNANDES, 2001).

Frustradas as expectativas dos movimentos sociais, com relação ao Governo FHC, a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da República, em janeiro de 2003, trouxe novas esperanças por parte dos movimentos sociais. Eles o viam como um aliado na luta em defesa de uma Reforma Agrária Massiva, pois esse tema esteve constantemente em destaque nas mídias. Mas essa luta ficou marcada pela difícil tarefa de conciliar os interesses dos movimentos sociais, aos dos ruralistas e aos do governo.

Em meio a este cenário, por um lado, o MST avançava na conquista de assentamentos e de políticas para melhoria da qualidade de vidas dos camponeses, de outro lado, os ruralistas ameaçados emitiam duras críticas a agenda governamental e criavam mecanismos de enfrentamento às ocupações de terras, fazendo aumentar a violência nos acampamentos. O governo, com todas as suas medidas e controvérsias, fechou o primeiro ano aprovando o II Plano Nacional de Reforma Agrária com a ajuda do Ministério de Desenvolvimento Agrário. (ALBUQUERQUE, 2006).

As esperanças de Reforma Agrária Massiva foram mais uma vez frustradas e os movimentos sociais perderam outra chance de realizá-la, tendo um governo que se demonstrava parceiro. Houve, sim, a possibilidade de mudanças no governo Lula, no entanto, as ações resultaram em avanço das políticas de apoio à agricultura familiar e à educação do campo, com poucos avanços na linha da Reforma Agrária.

2.2 Dois projetos de desenvolvimento econômico em disputa no campo: agronegócio x agricultura camponesa

Nesta seção, apresentaremos as discussões em torno do embate entre o Agronegócio e a Agricultura Camponesa, enquanto forças opostas que representam o motor do processo histórico, político e material de desenvolvimento no campo, pois os dois projetos de desenvolvimento arregimentaram-se em disputa territorial, política, cultural e ideológica, que

nos ajudam a compreender o campo na contemporaneidade. O primeiro projeto é importado e implantado no campo como política oficial e, o segundo, como demanda dos movimentos sociais, representativa de sua forma de organização e resistência na terra, e construção de outro projeto de campo e de sociedade.

O modelo de desenvolvimento oficial implantado no campo brasileiro tem, no agronegócio, a sua face mais agressiva, pautada na acumulação de riquezas a partir da destruição da natureza; e o modelo da agricultura camponesa se desenvolve pela força das famílias de agricultores, que se unem em torno de cooperativas, sindicatos, ONGs e organizações religiosas parceiras, em comunidades tradicionais e assentamentos. Os dois projetos caminham em direções opostas sendo propostas distintas em conteúdo e forma.

Em sua aparência, o agronegócio tem permanecido e se expandido como projeto apresentado pelo capitalismo como solução para a erradicação das condições de pobreza e miséria no campo. Mas, em sua essência, essa expansão vai criando um lastro de destruição de comunidades e do meio ambiente, com a ampliação do êxodo rural, produzindo inchaço populacional de bairros periféricos e o aumento da pobreza no campo e na cidade, sendo esta a verdadeira face desse modelo.

Para realização de seu projeto, as forças do capital enfrentam os movimentos sociais, que defendem outro modelo de sociedade, um modelo alternativo de desenvolvimento para o campo, a agricultura camponesa. Essa luta tem revelado muitas nuances, em que a expulsão do camponês de suas terras é a ordem do dia na agenda do capital. Para compreender melhor as questões em torno dessa disputa, procuramos uma definição de cada um dos termos. De acordo com Leite e Medeiros (2012, p. 81), o termo agronegócio:

[...] foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços. Para os introdutores do termo, tratava-se de criar uma proposta de análise sistêmica que superasse os limites da abordagem setorial então predominante.

Na verdade, o termo agronegócio se apresenta com uso muito recente no Brasil e traz um sentido de *agrobusiness* criado pelos professores norte-americanos John Davis e Ray Goldberg nos anos 1950, no âmbito da área de administração e marketing (DAVIS; GOLDBERG, 1957). A partir de 1970, no Brasil, o uso do termo foi se definindo como sinônimo de agroindústria e complexo agroindustrial, sendo apropriado como uma forma de modernização das atividades agrícolas.

A popularização do agronegócio, ao longo das décadas, começa com o discurso da modernização do campo na década de 1960, colocando em oposição minifúndio e latifúndio; depois, assume os debates sobre produção e exportação, na década de 1970. Nessa década, o movimento conhecido como Revolução Verde³ implementou um processo de modernização da agricultura brasileira, baseado na incorporação de pacotes tecnológicos associado ao uso de fertilizantes, agrotóxicos e sementes transgênicas, que permitissem a maximização dos rendimentos nos cultivos. Este modelo de produção tornou-se bastante agressivo e inadequado às condições ambientais e socioculturais do campo. Esse processo foi intensificando a industrialização da agricultura e foi ganhando mais força nas décadas de 1980 e 1990, marcando sua oposição à agricultura camponesa.

Em oposição ao modo capitalista, de aparência modernizadora, mas com essência dominadora, comprometida com o desenvolvimento humano do país, se afirma a agricultura camponesa como expressão de um modo de fazer agricultura e de viver das famílias, distinto do modo capitalista de produção, apresentando-se no campesinato brasileiro com sua especificidade, uma lógica própria de produzir e de viver. Essa concepção também demarca seu campo de luta ideológica contra duas outras concepções hegemônicas no campo, expressões absorvidas anteriormente pelas políticas públicas governamentais e utilizadas no discurso dominante, em favor dos interesses das empresas capitalistas no campo, que são: a agricultura de subsistência e a agricultura familiar (CARVALHO; COSTA, 2012).

A agricultura de subsistência, embora seja um contraponto ao modelo capitalista, sempre esteve presente no discurso dominante, desde as sesmarias até a empresa capitalista contemporânea, sustentando uma concepção discriminadora do camponês, reduzindo-o a um mero produtor de alimentos, uma condição considerada subalterna ao modelo capitalista.

A partir da Revolução Verde, introduziu-se no discurso dominante a expressão “agricultura familiar”. Essa concepção passou a ser bastante utilizada e ampliada a partir da década de 1990, por programas e políticas públicas governamentais no sentido de vincular as atividades desenvolvidas pelos camponeses aos interesses do capital, criando uma dependência da produção familiar ao modelo capitalista de agricultura. Nesta perspectiva, “a possibilidade de crescimento da renda familiar camponesa só poderá ocorrer se houver a

³ **Revolução Verde** – foi um produto das políticas de disseminação tecnológica patrocinada por instituições privadas norte-americanas com o intuito de criar e desenvolver novos mercados para produtos tecnológicos agrícolas. Uma forma de afirmação capitalista e no caso brasileiro e mesorregional como uma forma de interiorização capitalista, transformando o complexo rural em um complexo agroindustrial (ALVES, 2013).

integração direta ou indireta da agricultura familiar com as empresas capitalistas, em particular as agroindústrias” (CARVALHO; COSTA, 2012, p.28).

Nos anos 2000, a expressão agronegócio caiu no gosto das mídias sociais e dos pesquisadores, passando a ser mais comum sua utilização. Esse fato se deu pela propaganda político-governamental, vinculada aos interesses da elite agrária e a prioridade do agronegócio dentro do panorama de desenvolvimento oficial do país para o campo, e nesse contexto o termo “foi se generalizando, tanto na linguagem acadêmica, quanto na jornalística, política e no senso comum, para referir-se ao conjunto de atividades que envolvem a produção e a distribuição de produtos agropecuários” (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 82). Além desse fator, podemos notar nesse período a presença de grandes investimentos de capital estrangeiro aplicados na produção brasileira de etanol, que acentuou a expropriação territorial pela produção de biocombustíveis, bem como pelo agronegócio canavieiro (ASSIS, 2014).

É, sobretudo nesse período, que os movimentos sociais fazem críticas mais incisivas ao agronegócio, pois percebem que pelo seu caráter econômico, ao conseguir anexar atividades diversas, transformando tudo o que tipicamente está ligado à agricultura das comunidades tradicionais e assentamentos em mercadorias, produtos de venda e consumo em sua ampla cadeia de mercado, também vai transformando o próprio agricultor produtor em mero consumidor, que aos poucos vai perdendo sua autonomia produtiva, passando a ser dependente dos insumos da agroindústria.

As décadas de 1990 e 2000 representam um salto na modernização e mundialização da agricultura capitalista, sob a égide do agronegócio, trazendo transformações na agricultura mundial, marcada pelos novos padrões de acumulação e exploração (OLIVEIRA, 2004). Em contraposição ao projeto econômico capitalista para o campo, nesse período, cresceram também as ações dos movimentos sociais do campo em torno das lutas pela terra e pela implementação de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da agricultura camponesa.

Se por um lado, esse crescimento do agronegócio produz acúmulo e riqueza ao grande proprietário de terra, a agroindústria, por outro lado, se mostra necrófila ao camponês, que vai ficando encurralado em uma pequena faixa de terra, forçado pouco a pouco a vendê-la. Neste contexto, nos deparamos com dois grandes paradigmas em disputas: o Paradigma da Questão Agrária (PQA) e o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA), que travam uma “guerra” com perspectivas de desenvolvimento opostas. O primeiro, validando as pautas do desenvolvimento alinhado ao projeto capitalista e economia de mercado e o segundo, em defesa do modelo de produção concebido na lógica de desenvolvimento humano, pautado em valores democráticos e na garantia dos direitos dos povos do campo.

A disputa paradigmática se faz entre camponeses e capitalistas que ocupam o mesmo espaço, sendo partes da totalidade do projeto de desenvolvimento dentro da sociedade capitalista. O PQA reconhece a existência da luta de classes, luta contra o fim do campesinato físico, que atua na proletarização, fruto das disputas territoriais dos modelos de desenvolvimentos. Neste contexto, o PQA atua na defesa da autonomia camponesa, combatendo a perspectiva capitalista que mantém o campesinato em permanente condição de subalternidade, apontando o capital como problema.

O PCA, paradigma que se posiciona a favor do desenvolvimento na lógica capitalista, atua no sentido de negar a existência da questão agrária, afirmando a metamorfose do campesinato em agricultor familiar; defende também o fim do campesinato político, uma vez que, para este, o agricultor familiar deve se transformar em capitalistas, pois enxerga o agronegócio como o único modelo de desenvolvimento possível. O PCA interpreta que a desigualdade vai ser superada pela competitividade, com políticas de desenvolvimento e assevera, ainda, que o problema da miséria no campo é responsabilidade do próprio camponês (FERNANDES, 2014).

É importante ressaltar que mesmo que o Paradigma da Questão Agrária (PQA) demarque a classe trabalhadora nessa luta contra o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA), representativo dos interesses da classe elitista agroindustrial no campo, não podemos esquecer que o PQA não se constitui um bloco unitário de sujeitos trabalhadores. A classe trabalhadora no campo é constituída de uma diversidade. Esse bloco possui uma diversidade de povos, com suas especificidades, determinantes dos seus próprios modos de organização do território, produção, culturas, ritos e crenças característicos de suas identidades, e suas participações dentro desta luta de classes. Compõem essa diversidade de sujeitos todos os povos que vivem nos espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas (BRASIL, 2001).

Diante desse cenário de disputas no Brasil, vários movimentos sociais começam a ganhar a cena política, liderando mobilizações sociais a favor do camponês e de seus direitos. A partir desse período, podemos destacar os grupos vinculados à Via Campesina, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), com destaque para a atuação do MST, pelo alcance de suas manifestações, discursos, notas públicas, entrevistas, ações diretas com pautas de denúncia e contestação ao agronegócio (RIBEIRO; CLEPS JUNIOR, 2011).

Esse protagonismo dos movimentos sociais rurais nos processos de luta social e política representam uma ampliação dos debates sobre a questão agrária no Brasil, que além do tema da Reforma Agrária, passou a incluir a questão da luta por terra para trabalhar e viver nos debates sobre as disputas territoriais geradas pelos dois modelos econômicos do agronegócio e da agricultura camponesa. Essa luta por Reforma Agrária levada à frente pelos movimentos sociais do campo e em especial o MST, nunca foi uma luta isolada de outras questões sociais. O movimento nunca separou a luta pela terra das lutas de resistência nos campos da produção agropecuária, agroindustrial, comercialização e outros setores (FERNANDES, 2001).

As mobilizações que se deram ao longo dessas duas décadas foram preponderantes para pressão sobre os governos, que resultou em aprovação de políticas, representando uma conquista dos movimentos sociais sobre os governos, gerando acesso não só a terra mais também a melhorias na organização produtiva, habitação, créditos agrícolas, assistência técnica ao trabalhador do campo e ainda em educação.

Essas políticas públicas vieram através da criação de alguns programas como o PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (1996); PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (1998); Luz para Todos (2003); PAA- Programa de Aquisição de Alimentos (2003). Somando-se a essas criações, também houve um investimento em produção agrícola, assistência técnica dos agricultores, melhorias em habitação dos camponeses, criação de mais assentamentos, fazendo aumentar ainda mais o número de famílias assentadas.

Alguns dados revelam como os efeitos dessa reorganização da agenda dos movimentos sociais ocorrida pela incorporação de outras pautas, principalmente as de enfrentamento ao agronegócio, impulsionaram a promoção de políticas públicas em benefício dos povos do campo. Conforme dados do Núcleo de Pesquisa e Projetos de Reforma Agrária- NERA/2020, o número de novos assentamentos rurais criados entre os anos de 1990 a 2007, registra crescimento em vários anos, de 29 assentamentos em 1990, o número subiu para 763 em 1998, e 671 em 2005, fechando em queda somente em 2007 com 147 assentamentos. (BRASIL, 2020).

No entanto, estes dados demonstram que as iniciativas do Estado foram muito inferiores à demanda esperada, pois o número de famílias assentadas revelou-se muito superior à criação dos assentamentos, o que frustrou as expectativas e provocou a insatisfação dos movimentos. As insatisfações levaram os movimentos às ações de reivindicação e pressão contra as medidas adotadas pelo governo. Ainda conforme os dados do NERA (2020) para os

mesmos períodos em que houve aumento do número de assentamentos, o número de famílias assentadas foi de 6,454, em 1990; 70.260, em 1998; 77.357, em 2005 e 12.317, em 2007.

Segundo Ribeiro e Cleps Junior (2011), em meados da década de 1990 as diversas manifestações e resistências se esboçaram como postura contra o agronegócio e tiveram lugar nos diversos atos políticos promovidos pelos movimentos sociais e suas instituições; ações coletivas que se deram em várias partes do país, como jornadas, lutas, marchas, vigílias, bloqueios de estradas estaduais e federais, eventos de formação e muitas outras.

As motivações que colocaram em marcha os movimentos sociais rurais no Brasil são as mais diversas, desde a negação do agronegócio como modelo de desenvolvimento para o campo, à violência de todos os gêneros promovidas no campo, ameaças, perseguições bem como as denúncias de degradação do meio ambiente e a afirmação da dimensão de solidariedade entre os diversos grupos sociais do campo (CARVALHO, 2008).

Embora o agronegócio tenha superando suas fronteiras de crescimento, passando a interferir nas esferas social, econômica e política, esse crescimento serviu para refletirmos não somente na ampliação e diversificação das atividades de domínio desse setor, bastante enfatizado pelas mídias, que atribuem esse crescimento ao inevitável progresso da agricultura; mas, sobretudo, nos ajuda na compreensão da totalidade do processo de desenvolvimento no campo, que abrange a luta de forças opostas, e no desvelamento da falsa ideia de ampliação dos benefícios sociais para o coletivo de trabalhadores propagado pelo agronegócio. Esse processo nos desafia a pensar no lugar da agricultura praticada pelas comunidades simples, em contraposição ao modelo de desenvolvimento capitalista. Neste caso,

[...] é preciso compreender os processos sociais, econômicos, políticos e institucionais relacionados à emergência do termo agronegócio na virada dos anos 1980 para os anos 1990 como dimensões que extrapolam o mero crescimento agrícola/agroindustrial e o simples aumento da produtividade física dos setores envolvidos na cadeia de produtos e atividades [...]. (LEITE; MEDEIROS, 2012, p.83).

O caráter do projeto capitalista de desenvolvimento para o campo vê como ameaça o desenvolvimento do meio rural com base na agricultura camponesa. Ou sob qualquer outra forma de crescimento, qualquer que seja o modo de produção agrícola alternativo, as quais são, segundo Petersen (2012, p.42), a forma que se apoiam em “sistemas sócio técnicos, desenvolvidos em resposta a bloqueios sociais, econômicos e/ou ambientalistas encontrados na agricultura convencionalmente praticada em contextos históricos definidos”, ou seja, toda

empreitada camponesa que esteja fora dos projetos de modernização da agricultura, via agronegócio.

De outra forma, precisamos perceber o valor desses modelos alternativos para a sobrevivência das comunidades tradicionais de agricultores e assentamentos rurais, e como estas comunidades podem ajudar na construção de outro projeto de desenvolvimento no campo pelo embate político e pela proposição de projetos agroecológicos, pois sabemos que: “Dependendo das condições políticas e institucionais vigentes, esses sistemas técnicos alternativos podem permanecer como opções subvalorizadas pela sociedade ou podem suplantar os padrões convencionais de produção” (PETERSEN 2012, p. 42).

Assim, os movimentos sociais do campo apresentam outro modelo de desenvolvimento alternativo ao campo que faz contraponto ao agronegócio, este é pautado na agricultura camponesa. Esse modelo de desenvolvimento agroecológico, como frisado pelo autor baseado na “policultura”, tem resistido às investidas do agronegócio, desenvolvendo projetos e tecnologias alternativas no campo, ajudando os trabalhadores no sustento das famílias e na manutenção das suas comunidades.

A agricultura camponesa depende da terra e é no espaço em que vive a comunidade que se realiza a produção dos alimentos de sua subsistência. É nesse território que se trava a luta contra o capitalismo e seu modelo de desenvolvimento, que se produz o modo de vida camponês, sua organização social e suas relações de trabalho no campo.

Para que a agricultura camponesa se realize, em primeiro lugar, as famílias de agricultores precisam ter acesso à terra, sem esse primeiro direito garantido não há possibilidade de progresso desse modelo de desenvolvimento. Essas famílias têm na produção rural, em toda a capacidade que a terra oferece, com seus recursos hídricos, a sua principal fonte de alimento. Uma característica fundamental da agricultura camponesa é que o trabalhador colhe dela todo o resultado do emprego de “mão de obra” familiar nas tarefas, utilizando uma parte para subsistência e a outra para complementação da renda familiar e aquisição de outros itens não produzidos na agricultura.

Nesse sentido, a agricultura camponesa revela-se por ser um modelo econômico, social e cultural bem distinto do agronegócio. As comunidades rurais possuem organização própria, as relações de trabalho também seguem o fluxo dos valores estabelecidos pelo seu modo de vida e essa postura perante a vida é fator determinante para o modo como veem a natureza da qual desfrutam de seus benefícios. Assim,

Famílias desse tipo, com essas características, nos seus distintos modos de existência no decorrer da história da formação social brasileira, teceram um mundo econômico, social, político e cultural que se produz, reproduz e afirma na sua relação com outros agentes sociais. Estabeleceram uma especificidade que lhes é própria, seja em relação ao modo de produzir e à vida comunitária, seja na forma de convivência com a natureza. (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 28).

A agricultura camponesa se baseia na unidade de produção familiar, em que o trabalho é desenvolvido pela colaboração dos membros da família. As relações são marcadas pelo cooperativismo e associativismo, visando a produção das condições de existência e a manutenção dos processos sociais, econômicos e culturais da comunidade. Esta forma de organização não se confunde com as relações de trabalho do mundo empresarial, por não ser o objetivo financeiro o seu fundamento:

[...] as unidades de produção camponesas, ao terem como centralidade a reprodução social dos seus trabalhadores diretos, que são os próprios membros da família, apresentam uma racionalidade distinta daquela das empresas capitalistas, que se baseiam no assalariamento para a obtenção de lucro (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 28).

A forma de produzir da agricultura camponesa permite aos trabalhadores o acesso direto e livre aos recursos da natureza, por meio de técnicas menos agressivas aos biomas, com uso de pequenas porções de terra, consideradamente menores do que as extensões territoriais abarcadas pelo agronegócio. Caracterizando-se como produção familiar e/ou comunitária, existe também ali um respeito à terra com todos os seus recursos hídricos, vegetais e minerais. Dela só se retira o necessário de toda essa variedade de elementos que compõe a fauna e a flora, por meio de atividades combinadas de produção, coleta e extrativismo para manutenção das famílias e grupos comunitários, existindo a complementação da renda familiar pela venda de parte da produção e a remuneração de dias de serviço para membros da família (CARVALHO; COSTA, 2012).

A terra é considerada como um bem coletivo e garantidor da existência e subsistência das comunidades. Esta relação é mediada pelo trabalho na perspectiva do desenvolvimento humano, coletivo, cooperativo e associativo possibilitando ao camponês produzir saberes sobre o preparo da terra para o cultivo e colheita, respeitando os ciclos naturais, estações e culturas. Os modos de agir no seu território com todas essas características vão configurando a cultura e a identidade do agricultor. Essa forma foi validada no tempo e espaço, por relações comunitárias e/ou cooperativas, ligadas aos valores familiares e as dimensões de solidariedade humana. A agricultura camponesa, numa compreensão política e econômica, é um modelo de

produção que se opõe às relações sociais capitalistas defensoras da competição, individualidade, exploração e apropriação dos bens materiais baseada no lucro.

De acordo com Carvalho e Costa (2012, p. 28), “o modo camponês de fazer agricultura não está separado do modo de viver da família”. O modo de produzir na agricultura camponesa segue os costumes, as tradições, as crenças do acúmulo de conhecimentos de gerações da mesma família. Nesse sentido, ela se faz na mesma dinâmica de organização familiar. Viver não está separado do produzir, produzir não é sinônimo de colocar bens e serviços no mercado e, sim, cultivar a própria vida. Para os camponeses, a terra é terra de produção da própria vida e é terra de trabalho. Por isso, ela é tão vital e necessária à existência das famílias de agricultores e das atividades que os mantêm.

Nesse sentido, precisamos compreender o conceito de território camponês em contraste com a definição de território do agronegócio, pois a existência do primeiro, se mantém pela luta contra a existência e expansão do segundo. O latifúndio, desde o período colonial, vem se estabelecendo no Brasil, ampliando seus territórios e, nesses últimos tempos, sob a égide do agronegócio, tem destruído comunidades inteiras e enfraquecido a agricultura camponesa, ao anexarem grandes porções de terra. Contrariando essa lógica, Fernandes (2012, p. 746) afirma que o território camponês é um espaço de construção:

O território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída por mais de uma família. Esse território é predominantemente agropecuário, e contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis, consumidos principalmente pelas populações urbanas.

Essa definição de território, ao mesmo tempo em que compreende um espaço construído e gerido pelos grupos familiares, com organização própria, em torno da produção agrícola e da criação de animais, é um conceito produzido na contradição com a definição de território pelo poder público. Enquanto para o camponês o território é “lugar de vida”, um espaço vivo, o conceito de território na visão de Estado parece ser estéril, um lugar que atende apenas uma divisão geográfica. Ainda sobre essa categoria território, Fernandes (2012, p. 746) afirma:

[...] tratar do território camponês nem sempre é uma tarefa simples, pois a noção de território ensinada nas escolas e universidades refere-se, predominantemente, ao espaço de governança, ou seja, ao território como espaço de gestão do Estado em diferentes escalas e instâncias: federal, estadual e municipal.

A primeira referência ao território, aqui, apresentada é de fundamental importância para compreensão de outras concepções de território. Ela pode ser o ponto de partida para entendermos a existência de vários territórios, o que não podemos é nos limitar ao conceito inicial, uma vez que essa definição desconsiderou até mesmo as pequenas frações e unidades do mesmo território, onde se estabelecem diferentes relações sociais. Em primeiro lugar, o território camponês é o seu espaço de existência, “espaço da vida do camponês”. A vida do camponês está vinculada a este espaço-território, que ao produzir seus alimentos, o faz envolto por relações familiares e comunitárias de produção da vida, ao desenvolver, ali, o trabalho da agricultura, na “unidade de produção familiar”. Este espaço é também espaço de produção cultural, costumes, tradições, saberes e fazeres que, ali, são compartilhados, ensinados e aprendidos por gerações dos líderes familiares aos mais jovens. Assim, a vida vai sendo forjada nesse movimento, enquanto se forma um “espaço de residência da família”.

Em segundo lugar, esse território é o espaço de produção das relações sociais interfamiliares. Famílias que se associam, que se unem em torno dos desafios da agricultura, que compartilham colheitas, que enfrentam as pragas, que têm seu próprio modo de lidar com a terra. O território camponês é sua terra de trabalho, de atividade mantenedora dos filhos e agregados. Esse é, sem dúvida, um dos vínculos mais importante para permanência das famílias de agricultores em localidades quase isoladas e de difícil acesso. Uma vez que a terra não produz mais o necessário para subsistência da família, ou ainda que a disponibilidade de terras não exista mais, essas famílias migram para outros territórios, ou simplesmente recorrem às áreas urbanas do próprio município.

Uma terceira característica do território camponês é aquela que nos fornece uma visão da “luta pela terra”, inculcada na ideia de território camponês como “lugar de resistência”. Para permanecer na terra, no lugar onde se construiu a sua própria história, onde as memórias dos familiares estão, é preciso que cada geração de familiares crie condições de enfrentamento dos desafios que o território apresenta. A resistência na terra é uma categoria que expressa à luta diária dos camponeses pelo direito à educação, pelo direito a políticas públicas como saúde, incentivo de crédito rural para investimento na produção agrícola e a criação de condições dignas de moradia e um modo de enfrentar a própria violência no campo, praticada pela elite política e econômica do país. Resistência também é sinônimo de luta contra o avanço do agronegócio sobre as pequenas unidades agrícolas, que são vendidas pelos agricultores aos grandes grupos agropecuários a baixo custo. A causa disso é a ausência de investimentos oferecidos, por parte do governo, ao agricultor familiar, que acaba não desenvolvendo alternativas para desenvolvimento econômico de sua propriedade. Outra

perspectiva para a compreensão do conceito de território e para o entendimento do território camponês é a sua dimensão identitária. Segundo Medeiros (2008, p. 217),

O território é um espaço de identidade ou pode se dizer que é um espaço de identificação. O sentimento é a sua base e a forma espacial importa muito pouco, pois esta pode ser variável. O território pode mesmo ser imaginário e até mesmo sonhado. E, é a partir deste imaginário, deste sonho que sua construção tem início.

A construção da existência da vida do camponês, em seu espaço de relações, que é também de trabalho, de convivência, vai ao longo de sua constituição, desenvolvendo uma identidade. No território camponês, o agricultor produz seus alimentos, as crianças desenvolvem sua infância, os jovens definem seus sonhos e projetos, construindo, junto, suas histórias. É que a sua identificação com as pessoas, com a história, ali, construída, as conquistas alcançadas na produção, no desenvolvimento econômico e familiar e as alterações da paisagem, produzem um sentimento de pertencimento ao local, “O território é, pois, esta parcela do espaço enraizada numa mesma identidade e que reúne indivíduos com o mesmo sentimento” (MEDEIROS, 2008, p. 218).

A identificação com o território e, por consequência, a identificação do território na relação de pertencimento cria também a sua forma de organização e preparo do seu desenvolvimento. Assim, o campesinato possui diversas formas de organização do território, referenciado em projetos de sociedade distintos. Essa organização também define suas fronteiras e seus limites, o que acaba definindo quais relações sociais estão implicadas naquele espaço.

É nesse sentido que a identificação também define a fronteira que determina e demarca o território, caracterizando-o: “A fronteira delimita o território, marca o espaço de sobrevivência, o espaço de força. É este o espaço defendido, negociado, cobiçado, perdido, sonhado cuja força afetiva e simbólica é forte” (MEDEIROS, 2008, p. 218). Mediante trabalhos desenvolvidos na Comissão Nacional do Pronera e pesquisas sobre o território camponês no Brasil, Guatemala, Estados Unidos, Canadá, Portugal, Espanha e Cuba nos processos de formação da Via Campesina e processos de desenvolvimento rural nesses países, Santos (2008, p. 40) afirma que:

Em todos esses trabalhos temos analisado que a diferenciação econômica entre o campesinato produz diferentes formas de organização do território camponês e que as relações sociais camponesas por serem distintas das relações sociais capitalistas, cuja expressão atual é o agronegócio, produzem diferentes territórios. Embora esse processo seja tão evidente, ele é pouco percebido. As diferenciações das dimensões

dos territórios produzem territórios distintos. Para demarcar bem, estamos afirmando que o campesinato e o agronegócio produzem territórios distintos, de modo que temos dois campos: o campo camponês e o campo do agronegócio.

A ideia central trazida pelo autor é que a distinção entre as relações sociais camponesas e as relações sociais capitalistas expressas através da acirrada luta entre o campesinato e o agronegócio produzem formas de organização e desenvolvimento distintas, bem como produzem territórios distintos. Daí, temos dois campos distintos: o campo camponês, com organização social familiar e de trabalho colaborativo, e o campo do agronegócio, com a organização focada na produção em larga escala para exportação, não representado por relações familiares e sim relações produtivas, comerciais e financeiras, por causa da sua organização e das relações sociais que seguem projetos de desenvolvimento distintos. Neste caso,

Temos dois campos, porque os territórios do campesinato e os territórios do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes relações sociais. Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida (SANTOS, 2008, p. 40).

A produção de mercadorias no agronegócio e a produção da existência para os camponeses definem a relação que esses dois grupos estabelecem com a natureza, o que define a paisagem do território também. O agronegócio tem “fome” de terras, para produzir mais e mais para o mercado, criando os “desertos verdes”, com base na monocultura, um processo estéril à vida. Já o território camponês não faz uso de grandes porções de terra, pois precisa apenas do necessário para cultivo dos alimentos para sobrevivência, numa relação de respeito à natureza e seus ciclos, na perspectiva de desenvolvimento agroecológico e sustentável. Como contraponto à invenção do território produtivo do agronegócio, assentado na monocultura, os movimentos sociais do campo têm assumido a defesa da agroecologia como bandeira de luta, existência e resistência do território camponês, como tecnologia de desenvolvimento do campo. Através da agroecologia⁴, é possível repensar a forma de organização do próprio território, a agricultura camponesa e as relações socioeducativas.

⁴ A agroecologia constitui-se num conjunto de conhecimentos sistematizados, baseado em técnicas e saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses), incorporando princípios ecológicos e culturais às práticas agrícolas, que historicamente foram sendo desecologizadas e desculturalizadas no processo de capitalização e tecnificação da agricultura. (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 57).

Assim, temos que um dos territórios é ocupado em sua maior porção por mercadorias (território do agronegócio) e o território camponês é ocupado em sua maior proporção por pessoas (território camponês). A agricultura camponesa, através da agroecologia, contribui para maior presença de vida humana no território camponês, essas dinâmicas produtivas configuram a paisagem desses espaços. Para Santos (2008, p. 40),

A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea. A composição uniforme e geométrica da monocultura se caracteriza pela pouca presença de pessoas no território, porque sua área está ocupada por mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a expressão do território do agronegócio.

É essa presença de grupos familiares no território camponês que o caracteriza como sendo um espaço de relações sociais comunitárias, de produção de vida, de pessoas. O território camponês é um espaço povoado por famílias de várias gerações, o que faz perceber que seja esse um espaço de produção de alimentos, necessários para manutenção da vida de pessoas. É essa presença de grupos familiares no território camponês que o caracteriza como sendo um espaço de relações sociais comunitárias, de produção da existência, de vida, de pessoas. O território camponês é um espaço povoado por famílias com várias gerações, o que faz perceber que seja esse um espaço de produção de alimentos, necessários para manutenção da vida de pessoas.

O agronegócio tem seu espaço praticamente desabitado em sua totalidade, pois não é espaço de povoamento, de vida. A presença de comunidades, vilas e/ou povoados por perto é uma ameaça ao “desenvolvimento” e ao aumento de espaço para produção da monocultura. É dessa natureza expansiva do agronegócio, desse constante crescimento territorial que este se caracteriza como espaço de produção de mercadorias, de produtos, obedecendo à lógica capitalista de produção ampliada que, conforme Santos (2008, p. 43):

[...] provoca o desenvolvimento desigual, por meio da concentração de poder expresso em diferentes formas, por exemplo: propriedade da terra, dinheiro e tecnologia. Esta lógica produz a concentração de poder criando o poder de concentrar, reproduzindo-se infinitamente. A produção infindável é da natureza do modo capitalista de produção, portanto, para garantir sua existência, o capital necessita se territorializar sem limites. Para sua territorialização, o capital precisa destruir outros territórios, como, por exemplo, os territórios camponeses e indígenas.

O processo de ampliação do território do agronegócio é um processo mortífero, pois a lógica de seu desenvolvimento compreende ser necessária a total destruição do espaço de

produção de vida do camponês. Assim, essa lógica defende que, para territorializar, é preciso des/territorializar outros grupos, comunidades e povos. As investidas do capital sobre as comunidades camponesas implicam na destruição dos diversos assentamentos, culturas, modos de vida e até de pessoas. Neste caso,

Para sua territorialização, o capital precisa destruir outros territórios, como, por exemplo, os territórios camponeses e indígenas. Esse processo de territorialização e desterritorialização gera conflitualidades diferenciadas que se modificam de acordo com a conjuntura da questão agrária (SANTOS, 2008, p.44).

Para além da relação de produção de alimentos, no território camponês, temos a perspectiva de território de relações sociais, por que são as pessoas o elemento fundante dessas comunidades. São as pessoas que formam essas povoações, buscando naqueles espaços a manutenção da vida, pela produção de alimentos, e de relações culturais, sociais, políticas mais humanas e democráticas. Assim, na paisagem do território camponês revela-se a diversidade de sujeitos, culturas, atividades produtivas, suas residências e outras construções, demonstrando o seu modo de organização no espaço e suas relações de trabalho, ou seja, suas relações sociais, como assegura Santos (2008, p.41):

A diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é nesse e desse espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos. Homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem dos territórios camponeses.

A ideia de território camponês pode aglutinar desde a unidade de produção que pode ser o sítio, o lote, a propriedade familiar; ou ainda áreas maiores como a comunidade, o assentamento é até o município. O que irá definir esse território como camponês será, então, se o uso que se faz dessa terra está vinculado diretamente à lógica de produção familiar. Cabe, dentro da classificação de território camponês, a concepção de território de relação social:

Pode-se dizer, então, que o território camponês é uma unidade espacial, mas também é o desdobramento dessa unidade, caracterizada pelo modo de uso desse espaço que chamamos de território, por causa de uma questão essencial que é a razão de sua existência. A unidade espacial se transforma em território camponês quando compreendemos que a relação social que constrói esse espaço é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental. A prática dessa relação social assegura a existência do território camponês, que, por sua vez, promove a reprodução dessa relação social. Essas relações sociais e seus territórios são construídos e produzidos, mediante a

resistência, por uma infinidade de culturas camponesas em todo o mundo, num processo de enfrentamento permanente com as relações capitalistas. (FERNANDES, 2012, p.746).

As relações sociais que se desenvolvem no território camponês, em primeira instância, são compreendidas como interações familiares, que se dão os entre membros de um mesmo núcleo paterno e parental. A partir desse vínculo, é que se estabelecem outros contatos entre as famílias diversas que povoam uma determinada área. Estes arrolamentos, por sua vez, podem se dar via cooperativismo, comunitarismo e associativismo. Esses processos fazem parte da própria necessidade de organização social para enfrentamento e combate das pautas dominantes e hegemônicas.

Mas o território camponês não é só sinônimo de trabalho coletivo, de colaboração, de partilha, de trabalho familiar. É preciso que se pontue aqui, como o capitalismo, através de seus mecanismos de controle produtivo, conseguiu subordinar a produção camponesa ao mercado, mesmo com a resistência e com a luta dos agricultores, pela produção em outras bases diferentes das que se organizam a produção no agronegócio. Existe, infelizmente, no espaço camponês, uma dependência nem sempre perceptível, que se transforma em subordinação econômica, pois: “em sua quase totalidade, a produção camponesa está subordinada ao mercado capitalista; é ele que determina os preços de modo que as empresas capitalistas se apropriam de parte da renda dos produtores familiares” (FERNANDES, 2012, p. 747).

Se na década de 1990, as dificuldades de incentivo à agricultura camponesa, por parte do governo, já eram bem marcadas através de programas descontínuos, precários e de difícil acesso por parte do camponês, em muitos casos esse apoio não existia. Nessa situação, o camponês encontra-se no abandono das políticas públicas. Referimo-nos ao pequeno agricultor, pois este perde parte significativa de sua produção para o capitalismo e vai subsistindo:

Porém, embora o território camponês subsista subordinado às relações capitalistas, sua existência é garantida pelo trabalho familiar, cooperativo, associativo e por outras formas de relações não capitalistas. O grande desafio do campesinato é manter sua soberania, desenvolvendo seu território por meio de sua autonomia relativa e do enfrentamento à hegemonia do capital (FERNANDES, 2012, p. 746).

Este autor levanta alguns pontos relevantes na discussão do território camponês: um deles é que a existência do território camponês independe das relações de dependência para com o mercado capitalista. Sua existência e permanência estão vinculadas ao próprio trabalho

familiar. É nessa “colaboração”, “cooperação” e “associação”, que reside a força do território camponês. Lembremos que o território camponês é um lugar de relações sociais familiares e não um espaço de produção de mercadorias, como o espaço capitalista do agronegócio. O território camponês é lugar de produzir a vida, não é um espaço de produção da monocultura.

Outro aspecto que não pode ficar esquecido é a produção e manutenção da soberania do território camponês, como forma de enfrentamento da “hegemonia do capital”. O território camponês, pela simples razão de continuar existindo, resistindo e reexistindo, precisa caminhar mais e mais rumo ao seu desenvolvimento e construção de autonomia; isso garantirá as relações sociais mais solidárias, proporcionará o crescimento humano, social, econômico e cultural das comunidades, bem como a conscientização do camponês de seu lugar, enquanto sujeito de ação no processo de transformação social.

Aproveitamos ainda esse espaço para falar que, derivado do processo de subordinação do trabalho do camponês à lógica do mercado capitalista, produz-se a miséria no campo. A miséria no campo não é outra, senão a consequência dessa captação da riqueza produtiva e das terras do agricultor, não mais pela força, mas pelo enfraquecimento do produtor, pela precarização do seu trabalho e pela desvalorização de sua produção agrícola, frente a produção do agronegócio, levando esse agricultor a se desfazer de seu território:

Nessa condição de subalternidade, a maioria absoluta do campesinato brasileiro entrega a riqueza produzida com seu trabalho ao capital, vivendo em situação de miséria. Essa miséria é gerada cotidianamente pelas relações capitalistas, que, depois de se apropriarem da riqueza produzida pelo trabalho familiar camponês, também se apropriam de seu território (FERNANDES, 2012, p. 748).

Quando o capital, por mecanismos de mercado, adquire a produção agrícola familiar para dali obter lucros maiores sobre o trabalho de outrem, ele tem um objetivo principal a ser conquistado, que é a terra de trabalho do agricultor. Por isso, não interessa às forças hegemônicas o desenvolvimento da agricultura camponesa, pois agricultores produzindo de forma humana, sustentável e agroecológica é sinal de autonomia e rompimento com a condição de subordinação da agricultura camponesa ao agronegócio. Sendo assim, o próprio desenvolvimento dos territórios camponeses é uma caminhada rumo à emancipação e soberania alimentar.

Neste contexto de luta no campo, os movimentos sociais exercem um papel fundamental de conscientização dos trabalhadores e trabalhadoras, a fim de que estes percebam a necessidade de reivindicação de direitos, de políticas públicas que visem a

garantia do acesso à terra e à educação, a melhoria da qualidade de vida e das condições e relações de trabalho.

2.3 Os movimentos sociais do campo e as experiências de Educação Popular: contribuições dos acumulados históricos

Ao longo de sua trajetória, os movimentos sociais do campo têm realizado um trabalho educativo que acumula experiências valiosas de práticas educativas, ancoradas em outros princípios que se diferenciam das experiências educativas tradicionalistas. Essas experiências contribuíram e contribuem para a organização dos trabalhadores e para a preparação de homens e mulheres, jovens e crianças para a transformação da realidade local e construção de outra sociedade, assentada em outra matriz de desenvolvimento.

