

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

Angelita Zimmermann

**“A GENTE TEM MUITO PRA CONTAR!” O TERRITÓRIO
EPISTEMOLÓGICO CAMPONÊS POR EGRESSOS DE CASAS
FAMILIARES RURAIS DO BRASIL E DE PORTUGAL**

Santa Maria, RS
2019

Angelita Zimmermann

**“A GENTE TEM MUITO PRA CONTAR!” O TERRITÓRIO EPISTEMOLÓGICO
CAMPONÊS POR EGRESSOS DE CASAS FAMILIARES RURAIS DO BRASIL E DE
PORTUGAL**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Geografia.**

Orientadora: Ane Carine Meurer

Santa Maria, RS
2019

Zimmermann, Angelita

"A gente tem muito pra contar!" O território epistemológico camponês por egressos de casas familiares rurais do Brasil e de Portugal / Angelita Zimmermann.- 2019.

381 p.; 30 cm

Orientadora: Ane Carine Meurer

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências, RS, 2019

1. Egressos da CFRTV e CEACV 2. Educação do Campo 3. Território epistemológico camponês 4. Epistemologias do Sul I. Carine Meurer, Ane II. Título.

ERRATA

ZIMMERMANN, Angelita. “A gente tem muito pra contar!” O território epistemológico camponês por egressos de casas familiares rurais do Brasil e de Portugal. 2019. 381 p. Tese (Doutorado em Geografia)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

Página	Linha	Onde se lê	Leia-se
3 Folha de aprovação assinada	5-9 Descrição da natureza do trabalho	Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Geografia.	Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Geografia.


Angelita Zimmermann

Angelita Zimmermann

**“A GENTE TEM MUITO PRA CONTAR!” O TERRITÓRIO
EPISTEMOLÓGICO CAMPONÊS POR EGRESSOS DE CASAS FAMILIARES
RURAIS DO BRASIL E DE PORTUGAL**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Geografia**.

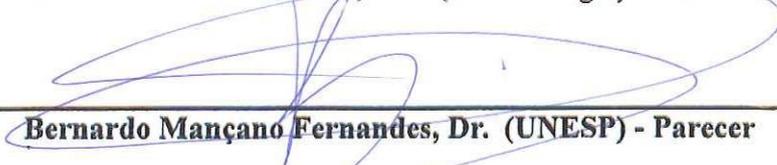
Aprovado em 21 de outubro de 2019:



Ane Carine Meurer, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



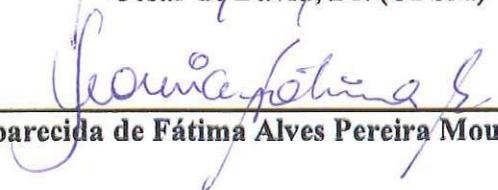
Maria Manuela Duarte Guilherme, Dra. (UC/Portugal) - Videoconferência



Bernardo Mançano Fernandes, Dr. (UNESP) - Parecer



Cesar de David, Dr. (UFSM)



Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2019

Canção da terra

Tudo aconteceu num certo dia
Hora de Ave Maria o universo vi gerar
No princípio o verbo se fez fogo
Nem atlas tinha o globo
Mas tinha nome o lugar
Era terra, terra
E fez o criador a natureza
Fez os campos e florestas
Fez os bichos, fez o mar
Fez por fim, então, a rebeldia
Que nos dá a garantia
Que nos leva a lutar
Pela terra, terra
Madre terra nossa esperança
Onde a vida dá seus frutos
O teu filho vem cantar
Ser e ter o sonho por inteiro
Ser sem-terra, ser guerreiro
Com a missão de semear
À terra, terra
Mas apesar de tudo isso
O latifúndio é feito um inço
Que precisa acabar
Romper as cercas da ignorância
Que produz a intolerância
Terra é de quem plantar
À terra, terra.

(O Teatro Mágico, 2011).

Pontos nos iis

Ó meu caro vamos lá pôr os pontos nos iis
De quem são os campos deste país
De você que diz que são seus porque os herdou
Ou da gente que neles sempre trabalhou

Quem vale mais do que o que tem
Quem tem menos do que o que vale
Quem tem cabeça para pensar
Quem é que é o povo de Portugal.

E que a terra é de quem a trabalhar pois bem
não é novidade para ninguém
mas é que você insiste em ser distraído
e em guardar para si o que nos é devido

Mas não pense que vamos ficar na cepa torta
A injustiça a gente já não suporta
Temos força e razão e vontade para lutar
Pela terra que é de quem a trabalhar [...].

(Excerto da música de Sérgio Godinho, 1974).

DEDICATÓRIA

Pra ti, que não flertava com a escola, nem tampouco com a escrita, mas fazia sábias palavras se encontrarem com as letras da vida. Pra ti, que mesmo não tendo ficado pra ver minha chegada, pôde senti-la, porque sabia, mais que eu mesma, que isso ia acontecer.

Pai, com amor!

AGRADECIMENTOS

*A todas e a todos as/os (re) existentes! Aos resistentes! Aos tradutores de outros fazeres!
Aos meus pais, Eloina e Darui (em memória), por todo o amor. Com eles aprendi olhar
pro céu e agradecer.*

*Aos irmãos Cristiane, Márcio, Marcelo e Nica, aos cunhados Jackson, Thaís, Marcele
e Idelci, às sobrinhas Juliana, Helena, Felipa e Pillar e ao sobrinho Henry. Meu amor e minha
gratidão por tudo o que sou e sinto com vocês.*

*À Professora Ane Carine Meurer, minha orientadora, amiga, companheira de vida e de
trabalho, por continuar me ensinando e mostrando caminhos. Grata pelas conversas, pelos
colos. Ela tem o aconchego do sorriso! E é o mais lindo que recebo desde que cheguei ao
Centro de Educação.*

*À professora Maria Manuela Duarte Guilherme, minha orientadora e amiga
portuguesa. Em terras estrangeiras, foi meu porto seguro, acadêmica e emocionalmente.
Esteve e continua ao meu lado, com muita sabedoria e serenidade apresentou-me um oceano
de outros pensamentos. Ela reconhece a interculturalidade dos encontros.*

*Ao Professor Venildo Turra, à Dona Ana Turra, ao Rudinei Mantovani, à Jonara, aos
amigos e amigas da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas, família que
sabe dar sentido ao “ensinar e aprender” com o Outro.*

*Aos amigos e amigas da Casa Escola Agrícola Campo Verde, às egressas e aos
egressos, tão solícitos e afáveis. Abriram sua Casa, suas moradias, seus ambientes de vida e
de trabalho, mostrados e compartilhados com tanto carinho. Mostraram a trajetória da escola,
do lugar e das lutas pela existência, uma história que traduz a resistência do camponês
europeu, mas pode ser a nossa também.*

*Aos egressos da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas e suas
famílias, que me receberam e acolheram em seus lares, com muita atenção, carinho,
chimarrão, pipoca, bolo, bolachas, almoços. Esse jeito humano de ser não se aprende nos
livros. Vocês são a mais linda sociologia da (re)existência camponesa.*

*À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) e
às demais políticas públicas de educação do país.*

*Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO), a todos os professores e
professoras, servidores e servidoras, em especial à Fatima Liliane Bonilla, secretária do curso,
e aos colegas que fizeram parte do Doutorado. Obrigada pelo incentivo, aprendizado e
contribuições, especialmente à Professora Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira*

Mourad, ao Professor Cesar de David, à Professora Ana Dominguez Sandoval, ao Professor Bernardo Mançano Fernandes, ao professor Eduardo Schiavone Cardoso, pelo olhar atento e contribuições.

Aos colegas do Centro de Educação, pela amizade e apoio: Jéssica, Adriana, Karla, Ana Cláudia, Sandra, Marlei Glades e Tânia.

Ao Centro de Estudos Sociais (CES), à Universidade de Coimbra, à Cidade de Coimbra e a Portugal, pelo acolhimento e por proporcionar aprendizados e saberes. Especialmente à Inês, ao Acacio e à Alexandra, pelo carinho e convivência na Biblioteca Norte/Sul.

À Maria José Carvalho (minha Maria!) e sua filha Elisabeth (nossa Betinha!), família portuguesa. Nosso encontro estava escrito e foi cheio de vida: Natal, Páscoa, fins de semana, meses, trabalho, celebrações. Na legião de “Cuimbra” tive a Lena, mais que alimento, ela serve porções de afeto e saúde... Marias de amorosidade! Com elas, eu vivi e compreendi o primeiro sentido das epistemologias do Sul.

Às amigas e amigos de todas as horas, pelo café compartilhado e amizade, aprendizados: Anna, Ivânio, Ana Margarida, Mirieli, Léo, Juliana, Daniela, Daiane, Ana Carla, Mirele, Edimar, Hilário, Valdir, Arthur, Elis, Altair, Claudionei, Isabela, Humberto. À Daniele Codevila, minha eterna gratidão. Ninguém largou a mão de ninguém e tudo foi mais alegre, e se tornou a nossa geografia!

Às irmãs escolhidas, que estão comigo na alegria, na dor e na balbúrdia: Taíse, Simone, Rafaela, Raquel, meu afeto.

À Taíse Tadielo, a irmã que a vida me deu. Ela sabe o que me falta, sabe das ausências e de minhas emergências. “This is us” (pra lembrar as dores do toefl). Ao Joaquim, meu Zozô! O cara mais sorriso que conheço. E ainda canta como ninguém.

Àquelas lindezas que atravessaram o oceano e junto comigo desbravaram o velho mundo, provando que, para além da pesquisa, há uma ecologia de saberes que nasce das lutas pessoais que se tornam uma só quando se juntam: meu eterno amor para as garotas e garotos que conheci de todos os rincões do Brasil e de Portugal, Giovanna, Fernando, Mário, Débora, Priscila, Aline, Maria Alice, Paula, Tuty, Emiliana, Mônica, Ascísio e Fabi, Maurício, José, Denise, Paulo, Joões e Marias,... tantas traduções possíveis! Somos maioria no CES, América Latina!

Ao Gilvan Veiga Dockhorn, pelas leituras, autores e tantas andanças na vida. Muita gratidão pelo mundo que foi sendo descortinado por ti!

Em tempos de queimas de vidas, de sonhos, do hoje e de amanhã, tenho alegrias e nascimentos para contar: João, Sebastian e Pedro, amores que minhas filhas trouxeram. Eles

são, com elas, resistência, desde o anúncio! Chegaram com um sorriso sereno e um olhar bem fundo, que acalma nosso ser e a alma do mundo!

E anjos existem sim! Às minhas inspirações divinas, Luísa e Isabelle. Andamos de mãos e corações dados. Elas são meu equilíbrio, sopro pro meu mar, a serenidade em meio às tempestades, espera e certeza, a parte estável do meu ser. São as mulheres mais fortes e as meninas mais sensíveis que eu poderia ter a bênção de receber. Elas são pra onde sempre quero voltar!

Tive a mão assegurada por muitos, por cada um destes e por outros, que também sabem disso. “Eu somos nós!”

RESUMO

“A GENTE TEM MUITO PRA CONTAR!” O TERRITÓRIO EPISTEMOLÓGICO CAMPONÊS POR EGRESSOS DE CASAS FAMILIARES RURAIS DO BRASIL E DE PORTUGAL

AUTORA: Angelita Zimmermann
ORIENTADORA: Ane Carine Meurer

Os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) têm se constituído coletivamente como um movimento de luta e resistência frente às imposições do capital e do modelo político-econômico do agronegócio. Juntas, as Casas Familiares Rurais e sua produção territorial contribuem para a formação do que chamamos de *território epistemológico camponês*. Desde a origem, na França, em 1935, essa pedagogia e seus processos formativos têm alargado as possibilidades de permanência e ação dos jovens no campo, pelas relações político-sociais estabelecidas nos lugares de atuação das escolas que, por meio da interrelação educação e trabalho, integram uma práxis transformadora na vida concreta destes sujeitos sociais. Compreendemos a experiência de vida camponesa a partir dos conceitos de sociologia da ausência e sociologia da emergência como possibilidade de reconhecimento das epistemologias do modo de vida camponês, que vem sendo negado como ciência moderna pelo capital. O propósito deste estudo foi compreender as transformações percebidas na (re)produção da vida dos egressos da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas (CFRTV) – Catuípe, Brasil, e da Casa Escola Agrícola Campo Verde (CEACV), Póvoa do Varzim, Portugal, reconhecendo e visibilizando a ecologia de saberes, que une conhecimentos científicos àqueles conhecimentos artesanais/ancestrais, originados da luta e resistência cotidiana destas Epistemologias do Sul. Esta pesquisa, em uma abordagem qualitativa, além do aporte teórico e documental, instrumentalizou-se em entrevistas, vivências e observações, nas escolas e nas moradias dos entrevistados de cada um dos países. Espera-se, a partir da tradução intercultural entre os campos estudados, no Brasil e em Portugal, ampliarmos a compreensão das contradições da questão agrária, do processo formativo destes CEFFA e sua relação com a vida dos egressos. Com isso, reconhecermos os conhecimentos sobre a complexa relação entre formação e territorialização do jovem no campo, inserida na luta de classes e no enfrentamento das condições de trabalho e vida no campo da contemporaneidade.