A educação popular se constitui através dessas experiências históricas de enfrentamento do sistema capitalista pelos trabalhadores na Europa, entre elas as experiências socialistas do Leste Europeu, bem como o pensamento pedagógico socialista, as lutas pela independência na América Latina, a teoria de Paulo Freire no Brasil, a teologia da libertação e as elaborações do novo sindicalismo e dos Centros de Educação e Promoção Popular (PALUDO, 2012).

Essa concepção de educação foi sendo forjada e percebida mais precisamente entre as décadas de 1950 e 1990, no seio das camadas populares, que desenvolveram relações com os movimentos sociais em defesa dos seus direitos. Nessa luta por direitos e políticas públicas, os diversos movimentos sociais do campo e da cidade são os protagonistas, por serem formados por trabalhadores e trabalhadoras que sofrem diretamente as injustiças e abusos do modelo de desenvolvimento econômico hegemônico.

Conforme Calado (2004), os movimentos sociais representam ações articuladas e organizadas de sujeitos coletivos integrantes da sociedade civil, que, a partir de suas diferentes motivações e interesses, orientam as atividades conforme suas convicções, visando alcançar seus objetivos de manter, de reforçar ou de mudar a ordem social estabelecida.

Para Lins (2016), os movimentos sociais são processos de ações coletivas em harmonia com objetivos claramente definidos por determinados grupos sociais que o protagonizam e lutam contra as relações sociais adversas, utilizando-se de sua força social para assegurar ou conquistar suas demandas.

Dessa maneira, os movimentos sociais são uma força ativa dentro do processo democrático brasileiro; as suas contribuições são visíveis no processo de mudança das bases

sócio-políticas de uma determinada sociedade e ainda da conquista de direitos por parte de trabalhadores. Para Fabrini (2008, p. 24):

Os movimentos sociais podem ser caracterizados como manifestações organizadas da sociedade civil com o objetivo de contestar a ordem estabelecida e a maneira como a sociedade está organizada. Eles estão presentes na luta por grandes transformações da sociedade, tais como luta por mudanças no sistema econômico e modo de produção, bem como reivindicações localizadas e ligadas à cidadania e garantia de direitos. Assim, as ações coletivas contemporâneas realizadas nos movimentos podem ser manifestações dos operários pela melhoria das condições salariais e de trabalho, luta dos camponeses pela terra, bem como os movimentos de natureza cultural, étnica, etária etc.

Neste sentido, os processos de lutas dos movimentos sociais estão voltados para a transformação das condições existentes na realidade social, de carências econômicas e/ou opressão sociopolítica e cultural, promovidas pelo modelo social dominante (GOHN, 2004). Em virtude disso, os movimentos geram uma série de inovações nas esferas pública e privada; participam direta ou indiretamente da luta política de um país, e contribuem para o desenvolvimento e a transformação da sociedade civil e política. Tais movimentos sociais recebem o suporte das entidades e organizações da sociedade civil e política, atuando em prol de demandas socioeconômicas ou político-culturais que abrangem as problemáticas conflituosas da sociedade onde atuam. Neste contexto,

Os movimentos sociais do campo, como sujeitos coletivos de direitos e políticas, expressam e reafirmam a capacidade transformadora dos homens e mulheres do campo, quando se movimentam em marchas e ações coletivas buscando um objetivo comum. E, assim, instituem, de forma autêntica, novos direitos, construindo na prática experiências transformadoras. (PONTES, 2012, p.726).

Embora os movimentos sociais do campo sejam considerados como sujeitos de direito, um dos problemas que tal classificação traz é a que em uma sociedade organizada e hierarquicamente constituída por normas legais, os direitos são aprovados pelas autoridades legislativas, o que contribui:

[...] para que a ordem estabelecida na sociedade seja mantida e reforçada, pois, em geral, nega-se a capacidade transformadora das ações diretas dos excluídos, ações motivadas pela realidade social e baseadas nas necessidades reais do povo e que produzem as verdadeiras condições para a criação de direitos. (PONTES, 2012, p.726).

Os movimentos sociais do campo são os sujeitos coletivos de direito, que travam uma luta histórica em busca da garantia de seus direitos negados, principalmente os direitos à terra, à educação e à saúde. Isso nos leva a pensar que “sem sujeitos sociopolíticos críticos e atuantes, as mudanças sociais e culturais são muito mais difíceis e muito lentas” (GOHN, 2013, p. 33). Por serem “sócio-políticos”, é que as pautas dos movimentos sociais do campo trazem as mais diversas problemáticas sociais: saúde pública, educação de qualidade, o problema da fome no mundo, as relações de trabalho opressoras, a violência contra o trabalhador, os conflitos diversos no campo, o genocídio, entre outras.

Há de se notar que muitas das reivindicações dos movimentos sociais do campo, atravessam décadas como o caso da necessidade de reforma agrária no Brasil, bem como, o anseio de transformação completa das estruturas de organização da sociedade capitalista. A luta contra a expansão do latifúndio, que tem no agronegócio sua maior expressão na atualidade, bem como as graves consequências de sua expansão para o meio ambiente e para a existência das comunidades camponesas, estão entre as principais pautas dos movimentos sociais do campo, que sendo formada por uma diversidade de sujeitos, com muitos modos de relações e organização, possuem muitas questões.

A luta pela afirmação do direito à terra pelos camponeses, mediante a ocupação, gera uma disputa de interesses que produz também a afirmação do poder por parte dos latifundiários e, por vezes, o Direito sai em defesa do segundo grupo, criminalizando os camponeses. Assim,

Os movimentos sociais do campo, quando colocam em ação coletiva os camponeses excluídos da terra, reencontram direitos já reconhecidos abstratamente nas legislações nacionais e internacionais, e negados pela prática capitalista de mercado. Dessa contradição surgem os conflitos sociais e a afirmação de poder. (PONTES, 2012, p.727).

A atuação dos movimentos sociais permanece ligada à mudança das condições concretas de opressão e exclusão dos povos do campo dentro do projeto social pensado e operado pelo capitalismo para este setor da economia. Tal atuação se dá pela organização dos sujeitos, que se encontram na condição de oprimidos, à margem dos projetos sociais e do projeto de nação pensado pelas elites dirigentes do Brasil. Esses movimentos baseiam-se em relações sociais coletivas e solidárias, apresentando um modelo de produção agroecológico como saída alternativa de desenvolvimento do campo.

O acesso aos recursos culturais e materiais precisa ser direito válido para todos os seres humanos, tanto da cidade quanto do campo. O uso que o capital faz desses recursos e

sua forma de acumulação é que torna inviável o acesso das camadas populares aos recursos, uma vez que esses recursos são bens de uso coletivo, o capital acaba por torná-los bens de uso restritivo, individual, privilégio de poucos, impedindo a maior parte da população do gozo de seus direitos sociais, essenciais à vida. Nesse sentido, a luta dos movimentos sociais coloca os oprimidos nessa disputa e oferece a possibilidade de sua conquista e transformação da realidade imposta.

Pela própria necessidade de organização e conscientização dos povos do campo, os movimentos sociais desenvolveram suas próprias experiências educativas. São práticas forjadas nas lutas, nas manifestações, na participação social e política, na caminhada, na comunhão, na associação, na partilha, na cooperação e na resistência ao projeto capitalista de desenvolvimento no campo. É nessa compreensão que reafirmamos o caráter político-educativo dos movimentos sociais, que numa concepção freireana de educação popular, entende que na caminhada e no aprendizado com o povo trabalhador, esse povo assume a identidade de classe e o papel de sujeito político coletivo da educação e da transformação em seu próprio processo de luta (RIBEIRO, 2013).

No Brasil, algumas experiências educativas, já legitimadas, acumulam práticas que se desenvolveram através de princípios político-pedagógicos e de formas próprias de se fazer educação, podendo ser mapeadas, como é o caso das práticas desenvolvidas por Paulo Freire, que puderam inspirar e influenciar outros projetos educativos, como os desenvolvidos pelas CEBs-Comunidades Eclesiais de Bases; MEB - Movimento de Educação de Base; o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, e o trabalho da Comissão Pastoral da Terra - CPT, dentre outros movimentos e organizações sociais.

O trabalho educativo realizado por Paulo Freire e seu método sistematizado de alfabetização, em 1962, representa um avanço na educação das camadas populares, dos oprimidos, no sentido de conscientização dos trabalhadores sobre a condição social e política que os oprimem, pois:

[...] sua abordagem da realidade tem um caráter multidisciplinar e contempla diversas dimensões, destacando-se o papel do educador-político. Freire postula uma educação libertadora e conscientizadora voltada para a geração de um processo de mudança na consciência dos indivíduos, orientada para transformação deles próprios e do meio social em que vivem (GOHN, 2013, p. 34).

Este trabalho tem início dentro do Movimento de Cultura Popular (MCP), em Pernambuco, e seu método trabalhava com o povo, reconhecendo-os como sujeitos críticos e políticos, sujeitos de sua história, participantes abandonando a condição de “objeto”. Essa

educação permitia ajudar o homem a fazer-se agente de sua própria libertação. Dentro desse movimento, o educador passou a utilizar os Círculos de Cultura como espaço de diálogo e discussão, onde se debatia as problemáticas sociais, tendo a cultura como conteúdo capaz de levar o homem analfabeto, de uma visão mágica a uma compreensão crítica da realidade. (PAIVA, 2015).

Esse trabalho obteve grande êxito entre os trabalhadores rurais e ficou conhecido através da experiência de alfabetização realizada em Angicos, no Rio Grande do Norte, na década de 1960, denominada de “as quarenta horas de Angicos”. Partia-se do levantamento do universo vocabular dos grupos de trabalhadores, escolhia-se as palavras com maior riqueza fonética que, por sua vez, estava ligada à realidade social, cultural e política. Todo esse trabalho era realizado com ajuda dos estudantes universitários na produção de materiais pedagógicos. Esse método exige que se assuma uma postura pedagógica que parte da experiência do povo, e a partir dela se firma o seu projeto educativo e se esboça a construção de um novo projeto social (PAIVA, 2015).

Nesse sentido, o educador estabelece com o povo uma nova maneira de organizar a própria prática educativa, nesta os conhecimentos não se encontram prontos fora da realidade social. Os saberes são extraídos da experiência do povo que em comunhão sistematizam suas experiências e traçam os novos passos a serem tomados.

Nesse contexto, o trabalho das Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs) e do Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961, trouxeram contribuições importantes na disseminação destes projetos de educação popular. São, nesse ponto, trabalhos educativos voltados à organização e conscientização dos trabalhadores rurais através das experiências de alfabetização de jovens e adultos. Contraditoriamente, num outro viés, atendendo ao carácter religioso, esse movimento pretendia seguir o objetivo de ajudar os trabalhadores no combate “às ideologias que são incompatíveis com o espírito cristão” (PAIVA, 2015, p.268).

Essas duas posturas presentes no movimento ressaltam também sua contradição. Como um movimento patrocinado pelo governo, conseguirá desenvolver uma educação para conscientização e emancipação dos trabalhadores no meio rural, preparando-os para as reformas básicas como a reforma agrária, mantendo uma vestimenta evangelizadora? Essa situação exigiu a ruptura com a postura essencialmente religiosa e catequética, por ocasião da elaboração do Regimento Interno em 1962, onde se reafirmou a oferta de educação de base, levando o camponês a uma concepção de vida, e consciência de seus deveres e exercício de direitos, suprimindo a formação meramente integrativa, por uma autêntica e criadora, que

levasse o educando a compreensão de seu papel como agente de cultura, através das escolas radiofônicas (PAIVA, 2015).

Além disso, a Comissão Pastoral da Terra – CPT, criada em 1975, no contexto de enfrentamento do projeto de desenvolvimento da Amazônia, proposto pelos militares, também desenvolveu um papel de destaque na organização social e política dos camponeses no Brasil. Para Canuto (2012), a CPT teve uma atuação de destaque ao desenvolver:

[...] um serviço educativo e transformador para os povos da terra e das águas, a fim de estimular e reforçar o seu protagonismo, contribuindo para articular as iniciativas das comunidades camponesas, ao mesmo tempo em que busca envolver toda a sociedade na luta pela terra e na terra.

O serviço desempenhado pela CPT tem se mantido no seu foco principal, que é o de apoiar a causa dos/as trabalhadores/as rurais, atuando na organização dos movimentos, incentivando a criação de sindicatos em todas as regiões do país, na tentativa de ocupar espaços de liderança. O trabalho da CPT também se deu em apoio à organização de outros movimentos como o MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens, e mais tarde estendendo esse apoio ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, unindo forças em favor da Reforma Agrária, bem como saindo em defesa da agricultura camponesa junto com o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA): “novos elementos começaram a fazer parte da compreensão da CPT. A terra não é só espaço de produção, mas lugar da vida; e, nesse espaço, devem ser desenvolvidas relações harmoniosas com a natureza e com todos os seres vivos que a habitam” (CANUTO, 2012, p. 132).

Os projetos da CPT, junto aos diversos movimentos em defesa do trabalhador rural, têm sido de grande relevância até hoje. A CPT ultrapassou seus objetivos iniciais e assumiu a defesa da água, e sua importância para os povos. Também incorporou os conceitos de território e imprimiu forte participação na defesa da terra, junto com as comunidades tradicionais dos povos indígenas e as comunidades quilombolas em território nacional.

Nesse contexto de organização política dos trabalhadores do campo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST tem desenvolvido projetos relevantes no campo da educação popular, voltado à formação política e à organização das lutas em defesa da reforma agrária. Ele surgiu no cenário brasileiro, em 21 de janeiro de 1984, ocasião da realização do I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Cascavel (PR), levantando a bandeira da Reforma Agrária e denunciando as injustiças sociais produzidas pelo modelo de desenvolvimento econômico pautado no latifúndio e que, em nossos tempos, tem

se fortalecido sob a égide do agronegócio. Entre as frentes de ação do MST, destacam-se as mobilizações, ocupações, produção, comercialização e a luta por educação.

Na visão de Caldart (1997), o MST tem se organizado em torno dos seguintes objetivos: terra, como bem coletivo essencial para produção das condições de vida no campo, e a implantação da reforma agrária e mudanças concretas nas políticas públicas em nosso país. Portanto, é uma organização genuinamente formada pela classe trabalhadora rural que luta pela conquista da terra, fonte de sobrevivência para esses trabalhadores que vivem da agricultura.

Destaca-se pela sua capacidade de formular suas pautas de lutas através de ações coletivas articuladas por meio de estratégias políticas focadas na posse da terra. Utilizando-se de sua força social, promove grandes mobilizações através de atos, reuniões e marchas que dão visibilidade às demandas dos camponeses. Para Lins (2016, p. 23), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST é resultado do acúmulo das experiências de lutas e ações propostas por outros movimentos e organizações rurais. Desse modo,

A trajetória de organização de luta percorrida pelos camponeses culminou com o MST, caracterizando-se como um movimento continuador da luta histórica pela reforma agrária, como as ligas camponesas; denunciando as opressões e injustiças decorrentes das relações geridas pelo capitalismo, o que nos faz deduzir que não houve ruptura no processo de luta pela reforma agrária, mas que ela foi assumindo outras dimensões imbricadas com outros sujeitos em seus diferentes contextos, expressando lutas pontuais localizadas em espaços micros da sociedade. (LINS, 2016, p. 23).

Nesta trajetória do MST, o movimento foi capaz de refletir sobre as realidades vivenciadas pelos povos do campo e ampliar suas pautas de lutas, buscando articular a luta pela terra com outras lutas importantes para a construção de outro projeto de desenvolvimento para o campo. Nesse cenário é que brota a necessidade de um projeto educativo diferente do proposto pelos governos aos povos do campo, que incorpore as experiências dos camponeses e suas lutas. Dessa forma,

Cabe destacar que o projeto de educação do MST foi sendo construído dentro do movimento como um processo, não foi uma determinação de algum teórico que convenceu o MST. O processo de construção das atividades de educação dentro do MST foi se dando a partir da conscientização de seus membros sobre a natureza, a necessidade e a importância desse aspecto na vida dos camponeses. No início do MST, quando aconteceram as primeiras ocupações de terra, havia ainda uma visão ingênua do processo educativo. (DAMASCENO, 2016, p. 56).

As experiências educativas do MST nasceram de seu processo de luta, sendo um projeto genuinamente popular, construído no bojo das práticas políticas, nas relações de trabalho, no enfrentamento das forças do capital, nas reivindicações de políticas públicas. Esse modelo educativo se sustenta nos saberes imbuídos de práticas sociais, na ideia do camponês como sujeito, como produtor de cultura; provenientes do “saber técnico” forjado pelo camponês em sua experiência direta com os desafios de sua realidade.

No próprio processo de ocupação das terras e na constituição histórica do movimento, o MST foi percebendo que precisavam também “ocupar a escola”, pois “o mesmo modelo de desenvolvimento que gera o sem-terra também o exclui de outros direitos sociais, entre eles o de ter acesso à escola” (CALDART, 2012, p. 231).

O projeto educacional do MST representa uma luta pelo direito à terra e também à escola. No início, esse movimento não conseguia fazer relação entre as duas lutas. Mas à medida que o movimento foi se firmando, a necessidade por escola para os filhos passou a fazer sentido. Existem três significados amplos sobre a importância da escola para o MST, em seu processo histórico: As famílias sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) pelo direito e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse real sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos); o MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, assumir a tarefa de organizar e articular, por dentro de sua organicidade, essa mobilização; produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva; o MST incorporou a escola em sua dinâmica, e isso em dois sentidos: no cotidiano e nas preocupações das famílias, tem que ter escola, e que não seja uma escola qualquer (CALDART, 2012).

É, dentro desse processo de transformação social, protagonizado pelos movimentos sociais, na busca por seus direitos e entre eles a terra, condições de vida digna, melhoria nas relações de trabalho e educação de qualidade, que se inserem as experiências de educação popular de grande referência para o Brasil e para o mundo. As conquistas realizadas pela educação popular vão desde conscientização, organização e luta política dos trabalhadores do campo e da cidade, perpassando pela transformação da realidade local e a construção de outro projeto de sociedade. Esse projeto educativo é radical, dialógico e emancipador em sua natureza, por pretender a transformação da sociedade, valorizando os sujeitos do campo como produtores de saberes, e agentes conscientes dessa educação política que os coloca dentro da luta pela transformação. Essas práticas contribuíram para conscientização dos povos do campo e se inserem dentro do movimento de luta por uma educação do campo ressurgido na

década de 1990, sustentada em uma perspectiva de homem, de educação, de sociedade, vinculada às realidades dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, pautada na participação, na igualdade, respeito, criticidade e autonomia desses sujeitos.

3 DOIS PROJETOS EDUCACIONAIS NA MESMA TERRA: EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo discute os dois projetos educacionais em disputa no campo brasileiro, que representam duas perspectivas de sociedades, amparadas por modelos sociais, econômicos, culturais e ideológicos bem distintos. A Educação Rural, atrelada ao modelo capitalista de desenvolvimento urbano, latente na década de 1930, oferece ao campo uma educação precária, pautada no desenvolvimento urbano industrial, vinculado ao Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA). Já a Educação do Campo emergiu no cenário político brasileiro da década de 1990, a partir das lutas dos movimentos sociais do campo, enquanto projeto educativo vinculado à cultura e ao modo de vida dos povos do campo e, acima de tudo, comprometido com a construção de outro projeto de desenvolvimento relacionado com o Paradigma da Questão Agrária (PQA).

Neste capítulo, discutimos ainda sobre a Pedagogia da Alternância, inserida no campo brasileiro a partir da década de 1960, como uma alternativa de formação que se consolidou neste contexto de luta da educação do campo e trouxe contribuições significativas para a formação crítica dos camponeses. Por fim, discutimos sobre os possíveis diálogos existentes entre as experiências educativas vivenciadas no âmbito da Pedagogia da Alternância com as experiências construídas a partir da Educação Popular, no contexto das práticas educativas que se desenvolvem em Casas Familiares Rurais.

3.1 A Educação Rural e a Educação do Campo: “joio” e “trigo” “plantados” no campo brasileiro

Utilizamos as metáforas “joio” e “trigo” para caracterizar os modelos educacionais: “Educação Rural” e “Educação Campo” como projetos educativos distintos; o primeiro, como produto governamental, sintetizado e “plantado” no campo pelas instâncias oficiais, legalmente constituídas; e o segundo, como demanda dos movimentos sociais do campo, “cultivado” em resistência à “erva daninha” representada pela Educação Rural.

O projeto de Educação Rural, ofertado ao campo pelo poder público, é caracterizado pela Escola Tradicional, que tem o ensino focado na transmissão de conteúdos desvinculados da realidade social, econômica e cultural do campo, ou seja, da dinâmica de produção da vida do trabalhador no campo. Esse projeto está vinculado a uma ideia de formação precária, em que a escola situada no campo mantém características de ensino urbano, se demonstrado autoritário e excludente ao negar o homem do campo como sujeito histórico e produtor de

saberes, negando as relações sociais de trabalho e a cultura dos povos camponeses. Ao criticar o modelo de ensino e a função social da Escola Tradicional no Brasil, presente no campo e na cidade, Freire (2005, p. 67) a denomina de educação bancária:

Na visão “bancária” da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está sempre se ancora no outro.

Essa concepção se funda numa relação educador-educando marcada pela opressão de um sobre o outro, uma espécie de relação entre aquele que sabe, sobre outro que não sabe, a ser “colonizado”, “catequizado”. Tal educação se resume na transferência ou ato de depositar conteúdos, produzindo uma espécie de “cultura do silêncio”. Nessa relação, os papéis do educador e do educando encontram-se previamente determinados.

A Educação Rural, sustentada pela concepção de ensino, caracterizada por Freire como “bancária”, é herdeira da Escola Tradicional, que coloca o educando sempre em segundo plano em relação ao educador. Um projeto educacional que traduz os interesses políticos e econômicos do modelo de desenvolvimento capitalista, presente no campo através do agronegócio. Esses interesses fazem parte da agenda de desenvolvimento econômico que promove a expulsão do trabalhador rural de suas terras, e apresenta a urbanidade como ideal de vida, e com isso se pretende a perpetuação do latifúndio, da monocultura, do agronegócio, em um campo que se firma na relação de extrema dependência para com a cidade, espaço idealizado do projeto de modernização social.

A Educação Rural (o “joio”), nunca foi uma proposta de ensino democrática, pois sempre esteve aparelhada ideologicamente pelas classes dominantes para consecução eficiente e eficaz da tarefa de escravizar, destruir sujeitos livres e produzir operários alienados. Neste caso,

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo de trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240).

A trajetória da Educação Rural no Brasil tem início na década de 1930, no contexto social e econômico pautado pela industrialização e urbanização do país, “terreno” social

adequado para sua “germinação”, tendo em vista a demanda pela formação de mão de obra no campo e a contenção do êxodo rural. Neste contexto, a Educação Rural foi oferecida como saída redentora para o problema do atraso econômico e da “ignorância” dos trabalhadores do campo. É, a partir dos anos de 1930, principalmente no período do Estado Novo, que se começa a intervir na educação ofertada aos povos do meio rural com o objetivo de aparelhamento conveniente no sentido de adequar-se às novas formas de dependência estrutural, dentro do processo de industrialização iniciado no Brasil (RIBEIRO, 2013).

A proposta de Educação Rural preservada durante muito tempo nas políticas educacionais do Brasil, ainda mantém suas “raízes” na estrutura educacional de muitos municípios brasileiros, através de um modelo de Escola Tradicional pautada no modelo da cidade e nos valores que dão sustentação ao modo de vida capitalista. É comum, em municípios do Nordeste brasileiro, a manutenção de escolas com infraestrutura precária, transporte escolar de baixa qualidade e organizadas no formato multisseriado, com um único/a professor/a que absorve também as funções de gestor/a, coordenador/a pedagógico/a, secretário/a escolar, zelador/a e merendeiro/a. Estas escolas atuam muitas vezes com as sobras dos livros e materiais didáticos da cidade, e ainda são subordinadas às ordens dos latifundiários, fazendeiros que mantêm o domínio econômico e político sobre aquelas comunidades.

Desse modo, a Educação Rural se desenvolve numa perspectiva de adaptação das populações rurais ao modo de produção capitalista, atuando mais na precarização do trabalho e proletarização do camponês. Nessa perspectiva,

[...] a educação assume uma função ‘retificadora’ visando preparar as populações rurais para adaptar-se ao processo de subordinação ao modo de produção capitalista, que assume contornos mais definidos combinando a expulsão da terra à formação de mão de obra para as indústrias nascentes. (RIBEIRO, 2013, p. 166).

Essa educação subordinada ao modo de produção capitalista e atrelada aos projetos de modernização do campo se desenvolveu por dois processos: “o ruralismo pedagógico” e a “extensão rural”, mediante acordos e parcerias com organismos de cooperação com os Estados Unidos. Algumas organizações que contribuíram nesse processo foram às fundações Rockefeller e Kelong (SILVA, 2014). Esses acordos dispunham para o campo no Brasil os “pacotes” prontos de assistência técnica, que terminaram por criar uma dependência dos trabalhadores aos insumos fornecidos. A adoção destes pacotes resultou na destruição de uma parte dos saberes tradicionais passados de uma geração a outra, conhecimentos sobre o

trabalho com a terra e a produção de alimentos, que configura o modo de vida no campo.

Num outro polo desta disputa política, econômica e social estão os movimentos sociais, com suas lutas históricas pelo direito à terra, melhores condições de trabalho e pelo direito à educação no campo. Neste contexto, a educação foi ganhando um papel relevante dentro dos movimentos sociais, diante da necessidade de formação política dos camponeses para o enfrentamento nas lutas contra as elites agrárias e os interesses do capital, representado pelo latifúndio e o agronegócio.

Diante da negação do direito à educação, os movimentos sociais passaram a lutar por políticas públicas que garantissem o acesso à uma educação de qualidade e por uma escola que fosse do/no campo, referenciada nos ideais políticos, econômicos e culturais do campo, com base em relações sociais e de trabalho democráticas, humanas, com base no associativismo e cooperativismo, em respeito ao modo de vida camponês.

Diante deste contexto de negação do direito à educação, a partir da década de 1950, os movimentos sociais passaram a desenvolver experiências educativas relevantes na área da educação popular, que favoreceram o processo de formação e conscientização dos trabalhadores/as para o enfrentamento das condições de miséria e a efetivação dos seus direitos através de manifestações e lutas. Nesta perspectiva, “a educação popular carrega o sentido das organizações populares do campo e da cidade que, na sua caminhada histórica, participam, realizam e sistematizam experiências de educação popular” (RIBEIRO, 2013, p. 43).

O trabalho de educação popular emergiu das experiências educativas vivenciadas a partir dos projetos de alfabetização de jovens e adultos, desenvolvidos por Paulo Freire no Nordeste, dos projetos educativos e culturais do Movimento de Cultura Popular - MCP, na cidade do Recife e das experiências políticas e sociais construídas pelos vários movimentos sociais que assumiram a missão de contribuir na organização política e social classe trabalhadora.

Diante deste contexto, a concepção de educação popular fundamenta-se no pensamento político e pedagógico de Paulo Freire e nas vivências teórico-práticas dos movimentos sociais, portanto, configura-se como um movimento de educação que está a serviço da emancipação dos grupos oprimidos e se constitui através de manifestações, caminhadas, marchas e encontros que visam aglutinar os sonhos e as lutas dos trabalhadores na construção de outro mundo possível.

A partir das experiências da Educação Popular, os movimentos sociais passaram a questionar o modelo de educação rural que tinha como interesse maior a adaptação e o

ajustamento social das camadas populares. Os projetos de educação popular da década de 1960 contrários à lógica de educação bancária tornaram-se um marco importante para avanço da educação libertadora concebida a partir dos ideais pedagógicos de Paulo Freire. Nesse momento, a maior parte da população brasileira vivendo no campo era analfabeta e estava impedida de participar das decisões políticas do país, pois não podia exercer o direito de votar.

Neste sentido, a educação assume um caráter político importante, constituindo-se num “ato político” e instrumento de força na compreensão e na luta pela transformação da estrutura social brasileira. Sendo assim, a Educação Popular surge com o compromisso de assumir a defesa do trabalhador, numa luta contra qualquer lógica de injustiça e opressão.

A Educação Popular ganhou destaque através do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos desenvolvido no município de Angicos, cidade localizada no sertão do Rio Grande do Norte. Em 1963, Paulo Freire pôs em prática seu método, que tinha como objetivo ler e escrever sobre o mundo, preparando os trabalhadores para o contexto político do país. Essa experiência ficou conhecida nacional e internacionalmente como “as quarenta horas de Angicos”, um trabalho que contou com a ajuda de estudantes universitários que realizaram um levantamento prévio do universo vocabular da população local e formaram os Círculos de Cultura, rompendo uma série de “tabus metodológicos” (LYRA, 1996). O círculo de cultura, em sua conceituação original “se constitui assim em um grupo de trabalho e debate” e tinha o propósito de dialogar sobre a realidade dos sujeitos, buscando fomentar o desenvolvimento da consciência crítica destes sujeitos acerca do mundo (FREIRE, 1967, p. 7).

Diante da insatisfação dos movimentos sociais, com relação ao modelo de educação oferecido aos camponeses, foram organizados eventos para discutir sobre as alternativas viáveis a uma mudança real do projeto educativo em curso no campo. O novo projeto não deveria ser mais produto do governo e, sim, uma construção dos movimentos sociais, como resultados de seus ideais, caminhada, anseios e lutas.

Os debates produzidos pelos movimentos sociais culminaram na realização do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), evento organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e primordial para suscitar novas reflexões sobre a educação desenvolvidas no meio rural. Em agosto de 1997, ocorreram as discussões de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Com base nas discussões e reivindicações desta I Conferência, em abril de 1998, o governo Federal instituiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Em maio do mesmo ano, concluem-se as discussões que preparam o documento base da I Conferência, trazendo um

contraponto entre a nova proposta (Educação do Campo) frente à Educação Rural. Neste caso,

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. (CALDART, 2012, p. 240).

Diante desse contexto, a Educação do Campo foi forjada a partir do acúmulo político, teórico e metodológico obtido pelos movimentos sociais e seus intelectuais orgânicos, por meio das experiências de Educação Popular construídas no seio do movimento camponês. Neste caso, é oportuno destacar que a Educação do Campo e a Educação Popular estabelecem ricos diálogos na construção de um projeto voltado às questões centrais das políticas públicas ofertadas aos povos do campo no Brasil. Esses diálogos e/ou aproximações se dão também pelo encontro das pautas dos movimentos sociais do campo na defesa dos direitos políticos e sociais. No centro dessas pautas, a educação é um direito que é o alicerce para organização e luta dos movimentos sociais contra a conjuntura política que se mantinha há décadas, negando uma educação centrada no modo de vida do camponês, capaz de produzir as mudanças que os trabalhadores almejavam. Esse cenário provocava tensão e insatisfação entre os movimentos sociais e as decisões governamentais em seu campo de interesses.

A Educação do Campo (o “trigo”), como modelo educativo alicerçado em um projeto popular de sociedade, é fruto das demandas dos movimentos sociais como expressão de luta pela garantia dos direitos historicamente negados aos povos do campo: os direitos à terra e à educação. Esta mantém o foco de sua luta no desenvolvimento econômico sustentável, na valorização da agricultura camponesa e no desenvolvimento de uma educação que respeita os saberes e o modo de vida do trabalhador rural, atuando na transformação de sua realidade, pela conscientização política e emancipação dos trabalhadores.

A Educação do Campo surgiu como processo originariamente de luta dos movimentos sociais camponeses, da luta primeiramente pelo direito à terra, sem a qual não se produz as condições mínimas de vida no campo. A essa luta foi se avolumando a busca por políticas públicas, e entre estas o direito à educação, a uma escola de qualidade, voltadas às reais necessidades do homem do campo, em respeito a sua identidade:

Ela se configura como uma reação organizada dos camponeses ao processo de expropriação de suas terras e de seu trabalho pelo avanço do modelo agrícola

hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do agronegócio. A luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento faz parte das suas estratégias de resistência, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade, e surgiu como reação ao histórico conjunto de ações educacionais que, sob a denominação de Educação Rural, não só mantiveram o quadro precário de escolarização no campo, como também contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais naquele território (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 11).

Neste cenário, as experiências de educação popular foram importantes no processo de desenvolvimento da consciência crítica dos trabalhadores, despertando-os para a condição de opressão e submissão a que estavam submetidos. Este trabalho despertou os camponeses para a importância da organização comunitária, que resultou no surgimento e fortalecimento dos movimentos sociais do campo. De acordo com Caldart (2012, p. 259),

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

Os movimentos sociais protagonizam a constituição de um novo paradigma educacional, fazendo parte do Movimento “Por uma Educação do Campo”, que vai iniciar um novo referencial e fazer surgir um esforço organizado na defesa desse direito negado, e aos poucos vai lançando seus fundamentos. De acordo com o documento de referência da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, a escola do campo está engajada também no processo de transformação da sociedade. Assim, “a escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade” (BRASIL, 1998, p. 1).

De acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação, n. 36/2001, que aprovou as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixas, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2001, p.1).

A concepção de Educação do Campo é reforçada por Caldart (2012) como aquela que se engaja num movimento em busca de uma transformação política e pedagógica mais ampla, que perpassa pela luta dos movimentos do campo, contrariando a concepção de campo incrustada na lógica capitalista de desenvolvimento. Uma educação comprometida com o fortalecimento da agricultura camponesa, alinhada à concepção de trabalho voltada ao desenvolvimento humano, a valorização dos sujeitos do campo, seus tempos e espaços de produção de vida e relações sociais democráticas, colaborativas, visando à construção de outro projeto social, enraizado nas questões populares, em busca de uma democracia participativa desses sujeitos, na formação de valores, e de uma cultura que produz processos que envolvem crianças e adultos.

Nessa perspectiva, compreende-se o campo como um lugar de produção de vida, e cultura por seus sujeitos que são capazes de gerar sua própria pedagogia, ligada ao trabalho por eles desenvolvido na agricultura camponesa, do conhecimento fruto dessas relações, uma formação humana. Em síntese, pode-se entender a educação do campo como aquela em que:

[...] nos processos educativos escolares, busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem – com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade – o desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses (MOLINA; SÁ, 2012, p.329).

Lima e Melo (2016), ao tratarem do contexto da Educação do Campo, apontam dois dos principais desafios para sua efetivação como um direito dos camponeses: primeiro, as dificuldades relacionadas ao acesso às escolas, que se acentuou pelo fechamento destas instituições⁵, que de certo modo obrigam crianças e adolescentes a se deslocarem de suas comunidades de origem para os centros urbanos ou para comunidades polos. Segundo, são as propostas pedagógicas que ignoram o espaço camponês como lugar de construção de conhecimentos, cultura e saberes, não vendo os educandos como sujeitos históricos, nem como produtores de saberes relacionados às suas vivências e práticas culturais. Essas barreiras encontradas nas propostas das escolas tornam o caminho mais desafiador para efetivação da educação do campo.

Neste contexto de luta em defesa da Educação do Campo, inúmeras experiências vêm sendo construídas nas várias regiões do país a partir de diferentes matrizes teóricas e

⁵ Um dos problemas vividos ainda hoje no campo são os índices altíssimos de fechamento das escolas rurais. Nos últimos quinze anos, aproximadamente 32.512 escolas foram fechadas, segundo fonte do II PNERA – Relatório da II Pesquisa nacional sobre educação na reforma Agrária (GUIMARÃES, 2017).

epistemológicas. Dentre estas experiências, os projetos educativos desenvolvidos pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), com base na Pedagogia da Alternância, trazem contribuições importantes, tanto para a formação dos jovens do campo, quanto para a construção das alternativas políticas e pedagógicas que fortaleçam os debates em torno da Educação do Campo.

As práticas educativas desenvolvidas com base na Pedagogia da Alternância estabelecem relações entre educação e trabalho; escola, comunidade e famílias, demonstrando que os diversos sujeitos do campo estão engajados, produzindo alternativas educacionais e de desenvolvimento para o meio social em que vivem, não estão estagnados na “ignorância”, mas se encontram em constante movimento, possuem trajetórias que constroem projetos alternativos econômicas, sociais, educativos e culturais e se organizam por meio de sindicatos, cooperativas, associações e escolas.

No Brasil, os CEFFAs que agrupam as Escolas Famílias e as Casas Familiares Rurais⁶ são experiências que se tornaram referências educativas no interior dos movimentos sociais do campo, e que pela Pedagogia da Alternância integram espaços e tempos; e tempos educativos, promovendo educação sócio profissional, atuando no desenvolvimento do campo

3.2 Veredas históricas da Pedagogia da Alternância

Nessa seção, discutiremos sobre o percurso histórico que constitui a Pedagogia da Alternância, apresentando os desdobramentos desde sua origem na França até sua chegada ao Brasil, perceberemos os sujeitos envolvidos no desenvolvimento desse modelo educativo e sua importância na promoção do desenvolvimento humano e econômico do meio rural através das práticas educativas produzidas pelos CEFFA's.

Segundo Estevam (2001), o cruel momento histórico pelo qual atravessava a França, afetava diretamente a vida rural, e trazia muita desesperança para os agricultores:

A década de 30 foi um período muito trágico, intervalo entre as duas grandes guerras mundiais. O país havia sido destruído social e economicamente pela primeira guerra mundial e estava em processo de reconstrução. E a agricultura foi um dos setores da economia mais prejudicados e em decorrência disto, passava por um período muito difícil. Além desses problemas, o estado mostrava-se desinteressado pela questão agrícola, principalmente se tratando dos pequenos agricultores, embora compusessem a grande maioria da população. Somando a isso, a educação era direcionada para as questões urbanas, tomando o ensino desinteressante para os jovens do meio rural. E a juventude rural, sem opção, vivia

⁶ Consultar Parecer CNE/CEB Nº 1/2006 sobre a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). (BRASIL, 2006).

num grande dilema: para estudar necessariamente precisava abandonar a família ou permanecia na agricultura e abandonava a escola; numa época em que educação e trabalho eram coisas contraditórias. (ESTEVAM, 2001, p. 32).

O terreno social sob o qual foi forjado o projeto educacional da Pedagogia da Alternância é o da França do século XX. O país atravessava uma crise econômica, em que o modo de produção capitalista, aos poucos, definia as distinções entre as classes sociais em dois polos. De um lado, aqueles que detinham a força do trabalho; e de outro, os que dominavam os meios de produção (CALIARI, 2002).

A Pedagogia da Alternância nasceu na França, em 1935, durante uma grave crise política e econômica que afetava a vida dos camponeses, devido ao processo de reconstrução social e econômico vivenciado no país, naquele período, entre a Primeira e Segunda Guerra Mundial, situação que afetou vários setores da economia e da vida social. Com uma realidade agrária marcada pela permanência de grande número de pequenas propriedades, com base na agricultura familiar, os agricultores viviam em situação de abandono do estado que se mostrava desinteressado com os problemas do homem do campo e a igreja não apresentava uma saída educacional interessante (SILVA, 2012).

Diante deste contexto, as famílias dos agricultores uniram-se em torno de uma preocupação em comum: como conciliar a educação dos filhos com o trabalho na agricultura desenvolvida nas comunidades? Naquele momento, o modelo de escola em funcionamento no campo não atendia aos anseios das comunidades, pois se pautava num modelo de escola tradicional que ensinava conteúdos desvinculados da vida dos trabalhadores do campo: “por iniciativa de um grupo de camponeses e de um pároco acreditava-se que era possível criar uma escola que atendesse às necessidades do meio rural e que ajudasse a ampliar as possibilidades dos conhecimentos básicos dos jovens do campo” (JESUS, 2011, p.52).

Para Estevan (2001), existem momentos únicos onde ideias resolutivas são construídas e é, então, nos momentos de dificuldades que emergem as grandes iniciativas para a solução dos problemas mais complexos. Um momento como esse foi vivido pelos agricultores na França. Certamente, não havia momento mais oportuno para os agricultores buscarem uma alternativa, pois estavam abandonados à própria sorte. E foi o que ocorreu: pareceu um fato aparentemente isolado, acontecido com o filho de um agricultor chamado Jean Peyrat, que decidiu abandonar os estudos em virtude da falta de motivação. Seu pai, além de agricultor, era o responsável local pelo sindicato rural. O pai ficou extremamente comovido com a história do filho, mas ao mesmo tempo convencido de que algo deveria ser feito.

Provocado pela insatisfação de seu filho (*Yves*), o agricultor (*Jean Peyrat*), junto com um pároco da aldeia de Serignac Pebodou (*I'abbé Granereau*), propuseram uma alternativa que combinava trabalho e educação numa dinâmica que se dividia em dois momentos (Tempo-Escola/TE e Tempo-Comunidade/TC). Esses pioneiros, diante da realidade que se apresentava, decidiram as linhas básicas do plano de formação, e esboçaram um programa com três aspectos formativos para os jovens: técnico, geral e humano (GARCIA-MARIRRODRIGA, 2010). Essa sistemática foi sendo aperfeiçoada e se tornou mais tarde um Sistema de Alternância. A iniciativa desses homens culminou na criação da primeira *Maison Familiale Rurale – MFR*, em Lot-et-Garone, região sudoeste da França (RIBEIRO, 2013).

De acordo com Estevam (2003), essa experiência é o marco que inaugura as *Maisons Familiales Rurales*, embora sua constituição em termos de referência estrutural tenha ocorrido após um processo de muitos esforços e luta para tal; sua gênese não aconteceu por obra do acaso, mas ocorreu em função da necessidade de mudar a realidade excludente em termos educacionais, da necessidade de vinculação da educação ao trabalho das famílias; de participação familiar nos rumos educacionais e ainda na luta contra o abandono do campo por parte dos jovens, entre outras causas. A escola tradicional se demonstrava excludente por estar a serviço de uma ideologia social que produzia a exclusão, em favor da manutenção das estruturas de poder, o que legava ao campo apenas uma escola que estava mais focada numa lógica urbana.

O modelo de escola e de ensino oferecido pelo Estado Francês aos filhos dos agricultores na década de 1930 apontava para uma organização curricular que mantinha uma “distância” entre os conhecimentos escolares e o trabalho das famílias, sendo dessa forma estéreis aos desafios de seu contexto. Assim, “os pais necessitavam de seus filhos nas propriedades e estes não podiam também perder o vínculo com a família e com a agricultura” (JESUS, 2011, p.53). Diante da necessidade de aprofundar a relação entre escola e família, educação e trabalho, a alternância pedagógica tornou-se a solução para que o trabalho na agricultura familiar não parasse, pela ausência dos jovens, e que o vínculo desses com suas comunidades e seus contextos de vida não fosse quebrado, podendo prosseguir seus estudos nas suas próprias localidades.

A Pedagogia da Alternância se firmou como alternativa para o problema do abandono e miséria no campo, bem como da relação dissociada entre trabalho e educação favorecida pela Escola Rural Francesa. Neste caso, “a Pedagogia da Alternância foi um projeto de educação que nasce e se consolida no bojo dos movimentos, em meio às reivindicações e reflexões dos trabalhadores” (JESUS, 2011, p. 53).

As Casas Familiares Rurais - CFR's tiveram a ajuda da igreja católica em seu processo expansivo. Esse crescimento foi acompanhado da necessidade de repensar a formação dos monitores para atuarem na *Maison Familiale Rurale* e, em 1942, foi criada a primeira Escola para Monitores, que disponibilizava cursos específicos na área da agricultura. Entre os pré-requisitos para ser monitor, exigia-se que o indivíduo fosse agricultor e ter no mínimo o ensino primário concluído. Nesse sentido, Jesus (2011) afirma que o corpo docente das escolas era formado por agricultores que completaram o ensino primário. Antes de assumirem a função, eles recebiam uma formação organizada em três sessões que duravam duas semanas. Nesse tempo, aprendiam dinâmicas de grupos, como organizar um curso e noções de Didática Geral. Nos anos subsequentes as MFRs passam por uma reestruturação, sistematizando suas práticas no sentido de superar a improvisação, esse esforço culminou na construção do primeiro plano de estudos elaborado, em 1946, por André Duffaure.

Para Nosella (2012), formar sujeitos atuantes, não sujeitos a burocratização das escolas convencionais, é uma fidelidade do próprio princípio da alternância, estudo – realidade territorial – profissão. Essa formação é uma tarefa que coloca jovens, famílias em movimento constante de aperfeiçoamento de suas práticas e reorganização de suas ações. Tal modelo formativo se constrói na interação com os problemas reais do meio social em que estes sujeitos se inserem e travam suas lutas.

No contexto político e, mais especificamente, nas relações sociais do meio rural em que se constitui a Pedagogia da Alternância, Caliari (2002, p.77) afirma que:

[...] não haveria aí espaço de atuação para uma classe que detivesse simultaneamente a força do trabalho e os meios de produção, como o caso da agricultura familiar. Por outro lado, existia espaço para justificar a permanência, recriação ou mesmo expansão do campesinato, mesmo que o contexto fosse desfavorável, como é o caso do advento da pedagogia da alternância.

A Pedagogia da alternância, desde o seu nascimento, vai representar uma alternativa de educação para os jovens franceses do campo, fortalecendo os vínculos entre trabalho e família, e mais ainda ampliando a possibilidade de harmonização entre o trabalho e a educação dos povos situados no meio rural. Assim, diante de seu projeto de desenvolvimento do meio, vai aos poucos desenvolvendo alternativas de fortalecimento das famílias e comunidades, em torno da produção com base na agricultura familiar, se mostrando opositora às forças do capital.

As vivências no meio rural francês, naquela pequena aldeia, havia posto muitos desafios dos quais a instituição escolar não era capaz de dar respostas satisfatórias. O

abandono escolar era grande, pois as famílias precisavam dos jovens para o trabalho na agricultura. A permanência delas na escola significava a perda de mão de obra. Desse modo, a escola ia à contramão do trabalho desenvolvido na família.

Por sua vez, compreendemos que a Pedagogia da Alternância só poderia realizar-se em uma articulada relação entre teoria e prática, que pode ser compreendida numa práxis que se realiza em tempos e espaços alterando-se em torno da escola, comunidade, acampamento, movimento social, em que se vincula o educando (RIBEIRO, 2013).

Neste primeiro momento, houve certa descrença dos pais dos alunos em relação ao desenvolvimento local, tendo o trabalho no meio rural como seu protagonista, o que representa uma inversão de valores provocada nitidamente pelo projeto capitalista, que vende um sonho de que uma vida melhor e rodeada de conforto não é possível no campo e que esse sonho tem lugar na cidade. Segundo Jesus (2011, p. 52), “o discurso empreendido era o do urbano provedor da ascensão social e do lugar onde o jovem poderia reunir todas as condições para vencer na vida”. Há, nessa constatação, um histórico de desvalorização dos espaços, do trabalho dos agricultores e de tudo que se processa no meio rural, criando-se uma imagem de um lugar em atraso, sem progresso.

A escola, situada no meio rural, naquele momento, não atendia aos objetivos dos alunos, nem tão pouco aos interesses das famílias dos agricultores. Não havia qualquer articulação dos saberes práticos advindos das atividades de trabalho agrícola com os conhecimentos organizados no currículo escolar. No sentido de superar esses limites criados entre o trabalho dos camponeses e a educação de seus filhos que a nova proposta educacional deveria caminhar. Desse modo,

A Criação da primeira MFR foi em Lauzun em 1937 foi a concretização de longas reflexões e múltiplos debates no meio camponês Francês desde os anos 20 do século XX, assim como, de um ‘período de provas’ de dois anos na pequena Aldeias de Sérignac – Péboudou. A influência de um sacerdote rural – o padre Granereau – de uma organização agrícola – o Secretariado Central de Iniciativa Rural (SCIR) – e de alguns pais de adolescentes dedicados à agricultura e comprometidos com os movimentos sindicais, liderados por Jean Peyrat, primeiro presidente de uma MFR da história, foram decisivas (GARCIA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 21).

A criação desse modelo alternativo de escola está envolta pelo ideal de responder às demandas dos jovens agricultores e de suas famílias em relação com a educação e o trabalho no campo Francês. Essa iniciativa representa a força do movimento de agricultores unindo famílias, sindicatos e a igreja para o enfrentamento da crise gerada pelas duas grandes Guerras Mundiais e pela falta de apoio do Estado ao meio rural:

No movimento de camponeses e populações do meio rural pela materialização de uma educação diferenciada para seus filhos, nasce na França, com base na alternância pedagógica entre escola e família, período entre as duas grandes guerras mundiais que abalaram o século 20. A razão dessa ação corresponde a inquietação de um pai, na década de 1930, o senhor Jaime Peyrat, membro do sindicato de agricultores, da Secretaria Central de Iniciativas Rurais (SCIR), em Sérignac – Péboudou, com a insatisfação de seu filho para continuar os estudos na escola, posto que sua organização curricular se distancia da realidade dos campos franceses. (CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011, p. 116).

A Pedagogia da Alternância conta com a parceria das famílias em sua organização. Ela representa o eixo organizador da formação dos jovens na *Maison Familiale Rurale* - MFR em tempos e espaços alternados, ligando as tarefas na unidade de produção familiar e as práticas pedagógicas na escola. Portanto,

[...] em síntese, esta prática pedagógica objetivava contemplar o maior número possível dos filhos de agricultores, mantendo –os em espaços de tempo alternados, entre a escola denominada ‘Maison Familiale’ e a propriedade familiar. A prática proposta oportunizou aos jovens e seus familiares um contato permanente entre os conhecimentos adquiridos na escola e sua aplicação na realidade de sua unidade de produção. Desse modo os jovens teriam acesso a uma educação fundada na teorização de sala de aula, na observação dos fatos e, na prática das tarefas de produção nas dependências das escolas, bem como no relacionamento com a produção junto a sua família. (CALIARI, 2002, p.79).

A Pedagogia da Alternância se propõe realizar uma formação que compreende os aspectos: técnico, social, humano e cultural. Esta é uma pedagogia de múltiplas relações que só podemos analisá-la nas suas multidimensões. Estes fatores se fazem no próprio repertório de áreas que compõe o homem como um ser de relações sociais produtor de cultura. Só poderemos compreender o homem na sua complexidade, que se desenvolve também na constituição da sua vida (GIMONET, 2007).

Esse projeto que começou com a família e a associação dos agricultores foi tão eficaz que influenciou muitas outras experiências pela Europa e pelo mundo. Conforme Jesus (2011, p. 55) “a partir dos anos 50 esse modelo pedagógico passou a ser propagado a diversos países e continentes: Itália, Espanha, Portugal, continente Africano, Continente Asiático, América do Norte, Canadá”.

De acordo com Sousa (2018), o processo de expansão das *Maisons Familiales Rurales* por outros países do mundo começa na década de 1950, favorecida por uma viagem de representantes das autoridades políticas da Itália à França para conhecerem de perto a experiência das MFRs. Esse trabalho de colaboração se deu através das forças sindicais, que lutavam por maior participação popular, das classes operárias na vida política. Essa iniciativa

encontrou força nas ações de formação e de cooperação que levou a frente os anseios de agricultores por uma nova educação. Em virtude disso,

[...] em 1954, com o pedido feito por algumas lideranças de Castelfranco (Treviso) de abrir uma experiência educacional nova, apoiada no Instituto Profissional para a Agricultura de Brusegaba (Padova). A nova experiência seria financiada metade pelo Ministério da Educação e metade pela Prefeitura local. Essa experiência acabou se tornando, fundamentalmente, uma Cooperativa, onde, porém, a parte formativa (reuniões, discussões etc.) tinha um peso preponderante. Faltava, entretanto, em termos de formação, um instrumento adequado e bem estruturado. Nesta altura (1960), dois líderes políticos, Sartor e Brunello, na contínua busca de fórmulas novas, vão à França e acabam conhecendo a experiência das *Maisons Familiales*. A ideia parece interessante e daí em diante as Escolas-Família foram aumentando de número. (NOSELLA, 2012, p. 57).

De acordo com Nosella (2012), a metodologia da Pedagogia da Alternância na Itália é uma adaptação do modelo francês. Na Itália, por causa do relacionamento que se manteve com as autoridades políticas, logo de início produziram-se frutos que facilitaram o seu processo de expansão. Esse apoio superou algumas questões de ordem burocrática e ajudou no financiamento das atividades. Por um lado, avançou-se muito, mas, por outro, o corpo docente italiano, que era em sua maioria funcionários do Estado, eram menos motivado do que os docentes franceses. Na Itália, a experiência da Pedagogia da Alternância também contou com o apoio da Igreja, mas, sua maior força residia na ação de homens do cenário político.

Conforme Silva (2003), após o encontro na França foi possível a construção da primeira Maison em Verona, na Itália, no ano de 1958. Esse projeto passou por algumas alterações, passando a se chamar pelo nome de Escola Família Rural. De forma abreviada ficou *Scuola Famiglia*, outras experiências foram iniciadas nos anos de 1961 e 1962, em *Soligo (Treviso)*, e em *Ripes (Ancona)*, nos anos de 1963 e 1964 (NOSELLA, 2012). A experiência se ampliou e posteriormente foram abertas outras Maisons pela Europa, em 1966 na Espanha e, em 1986, em Portugal.

3.3 A Pedagogia da Alternância no Brasil: desafios, influências e expansão

Na década de 1960, durante o período militar, o Brasil enfrentava uma forte crise econômica e política produzida pelos interesses nacionais, que ditavam os rumos do país, mantendo seus objetivos vinculados ao modelo de desenvolvimento capitalista, que intensificava o êxodo rural, forçando os camponeses a buscarem melhores condições de vida

nas cidades, deixando para trás suas terras. Os agricultores do Sul do Espírito Santo viviam em situação de abandono e pobreza, com pouco incentivo do estado à agricultura local e a crescente erradicação da monocultura cafeeira deixava o cenário ainda mais caótico.

O êxodo rural fruto do processo desenvolvimentista da apresentação do cenário urbano como ideal de vida, e a necessidade de continuidade dos estudos para os filhos dos trabalhadores rurais fazia aumentar esse fluxo migratório. Neste contexto, a Pedagogia da Alternância se instalou em solo brasileiro como uma alternativa à formação dos filhos dos agricultores como uma saída para superação das condições de abandono dos trabalhadores.

Segundo Jesus (2011, p. 56), “essa experiência chegou ao Brasil por meio do padre Humberto Pietrogrande e sob a influência da *Scuole Della Famiglia Rurale* da região de Veneto, na Itália, local de origem do jesuíta”. O padre atuou como mediador das relações entre o Brasil e o governo Italiano. Nesse processo, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes) obteve apoio institucional e financeiro da Igreja Católica e da Sociedade italiana para implementação do projeto no Brasil (RIBEIRO, 2013).

No Brasil, as experiências em alternância funcionam sob a nomenclatura guarda-chuva CEEFAs - Centros Familiares de Formação por Alternância. O Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA) nada mais é do que um nome genérico, formulado no Brasil, em 2001, para articular e unir Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais e Escolas Comunitárias Rurais, para lutarem juntamente no âmbito nacional, pelo reconhecimento da Pedagogia da Alternância e pelo financiamento público, em marcos legais que assegurem os seus princípios constitutivos (BEGNAMI; DE BURGHGRAVE, 2013).

No processo de expansão dos CEFAs, as Escolas Famílias Agrícolas - EFA's foram implantadas em 1968, e as Casa Familiares Rurais iniciou em 1981, pela região Nordeste, depois seguiu seu processo expansivo indo para o Paraná, sendo criada, em 1987, a primeira CFR em Barracão e, em 1991, uma em Santa Catarina no município de Quilombo (RIBEIRO, 2013).

Segundo Santos (2017), o movimento dos CEFFAs no Brasil soma um total de 148 (cento e quarenta e oito) EFAs e 132 (cento e trinta e duas) CFRs. Os cursos são voltados para a agricultura, ofertando o curso técnico em agropecuária. Novos cursos têm surgidos, entre eles, agroecologia, agroextrativismo, turismo e administração. Outros destaques são as Casas Familiares Rurais (CFRs) do Mar, no litoral da região sul do Brasil, indo além do agrícola. Existe ainda a experiência paraense da Casa Escola da Pesca, implantada desde a década de 1990.

No Espírito Santo, o padre Humberto foi motivado a procurar ajuda educacional para o

meio rural por diversos fatores, principalmente os ligados às condições de precariedade em que estavam imersos os agricultores do sul do país. Essa situação se somava ainda ao teor de um diálogo com um jovem camponês. O relato revela que, na ocasião, ele percebeu que havia certo constrangimento dos jovens com relação às suas origens, bem como, ao trabalho desenvolvido a partir da terra, que conotava uma falta de perspectiva de crescimento econômico no meio rural.

Tal postura do jovem revelou certo distanciamento dele para com suas raízes e sua família e uma total negação de sua relação com o meio rural. Era preciso mudar aquelas condições. Se todos os jovens buscarem a cidade, quem ficaria no campo? Quem cuidaria das propriedades? E como ficaria a produção de alimentos? Assim, o padre se preocupou e entendeu que a prioridade era oferecer uma educação e um trabalho específico com os agricultores de modo a promover a fixação no campo (JESUS, 2011).

A situação em que viviam os brasileiros do sul do Espírito Santo foi logo notada pelo padre Humberto, que sensibilizado com o contexto que em muito se parecia com as condições políticas e econômicas vividas pelos agricultores da França e da Itália, iniciou suas experiências com a Pedagogia da Alternância. O trabalho do padre foi direcionado à busca de oportunidades para amenizar as condições de vida dos trabalhadores, descendentes de italianos, nos municípios de Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo.

De acordo com Caliarì (2002), os agricultores capixabas viviam, no início da década de 1960, os desdobramentos da política governamental, que erradicava a monocultura do café, fazendo a substituição por pastagens que passou a ocupar cerca de 70, 1% da área em que essencialmente era povoada por pequenos agricultores. Em virtude disso, por não haver alternativas produtivas que incluíssem as atividades agrícolas dessas famílias, os jovens terminavam sendo atraídos pelo sonho urbano, produzido pelo discurso educacional oficial.

Ao chegar ao Brasil, a Pedagogia da Alternância sofreu as influências do Movimento de Educação Popular, instituído a partir da década de 1950, com o intuito de forjar um movimento político e educativo voltado à formação crítica e a emancipação dos excluídos.

Neste período, as experiências de Educação Popular contaram com o apoio de setores da Igreja Católica ligados à Teologia da Libertação⁷, principalmente através das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que atuavam nas periferias das grandes cidades e no campo,

⁷ **Teologia da Libertação** – é uma reflexão teológica que tem como proposta o comprometimento político da fé com a realidade histórica sob a perspectiva da luta por libertação das classes subalternas. Desenvolveu-se em um momento histórico-político da realidade latino americana na qual o tema da revolução era o elemento mobilizador da cultura política da esquerda. [...] elemento de uma cultura de contraposição à sociedade capitalista (SOARES, 2000).

conscientizando a população pobre sobre as condições de exclusão em que viviam e da necessidade de fortalecer a organização social, visando à garantia dos direitos sociais e a dignidade da população marginalizada.

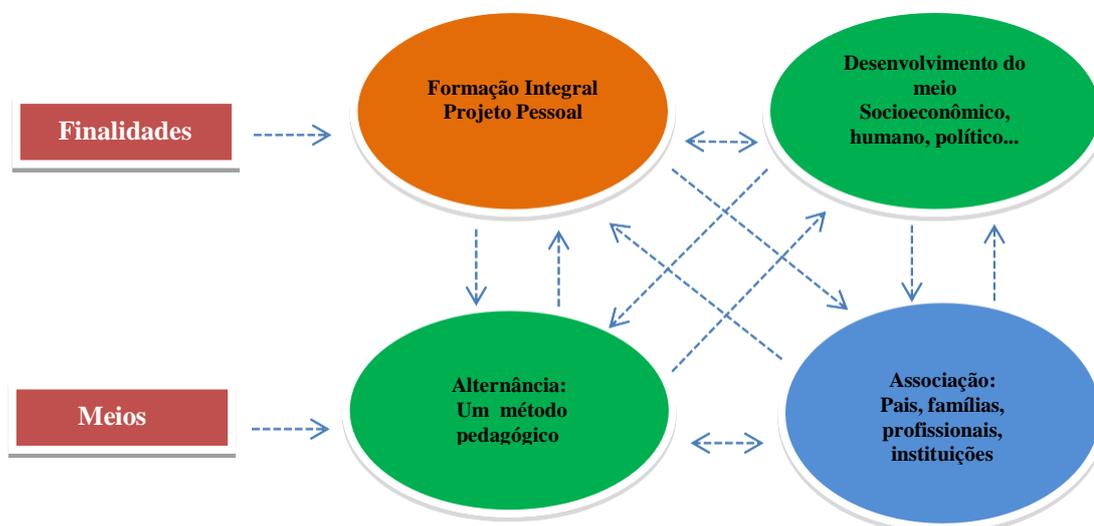
Nessa direção, a Pedagogia da Alternância foi inserida no campo brasileiro através da ação de padres progressistas que atuavam inspirados pela Teologia da Libertação³ e, portanto, apostavam em um projeto de educação que pudesse contribuir com a luta pela libertação do povo pobre que vivia em condição de injustiça e opressão. A Pedagogia da Alternância trouxe para o Brasil contribuições valiosas para produção de mudanças significativas na concepção política, pedagógica e epistemológica na educação voltada aos povos do campo.

A Pedagogia da Alternância é caracterizada por períodos que se alternam em Tempos e Espaços de vivências, estudos e aprendizagens na escola e na família, chamada também de meio sócio profissional, permitindo uma formação mais global que une teoria e prática, em uma ação-reflexão-ação permanente e inerente à própria vida. O alternante (educando) aprende por meio da experiência de onde emergem os novos conhecimentos; através da observação, ao fazer a análise da realidade, e pela sistematização, ele será capaz de conviver para compreendê-la e intervir para a sua transformação.

Na organização dos CEFFAs, a Pedagogia da Alternância lança mão dos quatro pilares que dão sustentação à proposta. Esses pilares apresentam de forma sintética as linhas mestras de sua identidade, estabelecendo finalidades e meios, somando aos princípios fundamentais e aos instrumentos pedagógicos que auxiliam os professores (monitores) e alunos (alternantes) na formação e maior relacionamento com o meio. Os pilares da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs e suas principais relações são conhecidos em cada Escola Famílias Agrícola (EFA) e Casa Familiar Rural (CFR) espalhados pelo Brasil e pelo mundo conforme a simbologia expressa na Figura 4 a seguir:

Figura 4 - Os quatro pilares da pedagogia da alternância dos CEFFAs

OS QUATRO PILARES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DOS CEFFAs



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

Conforme Gimonet (2007), os pilares representam as invariáveis do Movimento dos CEFFAs, apenas em caráter geral. O conteúdo e a forma dos pilares levam a compreensão das finalidades: formação geral e desenvolvimento do meio contidas nos dois primeiros e aos meios, que são a associação local e a alternância nos dois últimos pilares. Esses pilares são, em suma, os fins e os meios do movimento educativo proposto pelo CEFFA, em que:

Os fins ou objetivos são: o desenvolvimento das pessoas em seu meio – a partir de uma educação e formação integral que culmina na formação e execução de um projeto pessoal de vida com base no socioprofissional – e o desenvolvimento local do próprio território mediante a criação do próprio contexto social qualificado. Os meios, um sistema pedagógico capaz de responder adequadamente às necessidades das famílias de um entorno local – a Alternância – gerida por um grupo de famílias responsáveis que se constituem em associação articulada com outros atores locais. (GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p.66).

Desse modo, os pilares dos CEFFA's ajudam a manter a unidade, a natureza, as razões de ser e o próprio método diante de tantos contextos diversos e variações do uso da Pedagogia da Alternância. Nessa compreensão, os autores afirmam:

Podemos dizer que o objetivo geral institucional do CEFFA é conseguir a promoção e o desenvolvimento das pessoas e do seu próprio meio social, a curto, médio e longo prazo, através das atividades de formação integral, principalmente de adolescentes, mas também de jovens e adultos. (GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 65).

Os quatro pilares expressam também os princípios fundamentais da Pedagogia da Alternância vivenciada nos CEFFAs. Esses princípios podem ser percebidos em todo o processo formativo dos alternantes como um diferencial metodológico e balizas no percurso de cada sujeito, marcando seus papéis e funcionalidades. Estes se expressam em um número de seis como se vê a seguir:

A primazia da experiência sobre o programa; a articulação dos tempos e espaços de formação; um processo de alternância num ritmo em três tempos; o princípio da formação profissional e geral associados; o princípio de cooperação, de ação e de autonomia; a associação dos pais e mestres e estágio profissional como parceiros e co-formadores. (GIMONET, 2007, p. 29-31).

Na formação por alternância, os princípios visam o desenvolvimento de ações educativas nos períodos de aprendizagem no meio sócio profissional, na família e na escola. Esses são, em suma, os princípios orientadores das práticas educativas nos CEFFAs, e conseqüentemente, no modelo escolar conhecido como Casa Familiar Rural. O primeiro princípio: “a primazia da experiência sobre o programa”, ressalta a importância da experiência construída no meio social, junto com os familiares como o ponto de partida da formação, antes mesmo do contato dos alunos com o programa curricular do CEFFA.

Isso quer dizer que, na formação por alternância desenvolvida na CFR, os alternantes terão contato vivo, entre conhecimentos escolares e saberes populares, numa dinâmica de busca nos territórios, um constante ir e vir entre esses espaços de produção da própria vida. É nesse sentido que “com a alternância não entram mais em jogo os únicos saberes dos livros e do docente na escola, mas aparece a vida familiar, social e profissional, segundo a dimensão da experiência levadas em conta” (GIMONET, 2007, p.81).

Essa relação bastante imbricada de complementaridade é, na verdade, um percurso de vida, podemos assim denominar, como assegura Gimonet (2007, p. 29): “A Pedagogia da Alternância dos CEFFAs, representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sai da experiência no encontro dos saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente”. Temos, aqui, ainda, uma característica própria das práticas educativas desenvolvidas nas Casas Familiares Rurais, que é a de dar o primeiro passo na relação de produção do conhecimento, partindo da experiência do agricultor, do espaço de trabalho e de vida dos alternantes, que é na verdade o mais importante e é de lá com seus saberes que a “caminhada” começa primeiro pela valorização das suas experiências como experiências também educativas, e desses saberes que encontram espaço no currículo oficial do modelo por alternância:

A perspectiva de currículo acima citada poderá nos ajudar a questionar a noção hegemônica de conhecimento que impera na escola, levando-nos a refletir sobre a tensa e complexa relação entre esta noção e os outros saberes que fazem parte do processo cultural e histórico no qual estamos imersos. (GOMES, 2008, p.17).

A valorização dos saberes do universo cultural dos diversos povos do campo no currículo escolar é uma experiência que começa com o que se vive e do modo como se vive. “A formação do aluno passa por suas próprias vivências, por suas experiências e a chave é a liberdade” (GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 72). Essa vida, na alternância, não se dá separada do trabalho, de um trabalho aprendido desde cedo. Esses primeiros saberes formam uma vereda de saberes que o alternante traz consigo de casa para escola. Eles estão, dessa forma, numa dupla relação de espaços, aprendizagens e de ritmos. Essa é uma escola em que o livro mais importante é o livro da vida, onde o docente é animador, um guia que ajuda o jovem a desenvolver sua personalidade, esse é um papel distinto da escola tradicional (GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010).

O segundo princípio, que diz respeito “a articulação entre os tempos e espaços de formação”, contribui para forjar uma formação contínua, mesmo que para isso apresente certa descontinuidade entre as atividades de trabalho do agricultor e as atividades de trabalho escolar. Dessas descontinuidades é possível encontrar pontos de ligação, que imprimem uma formação ao mesmo tempo racional pela dinâmica entre as duas realidades de vida e dos conhecimentos advindos dos dois territórios; relação afetiva, pela construção das relações entre a família materna e a nova “família” escolar e, ainda cognitiva, pela expansão do repertório de conhecimentos e o redescobrir de sua realidade no contato também com um saber científico:

Para isso é necessário conhecer bem a realidade pessoal, familiar, social, econômica e integral de cada um. As condições necessárias não são as mesmas, por que se pretendem finalidades distintas. Tudo isso não pode acontecer sem uma estrutura adequada, não somente em relação as instalações (os espaços), mas, também, em relação a organização interna do centro educativo (os tempos). (GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 71).

Para esclarecer um pouco mais sobre as divergências ou descontinuidades do processo de alternância e as especificidades advindas da articulação entre os espaços formativos, que resultam em envolvimento da escola, da família, dos alternantes e monitores, Ribeiro (2013, p. 292) apresenta uma visão geral das funções dos educandos no tempo/escola e no tempo comunidade:

[...] considerando a existência dessas divergências, trazemos aqui apenas uma noção geral do que seja a pedagogia da alternância, que consiste na articulação entre Tempo – Escola – TE e Tempo Comunidade – TC. No TE, os educandos permanecem de duas semanas a dois meses, dependendo do curso, no espaço da escola, no regime de internato. No TC, os educandos retornam às suas propriedades familiares, ou às comunidades, ou aos assentamentos, ou ainda aos acampamentos, para colocarem em prática os conhecimentos que foram objeto de estudo no TE, a partir da problematização dos cultivos e do manejo, feita no TC.

O terceiro princípio é a marca da Pedagogia da Alternância, compreendido como “um processo de alternância num ritmo de três tempos”. Significa que temos, aqui, “uma unidade de formação”, que se alinha em três momentos: o primeiro momento é o meio familiar, ou meio profissional e social – onde se desenvolve a experiência, observações, investigações, análise (saberes experienciais); o segundo é o CEFFA – formação estruturação, conscientização (saberes teóricos e formais) e o terceiro momento é o retorno ao meio onde acontece a Aplicação – ação, experimentação (saberes – ações) (GIMONET, 2007).

Desse modo, essa “unidade formativa” conta com o trabalho integrado de alguns sujeitos, como monitores e licenciados que criam nesses espaços distintos, diferentes situações de aprendizagem, em que é possível perceber claramente a materialidade da práxis educativa, na relação entre teoria e prática. Portanto,

[...] a pedagogia da alternância, em tese, articula prática e teoria em uma práxis. Esse método, em que se alternam situações de aprendizagem escolar com situação de trabalho produtivo, exige uma formação específica para os professores, que as licenciaturas, de um modo geral, não oferecem. (RIBEIRO, 2013, p. 292).

Esses espaços têm, em seu bojo, a produção de três tipos de saberes: os saberes experienciais, nas situações de trabalho produtivo, os saberes teóricos e formais, nas situações de aprendizagem escolar e os saberes – ações, que é uma nova ação pautada nas relações de cruzamento entre esses diversos saberes. Ainda conforme Ribeiro (2013), as associações, sindicatos e organizações sociais que trabalham com a pedagogia da alternância, contratam técnicos agrícolas e agrônomos que atuam como monitores e os licenciados farão cursos nessas instituições. Estes espaços de formação, com a atuação dos diversos sujeitos são favorecidos pelo mecanismo conhecido como “sequência de alternância ou unidade de formação” (GIMONET, 2007, p. 30). Esse sistema possui uma preparação nos CEFFA’s, perpassando por um meio vivencial e experiência investigativa, retornando ao CEFFA, para formalização e conceitualização e, por fim, dando uma nova contribuição ao meio vivencial por uma nova ação.

Neste processo, perceber o papel dos diferentes sujeitos formadores é de suma importância, pois suas funções possuem especificidades e amplitudes; diferenciam-se, mas também complementam-se. Por exemplo: “a atitude do monitor é de conduzir o jovem que questiona o seu meio. Para isso, há de ser capaz de despertar o interesse, orientar suas questões, suscitar um terreno próprio ao diálogo, entre os pais e responsáveis da alternância e os diversos atores locais” (GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 74).

É nesse sentido que o papel do monitor não pode ser equiparado à função de um professor da escola regular, embora tenha sua especificidade, que tem a ver com o ensino do componente curricular da sua área de formação, atendendo a matriz a proposta educativa do CEFFA: “o monitor não é um professor que traz o saber, é um guia que acompanha e orienta, um animador do processo formativo de cada um de seus alunos – aos que acompanha no seu processo de aprendizagem até a inserção profissional – e de seu meio” (GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 74). No cumprimento de sua função, o monitor trabalha com diversos saberes. Saberes que o capacitam para o desenvolvimento da nobre tarefa de orientar e conduzir as práticas educativas dos jovens em alternância. O monitor, nesse entendimento:

[...] mobiliza uma gama de conhecimentos sobre sua área e possui também saberes próprios da pedagogia da alternância. Além desses, tem saberes relativos ao setor da propriedade onde, em função desses saberes, ele se responsabiliza por um setor; saberes de visitador em função das visitas às famílias, pois exige toda uma preparação para sua realização e de como se pode dimensionar a visita; saberes sobre a realidade campesina, sua situação sócio econômica; saberes sobre a realização de projetos, enfim, uma diversidade viva e dinâmica, que se constrói e reconstrói em diferentes espaços-tempos. (JESUS, 2011, p.177).

O monitor do CEFFA não se confunde com o professor da cidade, mas isso não significa que exista uma superioridade de um sobre o outro, por estar o monitor diante de “uma quantidade maior de atividades ou por estar mais engajado social ou politicamente” (JESUS, 2011, p. 176). Para Garcia-Marirrodriga e Puig-Calvó (2010), o monitor não é só um ‘docente’, um formador, um professor, pois desenvolve escuta, diálogo com jovens e famílias, como uma função global na realidade vivida na alternância. Uma compreensão mais ampliada é a proposta por Jesus (2011), afirmando que a nomenclatura não importa, pois a luta por educação de qualidade no campo e na cidade é uma luta de todos e todos acompanham e orientam, sendo todos professores, tendo um ofício em comum que é a docência.

O quarto princípio possui dois pontos fundamentais e é conhecido como “princípio da formação profissional a geral associados” que, segundo Garcia-Marirrodriga e Puig-Calvó (2010, p. 71) possibilita uma:

[...] formação personalizada, que pretende responder com equilíbrio às diversas realidades dos jovens, exige um contexto preciso que necessita: flexibilidade de horários, espaços educativos adequados, participação da família e dos profissionais, e uma equipe de monitores com uma formação específica para poder realizar sua missão.

A formação por alternância representa um avanço na formação em nível na educação básica, pois é uma formação que, diante dos seus desafios, pode responder a duas exigências importantes. São elas:

[...] de um lado, levar em conta a experiência onde prevalece o sócio profissional com uma visão e uma exigência de qualificação profissional nos ciclos deste tipo; de outro lado, atingir a finalidade primeira dos CEFFAs, que é a da formação integral da pessoa no Máximo de suas potencialidades. (GIMONET, 2007, p. 30).

Neste modelo de formação, ganha primazia os conteúdos da experiência camponesa, relacionados à vivência na unidade familiar, que vai do preparo da terra, ao plantio de culturas diversificadas, ao trabalho de criação de animais, bem como, às experiências políticas no campo da organização social e comunitária. São experiências que produzem saberes de cunho mais prático desenvolvido dentro de cada família. Estamos falando de duas dimensões da formação por alternância que não são dissociadas, são complementares. São responsáveis pela integralidade formativa desse processo.

O quinto princípio da Pedagogia da Alternância é o de “de cooperação, de ação e de autonomia”, que leva o alternante a ir gradativamente desenvolvendo-se na perspectiva de construção de sua autonomia. A pedagogia da alternância “encontra-se numa pedagogia da partilha, da cooperação, da parceria. Por isso, da natureza da qualidade das relações depende o efeito formação da alternância e, além disso, a dinâmica associativa e seus efeitos sobre a promoção de seus membros” (GIMONET, 2007, p. 81). É assim que o alternante (aluno) se torna sujeito de sua própria formação. Primeiro, exige deste que assuma o compromisso de cooperar. A cooperação também é uma ação de compromisso assumido pelos agentes, sujeitos da formação por alternância:

A alternância cria um sistema relacional amplo e denso, constituído de pequenas ilhas relacionais no seio das quais os contatos humanos se multiplicam. O alternante torna-se o ator privilegiado de tudo isso. A rede é mais ou menos complexa na medida dos campos de vida investidos para a formação. (GIMONET, 2007, p. 81).

O sistema relacional da formação por alternância é um sistema de compromissos entre os sujeitos. Não é possível estar no mundo sem se comprometer com seus problemas e unir forças para superá-los. Essa busca coloca os homens em comunhão. A comunhão é ação em que: “o compromisso próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro” (FREIRE, 2014, p. 22).

O sexto e último princípio da formação por alternância diz respeito à “associação de pais e mestres de estágio profissionais como parceiros e co-formadores”. Tal princípio é unificador de vários sujeitos em torno da formação do alternante, e suas participações são materializadas na própria dinâmica da alternância mediada por cada instrumento pedagógico.

Para Gimonet (2007, p. 31), “a formação alternada não atinge sua plena eficiência se os pais e mestres de estágio deixam de desempenhar seus papéis de formação e de educação”. Todos os sujeitos envolvidos nesse princípio fazem parte de uma espécie de partilha formadora. A formação não está sob as mãos de um mestre, mas sob a responsabilidade de um conjunto de formadores, dos quais participam: “pais, responsáveis de empresas, mestres de estágio, e tutores, monitores do CEFFA e outros intervenientes, mas também os alternantes do grupo” (GIMONET, 2007, p. 31).

Nesse sentido, é preciso compreender bem a responsabilidade que cada sujeito deve desenvolver dentro da proposta educativa do CEFFA. Sobre as famílias, na forma de associação, repousa uma grande responsabilidade que tem a ver com a liberdade de escolher o tipo de educação que desejam dar para os seus filhos. Diante dessa responsabilidade é que o autor chama nossa atenção, reconhecendo que é importante e necessário que as famílias assumam sua responsabilidade desde o princípio. Mas também alerta que, às vezes, a pressa pela realização das coisas impede a tomada de decisão mais eficaz, com resultados em longo prazo. Mesmo que os pais sejam reconhecidos como os primeiros educadores, quando surgem problemas nas escolas, diz-se que a causa é a falta de apoio ou de acompanhamento da família (GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010).

Conforme o autor, para que as famílias assumam sua responsabilidade, de fato, na formação dos jovens em alternância, alguns problemas precisam ser superados. Ele os aponta

alguns desses problemas frequentes no CEFFA e, que acabam por dificultar a relação de cooperação formativa:

[...] os formadores têm medo que intervenham em sua área; as famílias, agrupadas ou não em forma de associação de mães e pais de alunos, somente são convocados em algumas ocasiões precisas: quando se organiza festas ou atividades extraescolares, quando se necessita de recursos e quando existem problemas de acompanhamento. São poucos os casos de escolas que contam com famílias para a concretização de um Plano de Formação e para gestão de seu Projeto Político Pedagógico. (GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 68).

A superação dessas problemáticas exige um trabalho cooperativo dos diversos atores sociais envolvidos na formação dos jovens no interior das práticas educativas do CEFFA. Além disso, requer o compromisso primário com a educação dos filhos por parte da associação, e ainda a discussão coletiva e definição de funções para cada área de responsabilidade.

Na formação por alternância, os princípios visam o desenvolvimento de ações educativas nos períodos de aprendizagem no meio sócio profissional, na família e na escola. Para o desenvolvimento e efetivação dessas ações, a alternância faz uso de instrumentos pedagógicos bem específicos. Conforme Caliari (2002, p. 82), esses instrumentos pedagógicos foram “elaborados com base na experiência adquirida pelo aluno com sua família no seu meio. Não só dinamizam sua operacionalização, como também garantem uma interação permanente entre família-escola-jovens”.

Eles funcionam como “[...] mediações, que lhes são específicas e que contribuem para articulação entre comunidade, pedagogia, formação integral e profissionalização” (JESUS, 2011, p. 80). Os instrumentos pedagógicos da alternância são amplamente conhecidos pelos CEFFAs e seus sujeitos, bem como pelos pesquisadores da área, totalizando um número de catorze (14) instrumentos que, por sua vez, podem ocupar um grau maior ou menor de importância dentro dos CEFFAs, levando ao maior conhecimento e popularização de alguns na literatura acadêmica.