Palavras-chave: Egressos da CFRTV e CEACV. Educação do Campo. Território epistemológico camponês. Epistemologias do Sul.

ABSTRACT

“WE HAVE TOO MUCH TO TELL!” THE EPIC SYSTEMOLOGICAL TERRITORY OF CAMPANESE BY EASTERERS OF RURAL FAMILY HOUSES FROM BRAZIL AND PORTUGAL

AUTHOR: Angelita Zimmermann

ADVISOR: Ane Carine Meurer

The Family Centers of Alternation Formation (CEFFA) have been collectively constituted as a movement of struggle and resistance against the impositions of capital and the agribusiness political-economic model. Together, the Rural Family Houses and their territorial production contribute to the formation of what we call the peasant epistemological territory. Since its origin in France, in 1935, this pedagogy and its formative processes have expanded the possibilities of permanence and action of young people in the countryside, through the political-social relations established in the schools' places of action, which, through the interrelation between education and work integrate a transformative praxis into the concrete life of these social subjects. We understand the experience of peasant life from the concepts of sociology of absence and sociology of emergency as a possibility of recognition of the epistemologies of the peasant way of life, which has been denied as modern science by capital. The purpose of this study was to understand the transformations perceived in the (re) production of the lives of the graduates of the High School Rural Family House Three Sales School (CFRTV) - Catuípe, Brazil, and the Campo Verde Agricultural School House (CEACV), Póvoa do Varzim, Portugal, recognizing and visualizing the ecology of knowledges, which unites scientific knowledge to those artisanal / ancestral knowledge, originated from the daily struggle and resistance of these Southern Epistemologies. This research, in a qualitative approach, besides the theoretical and documentary contribution, was instrumented in interviews, experiences and observations, in the schools and in the homes of respondents from each country. It is expected, from the intercultural translation between the studied fields, in Brazil and Portugal, to broaden the understanding of the contradictions of the agrarian question, the formative process of these CEFFAs and its relationship with the lives of the graduates. Thus, we recognize the knowledge about the complex relationship between formation and territorialization of young people in the countryside, inserted in the class struggle and in the confrontation of working and living conditions in the contemporary field.

Keywords: Egress of CEACV and CFRTV. Rural Education. Peasant epistemological territory. Southern Epistemologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Lugares de vida camponesa – Brasil (2017/2018).....	47
Figura 2 - Lugares de vida camponesa – Portugal (2018/2019).....	48
Figura 3 - Território Epistemológico Camponês.....	52
Figura 4 - Retrato da região de Catuípe.....	80
Figura 5 - O campo de gentes e diversidades do Brasil.....	88
Figura 6 - O campo da produção de leite nesta região de Portugal.....	89
Figura 7 - Casa Familiar Rural Três Vendas.....	98
Figura 8 - Moradia/propriedade de egresso brasileiro, 2018.....	113
Figura 9 - Horta agroecológica e vaca da moradia de um egresso brasileiro.....	115
Figura 10 - Família camponesa brasileira.....	124
Figura 11 - Participação da agricultura familiar na produção do RS.....	137
Figura 12 - Agricultura camponesa – moradias brasileiras (1).....	147
Figura 13 - Agricultura camponesa – moradias brasileiras (2).....	148
Figura 14 - Moradias dos egressos portugueses, 2018.....	151
Figura 15 - Moradias dos egressos brasileiros, 2018.....	152
Figura 16 - CFRTV e CEACV e seus gestores.....	158
Figura 17 - Instrumentos Pedagógicos da Alternância.....	203
Figura 18 - Encontro dos Egressos e das Casas Familiares Rurais do RS, 2018.....	206
Figura 19 - Projetos Profissionais de Vida (2008).....	212
Figura 20 - Projetos Profissionais de Vida (2010).....	213
Figura 21 - Projetos Profissionais de Vida (2012).....	214
Figura 22 - Projetos Profissionais de Vida (2016).....	215
Figura 23 - Projetos Profissionais de Vida por Ano 2008-2016.....	216
Figura 24 - Mapa de localização da CFRTV.....	222
Figura 25 - Encontro Regional de Jovens Rurais - Catuípe/Brasil (1).....	238
Figura 26 - Encontro Regional de Jovens Rurais - Catuípe/Brasil (2).....	239
Figura 27 - Encontro Regional de Jovens Rurais - Catuípe/Brasil (3).....	240
Figura 28 - Mapa de localização Casa Familiar Rural Três Vendas – Catuípe (Brasil).....	242
Figura 29 - Egressos da CFRTV com produções para o Programa de Aquisição de Alimentos.....	268
Figura 30 - Retratos da família e moradia de irmãos egressos da CFRTV (1).....	272
Figura 31 - Retratos da família e moradia de irmãos egressos da CFRTV (2).....	273
Figura 32 - Movimentos do território.....	274
Figura 33 - Camponesas em Barqueiros, Póvoa do Varzim, 2019.....	292
Figura 34 - Convivências camponesas (1).....	295
Figura 35 - Convivências camponesas (2).....	296
Figura 36 - Convivências camponesas (3).....	297
Figura 37 - Território Epistemológico Camponês.....	298

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Instituições Integradas à Associação Portuguesa de Escolas Profissionais Agrícolas.....	179
Quadro 2 - Projeto Profissional de Vida dos Egressos CFRTV- Período 2008-2016.....	210
Quadro 3 - Região de abrangência da CFRTV	217
Quadro 4 - Produção Agropecuária do RS/2017 – Municípios de abrangência da CFRTV de Catuípe.....	224
Quadro 5 - Plano de Estudos 1989-1990.....	247

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Exportações do Agronegócio por Blocos econômicos Selecionados.....	95
Tabela 2 - Distribuição de transnacionais por países	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APDR	Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Rural
APEPA	Associação Portuguesa de Escolas Profissionais Agrícolas
APIL/RS	Associação das Pequenas Indústrias de Laticínios do Rio Grande do Sul
ARCAFAR/SUL	Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
BT	Banco da Terra
CA	Capitalismo Agrário
CDT	Cédula da Terra
CEA	Casas Escolas Agrícolas
CEACV	Casa Escola Agrícola Campo Verde
CEB	Câmara da Educação Básica
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEDEJOR	Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CES	Centro de Estudos Sociais
CFR	Casas Familiares Rurais
CFRTV	Casa Familiar Rural Três Vendas
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CLOC	Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DETR	Departamento Estadual de Trabalhadores Rurais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEMCFRTV	Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas
EFAs	Escolas Família Agrícola
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EUA	Estados Unidos
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura

FAO	Food and Agriculture Organization
FENASOJA	Feira Nacional da Soja
FETAG-RS	Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Rio Grande do Sul
FETRAF	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar na Região Sul
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEP	Fundação de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa da Região do Celeiro
FUNDEPA	Fundação para o Desenvolvimento do Estado do Paraná
GENT	Grupo de Estudos de Nutrição para Todos
GPT	Grupo Permanente de Trabalho
GTRA	Grupo de Trabalho da Reforma Agrária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEFP	Instituto do Emprego e Formação Profissional
IFADAP	Instituto de Financiamento e Apoio ao Desenvolvimento da Agricultura e Pesca
IFF	Instituto Federal Farroupilha
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INs	Instruções Normativas
IRDER	Instituto Regional de Desenvolvimento Rural
ITERRA	Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MFR	Maison Familiale Rurale
MPF	Ministério Público Federal
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTSSS	Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social
ONU	Organização das Nações Unidas
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos

PAC	Política Agrícola Comum
PDR	Programa de Desenvolvimento Rural do Continente
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PEAAF	Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar
PIB	Produto Interno Bruto
PNCF	Programa Nacional de Crédito Fundiário
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPV	Projeto Profissional de Vida
PQA	Paradigma da Questão Agrária
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
SINGA	Simpósio Nacional de Geografia Agrária
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
TC	Tempo Comunidade
T-D-R	Territorialização-Desterritorialização-Reterritorialização
TE	Tempo Escola
TLC	Tratado de Livre Comércio
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
VC	Via Campesina

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	31
1	INTRODUÇÃO	34
1.1	NOTAS SOBRE O CONTEXTO E O PERCURSO DA PESQUISA: SOCIOLOGIA DA AUSÊNCIA E SOCIOLOGIA DA EMERGÊNCIA EM TRADUÇÃO	42
2	EPISTEMOLOGIAS DO SUL E TERRITÓRIOS COGNITIVOS CONTRA-HEGEMÔNICOS (OU INSURGENTES): DA INVISIBILIDADE À (RE)EXISTÊNCIA	53
2.1	ECOLOGIA DE SABERES, SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E SOCIOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS NO ESPAÇO CAMPONÊS	64
2.2	EDUCAÇÃO E TRABALHO PARA ALÉM DA DINÂMICA DO CAPITAL	67
2.3	O TRABALHO DE TRADUÇÃO INTERCULTURAL	74
3	O/A JOVEM E O MUNDO	80
3.1	A GLOBALIZAÇÃO, OS BLOCOS ECONÔMICOS E AS IMPLICAÇÕES NO LUGAR DE VIDA CAMPONÊS	83
3.2	AS AGRICULTURAS DO BRASIL E DE PORTUGAL E AS CASAS FAMILIARES RURAIS	91
3.3	SEGURANÇA ALIMENTAR EM DETRIMENTO DA SOBERANIA ALIMENTAR	113
3.3.1	Agricultor familiar: uma construção político-ideológica que secundariza a terra como condição de existência do camponês	122
3.3.2	Portugal e as políticas de desenvolvimento da União Europeia	129
3.3.3	O noroeste do Rio Grande do Sul e as paradoxais agriculturas que constituem o campo gaúcho	135
3.4	TERRA E TERRITÓRIO: CONDIÇÃO DE EXISTÊNCIA DO CAMPONÊS	140
4	O/A JOVEM E A ESCOLA	157
4.1	O CONCEITO DE JUVENTUDE E “JOVEM DO CAMPO”	165
4.2	EMERGÊNCIAS CAMPONESAS: A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E UMA EDUCAÇÃO PRODUTORA DE CONSCIÊNCIA AMBIENTAL EM PORTUGAL	172
4.2.1	Repensando a agricultura em Portugal: uma passagem da agricultura familiar para a biológica	181
4.2.2	Formação socioterritorial da Educação do Campo: as conquistas do campesinato brasileiro	185
4.2.3	A importância do MST: da educação de base para a educação superior	191
4.3	A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, AS CASAS FAMILIARES RURAIS E SEUS INSTRUMENTOS DE TRANSFORMAÇÃO	197
4.3.1	O Projeto (Profissional) de Vida	208

4.4	A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO CASA FAMILIAR RURAL TRÊS VENDAS DO BRASIL	221
4.4.1	Historicidade da Casa Familiar Rural Três Vendas	232
4.5	A CASA ESCOLA AGRÍCOLA CAMPO VERDE DE PORTUGAL	241
4.5.1	A CEACV no pretérito: sua história contada pelos pioneiros.....	243
4.5.2	A Casa Escola Agrícola Campo Verde do presente	251
5	O/A JOVEM E A FAMÍLIA.....	260
5.1	DO CAMPO PARA A ESCOLA E DA ESCOLA PARA O CAMPO: O TRABALHO, OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DA DIALÉTICA DA (RE)PRODUÇÃO.....	263
5.2	O CAPITAL, O MODO DE VIDA, A FORMAÇÃO E O TERRITÓRIO CAMPONÊS.....	274
5.3	AS RELAÇÕES SOCIOCULTURAIS DA VIDA DO EGRESSO BRASILEIRO	284
5.4	A (RE)PRODUÇÃO DO/A JOVEM DO CAMPO DA REGIÃO NORTE DE PORTUGAL	287
5.5	A ANCESTRALIDADE COMO CONTINUIDADE DO TERRITÓRIO CAMPONÊS.....	291
6	TERRITÓRIO EPISTEMOLÓGICO CAMPONÊS	298
6.1	TERRITÓRIO EPISTEMOLÓGICO CAMPONÊS: UMA ECOLOGIA DE SABERES TRADUZIDA POR EGRESSOS DO BRASIL E DE PORTUGAL.....	298
6.2	ECOLOGIAS DE RE(EXISTÊNCIA) CAMPONESA	304
6.2.1	As sociologias da interculturalidade entre Brasil e Portugal.....	307
6.2.1.1	<i>Trabalho familiar e significado do trabalho</i>	<i>307</i>
6.2.1.2	<i>Associação/Organização</i>	<i>307</i>
6.2.1.3	<i>Diversificação ou policultivos</i>	<i>308</i>
6.2.1.4	<i>Sucessão geracional e continuidade no campo</i>	<i>310</i>
6.2.1.5	<i>Ancestralidade, aprendizagem, conhecimento/saberes, valores de convivência</i>	<i>311</i>
6.2.1.6	<i>Educação e libertação: o fazer dialógico.....</i>	<i>312</i>
6.2.1.7	<i>Soberania alimentar e a transição para a agroecologia.....</i>	<i>313</i>
6.3	UMA TRADUÇÃO DE APROXIMAÇÕES	314
6.3.1	Entre as Casas Familiares Rurais	314
6.3.2	Entre a (re)produção da vida no campo	315
6.4	UMA TRADUÇÃO DE CONTRASTES.....	318
6.4.1	Entre as Casas Familiares Rurais	318
6.4.2	Entre a (re)produção da vida no campo	320
6.5	A ECOLOGIA DE SABERES CAMPONESES PRECISA CONTINUAR E SE TORNAR “MINGA EPISTÊMICA”	321
	REFERÊNCIAS.....	325