Jesus (2011), em sua obra “Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância: saberes e fazeres do campo” apresenta 12 instrumentos pedagógicos que são: Plano de Estudo, Colocação em Comum, o Caderno da Realidade, Viagem e Visita de Estudo, O Estágio, Serões, Visitas às famílias, Caderno de Acompanhamento, Tutoria, Projeto Profissional, Atividades de Retorno, e as Avaliações.

Tomando alguns dentre os instrumentos pedagógicos apresentados acima, apontaremos os possíveis diálogos entre os domínios de conhecimentos científico e popular, bem como, enfatizando a importância de suas mediações para as práticas educativas com vistas à formação e profissionalização dos jovens nas Casas Familiares Rurais.

Na Alternância, o Plano de Estudo é um instrumento pedagógico que estabelece um diálogo entre os saberes populares e o conhecimento dos conteúdos disciplinares. “É ele que proporciona a aproximação dos saberes empíricos do saber científico” (JESUS, 2011, p. 81). Para Gimonet (2007, p. 82), “é através dele que se decifram as atividades da vida quotidiana, seus saberes, seus problemas e seus questionamentos”. Esses saberes entram em cena no ambiente escolar não para serem submetidos à validação da ciência, mas para serem aproximados e aprofundados pelas áreas do núcleo comum para, retornarem à prática. (JESUS, 2011). Através dos Planos de Estudos, abre-se a possibilidade de aprofundar as pesquisas e os estudos sobre os temas geradores, como forma de expandir o olhar do educando sobre a realidade. Neste caso, com o Plano de Estudo abre-se:

Uma possibilidade de reflexão e problematização da realidade, que norteará as demais aprendizagens e aprofundamentos necessários. O PE é realizado a partir de um tema gerador previamente acordado com a comunidade escolar e que buscará, por meio da metodologia de pesquisa, responder às necessidades locais. (JESUS, 2011, p. 81).

Com o processo de investigação da realidade desenvolvido a partir do Plano de Estudos, os estudantes vão participar da Colocação em Comum, que é o momento em que os educandos socializam com seus pares e os monitores as informações obtidas com o trabalho de investigação desenvolvido na comunidade. “A Colocação em Comum representa a atividade de junção entre os dois espaços-tempos do processo de formação” (GIMONET, 2007, p. 65). A Colocação em Comum discute aquilo que trouxe da realidade, refletindo com o coletivo, com o aprofundamento das áreas de conhecimento, para depois retornar ao meio sócio profissional (JESUS, 2011). Essa imersão na realidade, através desse instrumento, produz uma compreensão mais holística, uma visão de totalidade da realidade, que exige uma abordagem multidisciplinar por parte dos educandos e educadores.

Na Pedagogia da Alternância, a Colocação em Comum constitui-se neste espaço estratégico de diálogo acerca dos conhecimentos dos educandos sobre o mundo, que são seus conhecimentos prévios, oriundos de sua leitura sobre mundo, e da vida. Essa metodologia é permeada por momentos de problematização que permite o avanço da leitura destes jovens sobre a realidade do campo, lugar onde vivem. Conforme Jesus (2011, p. 83) “o objetivo é

reunir numa síntese geral de tudo o que o coletivo de estudantes trouxe da realidade e tecer sobre estas provocações que necessitarão de aprofundamento nas áreas e de novas pesquisas”.

Desse modo, compreendemos que há uma semelhança entre o trabalho educativo desenvolvido por meio da Colocação em Comum com os Círculos de Cultura proposto por Freire, no contexto das experiências de Educação Popular. Nestes espaços, os sujeitos têm a oportunidade de estabelecer novas relações e trocas entre as pessoas e a sociedade, buscando construir uma educação como um sistema político de conscientização. No trabalho de colocação nos círculos de cultura se desenvolve uma forma de extrair dos sujeitos, sua visão de mundo, buscando por meio da problematização, ampliar a visão crítica sobre a realidade.

Na Colocação em Comum, “cada um pode receber dos outros, noções, reflexões de ordem tecnológica, profissional, humana [...] suas aprendizagens também estão sendo estimuladas pela confrontação de ideias e pela caminhada de análise e de síntese que vai sendo operada” (GIMONET, 2007, p. 45). Nela, o educando socializa um conjunto de informações e questionamentos colhidos da realidade, junto com os pares, auxiliado pelos monitores, tendo a oportunidade de aprofundar os conhecimentos na perspectiva da discussão coletiva, garantindo-lhe um retorno ao meio.

Outro instrumento de imersão na realidade é o Caderno da Realidade que proporciona o registro do processo de exploração e descoberta do meio de vida, relações, encontros e diálogos, expressão, formação geral e o preparo para formação permanente (GIMONET, 2007). Através desse instrumento, produz-se uma compreensão mais holística, uma visão de totalidade da realidade, que exige uma abordagem multidisciplinar por parte dos educandos e educadores.

As visitas e viagens de estudos também constituem um instrumento pedagógico mediador do processo de formação dos jovens na pedagogia da alternância. Para Jesus (2011, p. 84) “é um momento de conhecer, perceber contradições, confirmar hipóteses, estabelecer intercâmbios, superar dúvidas. As visitas e as viagens de estudo estão garantidas pelo plano de formação dos educandos como propostas vivenciais de formação”. Esse processo “favorece a materialização da teoria com práticas diversas” (CALIARI, 2002, p. 84). Essa construção é realizada pelos educandos e, acompanhados pelo monitor, com ajuda de alguns pais, devem preparar esse momento que além de ajudar na escolha do local, desenvolve a função de estimular o educando a se apropriar de tudo que pode favorecer sua formação.

As visitas às famílias e às comunidades são outras atividades utilizadas para ampliar os diálogos e as trocas de experiência com as famílias e a comunidade. Neste caso, são espaços/tempo importantes para o reconhecimento e a valorização dos saberes dos

camponeses, “[...] trata-se de um momento de troca de ideias sobre questões sociais, pedagógicas, agrícolas, ligadas diretamente ao meio familiar e escolar do aluno. Elas possuem ainda um caráter de acompanhamento e de integração do aluno com sua família” (JESUS, 2011, p. 86). Através desse instrumento, é realizado um pacto de corresponsabilidade com a família no processo educativo do jovem, que se encontra no convívio de sua família, sendo acompanhado, de perto, pelo monitor.

Entre os instrumentos pedagógicos existe um instrumento de caráter lúdico, reflexivo e integrativo de diversas linguagens artísticas, que são os serões. Os serões são espaços educativos, instituídos no contexto da Pedagogia da Alternância, que oportunizam aos jovens do campo momentos de aprendizagem através de discussões sobre as questões em torno do currículo, e temas das problemáticas suscitadas nas aulas. Proporciona ampliação do conhecimento em constante diálogo sobre a realidade dos educandos e a conjuntura política, econômica e cultural do campo. “Os serões são espaços/tempos de reflexão, integração, atividades artísticas e debates que ocorrem em sessões noturnas e que favorecem a realização de diversas atividades com os alunos” (JESUS, 2011, p. 86).

Além das atividades realizadas pelos educandos nos Serões, há também a possibilidade de se ampliar o diálogo com os movimentos sociais, as universidades e outros setores da sociedade através dos convidados externos que são envolvidos neste processo para a discussão de temáticas específicas relevantes para a formação dos jovens e a compreensão de aspectos relevantes da realidade, nessa direção:

[...] ‘os serões’ determinam o tom para os debates das questões curriculares e/ou outros temas que surgiram nas aulas ou nos debates do dia-a-dia. Normalmente, orientados por pessoas convidadas, temas dos mais variados são debatidos pelos alunos, monitores e convidados. É dada aos alunos a oportunidade de ampliarem novas vertentes de análise para os variados temas tratados. (CALIARI, 2002, p. 84).

Neste processo de mediação dos instrumentos pedagógicos, a tutoria desempenha um papel fundamental de acompanhamento e de apoio aos estudantes. A Tutoria constitui-se um instrumento pedagógico que favorece o diálogo entre educador/educando acerca dos temas em discussão nos planos de estudos, dentre outros aspectos da realidade dos jovens. Por meio da tutoria, é possível realizar um acompanhamento personalizado do desenvolvimento dos educandos. É nesse momento que “cada monitor tem o papel de incentivar, acompanhar, orientar seus educandos na realização de seus projetos profissionais, vivência em grupo e no engajamento comunitário” (JESUS, 2011, p. 87).

Neste contexto, compreendemos que os instrumentos pedagógicos exercem um papel relevante na constituição dos projetos educativos desenvolvidos a partir da pedagogia da alternância, bem como, promovem uma aproximação entre as experiências formativas dos Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs), com as práticas de educação popular, nas famílias e comunidades, nas mais diversas práticas socioeducativas.

3.4 Experiências de formação por Alternância no Nordeste Brasileiro.

As experiências de formação por alternância no Nordeste brasileiro começaram sob a tutela de duas instituições, com percursos bem distintos: as Escolas Família Agrícola - EFAs e Casas Familiares Rurais - CFRs. A primeira experiência chega ao território nacional dentro do contexto de expansão do movimento das Escolas Famílias Agrícolas, que ao atingir todo o território do Espírito Santo na década de 1960, extrapolou suas fronteiras, avançando sobre vários Estados da Região Nordeste. Este período vai de 1973 a 1987, e marca o momento de florescimento desse modelo educativo para outros territórios com problemas socioeconômicos bem semelhantes aos do Espírito Santo. Para efeito de estudos, esse período ficou conhecido como a segunda fase da história das Escolas Famílias:

[...] os anos seguintes marcam a criação de mais outras cinco EFA's de 2º grau em diferentes regiões do Estado, assim com a paulatina expansão das Escolas Família para outros estados brasileiros: Bahia, Ceará, Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte, Rondônia, Amapá, Goiás e Minas Gerais, entre outros. (SILVA, 2012, p. 53).

A segunda experiência de formação por alternância aconteceu, paralelo ao processo expansivo das EFA's, mas sem ligação com aquele movimento. Esse percurso marca as tentativas de implantação da experiência das Casas Familiares Rurais no Brasil. É importante reforçar que enquanto as EFA's já contavam com instituições por todo o Espírito Santo, as CFR's estavam lançando as suas primeiras "sementes" em solo árido. Os dois movimentos (EFA's e CFR's) são experiências distintas, muito embora conserve uma raiz embrionária nas *Maisons Familles Rurales* Francesas. A primeira experiência chega ao Brasil pela tradição italiana e a segunda pela influência direta da França. Com vistas a esclarecer esse processo Silva (2012, p. 57) afirma que:

[...] foi durante os anos 80, fase de expansão das Escolas Família Agrícola, que se implantou as primeiras Casas Familiares Rurais. Todavia, foram experiências distintas que nasceram e tiveram seu desenvolvimento totalmente desvinculado das

EFAs, constituindo assim, uma outra vertente das experiências brasileiras de formação por alternância, vinculadas ao movimento internacional das Maisons Familiaes Rurales (MFRs). Sob orientação da Union Nationale des Maisons Familiaes Rurales (UNMFRs) e tendo como referência direta as experiências francesas das MFRs, as primeiras Casas Familiaes Rurais no Brasil foram implantadas inicialmente no Nordeste. (SILVA, 2012, p. 57).

Para a autora, os primeiros ensaios de organização das CFRs foram realizados através de um intercâmbio criado entre o governo Brasileiro e o local de origem da experiência (França). Esse contato permitiu a realização de acordos, e posteriormente os estudos e a viabilidade de implantação do modelo educativo no Brasil. As relações foram se formando e se fortaleceram mais ainda depois da viagem à França, realizada por uma equipe de profissionais ligados às secretarias de educação municipal e estadual e ao Ministério da Educação:

Naquela oportunidade, aconteceram os primeiros contatos in lócus com as experiências educativas das MFRs, despertando o interesse do grupo por maiores informações e aprofundamento da pedagogia desenvolvida pelas Maisons Familiaes Rurales. Esses contatos pessoais e interesses manifestos resultaram na vinda, em 1980, de um assessor técnico da União Nacional das Maisons Familiaes Rurales (UNMFRs) ao Brasil com o objetivo de divulgar a pedagogia das MFRs e incentivar a criação dessas experiências em território brasileiro. (SILVA, 2012, p. 58).

Mesmo com a vinda de um assessor da UNMFRs ao Brasil para divulgação do trabalho das CFRs, sua concepção de desenvolvimento e educação conflitava diretamente com o ideário nacional, sendo um obstáculo à sua implantação. A perspectiva educacional para o meio rural, implementada pela agenda governamental na década de 80, era aquela de caráter integralista. Na ordem de prioridade do governo brasileiro, defendia-se uma política de desenvolvimento regional integrado das suas regiões. Isso significava que, tal processo de desenvolvimento econômico colocava o Nordeste dentro de um projeto de grande dependência política e econômica deste em relação às regiões Sul e Sudeste do país.

Essa dinâmica de desenvolvimento projetada pelo governo contava com uma série de programas como o Polo do Nordeste, o Programa Nacional de Ações Sociais, Educativa e Culturais para o Rural - PRONASC, PROMUNICÍPIO e Programa de Expansão e Melhoria das Condições da Educação no meio rural do Nordeste - EDURURAL, vinculados à Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE, que atuavam como mecanismos de integração do país ao modelo de sociedade capitalista de mercado. Estes programas não estavam preocupados em desenvolver ações de transformação das estruturas de dominação e empobrecimento do trabalhador do campo, já que “a educação era vista de

forma isolada, sem possibilidades de articular mudanças significativas e profundas do ponto de vista de melhores condições de vida para a população rural” (SILVA, 2012, p. 59).

Nesse sentido, entendemos que algumas pautas, como a redução das desigualdades sociais, o combate à miséria no campo, a promoção de políticas públicas voltadas à promoção de acesso à saúde e educação públicas de qualidade, jamais despertaram o interesse dos governos e de seus programas. Não havia espaço nesses programas para a discussão, por exemplo, do acesso à propriedade da terra, do acesso ao crédito fundiário por parte de trabalhador, que era privado de muitas informações, sendo alvo de decisões pensadas e levadas a efeito sem a sua participação.

Diante desse contexto social e dessa concepção de desenvolvimento econômico instalado no Brasil, e do aparelhamento político e ideológico de caráter elitista que o sustentou e ainda sustenta até os dias atuais, que a experiência das CFR começou a ser pensada, ensaiando a sua implantação no Nordeste do Brasil. Assim, destacamos que as duas primeiras experiências de criação das CFRs foram sem sucesso:

[...] atuação da UNMFRs no nordeste brasileiro, envolvendo o apoio do polo Nordeste, surgiram as duas primeiras Casas Familiares Rurais no Brasil: uma primeira, no município de Arapiraca, Alagoas, em 1980, e outra, posteriormente, no município de Riacho das Almas, Pernambuco, em 1984. Apesar de terem sido iniciativas distintas, essas experiências preliminares das CFRs no Brasil apresentaram um traço em comum: uma existência de curta duração, em que fatores distintos contribuíram para os seus respectivos fracassos. (SILVA, 2012, p. 59).

Essas duas experiências tiveram início na década de 1980, com o apoio direto da União Nacional das *Maisons Familiales Rurales*- UNMFRs, através de um representante responsável pela divulgação do modelo educativo, processo de implantação e desenvolvimento junto aos estados brasileiros, firmados mediante parcerias e convênios. Neste momento, elas chegam ao Brasil, atendendo aos programas de desenvolvimento do Nordeste, aliadas aos projetos regionais, estaduais e municipais. Tais experiências não frutificaram e os motivos de seu fracasso tem a ver com fatores educacionais, como o pouco conhecimento sobre a metodologia empregada por parte das famílias, fatores de ordem política e econômica que interferiram diretamente na manutenção dos CEFFAs.

No estado do Maranhão, as Casas Familiares Rurais funcionam sob a organização da ARCAFAR NE/NO - Associação das Casas Familiares Rurais do Nordeste e Norte do Brasil. A associação iniciou suas atividades em 02 de abril do ano de 2002, com a criação da sua primeira Casa Familiar Rural no Município de Imperatriz, na comunidade de Coquelândia. A

Assembleia de fundação foi realizada na Casa Familiar Rural de Coquelândia. Estavam presentes as CFRs de Coquelândia, São João do Sóter, Açailândia e São Luís.

Desde o primeiro ano de funcionamento, algumas CFRs foram sendo construídas em outros municípios do interior do estado em diversas regiões, aumentando gradativamente com o passar dos anos. No dia 22 de maio de 2008, na Sede da UAEFAMA - União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão, reuniram-se em Assembleia Geral Extraordinária, representantes da Casa Familiar Rural do Maranhão filiadas a ARCAFAR-MA, para Alteração do Estatuto que era Associação das Casas Familiares Rurais do Maranhão. Por necessidade de uma Rede das CEFFAs, a nível de Nordeste e Norte, o estatuto na sua alteração denominou a ARCAFAR, uma Associação Regional das Casas Familiares do Nordeste e Norte do Brasil, com dezessete (17) Casas Familiares Rurais em Funcionamento, treze (13) com Ensino Fundamental e quatro (04) com Ensino Médio. Em 2009, eram ainda dezessete (17) CFRs, funcionando 12 com Ensino Fundamental e cinco (05) com Ensino Médio Integrado (CFR, 2020).

Quadro 2 - As Casas Familiares Rurais - CFRs nas Regiões Sul, Norte e Nordeste.

Região Sul			Região Norte/Nordeste		
PR	SC	RS	PA	MA	AM
43	22	06	30	18	03

Fonte: ARCAFAR, 2011, SILVA, 2012.

Neste último ano, foram dezoito (18) CFRs em funcionamento, 1122 jovens sendo atendidos, 136 profissionais em atuação, com 42 municípios sendo atendidos diretamente, quatro (04) CFRs funcionando somente com o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de Nível Técnico; quatro (04) CFRs funcionando com o Ensino Fundamental com Orientação Profissional e Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Nível Técnico e dez (10) CFRs funcionando apenas com o Ensino Fundamental. Conforme o relato de experiência da Coordenadora Pedagógica, Sandra Brambati, em relação a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Nordeste e Norte do Brasil - ARCAFAR NE/NO, afirma que:

Com o passar dos anos essa organização tem demonstrado um grande avanço na sua organização institucional e pedagógica, melhorando e aumentando o número de jovens nas CFRs. Estas Casas Familiares Rurais trabalham o Curso de Ensino Fundamental com orientação profissional e com o Ensino Médio Integrado à

Educação Profissional Técnico em Agropecuária dentro da pedagogia da Alternância e Educação do Campo (BRAMBATI, 2011; SANTOS, 2019, p. 63).

As Casas Familiares Rurais, sob a organização da ARCAFAR NE/NO, trabalham com o curso de Ensino Fundamental com orientação profissional, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnico em Agropecuária dentro da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo. O trabalho da Associação das Casas Familiares Rurais tem possibilitado o desenvolvimento de muitas famílias maranhenses.

Até o ano de referência acima citado, as Casas Familiares Rurais do Maranhão somavam algo em torno de 18 unidades ou CEFFAs. Estas casas funcionam sobre a metodologia da Alternância e, embora sejam herdeiras do modelo francês das *Maisons Familiales Rurales*, elas seguem a dinâmica das condições de desenvolvimento locais, nos municípios onde estão situadas. Em sua maioria, recebem apoio financeiro dos municípios e do estado, esse apoio é essencial para o cumprimento do pagamento dos funcionários, mas também se torna um caminho delicado, sobretudo, na perda de autonomia administrativa e pedagógica.

4 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA CASA FAMILIAR RURAL E OS POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A EDUCAÇÃO POPULAR

Neste capítulo, discutimos sobre os possíveis diálogos entre a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular. Esses diálogos encontram-se no centro das práticas educativas da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” - CFRVE, e contam com a participação da escola, comunidade, famílias e outros parceiros, entremeados nas relações entre o tempo/escola e o tempo/comunidade, educação e trabalho, teoria e prática, conhecimentos científicos e saberes populares, mediadas pelos instrumentos pedagógicos da alternância.

Organizamos o capítulo em dois eixos analíticos: o primeiro, intitulado “Os possíveis diálogos entre a pedagogia da alternância e a educação popular no contexto da Casa Familiar Rural ‘Vivendo a Esperança’”, apresenta os projetos educativos e as estratégias de trabalho desenvolvidas pelo coletivo de professores, alunos e famílias, dentro e fora do espaço da Casa Familiar Rural discutindo os diferentes espaços/tempos de formação e produção do conhecimento, os instrumentos pedagógicos como dispositivos de mediação entre os conhecimentos científico/escolares e os saberes populares, demonstrando como os instrumentos exercem um papel importante na articulação entre os conhecimentos científicos e saberes populares no interior das práticas educativas. Destaca, ainda, como os instrumentos pedagógicos favorecem a imersão na realidade e a valorização dos saberes dos educandos.

O segundo eixo discute sobre “as contribuições das práticas educativas na construção de alternativas de transformação social”, buscando evidenciar o resultado das práticas educativas no desenvolvimento local, por meio dos projetos de vida do jovem a partir da formação em alternância da CFRVE.

4.1 Os possíveis diálogos entre a pedagogia da alternância e a educação popular no contexto da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”

A Pedagogia da Alternância traz um conjunto de princípios políticos e pedagógicos, além de algumas estratégias metodológicas que se assemelham aos princípios políticos que fundamentam as práticas de Educação Popular. Neste caso, compreendemos que a Educação Popular e a Pedagogia da Alternância são propostas educativas que surgem como alternativas ao modelo educacional em curso nas escolas situadas no campo. Como projeto alternativo, apresentam em seu bojo um projeto social, político e educativo que visa à transformação das

estruturas sociais.

Dessa forma, a Educação Popular e a Pedagogia da Alternância são propostas educativas contra-hegemônicas que apresentam concepções de homem e de mundo contrárias à lógica social capitalista, portanto, voltam-se à construção de alternativas políticas e educativas na perspectiva de outro projeto de sociedade: popular, democrática e, portanto, mais justa. As dimensões do diálogo, da criticidade e da emancipação são categorias presentes no Movimento de Educação Popular, que busca a construção de uma sociedade igualitária e humana. Essas mesmas categorias entrelaçam-se com a Pedagogia da Alternância, através dos diálogos construídos por meio dos instrumentos pedagógicos, numa práxis que articula os espaços/tempos da comunidade, da pedagogia, da formação integral e da profissionalização, gerando conhecimentos para transformação do meio social, em uma dimensão local e da transformação social em um plano mais global.

Dentre as dimensões políticas e pedagógicas comuns aos dois projetos educativos (Pedagogia da Alternância e Educação Popular), podemos destacar: a) a investigação crítica e a problematização da realidade; b) o diálogo entre os diferentes sujeitos e saberes; c) a valorização da cultura e dos saberes locais; e d) a transformação da realidade e/ou desenvolvimento do meio.

A Pedagogia da Alternância e a Educação Popular dialogam com as experiências vividas nas realidades dos sujeitos e, nelas, encontram os seus elementos educativos. A Educação Popular busca a conscientização e a organização dos trabalhadores. É dentro desse processo que atua na problematização da sua realidade, produzindo saberes, ligados às experiências de trabalho, desafios e lutas, sendo uma educação que busca a emancipação deste educando trabalhador. “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e o povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2005, p.101).

As duas pedagogias nos levam a outra perspectiva de produção do saber que extrapola os espaços-tempos dos muros da escola, articulando-se com outras experiências formativas vivenciadas pelos sujeitos nas atividades sociais, políticas e culturais, bem como, no contexto do trabalho. Portanto, são experiências que valorizam e reconhecem outros ambientes como espaços de produção do saber. Espaços onde se vivencia o trabalho, a cultura, a religiosidade e o lazer. A dinâmica de produção do conhecimento inclui um conjunto de sujeitos, em parcerias, que resultará em uma formação integral.

Nesta perspectiva, os projetos educativos desenvolvidos a partir da Pedagogia da Alternância e da Educação Popular fomentam o desenvolvimento da consciência crítica, na

medida em que instigam os diferentes sujeitos a se organizarem em luta pela transformação de sua realidade, e através do diálogo, superaram a condição que os fazem objetos, passando ao estado de sujeitos solidários na tarefa de transformação e libertação: “finalmente, não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (FREIRE, 2005, p. 95).

Neste contexto, é imprescindível que haja diálogo entre todos os sujeitos, saberes e espaços, que permita uma reflexão coletiva acerca das problemáticas, das realidades e dos projetos sociais em desenvolvimento. Isso é possível através colaboração, “A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação” (FREIRE, 2005, p.193).

A Pedagogia da Alternância, nesse sentido, vai buscar no espaço familiar, no trabalho desenvolvido pelas comunidades, os saberes populares produzidos na relação dos agricultores com seu meio. Deste modo, tanto a Pedagogia da Alternância quanto a Educação Popular entendem que existem saberes que circulam em outros espaços diferentes do espaço escolar, no espaço do povo, que por vezes, foram excluídos da escola.

É através dos projetos educativos desenvolvidos pela CFRVE que os diferentes sujeitos em colaboração estabelecem relações de diálogo contínuo entre os espaços escolares e não escolares, trocam experiências, criam possibilidades de aprendizagens e constroem coletivamente conhecimentos diversos que os auxiliam na compreensão da realidade.

4.1.1 Os projetos educativos da CFRVE e as alternativas de construção coletiva do conhecimento

A proposta pedagógica da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” oferta aos jovens, filhos de agricultores, o Ensino Médio Técnico em agropecuária, cumprindo-se em três anos de estudos. Visando o alcance desse objetivo, o CEFFA organiza suas práticas educativas em atividades de ensino e práticas contextualizadas.

As práticas educativas seguem o calendário anual de Alternâncias Pedagógicas. Cada Série/Ano possui seu calendário, que contém 10 alternâncias distribuídas durante o ano; cada calendário possui um Eixo Geral e cada alternância um Tema Gerador. Os calendários funcionam de acordo com o Planejamento Anual das aulas teórico-práticas dos componentes curriculares e das atividades práticas que são desenvolvidas nos projetos educativos no quintal

da Casa Familiar no Tempo/Escola e as Atividades Práticas do Tempo/Comunidade.

Nas práticas educativas desenvolvidas em 2020, com o 3º ano do ensino Médio, público de educandos participantes dessa pesquisa, o Eixo Gerador foi o “Projeto Profissional de Vida Jovem - PPVJ”, tendo em vista que os jovens precisam produzir, nesta etapa do Curso, o PPVJ que deve ser apresentada no final do 3º ano. Este projeto também é um pré-requisito para avaliação do seu desenvolvimento durante o curso e obtenção do diploma de técnico em agropecuária. (ANEXOS I, II e III).

A Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” - CFRVE funciona no regime de internato, em tempo integral, e recebe jovens de vários municípios da região leste Maranhense (Caxias, Aldeias Altas e São João do Sóter). Dentro da proposta pedagógica, contempla aulas em sala, atividades práticas no quintal, com horários bem definidos para as refeições, o descanso e as horas de estudos. Além dessas atividades já mencionadas, os educandos são avaliados pela participação em Visitas Técnicas, Visitas às Famílias, Visitas de Estudos, Estágio Curricular e Serões, como parte de sua formação.

Durante as aulas em sala, os professores têm a oportunidade de estabelecer diálogos com os educandos sobre os temas dos componentes curriculares, quando tiram dúvidas dos estudantes e procuram aprofundar as reflexões sobre conhecimentos científicos, possibilitando a ampliação do repertório dos educandos, com o auxílio das socializações em grupos. As atividades de reflexão e trabalho em grupo contam com mediação do instrumento pedagógico: colocação em comum. Além das atividades mencionadas, os educandos também desenvolvem tarefas de autogestão, auxiliando na limpeza, organização e manutenção do espaço físico da CFRVE.

Nas aulas práticas no quintal da CFRVE, os educandos são acompanhados pelos técnicos e monitores no desenvolvimento de atividades que favoreçam uma articulação entre os conhecimentos socializados em sala de aula e os saberes advindos de suas experiências com a família e com comunidade, em projetos pilotos como Horticultura, Piscicultura, Fruticultura, entre outros.

Além desses momentos, os educandos dedicam-se aos estudos individuais e em grupos, tirando dúvidas com os professores que estão no internato. A dinâmica de vida no internato também favorece a construção de atividades lúdico-reflexivas e artísticas, em que educadores e educandos organizam os Serões, momentos em que recebem as visitas de profissionais de áreas técnicas, pessoas da comunidade, pais, alunos egressos e grupos de universitários e lideranças diversas.

Essas sessões fazem parte da formação dos jovens, representando espaços lúdicos,

com atividades populares que envolvem palestras, música, literatura, teatro, dança e outras linguagens artísticas. No quadro abaixo, “Rotina Diária do CEFFA/CFRVE”, podemos ver como o tempo/escola e as suas atividades se organizam:

Quadro 3 - Rotina Diária do CEFFA/CFRVE

CARGA HORÁRIA DIÁRIA	ATIVIDADES
5h45	<input type="checkbox"/> Higiene pessoal, tarefas domésticas e agropecuárias, música e café da manhã.
7h20 às 9h30	<input type="checkbox"/> Aulas teóricas e/ou práticas.
9h30	<input type="checkbox"/> Lanche
10h às 11h30	<input type="checkbox"/> Continuação das aulas teóricas e práticas
11h30	<input type="checkbox"/> Almoço
12h às 13h	<input type="checkbox"/> Repouso
13h15 às 15h30	<input type="checkbox"/> Aulas teóricas e/ou práticas
15h30	<input type="checkbox"/> Lanche
16h às 17h20	<input type="checkbox"/> Atividades práticas nos setores e aulas de informática (7 ^{as} e 8 ^{as} séries). Após as 17h atividades esportivas duas vezes por semana.
18h30	<input type="checkbox"/> Jantar
19h30 às 20h30	<input type="checkbox"/> Serão
21h30	<input type="checkbox"/> Recolher para dormir

Fonte: PPP da CFRVE, 2010.

A partir deste quadro, percebemos que a rotina diária do CEFFA/CFRVE começa às 5h45 da manhã, com as atividades relacionadas com a construção de hábitos saudáveis de “higiene corporal” e “atividades domésticas” de autogestão da escola, como a limpeza e organização dos alojamentos e banheiros e segue-se com o “Café da manhã”. Posteriormente, os educandos têm as “aulas teórico-práticas” que se dividem em três momentos: nos intervalos de 7h20 às 9h30; 10h00 às 11h30 e das 13h15 às 15h30. No primeiro momento, as atividades acontecem em sala de aula, com estudo das disciplinas do Núcleo Comum, consistindo em socializações dos conteúdos científicos dos componentes curriculares, podendo haver visitas aos projetos que acontecem no quintal.

No segundo momento, os educandos acompanham os projetos de horticultura, fruticultura e piscicultura, sob a orientação dos técnicos agrônomos e monitores. Nesse período, as aulas e orientações ganham uma dimensão teórico-prática, podendo acontecer no

quintal do CEFFA, na propriedade dos alunos ou na comunidade. No terceiro momento acontecem as aulas de informática. Além disso, entre as atividades de estudo, existem dois momentos para o lanche, um momento para o almoço e a noite um jantar.

A Casa Familiar Rural também organiza momentos de produção de “Arte e Cultura”, percebidas nas místicas e nos serões, consideradas atividades relevantes na Pedagogia da Alternância e na Rotina Educativas da CFRVE. As místicas são momentos que misturam ludicidade, arte, crítica social e espiritualidade, espaço de sensibilização, motivação e preparação do espírito coletivo, de relações harmoniosas, acontecendo como acolhida ao trabalho educativo e o serão é um instrumento pedagógico capaz de proporcionar essa dinâmica de aprendizagem ligada ao universo cultural, abrindo espaço para formação crítica.

Todas as práticas educativas mencionadas fazem parte da vida no internato. A vida na residência em regime de internato, marcada pela rotina de horários, atividades não escolares, a convivência, a vida em grupo, entre outras, constitui-se também num espaço estratégico de formação cultural e artística para a vida social e democrática dos jovens. A convivência em grupo durante a permanência na residência do CEFFA é uma verdadeira abertura para vida em sociedade (GARCIA-MARIRODRIGA; PIUG-CALVÓ, 2010).

Na Matriz Curricular do Ensino Médio da CFRVE, encontramos uma divisão dos componentes curriculares em três grupos distintos: o chamado “Núcleo Comum”, a “Parte Diversificada” e o “Núcleo Profissional”. Embora haja essa divisão, o Plano de Curso do Ensino Médio da CFRVE (2012, p. 11) destaca que “esta separação é meramente didática, para efeito de organização do documento. No desenvolvimento curricular, os saberes estarão integrados e interagindo, numa perspectiva interdisciplinar”. Seguem, em anexo, as disciplinas por núcleos na matriz curricular. (ANEXOS IV, V e VI).

O Núcleo Comum, também conhecido como “formação geral”, é composto por doze (12) componentes curriculares: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Inglês/Espanhol, Matemática, História, Geografia, Artes, Religião, Biologia, Física, Química, Sociologia e Filosofia. Essas disciplinas permitem aos alunos o acesso aos conhecimentos gerais da cultura acumulada pela sociedade e socializadas pela escola na forma de conteúdos escolares. A “Parte Diversificada” contempla dois componentes curriculares: Informática e Metodologia de Pesquisa.

Por fim, o “Núcleo Profissional”, conhecido também como “Parte Técnica”, é formada pelos componentes curriculares: Economia Solidária, Planejamento e Gestão Agrícola, Irrigação, Construções e Instalações Rurais, Bovinocultura de Leite e Corte, Ovinocaprinocultura, Introdução a Agroindústria, Agroecologia, Extensão Rural, Piscicultura,

Projeto Profissional do Jovem (TCC) e Estágio Supervisionado.

O Núcleo Profissional objetiva inserir os alunos no contexto da produção social, econômica e cultural da região, através do estudo de diversas disciplinas ligadas à cultura local, às noções de produção, desenvolvimento e comercialização, numa cadeia produtiva entre o campo e a cidade. Além disso, auxilia na formação específica voltada ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias à formação do técnico em agropecuária. Essas aprendizagens dialogam com as práticas sociais do campo, nos trabalhos realizados tanto nos espaços/tempos do CEFFA, quanto do meio sócio profissional. É uma formação que busca dialogar com os temas e problemas mais focados no trabalho da agricultura camponesa, podendo intervir e desenvolver projetos com auxílio dos técnicos.

Desse modo, compreendemos que a consolidação do projeto de formação dos jovens educandos da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” se dá por meio dos diferentes espaços e tempos educativos, organizados pelo sistema metodológico da pedagogia da alternância, em que se desenvolvem práticas educativas diversas favorecedoras da produção coletivo do conhecimento.

Na Pedagogia da Alternância, as práticas educativas acontecem por meio de projetos e estratégias de trabalho, que favorecem as constantes trocas de experiências, a colaboração entre os sujeitos, atuando na produção coletiva do conhecimento. Os projetos educativos e as estratégias de trabalho na CFRVE integram alunos, famílias e comunidades, possibilitando os intercâmbios entre os professores das diversas áreas do conhecimento, bem como, a organização do espaço escolar numa dinâmica de aprendizagem com alcance de objetivos a curto, médio e longos prazos. Estas atividades auxiliam os educandos na gestão de sua formação, construindo momentos mais dinâmicos, deixando a aprendizagem mais comprometida com a resolução de problemas do cotidiano das famílias, conforme demonstram os relatos dos professores acerca dos projetos desenvolvidos pelo [CEFFA no ano de 2020 e início de 2021](#):

Desde a questão dos trabalhos em grupos, da apresentação dos trabalhos em grupos essa questão da roda de conversa, os trabalhos práticos, as visitas externas em algumas propriedades tudo isso ajuda muito a escola e o jovem e os profissionais. Na verdade, é uma troca muito boa que favorece esse sistema. Tanto o conhecimento prático quanto o pedagógico (INGÁ).

Os Projetos que a gente realiza, o Projeto de Plantas Medicinais, que foi um Projeto Interdisciplinar, vários professores se juntaram para fazer esse projeto e os objetivos dele foi deixar a Farmácia Viva na escola justamente

para ficar disponível para a comunidade, para os pais quando precisassem (MURTA).

[...]. As visitas técnicas favorecem o conhecimento dos pais e o dos professores, quando fazemos é uma troca de conhecimento porque a gente vai conversar sobre a realidade da família e ver o que a gente pode ajudar como Casa para ajudar a família. [...]. Os pais podem estar nos visitando, temos as reuniões, as assembleias de pais, os pais estão sempre aqui com a gente, têm a oportunidade de passar dias com a gente, de dormir, por exemplo, se o pai quiser ver como está o filho aqui ele pode vim, e essa troca de experiências é muito bom porque você vai estar conversando com os pais e eles vão nos ajudar, e sempre que houver necessidade os pais podem vim e passar uns dias conosco aqui na casa (BABAÇU).

Dentro do curso técnico agropecuário, do início da manhã até o final da tarde, eles têm as experiências práticas que eles vão desenvolver junto com os professores nos horários estabelecidos, mas se eu sou uma professora de uma disciplina e eu quero usar o meu horário para fazer uma experiência ou uma atividade prática também tenho essa liberdade para poder fazer, dentro da minha programação (SAPUCAIA).

Ingá aponta a importância das atividades realizadas coletivamente como os “trabalhos em grupo”, as apresentações e “rodas de conversa”, trabalhos práticos e ainda as visitas externas a alguma propriedade. Essas atividades favorecem o desenvolvimento do trabalho coletivo, que viabilizam a produção coletiva do conhecimento, dinamizam a relação educador-educando em sala de aula e facilitam as orientações e o acompanhamento dos professores às pesquisas realizadas em propriedades com objetivo de ampliar os conhecimentos sobre determinada área de ensino.

As rodas de conversas são espaços de discussão similares aos “círculos de cultura”, proposto por Freire (1967), como momentos de diálogo e discussão, em que os educandos se reúnem em grupos pequenos para discutirem sobre problemas reais que envolvem conhecimentos diversos, além de ser uma estratégia problematizadora do conhecimento, auxilia na produção de conhecimento coletivo, pelo processo de conscientização dos sujeitos inseridos no seu próprio mundo: “se constitui assim em um grupo de trabalho e debate” (FREIRE, 1967, p. 7). E tem o propósito de dialogar sobre a realidade dos sujeitos, buscando fomentar o a consciência crítica destes acerca do mundo, compreendendo que a ação coletiva sobre o mundo produz maior reflexão e desenvolvimento.

Os professores apontaram também para os projetos interdisciplinares, como o Projeto “Farmácia Viva”, realizado com plantas medicinais trazidas pelos alunos e famílias, como um projeto com ampla participação dos sujeitos, no qual os alunos, professores e a comunidade participaram. São iniciativas que demonstram a abertura da escola para o atendimento aos

problemas das famílias. Este projeto com plantas medicinais também apareceu nas Rodas de Conversa realizadas com os colaboradores da pesquisa. Para a professora Murta, este projeto constitui-se num momento importante de produção, que reúne alunos, professores, famílias, e favorece o diálogo entre saberes populares e conhecimentos científicos. Nesse sentido, este projeto tem alcançado o objetivo de unir um coletivo de sujeitos para a produção do conhecimento, uma estratégia que tem gerado resultados positivos.

Além desse projeto, a CFRVE realiza as Visitas às Famílias, que são momentos em que a professora Babaçu afirma ter proporcionado socialização de experiências com participação dos educandos e professores. Ela acrescenta às visitas, a estratégia de realização de “rodas de conversa”, como um espaço de encontro e troca de experiências e saberes em sala de aula:

A gente coloca uma roda de conversa e aí eles começam a falar do que já tem mesmo quando ainda não tem o plano de estudo e a colocação em comum. [...]. Você começa a ver uma troca de conhecimento entre o que eles têm e o científico das disciplinas. [...] fica muito interessante e aí você começa a trabalhar a cientificidade de cada conhecimento que eles vêm e eles vão levar para casa e esse conhecimento é trabalhado com a família também (BABAÇU).

Sapucaia destaca que o trabalho pedagógico dentro do Internato é possível mediante a organização de “equipes de trabalho” e das “experiências práticas”, que se ampliam com as Visitas às Famílias. Segundo Jesus (2011, p. 86), as visitas às famílias “trata-se de um momento de troca de ideias sobre questões sociais, pedagógicas, agrícolas, ligadas diretamente ao meio familiar e escolar do aluno. Elas possuem ainda um caráter de acompanhamento do aluno e de integração com a família”. Durante as discussões nas rodas de conversas, Jatobá reforça a importância de desenvolver-se um trabalho interdisciplinar capaz de ampliar a troca de experiências e conhecimentos entre os campos dos saberes, até mesmo em disciplinas do núcleo comum, como as que ele ministra.

Os depoimentos apontaram que nos projetos desenvolvidos pelos professores e alunos na CFRVE, se faz na troca de experiências entre escola e família, permitindo a produção coletiva de conhecimentos fundamentais para a formação dos educandos. Corroborando com o relato dos professores, os educandos também falam sobre essas trocas de experiências na produção coletiva do conhecimento através dos projetos e estratégias desenvolvidos na escola:

Existe na forma de o aluno chegar e ter a ideia e dizer para o professor, professor o que a gente faz. Às vezes, o professor tenta só que dando as melhorias, por exemplo, nesse lugar a gente faz assim que fica melhor. Às vezes o aluno dá opinião e o professor vai na opinião do aluno, mas só que corrigindo alguns errosinhos que é para ficar melhor. Eu nunca levei projetos aos professores não, mas já teve um colega lá que teve a ideia da gente uma vez fazer um plantio, uma área de cultura do maracujá, mas aí acabou não dando certo por falta de verbas. Tínhamos debatido em sala de aula com a professora, já estava tudo planejado, as ideias tudo certinhas, mas aí acabou não tendo a verba de comprar alguns materiais que a gente ia precisar. Não tínhamos as mudas ainda não, mas já tínhamos como fazer já estava tudo preparado, já tinha o viveiro de fazer as mudas (PEQUI).

[...] tipo as plantas medicinais, a professora apresentou um projeto e cada um de nós levou uma planta para lá, uma planta medicinal. Aí ficou a gente discutiu se acharia bom ou não. [...]. Levamos as plantas e elas ainda estão lá, fizemos uma área só para as plantas medicinais, cada área tem suas coisas. As plantas servem para quando a gente está passando mal, aí faz um chá delas, a comunidade não utiliza essas plantas porque eu acho que cada um tem em suas casas, mas quando alguém precisa pede lá a gente dá (MACAÚBA).

Existe sim, na Casa como ela é assim ensino médio e o curso técnico são três anos. [...]. Aí tipo assim, como ele é pequeno vem sempre pessoas mais experientes para estudar lá, pessoas que já tem experiência trabalhando em outras áreas, e são essas pessoas que vem estudar com os alunos, eles vêm compartilhando o conhecimento dele com a gente, tirando a nossa dúvida e assim como ele vem ajudando a gente a gente ajuda ele com o que a gente aprendeu, porque assim como têm coisas que a gente sabe que eles não sabem e essa troca de conhecimento ajuda muito a gente. Essas pessoas mais experientes são alunos, como a gente, tem por exemplo o Braga que estuda lá na Casa que ele já teve anos e anos de experiência nessa área da agricultura, mas nunca conseguiu assim arrumar um emprego, uma carteira de trabalho, a forma que ele conseguiu arrumar foi estudando na casa para conseguir o curso técnico dele, ele já ajudou muito a gente fora de sala de aula. (BURITI).

O que a gente utiliza é o Debate, a gente sempre reúne cada equipe e a gente vai debater sobre os conhecimentos, onde acontece as trocas de experiências adquiridas e a gente acaba adentrando esse assunto cada vez mais. [...] a gente vai dialogando, há a troca de experiências com a atividade que está sendo desenvolvida, o conhecimento que ele tem com aquela cultura, com aquela criação aí conseguimos ampliar a troca de experiências porque nem tudo a gente já sabe é vivendo e aprendendo, então a gente faz dessa forma. (CAJU).

Pequi afirma que as trocas de experiências entre professores e alunos acontecem nos vários projetos desenvolvidos na escola, nos quais os alunos propõem os projetos que querem desenvolver e os professores auxiliam no melhoramento de algumas ideias, conversando e corrigindo “pequenos erros”. Macaúba fala do Projeto das Plantas Medicinais, que tem a perspectiva de manter uma “Farmácia Viva” na CFRVE, com uma área permanente para as

plantas, que fica a disposição de alunos, professores e comunidade. Neste sentido, os alunos e a comunidade tiveram a oportunidade de trabalharem juntos na construção desse espaço, bem como na mobilização de sujeitos e saberes.

Neste caso, avaliamos que estes projetos aproximam as famílias da escola e possibilitam importantes trocas de experiências na medida em que a comunidade participa no fornecimento de plantas à escola, principalmente nas trocas de conhecimentos sobre o uso das ervas e sobre o valor medicinal das plantas. Buriti destaca que a troca de experiências acontece também entre os alunos mais experientes e os alunos mais novos, principalmente daqueles que têm mais anos de experiência em agricultura e uma especialidade da formação técnica proporcionada pela CFRVE. Caju fala dos “Debates” entre as equipes de trabalho educativo, através de atividades que acontecem dentro das práticas educativas da Casa Familiar e proporcionam trocas de experiências entre alunos e professores, durante as práticas dos projetos do quintal. As trocas de experiências entre os diversos sujeitos do processo educativo se dá na construção de projetos na CFR e na comunidade envolvendo alunos, professores e famílias, essa alternativa de produção coletiva do conhecimento é também um caminho para transformação da realidade social como um processo de educação popular.

A partir da análise dos depoimentos, verificamos que os sujeitos envolvidos na pesquisa deram maior ênfase ao processo de construção coletiva vinculado às atividades práticas, através dos projetos em desenvolvimento no quintal do CEFFA, não mencionando as atividades que são desenvolvidas nos componentes curriculares da área comum e nas atividades do tempo/comunidade. Talvez esse fato tenha ocorrido devido os educandos estarem constantemente envolvidos com os projetos desenvolvidos no quintal da CFRVE, ligados diretamente à formação da Parte Técnica na qual as ações se processam ao ar livre, com ações e problemáticas ligadas aos aspectos socioeconômicos locais. Além disso, o espaço do quintal está carregado de saberes e conhecimentos que se relacionam com as práticas desenvolvidas pelas famílias, despertando assim maior interesse dos estudantes.

Neste processo pedagógico, que articula diferentes espaços-tempos educativos, a construção coletiva do conhecimento é um processo complexo, dinâmico e progressivo, que apresenta muitos obstáculos de ordem política, econômica, cultural e institucional. De fato, a alternância é uma pedagogia da complexidade, uma educação sistêmica (GIMONET, 2007). No entanto, os sujeitos unidos podem construir alternativas resolutivas. O princípio da alternância, que articula esses diferentes espaços/tempos, propõe um contexto de relações em que os sujeitos são colaboradores, parceiros imbricados numa experiência de co-formação, proporcionando maior dinamismo, integração e alternativas de trabalho educativo.

4.1.2 Os diferentes espaços e tempos de formação e produção coletiva do conhecimento

A articulação entre os diferentes espaços/tempos de aprendizagem e formação constitui um diferencial nos projetos da educação do campo, pois favorece a construção coletiva e colaborativa do conhecimento. Neste contexto, ações são articuladas de forma conjunta, culminando na produção de saberes a partir da realidade concreta, vivida pelos diferentes sujeitos em seus contextos. Educadores, educandos, famílias, trabalhadores do campo, associações, comunidades, técnicos agrícolas e diversos profissionais são sujeitos colaboradores e produtores de uma nova modalidade de conhecimento que se constitui como práxis da relação educação e trabalho, capaz de produzir uma formação mais abrangente e contextualizada.

Nos espaços/tempos de formação são criadas as condições de produção coletiva do conhecimento na educação do campo, contribuindo para formação crítica dos educandos. Nesta perspectiva, a Pedagogia da Alternância, diferenciando-se da escola tradicional rural, extrapola os limites do espaço escolar, compreendendo a comunidade, a família e o trabalho também como espaços e tempos de produção de conhecimentos. Os depoimentos dos participantes ajudam a compreender como são desenvolvidas as práticas educativas da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”, através dos diferentes espaços e tempos educativos:

Na CFR isso é uma situação que é trabalhada de forma mais íntima, porque em relação dos espaços da aprendizagem são dois espaços até mesmo no nosso currículo, no Tempo/Escola, o aluno está inserido na escola e Tempo/Comunidade o aluno além de esta em sua casa, ele está atuando na sua comunidade. Toda a comunidade é um ambiente de aprendizagem também, tanto é que no currículo tem a carga horária para ser trabalhada na escola e tem carga horária para ser trabalhada em casa, na comunidade (JENIPAPO).

Olha nós temos dois tempos, que é o tempo comunidade e o tempo escolar. Nós começamos com a parte que é o observar, esse aluno ele vai para a escola ele observa aí depois ele vai ouvir e depois o agir, então ele tem três momentos [...]. (INGÁ).

São dois tempos que a gente trabalha: o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Trabalhamos por alternância, que são 15 dias na escola que é o Tempo Escola, eles têm aula, aula prática é no quintal da escola, que é o laboratório da horta. [...]. Eles plantam cheiro-verde, plantam tomate, lá eles criam peixe, a questão da piscicultura, momento que eles convivem com os professores. E eles têm o tempo comunidade, que eles levam atividades para serem realizadas em casa junto com a família. (MURTA).

Tem o Tempo Comunidade e o Tempo Escola [...]. Quando se está no Tempo/Escola, têm todo o horário para acordar, horário para ir para a

horta, para levantar, horário para tomar café, horário de sala de aula e, quando eles têm os 15 dias no tempo/comunidade vão ficar na casa deles, mas não estão sem fazer nada estão fazendo algumas atividades, atividade de horta, atividade prática. (BABAÇU).

A Pedagogia da Alternância [...] se divide em 15 dias que os alunos ficam em Regime de Internato e 15 dias que eles ficam em comunidade. Nesses 15 dias eles têm um ensino teórico em sala de aula, com algumas práticas na escola, e os 15 dias que passam em suas comunidades eles levam alguns questionamentos para serem repassados, replicados lá na comunidade onde eles moram. Esses aprendizados que eles levam eles podem ser feitos através de questões específicas ou através de algum estudo de caso. (JATOBÁ).

O coordenador Jenipapo, a gestora Ingá e os professores, Murta, Babaçu, e Jatobá, reconhecem em seus depoimentos a importância do princípio da alternância e seu caráter integrador. Jenipapo e Ingá entendem que uma boa relação entre o tempo/escola e o tempo/comunidade proporcionará um ganho nas aprendizagens dos alunos, principalmente no tempo comunidade, onde as experiências são diversas e desafiadoras, e auxiliará no processo de produção do conhecimento e da formação crítica.

Para Jenipapo, a relação entre os dois espaços/tempos de produção coletiva do conhecimento é trabalhada de “forma mais íntima”, ou seja, as realidades sociais estão imbricadas, mesmo tendo suas particularidades especificadas no currículo. Enfatiza ainda que “toda a comunidade é um ambiente de aprendizagem”. Neste sentido, todos os trabalhos na agropecuária e as atividades culturais em que os alunos se envolvem no Tempo/Comunidade, estarão ligados à sua aprendizagem e a produção mais viva do conhecimento, favorecendo sua formação crítica.

Neste sentido, os tempos e espaços da alternância são momentos para “observar”, “ouvir” e “agir”. Essa é uma dinâmica da Pedagogia da Alternância que permeia as práticas educativas da Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança”. Para Ingá, a escola constitui-se como espaço de produção de conhecimento observável, um lugar para se “ouvir” e a comunidade como espaço/tempo do “agir”, uma ação mais concreta, que vem a partir das vivências na CFR, espaço de “observar”. Os três verbos auxiliam na produção do conhecimento quando o aluno consegue “observar”, “ouvir” e “agir”, como um processo vivencial da própria alternância, que materializa o movimento dialético de ação-reflexão-ação, imprescindível na construção da práxis educativa.

Para a professora Murta, nos 15 dias do Tempo/Escola, o aluno tem aulas teóricas e aulas práticas no quintal da escola, um local em que funciona um “laboratório da horta” e outros projetos com aulas práticas. Este espaço comporta vários canteiros e um tanque para os

alunos ampliem os conhecimentos teóricos aprendidos nas disciplinas de horticultura e piscicultura. Ao passo que os alunos cumprem esse período, retornam às suas famílias para o Tempo/Comunidade, tempo para realização de atividades “junto com a família”.

Com relação ao Tempo/Comunidade, Babaçu destaca que não significa um tempo para “não fazer nada”, mas um tempo de atividades práticas, como a “atividade de horta”, dentro do que ela chama de “atividade prática”. Vale ressaltar que o Tempo/Comunidade também é um tempo de vivências teórico-práticas, de problematização de atividades de cultivo e manejo, não podendo ser reduzido a um espaço apenas de aplicação teórica dos conteúdos científicos socializados nas no Tempo/Escola. Essa dinâmica vai depender das atividades desenvolvidas junto à família ou na comunidade. Nas palavras de Ribeiro (2013), estes diferentes tempos e espaços de formação dão uma dinâmica viva ao trabalho da escola:

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

Para Jatobá, essa organização favorece a aprendizagem de conhecimentos teóricos e práticos e se amplia com o desenvolvimento de estudos de casos e roteiros de estudos com “questionamentos específicos” voltados ao desenvolvimento de diagnóstico na comunidade. Conforme Jesus (2011, p. 68), “por meio da alternância o aluno analisa sua realidade por meio das atividades trabalhadas nos períodos escolares e a partir de observações constantes que faz no meio sócio profissional, no meio familiar”.

Com base nas declarações dos professores, compreendemos que as relações entre os dois tempos/espços favorecem o contato com experiências diversas dos educandos com suas famílias e comunidades, através dos trabalhos na agricultura, na pecuária e na vida social. São nesses espaços que os sujeitos vão produzindo coletivamente o conhecimento e ampliando a capacidade de organização social. Nos depoimentos dos educandos e da associação dos pais, representada por Caju, percebemos que os processos educativos vivenciados nos espaços/tempos proporcionados pela alternância pedagógica, potencializa a produção coletiva do conhecimento, conforme evidenciam os relatos:

Eu acho legal estudar lá porque às vezes eu tenho tempo para minha família e tempo para a escola quando estou lá. A gente estuda lá durante 15 dias e

quando a gente vem para casa, a gente traz o Plano de Estudo e as atividades para fazer em casa. (MACAÚBA).

Tempo/Escola realiza as atividades que os professores passam e, no tempo comunidade, trazemos o Plano de Estudo e o caderno de alternância. Quando estamos na escola tem o caderno da alternância, que a gente trabalha o tema da disciplina, quando chega no tempo comunidade os pais da gente assinam o caderno de alternância. (PEQUI).

O tempo escola é assim, a gente tem um tempo integral na Casa onde a gente participa das aulas, a gente revisa e é o que a gente fez no tempo comunidade, falando dos trabalhos, da pesquisa de campo, do Plano de Estudo, revendo tudo. Ai no tempo/comunidade, não é tipo uma folga, a gente vai botar em prática o que a gente fez no tempo/escola [...]. (BURITI).

[...] aquele que tem interesse de trabalhar com criação ou que tenha criação em casa, plantação, nós temos a obrigação de estar acompanhando o interesse de desenvolver um trabalho em casa tanto na parte animal como vegetal. Quando está na escola tem o período teórico e o prático, tem a teoria e a prática então a gente menciona para eles, que quando eles vão para casa não estão de férias, então nós técnicos temos a obrigação de acompanhar o desenvolvimento deles na comunidade. (CAJU).

Os alunos Macaúba, Pequi e Buriti destacam que coexistem dois espaços/tempos de formação e produção coletiva do conhecimento na Pedagogia da Alternância, que são o tempo/escola e o tempo/comunidade. Os relatos demonstram que os instrumentos pedagógicos exercem um papel importante de mediação entre estes diferentes tempos de aprendizagem, ao enfatizar o trabalho com “Plano de Estudos”, o “Caderno da Alternância”.

Macaúba afirma que quando vão para a comunidade, os estudantes levam o Plano de Estudos acompanhado de atividades, sendo um tempo para estudos e um momento para família, algo prazeroso, “legal”. Neste caso, o Tempo/Comunidade é um tempo para estudar, praticar o que aprendeu na escola, com apoio da família. São atividades teórico-práticas que são desenvolvidas com a família, obedecendo o roteiro do Plano de Estudos. Neste espaço cria-se ainda uma forte expectativa da partilha do conhecimento que se dará na escola com a Colocação em comum e na comunidade com as possibilidades de interações para além da família.

O Plano de Estudo funciona como um mediador entre os dois espaços/tempos, pois cumpre a tarefa de aproximação entre as realidades e os diferentes campos do saber, criando “pontes”, um fluxo educativo contínuo, em que os sujeitos realizarem suas travessias e dependem uns dos outros ao produzirem conhecimentos e formam-se criticamente. Para que as mediações aconteçam faz-se necessário as constantes provocações dos temas por parte dos

sujeitos do processo formativo, evitando a perspectiva de mecanização centrada na resolução de tarefas, o que pode resultar em perda do caráter reflexivo.

Pequi entende que um trabalho educativo realizado na parceria entre educandos e educadores no Tempo/Escola é importante para dar sequência às atividades do tempo/comunidade, por meio do Plano de Estudo e o Caderno da Alternância. Neste caso, instrumentos que ajudam tanto no CEFFA, quanto no meio sócio profissional, nos momentos de estudo, reflexão sobre a realidade, acompanhados pelos pais mediante registro, fazendo grande diferença na educação. O Caderno da Alternância “é o caderno de vida do aluno, [...] ele registra suas reflexões acerca da sua realidade” (JESUS, 2011, p. 83). Não é um simples caderno de anotações, mas um relatório acerca das problematizações e análises realizadas na comunidade em parceria com a família. É um documento que sistematiza o diagnóstico da realidade, produzido com a linguagem e identidade do educando, um exercício científico do olhar, da percepção e de sua formação crítica.

Buriti destaca que a produção coletiva do conhecimento favorece a formação crítica, ao reconhecer o tempo/escola como um espaço/tempo “integral”, em que o conjunto de experiências convergem para formação, comportando momentos em que se participa das aulas, revisa e vê o que a gente fez no tempo comunidade. Para ela, o tempo/comunidade é uma forma de fortalecer as aprendizagens do tempo/escola. Precisamos compreender que a ideia de “botar em prática o que a gente fez no tempo/escola”, não evidencia uma visão dicotômica da unidade dos espaços/tempos e da teoria e prática, dimensão pedagógica do princípio da alternância.

Dessa maneira, precisamos superar essas visões limitadas que concebem o tempo/escola e o tempo/comunidade como momentos dissociados, pois neste contexto a teoria e prática andam juntas, coexistem na produção coletiva do conhecimento. Na visão de Jesus (2011, p. 68), no tempo/comunidade “a família, a propriedade não é apenas o lugar onde o aluno vai colocar em prática as suas experiências escolares, mas é o lugar onde o aluno vai incorporar ao seu trabalho as interrogações e as preocupações levantadas nas reflexões feitas na escola”.

De acordo com Caju, os momentos formativos proporcionados pela alternância começam a ser vivenciados no tempo/escola com momentos de “teoria e prática”, pois ainda “quando está na escola tem o período teórico-prático”, que se amplia através das atividades desenvolvidas pelos alunos na comunidade, através dos Planos Estudos, sob a supervisão dos monitores. Caju destaca ainda que o trabalho do tempo comunidade leva em consideração “aquele que tem interesse de trabalhar com criação ou que tenha criação em casa, plantação,

nós temos a obrigação de estar acompanhando o interesse de desenvolver um trabalho em casa tanto na parte animal como vegetal”.

Deste modo, os conhecimentos produzidos nesses espaços/tempos traduzem uma perspectiva de coletividade percebida nas relações entre educandos, monitores, famílias e trabalho, que desemboca numa formação em que o final de um processo é o início de outro, mais amplo: “é a formação que contempla ação-reflexão-ação, num processo de desenvolvimento contínuo e interminável, pois pressupõe que aprender é inerente à vida humana e que todo homem aprende sempre” (JESUS, 2011, p. 68).

Nas aproximações entre a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular, a articulação entre os diferentes tempos e espaços de aprendizagem constitui um elo fundamental e um diferencial nos projetos de educação do campo, pois favorece a construção coletiva e colaborativa do conhecimento. Neste contexto, as ações são articuladas de forma conjunta, culminando na produção de saberes a partir da realidade concreta, vivida pelos diferentes sujeitos em seus contextos.

Neste aspecto, observamos uma aproximação entre a Pedagogia da Alternância com a Educação Popular, já que esta última também vai buscar nos elementos da produção da vida do trabalhador do campo, nos seus saberes e experiências, os temas e conteúdos que irão sedimentar o projeto de formação e sua pedagogia, sendo uma educação que busca a conscientização deste educando trabalhador. Neste caso, as duas pedagogias nos levam a outra perspectiva de produção do saber que extrapola os espaços-tempos dos muros da escola, articulando-se com outras experiências formativas vivenciadas pelos sujeitos nas atividades sociais, políticas e culturais, bem como, no contexto do trabalho.

Portanto, são experiências que valorizam e reconhecem outros ambientes como espaços de produção do saber. Espaços onde se vivencia o trabalho, a cultura, a religiosidade e o lazer. A dinâmica de produção do conhecimento inclui um conjunto de sujeitos, em parcerias, que resultará em uma formação mais completa, sem excluir nenhuma das suas dimensões, uma formação na sua integralidade.

Neste contexto, é imprescindível que haja diálogo entre os sujeitos, saberes e espaços, que permita uma reflexão coletiva acerca dos problemas da realidade e dos projetos sociais em desenvolvimento. Isso é possível através colaboração, “A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação” (FREIRE, 2005, p.193).

A Pedagogia da Alternância vai buscar no espaço familiar, no trabalho desenvolvido pelas comunidades, produzidos na relação do homem do campo com seu meio. Deste modo, tanto a Pedagogia da Alternância, quanto a Educação Popular entendem que existem saberes que circulam em outros espaços diferentes do espaço escolar, no espaço do povo, fora e por vezes excluídos da escola. Para Brandão (2012, p. 60): [...] “coexistem formas livres, familiares, vicinais, comunitárias de trocas de conhecimento imersas com outras práticas sociais, como as que vão do trabalho na lavoura aos ofícios de ferro do catolicismo popular”. Nessa compreensão, os trabalhadores, os líderes comunitários e as famílias, na tarefa de ensinar seus saberes e ofícios aos mais jovens desempenham o papel de educadores populares, construindo coletivamente o conhecimento.

Dessa forma, nos diferentes espaços/tempos de formação e produção do conhecimento, o diálogo constitui um elemento que possibilita o processo de formação dos educandos. Na sala de aula, o diálogo entre alunos e professores flui como um componente essencial do ato educativo, e, de outro modo, a ausência deste pode ser a denúncia dos impedimentos ao processo formativo, acarretando grandes desafios para a consecução das práticas educativas.

4.1.2.1 A importância do diálogo no processo de construção coletiva do conhecimento

O diálogo é sem dúvida um dispositivo político pedagógico importante nos projetos educativos desenvolvidos na educação do campo. É através do diálogo que se torna possível a mediação entre os diferentes saberes e práticas sociais do universo dos camponeses (as) em que diferentes perspectivas de conhecimento se encontram, se expressam e permitem a compreensão do mundo, a começar pelos problemas sociais locais na relação com as problemáticas globais, discutidos com os sujeitos em formação. É no diálogo que os diferentes sujeitos encontram-se e estabelecem comunicação. Neste caso, o diálogo constitui-se num mediador pedagógico dinamizador do processo de produção do conhecimento dentro da Educação Popular e da Pedagogia da Alternância.

Para Freire (2005, p. 91), o “diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, na relação eu – tu”. O diálogo é esse elemento capaz de estabelecer as linhas de comunicação com o “mundo”, nessas múltiplas relações que envolvem sujeitos, suas linguagens, saberes da cultura popular, do campo, da cidade, da comunidade com o conhecimento científico, e acima de tudo, com respeito ao ser humano, sujeito da sua “vocação de ser mais”.

A partir dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, compreendemos que o diálogo desenvolvido na Casa Familiar assume diferentes perspectivas: epistemológica, política e didático-pedagógica, que ampliam as possibilidades de formação e trocas de conhecimentos entre os sujeitos envolvidos com as práticas educativas da CFRVE, conforme demonstram os relatos:

O diálogo aqui é essencial, é a ferramenta básica para a nossa Pedagogia todinha, porque às vezes os alunos do campo são hostilizados pela questão da comunicação. Alguns professores da escola regular chamam logo de matuto. Na CFR, o diálogo é trabalhado, nós ensinamos para os alunos que no primeiro momento o importante é a comunicação e só acontece se tiver diálogo. [...] O nosso Plano de Curso, Plano de Trabalho é feito com a presença dos agricultores que muitas vezes são analfabetos, mas são doutores nas áreas que eles trabalham, sabem plantar melhor que o engenheiro, que ainda precisa estudar o solo e fazer formação. Nós precisamos dos diálogos desses doutores da prática que são os agricultores que não tem a linguagem coloquial, nós sentamos o dia todinho e eles vão nos ensinar como é que eles conseguiram criar as famílias deles trabalhando da forma que eles trabalham, nós vamos melhorar essa forma de trabalho através do diálogo que é primordial na Pedagogia da Alternância. (JENIPAPO).

O diálogo a gente sabe que ele é importante em qualquer instância, em qualquer formação, em qualquer escola, desde o nível primário ao nível superior. Se você não tem diálogo você termina formando um profissional mal humorado, forçando um camarada a estar ali sem ele ter vontade de estar ali. Então o diálogo é para poder nos levar a respeitar o outro, nos instiga a querer participar, a querer está ali, a ouvir e o ouvir é muito bom. Não basta só o diálogo do falar, nós precisamos ouvir o outro, não basta só o falar, tem que ouvir o aluno o profissional. Então, o diálogo para a gente é um dos melhores elementos de qualquer uma formação. E claro que na CFR ele é primordial, é um momento de elo que liga todos, porque a gente convive em família, costumamos dizer que somos família. (INGÁ).

Eles acontecem durante todo o tempo da Casa familiar, não só na sala de aula, até quando a gente está no nosso momento de lazer, tempo livre, quando estamos no dormitório, não só na questão do diálogo em sala de aula sobre o conteúdo que o professor está passando, mas até em relação ao saber as questões da vida do aluno, porque lá somos uma família, então a gente se conhece, conhece a realidade dele, conhece a família, conhece os problemas. Também com os professores têm muito esse diálogo essa familiarização. (MURTA).

O diálogo com a família é muito importante. E o diálogo com o aluno é importante porque às vezes a gente só olha para o aluno como aluno de sala de aula, só que por traz daquele aluno tem uma pessoa e tudo influi na sala de aula, não tem como separar. Quem é esse aluno? O que ele está pensando? Muitas vezes para você conquistar o aluno na sala de aula é preciso você conhecer ele um pouquinho. A pedagogia da alternância tem essa preocupação, por exemplo, o aluno está sentado lá no fundo da sala, ele não fala, não participa e [...] às vezes os professores dão mais atenção

para aquele aluno que está ali na frente, participando e esquece daquele que precisa realmente da gente. Quando eu começo a conversar com o aluno, às vezes a gente não sabe o que ele está passando, então ele tem uma confiança, precisa ter confiança em você e começa a desabafar. Passamos a conhecer mais dele e convivemos melhor, mas sem diálogo eu acho que não tem como, porque eu preciso conhecer meu aluno e a realidade dele. E nas outras escolas isso não acontece, porque às vezes não têm visitas às famílias e na Casa Familiar Rural tem Visitas às Famílias. (BABAÇU).

Com certeza, sem diálogo não encontramos uma resposta ou solução para nada. A Tutoria é um instrumento que auxilia nesse contato com o aluno e como o próprio nome já diz: Casa Familiar Rural. Nos tornamos uma família, nos envolvemos com eles nos problemas deles, percebemos os problemas porque convivemos com eles, dormimos e acordamos com eles. Então a gente tem que ter cuidado para não nos envolvermos tanto, a gente como profissional, e eu que sou mãe tenho que me limitar porque não somos nem pai e nem mãe deles. Às vezes queremos assumir aquele papel, quando nos envolvemos demais com eles, seja pessoal, profissional e na vida amorosa e assim vai porque torna-se realmente uma família e o diálogo ele é essencial em todos os momentos. (SAPUCAIA).

Para Jenipapo, o diálogo é uma ferramenta essencial que perpassa toda a dinâmica do sistema da alternância. Compreende, ainda, o diálogo como um instrumento importante para inserção dos alunos na proposta pedagógica, dentro do processo comunicacional entre educandos e educadores, bem como, entre os educandos desde o primeiro contato com a CFRVE, pois “no primeiro momento o importante é a comunicação, e só acontece se tiver diálogo [...]”. Aqui o diálogo assume uma dimensão de comunicação entre sujeitos presentes no ato educativo, destes na busca do conhecimento sobre a pedagogia e no processo formativo.

Ainda no depoimento de Jenipapo, o diálogo é apresentado na sua dimensão epistemológica, ao estabelecer uma relação comunicativa de aprendizagem entre a Casa Familiar Rural e os agricultores. Nesse encontro entre os agricultores, “doutores da prática”, e os profissionais da escola. Neste caso, o diálogo atua na valorização da história de vida e dos conhecimentos produzidos pelos camponeses a partir da sua relação com o mundo do trabalho e com a vida no campo.

Em conversa com os agricultores, Jenipapo afirma que mesmo que eles sejam desprovidos de linguagem “coloquial”, são reconhecidos como doutores nas áreas nas quais trabalham. O diálogo estabelece a relação de aprendizagem entre o homem do campo, que aprendeu a plantar na sua experiência e nas intempéries da vida, e o engenheiro, que para conhecer o solo, precisou passar por uma formação. Esses momentos de diálogo costumam acontecer nas visitas às famílias, quando ambos sentam para conversar e trocar experiências

sobre as atividades desenvolvidas na propriedade, os modos de produção e organização desta produção, dentre outros aspectos relacionadas à vida da família e da comunidade. Como diz Freire (2005, p. 93), “neste lugar de encontro não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão buscam saber mais”.

Nesses encontros significativos das práticas educativas, o diálogo assume o papel de unificador de conhecimentos científicos, vivências, experiências, práticas carregadas de sentidos, e assim “quanto mais investigo o saber e o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos” (FREIRE, 2005, p.118).

Ingá amplia essa discussão afirmando que o diálogo é importante em todos os níveis de ensino, em todas as instâncias da vida, bem como na dimensão profissional ou didático-pedagógica, diferenciando os professores que sabem dialogar dos que estão aquém do diálogo. Na visão da professora, o diálogo nos leva “*uns aos outros*”, como um elo que liga todos da família. Ele evidencia a dimensão do ouvir, do escutar, aspectos que precisam ser cultivados por todos os profissionais da educação. Ela destaca ainda que, no diálogo, não é interessante apenas falar, mas “*ouvir o outro*”, pois “*não basta só o diálogo do falar, nós precisamos ouvir o outro, ouvir o aluno, o profissional*”.

Neste sentido, a concepção de diálogo apresentada pela professora está em consonância com aquela apontado por Freire (2015, p. 111), quando afirma que: “não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles”. No diálogo, ambos os sujeitos do processo comunicativo se escutam e falam, respeitando-se mutuamente. Assim, “no processo da fala e da escuta, a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *sine qua* da comunicação dialógica” (FREIRE, 2015, p.114).

De modo geral, os professores destacam a importância do diálogo em todos os tempos e espaços de formação dos educandos dentro das Práticas Educativas em alternância. Para a professora Murta, esse diálogo atravessa “*todo o tempo da Casa Familiar*”, acontecendo na sala de aula, no dormitório, no lazer, na família, enfim, em toda e qualquer atividade formativa. O diálogo auxilia o professor a conhecer “*as questões da vida do aluno*”, acima de tudo, porque “*somos uma família*”. As concepções de diálogo como dispositivo de conhecimento dos alunos e de sua realidade, bem como de união entre os membros de uma família, também aparecem nos depoimentos dos professores Babaçu, Sapucaia e Jatobá.

Babaçu destaca a importância do diálogo com a família, com o aluno, o diálogo como dimensão de conquista da confiança dos alunos pelos professores, sendo um passo essencial

para “*conhecer meu aluno e a realidade dele*”; e acrescenta o diálogo como fator de melhoria da convivência no CEFFA, esse aspecto o diferencia das escolas regulares.

Por sua vez, a professora Sapucaia acrescenta que, na ausência do diálogo, não encontramos “*resposta ou solução para nada*”; sem o diálogo o que existe é um bloqueio do processo formativo e da produção coletiva do conhecimento, comprometendo, também, a transformação da realidade social. Sapucaia destaca, ainda, a importância da Tutoria como um instrumento pedagógico que favorece a construção de diálogos entre tutores e tutorando, pois este acompanha o educando em todo o seu processo formativo, trocando experiências, orientando os projetos e avaliando as práticas na escola e na comunidade: o diálogo é “*essencial em todos os momentos*”. Jesus (2011) também destaca a relevância deste momento de diálogo entre monitor e educando, quando afirma que: “cada monitor tem o papel de incentivar, acompanhar, orientar seus educandos na realização de seus projetos profissionais, vivência em grupo e no engajamento comunitário” (JESUS, 2011, p. 87).

Nas relações de diálogo, a professora Sapucaia enfatiza a importância de não confundir os papéis de professor/a com os de pai e mãe, chamando a atenção para o risco do envolvimento demasiado com o estudante em questões que extrapolam o caráter educacional. Desse modo, o trabalho de tutoria deverá acontecer através do permanente diálogo entre educando e educadores na alternância dos Tempos e Espaços, enquanto os educandos desenvolvem seus projetos educativos, conscientes de suas funções, limites e possibilidades.

Outra dimensão importante do diálogo na Casa Familiar está associada ao papel político que este possui, principalmente do lugar do diálogo nas relações da CFRVE com a associação de pais, com vistas à tomada de decisões administrativas, que impliquem na melhoria das condições de organização e desenvolvimento das práticas educativas. Essa dimensão é destacada por Jatobá, pois reconhece que:

A Casa Familiar Rural é uma Casa mantida pela Associação dos Moradores, pais e alunos do PA do povoado Pedras, município de São João do Sóter. Todas as ações pedagógicas e também da própria Casa. Elas são feitas através de assembleias, então é colocado às pautas, em todas as reuniões isso acontece, é feito uma votação e a coisa desenrola. Todas as formas de comunicação acontecem com o diálogo dessa forma, os documentos são implementados pela Associação da Casa Familiar Rural. (JATOBÁ).

Jatobá traz para essa discussão a importância do diálogo como dimensão política na mediação das decisões administrativas envolvendo a CFRVE, a Associação de Pais e as

“ações pedagógicas”, levadas a efeito pela comunicação e decisões em assembleia. Em todas essas relações, o diálogo é um importante instrumento mediador de problemáticas e encontro de soluções, pois o “diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p. 91).

Em meio a estas discussões, os educandos também destacaram sobre a importância do diálogo na produção do conhecimento e na formação na CFRVE, bem como os problemas acarretados por sua ausência, conforme demonstram os relatos:

[...] o diálogo não acontece só na aula quando o professor passa um assunto ele sempre pede para dialogar entre os alunos e com o professor. Quando tem atividade vamos para o quintal e os monitores ensinam a gente lá, sobre o que a gente viu na aula, primeiro debatemos e depois vamos fazer a prática. Primeiro ensina a prática por meio do diálogo, depois vamos fazer o projeto [...]. (MACAÚBA).

O diálogo é bem importante porque se as pessoas não tiverem diálogo nada vai para frente, que se você falar de um jeito e fulano quiser de outro jeito acaba não dando certo. Então, é muito importante você dialogar antes de botar o projeto em prática. Na CFR tem diálogo, aqui na minha comunidade eu não vou mentir não, não tem muito diálogo. As vezes quando vem um projeto não é todo mundo que está de acordo com aquele projeto e acaba não dando certo. Tem umas pessoas que querem ser maiores que os outros, uns querem de uma forma e outro não quer e acaba não dando certo, não vai para frente. [...]. Na CFR todo mundo sabe dialogar, quando queremos botar algo em prática tem a teoria na sala de aula e depois vamos para a prática e acaba dando certo. Os pais também participam quando eles vão saber como está o aluno na Casa, o comportamento, de saber como está nas reuniões, se segue as regras da casa. (PEQUI).

Ele acontece dentro e fora de sala de aula porque apesar do horário de aula que a gente tem na casa, em tempo integral, ser grande a gente ainda tem os horários livres. Neste horário livre, a gente é tipo uma família dentro da Casa, aluno conversando e andando com professor, almoçando juntos, brincando. Neste nesse momento também a gente tira alguma dúvida sobre a aula, sobre projeto que queremos realizar, nesse momento que os alunos conversam entre si e com os professores e essas dicas são importantes que tira a nossa dúvida do que ficaram naquela aula. Se não fosse assim, o contato com os alunos e professores ia ser menos, ia ser indireto, poder conversar só em sala de aula, nosso conhecimento ia ser mais limitado. (BURITI).

Macaúba afirma a dimensão pedagógica do diálogo, em que “o diálogo não acontece só na sala de aula”, mas, encontra-se no debate sobre o que se viu na aula, nas socializações entre professores e alunos e como uma preparação para prática nos projetos do quintal. Esse diálogo é iniciado no debate e se amplia nas atividades práticas. Nesse sentido, o diálogo é

ainda um elemento orientador no desenvolvimento dos projetos, fortalecendo a relação entre teoria e prática, sem a qual não se produz conhecimento na Casa Familiar Rural.

Por sua vez, o aluno Pequi fala do diálogo como elemento de convergência de ideias, uma forma de chegar a um ponto em comum entre alunos e professores, sobretudo na realização dos projetos, pois para ele *“se as pessoas não tiverem diálogo nada vai para frente”*. Destaca ainda o diálogo dos pais com os professores, como mecanismo de controle das ações educativas e como ferramenta de acompanhamento da vida escolar. Percebemos também que a ausência de diálogo entre a comunidade e a escola não tem sido algo fácil de realizar, quando este afirma que alguns projetos não se concretizam por falta desse diálogo: *“não tem muito diálogo às vezes quando vem um projeto não é todo mundo que está de acordo com aquele projeto e acaba não dando certo”*.

Esse problema pode ser percebido nos confrontos entre os projetos de desenvolvimento em andamento no campo, de um lado o avanço do modelo capitalista, negador do homem como produtor de saberes, sustentando um modelo de formação que aliena o agricultor das decisões sobre o trabalho e educação e, de outro lado, as tentativas de estabelecer discussão e colaboração através das práticas associativas, um modelo de desenvolvimento e formação mais humanos. Sobre os impeditivos que os sujeitos criam ao estabelecimento do diálogo, levando-os ao fracasso de algumas experiências dentro das relações socioeconômicas, políticas e sociais concretas, o autor pergunta: *“Como posso dialogar se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido por ela?”* (FREIRE, 2005, p. 93).

Para Buriti, há diálogo dentro e fora da sala de aula da CFRVE. Ele apresenta o diálogo como possibilidade de ampliação do conhecimento e de consolidação daquilo que se aprende na escola, sendo uma dimensão formativa do diálogo que amplia os conhecimentos construídos em sala de aula. Nesse sentido, o diálogo acontece nos momentos de *“brincadeiras”*, *“no almoço”*, *“nas aulas”*, em outros momentos *“sobre os projetos que querem realizar”*. O diálogo ganha dimensão integradora das diversas práticas e momentos educativos.

Os depoimentos evidenciam que o diálogo se constitui num instrumento de mediação entre os vários sujeitos, os conhecimentos e as práticas sociais que permeiam os projetos educativos realizados pela CFRVE, nos diversos tempos e espaços de formação. Neste percurso formativo dos jovens, existem esforços no sentido de investir em um projeto de formação crítica, mas que ainda há alguns limites que precisam ser superados.