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – EGRESSOS CFRTV	346
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – EGRESSOS CEACV	347
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – DEMAIS MEMBROS	348
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	349
APÊNDICE E - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	351
ANEXO A - PLANO DE FORMAÇÃO ESCOLA DE ENSINO MÉDIO CASA FAMILIAR RURAL TRÊS VENDAS (BRASIL).....	352
ANEXO B - PLANO DE FORMAÇÃO CASA ESCOLA AGRÍCOLA CAMPO VERDE (PORTUGAL).....	379
ANEXO C - RECOMENDAÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA AGRICULTURA FAMILIAR ATRAVÉS DA AGRICULTURA BIOLÓGICA (VISEU/PT).....	381

APRESENTAÇÃO

Desde seu início, esta pesquisa teve uma trajetória que se propunha a compreender a conexão educação-trabalho camponês e suas contradições na questão agrária brasileira, a partir do olhar dos egressos de escolas de Centros Familiares de Formação por Alternância¹ (CEFFA). Mais especificamente, *a relação entre a formação/escolarização e a territorialização do jovem no campo*, a começar de um estudo que compreendia somente os egressos da Casa Familiar Rural Três Vendas, de Catuípe, Rio Grande do Sul/Brasil. Todavia, durante os quatro anos seguidos, os caminhos alteraram-se, como ocorre no movimento de (re)produção da vida, por dentro das multidimensões que envolvem as relações neste âmbito: acadêmica, social, pessoal, política, econômica, emocional, imbricadas ao percurso do espaço-tempo vivido durante o doutoramento.

Apesar de o tema continuar o mesmo, o objetivo foi reestruturado de modo a dar conta da ampliação do projeto e, por consequência, modificou-se, também, toda a estrutura do trabalho. Inicialmente, o objetivo geral era *Compreender a relação entre a formação empreendida pela Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas – Catuípe, o trabalho e a territorialização do jovem do campo*, que foi desenvolvido e defendido no exame de qualificação, antes do término dos primeiros dois anos do curso, em novembro de 2017, após ter realizado cerca de 70% da pesquisa de campo no Brasil.

Após a qualificação do projeto, passei por um processo seletivo concorrendo a uma bolsa de estudos da Capes, no denominado Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), e, deste modo, fui para Portugal em estágio de doutoramento. Cheguei à cidade de Coimbra em 28 de outubro de 2018, onde permaneci por seis meses desenvolvendo o Plano de Pesquisa no Centro de Estudos Sociais (CES), da Universidade de Coimbra. O propósito principal deste plano foi *conhecer in loco as Casas Familiares Rurais e os egressos da Pedagogia da Alternância de Portugal para apropriação da abordagem teórico-metodológica do funcionamento de instituições que atuam com formação profissional e as relações entre trabalho e educação, com vistas à permanência do jovem no campo*. Além disso, previa, especificamente, conhecer experiências de formação profissional em vigência em Portugal, relacionando-as com as experiências das casas familiares rurais brasileiras; participar das diferentes atividades curriculares (grupos de discussão, estudos dirigidos, seminários, etc.) e extracurriculares (projetos de pesquisa, extensão, viagens de estudos, eventos científicos, etc.)

¹ Os conceitos que envolvem as Casas Familiares Rurais e a Pedagogia da Alternância serão abordados mais detalhadamente no capítulo IV.

desenvolvidas pelo CES; estudar e compreender, sob a orientação da supervisora, o marco teórico-metodológico das pesquisas realizadas no CES, voltadas à temática da relação entre trabalho e educação; e, produzir artigo acerca da pesquisa desenvolvida (ZIMMERMANN, 2018).

A pesquisa foi realizada plenamente, no entanto, somente uma das casas escolas agrícolas estava em funcionamento, visto que as quatro demais já haviam sido fechadas em Portugal. Deste modo, a pesquisa ocorreu com visitas à escola e às moradias dos camponeses então formados, por meio de conversas e entrevistas envolvendo a gestão, fundadores, professores e egressos do território da Casa Escola Agrícola Campo Verde, de Póvoa do Varzim, ao Norte de Portugal. No período de estágio, paralelamente às atividades de campo, aconteceram as participações em eventos acadêmicos, rodas de conversas, seminários, aulas e espaços de convivência que envolviam pessoas de diversos lugares do mundo, saberes, culturas e significativas experiências de aprendizado.

A partir da orientação da Professora Maria Manuela Duarte Guilherme, investigadora do CES, dediquei, inclusive, um tempo ao estudo da obra de Boaventura de Sousa Santos e das *Epistemologias do Sul*², as quais vêm a questionar “[...] os alicerces epistemológicos do pensamento crítico eurocêntrico” (SANTOS, B., 2018, p. 32), teoria hegemônica e metaforicamente denominada pelo autor, como Epistemologias do Norte. Santos, B., (2018) propõe uma “viragem epistemológica”, cuja defesa discorre que tão importante quanto transformarmos o mundo é o reinterpretarmos permanentemente; tanto quanto a própria transformação, a reinterpretação do mundo é uma tarefa coletiva e, assim, esse pensamento alternativo de alternativas, apenas e somente será possível em contextos de luta.

Tendo conhecido tal pensamento e o percebido como um importante fundamento de análise a ser acrescentado a este estudo, o projeto inicial da tese foi modificado e ampliado, inserindo-se os egressos da Casa Escola Campo Verde, de Portugal. Para tanto, o objetivo geral tornou-se *analisar e compreender a relação entre a formação e a (re)produção da vida dos camponeses, egressos de dois Centros Familiares de Formação por Alternância: a Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas – Brasil e Casa Escola Agrícola Campo Verde - Portugal, tornando visíveis e credíveis as experiências interculturais destes territórios epistemológicos.*

Por isso, as Epistemologias do Sul estão no primeiro capítulo do trabalho, com o intuito de discutir os principais conceitos e o pensamento contra-hegemônico que fundamentam esta

² A teoria *Epistemologias do Sul* e os seus conceitos (sociologia da ausência, sociologia da emergência, tradução cultural, ecologia de saberes, entre outros) serão tratados no capítulo II.

teoria e articulá-los, ao longo do texto, com o tema central da pesquisa, isto é, a dinâmica educação-trabalho e a territorialização do jovem egresso de CEFFA.

A ideia não foi fazer um comparativo ou um paralelo, confrontando as realidades dos sujeitos camponeses, mas sim uma tradução intercultural, ao abordar os contrastes e aproximações entre as casas familiares rurais, reconhecendo os territórios, o modo de vida e o saber camponês ancestral que compreendem esta *ecologia de saberes*³, a qual se torna condição de existência do camponês, ao mesmo tempo, constitui o que chamamos de *território epistemológico camponês*.

A nosso ver, ao visibilizarmos experiências alternativas que evidenciam e fortalecem as lutas e resistências contra as relações de opressão geradas pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado no campo, aprendemos a partir do jeito peculiar de como estes sujeitos enfrentam e resolvem os contraditórios de sua reprodução, e creditamos tal reconhecimento como pensamento crítico das epistemologias do sul, em um movimento contra-hegemônico ao capital.

Neste sentido, justificamos a reestruturação da tese, no que se refere aos campos e ao arcabouço teórico-metodológico, ocorrida depois da qualificação e, a seguir, apresentada com atenção detalhada no primeiro capítulo.

³ Boaventura de Sousa Santos (2018) entende, no contexto das “epistemologias do sul”, os termos saber e conhecimento quase como sinônimos. O autor busca as sutis diferenças na etimologia das palavras: “Conhecer do latim *cognoscere*, com o grego *gnosis* mais *cum* [...] significa obter conhecimento de. [...] Por sua vez, saber do latim *sapere*, significa ter conhecimento por meio do gosto. [...] sabor tem exactamente a mesma etimologia de saber. Por detrás desta distinção, conhecer com razão, saber com o corpo e os sentidos” (SANTOS, B., 2018, p. 22). Santos, B., (2018) utiliza saberes como mais abrangente do que conhecimento(s), no entanto são equivalentes porque são nascidos ou aprendidos nas lutas contra a opressão.

1 INTRODUÇÃO

O território camponês constitui-se por uma diversidade de povos e de lutas, que se espacializam pelo mundo como formas de resistência pela própria (re)existência. Tanto no Brasil quanto em Portugal, nos campos de disputas territoriais que abrangem a questão agrária e que determinam as relações de produção na sociedade, a formação dos CEFFA tem contribuído com a territorialização de jovens agricultores e suas famílias, em seus lugares de vida e de trabalho. Na luta camponesa diária, esses processos educativos ocupam o espaço das epistemologias do sul, por continuarem sendo sociologias da ausência e da emergência a serem traduzidas e reconhecidas enquanto conhecimentos válidos, como epistemologias para a transformação.

A territorialidade de cada uma das Casas Familiares Rurais (CFR) e da Pedagogia da Alternância constrói-se coletivamente, como um movimento socioterritorial⁴ contra-hegemônico frente às determinações do capital no modelo político-econômico do agronegócio⁵. Juntas, as CFRs contribuem para a formação daquilo que entendemos como Educação do Campo e do que aqui denominaremos *território epistemológico camponês*. O propósito deste estudo é compreender as transformações percebidas na (re)produção da vida dos egressos da Casa Familiar Rural Três Vendas (CFRTV)⁶ - Catuípe, Brasil, e da Casa Escola Agrícola Campo Verde (CEACV), Póvoa do Varzim, Portugal, a partir desta educação/formação e da produção do território vivido.

Esta pesquisa, em uma abordagem qualitativa, além do aporte teórico e documental, instrumentalizou-se em entrevistas e diálogos, vivências e observações, nas escolas/*Casas* e nas moradias dos entrevistados. Procuramos compreender o fazer dos egressos no emergir das contradições da dialética educação-trabalho, modo de produção capitalista-modo de vida camponês.

Dessa forma, com base na tradução intercultural entre estes países, esperamos ampliar o entendimento das contradições da questão agrária e do processo formativo destes CEFFA e,

⁴ O conceito de formação “socioterritorial” foi concebido por Fernandes (1999), em sua tese *Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro, formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (1979-1999)*. Para o autor, socioterritorial é o “[...] movimento organizado com atuação em diferentes lugares ao mesmo tempo, esta organização permite espacializar a luta para conquistar novas frações do território, multiplicando-se no processo de territorialização” (FERNANDES, 1999, p. 276).

⁵ Achkar, Domínguez e Pesce (2008, p. 07) afirmam que: “Los agronegocios constituyen un complejo espacio económico en el que convergen inversiones de capital transnacional en el conjunto de las actividades y sectores vinculados a la producción, distribución y comercialización de productos agrarios escala global”.

⁶ Será usado durante o texto o nome Casa Familiar Rural de Três Vendas e sua sigla por ser assim que é conhecida essa instituição, e não o nome formalizado a partir de 2013 quando a instituição recebe credenciamento para oferta do Ensino Médio tornando-se Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas (EEMCFRTV).

com isso, poderemos difundir/amplificar conhecimentos sobre a complexa relação entre formação e territorialização do jovem no campo, inserida na luta de classes e no enfrentamento das condições do trabalho no campo deste início de século.

No percurso histórico da atividade humana e em sua luta pela sobrevivência no modo de produção capitalista, o trabalho tem duplo sentido: essencial como processo emancipatório; e, degradante, quando a vida humana se resume ao ato do trabalho, convertendo-se em uma atividade assalariada, estranha, penosa e alienante. “O que era uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência” (ANTUNES, 2013, p. 02). Por seu lado, a educação e a escola do sistema capitalista, formais ou não-formais, deveriam cumprir “[...] o desafio maior da humanidade, que é dar sentido ao trabalho humano e, com isso, tornar a nossa vida dotada de sentido” (ANTUNES, 2013, p. 02).

No campo brasileiro, o Censo Agropecuário de 2017 demonstra, entre outros dados, que os estabelecimentos de 100 a menos de 1.000 hectares perderam participação na área total, passando de 33,8% para 32,0%. Já nos de menos de 100 ha, a participação se manteve estável, variando de 21,2% para 20,5%. O pessoal ocupado caiu 1,5 milhão em 11 anos, em contrapartida, o número de tratores cresceu 49,7%, o que demonstra a diminuição do trabalho humano em detrimento das máquinas agrícolas que, na atualidade, podem ser manejadas por computadores (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017).

Nesta situação, o uso de agrotóxicos aumentou em 20,4% no período de 11 anos. O censo brasileiro divulga também que há um envelhecimento no campo e uma diminuição do número de jovens, ou seja, uma queda nos grupos de menores de 25 anos (3,30% para 2,03%), de 25 a menos de 35 (13,56% para 9,49%) e de 35 a menos de 45 (21,93% para 18,29%). Inversamente, aumentou o grupo das pessoas com mais idade, os que ficam na faixa entre 45 e 55 anos (23,34% para 24,77%), entre 55 e 65 (20,35% para 24,01%) e entre 65 ou mais (17,52% para 21,41%) (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017).

O estudo do pesquisador Pedro Zuanazzi, do Departamento de Economia e Estatística, destacou que, entre 2010 e 2018, o RS é o estado que mais perdeu população no país em comparação com os demais Estados do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2019). Concomitante, nos últimos quinze anos, deixaram de existir mais de 32 mil escolas no campo brasileiro aumentando a desterritorialização de escolas⁷ e de camponeses (GROFF, 2016).

⁷ Ver a pesquisa de mestrado de Groff (2016, p. 13) ressaltando que escolas do campo fechadas “[...] representam o êxodo rural, a desarticulação da comunidade e a aplicação de políticas públicas desconectadas com as necessidades da população trabalhadora”.

Sendo assim, quais as políticas de Estado para a educação do Brasil, um país tão amplo e diverso como o nosso? Conforme Santos, M. (2018, p. 186),

[...] torna-se preocupante o fechamento de escolas do campo, acirrado nos últimos 10 anos. [...] proibido por lei, esse fechamento parece ser uma realidade que se vislumbra para o campo, se consideramos que esta é uma questão silenciada no Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014–2024.

Do ponto de vista da própria instância federal brasileira, “[...] há que se registrar, na abordagem dada pela maioria dos textos constitucionais, um tratamento periférico da educação escolar do campo. Prevalecendo [...] os interesses de grupos hegemônicos na sociedade” (BRASIL, 2012, p. 15).

A história da Educação do Campo, no Brasil, tem demonstrado que as transformações ocorrem vindas dos sujeitos que vivem a opressão; são nascidas da luta camponesa (BRASIL, 2012). O governo brasileiro atual extinguiu a secretaria⁸ que atuava pelos marcos da história da educação do campo no país. Será que conseguirá acabar com o projeto em consolidação e com as ações dos povos do campo?

No mundo globalizado pelo capital, os modos de vida das novas gerações apresentam contornos aproximados em latitudes distantes. Porém, as características “[...] da juventude ‘global’ e dos modos de transição para a vida adulta, os contextos inerentes a cada sociedade interpõem-se na estruturação dos percursos juvenis e das suas perspectivas de vida, presente e futura” (GUERREIRO; ABRANTES, 2007, p. 05). Estes autores portugueses constataam que, embora seu país tenha sido predominantemente agrícola até os anos 1960, atualmente, “[...] os serviços empregam cerca de 60% da população e o sector primário apenas 5%” (GUERREIRO; ABRANTES, 2007, p. 05).

Desse modo, perguntamos: Quais as prerrogativas educacionais dos países em questão, Brasil e Portugal, em relação aos camponeses de cada país para os próximos anos?

No caso brasileiro, como aponta Mônica Molina, entre os principais fatores, que devem ser levados em consideração, estão os problemas estruturais da concentração de terras; a desvalorização social da agricultura familiar, especialmente a tradicional; a entrada de outras atividades, desvinculadas da agricultura, que passaram a requerer um tipo de educação formal e a chamar à atenção dos jovens. Sobre o processo formativo desta faixa etária, Fernandes e Molina (2017) ressaltam o fato de a falta de responsabilidade do Estado quanto à escolarização/educação no campo, como veremos no decorrer desta pesquisa.

⁸ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi extinta pelo Governo Brasileiro atual e será abordada no capítulo IV.

Percebemos que o modelo agrário brasileiro, no qual a terra perde sua função social e passa a ser usada por grandes transnacionais, resulta de um intenso processo de modernização, que abarca historicamente, conforme Fernandes, Welch e Gonçalves et al., (2014): uma das agriculturas mais avançadas do mundo, mas que ainda mantém o trabalho escravo; uma agricultura camponesa amplamente produtiva, mas sem a realização da reforma agrária; um discurso empresarial de eficiência e produtividade que não supera a fome e a pobreza. Nesse processo, “[...] as políticas agrárias têm ampliado os conflitos por terra por causa da intensificação da concentração fundiária” (FERNANDES; WELCH; GONÇALVES, 2014, p. 13).

Nestes países, a estrutura social agrária modificou-se drasticamente nos últimos anos e o agronegócio exige trabalhadores cada vez mais qualificados e capacitados às novas técnicas, às demandas da produção, sementes e insumos advindos do pacote agrícola do capital, seja transnacional ou nacional. Este modelo incentiva a intensificação da técnica e do conhecimento científico do capital, totalmente integrado ao mercado financeiro. Em face disso, um necessário conhecimento se apresenta tanto na agricultura capitalista quanto na agricultura camponesa, via produtores familiares ou empresários rurais (NETTO, 2017).

Entre tais paradoxos, compreendemos que as transformações são engendradas pela classe trabalhadora; é na luta diária que os sujeitos sociais coletivos produzem suas alternativas (SANTOS, B., 2018). Rosa Luxemburgo já alertava, em seus ensinamentos, que essas transformações revolucionárias vêm desde os trabalhadores, e “[...] que a consciência nasce da própria luta, na ação” (LOUREIRO, 2005, p. 28). Para esta revolucionária, não são as instituições que desencadeiam a revolução, mas é a situação revolucionária, na qual não há separação entre o elemento espontâneo e o consciente, a organização e as atividades se formam no decorrer da própria vida.

O campo e o território camponês estão embrenhados às demandas da reprodução ampliada do capital. A economia do agronegócio exige uma articulação global que coloca os camponeses como trabalhadores exclusivos da produção de *commodities* em tempo integral (OLIVEIRA, 2008). Em qualquer parte do mundo, o modo de vida camponês se subjaz ao modo de produção de mercadorias para exportação e os espaços de convivência comunitária perdem a referência por falta de tempo para dialogar, descansar, conversar, encontrar-se com vizinhos, amigos, parentes e demais grupos sociais do campo.

O campo português, com uma história agrícola tradicional e diversificada, restrito em dimensões e em demografia – no entanto, vasto em cultura camponesa – em sua maioria foi perdendo os traços do campesinato e, ao longo da história do país e das transformações da

agricultura, desenvolveu-se em três etapas específicas: até os anos 1950, uma produção para a subsistência; nos anos 1960 até 1974, uma produção sustentação da indústria; a partir dos anos 1980 até os dias atuais, foi evoluindo de acordo com as prerrogativas de produção da Política Agrícola Comum (PAC) e, deste modo, uma agricultura consubstanciada ao espaço-tempo das commodities e da União Europeia.

O campo brasileiro, apesar das riquezas naturais e culturais e da vastidão de terras e rincões, intensifica a produtividade em larga escala e a concentração fundiária, que é histórica, em detrimento da produção de alimentos saudáveis e da sustentabilidade ambiental. Este processo expropria, sistematicamente, aqueles que sobrevivem da terra, obrigando-os a deixarem o campo e buscarem empregos nas cidades.

Para tanto, em que medida estes processos se relacionam com o sistema educacional do país? Santos, M., (2018) identifica três momentos priorizados na história da Educação Rural do Brasil: entre 1930 e 1940, defendia-se uma educação que contribuísse com a fixação do homem e da mulher no campo. A partir da década de 1950, no período “desenvolvimentista”, com um propósito intenso de industrialização, iniciou-se um processo de supervalorização do mundo urbano, em detrimento do mundo rural. Nos anos 1960 e 1970, intensificaram-se os programas educacionais de influência estadunidense, pautados na educação para o desenvolvimento comunitário, junto à ideia, os Estados Unidos (EUA) poderiam investir em assessoria técnica e financeira também na América Latina (SANTOS, M., 2018), já que o Brasil apresentava disparidades regionais pelo modelo agrícola latifundiário.

Neste sentido, em contradição ao modelo de ensino que fortalece ainda mais a expulsão do jovem do campo, uma proposta alternativa – contra-hegemônica de Educação do Campo, no Brasil e América Latina, oriunda de um movimento de luta camponesa, que iniciou nos acampamentos e assentamentos do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), materializou-se em diversas instâncias da sociedade, no emergir do protagonismo de movimentos sociais e sindicais do campo. Este acirramento das contradições da luta de classes, intensificados pela acumulação do capital, em decorrência da consolidação do agronegócio, tem projetado ações formativas coletivas, como enfrentamento da classe trabalhadora do campo (FERNANDES, 2008).

No Brasil, as primeiras experiências de formação por alternância foram criadas no final dos anos 1960, no estado do Espírito Santo com a denominação Escolas Família Agrícola (EFAs). Posteriormente, nos anos 1980, em Alagoas, foram criadas as CFRs. Atualmente, existem oito diferentes CEFFAs. Os mais antigos foram as EFAs e as CFRs, os quais influenciaram a formação dos demais: as Escolas Comunitárias Rurais e as Escolas de

Assentamento, as Escolas Técnicas Estaduais, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), e o Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR) (SILVA, 2000).

Salientamos também que a realidade formativa brasileira, tanto nos níveis da educação básica quanto superior, a partir do início dos anos 1990, passou a projetar um olhar especial à Pedagogia da Alternância ao estruturar projetos pedagógicos fundamentados nesta composição, especialmente nos cursos de formação de professores. Por isso, trazemos à reflexão o processo histórico da educação do campo que passou da educação de base (MST) ao nível superior, sendo pressuposto da formação inicial de professores, necessária ao movimento que nasceu da educação básica do campo, do MST.

Em Portugal, as cinco Casas Escolas Agrícolas (CEA) foram se constituindo ao longo dos anos 1980, com base na ideia francesa (1935) e espanhola (1968). Entretanto, após 30 anos da primeira CEA, apenas a Casa Escola Agrícola Campo Verde, fundada em 1989, em Póvoa do Varzim, segue seu trabalho, que desde o início visava “[...] qualificar e promover a população rural proporcionando-lhe formação profissional e humana aos jovens filhos dos agricultores e suas famílias” (SOUSA, P., 2014, p. 17).

Ao analisarmos as complexas e múltiplas determinações do mundo do trabalho no campo, a partir da concepção do trabalho como a produção da própria vida dos camponeses, buscamos a valorização da história, da cultura, dos saberes e da ancestralidade, a fim de reconhecermos a construção de outras sociabilidades do trabalho, para além da forma reprodutiva do capital (THOMAZ JÚNIOR, 2002; MÉSZAROS, 2008). Quanto ao campesinato, para Shanin (2008, p. 08), na transformação capitalista da agricultura, ocorrem tendências simultâneas em diferentes regiões e partes do mundo, dentro da mesma sociedade, “[...] chamaremos essas tendências de processos de diferenciação, pauperização e marginalização”. Assim, diferentemente da teoria clássica do capitalismo, nestas circunstâncias, os camponeses “[...] nem desaparecerão completamente, nem permanecerão estruturalmente como antes, nem se tornarão proletários rurais” (SHANIN, 2005, p. 08).

Já no século XIX, Marx e Engels fizeram a crítica ao modo de produção que dividiu a sociedade em classes e tornou o tempo de trabalho humano e a propriedade privada as principais condições para a reprodução do capital. Para Shanin (2005), o camponês é, ao mesmo tempo, um modo de vida e uma classe social. Enquanto classe social subalternizada, no modo de produção capitalista, sua especificidade reprodutiva deve ser analisada pela maneira como produz sua existência, tendo como foco a produção da vida e não a reprodução do capital.

Por esta perspectiva, nossa questão principal de pesquisa foi: Em que aspectos a formação desenvolvida pela Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas –

Catuípe e pela Casa Escola Agrícola Campo Verde contribui para a territorialização do jovem no campo e qual o significado do trabalho para os egressos destas instituições?

Além desta, outras indagações correlatas surgiram: O egresso da Pedagogia da Alternância tem uma vida social mais associativa e comunitária, não se limitando ao empreendedorismo agrícola, incentivado para o desenvolvimento econômico? Quais os principais desafios e perspectivas do egresso como parte das disputas territoriais em questão? E as Casas Familiares Rurais, como têm se organizado e como atuam no sentido de oposição ao avanço do capital para formar os sujeitos críticos frente às contradições socioterritoriais em curso?

Em vista disso, nosso objetivo geral foi o de *analisar e compreender a relação entre a formação e a (re)produção da vida dos camponeses, egressos de dois Centros Familiares de Formação por Alternância: a Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas – Brasil e Casa Escola Agrícola Campo Verde - Portugal, tornando visíveis e credíveis as experiências interculturais destes territórios epistemológicos*. Para isto, os objetivos específicos são:

a) Discutir os principais conceitos e o pensamento contra-hegemônico que fundamentam as Epistemologias do Sul, articulando-os com o tema central da pesquisa, isto é, a dinâmica educação-trabalho e a territorialização do jovem egresso de Centros Familiares de Formação por Alternância;

b) Compreender a questão agrária por meio dos paradigmas em curso e da construção histórica do campo brasileiro e do campo português;

c) Caracterizar a práxis pedagógica da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas e da Casa Escola Agrícola Campo Verde, bem como a constituição destes territórios;

d) Compreender as contradições socioterritoriais dos pares dialéticos educação e trabalho, formação e modo de produção, no campo de vida dos egressos;

e) Reconhecer a ecologia de saberes a partir da relação escola e modo de vida dos egressos, com vistas à sua territorialização no campo.