O diálogo é um mediador essencial na produção do conhecimento, pois proporciona o encontro dos sujeitos, dos saberes e conhecimentos, das realidades, das pautas discursivas,

bem como dos projetos educativos com as práticas sociais e das proposições que apontam outras possibilidades produtivas do saber, na perspectiva do diálogo dialético. É no diálogo que os diversos conhecimentos encontram as conexões que os tornam interdependentes, que se reconhecem os em seus contextos de referência, as bases que os compõem. Pelo diálogo, encontramos os conteúdos e as formas de ser de cada um, além de suas vozes ecoadas entre os sujeitos e as realidades.

4.1.3 Os instrumentos pedagógicos como dispositivos de mediação entre os conhecimentos científico/escolares e os saberes populares

A mediação entre os conhecimentos científicos e os saberes populares constitui-se numa dimensão pedagógica e epistemológica importante na Casa Familiar Rural que reforça as possibilidades de diálogos entre a Pedagogia da Alternância e Educação Popular. Neste contexto, os instrumentos pedagógicos contribuem, tanto na articulação entre os diferentes conhecimentos que permeiam as práticas educativas, quanto na efetivação de sua práxis, pela articulação entre comunidade, pedagogia, formação integral e profissionalização (JESUS, 2011).

A Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança, através da Pedagogia da Alternância, desenvolve suas práticas educativas em diferentes espaços e tempos de produção do conhecimento, relacionando conhecimentos científico/escolares e os saberes populares; para isso, conta com a mediação dos instrumentos pedagógicos na articulação dos processos formativos desenvolvidos por meio da alternância, bem como, na relação entre esses dois campos de conhecimento. Nesse sentido, os depoimentos discutirão a importância desses instrumentos na mediação entre os saberes. Vejamos o dizer coordenador pedagógico Jenipapo, a gestora Ingá e as professoras Murta, Babaçu, Sapucaia e Jatobá a esse respeito:

As CFR têm 15 instrumentos pedagógicos, são todos importantes, mas na sequência de várias coisas tem alguns que acabam se destacando pela importância e até mesmo pelo desempenho que eles proporcionam no processo de ensino e aprendizagem, na metodologia e na escola. Aqui na CFR de São João do Sóter os principais que nós trabalhamos é o Plano de Estudo, esse plano é vital para o acontecimento pedagógico desse processo de ensino e aprendizagem. (JENIPAPO).

Um dos instrumentos que eu acho muito importante, que faz um elo com a família, que eles chamam “caderno da fuxicada” que é o Caderno da Alternância, é uma ficha, um elo com a família, existe um lugar uma parte da ficha que é preenchido pela escola. O que o José fez na escola durante esses 15 dias. Ele ajudou nas tarefas domésticas. Ele trabalhou na horta.

Ele fez as atividades de determinados profissionais. Mas, lá também mostra se ele fez algo que não deveria. Nós temos outro instrumento que é de grande importância que é o Plano de Estudo, ele é o começo de tudo que na verdade são elencados aí 20 e 10 instrumentos que esse jovem quer ver juntamente com as famílias, o que esse jovem quer melhorar na vida de vocês, o que vocês querem que os filhos de vocês aprendam na CFR, então a gente tem o Plano de Estudo sobre bovinocultura, caprinocultura, suíno, plantas medicinais, sobre toda parte animal e vegetal e cada Plano de Estudo desse ele é construído juntamente com os alunos e os profissionais, orientando é claro, e ele é levado para comunidade [...] Começa esse Plano de Estudo com 12 perguntas então na casa dele ele vai falar para a gente como é que ele planta arroz, de onde veio o arroz, como é que é feito os tratos culturais dessa cultura. (INGÁ).

Nós temos o Caderno de Alternância, Caderno da Realidade e esses instrumentos são de suma importância. [...] o Caderno de Alternância é uma forma de estarmos informando para os pais como o filho está na casa, é um instrumento muito importante porque quando ele retorna para a sua casa ele leva o caderno com todas as informações que o aluno fez, até se ele aprontou, temos os tutores que embaixo, fazem uma observação que eu acho de suma importância, dizendo como foi o aluno durante a quinzena, que ele ficou na casa e se ele quebrou alguma regra o pai vai ter conhecimento do que ele fez, ou seja, mesmos os pais estando distantes, ele vai ter conhecimento do que o seu filho fez no tempo que esteve na casa. [...] O Plano de Estudo é levado antes de começar as alternâncias, porque assim nas dez alternâncias, o primeiro, segundo e terceiro ano todos têm plano de estudo. O Plano de Estudo é obrigatório chegar aos alunos antes que se inicie uma nova alternância, porque esse plano de estudo vai ajudar os alunos a responderem as atividades, por exemplo, agora na alternância. o Plano de Estudo do terceiro ano o enfoque foi à utilização de matéria-prima local para a construção de instalações, instalações para aves, porcos, ou seja, instalações rurais, para quando alguém for criar uma galinha, até para agricultura quando alguém for guardar alimento. (BABAÇU).

Alguns instrumentos pedagógicos acontecem dentro do período escolar e outros momentos acontecem dentro do período comunidade, então quando há o retorno dos alunos acontece a integração e a liquidação desses [...] O carro chefe dos instrumentos pedagógicos é o Plano de Estudo, é um roteiro de perguntas que nós elaboramos junto com os alunos de acordo com o calendário agrícola da região. [...] O foco do Plano de Estudo é conhecer a realidade do aluno para depois trabalharmos aquela limitação que ele tem que desenvolver para melhorar a sua comunidade, um dos pilares é o desenvolvimento da comunidade. (SAPUCAIA).

Tem o Caderno da Alternância, o Plano de Estudo, a Colocação Comum, o Caderno da Realidade e todos esses instrumentos servem na minha prática como professora porque me aproxima da família do meu aluno, da realidade do meu aluno, para que eu possa trabalhar em cima da realidade dele. (MURTA).

A meu ver, esses instrumentos colaboram com a prática da pedagogia da alternância porque eles se direcionam mesmo as práticas agrícolas rurais dos indivíduos, que é aquela questão teórica que foi repassada pelos padres lá na França, que os indivíduos da comunidade eles obterem conhecimento, ter a sua formação específica na educação do campo e obtém conhecimento,

obtem formação e ficam nas suas próprias comunidades ajudando o entorno a sua própria comunidade, o que não é o caso hoje, a gente se forma, por exemplo, tem o curso técnico ou curso superior e logo vai para longe da sua comunidade. (JATOBÁ).

De acordo com Jenipapo e Ingá, o Plano de Estudos é um dos Instrumentos Pedagógicos mais importantes na Pedagogia da Alternância, pois é o “começo de tudo”. Ele é como a locomotiva que puxa os demais “vagões” da alternância. Para Gimonet (2007, p. 82) “é através dele que se decifram as atividades da vida quotidiana, seus saberes, seus problemas e seus questionamentos”. Ingá também destaca a importância do Plano de Estudos mediação entre o conhecimento científico com saber popular, pois cada plano desenvolve um trabalho específico na área técnica que relaciona esses saberes.

Os Planos de Estudos possibilitam que os educandos mobilizem os saberes populares no desenvolvimento das atividades desenvolvidas na comunidade, numa parceria com a família. A partir dos temas geradores, definidos através de um diálogo com alunos e monitores, a partir da realidade objetiva do jovem, são organizados os roteiros de pesquisa que irão levantar as informações e os conhecimentos da comunidade acerca do tema em discussão. “O PE é realizado a partir de um tema gerador previamente acordado com a comunidade escolar e que buscará, por meio da metodologia de pesquisa, responder às necessidades locais” (JESUS, 2011, p. 81).

A professora Babaçu acredita que o Plano de estudo auxilia na investigação da realidade. Com base nas informações colhidas pelos alunos na pesquisa, é possível orientá-los sobre novas formas de desenvolver esse trabalho alcançando melhor qualidade através dos conhecimentos científicos. Neste caso, os vários instrumentos mencionados auxiliam educandos e educadores a transitarem, dentro de um movimento dialético, da prática a teoria e da teoria à prática. Neste processo, “A educação é um fenômeno dinâmico e permanente como a própria vida e o educador busca compreender justamente esse fenômeno para compreender melhor o que faz” (GADOTTI, 2010, p. 29).

Nas rodas de conversas, a professora Sapucaia enfatizou o trabalho em conjunto que é desenvolvido pelos professores com o Plano de Estudo e a Colocação em Comum na mediação entre os conhecimentos científicos e saberes populares, nas diferentes realidades, conforme demonstrado no relato:

Como as minhas disciplinas é da área técnica, a gente não sente tanta dificuldade já que eles vivem na zona rural, é uma atividade rotineira deles exercerem e, às vezes, eles confrontam o conhecimento científico com aquilo

que é praticado rotineiramente, aí a gente mostra e fala para eles montarem as experiências e confrontarem os contextos, o empírico que foi adquirido de geração em geração e o científico. (SAPUCAIA).

O confronto de saberes, apontado por Sapucaia, acontece tanto na pesquisa proporcionada pelo plano de estudos, no início de cada alternância, como na Colocação em Comum, quando os educandos discutem o que cada um pesquisou em sua realidade, para produção de um texto geral das experiências com as quais tiveram contato, tanto no tempo comunidade, quanto no tempo escola, mediados pelos instrumentos já mencionados. Essas discussões são importantes para o enriquecimento das socializações em sala de aula, durante o estudo das disciplinas da área técnica, reduzindo as dificuldades de compreensão dos aspectos científicos dos conteúdos estudados.

A professora Murta afirma que quatro instrumentos: o “*Caderno da Realidade*”, o “*Plano de Estudo*” e o “*Caderno da Alternância*” e a “*Colocação em Comum*”, exercem um papel de destaque na prática educativa da Casa, pois são capazes unir a escola, os professores e as famílias dentro da realidade dos alunos, mediando sua relação de aproximação entre sujeitos e a realidade social.

Na visão da professora, estes instrumentos ajudam na compreensão da realidade e na escolha de estratégias de trabalho. Nesse sentido, os instrumentos estão diretamente ligados ao desenvolvimento do trabalho educativo da professora, mediando as relações entre o conhecimento científico e o saber popular, dentro dos componentes curriculares por ela ministrados.

A formação proposta pela CFRVE, ao passo que estabelece diálogos com os saberes do campo, mediados pelos instrumentos, mantendo seu foco na transformação da realidade, também oferece uma importante bagagem de conhecimentos técnicos em áreas de grande necessidade de mão de obra no modelo de desenvolvimento proposto pelo agronegócio. Esses fatores, somados às necessidades financeiras dos educandos e suas famílias, atraem jovens para outras regiões do país, em busca de emprego, distanciando-os de suas comunidades de origem.

É consensual, entre os professores, a importância dos instrumentos que os instrumentos pedagógicos desempenham dentro das práticas educativas na Pedagogia da Alternância. Ambos reconhecem que os instrumentos são essenciais para a continuidade do sistema de alternância, bem como para o bom desenvolvimento das práticas educativas nos diferentes espaços/tempos de aprendizagem, operando como dispositivos que atuam desde o aprofundamento sobre as questões da comunidade, as discussões entre os educandos no

retorno do tempo comunidade. Diante das discussões com a coordenação pedagógica, a gestão escolar e os docentes, entendemos que os instrumentos pedagógicos também são percebidos pelos educandos como mediadores entre os saberes populares e os conhecimentos científicos, conforme demonstram os depoimentos:

Quando voltamos com o Plano de Estudo para a escola a gente vai corrigir ele com a sala, eles vão saber o que tem aqui no nosso município e depois a gente vai montar um texto geral e deixa lá para as pessoas que vêm para ver. [...]. Às vezes a gente sai para as Visitas Técnicas. Às vezes vem os técnicos nos visitar na casa, tipo agora que estamos montando nosso projeto, eles estão vindo para ajudar a gente no projeto. (MACAÚBA).

Já participei de Visita de Estudo e Técnicas. Só uma vez o professor levou a gente em uma hidroponia. É um sistema que usam na plantação de alface, coentro e hortelã dentro dos canos que são chamados de perfis. Lá eles não utilizam a terra nem esterco igual utilizamos na comunidade. A Colocação em Comum é quando a gente fica debatendo os assuntos, os temas que a gente traz para a comunidade, algum trabalho que desenvolve, as mesmas perguntas e depois a gente vai debater as perguntas da gente e do colega da gente até chegar em um acordo. (PEQUI).

O Plano de Estudo é tipo o comprovante do que a gente fez em casa. Fazemos Colocação em Comum e temos o Caderno da Alternância. [...] O Caderno da Alternância às vezes eu meio que o confundo ele com o Plano de Estudo, porque para mim não tem muita diferença do Plano de Estudo. No Caderno da Alternância normalmente eles passam um assunto, tema para gente rever em casa, umas questões para gente responder com a comunidade e a minha família, com base nas respostas tenho que fazer um texto e os outros alunos também tem que fazer com base nas respostas da comunidade deles. Quando a gente chega na escola, a gente junta esses textos em um só com a ajuda dos professores. [...] Visitas de Estudos, quando os professores vêm a nossa casa para auxiliar a gente em possíveis projetos ou em alguma coisa que estejamos trabalhando na área técnica que eles são especializados. [...] A visita Técnica eles fazem especificamente quando temos algum projeto agrícola, que a gente quer realizar na nossa comunidade ou na nossa casa aí eles vêm para auxiliar, vai ver a nossa situação e dá um auxílio para o nosso plano ir para frente. (BURITI).

Os principais instrumentos pedagógicos que mais trabalhamos aqui na Casa são os Serões, a gente trabalha a teoria, prática e dinâmica. Esses são os principais que a gente foca aqui agora, atualmente. Na comunidade é a Visita de Estudo, onde entra o Plano de Estudo, que a gente faz um levantamento do que os alunos e a comunidade têm plantado e, criação em casa, a gente faz o levantamento e aí a gente junta tudo o roteiro de perguntas, o texto e a gente foca naquilo ali, pega o tema gerador e o enfoque e em cima da situação atual da comunidade, dos alunos, dos pais que a gente vai trabalhar. Pode ser uma visita de estudo para saber como estão se desenvolvendo, um acompanhamento. (CAJÚ).

Os alunos Macaúba, Pequi e Buriti veem nos instrumentos pedagógicos verdadeiras

ferramentas de investigação da realidade social, como é o caso do Plano de Estudo, pois através deste é possível saber as características e potencialidades da região e de suas comunidades. Ao passo que auxiliam na investigação da realidade social, funcionam também como organizadores didáticos e da gestão da formação. Por fim, reconhecem o papel dos instrumentos na mediação entre os saberes populares dos educandos e os saberes científicos, socializados nas Visitas Técnicas. As visitas técnicas ou Visitas às Famílias representam um momento de integração do CEFFA, em que os monitores e técnicos, educandos e famílias podem “trocar ideias sobre as questões sociais, pedagógicas, agrícolas” (JESUS, 2011, p. 86).

Pequi destaca que as “*Visitas de Estudos*”, as “*Visitas Técnicas*” e a “*Colocação em Comum*” auxiliaram na compreensão da realidade a partir da articulação entre conhecimentos científicos e saberes populares; no entanto, acredita que a CFRVE trabalha com um sistema de produção agrícola pouco eficiente. Ele faz uma comparação entre o modo de produção com base em práticas calcadas no saber popular, com uso de adubo orgânico e as práticas baseadas no conhecimento científico, com uso de técnicas mais avançadas as hidropônicas. Além disso, destaca a importância da Colocação em Comum, como espaço de debate de assuntos, temas e questões levantadas no P.E. A colocação em comum culmina na produção de um texto que direcionará, junto à comunidade, os caminhos a serem seguidos, sempre focado no que a comunidade tem plantado e criado. Esse processo de ir à comunidade e depois retornar para discutir na CFRVE os conhecimentos levantados, é o próprio processo mediador, que alterna espaços/tempos, saber popular e conhecimentos científicos. Com a mediação desses instrumentos, os educandos buscam o aprofundamento dos seus conhecimentos pela problematização das questões de investigação da realidade, imersas no saber popular.

Caju vê nos Serões o principal instrumento trabalhado na Casa com “*teoria, prática e dinâmica*”. Na pedagogia da Alternância, esse instrumento é o que consegue fazer a interação de maior número de linguagens artísticas, reunindo desde pessoas comuns da comunidade até os mais diversos profissionais em momentos de aprendizagens mútuas. Os serões proporcionam espaços de mediações com foco na integração, reflexões, atividades artísticas e debates (JESUS, 2011). Os serões estão incluídos dentro de uma lógica de produção do conhecimento onde em que se organizam espaços lúdicos, ricos de produções coletivas e participações de diversos sujeitos através de suas mais variadas linguagens culturais.

4.1.3.1 A valorização da valorização do conhecimento popular dos educandos

Os instrumentos pedagógicos atuam também no processo de valorização dos saberes dos educandos e da comunidade, evidenciando as possibilidades de diálogo entre a Educação Popular e a Pedagogia da Alternância. Nesta perspectiva, os instrumentos pedagógicos atuam no sentido de favorecer o encontro dos diferentes saberes no contexto da prática educativa para reconhecê-los e valorizá-los. Desse processo participam e se envolvem os professores, alunos e as famílias durante as alternâncias distribuídas no Calendário Escolar Anual da CFRVE. Vejamos como esse processo é discutido pelo coordenador pedagógico, gestora escolar e professores nos depoimentos que se seguem:

[...] é muito importante valorizar o conhecimento cultural aqui da nossa região. O homem do campo, os nossos tataravôs, graças a eles nós estamos aqui e eles trabalharam na agricultura, na cultura que eles trabalhavam que hoje chamamos roça de toco, onde sempre fazem da mesma forma e na mesma época do ano. [...] O conhecimento prático é muito valorizado na Casa Familiar Rural porque não existe uma construção de um conhecimento sem base e esse conhecimento popular na verdade ele só precisa ser melhorado, porque ele já foi criado e provou por a + b, que ele deu certo. [...] então na CFR é muito valorizado o conhecimento prévio, cultural e trabalhado de forma sutil, mais na prática do que na teoria que é possível sim fazer o melhoramento da qualidade de vida da família dando autonomia para esse aluno. (JENIPAPO).

Há uma valorização sim. A gente termina pegando esses jovens que realmente vem se expressando, a gente termina inscrevendo esses jovens em outros cursos valorizando aquele conhecimento que ele tem, são os primeiros que a gente costuma inscrever para a questão de vestibulares, mandando ele para participar de outras instituições fazendo estágio diferenciado. Então é uma valorização desse jovem que vem se destacando e do conhecimento mútuo. Costumamos dá prêmios no final do ano, esse ano havia toda uma proposta de dá três prêmios, um para cada turno para aquele jovem que viesse a se destacar. Foi colocado no começo do ano que a cada semestre nós íamos está premiando aquele jovem que tem desenvolvido todos os instrumentos dentro da escola, sem dar muita dor de cabeça. Então a gente valoriza o jovem que quer estudar que quer participar, fazemos de tudo para que esse jovem seja acolhido e se sinta em casa. (INGÁ).

Não só a valorização dos saberes dos alunos mais de toda a comunidade. Até no Plano de Estudo quando às vezes, por exemplo, o tema é sobre agrotóxicos, porque o aluno tem que fazer entrevista com a família, com o Plano de Estudo, a gente pergunta “como vocês utilizam? Tem resultado, qual o resultado?” [...] quando eles chegam para compartilhar essa informação, já tentamos entrar com a questão científica. Por exemplo, uma aula de química sobre agrotóxicos, sempre respeitando o que ele já sabe, o conhecimento empírico dele sobre o conteúdo. A gente tenta sempre respeitar o que a comunidade sabe, até na questão das plantas medicinais, a

gente expôs a questão científica, mas, a gente expôs a questão popular também, o que eles sabiam, a gente fez um mural colocou lá a planta medicinal, com as entrevistas para que as plantas serviam, a gente colocou lá, a gente fez o mural do conhecimento deles e do conhecimento científico. (MURTA).

Antes de qualquer coisa, temos a atividade diagnóstica de cada aluno para tentar conhecer cada um, para tentar mostrar a realidade e o conhecimento que ele tem, os conhecimentos de mundo dele. [...] por isso os Planos de Estudos são feitos a cada alternância, toda alternância tem um Plano de Estudo e ele é feito antes do aluno vim na quinzena, porque tem como adequar o que ele conhece ao que vai ser trabalhado dentro do científico, para que ele tenha os dois tipos de conhecimento o popular e o científico e o técnico dentro da casa. Porque muitas vezes tenho o conhecimento do popular, mas eu não tenho do científico... têm os projetos, ah! é muito bom, eu sou apaixonada por lá. (BABAÇU).

Dentro da escola, os instrumentos pedagógicos facilitam essa interação entre professor e aluno. Dentro do internato tem cada momento, horários e atividades e equipes responsáveis para fazer aquilo. Então, dentro do curso técnico agropecuário, no início da manhã até o final da tarde, eles têm as experiências práticas que eles vão desenvolver junto com os professores os horários estabelecidos, mas se eu sou uma professora de uma disciplina tenho essa liberdade para poder fazer, dentro da minha programação, ver o que tenho que fazer e com as visitas às famílias facilita isso aí também. [...] A associação tem as quantidades de reuniões que são feitas na escola com as famílias para estar presente com a gente, o comitê educativo, em outros momentos mesmo com toda nossa limitação, as reuniões eram mais assíduas e os pais mais presentes. (SAPUCAIA).

[...] a gente tenta, é o famoso conhecimento de mundo de Paulo Freire o processo é muito complicado da pedagogia da alternância. Como os alunos moram em zonas rurais, bem afastados das cidades, é muito difícil o acesso a itens básicos como energia, água, alimentação. E a gente faz uma adaptação dos conteúdos a serem repassados aos alunos, fazemos uma adaptação da carga horária como é previsto na LDB para esse tipo de situações. A gente faz um esforço. Agora eu tento captar alguma coisa do conhecimento prévio do aluno, desse conhecimento de mundo que ele tem que não é pouco e que é bastante interessante, até das próprias atividades que eles exercem nas suas comunidades. (JATOBÁ).

Os professores afirmam que os alunos desenvolvem os instrumentos pedagógicos e projetos educativos, chamando a atenção para a valorização do “saber prévio”, “prático”, o conhecimento cultural da região. Para Jenipapo, esse é um saber “*saber básico*”, e não poderíamos realizar uma construção de conhecimento sem base; ele defende que a base do conhecimento científico é o saber popular e compreende que existe uma tarefa árdua a se realizar no campo curricular, que consiste na reaproximação do saber popular com o conhecimento científico, valorizando-o, não o reduzindo a um segundo plano.

Ainda se tratando da valorização dos saberes dos educandos, a professora Sapucaia afirma que os instrumentos pedagógicos cumprem a função de facilitar a relação entre o CEFFA e o meio social, contribuindo no desenvolvimento de “*Experiências Práticas*” realizadas ainda no Tempo/Escola, como as experiências, que funcionam nos Projetos Educativos do quintal da Casa Familiar. Estas experiências práticas são desenvolvidas na Casa Familiar, seguindo o planejamento dos professores dentro dos projetos educativos como o das “*plantas medicinais*”, seguindo horários definidos, acontecendo dentro das práticas da disciplina e do projeto de horticultura, nos canteiros que o CEFFA mantém. As experiências práticas funcionam como “[...] mediações, que lhes são específicas e que contribuem para articulação entre comunidade, pedagogia, formação integral e profissionalização” (JESUS, 2011, p. 80). Em roda de conversa, Jenipapo define que a valorização do conhecimento dos educandos conta com um instrumento central que é o plano de estudo, e em conjunto com o Plano de estudo segue-se:

[...] dez temas geradores, que são pensados com alunos e aí já começa uma contextualização. Não são temas distantes da realidade da região, são temas tirados dentro da realidade de cada família, são as criações que a família tem; as culturas, no caso da agricultura o que já plantam, tudo que essas famílias antes da CFR já faziam. (JENIPAPO).

A valorização dos saberes dos educandos e da comunidade poderá acontecer quando educandos e educadores se aproximarem das práticas concretas, da “agricultura”, das “criações”; quando as reconhecerem como espaços de produção de saberes contextualizados, legítimos, também confiáveis. Jenipapo acrescenta, ainda, a importância dos temas geradores nesse trabalho, e faz ligação com a colocação em comum, instrumento pedagógico em que:

A cada final de alternância pega-se um dos temas geradores faz uma problematização, cria aí um questionário e leva para os pais, famílias e comunidades. Chega lá na comunidade e ela vai responder o que sabe a respeito daquele tema, o que foi trabalhado e daí esses alunos pegam as respostas e trazem para a escola, quando chega na escola acontece a colocação em comum, todo mundo vai pegar as respostas e fazer um texto para ser exposto ali o que conhece daquele tema, daí os professores com suas áreas vão trabalhar em cima daquela pesquisa. Agora já sabem o que as famílias sabem a respeito e vão melhorar, cientificar esses conhecimentos do senso comum. (JENIPAPO).

A colocação em Comum permitirá o diálogo necessário a problematização da realidade, que ganha na escola à forma de texto, elaborado com discussão coletiva,

encharcado de saberes práticos do homem do campo, encontrando o saber científico dos conteúdos escolares nos componentes curriculares ministrados por cada professor. A preocupação com práticas educativas contextualizadas, partindo de temas gerados na realidade concreta dos educandos, é uma relação compartilhada também pelos pesquisadores da área do currículo, quando reivindicam: “a recuperação de sua relação com a prática concreta dos sujeitos e com o mundo real ressurgem, então, como uma das reivindicações centrais dos autores que buscam criar uma teoria curricular diferente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 142).

O conhecimento como elemento central do currículo, deve ser trabalhado relacionando teoria e prática numa forma de estabelecer um diálogo entre pais e filhos, família e escola. Segundo Cavalcante (2009), o diálogo dos saberes (escolares, populares e científicos) pode trazer ao cotidiano do CEFFA, o amadurecimento dos sujeitos diante dos desafios da sociedade contemporânea dentro e fora do campo, assim como a busca de alternativas/ações que colaborem para relações menos subservientes entre o campo e a cidade.

A valorização do saber popular requer, também, um trabalho dos filhos, mediando às experiências práticas da família com a agricultura, com as aprendizagens construídas na CFRVE, em que eles vão percebendo a melhor forma de trabalhar, reduzindo as “queimadas, preservando o meio ambiente”, “melhorando” o saber popular e a qualidade de vida da comunidade. O agir consciente, preocupado com o seu meio social está presente na experiência de valorização do saber popular na Casa Familiar Rural, não pela promoção dos conteúdos científicos desvinculados da realidade social, mas na sua relação com os saberes do povo.

Ingá compreende que a valorização do saber popular e dos próprios educandos deve acontecer através de Projeto de Premiação Anual para os alunos que se “destacam”, e incentivos como inscrever os alunos em “outros cursos”, “estágios em outras instituições”. Seu argumento segue uma lógica bastante contraditória aos princípios da construção coletiva do conhecimento, da colaboração de todos para o desenvolvimento do grupo de estudantes numa concepção do CEFFA como “Casa”, enquanto sinônimo de uma família.

Os valores expostos no depoimento de Ingá, associado à lógica da meritocracia, apontam uma contradição presente na realidade concreta, entre aquilo que propõe a Pedagogia da Alternância, associada a formação integral dos educandos e aos princípios da cooperação e da solidariedade, com as práticas relatadas pelos educadores, pois reforçam os princípios da competição e do individualismo, incentivando ainda mais a competição, bem como a formação de habilidades individuais, exigidas pelo mercado capitalista via agronegócio.

A valorização dos saberes dos educandos, se dá à medida que se vai aproximando e investigando a sua realidade social, onde os educadores e gestores das escolas, junto com as organizações sociais e as famílias, definirão os temas geradores que irão nortear as práticas educativas. Enquanto na visão dos educadores, há uma valorização dos saberes dos educandos, e seu reconhecimento na formação desenvolvida pela CFRVE, na visão dos educandos, esses saberes populares são colocados em discussão, ora reconhecendo sua importância, ora os reconhecendo apenas em parte. Vejamos os relatos dos educandos e do representante dos pais, como eles percebem esses saberes dentro da formação por alternância:

Sim, são valorizados porque essa parte a gente trabalha com o Plano de Estudo onde traz o que eles desenvolvem, o que eles criam e plantam lá na comunidade, a realidade deles acaba trazendo para dentro da escola. Então aqui tem um debate e a gente consegue ir ampliando cada vez mais e ajudando. Então, para a gente é muito valorizado. Primeiramente de casa o que eles conseguem desenvolver, o professor monitor conseguiu passar para ele na teoria e ele conseguiu botar em prática na comunidade, esses são os mais que a gente recebe. (CAJU).

Algumas vezes sim, porque tipo assim... Só alguns desses conhecimentos que a gente traz são válidos, os outros a maioria é só questão de tradição [...], coisa ensinada pela família, pelos avós, esses conhecimentos não são muito valorizados pelos professores, mas tem outros assim que ajuda e beneficia até os professores mesmo. [...]. Comigo não tem muito porque antes de eu ir para a casa não tinha essa experiência na área técnica, os conhecimentos que eu obtive foi até mesmo com os outros alunos que eles são mais experientes nessa área da agricultura, os conhecimentos deles me ajudaram muito e ajudaram aos professores também, pequenas dicas, informações foram bem úteis. (BURITI).

Valorizam sim, falamos para os professores que na nossa comunidade trabalhamos assim... E o professor tem o conhecimento e diz que pode trabalhar assim, com o conhecimento deles, mas sempre melhorando o conhecimento da gente, que às vezes o da gente não está 100%, ele dá só uma melhorada... Dicas. Às vezes os nossos pais pensam que não vai dar certo, dizem: “não meu filho, mas assim não dá certo, não sei o que”, e falamos para tentar desse jeito. Mas aqui com os pais da gente sempre trabalhamos usando um pouco da teoria deles, por exemplo, a fase de lua, utilizando a teoria deles que vem dos antepassados. [...] O plantio do coentro, quando eles diziam que a lua estava fina, eu plantava e o coentro nascia, mas ele ficava muito fino e frágil, quando ia regar ele acabava caindo ou rançava todo. Depois ele dizia, vamos trabalhar quando a lua estiver para esse lado ou quando ela estiver cheia, aí a gente planta ele nasce mais resistente e deu certo. Já trabalho usando o ciclo da lua que é uma teoria muito importante e dá certo. (PEQUI).

Assim muito não, ontem mesmo eu estava debatendo com os alunos que fomos fazer um projeto da nossa amiga em outro povoado, que as pessoas gostam de plantar no sábado e lá na escola não. A gente planta em qualquer dia, tipo tem que ter lua para plantar e nós não temos isso, plantamos

qualquer dia de qualquer jeito [...] Na escola, não temos isso de lua, essas coisas que na comunidade tem. Eles preferem plantar no sábado, quando a lua está grossa ou é fina, está para um lado. Sei que tem o lado lá deles plantarem e nós não temos isso. Quando preparamos o canteiro, dependendo da plantação que vamos fazer não tem isso de lua e de dia. Eu acho que é mais importante como a Casa Familiar faz, eu acho que o ciclo da lua não interfere nisso. (MACAÚBA).

Caju discute a valorização dos saberes dos educandos a partir do trabalho com os instrumentos pedagógicos, a partir do plano de estudo como uma estratégia de auxílio dos monitores, uma forte ferramenta de inserção na realidade, para compreendê-la e valorizar os conhecimentos populares, pois estes os auxiliam a entender como as famílias plantam e colhem em suas comunidades, dessa forma conseguem trazer os conhecimentos da sua realidade para dentro da escola, criando espaços de discussão, problematização, ampliação dos saberes e superação da visão ingênua da realidade. Em discussão com os outros participantes da pesquisa, Caju enfatiza que esse trabalho segue o enfoque do tema gerador, baseado na realidade do aluno, e das comunidades, tornando-se uma parte importantíssima no conhecimento da realidade e relação entre os saberes:

Por exemplo a cultura do arroz, como ela é trabalhada, agende busca o conhecimento que o aluno tem junto com seus pais, ou seja o que eles entendem da cultura, passada de geração em geração, pegamos esse conhecimento popular, trazemos para escola e trabalha na parte científica, explicamos como acontece, passo a passo, como deve ser feito, o tempo de plantar, o tempo de colher, alternativas, como plantar alternado, para que não falte, então isso são trabalhados e o instrumento que a gente utiliza para isso são o plano de estudo, o tema gerador. (CAJU).

Desse modo percebemos que o Plano de Estudos é fundamental, pois “é ele que proporciona a aproximação dos saberes empíricos do saber científico” (JESUS, 2011, p. 81). Assim os educandos e educadores ou nos termos da alternância (alternantes e monitores) conseguem “debater”, e “ampliar” o conhecimento com os seus pares, numa perspectiva de partilha.

No depoimento do educando Buriti, é possível notar que apenas alguns desses saberes do meio social são valorizados. Para o educando, uma parte dos saberes é “*só questão de tradição*”. Para Buriti, alguns saberes não possuem valor educativo, aproveitando-se apenas uma parcela do que eles trazem auxiliam os professores na compreensão da realidade e no desenvolvimento dos projetos na própria Casa Familiar Rural. A percepção de Buriti sobre o valor do saber popular conserva uma perspectiva positivista de ciência, concepção que

desconsidera os saberes tradicionais construídos nas experiências de vida dos trabalhadores, famílias e comunidades.

A relação entre o conhecimento científico e os saberes populares no interior das práticas educativas revela fortes tensões. Esse fato tem a ver com as concepções de currículo trabalhadas oficialmente pelo Sistema Educacional Brasileiro em suas redes de ensino. Com o atual status adquirido pelo conhecimento científico, o currículo oficial, cartesiano e científico, as práticas educativas têm considerado de menor valor os conhecimentos advindos das práticas agrícolas, saberes tradicionais produzidos nas relações do agricultor com a terra, como aparece na fala de Buriti: *“coisa ensinada pela família, pelos avós”* nas comunidades, com isso perde-se a oportunidade de estabelecer maiores relações entre esses campos de saberes:

A perspectiva de currículo acima citada poderá nos ajudar a questionar a noção hegemônica de conhecimento que impera na escola, levando-nos a refletir sobre a tensa e complexa relação entre esta noção e os outros saberes que fazem parte do processo cultural e histórico no qual estamos imersos. (GOMES, 2008, p.17).

Historicamente a escola tem sido o lugar de socialização do saber científico e, essa postura, por vezes, levam os educandos a desprezarem os saberes populares como no depoimento de Macaúba, quando reconhece ter maior valor o modo como ela aprendeu o plantio de coentro na CFRVE, pelo conhecimento científico. O mesmo reflexo dessa hegemonia de um saber sobre o outro aparece na fala de Buriti, que vê os saberes populares sem muito valor educativo. Assim, o conhecimento científico vai ganhando status de único saber com valor comprovado, e as outras formas de saberes vão se tornando periféricos, “orbitando” o “astro” principal.

Notamos que há uma divergência entre os depoimentos dos educandos Macaúba, Pequi e Buriti quanto à valorização do saber popular no interior das práticas educativas da Casa familiar Rural Vivendo a Esperança. Para Macaúba, o trabalho voltado à valorização do saber popular ainda é tímido dentro da Casa. Ao observar a preparação de canteiros, ela afirma que na escola os plantios acontecem em qualquer dia, e de qualquer jeito. Para ela, não se observa luas e dias, nem seguem “lua fina e grossa”. Como isso ela reconhece que do modo como a Casa Familiar faz seus canteiros e realiza o plantio é melhor do que o modo como se faz nas comunidades. Por isso é tão importante às práticas educativas sejam desenvolvidas através do ensino-aprendizagem contextualizados, práticas que seguem valorizando e partindo da realidade das comunidades e se projetando para o universal, reconhecendo a vida e a

cultura dos povos em que a escola se insere e assumindo os professores, pais e alunos como produtores e não apenas como consumidores de conhecimento. (BATISTA, 2006).

Diferente do que falou Macaúba, Pequi entende que os saberes populares têm sua importância e são valorizados pela CFRVE. Em sua compreensão, o saber que seu pai possui sobre as fases da lua, faz sentido e atua no desenvolvimento do coentro. Valorizar esse conhecimento interferiu em sua experiência na horticultura, seu plantio no canteiro de coentro, ajudando-o a reconhecer na relação do saber popular com o conhecimento científico, numa relação de complementaridade. Pequi reconhece o valor do saber popular expresso no modo como o seu pai trabalha. Ele enxerga uma teoria, um conhecimento válido, de sua experiência prática, conhecimento que pode auxiliar o trabalho dos professores, não podendo ser desprezado, mas valorizado.

O respeito de Pequi pelo saber popular, também se deu no interior das práticas educativas pela sua imersão na realidade, através do plano de estudos e das discussões com o tema gerador de horticultura, com os demais participantes, onde afirma que *“fazia perguntas para a comunidade, para os pais da gente, com os avós e juntava as respostas deles e levava para a escola o questionário respondido e lá juntava com todos os colegas e fazia um tema gerador”*. Essa relação de respeito e valorização do saber adquirido pelos educandos junto à comunidade, com os pais, percebida por Pequi deveria ser foco de maior atenção e discussão dos professores com os educandos, como um dever, um pensar certo, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das camadas populares, chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2015).

As Práticas Educativas na CFRVE seguem realizando a aproximação dos conhecimentos científicos com os saberes populares, valorizando o que já se sabe e é praticado pela comunidade. Por não ser uma tarefa fácil, as práticas educativas revelam possibilidades e desafios, continuidades e descontinuidades, relações locais e globais, como parte de uma totalidade. Uma forma de conhecer essas relações é conhecendo os diálogos dos diversos saberes com suas práticas sociais no interior das atividades educativas da CFRVE.

4.1.3.2 Os Instrumentos pedagógicos e o processo de imersão e reflexão crítica da realidade

No processo de imersão e reflexão crítica da realidade, os instrumentos pedagógicos realizam a mediação entre as experiências educativas vivenciadas na escola e aquelas desenvolvidas pelos educandos e as famílias nas comunidades. Dentro da Pedagogia da

Alternância, a imersão na realidade ocorre antes mesmo de iniciar as atividades educativas no CEFFA, a partir da pesquisa participante desenvolvida pelos educadores e gestores das escolas, junto com as organizações sociais e as famílias para a definição dos temas geradores que irão nortear os projetos educativos. A realidade das práticas educativas deve ser encarada na totalidade de suas dimensões políticas, pedagógicas e socioculturais; a partir das relações espaço-temporais e das mediações entre os conhecimentos científicos e os saberes populares, na conjuntura política, social e econômica. Essa imersão na realidade, “portanto, trata-se de uma pesquisa participativa, realizada no meio sócio-profissional, sistematizada e ampliada na escola” (JESUS, 2011, p. 81).

Nesta imersão para compreensão da realidade, os educadores elaboram questões, problematizando-a, a partir da problematização, onde são sistematizados os temas geradores, onde “o que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, aos níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus ‘temas geradores’” (FREIRE, 2005, p. 101).

A pesquisa participante é fundamental para um contato direto com a realidade social dos sujeitos do campo. Esse momento da imersão na realidade, constituindo-se em uma rica experiência de aprendizagem e oportunidade para tomada de consciência e reflexão crítica dos educandos, que pouco a pouco conhecem os problemas reais enfrentados por suas comunidades e das possibilidades de sua compreensão e transformação:

Nesse sentido é que a investigação do tema gerador, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação), se realiza por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem o mundo. (FREIRE, 2005, p.112).

Os temas geradores se inserem dentro da perspectiva de uma educação problematizadora, formando a base das discussões que contribuem para estruturação dos programas de estudos voltados ao desvelamento da realidade. Nesse tipo de prática, os educandos vão desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 2005). O processo de imersão na realidade não finaliza com a pesquisa participativa, nem se esgota na investigação dos temas geradores. Este processo de imersão se intensifica ao passo que as mediações com os instrumentos pedagógicos vão sendo ampliadas e o auxílio dos educadores vai acontecendo.