Neste estudo, a reprodução social dos egressos reflete a incorporação de processos de produção, quanto aos bens materiais, à força de trabalho e ao sistema de relações sociais, do campo e do campesinato contemporâneos, que ocorrem conforme as mudanças estruturais de uma época histórica (dimensão diacrônica), mas também, há padrões da própria especificidade camponesa destes sujeitos, ou seja, intrínsecos ao sistema estrutural e territorial das Casas

Familiares Rurais com relação ao campo e à vida destes sujeitos (dimensão sincrônica): “Na terminologia estruturalista, um modo de produção tem, então, tanto uma dimensão sincrônica quanto diacrônica, isto é, representa não apenas um sistema especificamente estrutural, mas também uma época histórica” (SHANIN, 2005, p. 10).

Nesta tradução intercultural, tivemos a pretensão de compreender o território epistemológico camponês pela perspectiva das Epistemologias do Sul. Para isto, delineamos um universo teórico, metodológico e pedagógico a partir do conhecimento nascido das lutas sociais dos egressos destas Casas Familiares Rurais, brasileira e portuguesa, que representam formas de conhecimentos que são ignorados pelo capitalismo, patriarcado e colonialismo, do modo de produção hegemônico e da cultura dominante do Norte global.

Nossa pesquisa tem como centralidade a temática educação e trabalho do modo de vida camponês sob o olhar da Educação do Campo. A partir da pesquisa de campo e dos relatos, observações e vivências nas escolas e nas moradias dos egressos, os três grandes eixos apontados foram: **o/a⁹ jovem e o mundo, o/a jovem e a escola e o/a jovem e a família**. Deste modo, a tese está organizada em cinco capítulos, além da introdução.

O segundo capítulo aborda as Epistemologias do Sul e a relação com o tema da pesquisa; o terceiro capítulo relaciona “o/a jovem e o mundo”, na compreensão do campo e do campesinato frente à economia do agronegócio, conforme a historicidade e formação territorial de cada país em questão. A seguir, o quarto capítulo, intitulado “o/a jovem e a escola”, abordará a história e práxis da CFRTV e da CEACV ao compreender os processos de formação destas territorialidades. Discutirá, ainda, as contradições socioterritoriais da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância nos campos de vida dos egressos. No quinto capítulo, o tema é “o/a jovem e a família” e, neste, discutiremos o trabalho e a (re)produção da vida, a práxis da conexão educação e trabalho, os desafios, as perspectivas, e aponta, a partir de seus tradutores, o modo de vida e a ancestralidade como condicionantes da permanência destes sujeitos no campo. No sexto e último capítulo da tese, a partir das aproximações e contrastes que envolvem as *Casas* estudadas, em uma perspectiva sincrônica e diacrônica do processo, trazemos uma tradução intercultural acerca das realidades vivenciadas pelos egressos dos dois países, Brasil e Portugal, com vistas a compreender o território epistemológico camponês enquanto um aspecto fundamental da territorialização dos jovens no campo da contemporaneidade.

⁹ Compreendemos a importância político-cultural e sócio-histórica, antipatriarcal e anticolonial, do uso dos dois termos “a jovem” e “o jovem” como desconstrução das relações de patriarcado, colonialistas e capitalistas, que continuam desumanizando e inferiorizando o feminino em relação ao masculino nas sociedades ocidentocêntricas. Contudo, no decorrer do texto, usaremos com maior frequência o artigo definido “o” (jovem) para que não haja tantas repetições na leitura.

A trajetória metodológica deste estudo será detalhada a seguir, não como um capítulo separado, mas, como um complemento da introdução, a fim de efetivar maior visibilidade e, sobretudo, valorizar o caminho percorrido.

1.1 NOTAS SOBRE O CONTEXTO E O PERCURSO DA PESQUISA: SOCIOLOGIA DA AUSÊNCIA E SOCIOLOGIA DA EMERGÊNCIA EM TRADUÇÃO

O processo de construção do conhecimento acerca do fenômeno e da questão de partida desta pesquisa pretende o estabelecimento de uma relação dinâmica entre o sujeito e o espaço geográfico em que se insere, bem como o “[...] reconhecimento da luta dos contrários como fonte do conhecimento” (SOUSA, J., 2014, p. 02). Do mesmo modo, propomo-nos à produção e validação de conhecimentos das experiências de resistência dos sujeitos do campo que têm sido vítimas da injustiça, opressão e destruição causadas pelo capitalismo (SANTOS, B., 2018). Do ponto de vista do conhecimento como processo, para que possamos analisar dialeticamente os fenômenos, precisamos realizar operações de síntese e de análise que esclareçam não só a dimensão imediata (que percebemos imediatamente) como também, e, sobretudo, a dimensão *mediata* (que, aos poucos, descobrimos, construímos ou reconstruímos) delas (KONDER, 2004).

Pelo olhar de sua própria práxis, aprendemos com o educador popular brasileiro,

A pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta. Quanto mais, em tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito, pesquisar ou educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento (FREIRE, 1990, p. 35).

As Epistemologias do Sul se propõem a reconhecer e visibilizar saberes não-existentes ao capital e às relações capitalistas, de patriarcado e colonialistas. “O objetivo das epistemologias do Sul é permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas deste modo, serão capazes de o transformar de acordo com suas próprias aspirações” (SANTOS, B., 2018, p. 19). Deste modo, o ato do conhecimento poderá ocorrer por meio da apreensão da materialidade histórica da vida destes egressos, sujeitos em suas relações sociais, num processo de abstração intelectual, que consiste

em deslocar-nos do imediato, vinculando à totalidade, outros processos da sociedade capitalista, para então retornarmos ao ponto de onde partimos, ao sistematizarmos o novo, o concreto sobre a relação de mediação entre o conhecimento e a vida dos egressos.

O território da Casa Familiar Rural Três Vendas, localizada na região noroeste do Rio Grande do Sul, em Catuípe, Brasil, contou com 60 egressos¹⁰ no período 2008-2016, destes, 13 são do sexo feminino e 47 do masculino. A instituição foi fundada em 2005 e, desde então, nestes 14 anos vividos, a escola trabalha com formação em Agricultura. Inicialmente oferecia curso de qualificação aos agricultores e, a partir de 2013, com certificação ao Ensino Médio em Técnico em Agricultura. São camponeses que buscam uma educação que possa contribuir com a melhoria das condições de vida do jovem e da família do campo. As famílias têm cinco integrantes em média, que possuem em torno de 12 hectares por estabelecimento familiar agrícola (propriedade¹¹), sendo todos proprietários da terra. Há famílias de egressos que arrendam uma parte para outros e alguns arrendam pequenas porções de terra para ampliar o próprio espaço de produção. Para tanto, o trabalho é exclusivamente familiar e possui uma característica reprodutiva baseada na diversificação de culturas, relacionada à produção leiteira, grãos, hortifrutí, ovos, suínos, gado, peixes, mel, entre outras. Os egressos desenvolvem um Projeto Profissional de Vida¹² (PPV) iniciado desde a formação na CFR e que continua sendo essencial para a reprodução familiar. Noventa por cento (90%) dos jovens permanece no campo, no seu lugar de vida, a continuar o trabalho e modo de vida dos pais.

A Casa Escola Agrícola Campo Verde, localizada na região norte de Portugal, em Póvoa do Varzim, teve em seu território 216 egressos no mesmo período. Desde sua fundação, em 1989, o foco formativo da CFR foi na agricultura. No entanto, atualmente, oferece uma diversidade de cursos que se relacionam ao trabalho no campo – sem necessariamente, ser em agricultura. As famílias estão constituídas por quatro integrantes em média. Os estabelecimentos possuem, aproximadamente, 25 hectares de terra própria, com trabalho familiar dedicado exclusivamente à produção leiteira, com uma média de 150 vacas em cada moradia/exploração¹³. Portugal é um dos 28 países que, atualmente, fazem parte da

¹⁰ Neste trabalho não faremos a discussão sobre patriarcado, haja vista que não foram observadas ou mencionadas pelas/os entrevistadas/os. Quanto aos egressos portugueses não tivemos acesso ao número de egresso do período (2008-2016) separando-os por sexo. No entanto, entre os egressos entrevistados, em um total de 10 camponeses, foram 5 mulheres e 5 homens e, quanto aos fundadores e demais representantes do território, entrevistamos 3 mulheres e 7 homens.

¹¹ Propriedade é a designação culturalmente dada ao estabelecimento familiar agrícola, no Brasil.

¹² Este projeto faz parte da formação/escolarização como prática a ser desenvolvida pelo jovem em sua moradia/propriedade.

¹³ Exploração é a designação dada pelos portugueses ao estabelecimento familiar agrícola. Exploração é no sentido da atividade produtiva, ou seja, o sujeito pode ter uma propriedade, mas não ter uma exploração agrícola. No caso destes camponeses, egressos da CEACV, eles são proprietários e exploram seu estabelecimento agrícola.

Comunidade Europeia e, por isso, têm uma organização agrícola definida pela PAC, conforme a vocação reprodutivo-ambiental de cada região do país. A produção territorial que envolve esta Casa Escola Agrícola possui em sua participação a permanência de 90% dos egressos no campo, os quais também objetivam a sucessão geracional.

A realidade (re)produtiva destes camponeses constitui-se em um modo de vida que visa, sobretudo, à autossustentabilidade, ou seja, conseguir, no seu espaço de produção, o maior nível de autossuficiência possível (trabalho familiar, recursos naturais, fertilidade do solo, água, produção alimentar, trocas de serviços, maquinários e saberes, lazer e vivência comunitária). Para tanto, estão envolvidos em um espectro formativo e epistemológico, e de relações sociais comunitárias, que têm ajudado a melhorar a qualidade de vida de suas famílias, do local e do território.

Como dissemos, nossa proposta consiste em analisar a formação requerida e implementada pelas *Casas*¹⁴ e sua relação com a territorialização do jovem no campo. Queremos compreender as transformações decorrentes das contradições do movimento de luta destes camponeses, determinadas pelo modelo de desenvolvimento hegemônico, procurando negar a expressão imediata para buscarmos o movimento de saturação das determinações, suas mediações, em vista de que o conhecimento teórico é a ultrapassagem do imediato para o abstrato, pois o pensamento reconstrói o processo de constituição da realidade e consiste em se pôr, se opor, se compor, formular-se, reconstruir as ideias, e então sistematizá-las em um novo conhecimento (NETTO; BRAZ, 2012). Deste modo, voltamo-nos à compreensão da vida social dos egressos destas instituições.

Alicerçado nas Epistemologias dos Sul, considerando a temática abordada e os objetivos da pesquisa qualitativa, este percurso ancorou-se em um estudo bibliográfico e documental, fundamentado nas reflexões e discussões dos aportes teóricos da relação Educação e Trabalho, Campo, Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, Juventude e Território, Projeto Político-Pedagógico (PPP) e demais documentos da(s) escola(s), por meio da observação participante, de entrevistas semi-estruturadas, as quais foram gravadas e transcritas e envolvem egressos, pais, gestores e professores, em diálogos e observações que ocorreram em três fases distintas, duas no Brasil e uma em Portugal, além da participação em encontros na CFRTV, no Brasil.

¹⁴ Usaremos a palavra *Casa* (com C maiúsculo) ou escola, nos referindo à Casa Familiar Rural Três Vendas (autodenominada Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas) ou a Casa Escola Agrícola Campo Verde, espaços formativos desta pesquisa. Embora suas denominações sejam diferentes, ambas têm o mesmo sentido, pois têm sua origem nas Maisons Familiales Rurales francesas.

Ao todo, foram conversas e entrevistas com 80 pessoas. Destas, 60 envolvem o território da CFR brasileira e 20 o território português. A primeira etapa de entrevistas, com egressos da CFR Três Vendas, ocorreu em julho e setembro de 2017; a segunda, em junho e julho de 2018. Em novembro e dezembro de 2018 e fevereiro de 2019, foram realizadas as entrevistas na CEA Campo Verde, em Portugal. A organização em momentos distintos decorre da caminhada e amadurecimento acadêmico, intrínsecos à pesquisa, no movimento do teórico-empírico, dos aprendizados que se fazem ao longo do percurso, sobretudo, no movimento próprio das realidades concretas e em suas transformações, tanto no ambiente escolar quanto domiciliar/comunitário dos egressos de cada país.

Salientamos que participamos de alguns encontros do território Casa Familiar Rural e Pedagogia da Alternância, desde 2010, em momentos de formações das CFRs da região Sul do Brasil, especialmente enquanto participamos ativamente do processo de constituição da Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari (2010-2013)¹⁵, de modo que estes não foram os primeiros contatos estabelecidos entre nós e algumas pessoas da CFRTV/Catuípe. Ao contrário, aqueles foram desencadeadores do interesse em realizar o doutoramento e aprofundar a pesquisa. Aliado ao interesse da pesquisadora houve uma solicitação do diretor da CFR de Catuípe, declarado no primeiro contato pelo Sr. Venildo Turra, quando explicitou o interesse da instituição ao fato de que, desta pesquisa, resultasse um livro, uma narrativa da história da *Casa* a partir da vida dos egressos, por isso, a necessidade de conversarmos com cada um deles no período. Assim, o Professor Turra teve como prioridade o trabalho de acompanhamento às visitas destes camponeses. Algumas viagens foram acompanhadas pelo egresso, e também monitor, Rudinei Mantovani, que prontamente se disponibilizou.

Neste reencontro, tivemos outros momentos de convivência na instituição, nos quais ocorreram conversas, entrevistas e visitas às moradias/comunidades, de modo que, dos primeiros 60 egressos, entrevistamos 54, uma vez que não encontramos os demais. Foram vivências em Tempo Escola (TE), onde foi observado o funcionamento teórico-metodológico, a organização do trabalho dos gestores, professores, monitores e demais integrantes do processo e, em Tempo Comunidade (TC), em visitas e conversas em seus espaços de vida.

Os momentos de campo da pesquisa estabeleceram-se de acordo com as possibilidades dos gestores de cada *Casa* e também da pesquisadora. No que tange à Casa Familiar Rural brasileira, foi solicitado que entrevistássemos cada um dos sessenta (60) jovens formados entre 2008 e 2016, porque, como mencionamos, foi requerido um retorno da Universidade, enquanto

¹⁵ Conforme a Dissertação de Mestrado: Zimmermann (2014) e Zimmermann e Meurer (2016).

instituição que busca tais conhecimentos, regularmente, junto à escola. Na Casa Escola Agrícola portuguesa, como nosso período de estágio foi menor, organizamos as entrevistas de acordo com o tempo e as possibilidades logísticas disponíveis pelos gestores que nos acolheram. Em Portugal, a apreensão da realidade ocorreu também por meio da participação em Congressos (Viseu e Coimbra), seminários e diálogos sobre o campo português e as transformações socioterritoriais que vem ocorrendo na atualidade, especialmente no que se refere à transição de uma agricultura familiar para a biológica¹⁶.

Concordamos com Sousa, J., (2014, p. 02) ao afirmar que “[...] pesquisar significa, assim, refletir acerca da realidade social tomando como referência o empírico, e por meio de sucessivos movimentos de abstração (elaborações teóricas), chegar ao concreto”.

Participar do dia a dia das *Casas*, assim como de momentos nas moradias dos egressos, em fases distintas, foi de suma importância para este estudo, no sentido da organização do pensamento da pesquisadora, especialmente no que concerne ao estabelecimento das categorias que fundamentaram o estudo, essas conexões se deram na dialética da dinâmica da produção do conhecimento que está sempre em movimento nos diversos âmbitos da pesquisa.

A participação e o acompanhamento do Sr. Venildo Turra, diretor da CFR Três Vendas, de Catuípe, durante as visitas têm, pelo menos, dois sentidos fundamentais: primeiro pela possibilidade de estarmos, juntos, a dialogar durante os dias de estrada e, especialmente, porque seria muito mais complicado encontrar os destinos (endereços) na vasta área geográfica de abrangência das moradias de cada egresso; segundo, porque, enquanto conversamos ou ouvimos os jovens, fomos nos reconstruindo enquanto pesquisadores, nas nossas ações como pessoas que trabalham com educação, passamos a ser dois pesquisadores aprendentes, eu e o professor Turra. De cada espaço visitado, conhecido, percorrido trazemos e levamos novas indagações.

No período da pesquisa de campo em Portugal, tive o privilégio do encontro com pessoas acolhedoras, que se colocaram à disposição sem precedentes. A CEA Campo Verde fica a 160 Km da cidade de Coimbra, onde eu morava no período do estágio, aproximadamente 2 horas de auto-carro (ônibus) ou comboio (trem), de modo que, em cada momento de pesquisa, eu ficava alguns dias em Póvoa do Varzim, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados ou visitados. Ressalto que o Diretor da escola, Professor João Nuno Novais, foi extremamente

¹⁶ Este assunto sobre a transição de uma agricultura familiar para uma agricultura biológica em Portugal será discutido de maneira mais abrangente no capítulo 4. Ver mais sobre o evento em Seminário “Agricultura familiar, agricultura biológica e desenvolvimento rural”. Disponível em: <<https://agriculturabiografamiliar.wordpress.com/seminario-agricultura-familiar-agricultura-biologica-e-desenvolvimento-rural/>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

solícito e dinâmico no encaminhamento e organização das entrevistas, considerando que precisei falar e encontrar pessoas fundadoras, gestoras, professores e funcionários, egressos, famílias, sujeitos da comunidade, enfim, um conjunto que pudesse trazer o máximo de informações acerca da constituição deste território.

Eis a dialética dos processos de aprender e de ensinar, enquanto coleta os dados e compreende o contexto, faz parte deste e, ao interferir nele é modificado pessoalmente; já que as perguntas da pesquisa geram reflexões e outras perguntas dos entrevistados. Estas são algumas fotos dos momentos de interlocução nos campos. O campo brasileiro com ares rurais e o português com ares mais urbanos, as “aldeias” são quase uma continuação das cidades.

Figura 1 - Lugares de vida camponesa – Brasil (2017/2018)



Fonte: Acervo da autora.

Figura 2 - Lugares de vida camponesa – Portugal (2018/2019)



Fonte: Acervo da autora.

Concebemos a tarefa de identificar e discutir a validade de conhecimentos e de modos de saber não reconhecidos como tais pelas epistemologias dominantes. Os saberes camponeses são não-existentes por não serem produtores de lucratividade, por serem engendrados por sujeitos incapazes de produzir conhecimentos válidos, devido a sua “falta de preparo científico”, em relação à ciência produzida para o mercado e às empresas do agronegócio. Estes conhecimentos podem estar no campo e na cidade, podem estar na convivência em comunidades ou nos arredores da cidade, quando um sujeito, mesmo tendo que deixar seu lugar de vida, mantém sua horta, sua criação de galinhas e ovos, seus costumes e tradições.

As epistemologias do Sul têm de proceder de acordo com aquilo que designo como sociologia das ausências, ou seja, transformar sujeitos ausentes em sujeitos presentes como condição imprescindível para identificar e validar conhecimento que podem contribuir para reinventar a emancipação e a libertação sociais (SANTOS, B., 2018, p. 21).

Do grupo de egressos da CFRTV/Catuípe, a serem visitados/entrevistados, como citamos, alguns não foram encontrados (6 dos 60) e, por isso, perguntamos aos vizinhos, aos pais que nos recebiam, às pessoas que tiveram/tinham contato e que poderiam ter alguma informação a respeito. As manifestações revelaram que estes haviam saído em busca de trabalho em outros lugares (cooperativas, oficinas, outras propriedades). Essas decisões camponesas, conforme os relatos, foram tomadas pela necessidade de sobrevivência e não no sentido de acumular riqueza em outros locais, são, também, a nosso ver, relações não-capitalistas engendradas pelo modo capitalista de produção.

Nos períodos das visitas e entrevistas, viajamos durante dias, em um roteiro organizado pelos gestores das *Casas*, com uma logística apropriada, no sentido da otimização do tempo e dos custos com deslocamento pelo “interior” de Catuípe, Ajuricaba, Ijuí, Jóia e Nova Ramada (Brasil) e na região de São Pedro de Rates, Póvoa do Varzim, ao Norte de Portugal. No Brasil, por estradas de chão, com um percurso cheio de buracos e percalços, com estradas de difícil acesso e, no primeiro período (durante um mês), como estava há tempos sem chuvas, sentíamos-nos encobertos, literalmente, por terra. Este aspecto da falta de infraestrutura foi explicitado nas falas dos egressos e de seus familiares, como um problema histórico e político a ser considerado quando pensarmos as adversidades da vida de um camponês.

Já os campos de Portugal têm acesso via estradas com asfaltamento e em ótimas condições de tráfego. Lá, o “interior” pode ser confundido com cidadelas. As “aldeias”, em sua grande maioria, são estruturadas com cafés, áreas de lazer, escolas, pequenos hospitais, atendimento odontológico e um comércio com feiras locais, pequenos centros comerciais, museus.

Em setembro de 2018, participamos de um “Encontro de Egressos EEMCFRTV”, ocorrido no dia 29, que possibilitou a apreensão de aspectos como o “olhar” do jovem sobre a Casa, as relações constituídas no território e a importância destas relações na produção e reprodução da vida dos egressos da CFRTV. Também participamos de um dia de Formação pela Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR-SUL), ocorrido na CFRTV, envolvendo integrantes de cinco das sete CFRs do RS, pessoas da comunidade e de diversas entidades apoiadoras, alunos, governanta, monitores. Neste dia, além dos diálogos, palestras e discussões, tivemos a possibilidade de vivenciarmos o feitiço de melado. Os responsáveis foram alguns alunos, monitores, uma mãe e uma avó (91 anos de idade) que iam ensinando saberes ancestrais sobre a cana-de-açúcar e o processo de constituição do melado (quantidades, ponto, temperatura, etc.), permeados por histórias inusitadas, que cada um tinha para contar, e pelo conhecimento culturalmente produzido pelos sujeitos coletivos,

em uma convivência de reciprocidade entre os pólos singulares, da escola e da comunidade.

Em 2019, no dia 23 de setembro, participamos do “Encontro Regional de Jovens Rurais”, organizado pela Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) – RS, Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Rio Grande do Sul (FETAG-RS) e CFRTV. Foi um dia de muito aprendizado e a possibilidade de vivenciar o quanto a *Casa* é reconhecida e está em relação contínua com a comunidade local e regional – uma atividade fundamental no sentido de divulgar e dar visibilidade do seu trabalho junto a outros trabalhadores e jovens do campo.

Ao passar destes dias na CFR Três Vendas, convivemos em momentos de estudo, de refeições, de reuniões com entidades da comunidade, pernoitamos e participamos de diversas atividades¹⁷ que fazem parte do cotidiano da instituição, rodas de conversas ao redor do fogão à lenha, serões, comemorações festivas, além de outras, como a organização da *Casa* e o fazer compras em estabelecimentos da cidade de Catuípe e na casa de um egresso, para as refeições da semana. Durante o desenvolvimento da pesquisa pelo território da escola de Póvoa do Varzim, também tive a oportunidade de pernoitar nas imediações da escola que, apesar de dispor de um espaço privilegiado e com amplas acomodações, já não dispõe de internato, o que é reconhecido pelo coletivo como algo que restringe algumas das fundamentais aprendizagens destes espaços-tempos de convivência em Tempo Escola, como as equipes de trabalho, as tertúlias, os momentos em que uns ajudam aos outros ou pensam soluções em conjunto. Para estes, somente o internato pode proporcionar uma formação integral mais abrangente, intencionalizada pelo Projeto Político-Pedagógico da CEACV, questão que será mais bem discutida no capítulo IV.

Nesse sentido, julgamos fundamental a congregação de conhecimentos transdisciplinares na busca pela apreensão e compreensão das relações entre educação e trabalho e as disputas paradigmáticas e políticas entre o agronegócio e o campesinato, por meio das formas possíveis de articulação ou afirmação dos contrários, das disputas territoriais em curso.

Thomaz Júnior (2002, p. 17) ressalta que,

[...] somente através das pesquisas será possível apreendermos as especificidades da dinâmica do trabalho nos diferentes lugares e conseqüentemente, quais os significados da subjetividade que (re)definem ações, posturas, alianças políticas, pactos e projeto

¹⁷ No dia a dia da Casa, em TE, os jovens participam de equipes: Equipe da Refeição, Equipe da Espiritualidade, Equipe da Limpeza Interna, Equipe Externa (horta, pomar, agrofloresta).

de sociedade dos trabalhadores, particularmente do movimento operário e dos movimentos sociais de maneira geral.

A compreensão da realidade, em um processo histórico, requer uma análise, relacionando os meios e modos de produzir e a configuração social que determina como esses meios e modos são praticados a partir dos condicionamentos que incidem sobre a produção da vida dos egressos e sobre a formação desenvolvida pela CFRTV e pela CEACV, a isso denominamos de sociologia da emergência, conforme Boaventura de Sousa Santos (2018).

Para tanto, ressaltamos os traços essenciais a serem considerados na pesquisa, consoante afirma Lefebvre (2013, p. 22, grifos do autor): “[...] a retirada dos fatos e das ideias de seu aparente isolamento, a concepção de que *tudo se relaciona*, de que existe um *movimento conjunto* e a *resolução das contradições*, a fim de atingir um pensamento ou uma realidade mais ampla, mais complexa”, os quais poderão elevar a compreensão do processo histórico de produção e de reprodução da vida dos egressos, em especial: como tem ocorrido o acesso dos trabalhadores do campo à educação e às políticas públicas de cada país? Quais as exigências capitalistas de controle e esvaziamento estratégico do campo e dessa educação? Qual a importância da relação escola-trabalho no processo de emancipação humana para estes coletivos? Em que aspectos percebemos a subordinação da estrutura escolar das CFRs, do processo pedagógico e da gestão à lógica da agricultura empresarial capitalista?