O trabalho do educador, durante esse processo de imersão e investigação, problematização e investigação da realidade é imprescindível. Na visão de Gohn (2013, p. 34), o trabalho do educador popular está associado à construção de uma leitura complexa da realidade, portanto “sua abordagem da realidade tem um caráter multidisciplinar e contempla diversas dimensões, destacando-se a do educador político”. Sua tarefa reside em “uma reapropriação não apenas de um modo de saber, mas do meio, do movimento que, entre outros, tornam possível a produção autônoma deste saber” (BRANDÃO, 2012, p. 112).

Estar em contato com a realidade, conhecendo as suas pautas políticas, econômicas e culturais é um processo que perpassa pela educação das classes oprimidas, percebidos na dinâmica da Pedagogia da Alternância e da Educação Popular. Nesse sentido, as duas pedagogias proporcionam um reencontro do educando com a sua realidade e outras realidades tal como elas se apresentam. O conhecimento que se produz dessa imersão na realidade será primordial para compreensão de seu modo de organização social, política, econômica e cultural da sociedade. Ao aproximarem-se da realidade, buscando compreendê-la, os educandos e demais sujeitos vão desvelando as problemáticas sociais e econômicas e ampliando sua consciência sobre o mundo, por meio da reflexão crítica acerca dos desafios encontrados. Neste caso, os instrumentos fazem parte da rotina dos estudantes no internato e fora dele no tempo/comunidade, vejamos como os depoimentos do coordenador pedagógico, da gestora escolar e dos professores nos ajudam a compreender essas discussões:

A CFR com os instrumentos pedagógicos causa essa reflexão tanto no aluno quanto na família porque o professor vai estar lá conversando e conhecendo a realidade da família, trazendo para dentro da escola, trabalhando aquela realidade nas reuniões pedagógicas, e sempre na perspectiva de melhoria da qualidade de vida daquela família. Esses instrumentos são vitais e essenciais para o acontecer educacional da CFR e outras Casas que trabalham com esse sistema da pedagogia da alternância, e essa reflexão que causa no sujeito desse processo família-professor-coordenação é muito importante e essencial para o acontecer dessa pedagogia. [...] Esses instrumentos buscam formar nosso cidadão crítico, proporciona a criticidade tanto dos educandos quanto de todos os sujeitos, em cima dessa criticidade a pedagogia e a metodologia não é nada engessado, tudo é flexível. (JENIPAPO).

Então todo esse conhecimento, os instrumentos e mais as disciplinas ele vai muito de quem repassa, nós temos profissionais que nos levam até a alma e a gente quer participar e outros que apenas ministram conteúdo, então há uma qualidade diferenciada. [...]. Está ficando mais escasso os jovens que tem esse pensamento, esse pensamento que possa trabalhar essa questão da política. [...] a política social, do Brasil, então a gente precisa despertar nesse jovem o interesse por políticas públicas, política partidária porque é através dela que vêm os bons e maus frutos né. (INGÁ).

Com certeza, quando a gente está trabalhando esses instrumentos com os alunos, nós damos oportunidades para eles estarem expondo o raciocínio deles, exatamente esse raciocínio que vai fazer diferença no dia a dia dele, para ele ter opinião própria, para ter domínio do conhecimento que ele já tem e colocar na prática, o aluno ainda é parado no momento de ter oportunidade e autonomia. (BABACU).

[...] a gente vê nessa caminhada o desenvolver dos alunos em vários aspectos. No primeiro ano, tudo é novo para eles e não entendem isso ou aquilo, até as próprias disciplinas do curso técnico de agropecuária, a linguagem é diferente. Você observa que até a elaboração das perguntas são mais simples, você observa na caminhada do segundo e terceiro ano que eles começam ter essa mudança, tanto na organização do conteúdo em si como as ações deles como profissional e ser humano [...] Eu oriento para eles, às vezes essa formação que a gente dá para vocês no momento você não observa a significância a importância, mas vocês como pessoal como profissional tem que ser bom no que faz, independente se você vai ser técnico, ou agrônomo. Então não trabalhamos apenas com a questão técnica, mas envolve todo o processo de aprender a lidar com a comunidade, a trabalhar em grupo, nessa caminhada observamos o desenvolvimento. Quando chega ao terceiro ano, tem uns alunos que têm a personalidade forte, o objetivo da pedagogia da alternância é formar alunos críticos, alunos que não aceitam as coisas, que contestam as situações, então nós formamos. Nós ensinamos a eles a questionar, indagar a não concorda com tudo, mostrar o seu ponto de vista, nós temos essa realidade de alunos que criticam, dão seu ponto de vista, não concordam com tudo e vemos como fazer para unificar as ideias e fazer um trabalho positivo. (SAPUCAIA).

Os instrumentos pedagógicos podem ajudar a gente ajuda a serem discentes críticos, reflexivos. Eu falo por mim, tem essa direção porque a gente pretende formar cidadãos críticos, reflexivos, e não aqueles que só vão pegar sua formação e vai trabalhar, não questiona nada. Porque os instrumentos pedagógicos são vistos durante três anos do ensino técnico integrado, o aluno começa no primeiro ano, o processo de adaptação aos instrumentos pedagógicos, no segundo já tem a sua implementação e no terceiro ano acho eu que os instrumentos pedagógicos já estão bem consolidados nesses alunos. (JATOBÁ).

Na visão de Jenipapo os instrumentos pedagógicos produzem auxiliam na imersão na realidade e contribuem no desenvolvimento de uma reflexão crítica tanto por parte do aluno quanto da família. Esses processos podem ser percebidos nos espaços onde esses sujeitos têm contato direto através de reuniões pedagógicas, em visitas às famílias, onde juntos podem construir uma análise mais crítica sobre os fatos, e atuar na melhoria da qualidade de vida, mas arremata dizendo que isso depende de uma parceria entre “*família-professor-coordenação*”, que contribuirá na formação do cidadão, da criticidade dos educandos e de todos os sujeitos.

Para Ingá, além dos instrumentos pedagógicos poderem auxiliar na imersão dos educandos na realidade, esse processo dependerá dos comprometimentos dos profissionais nesse trabalho. Ingá afirma que há professores que na utilização dos instrumentos tocam a alma, e outros que só ministram conteúdos. A formação que leva ao desenvolvimento da reflexão crítica dos educandos, ao imergi-los na realidade, deve combinar os instrumentos pedagógicos e as disciplinas; mas segundo Ingá, está cada dia mais escasso os jovens que prezam por assuntos como o associacionismo, de trabalhar as questões relacionadas à política, a temas que produzem um rico diálogo e favorece o processo de reflexão crítica.

Para a professora Murta, os instrumentos pedagógicos, em especial o Caderno da realidade, produz no aluno uma auto-avaliação, uma reflexão crítica sobre o seu percurso formativo na CFRVE. Com o trabalho desenvolvido pelo professor, o educando perceberá se está sendo um “bom aluno”, como pode mudar positivamente o curso de sua vida. Para Babaçu, é exatamente quando se está trabalhando por meio dos instrumentos pedagógicos que os alunos têm a oportunidade de estar “*expondo o raciocínio deles*”, reflexão crítica que sinaliza a produção de “*opinião própria*” e o “*domínio do conhecimento*”, relacionado a sua imersão e mediação da realidade pelos instrumentos pedagógicos.

Sapucaia entende que os instrumentos pedagógicos colocam os alunos em uma “*caminhada*”, que os desenvolvem em “*vários aspectos*”, como o desenvolvimento de aprendizagens ao lidar com a comunidades e pelo trabalho em grupo. Essa caminhada é iniciada no primeiro ano, tudo é novidade para ele, mas no decorrer da formação os educandos apresentam mudanças, que perpassam pela organização dos conteúdos, e reconstrução do pensamento, indicando o começo do processo de reflexão crítica quando estes se posicionam pessoal e profissionalmente.

Jatobá acredita que “*os instrumentos podem ajudar*”, mas isso depende também dos alunos. Ele afirma que o objetivo da escola é formar alunos críticos, reflexivos, e não alunos que trabalham sem nada questionar. Os depoimentos dos professores apontam para a necessidade de desenvolver práticas mediadas pelos instrumentos com maior desenvoltura de professores, focando em temas que discutam aspectos sociopolíticos e econômicos, despertando o interesse dos alunos para essas questões, para o posicionamento diante das problemáticas sociais encontradas em suas comunidades. É esse tipo de aluno que a escola deseja formar, aquele capaz de fazer uma leitura do mundo em sua volta, tomar decisões com segurança, pautadas na formação que realizaram e defender seu espaço, seus direitos no seu meio social em que vivem, ou seja, alunos autônomos, críticos e reflexivos. Diante disso,

veremos o que dizem os pais e alunos a respeito da importância dos instrumentos nesse trabalho:

Sim ajudam a esclarecer mais para os alunos. [...] dá uma clareza na visão de cada aluno até mesmo com a participação deles, como eu já falei dos Serões que a gente utiliza as dinâmicas e a gente trabalha também, acaba influenciando e eles adentram cada vez mais no sistema. Percebo sim a mudança, só que primeiramente a gente já sabe que trabalhar com seres humanos sempre alunos têm uns mais e outros menos, aquele que realmente quer aprender ele consegue sim. (CAJU).

[...] quando a gente aprende não é só na aula, lá na escola, a gente vem a prática e ajuda mais, porque a gente entrevista as pessoas e elas pedem ajuda, às vezes a gente ajuda lá, a gente vai na prática. Tipo, a gente estuda algo na escola, tipo sobre a plantação aí o agricultor não está fazendo do jeito certo, aí a gente vai lá e ajuda a pessoa, ensina ele o jeito certo. (MACAÚBA).

Tem uns jovens que acham bons e nos dão conselhos para seguir em frente e tem outros que dizem que é besteira. No começo quando eu fui para lá muitos disseram: “tu vai para lá aprender a plantar cebola rapaz”? Eu disse é, mas eu vou aprender a plantar do jeito certo. (PEQUI).

Trabalhamos em cooperação na parte de esportes, com a autorização dos professores às vezes vamos para a quadra, tem alguns riachos perto da casa às vezes vamos todo mundo participar, as vezes alguma limpeza na casa todo mundo coopera, ninguém fica de fora. (BURITI).

Para Caju esses instrumentos ajudam ampliar a visão de cada aluno, ele cita os Serões como instrumento, que proporciona esse momento de “participação” crítica e coletiva, onde os alunos se organizam desenvolvem dinâmicas, e conhecem melhor a pedagogia da alternância, pois “adentram no sistema”, ou seja, vão percebendo mais e mais os rudimentos dessa Pedagogia, e os utilizam no desenvolvimento da reflexão crítica. Através dos Serões, os educandos constroem de vivências lúdicas e reflexivas em coletividade, como sujeitos coparticipantes do processo formativo na Pedagogia da Alternância.

As mediações produzidas através dos instrumentos pedagógicos expressam auxiliam no encontro dos saberes históricos, humanos e populares acumulados ao longo de gerações, o que exigirá um olhar atento, uma sensibilidade de quem pesquisa. Assim, cada investida do educando sobre sua realidade na tentativa de compreendê-la, refletindo sobre cada percurso, proporcionará o desenvolvimento da reflexão crítica, a busca de respostas às suas indagações. Todo esse processo desenvolve no educando uma criticidade e clareza, pela tomada de consciência que o acompanhará ao longo de sua formação escolar e profissional. A reflexão crítica insere-se no contexto de formação como “um processo construído por momentos onde

se caminha do nível espontâneo e ingênuo, que ocorre quando a pessoa se aproxima da realidade, para uma tomada de consciência” (GOHN, 2013, p. 35).

Macaúba entende que os instrumentos pedagógicos auxiliam na construção de aprendizagens, e que estas não acontecem apenas na escola. Através dos instrumentos pedagógicos compreendem os problemas enfrentados pelos agricultores e os ajudam a propor soluções, mobilizando saberes diversos na “plantação”. Pequi vai construindo suas formações auxiliadas pelos instrumentos e no embate as críticas sofridas por outros jovens, sua resposta possui um misto de contradições, podendo nos levar a entender que a forma como os agricultores que estão fora do contexto escolar desenvolve suas culturas de um jeito errado, e que na CFRVE se faz do jeito certo, revelando ainda um nível muito simples de elaboração do pensamento crítico e posicionamento diante das problemáticas e ataques a formação.

Buriti entende que a formação na CFRVE auxilia na tomada de atitude diante dos problemas sociais e os valores essenciais da vida como o lazer e o trabalho em equipe nas tarefas do dia-a-dia. Destaca ainda o trabalho na preservação e manutenção do meio ambiente como espaço de vida. Os depoimentos dos pais e alunos apontam para a necessidade de se desenvolver pensamentos e atitudes críticas diante dos obstáculos apresentados no momento em que estes imergem na realidade. Com o auxílio dos instrumentos pedagógicos, educandos e pais vão percebendo que o processo de compreensão crítica da realidade exige um exercício de pensamento e discussão que precisa substituir o pensamento ingênuo e por um pens de pensamento e discussão que precisa substituir o pensamento ingênuo e por um pensar crítico e sistematizado. À medida que avançam na formação, os sujeitos têm a oportunidade de aprimorar o olhar, as ações, e como seres inconclusos, não presos a uma visão fatalista, assim projetam e se arriscam.

O processo de formação dos jovens na pedagogia da alternância deve conduzir a construção de propostas alternativas de transformação social, primeiro do seu meio, lugar onde estão inseridos e nele produzem as condições de vida e relações. E a partir desse passo, junto com outros sujeitos, em coletividade com outras pautas que também se alinham à proposta popular de transformação das estruturas hegemônicas, poderão atuar de forma efetiva e material na transformação da sociedade brasileira em sua totalidade.

4.2 As contribuições das práticas educativas da CFRVE na construção de alternativas de transformação social

Diante do contexto de exclusão que vive a população do campo no Brasil, agravado nas últimas décadas pelas políticas governamentais que valorizam e reforçam os projetos do agronegócio, a educação do campo surge com o propósito de contribuir na geração de alternativas de transformação social, que possibilite a construção de outro projeto de sociedade, mais humano, solidário e democrático.

Nesta perspectiva, a educação do campo assume o compromisso de contribuir na produção de conhecimentos que fortalecem as lutas pela transformação social e na produção de alternativas de desenvolvimento pautadas no fortalecimento da agricultura camponesa e nos princípios da sustentabilidade socioeconômica e ambiental.

A transformação social perpassa pela educação de crianças, jovens e adultos do campo que problematizam e compreendem as realidades sociais locais, possibilitando a construção de projetos viáveis de desenvolvimento que culminem na transformação das estruturas sociais opressoras. Essa transformação constitui-se num processo de luta coletiva, que envolve o coletivo dos oprimidos.

Neste contexto de luta pela transformação social, um dos pilares da Pedagogia da Alternância é o desenvolvimento do meio. Ele é um fundamento que consiste no desenvolvimento de atitudes que visam a promoção do bem-estar social, econômico, e cultural das famílias que vivem no meio em que está situado o CEFFA. O meio é o lugar em que os educandos, educadores, monitores e famílias estão envolvidos na mudança das condições locais. Nesse processo de desenvolvimento “trata-se primeiro de partir dos recursos locais e valorizá-los [...] tomar consciência da situação e agir na busca de soluções” (FORGEARD, 1999, p. 64).

Na construção deste projeto de desenvolvimento do meio, um dos fatores essenciais é o diálogo com os diferentes sujeitos do campo, bem como, entre as associações, instituições parceiras, educadores, educandos, pesquisadores e demais profissionais de áreas técnicas que acreditam no projeto de transformação da sociedade.

Os diálogos estabelecidos com os movimentos sociais e outros parceiros externos, por meio dos Serões, intervenções externas e das Visitas de Estudos trazem contribuições importantes para que os jovens possam visualizar as possibilidades de transformação social. Além disso, os Estágios desenvolvidos em projetos agrícolas de cunho associativo e/ou cooperativo, bem como, em organizações sociais comprometidas com a construção de outro

projeto de sociabilidade, que se contraponha ao modelo de sociedade injusto e excludente imposto pelo projeto neoliberal, também trazem aprendizados e experiências importantes para a atuação destes jovens na construção das alternativas de transformação de suas comunidades por meio do trabalho coletivo e do fortalecimento da organização social das famílias.

A Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança - CFRVE tem buscado o desenvolvimento do meio social, através das práticas educativas comprometidas com a reflexão crítica da realidade do campo e com a construção de outro projeto de desenvolvimento do campo, sobretudo com o auxílio das famílias e demais parceiros.

Nesta perspectiva, compreendemos que a partir das contribuições da Educação Popular e dos diálogos estabelecidos com os movimentos sociais, a Pedagogia da Alternância tem fomentado o desenvolvimento de projetos educativos que favorecem a conscientização e formação crítica das camadas populares para o enfrentamento das estruturas sociais hegemônicas. Além disso, tem atuado no sentido de implementar projetos voltados ao desenvolvimento do meio com viabilidade socioeconômica dentro das possibilidades de intervenção das famílias em suas comunidades. Neste caso, compreende-se que a mudança social só se fará pela superação das condições históricas, econômicas e políticas locais, com participação direta dos sujeitos do campo na construção de um projeto alternativo de desenvolvimento.

Entendemos que essas ações estão situadas dentro das práticas sociais que possibilitarão a transformação social mais ampla, a começar pelo desenvolvimento local, em que as famílias se organizam em luta contra às políticas socioeconômicas da atual organização fundiária brasileira, que investe no desenvolvimento do agronegócio e acentua a precarização das condições de vida e trabalho no campo, e a dependência do camponês aos interesses do capital, o que caracteriza o desenvolvimento do meio como um processo dialético. Compreendê-lo, implica tomá-lo na totalidade de suas dimensões: política, econômica e sociocultural. Pois, ao passo que as comunidades resistem e põem em movimento o projeto de desenvolvimento do meio, enfrentam ao mesmo tempo as contradições da realidade, percebidas pelo avanço do projeto do agronegócio.

Dentro desse movimento, os diversos sujeitos envolvidos na luta dos movimentos sociais do campo defendem a perspectiva da agricultura camponesa que atua na transformação das condições de vida camponês. Essa luta pela transformação das condições de vida no campo, demanda das instituições educativas, uma formação política, desenvolvida a partir dos diálogos com os movimentos sociais, o que de modo isolado não se efetivará o projeto emancipatório. Esse projeto contrapõe-se ao modelo de desenvolvimento proposta

pelo agronegócio, mantenedor das relações de dependência do agricultor ao capital, que transforma o agricultor em mero empregado. Através de seus projetos, a CFRVE busca fortalecer os vínculos das comunidades com a agricultura camponesa, auxiliando os educandos e as famílias através de ações com valor interventivo dentro de suas comunidades, conforme evidenciam os depoimentos do coordenador pedagógico, gestora e professores:

A CFR dá uma assistência técnica na área de zootecnia e na área da agricultura, por exemplo, na casa do aluno tem um pomar com as frutíferas, tem uma criação de galinhas e começa a dar um problema. É só chamar um técnico lá da CFR, lá tem um engenheiro agrônomo e tem zootecnista. Então ele vai ajudar a família, primeiro porque nem vai gastar dinheiro para pagar uma consulta ou procurar um recurso distante. (JENIPAPO).

Lá no passado isso tudo foi tão bonito e muito bom, hoje é um grande desafio fazer com que um jovem desse possa estar implantando na sua comunidade as unidades demonstrativas, mas nós temos alguns jovens que trazem para a comunidade, por exemplo, os tanquinhos são os “sisteminhas”, que eles adaptaram a realidade dele para implantar na comunidade, a criação do porco, suíno dentro de uma área melhorada. [...] quando ele traz isso para dentro da comunidade é um impacto. [...] as comunidades que têm jovens estudando na CFR que coloca em prática o conhecimento dele, [...] mas também eu não vou mentir, temos jovens que conhecem, sabem, mas não coloca em prática em sua comunidade e essa comunidade não dá muita importância para a CFR porque para ela é uma escola como outra qualquer [...]. De liderança para liderança, eu acho que acima de tudo, nós temos que formar lideranças nas comunidades e isso é algo que a gente tinha muito no passado, lideranças nas comunidades e, hoje, a gente tem cada vez menos jovem se tornando referência nessa área de política social, associativa, cooperativista na comunidade e isso sim muda a visão de uma comunidade. Isso vai de educando para educando. (INGÁ).

Existem três momentos que eu considero que aconteça isso durante o tempo normal, tempo comunidade, que ele tem que aplicar um projeto de horta, uma produção na casa dele. [...] no tempo do Estágio, eles vão para uma fazenda ou outro lugar estagiar, para ele mostrar o trabalho que aprendeu na Casa Familiar de forma prática. Tem a questão do Projeto Profissional de Vida Jovem, que é o PPVJ. [...] ele só sai da Casa Familiar para colocar ele em prática. [...] no caso da produção, por exemplo, a horta, permite uma forma de renda e ajuda as famílias. Então, eu vejo que este intervindo bem na comunidade, sendo referência e ajudando na questão financeira. (MURTA).

Um projeto bem interessante aqui, as famílias dos alunos que estudavam na Casa, os alunos traziam o coco que a sua família quebrava e o professor comprava e repassava para as mães, um valor a mais ajudando a família e a região em si. [...] E assim, o aluno já vai fazer diferença porque vai ajudar os vizinhos que precisarem do conhecimento que ele tem e assim a comunidade cresce. Um dos alunos da casa tem uma horta de quiabo e alface e ele sai vendendo e a comunidade compra, já não tem que sair daqui para comprar em outro lugar. (BABAÇU).

A primeira coisa que orientamos eles: faça as suas experiências, as experiências que você aprendeu na escola em relação ao cultivo, [...]. Então é essa intervenção que a gente orienta primeiro, eles fazerem as mudanças na comunidade, na propriedade, no lote deles, para depois contribuírem com pessoas de outra comunidade, da cidade ou região. Mas se ele não promove nenhuma mudança na propriedade dele com a família, então o vizinho não vai sentir a necessidade de solicitar, ir buscar alguma orientação. [...] o conhecimento não é para ficar dentro de quatro paredes é para ser implantado, não precisa fazer isso só quando for empregado em uma fazenda, por exemplo. [...] a gente ainda observa essa limitação, porque, primeiro eles têm que enxergar que eles são agentes de desenvolvimento do meio deles. A solução vai vim de você, primeiro da forma como você vê a sua região. (SAPUCAIA).

Jenipapo alerta para o trabalho de intervenção na comunidade realizado CFRVE em nível de “assistência técnica”, pelo zootecnista e o engenheiro agrônomo, nos “pomares de frutíferas” das famílias do assentamento Pedras. Nas rodas de conversa, o coordenador acrescentou que este trabalho de assistência é acompanhado pelos educandos e suas famílias e traz uma contribuição importante ao desenvolvimento do meio social. Estes espaços servem para ampliar os conhecimentos dos educandos, auxiliando-os na implementação do PPVJ, que se apresenta como uma possibilidade de transformação social, conforme relato:

A CFR ela tem essa preocupação com a transformação social no que diz respeito ao aluno, no que diz respeito a família desse aluno e a localidade que esse aluno mora, porque aplicando esse projeto vai gerar emprego lá, então as famílias não vão perder seus jovens para irem trabalhar em outra região, longe deles. Vai ter uma mudança social em sequências com certeza. (JENIPAPO).

A gestora Ingá menciona sobre o projeto dos “sisteminhas”, tanques para produção de peixe, e os projetos de criação de suínos como sendo alternativas de transformação da realidade social local. No debate com seus pares, ela enfatizou o potencial transformador do conhecimento adquirido pelo jovem na Casa, acreditando que esse conhecimento transforma, muda e agrega valores. Defendeu ainda que o conhecimento adquirido na CFR é capaz de mudar e de transformar uma comunidade e um município. O conhecimento auxilia no processo de intervenção na realidade. Ele é absolutamente indispensável para a autoconstrução do ser humano (TONET, 2016).

Ingá destacou ainda várias experiências, nessa direção da transformação social, tais como: a implantação da disciplina de Técnicas Agrícolas nas escolas do município de São João do Sóter, fator que criou oportunidades de trabalho para a atuação dos técnicos formados

pela CFRVE nas escolas do 6º ao 9º Ano; o trabalho dos técnicos que incentivam os educandos a valorizarem o trabalho com hortaliças, que começa a realizar mudanças nas comunidades; os jovens estudantes da casa tornando-se professores na comunidade. Ingá se refere com muito orgulho do aluno egresso Marco Antônio que mudou sua vida:

Marco Franco que mora na minha comunidade, que via a família em terra de dono, sendo humilhados, que através desse conhecimento com a criação de pequenos animais, comprou um lugar aqui nessa comunidade, trouxe a família toda para cá e hoje ele tem uma renda acessível a toda a família. Então a comunidade passou a olhar a melhora e todos começaram a melhorar a técnica de produção onde todos iam assessorar. (INGÁ).

De acordo com Ingá, há alunos que conseguem avançar melhorando as condições socioeconômicas da família, bem como, influenciando na melhoria das técnicas de produção e criação de animais dentro da comunidade. No entanto, há também, jovens que não põem em prática o que aprendem durante a formação proporcionada pela CFRVE. Entre os fatores que contribuem para esse processo estão as dificuldades de captação de recursos para investimento na produção familiar e o baixo número de projetos de impacto comunitários, envolvendo alunos e profissionais da CFRVE. Tal situação fragiliza a imagem de escola do campo, construindo uma visão negativa do trabalho feito pela instituição escolar na comunidade.

Para Ingá, a comunidade local não dá tanta importância para CFRVE, para eles a escola se tornou comum, como as demais escolas municipais e estaduais. Essa compreensão por parte da comunidade em relação à escola tem a ver com o seu distanciamento gradativo de seu compromisso junto ao meio social. Ela diz que a formação de “lideranças nas comunidades” atuando na “política social” poderia melhorar essa visão e auxiliar na produção da transformação do meio social, num sentido mais amplo. Somente com a participação efetiva e contínua dos sujeitos nas práticas sociais, como parte de um compromisso social, político, e ético, o que não tem acontecido com tanta frequência, será capaz de proporcionar discussões e ações focadas na resolução das problemáticas apresentadas.

O enfraquecimento da política social e de ações de lideranças nas comunidades têm sido acompanhados pelo avanço do capitalismo no campo e a disseminação dos valores relacionados com os modos de vida urbana, focando no individualismo, na competitividade e no consumismo, os CEFFA's veem o distanciamento dos jovens nos processos organizativos e das lutas por transformação do meio social. Essa situação é um reflexo da influência do capitalismo, que se utiliza das novas tecnologias da informação para intensificar a

disseminação dos valores que respaldam o modo de vida capitalista. Neste contexto, verificamos que o sistema capitalista faz uso das mídias sociais com o intuito de ampliar sua influência política e ideológica sobre a juventude, por processos de “encantamentos”, que criam necessidades e alimentam a busca exacerbada pelo consumo, afastando os jovens das discussões sobre as pautas sociopolíticas, econômicas e comunitárias e de suas relações com o projeto de transformação global da sociedade.

De outro modo, a CFRVE enfrenta um desafio que afeta em cheio suas práticas educativas, que está relacionado com a manutenção do seu próprio quadro de funcionários e com a garantia das atividades didático-pedagógicas. Esse é um limite concreto que interfere diretamente na formação dos alunos, das famílias, bem como, na mobilização de sujeitos e lideranças comunitárias em torno de projetos mais aguerridos, como enfatizado no depoimento de Jatobá:

Na Casa Familiar Rural, precisamos de recursos para todas as atividades, temos a parceria do estado, com a vinda dos professores e também temos a parceria junto ao município que fornece a merenda escolar e cede os professores do município além de manipuladores de alimentos e os técnicos que ficam na casa e os monitores que são professores da parte técnica, mas é dessa forma que faz o desenrolar da carruagem digamos assim. [...] As temáticas dos projetos sempre envolvem a produção da agricultura com base ecológica. A casa conseguiu aprovar um projeto com o tema “Plantas Medicinais”, um projeto de intervenção nessa linha para ser desenvolvido nesse território do PA, no povoado Pedras, só que quando foi aprovado nos deparamos com a pandemia e os processos foram adiados. (JATOBÁ).

Pelo fato do quadro de funcionários da Casa ser mantido pela Prefeitura Municipal de São João do Sóter e pelo Governo do Estado do Maranhão, criou-se uma relação de dependência entre a escola com o poder público. Nessa relação, a CFRVE é refém das Secretarias de Educação, com isto sofre a cada ano com atrasos na contratação e na rotatividade de professores, fatores que comprometem a continuidade das práticas educativas e, principalmente, o desenvolvimento dos projetos na instituição nas comunidades.

Os depoimentos de Ingá e Jenipapo apresentam concepções distintas de transformação social, evidenciam uma contradição presente na realidade concreta em que acontecem as práticas educativas. De um lado, o sentido de transformação social que vem pelo trabalho dos técnicos frisado por Jenipapo e o trabalho de base, que pode ser realizado a partir da formação de lideranças locais, que emerge na fala de Ingá. O primeiro sentido parte de uma visão mais imediatista e acredita na transformação de fora para dentro, de técnicos que realizam visitas pontuais às famílias.

Tal perspectiva de transformação, produzida nesses moldes, se filia à concepção hegemônica de desenvolvimento do campo, que se distancia de um projeto de transformação genuíno, produzido através de um trabalho de base, pelas famílias. Desse modo, é que essa visão de transformação encontrada no depoimento de Jatobá encontra limites em seu conteúdo e forma, pois os técnicos, que estariam à frente desse processo não têm garantia de contratação no ano seguinte, dificultando o acompanhamento e o desenvolvimento de um trabalho contínuo.

O segundo sentido, relaciona o processo de transformação com a luta e a esperança popular, de uma educação de base pela formação de lideranças locais. É esse o sentido de liderança evocado pela gestora, aquele capaz de auxiliar na transformação social, através de uma “política social”, que começa pelos alunos e famílias, enquanto sujeitos da transformação. Neste caso, compreende que mesmo na ausência ou rotatividade dos técnicos, o trabalho será desenvolvido pelo compromisso que as lideranças assumem em conjunto com as famílias em cada comunidade. Desse modo “é ingênuo pensar que a simples importação de soluções salvará o povo” (FREIRE, 2014, p. 47).

Esse entendimento de transformação social ligado ao trabalho de base, com o auxílio das lideranças comunitárias também é reforçado por Sapucaia que compreende a transformação para além da perspectiva da produção:

A transformação não é tanto na questão produtiva, mas você consegue se desenvolver de outra forma, você consegue ser um líder político, um líder religioso, você propõe uma mudança na sua comunidade ou uma base da sua família a partir dos conhecimentos que foram repassados dentro da formação integral. (SAPUCAIA).

Para Sapucaia, a transformação social é desenvolvida pelo processo de formação de alunos líderes em vários espaços de atuação em suas comunidades, que se tornam diferenciais e protagonistas em suas localidades, alternativas de transformação social, num plano local e evolui para mudanças mais profundas. Para Freire (2014, p. 38), “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”.

Murta cita três momentos bem específicos que estão relacionados com o processo de transformação social: 1) a própria alternância, dividida em Tempo/Escola e Tempo/Comunidade, favorece o desenvolvimento de projetos de intervenção dos jovens em

suas comunidades, levando o jovem a aproximar-se de sua realidade social, investigá-la e problematizá-la, construindo conhecimento que auxiliaram na atuação com vistas sua transformação; 2) o momento de estágio, em que através de socializações teórico-práticas no campo profissional sobre o qual está desenvolvendo sua formação, poderá consolidar suas aprendizagens e 3) a construção do Projeto Profissional de Vida do Jovem, que constitui uma produção teórica e prática rica de possibilidades o desenvolvimento pessoal e profissional. O PPVJ está focado nas áreas de abrangência do curso Técnico em Agropecuária ofertado pela CFRVE durante o tempo em que o jovem está em formação.

A construção dos Projetos Profissionais dos Jovens - PPI's também se configura como uma oportunidade para os jovens se debruçarem sobre as alternativas políticas, econômicas e sociais que contribuem para a construção de projetos com viabilidade para a melhoria da qualidade de vida das famílias. Esse é um trabalho realizado no último ano do Ensino Médio, quando o educando discutirá e escolherá em conjunto com a equipe escolar e com sua família uma alternativa de renda e profissionalização, essas discussões são o resultado de um processo que se desenvolveu ao longo de sua formação (JESUS, 2011).

Sem dúvida, o PPVJ tem um papel de destaque como uma alternativa de transformação social e profissional. Nele, cada jovem desenvolve experiências com base no que eles aprenderam na escola, podendo ser uma atividade nova para a família, ou mesmo uma atividade já conhecida, mas que precisa de melhorias no processo de desenvolvimento, visando o aperfeiçoamento daquela atividade que resulte na melhoria da qualidade de vida da família.

O objetivo principal da Pedagogia da Alternância é contribuir com uma educação de qualidade, capaz de ajudar os jovens agricultores, suas famílias e comunidades a desenvolverem condições dignas de produção e manutenção de sua vida no campo. Essa nova perspectiva parte das demandas dos sujeitos, respeitando seus saberes, seu trabalho, sua cultura e valores, sua história em harmonia com o meio ambiente, em compromisso com a vida, em defesa da liberdade e emancipação dos povos do campo.

Nesse sentido, é de grande importância, o desenvolvimento de trabalhos como a horticultura, como projeto de intervenção dos jovens em suas comunidades, como iniciativas no processo de transformação social e econômica de suas famílias e do meio. O cultivo de hortas é retratado por Murta e Babaçu como um trabalho que favorece na melhoria da renda das famílias e até da comunidade. A renda que estaria circulando em outros mercados como os da cidade ficará na própria comunidade. Esta experiência é um exemplo de mobilização de conhecimentos aprendidos durante a formação, é uma alternativa simples, de fácil

manutenção, mas com um potencial econômico percebido diariamente. Apesar de compreender a importância destas iniciativas voltadas para melhoria da renda das famílias, reconhecemos que estes projetos são limitados no que se refere à construção de processos mais amplos de transformação social.

O processo de transformação da social, nas bases materiais em que se encontram as famílias dos alunos que estudam na CFRVE, não é algo fácil de se realizar, pois para Sapucaia é preciso os alunos “*enxergarem que são agentes de desenvolvimento do meio deles*”. Isso requer dos jovens em processo de formação, um esforço de tomada de consciência, que motive a colaboração e a ação conjunta nas comunidades, tendo por suporte tanto os saberes populares, quanto os conhecimentos socializados durante seu percurso na escola. Para efetivação desse projeto social, um desafio a ser superado é o fato de muitos alunos buscarem outras regiões para trabalhar, deixando suas comunidades desassistidas, tornando-se dependentes das “grandes propriedades”, em outras regiões do país.

Esse desafio se impõe como um limite às práticas educativas que buscam a transformação social. A fala do professor Jatobá escancara a situação de grande parte das famílias e das escolas do campo (EFAS e CFRs) no Brasil. As limitações financeiras vivenciadas pelas Casas Familiares Rurais impactam a construção de uma proposta de educação que tenha uma incidência maior sobre os processos de transformação social nas comunidades. Estas escolas resistem como podem diante das precárias condições socioeconômicas de suas regiões e encontram-se sufocadas pelas empreitadas do agronegócio e do sistema econômico, que impõe um modelo de educação e de políticas públicas voltadas à destruição das comunidades, com o fechamento das escolas campo e o desmonte do currículo.

Ao passo que as escolas do campo desenvolvem suas práticas que oportunizam os alunos com uma educação contextualizada, buscando uma formação integral e humana, o mercado de trabalho capitalista seduz os alunos, possuidores de excelente qualificação profissional, e os utilizam como mão de obra precária nas fazendas. Essa sedução é realizada por um processo de conquista, de promessa de crescimento profissional. A conquista é um dos mecanismos utilizado pelo capital, onde segundo Freire (2005, p. 157) “o sujeito da conquista determina suas finalidades ao objeto conquistado, que passa, por isso mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador. Este, por sua vez, imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o se fez um ser ambíguo”.

A partir dos depoimentos dos professores, verificamos que a concepção de transformação social presente nas discussões está fortemente ancorada numa perspectiva capitalista, associada à melhoria da qualidade de vida das pessoas numa dimensão individual

e familiar, portanto, distanciada de um projeto mais coletivo de transformação social, contudo esperando mudanças mais profundas, percebendo que há uma urgente necessidade de um trabalho de base, pela formação de lideranças, pela produção coletiva, promovida a partir da cooperação e da união de famílias, associações, sindicatos, e demais instituições sociais que lutam na construção de um projeto desenvolvimento contra-hegemônico.

Não fica evidente nos depoimentos dos educadores a inserção dos jovens em atividades de caráter mais político-organizativos que possam potencializar os processos de formação e mobilização social em torno de lutas e ações mais amplas de transformação social. Esse e outros limites encontrados nos processos educativos da CFRVE revelam que a transformação social como princípio de uma educação contra-hegemônica, almejado pela Educação Popular e Pedagogia da Alternância e preconizada em seus discursos, é um projeto em construção, que enfrenta forte ofensiva do projeto de desenvolvimento capitalista. Nos depoimentos a seguir veremos como os educandos e os representantes dos pais discutem a importância dos projetos desenvolvidos na perspectiva de transformação social:

[...] eu vou desenvolver projeto na próxima semana aqui na minha casa mesmo, o meu próprio projeto para consumo mesmo. Os outros alunos fazem em suas comunidades, como horticultura, o meu sobrinho faz, é importante para comunidade porque ele levar uma alimentação orgânica para a nossa comunidade, é uma alimentação mais saudável. (MACAÚBA).

Geralmente alguns projetos envolvem pais dos alunos e alunos. Uma vez o professor desenvolveu o projeto do coco babaçu que selecionava só os pais dos alunos da comunidade, ele visava que os pais ganhavam uma rendazinha extra, ele comprava o quilo do coco a dois reais e cada família ou mãe tinha uma quantidade de quilos para levar por quinzena, os alunos que levavam. Por exemplo, a minha mãe tinha um contrato com o professor para entregar quarenta quilos de coco. [...] O professor usava os cocos para retirar o azeite, ele alugava um ponto em frente à escola, tinha um proprietário que tinha o forno para torrar, triturar o coco e tirar o azeite, ele alugava esse ponto e tirava o azeite durante o dia, o azeite ficava na escola para vender para a comunidade e comerciantes de Caxias e para pessoas que estivessem afim de comprar o azeite. Envolvia alunos, pais e professores nesse projeto. [...] O projeto de piscicultura, ele foi um projeto que ele acabou incentivando alguns moradores da comunidade Pedras para desenvolver ele. Aqui na minha comunidade já tenho ele quase desenvolvido mesmo. [...]. Eu resolvi colocar esse projeto em prática só para consumo da família, eu acho ele importante porque já evita um gasto, a gente que gosta de peixe, já evita ir à feira comprar. Ajuda a desenvolver a comunidade porque o projeto acaba incentivando outras pessoas a fazerem para estarem evitando gastos como eu já tinha falado antes, como já tem muitos aqui viu começando esse projeto e ficou impressionado e até pensou em botar em prática, muitos acham melhor para consumo próprio. (PEQUI).

Os projetos passam na maioria das vezes quando tem uma data ou um dia especial, quando está rolando algum assunto especial dentro da Casa, como por exemplo, “Outubro Rosa” que a gente foi para a rua das comunidades, o Dia da Água, do Meio Ambiente que a gente também foi para a rua. [...]. Os professores não nos deixam completamente soltos, nos acompanham. A gente tem a barragem que é um lugar aqui do povoado, teve um dia que os professores se organizaram e mandaram nós para lá, a barragem se acabou com um tempo teve uns gados que acabaram com a nascente dela, beberam, pisaram e ela ficou destruída. Teve um dia que os professores foram lá com a gente para tentarmos dar um jeito, entramos e limpamos, plantamos um monte de plantas para ter uma mata ciliar e proteger a nascente para a barragem ir se curando pouco a pouco. [...] A gente tem esse enfoque mesmo, o PPVJ que a ideia dele é lançar, convencer os monitores de que esse projeto realmente vai ajudar a comunidade ou a população, a ideia do PPVJ é justamente essa fazer um projeto na sua casa provando que dá para fazer aquele projeto fácil e mostrar. A ideia de fazer ele na comunidade em geral para trabalhar em conjunto sobre aquele projeto, beneficiando a comunidade, sendo ideia do aluno sem o professor, o aluno sozinho. (BURITI).