Concordamos com os diversos teóricos que fundamentam este estudo que é na luta, na resistência, na contradição, que acontecem as possíveis transformações. Neste sentido, a história humana depende também da organização de fatores subjetivos, de decisões e de escolhas, processos que comportam alternativas e dependem de iniciativas pessoais e coletivas, às quais um território epistemológico passa a ser condição de reexistência.

Nosso estudo não estará centrado nas diferenças, e estas não serão negligenciadas. Pelo contrário, entendemos que, no modo de produção capitalista, a singularidade de cada espaço de vida ocorre pelo que está presente no fundante do que é universal. Assim, nossa pretensão foi uma análise voltada às relações subjacentes à totalidade do modo de produção, no qual a classe trabalhadora, urbana ou rural, está em constante luta, resistindo à classe burguesa e ao capital, unificadas pelo capitalismo que, contraditoriamente, produz riqueza e pobreza, simultaneamente, no campo e/ou na cidade.

Portanto, a partir da abordagem das Epistemologias do Sul, buscamos reconhecer a ecologia de saberes, no que se aproximam e no que se contrastam com base no que foi “contado” pelos tradutores do território camponês. Esta tradução intercultural considera o processo histórico (perspectiva diacrônica) dialeticamente à experiência de vida dos egressos de Casas

Famílias Rurais, que vivenciam o campo do Brasil e de Portugal deste momento (perspectiva sincrônica).

A organização do pensamento com vistas à sociologia ausente e emergente aqui pretendida pode ser demonstrada conforme a Figura 3, no esquema abaixo:

Figura 3 - Território Epistemológico Camponês



Fonte: Elaborado pela autora.

2 EPISTEMOLOGIAS DO SUL E TERRITÓRIOS COGNITIVOS CONTRA-HEGEMÔNICOS (OU INSURGENTES): DA INVISIBILIDADE À (RE)EXISTÊNCIA

“Antigamente as nações mandavam seus exércitos conquistar territórios e o nome disto era colonização. Hoje as grandes nações mandam suas multinacionais conquistar mercados e o nome disto é globalização” (Milton Santos).

A territorialização do jovem do campo, assim como os processos de desterritorialização e reterritorialização (RAFFESTIN, 1993; HAESBAERT, 2004; FERNANDES, 2008) são aqui compreendidos como movimentos decorrentes do metabolismo do modo de produção capitalista (que é também, patriarcal e colonial) e da ampliação do capital por meio do desenvolvimento do agronegócio na contemporaneidade do espaço agrário.

Estes conceitos, bem como a relação entre a formação do jovem com sua permanência no campo, foram compreendidos a partir da teoria das Epistemologias do Sul. Neste sentido, nosso propósito, neste primeiro capítulo, é discutir os principais conceitos e o pensamento contra-hegemônico que fundamentam esta teoria, articulando-os, ao longo do texto, com o tema central da pesquisa, isto é, a dinâmica educação-trabalho e a territorialização do jovem egresso de CEFFA.

A teoria das *Epistemologias do Sul* se dedica à experiência colonial moderna e suas permanências para explicar as relações de poder no presente. Sua constituição se estrutura sob três pressupostos básicos: “[...] aprender que existe o Sul, aprender a ir para o Sul, e aprender a partir do Sul e com o Sul” (SANTOS, 2002, p. 237). Ao contrário do que parece, a metáfora Norte/Sul não se refere a um espaço geográfico apenas, mais que isso, congrega espaços-tempos humanos não-existentes, sujeitos não-cidadãos e não-presentes no mundo da globalização neoliberal hegemônica.

Assim, a teoria se propõe a creditar pedagogias pós-abissais no mundo, ou seja, visibilizar aquelas que reconheçam a história dos vencidos (negros, mulheres, camponeses, migrantes, etc.) como epistemologias do sul/sul global. A metáfora intrínseca à teoria pode assim ser entendida:

O norte e o sul são relativos um ao outro; se pode falar sobre o norte do norte (Alasca, Escandinávia e Sibéria, por exemplo); sobre aqueles lugares que são o sul do norte e o norte do sul (por exemplo: Portugal, Marrocos, Taiwan, México e Alabama nos Estados Unidos), assim como, falar do sul do sul (por exemplo, Moçambique, Austrália e Uruguai), em cujo interior também é possível localizar o "norte" e o "sul" (GUILHERME; DIETZ, 2014, p. 03, tradução nossa).

De acordo com o sociólogo Boaventura de Sousa Santos, estas epistemologias se constroem como um contraponto ao pensamento ocidental moderno (colonialista, patriarcal e

capitalista), que produz ao longo da história, uma linha abissal separando o mundo do submundo, os vencedores dos vencidos, que estão presentes tanto no Norte quanto no Sul global. A crítica a essa segregação reclama justiça cognitiva e, *abissal*, neste caso, caracteriza-se como uma linha que limita dois lados da realidade social, dialéticos e contraditórios entre si.

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo do “outro lado da linha”. A divisão é tal que o “outro lado da linha” desaparece enquanto realidade torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente (SANTOS, 2002, p. 19).

A ideia de superioridade da forma de vida ocidental, que torna o Norte da linha – cognitiva, tecnológica, econômica e socialmente, mais desenvolvida que o resto do mundo – expressou, e continua a expressar, as dicotomias geoespaciais e sócio-históricas enfatizadas pela maioria das ciências sociais modernas, desde o século XIX. Esta hierarquia coloca em lugares opostos ocidente/oriente, superior/inferior, desenvolvimento/subdesenvolvimento, povos civilizados e bárbaros, os que sabem e os que não sabem, os possuidores e os despossuídos (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007). No âmbito contraditório e desigual da sociedade capitalista, e em nome da modernidade, culturas, sujeitos, grupos, modos de vida, saberes e conhecimentos são, histórica e politicamente, invisibilizados. Constituem-se, de acordo com Santos, B., (2018), em um desperdício de atividades, de experiências e de agentes sociais, produtores e criadores que, sistemática e intencionalmente, são ignorados, negligenciados e expropriados do espaço presente da realidade social em movimento.

No processo sócio-histórico de colonização do saber e do fazer, os sujeitos em atividade (VYGOTSKY, 1998), do Sul global, estranhados humanamente na sua própria desconstrução/invisibilidade, são induzidos a perceberem sua existência apenas como utilitária, alienando-se enquanto força motriz do crescimento econômico da realidade futura, “a sociedade prometida” pelo capital. Esta razão ocidentocêntrica assenta-se na óptica de que, pelo trabalho e esforço, físico e mental, e num processo linear ascendente, o ser social chegaria à garantia de “um futuro melhor” (SANTOS, B., 2018).

Dessa maneira, o presente torna-se somente uma passagem para um devir de vida melhor. O sistema hegemônico de desenvolvimento linear, que acaba por tornar a sociedade uma engrenagem perficiente do capital, estabelece um ciclo esquisofrênico, em que as pessoas concentram energia na reprodução do capital, e não na produção da vida, com olhos no passado e para o futuro, desperdiçando ou dispensando o valor das insurgências da práxis do presente (SANTOS, 2011).

Para compreendermos a relação entre a formação (escolar e territorial) e a (re)produção da vida destes egressos, propomo-nos a refletir a respeito das contradições do espaço agrário contemporâneo, correlacionando-a com as mediações territoriais determinantes, objetivas e subjetivas, que permeiam o global e o local (SANTOS, 2009) do campo brasileiro e português. A interculturalidade aponta para a necessidade de darmos visibilidade aos conflitos econômicos, educacionais, ideológico-políticos, estruturais, vividos pelo camponês em suas relações de educação e trabalho, assim como, às formas de enfrentamento no modo de vida destes sujeitos. Desde o seu espaço cotidiano para, dialeticamente, apreendermos os conhecimentos ancestrais/tradicionais da agricultura que permanecem e se vinculam ou emergem do processo político e social neoliberal em andamento. A tradução da realidade vivida como possibilidade de emancipação humana, indica a “[...] importância à geopolítica do conhecimento e do lugar de enunciação epistêmico, político e ético” (WALSH, 2007, p. 53) nas relações sociais.

Embora possa parecer o contrário, o fim do colonialismo não pôs fim à herança colonial que carregamos até os dias atuais. A relação econômica e política de dominação, a priori encerrada a partir do fim da Guerra Fria¹⁸, no século XX, não significou o fim da colonialidade como relação social, cultural e intelectual (QUIJANO, 2007). A ideologia dominante segue presente socioespacialmente na América Latina e se materializa das mais diversas formas em nossas instituições políticas e acadêmicas, em nossas práticas sociais, em nossa memória, em nossa linguagem, em nossas subjetividades e, por conseguinte, na maneira como produzimos conhecimento.

Há, portanto, a necessidade de uma descololização e reconhecimento de outros saberes, outros pensamentos, outras pedagogias, outras metodologias, as quais implicam, necessariamente, em uma ciência geográfica também descolonizada e que possa fortalecer o pensamento crítico sobre os não-existentes, as não-experiências, aquelas invisibilizadas pelo pensamento eurocêntrico dos vencedores. Descolonizar, deste modo, significa uma construção epistemológica relacional, horizontal, dialógica, crítica, intercultural, que credibilize a práxis de “outros” saberes e alargue a experiência presente como processo contínuo de transformação. “Na América Latina, o grande desafio ainda presente é tornar visível a diversidade cultural

¹⁸ “A Guerra Fria foi uma disputa pela superioridade mundial entre Estados Unidos e União Soviética após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). É chamada de Guerra Fria por ser uma intensa guerra econômica, diplomática e ideológica pela conquista de zonas de influência. A disputa que se estendeu por quarenta anos dividiu o mundo em blocos de influência das duas superpotências com sistemas econômicos e políticos diferentes, EUA e URSS colocaram o mundo sob a ameaça de uma guerra nuclear. Os EUA assumiram a liderança do chamado mundo capitalista, e a URSS, do mundo comunista” (RESUMO..., 2019, s./p).

original, que sobreviveu à segregação colonial e aos processos de imigração e assimilação, bem como a homogeneização nacional que ocorreu desde a independência” (GUILHERME; DIETZ, 2014, p. 20, tradução nossa).

Os conceitos de “interculturalidade¹⁹” e de “multiculturalismo”, muito usados atualmente, se diferem significativamente, embora converjam em uma mesma problemática geral. O de “multiculturalismo” “[...] refere-se a várias culturas justapostas e até contrapostas, refratárias a um unitário processo de integração e de hegemonia político-cultural, permanecendo, assim, em tensão entre si” (NOSELLA, 2013, p. 53). Já o conceito de “interculturalidade” “[...] carrega semanticamente forte densidade ética por apontar uma direção valorativa à tensão multiculturalista” (NOSELLA, 2013, p. 53), com vistas a uma proposta de “universalismo crítico” e de ética intercultural de democracia, justiça e direitos no mundo contemporâneo.

Em sua complexidade histórica, cultural e acadêmica, os prefixos “inter” e “multi” foram sendo usados, tanto em ambientes acadêmicos, quanto em documentos oficiais, como os da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)²⁰. De acordo com cada país ou região (Estados Unidos, América Latina, Europa) os significados também vão se constituindo, ideológica, política e pedagogicamente de maneiras distintas (GUILHERME; DIETZ, 2014).

Enquanto o conceito de “multiculturalismo” carrega maior densidade política, inscrito “[...] nas políticas públicas necessárias aos governos, diante da coexistência de várias culturas em um território” (NOSELLA, 2013, p. 54), o conceito de “interculturalidade” refere-se ao intercâmbio cultural, à integração entre saberes e à construção de respostas aos conflitos coexistentes.

Guilherme (2019) ressalta que é recente a entrada e heterogêneo o significado dado aos termos “interculturalidade”, “multiculturalismo” e “transcultural”, no léxico das políticas transnacionais e nacionais, dos estudos acadêmicos e das mídias. Com o uso de diferentes sufixos (“ismo” e “ade”) e prefixos (“inter”, “multi” e “trans”), as expressões que adjetivam os

¹⁹ Não temos como fundamentação teórica o conceito antropológico de interculturalidade, que define o termo baseando-se na diferença e desigualdade étnico-culturais. Usaremos a abordagem epistemológica de interculturalidade defendida por Guilherme e Dietz (2014), cujo olhar está na diversidade das relações interpessoais, no reconhecimento do diverso como processo de aprendizagem intercultural e na valorização do “aprender com” e “ser com” o Outro.

²⁰ Conforme Guilherme e Dietz (2014, p. 27, tradução nossa), a UNESCO apresenta concepções mais simplificadas, mais voltadas para o contexto escolar, e se referem a “multiculturalismo” como aquele conceito que “[...] descreve a natureza culturalmente diversificada da sociedade humana”, enquanto o de “interculturalidade”, como “[...] um conceito dinâmico [que] refere-se às relações que se desenvolvem entre grupos culturais”. Para os autores, este entendimento ignora “[...] a forma como cada grupo percebe a sua posição e papel na sociedade” (GUILHERME; DIETZ, 2014, p. 27, tradução nossa).

inúmeros substantivos implicam em distintas compreensões político-ideológicas. Neste contexto, o conceito Intercultural “[...] ocupa um espaço semântico abrangente que vai desde a ideia de ‘*melting pot*’ - meio assimilacionista, meio segregacionista – até a uma discussão crítica do exercício de uma cidadania intercultural emancipatória, a níveis local, nacional e global” (GUILHERME, 2019, p. 01), portanto, a natureza do discurso intercultural “[...] deve ser essencialmente ideológica, epistemológica e política”, defende a autora.