O trabalho que já participamos aqui foi dos “sisteminhas” de piscicultura, onde o pessoal da UEMA veio aqui, fez um minicurso de 40 horas, deram uma aula aqui na escola, a gente montou uns pequenos tanques com a lona e também passamos para a comunidade onde o professor leva os alunos para está auxiliando aquele morador daquela comunidade, que tinha interesse de desenvolver e não sabia por onde começar então já realizamos esse tipo de trabalho. A gente já conseguiu levar para outras comunidades e ao mesmo tempo fazer a visita de estudo. Ao participar a gente nota que muitos alunos tiveram interesse e a gente também já conseguiu desenvolver esse tipo de trabalho na casa de alguns alunos. Já é um ganho, uma troca de conhecimento onde já aconteceu a gente já auxiliou um aluno que teve interesse, esse aluno já auxiliou um da família dele que queria fazer o projeto e não sabia então esse aluno ajudou aquele pai de família. [...] A gente tem aluno que já mudou de vida através do PPVJ, que desenvolveram horticultura, suinocultura, a parte da frutífera, a banana tem gente desenvolvendo esse tipo de trabalho. Nas pedras temos iniciante o filho do professor Sérgio ele já está trabalhando em cima disso para montar o próprio projeto dele, ou seja, onde vai entrar de fase por fase até o final, mas o que a gente mais tem é fora das pedras, aqui mesmo são poucos alunos que a gente recebe. No povoado Jacarezinho a gente tem, inclusive eu mesmo, no povoado Boa-fé que é a Marilene, no povoado Tamboril que é o Jonatas que vive disso, através desse projeto que ele conseguiu desenvolver e até agora está tendo sucesso, todos são horticultura. (CAJU).

A aluna Macaúba fala da possibilidade de desenvolver um projeto para seu “próprio consumo”, e diz que os outros alunos da CFRVE fazem seus projetos, a exemplo do Projeto de Horticultura levando “alimentação orgânica”, “saudável” para comunidade. Ao discutir essa questão, Macaúba reafirma sua expectativa de transformação social e econômica, em um projeto de horticultura: “eu pretendo fazer para horticultura e vender aqui na minha comunidade e procurar outras pessoas, que eu possa vender para fora, outros

consumidores”. Sua motivação é a busca de alternativa de melhoria da renda pessoal e da família, “*eu vou ter uma renda extra no meu local, na minha casa sem precisar sair, investindo na minha própria casa [...]*”. Mobilizando os conhecimentos aprendidos, através de um projeto de horticultura, os educandos podem encontrar uma alternativa de melhoria da renda familiar e criar condições de sobrevivência para na comunidade.

Em relação aos projetos que auxiliem no desenvolvimento local e na transformação social, o aluno Pequi relembra a importância que teve o projeto do Coco Babaçu para as famílias das quebradeiras de algumas comunidades, através da produção de azeite de coco. Esse projeto com grande potencial de desenvolvimento e transformação social criava uma cadeia de produção e comercialização realizada a partir das famílias, comunidades, alunos e a CFRVE.

Outro projeto com potencial transformador segundo os alunos é o projeto de piscicultura, nesse segundo projeto os alunos envolveram muitos da comunidade Pedras e, muitos implantaram em suas propriedades passando a consumir do que produzem e fornecem também a comunidade. Segundo o educando Pequi, o projeto ajudou na redução de gastos familiares como a compra de peixes para o consumo próprio e ainda aquecia a economia local.

Nas discussões em roda de conversa, Pequi retoma o projeto de piscicultura e fala em desenvolver também um projeto de horticultura, como desdobramento do PPVJ: “*vou apresentar ele no final do ano, é sobre horticultura e eu só pretendo melhorar ele para que ele possa me beneficiar mais na frente, para que eu não possa sair da minha comunidade, ficar longe dos meus pais*”. Além da horticultura o educando sonha com a piscicultura e outros projetos viáveis:

Então, o objetivo do meu projeto de horticultura é trabalhar e, melhorar mais ele, crescer a produção e inventar outros projetos como piscicultura, e outros de pequeno porte e implantar aqui na minha comunidade para que possa está beneficiando a mim e a minha família também, tendo uma renda extra para que possa ajudar e melhorar a renda porque meu pai já está bem de idade ele não pode mais sair no mundo para trabalhar. (PEQUI).

Os projetos apresentados por Pequi são de grande relevância para o jovem não deixar a sua comunidade e família, fornece alternativa ao problema de renda, hoje enfrentado pela família e se apresenta como alternativa para a comunidade também.

Buriti entende a importância de bons projetos que atuam no desenvolvimento local, criando alternativas que auxiliem na transformação social. Assim, ele menciona os projetos do

“Outubro Rosa”, “Dia da Água”, do “Meio Ambiente” como projetos mobilizadores que a escola realiza em datas comemorativas, fazendo um trabalho comunitário de conscientização. Além desses, aponta um mutirão de limpeza da “Barragem” da comunidade. A barragem é um balneário público, que possui uma nascente que estava secando pela degradação proveniente da criação extensiva de gado, o trabalho de revitalização da nascente foi acompanhado pelos professores, alunos e moradores, que além da limpeza também plantaram mudas de árvores para recuperação da mata ciliar. Nesse sentido, os projetos são práticas educativas que se inserem na perspectiva da práxis, compreendida como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 42).

O aluno Buriti chama a atenção para o valor de se desenvolver o PPVJ – Projeto Profissional de Vida Jovem, com toda a comunidade, para mobilização de mais pessoas. Em roda de conversa com os professores e gestores Buriti, volta a falar do desejo de ver em cada casa da sua comunidade, o desenvolvimento de projetos simples, como de horticultura, que para ele tem grande impacto como alternativa de transformação social e econômica da comunidade Pedras:

[...] imaginando aqui, que cada casa da comunidade tivesse esse mesmo projeto que eu coloquei atrás da casa. A vida na comunidade ia melhorar muito, tanto na alimentação deles, quanto na economia, tanto para comercializar, quanto para consumir porque analisando o custo que levou para ser feita e o valor ganho vale a pena muito. (BURITI).

Para ele, um projeto desses, realizado em conjunto para melhoria da comunidade, sendo um projeto que ajuda no desenvolvimento da autonomia do aluno, ele se torna o protagonista, sem a interferência direta do professor, quando ele “sozinho” consegue mobilizar sua comunidade. Assim este se torna sem dúvida um projeto de intervenção e transformação social, local com perspectivas de desenvolvimento de várias comunidades e de uma região. Essa capacidade de desenvolver seus próprios projetos visando o desenvolvimento local, que sonha em uma mudança estrutural, pela mobilização da comunidade, pelo protagonismo do aluno, se insere dentro das práticas educativas como “prática educativo-progressista em favor da autonomia dos educandos” (FREIRE, 2015, p.15).

Reforçando aspectos dentro desse processo de criação de alternativas de transformação social, Caju afirma que são diversas as alternativas de transformação social desenvolvidas com a ajuda da Casa Familiar Rural e de parceiros como a Universidade Estadual do

Maranhão - UEMA. Entre essas alternativas estão os “sisteminhas”, já enfatizados por Ingá, que são tanques para criação de peixes, com exemplos de pessoas, famílias e alunos que mudaram suas vidas a partir dessas alternativas. O PPVJ também tem se tornado uma possibilidade de transformação social, quando implantado pelo aluno em sua comunidade, se torna um projeto que auxilia no seu *“crescimento pessoal e profissional”*, a casos de alunos que *“desenvolveram horticultura, suinocultura, a parte da frutífera, a banana tem gente desenvolvendo esse tipo de trabalho”* (CAJU), e potencializou o desenvolvimento local, articulando famílias, parceiros, escola e influenciando muitos ao seu redor.

Caju, em outro momento de discussão reafirma o valor do PPVJ como alternativa de transformação social, onde *“o aluno vê a demanda da sua comunidade, a necessidade e em cima da necessidade, vamos supor, questão de alimento, não tem ninguém produzindo na comunidade, não tem ninguém criando, frango ou suíno para corte”* (CAJU). Em cima dessa necessidade o educando desenvolve seu projeto. Ele cita o seu próprio exemplo afirmando: *“no meu caso que montei um projeto de horticultura e suinocultura para atender a demanda da comunidade e até mesmo evitando o deslocamento da população para outras comunidades, outras localidades”* (CAJU).

Para além do “sisteminhas”, o PPVJ como produção dos educandos e as parcerias indicam um caminho bem promissor. A ideia de parceiros, atuando em comunhão, e não a de técnicos solucionadores e/ou salvadores, que de tempos em tempos aparecem para “remediar a situação” está mais focada numa ideia de transformação da realidade que além de acreditar no trabalho local das famílias, educandos, escola e comunidade, não se fecha apenas na crença de uma situação local desvinculado do contexto global. A luta pela transformação social causa um conflito de interesses entre as duas perspectivas de transformação, criando uma visão restrita, não revelando a totalidade:

Se é ingênua uma visão focalista da realidade, que a reduz a partes que nada tem a ver entre si na formação da totalidade, não menos ingênuo é ter da estrutura social uma visão focalista de fora. Isto é uma visão que a absolutize. Assim uma estrutura social como um todo se encontra em interação com outras estruturas sociais (FREIRE, 2014, p. 72).

É preciso pensar a transformação social como um processo que se dá em bases materiais, históricos, dialéticas, envolto por condicionantes sociais, políticos e econômicos, marcado pela luta de interesses elitistas e interesses das massas populares, do conflito de projetos distintos de sociedade, que disputam espaço no campo. Esse jogo de interesses compõe a totalidade das relações em que a Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança e seus

sujeitos, comunidades e parceiros precisam se dar conta para juntos começarem a operar a tão sonhada transformação social, a partir das alternativas já apontadas, como processos que já tem seus resultados vistos na vida de pessoas e comunidades ao redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação do campo constitui-se numa conquista histórica dos movimentos sociais e configura-se como uma bandeira de luta em defesa dos direitos dos trabalhadores, principalmente com relação ao direito a terra e a implementação de políticas públicas que visam a melhoria das condições de vida no campo. Dentro desse processo, a educação do campo assume um papel relevante na formação social e política da classe trabalhadora, instigando-a a assumir a luta pela construção de uma sociedade justa e democrática.

É a partir das lutas dos movimentos sociais que se forja uma política de educação do campo no Brasil, e passos importantes são dados em defesa de uma escola pública de qualidade como expressão da vida, cultura e identidade camponesa. Essa escola é construída todos os dias, através das práticas sociais ligadas ao trabalho na perspectiva do desenvolvimento humano, e na valorização dos saberes e fazeres dos agricultores, que constroem juntos uma proposta de desenvolvimento na busca outro projeto de sociedade.

Neste contexto de luta pelo direito à educação, os movimentos sociais desenvolveram diversas experiências educativas que trazem importantes contribuições político-pedagógicas para o campo da educação brasileira. Dentre estas experiências, as Casas Familiares Rurais, concebidas a partir da Pedagogia da Alternância, associadas à formação crítica dos jovens, desenvolvem ações com foco em suas realidades, pela construção de projetos educativos comprometidos com o desenvolvimento do meio.

As práticas educativas desenvolvidas nas Casas Familiares Rurais, a partir do sistema metodológico da Pedagogia da Alternância, buscam organizar os tempos e espaços de aprendizagem dos jovens, visando uma formação sócio profissional vinculada ao desenvolvimento do meio através de projetos sustentáveis, tendo as famílias e a associação dos pais como importante pilar na construção dos processos formativos. Neste caso, o trabalho da alternância pedagógica extrapola a lógica da transmissão de conteúdos e o espaço escolar da sala de aula e, estabelece um rico diálogo entre trabalho e educação, saberes populares e dos conhecimentos científicos.

As Casas Familiares Rurais apresentam alternativas reais de valorização dos povos do campo e de seus conhecimentos, portanto, se constitui numa escola que fomenta a possibilidade de desenvolvimento local, numa luta constante contra o sistema capitalista, desumano, expropriador e injusto. Nesta perspectiva, as Casas Familiares Rurais são concebidas como um projeto das famílias e dos movimentos sociais, ao afirmar-se como uma

instituição de luta e resistência do povo do campo, comprometida com a produção de uma existência mais humana e justa no seu meio social.

As práticas educativas desenvolvidas na Casa Familiar Rural “Vivendo a Esperança” em São João do Sóter, com o auxílio dos instrumentos pedagógicos da alternância, que são dispositivos de mediação entre o Tempo/Escola e o Tempo/Comunidade, entre os conhecimentos científicos e os saberes populares, criam possibilidades de imersão dos jovens na realidade social, pela problematização e investigação crítica. Esse percurso começa com uma Pesquisa da Realidade, se desenvolve com um Plano de Estudos, e o Caderno da Realidade, volta ao espaço escolar nas discussões da Colocação em Comum, um tempo de produção e reflexões entre os educandos, aprofunda-se nas Visitas e Viagens de Estudos e Visitas Técnicas, e adentram nos espaços de consolidação das aprendizagens mediante os estágios. A produção do conhecimento é a todo o momento favorecida pela participação de sujeitos diversos e colaboradores, através de práticas lúdico-reflexivas nos serões e, místicas. O processo formativo dos jovens se consolida quando, ao final do terceiro ano, estes jovens, com base nos projetos educativos do quintal da escola, constroem o Projeto Profissional de Vida do Jovem – PPVJ, projetando alternativas econômicas às suas famílias, às comunidades, e apontam para a transformação social.

As análises apontam para possibilidades e limites impostos às práticas educativas da Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança. As possibilidades encontradas se alinham as experiências desenvolvidas através dos projetos educativos, do PPVJ, e perspectivas apontadas nas discussões na escola e nas famílias a partir da formação. Os desafios indicam um caminho íngreme a ser percorrido. Nessa jornada famílias, educandos professores, coordenação pedagógica, gestão escolar e comunidades precisam ampliar os diálogos para além das atividades escolares, assumindo temas políticos, que possibilitaram o espírito crítico, a formação de lideranças, para início de um trabalho de base, focado na política social, que vê no desenvolvimento do meio um passo importante na construção de um projeto de transformação social mais amplo.

As reflexões desenvolvidas apontam que a Educação Popular e a Pedagogia da Alternância surgiram num contexto de resistência contra a exclusão social e educacional dos povos do campo, portanto, estão vinculadas às lutas sociais em torno de outro projeto de campo e de sociedade. São propostas educativas que se colocam em contraposição aos projetos educacionais hegemônicos que ignoram os sujeitos do campo, seus saberes e fazeres, cultura e identidade. Esse projeto educacional com essa envergadura, esbarra muitas vezes, nas condições materiais, políticas, econômicas e culturais na qual a CFRVE encontra-se

inserida, exigindo-se o compromisso de todos na superação dessas condições limitantes.

As análises indicam que as famílias e comunidades estão imersas em condições precárias de desenvolvimento econômico, e que os filhos buscam na escola uma alternativa de formação para desenvolvimento profissional e melhoria das condições financeiras de suas famílias. Dentro do jogo, existe um processo de sedução imposto pelo capitalismo no campo e na cidade, nele, alguns jovens são atraídos para longe de suas comunidades, em busca de emprego, e se afastam das discussões que tem o desenvolvimento do meio como princípio orientador. Esse fato, somado as dificuldades enfrentadas pela CFRVE em manter o vínculo contratual dos seus profissionais, criam parcerias de dependência extrema entre a escola e o poder público municipal e estadual, agravando ainda mais o desenvolvimento de um projeto educacional que denote maior ligação como os princípios da educação popular.

A Educação Popular e a Pedagogia da Alternância caminham no sentido de pensar outro projeto educativo, no qual os sujeitos do campo são protagonistas. Para isto, buscam construir alternativas políticas e pedagógicas que favoreçam a construção coletiva do conhecimento, pela problematização da realidade, conscientização e formação crítica dos camponeses, assumindo um caráter progressista e transformador.

Na construção destes dois projetos educativos fica evidente o protagonismo dos movimentos sociais na garantia do direito à educação dos povos do campo, associada à luta pela democratização da terra, por meio da reforma agrária, no fortalecendo à agricultura camponesa e na construção de um novo paradigma educacional comprometido com a formação crítica, a emancipação social e a construção de um projeto social popular, democrático e mais justo para todos.

As reflexões demonstram que há alguns pontos confluentes entre a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular; primeiro, são projetos políticos e pedagógicos vinculados aos movimentos sociais que se contrapõem ao modelo de educação ofertado pelo sistema oficial, atrelado aos ideais capitalistas e neoliberais, que ignora as lutas e os anseios dos povos do campo; segundo, há um diálogo entre os princípios que fundamentam os projetos educativos da Pedagogia da Alternância e da Educação Popular na medida em que propõem uma educação para formação da consciência crítica dos educandos, através da construção da autonomia dos sujeitos na problematização da realidade, por meio dos “temas geradores”.

Ainda é possível ver nas duas propostas o desejo de gestar outra sociedade, outro modelo de desenvolvimento, que tenha a agricultura camponesa como alternativa de produção da vida no campo, que fomente práticas organizativas pautadas na solidariedade, na cooperação e fraternidade entre os povos, bem como na sustentabilidade socioambiental,

econômica e cultural. É importante ressaltar que, para o processo formativo se mover na direção de uma contra-hegemonia, as ações deverão implicar em transformação do desenho institucional, com vistas à construção de efetivos diálogos com os movimentos sociais, entidades e organizações que comunguem com um projeto emancipatório.

Nessa perspectiva, compreendemos que tanto a Pedagogia da Alternância quanto a Educação Popular, trazem contribuições políticas e pedagógicas importantes para a consolidação do paradigma da educação do campo. Esse paradigma vai se fortalecendo na medida em que traduz diferentes alternativas pedagógicas, teórico-metodológicas que podem ser trilhadas na construção de outro projeto de educação e de escola do campo, capaz de estabelecer diálogo entre os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade com aqueles tecidos nas lutas e experiências dos camponeses.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Valéria de Oliveira. **Reforma Agrária no Governo Lula: uma análise do II Plano Nacional de Reforma Agrária**. Franca-SP: UNESP, 2006. 157 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Faculdade de História, Direito e Serviço Social Campus de Franca, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2006.
- ALMEIDA, Maria Rita Oriolo de. **Roda de conversa na educação não formal: conflitos e diálogos em busca do encontro para a convivência e o respeito às diferenças**. Campinas: UNICAMP, 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- ALVES, Clovis Tadeu. **Revolução Verde na Mesorregião Nordeste do RS (1930-1970)**. Passo Fundo: UPF, 175. f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2013.
- ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- ASSIS, Wendel Ficher. **O moderno arcaísmo nacional: investimento estrangeiro direto e expropriação territorial no agronegócio canavieiro**. Revista Econômica e Sociologia Rural, v.52. n. 2, p. 1-18, jun.2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATISTA, Naidison de Quintella. Conversando e refletindo sobre o desenvolvimento. **Revista da formação por alternância: desenvolvimento sustentável e solidário**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 5-14, jul. 2006.
- BEGNAMI, J. B.; DE BURGHGRAVE, T. Construção da Pedagogia da Alternância no Brasil: desafios e perspectivas In: NOSELLA, P. **Educação no campo: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. 2. reimp. Vitória: EDUFES, 2013. p. 253 - 274 (Posfácio de Atualização).
- BOGDAN, Robert; Birklen, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BRASIL. **Conferencia Nacional Por uma Educação do Campo: compromissos e desafios**. Luzilândia, 1998.
- BRASIL. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo. **Parecer/CEB n. 36 de 04 de dezembro de 2001**. Brasília, 2001.

CFR- Casa Familiar Rural. **Projeto Político Pedagógico**: ensino médio integrado a educação profissional técnico de nível médio com habilitação em agropecuária. São João do Sóter, 2010.

CFR- Casa Familiar Rural. **Plano de Curso das Casas Familiares Rurais do Maranhão filiadas a Arcafar Nordeste e Norte do Brasil**: ensino médio integrado a educação profissional técnico de nível médio com habilitação em agropecuária. São João do Sóter, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Pedagogia do movimento sem terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALADO, A. J. F. **Movimentos sociais**: Qual cidadania? Qual educação? 2004. (Mimeografado).

CALIARI, Rogério Ornar. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento local**. Lavras: UFLA, 2002.

CANUTO, Antonio. Comissão Pastoral da Terra (CPT). In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário de Educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 130-135.

CARVALHO, Horácio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura camponesa. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário de Educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 28-34.

CARVALHO, Horácio Martins de. Resistência social contra a expressão das monoculturas. In: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). **Conflitos no campo Brasil, 2007**. Goiânia: CPT Nacional, 2008, p. 36-39.

CARVALHO, Edmilson. **A produção dialética do conhecimento**. 1. ed. Coletivo Veredas: Maceió, 2017.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Ambientalização da Educação: estratégias de luta contra a injustiça socioambiental. **Revista da formação por alternância**: meio ambiente e agroecologia. Brasília: União das escolas famílias Agrícolas do Brasil, v. 5, n.1, p. 15-22, dezembro, 2009.

COREIRO, Georgina N. K.; REIS, Nilda da Silva; HAGE, Salomão Mufarej. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 116, abril, 2011.

COELHO, Fabiano. **Entre o bem e o mal**: representações do MST sobre os presidentes FHC e Lula (1995-2010). 2014. 440 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). **Conflitos no campo-Brasil**. Goiânia: CPT, [1990-2007].

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DAMASCENO, Maria Nobre. Movimentos sociais: contextualização e práticas organizativas. In: Figueiredo João B. de Albuquerque; VERAS, Clédia Inês Matos; LINS, Lucicléia Teixeira (Orgs.). **Educação popular e movimentos sociais: experiências e desafios**. Fortaleza: Impreco, 2016, p. 34-59.

Davis, J. H.; Goldberg, R. A. A Concept of Agribusiness. Boston: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University, 1957

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural: a formação com base na pedagogia da alternância em Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC, 2001. 182. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade federal de Santa Catarina-UFSC, Florianópolis, 2001.

_____. **Casa Familiar Rural - a formação com base na Pedagogia da Alternância**. Florianópolis, Insular, 2003.

FABRINI, João Edmilson. Movimentos Sociais no campo e outras resistências camponesas. PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson (Orgs.). **Campesinato e territórios em disputa**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERNADES, Bernardo Mançano. Territórios paradigmáticos: uma leitura preliminar da produção do conhecimento em na geografia agrária brasileira a partir dos Encontros Nacionais e Congressos Brasileiros de Geógrafos. **Terra Livre**, a. 30, v. 2, n. 42, 2014.

_____. **A Formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000;

_____. O MST mudando a questão agrária. In: D'INCAO, Maria Angela (Org.). **O Brasil Não é Mais Aquele...** Mudanças sociais após a redemocratização. São Paulo: Cortez, 2001. p. 237-245.

_____. A Reforma Agrária que o Governo Lula fez e a que pode ser feita. In: SADER, Emir (org.). **Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 191-205.

_____. Território Camponês. In: CALDART, Roseli Salette (Org.). **Dicionário de Educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 746-750.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e Mudança**. 36. ed. ver. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014;

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FORGEARD, Gilbert. **Alternância e desenvolvimento do meio**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 1., 1999, Salvador. **Anais**. Salvador: União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil, 1999, p. 64-72.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAMBOA, Silvio Sanches. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Alagoas, 2012.

GARCIA-MARIRRODRIGA, Roberto; PIUG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: _____. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Educação Popular e movimentos sociais**. In: STRECK, Danilo R; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.) **Educação Popular: lugar de construção coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOOGLE MAPS. Disponível em: <<http://maps.google.com.br/maps?hl=pt-BR&tab=wl>> Acesso em: 13 dez. 2020.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto; TONÁ, Nilcinei. Agroecologia. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário de Educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 57- 67.

GUIMARÃES, Fábio de Oliveira. **Políticas públicas e fechamento das escolas do campo no Brasil**. 2017. 59 f. Dissertação. Mestrado em Educação Agrícola. Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica-RJ. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 13 dez. 2020.

JESUS, Janinha Gerk de. **Formação de professores na pedagogia da alternância**. Vitória, ES: GM, 2011.

KONSTANTINOV, F. V. **Os Fundamentos da Filosofia Marxista-Leninista: introdução ao materialismo dialético**. 1. ed. Portugal: Venda Nova Amadora, 1975.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servalo de. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário de Educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 81-87.

LIMA, Laís Alcântara Rios. O significado das escolas rurais multisseriadas no contexto do município de São Gonçalo dos Campos-BA. Feira de Santana – UEFS, 2015. 133 f. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla Rejane Almeida. Os percursos políticos e teórico – metodológicos da educação do campo. In:_____. (Org.). **Educação do campo: reflexões políticas e teórico- metodológicas**. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 7-19.

LINS, Lucélia Teixeira. Teoria sobre os movimentos sociais: projetos de sociedade em disputa. In: FIGUEIREDI, João Batista de A.; VERAS, Clédia Inês M.; LINS, Lucélia T. (Orgs.) **Educação popular e movimentos sociais: experiências e desafios**. Fortaleza: Impreco, 2016.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, Karl. Instruções para os delegados do conselho geral provisório. As diferentes questões. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas: em três tomos**. Lisboa: Edições Avante, Moscovo; Edições Progresso, 1983. p. 79-88. Tomo II.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. **O capital: crítica da economia política (vols. 1 e 2)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002;

MEDEIROS, Leonilde Servalo de. Latifúndio. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário de Educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 447-553.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. Território, espaço de identidade. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Elizeu Savério (Orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.

MELO, Raimunda Alves. **Licenciatura em Educação do campo: formação de professores e pratica educativa**. Teresina: UFPI, 2018. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008, p. 19-32.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. **Em aberto**. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 24, n. 85. Brasília, 2011.

NOSELLA, Paolo. **Educação do campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.

NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E PROJETOS DE REFORMA AGRÁRIA - NERA. **Relatório Dataluta Brasil 2020**. Presidente Prudente: FCT/NERA/UNESP, 2020.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia Agrária: perspectiva no início do século XXI. In: Oliveira, A.U.; MARQUES, M.I. M. **O campo no século XXI: território de vida, de luta e construção da justiça social**. São Paulo: Paz e Terra/Costa Amarela, 2004, p. 29-70.

OLIVEREIRA, César José de; SANTOS, Clarice Aparecida dos. Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na reforma agrária. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo-políticas públicas-educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008, p. 15-18.

OLIVEIRA, L. M. T. de.; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R. et. al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**, Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 239-246.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário de Educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 282-287.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 7. ed. São Pulo: edições Loyola, 2015.

PETERSEN, Paulo. Agriculturas Alternativas. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário de Educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 42-48.

PICOLOTTO, E. L. A formação de um sindicalismo de agricultores familiares no Sul do Brasil. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 15. **Anais...** Curitiba: Sociedade Brasileira de Sociologia, julho de 2011. Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php>>. Acesso em: set. 2020.

PONTES, Maria Lúcia de. Sujeitos coletivos de direito. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário de Educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 726-730.

PUIG-CALVÓ, Pedro; GIMONET, Jean-Claude. Aprendizagens e relações humanas na formação por alternância. In: BEGNAMI, João Batista; DE BURGHGRAVE, Thierry. **Pedagogia da Alternância e sustentabilidade**. Orizona: UNEFAB, 2013, p. 35-69.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RIBEIRO, Raphael Medina; CLEPS JUNIOR, João. Movimentos Sociais Rurais e a luta política frente ao agronegócio no Brasil. **Campo-território**: revista de geografia agraria, v. 6, n.11, p. 75-112, fev. 2011.

SAUER, S. **Terra e modernidade**: a dimensão do espaço na aventura da luta pela terra. 2002. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Filosofia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

_____. **Agricultura Familiar versus agronegócio**: a dinâmica sociopolítica do campo brasileiro. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2008.

SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo**: campo-políticas públicas. Brasília: Incra, MDA, 2008.

SANTOS, Damião Solidade dos. **Pedagogia da Alternância e a atenção dos jovens do desenvolvimento local**, São Luís-MA, Editora Fross, 2019.

_____. **Os processos formativos por alternância dos jovens rurais e suas atuações no desenvolvimento local**: o caso das EFAs de Lago do junco no Maranhão. São Luís-MA: UEMA, 2017, 137 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2017.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo**: alterna cia ou alternâncias? Curitiba, PR: CRV, 2012.

_____. Novas faces da pedagogia da alternância na Educação do Campo. In: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de (Orgs.). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona: UNEFAB, 2013.

SILVA, Ariosto Moura da. Educação do campo: uma breve (re) construção epistemológica. In: LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura da (Orgs.) **Diálogos sobre educação do campo**. 2. ed. Teresina: EDUFPI, 2014, p. 63-87.

SOARES, Claudete Gomes. **Teologia da Libertação no Brasil**: aspectos de uma crítica político-teológica à sociedade capitalista. Campinas: UNICAMP, 2000. 139 f. Dissertação (Mestrado) Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Campinas, 2000.

STEDILE, João Pedro. Reforma Agrária. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário de Educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 659-675.

_____. **Latifúndio**: o pecado agrário brasileiro. São Paulo, 2000. (Caderno de Formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, n. 33).

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. 2. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA COORDENAÇÃO
 PEDAGÓGICA, GESTÃO ESCOLAR, PROFESSORES/AS E PAIS**

Perfil do/a Participante	
Sexo:	
Idade:	
Formação:	
Tempo que trabalha na CFRVE:	

1. Como se deu a sua inserção na casa familiar rural? Como você avalia o trabalho da casa familiar rural?
2. Existe um princípio importante da pedagogia da alternância que é a articulação entre os tempos e os espaços de aprendizagem, como ocorrem essas articulações com as práticas educativas da casa familiar rural?
3. Quais os instrumentos pedagógicos da alternância são utilizados na Casa Familiar Rural e qual a importância deles na sua prática educativa?
4. Na sua avaliação os instrumentos pedagógicos favorecem o desenvolvimento da reflexão crítica, dos educandos? Como?
5. Nas práticas educativas da Casa Familiar Rural, o diálogo constitui um instrumento importante no processo de formação? De que forma esse diálogo acontece?
6. Quais as atividades e/ou projetos desenvolvidas na casa familiar rural favorecem as trocas de experiência e a construção coletiva do conhecimento entre educadores, educandos e família?
7. Nas práticas educativas da casa familiar rural há uma preocupação com a valorização dos saberes prévios dos educandos articulando o conhecimento científico, os saberes populares e teoria-prática? Como acontece?
8. Em sua prática educativa na CFR, desenvolvem-se articulações entre conhecimento científico/escolares e o saber popular e entre teoria /prática? Como?
9. Como você caracteriza os conhecimentos prévios trazidos pelos educandos/as ao ingressarem na CFR e como dialogam com os “novos” conhecimentos?
10. Como se dá a participação dos educandos nos projetos de intervenção na comunidade? Qual a importância deste trabalho para formação do alternante e desenvolvimento local?

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA EDUCANDOS/AS

Perfil do/a Participante	
Sexo:	
Idade:	
Ano que estuda (série):	
Tempo que estuda na CFRVE:	

1. Existe um princípio importante da pedagogia da alternância que é a articulação entre os tempos e os espaços de aprendizagem, como ocorrem essas articulações com as práticas educativas da Casa Familiar Rural?
2. Quais os instrumentos pedagógicos da alternância são utilizados na Casa Familiar Rural e qual a importância deles na sua formação?
3. Em sua opinião esses instrumentos pedagógicos ajudam a desenvolver a visão crítica dos alunos?
4. O diálogo é um instrumento importante na formação dos alunos, de que forma isso acontece na CFR, na comunidade e se esse diálogo é importante para a formação de vocês?
5. Existem trocas de experiências e conhecimentos de forma coletiva entre os alunos e professores? Como isso acontece?
6. Os professores valorizam os conhecimentos que os seus alunos trazem das suas vivências em suas comunidades? Como esses conhecimentos são trabalhados na CFR?
7. Na CFR há uma preocupação em articular os conhecimentos científicos e o saber popular? a teoria e a prática? Como acontece isso?
8. Você considera que as práticas educativas desenvolvidas na CFR contribuem para a formação crítica dos alunos?
9. Como se dá a participação dos alunos nos projetos de intervenção na comunidade? Qual a importância desse trabalho para a sua formação e desenvolvimento local?

ANEXOS

ANEXO I - CALENDÁRIO DE ALTERNÂNCIAS/2020

TURMA: 1º ano

EIXO GERADOR: Família e Propriedade

ALT.	CFR	MEIO-RURAL	TEMA GERADOR	ENFOQUE
	09 –14/03/2020		Semana de Adaptação	Pedagogia da Alternância e Regimento Interno
1ª	01-12/06/2020	13-28/06/2020	Família e Propriedade	Diagnóstico da família e da propriedade
2ª	01-10/07/2020	11-19/07/2020	Agricultura Familiar	Estrutura da agricultura familiar local, nacional e internacional
3ª	20-31/07/2020	01-09/08/2020	Culturas anuais (arroz, milho e feijão)	Colheita, beneficiamento, armazenamento e comercialização
4ª	10-21/08/2020	22-30/08/2020	Cultura anual (mandioca)	Colheita, beneficiamento, armazenamento e comercialização
5ª	31/08-11/09/2020	12-20/09/2020	Meio Ambiente	Manejo e conservação dos recursos naturais
6ª	21/09-02/10/2020	03-11/10/2020	Horticultura	Técnicas de cultivo e manejo
7ª	12-23/10/2020	24/10-01/11/2020	Plantas Medicinais	Exploração das plantas medicinais da região
8ª	02-13/11/2020	14-22/11/2020	Avicultura I	Manejo produtivo
9ª	23/11-04/12/2020	05- 13/12/2020	Fruticultura I	Técnicas de cultivo e manejo
10ª	14- 23/12/2020	24/12/2020-03/01/2021	Suinocultura	Manejo e produção
11ª	04-15/01/2021	16-24/01/2021	Reposição de Aulas	
12ª	25/01-05/02/2020	-----x-----	Recuperação Final	

Fonte: PCEM/CFRVE/2012

ANEXO II - CALENDÁRIO DE ALTERNÂNCIAS/2020

TURMA: 2º ano

EIXO GERADOR: Família e Produção

ALT.	CFR	MEIO-RURAL	TEMA GERADOR	ENFOQUE
1ª	01-12/06/2020	13-28/06/2020	Família e produção	Levantamento da produção agropecuária
2ª	01-10/07/2020	11-19/07/2020	Produção x produtividade	Escoamento da produção
3ª	20-31/07/2020	01-09/08/2020	Fruticultura II	Culturas permanentes
4ª	10-21/08/2020	22-30/08/2020	Bovinocultura	Manejos e instalações
5ª	31/08-11/09/2020	12-20/09/2020	Ovinocaprinocultura	Manejos e instalações
6ª	21/09-02/10/2020	03-11/10/2020	Avicultura industrial de corte	Manejos e instalações
7ª	12-23/10/2020	24/10-01/11/2020	Avicultura industrial de postura	Manejos e instalações
8ª	02-13/11/2020	14-22/11/2020	Piscicultura	Sistemas produtivos
9ª	23/11-04/12/2020	05- 13/12/2020	Agroquintal	Diversificação da produção
10ª	14- 23/12/2020	24/12/2020-03/01/2021	Culturas anuais	Manejo integrado de pragas e doenças
11ª	04-15/01/2021	16-24/01/2021	Reposição de Aulas	
12ª	25/01-05/02/2020	----x----	Recuperação Final	

Fonte: PCEM/CFRVE/2012

ANEXO III - CALENDÁRIO DE ALTERNÂNCIAS/2020

TURMA: 3º ano

EIXO GERADOR: Projeto Profissional de Vida do Jovem - PPVJ

ALT	CFR	MEIO-RURAL	TEMA GERADOR	ENFOQUE
1ª	01-12/06/2020	13-28/06/2020	Extensão Rural	Assistência técnica
2ª	29/06-10/07/2020	11-19/07/2020	Planejamento Financeiro	Planejamento Financeiro
3ª	20-31/07/2020	01-09/08/2020	Financiamento Rural	Linhas de crédito
4ª	10-21/08/2020	22-30/08/2020	Mecanização Agrícola	Implementos agrícolas e suas utilidades
5ª	31/08-11/09/2020	12-20/09/2020	Fruticultura III	Produção de mudas
6ª	21/09-02/10/2020	03-11/10/2020	Defensivos Agrícolas	Químicos x naturais
7ª	12-23/10/2020	24/10-01/11/2020	Agroecologia	Sistema alternativos de produção
8ª	02-13/11/2020	14-22/11/2020	Construções e instalações rurais	Utilização da matéria-prima locais
9ª	23/11-04/12/2020	05- 13/12/2020	Irrigação Rural	Sistemas de irrigação
10ª	14- 23/12/2020	24/12/2020-03/01/2021	PPVJ	Organização do PPVJ
11ª	04-15/01/2021	16-24/01/2021	Reposição de Aulas	
12ª	25/01-05/02/2020	-----X-----	Recuperação Final	

Fonte: PCEM/CFRVE/2012

ANEXO IV - MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DA CFRVE

Núcleo Comum – Formação Geral

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA								
	ANO I		ANO II		ANO III		SUBTOTAL		TOTAL POR DISCIP
	T.E.	T.C	T.E	T.C.	T.E.	T.C T	T.E.	T.C.	T.E+T.C
Língua Portuguesa e Literatura	120	40	120	40	120	40	360	120	480
Língua Estrangeira – Inglês/Espanhol	40	20	40	20	40	20	120	60	180
Artes	30	10	30	10	30	10	90	30	120
Educação Física	30	10	30	10			60	20	80
Geografia	60	20	60	20	60	20	180	60	240
História	60	20	60	20	60	20	180	60	240
Matemática	100	20	100	20	100	20	300	60	360
Física	60	20	60	20	60	20	180	60	240
Química	60	20	60	20	60	20	180	60	240
Biologia	60	20	60	20	60	20	180	60	240
Filosofia	50	20	50	20	60	20	160	60	220
Sociologia	50	20	50	20	60	20	160	60	220
Total geral	720	240	720	240	710	230	2150	710	2860

Fonte: PCEM/CFRVE/2012

ANEXO V - MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DA CFRVE

Parte Diversificada

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA								TOTAL PPOR DISCIP.
	ANO I		ANO II		ANO III		SUBTOTAL		
	TE	TC	TE	TC	TE	TC	TE	TC	T.C+T.E
Informática	440	10	440	10	440	10	K120	30	150
Metodologia de Pesquisa			30	10	30	10	60	20	80
Total geral	40	10	70	20	70	20	180	50	230

Fonte: PCEM/CFRVE/2012

Núcleo Profissional

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA							
	ANO I		ANO II		ANO III		TOTAL	
	T.E.	T.C.	T.E.	T.C.	T.E.	T.C.	T.E.	T.C.
Economia Rural e Solidária					30	10	30	10
Planejamento e Gestão Agrícola					30	10	30	10
Horticultura e Plantas Medicinais	30	10	30	10			60	20
Manejo e Conservação do Solo	30	20					30	20
Introdução a Fitopatologia	30	20					30	20
Irrigação					30	10	30	10
Construções e Instalações Rurais					30	10	30	10
Fruticultura e Culturas Permanentes	30	20	30	20			60	40
Culturas anuais	30	20	30	20			60	40
Bovinocultura de Leite e Corte			30	20	30	20	60	40
Suinocultura	30	20	30	20			60	40
Avicultura	30	20	30	20			60	40
Ovinocaprinocultura			30	20	30	20	60	40
Introdução à Agroindústria			30	20	30	20	60	40
Agroecologia					60	20	60	20
Forragicultura			30	10			30	10
Apicultura e Meliponicultura	30	20	30	20			60	40
Silvicultura	30	10					30	10
Extensão Rural					30	10	30	10
Piscicultura			30	20	30	20	60	40
Projeto Profissional do Jovem (TCC)			30	30	50	30	80	60
Estágio Supervisionado				100		100		200
Educação Ambiental	30	10					30	10
Agricultura Familiar	30	10					30	10
Capacitação, Manejo e conservação da água			30	10			30	10
SUBTOTAL	330	180	390	340	380	280	1100	800
TOTAL GERAL	510		730		660		1900	

Fonte: PCEM/CFRVE/2012