Com relação à temática apresentada nesta tese, inserida no fortalecimento do Movimento Educação do Campo, envolvendo diversas instituições e culturas (igreja, famílias, Estado, movimentos sociais do campo, políticas públicas multiculturais, etc.) e, cuja concepção busca uma educação voltada aos valores da territorialidade camponesa, corrobora com a existência de conflitos históricos entre as diferentes culturas, a do campo e da cidade, e de projetos educacionais e de desenvolvimento distintos, transversos neste território.

Faz-se necessária uma crítica que reconheça e dissipe a linha que separa diferentes culturas do mundo eurocêntrico, por meio de uma *ecologia de saberes* que possa produzir novas formas de convivência social. Neste sentido, as “epistemologias do sul” são exemplos de transformação, ontológica e epistemológica, favoráveis às mudanças epistemológicas do Norte global. Por esta perspectiva, o conceito de interculturalidade pode oferecer “[...] um espaço e um potencial relevantes para o reconhecimento, em equidade, e o diálogo paritário e recíproco entre culturas e entre línguas e, de uma forma crítica, para a construção de sociedades plurais e radicalmente democráticas” (GUILHERME, 2019, p. 01).

No entrelaçamento entre território e cultura, trabalhamos com base na ideia conceitual de interculturalidade de Guilherme e Dietz (2014, p. 35, tradução nossa), que defendem o conceito com uma abordagem multidimensional capaz de analisar o fenômeno social dentro da “[...] estrutura da sociedade contemporânea como uma tradução de caso contextual e específica de uma ‘gramática da diversidade’ compartilhada, subjacente e até, talvez, universalizável”. Para estes autores, a verdadeira interculturalidade pressupõe o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a própria subalternização, e não se encerra no simples reconhecimento ou integração da diversidade em sociedade, mais que isso, “[...] uma interculturalidade crítica visa descentralizar, reconceitualizar e estabelecer novas bases existenciais, epistemológicas e sociológicas para instituições e ambientes equitativos” (GUILHERME; DIETZ, 2014, p. 21, tradução nossa).

Desse modo, perguntamos: A partir do lugar de vida e de trabalho dos sujeitos camponeses, como se desenvolve a produção do conhecimento por dentro da relação recíproca e indissolúvel que articula escola e comunidade, necessidades locais e mercado global, saberes

e exigências que sustentam o capitalismo, currículo e matriz curricular que embasam o PPP e o território cognitivo das escolas (Casas Familiares Rurais) em questão?

A partir da compreensão de que uma “outra” perspectiva social tem como pretensão uma troca, uma ruptura epistêmica, com base no passado e no presente, “[...] vividos como realidades de dominación, exploración y marginalización, que són simultáneamente constitutivas [...] da modernidad/colonialidad, al mismo tiempo que construye una respuesta social, política, ética y epistémica para esas realidades” (WALSH²¹, 2007, p. 50), esta pesquisa busca, portanto, no lugar de enunciação dos camponeses egressos da Pedagogia da Alternância, a compreensão da relação educação-trabalho no âmbito histórico-social da Casa Familiar Rural brasileira e da Casa Escola Agrícola portuguesa, tal qual as epistemologias do sul, como lugares e territórios de enunciação política, cognitiva, intercultural e de emancipação, que ocorrem no movimento insurgente da práxis destes camponeses.

Ao nosso ponto de vista, este panorama ultrapassa a compreensão do termo “território cognitivo” e passa para a dimensão de território epistemológico, especialmente, por constituir-se em outra concepção de episteme, ou seja, para além da noção de conhecimento científico eurocêntrico.

Assim como Quijano (2007), Mignolo (2007, p. 42) sugere uma decolonização²² epistêmica, visto que “[...] la actualidad pide, reclama, un pensamiento decolonial que articule genealogías desperdigadas por el planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas otras”. A descolonialidade epistêmica propõe-se a desconstruir/acabar com marcas degradantes da modernidade/colonialidade, impregnadas nas relações raciais, étnicas, sexuais, econômicas, de gênero, epistêmicas, que continuam intactas neste século apesar da descolonização enunciada no século passado.

Trata-se do reconhecimento crítico de que, por termos sido colonizados, e continuarmos subjugados à ignorância desta colonialidade, ainda não somos fortalecidos cognitivamente o suficiente para nos colocarmos em uma ação consciente frente a todas as situações de opressão da sociedade do capital. É possível que a consciência da subalternização do estado das coisas,

²¹ Algumas citações não foram traduzidas intencionalmente para evidenciar a literatura latina sobre as Epistemologias do Sul.

²² Decolonização (língua espanhola) ou descolonização (língua portuguesa) são iguais em termos linguísticos, mas se ampliam em termos conceituais e políticos: para além da independência político-econômica torna um país autônomo epistemologicamente, propõe uma comunicação intercultural, um intercâmbio de experiências e significações que possam universalizar a diferença com legitimidade (QUIJANO, 2007). A teoria da decolonialidade busca “um outro mundo possível”, por meio de um processo de descolonização do saber e do ser, ocultados pela modernidade/colonialidade da sociedade eurocêntrica. Significa, conforme Mignolo (2007), repensar a lógica das independências descolonizadoras, tanto a das revoluções burguesas (França) quanto a lógica das revoluções socialistas (Rússia).

materiais e subjetivas, no mundo global neoliberal, seja suficiente para nos colocarmos em ação enquanto agentes de transformação? Que espaços sociais possibilitam a abertura da “porta da cegueira epistêmica” na sociedade da revolução tecnológica do século XXI? Quais mecanismos são hoje acionados para uma revolução epistemológica contra-hegemônica? Que sujeitos coletivos e experiências de vida podem ser considerados potencializadores de uma razão cosmopolita emancipadora?

Santos (2002, p. 274), ao defender a razão cosmopolita como possibilidade de um mundo melhor, a partir do presente, propõe a “tradução intercultural²³” que objetiva “[...] criar constelações de saberes e de práticas suficientemente fortes para fornecer alternativas credíveis ao que hoje se designa por globalização neoliberal, no sentido de sujeitar a totalidade inesgotável do mundo à lógica mercantil”. Entre os povos e populações indígenas, quilombolas, mulheres, moradores de rua, profissionais do sexo, LGBTs, etc., estão todos os camponeses e camponesas que, historicamente, continuam resistindo para (re)existir, para continuar como produtores da e na terra.

Partilhamos a ideia de que a crítica à superioridade, do modelo ocidentocêntrico de conhecimento, deva se debruçar a dar visibilidade e construir lugares de conhecimentos deste lado da linha, porque estes,

[...] los conocimientos subalternos, fueram excluidos, omitidos, silenciados e ignorados. [...] Desde el siglo XVIII, este silenciamento fue legitimado sobre la idea de que tales conocimientos representaban una etapa mitica, inferior, premoderna y precientifica del conocimiento humano (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 20).

Entendemos, conforme os defensores da teoria, que a dicotomia entre os dois lados é o que legitima a hierarquia do pensamento abissal, ou seja, promove e reforça a impossibilidade de encontro entre os dois lados e, por conseguinte, a impossibilidade de justiça social global.

Quanto maior o consenso de que a agricultura tradicional e os saberes ancestrais sejam subalternizados à agricultura em grande escala ou, à produção de alimentos em nome da segurança alimentar²⁴ e do desenvolvimento econômico global, menor a possibilidade de justiça

²³ Este conceito será aprofundado no decorrer da pesquisa.

²⁴ Segurança alimentar é o termo usado pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura, designada por sua sigla em inglês FAO (Food and Agriculture Organization), para tratar da questão da fome mundial. Conforme a FAO, aproximadamente, 1,5 bilhões de pessoas são subnutridas no planeta, destas, 800 milhões nos países em desenvolvimento, 10 milhões nos países desenvolvidos. Além disso: “Nesse princípio de século XXI, com os aproximadamente seis bilhões de seres humanos com que conta o planeta, por volta da metade vive na pobreza, com um poder aquisitivo equivalente a menos de dois dólares americanos por dia” (MAZOYER;

cognitiva e social no campo. Os dados mostram o quanto a produção de alimentos em grande escala não tem conseguido diminuir a fome no mundo, discurso que assegura o conceito da segurança alimentar em detrimento do de soberania alimentar²⁵.

Mazoyer e Roudart (2010), no livro “A história das agriculturas no mundo: do neolítico à crise contemporânea”, demonstram a dimensão das desigualdades, em consequência da revolução agrícola contemporânea, traçada por uma minoria de empresários agrícolas dos países desenvolvidos, e de alguns países em desenvolvimento, produzidas pelas contradições da questão agrária, inseridas no projeto que empobrece ao extremo mais de um terço dos camponeses do planeta.

De acordo com o referido estudo, neste princípio do século XXI, apesar da grande quantidade de produção de alimentos, por volta de 840 milhões de pessoas continuam vítimas da subnutrição, sendo que “[...] aproximadamente três quartos dos indivíduos subnutridos do mundo pertencem ao mundo rural” (MAZOYER; ROUDART, 2010, p. 27). Os autores ressaltam que são camponeses pobres, mal equipados, instalados em lugares desfavoráveis e em situação difícil, bem como, artesãos, comerciantes e demais trabalhadores agrícolas que vivem no mesmo contexto de pobreza no campo. Revelam, portanto, que a maioria que tem fome no mundo não é consumidor urbano, ao contrário, são camponeses que vivem da produção e venda de produtos agrícolas.

Considerando que o homem passa de um ser biológico para um ser sociocultural (VYGOTSKY, 1998), com olhos na história e nessa complexa realidade contemporânea, que movimentos da humanidade podem ser produtores de outro conhecimento, de outra epistemologia e de outra maneira de viver em sociedade?

Nesta perspectiva, a educação e os processos educativos de formação do camponês, como os da CFRTV e da CEACV, podem ser compreendidos como espaços-tempos insurgentes, territórios educativos de resistência, dialética e epistemologicamente conectados, efetivadores de transformação na vida dos egressos e das pessoas em comunidade, assim como, no desenvolvimento territorial dos lugares de atuação das escolas e de seus formandos/formados, lugares de educação do campo, como veremos neste estudo.

No entanto, contraditoriamente, para além do reconhecimento no âmbito local, onde a vida da escola e do camponês se desenvolve ao mesmo tempo em que o meio se transforma na dinâmica do processo da pedagogia da alternância, tais experiências de educação alternativa,

ROUDART, 2010, p. 25). Nosso estudo busca chamar atenção ao conceito de soberania alimentar, sobre a urgência em produzirmos bons alimentos para toda a humanidade.

²⁵ Ampliaremos esta discussão no capítulo III.

assim como a possibilidade de emancipação dos camponeses, egressos destas instituições, ficam subentendidas como aquilo que está por acabar, fortalecendo-se o pensamento de que tanto o conhecimento quanto a forma de resistência são ineficientes e dispensáveis para o modo de produção do capital e da razão ocidental moderna.

Prova disso, são as inúmeras instituições públicas formais de ensino técnico profissional (escolas rurais, cursos de capacitação/profissionalização, etc.) que, no decorrer da história, se apropriam da ideia formativa dos CEFFAs²⁶ sem, no entanto, desenvolverem seus currículos com a mesma intencionalidade destes, e, conseqüentemente, muito regularmente, dentro de um projeto distinto do objetivo da educação camponesa e de justiça social, como veremos no próximo capítulo.

Boaventura de Sousa Santos (2018) defende que a injustiça social global está intimamente ligada à injustiça cognitiva global e que, portanto, “[...] a luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global” (SANTOS, B., 2018, p. 28). É por isso, também, que a produção epistemológica do Sul se funda no conhecimento prático e na práxis resultante deste, práxis possibilitadora da transformação social. Os egressos da Casa Familiar Rural e da Casa Escola Agrícola são homens e mulheres que agem em diversos espaços sociais. Além de suas famílias, são integrantes de sindicatos, associações, cooperativas, são mobilizadores sociais coletivos, são trabalhadores rurais em contínua resistência e, por isso, sua (re)existência histórica enquanto sujeitos sociais em ação.

Contrariamente ao que previam as teorias do século XIX e XX, de que haveria o inevitável desaparecimento do camponês no modo de produção capitalista (MARX, 2010), ou de sua inevitável adaptação ao sistema, passando de camponês para agricultor familiar (ABRAMOVAY, 1990), a história camponesa segue presente na recriação do campesinato, por meio de relações não-capitalistas de produção (OLIVEIRA, 2008; FERNANDES, 2012; SHANIN, 2008).

Nossa tese está ancorada na concepção do Paradigma da Questão Agrária (PQA), concentrando-se na ideia da recriação do camponês e do campesinato por meio de relações não-capitalistas de produção no campo (FERNANDES, 2004; 2012). Portanto, buscamos socializar, por dentro das relações de classes que envolvem o ciclo espaço-temporal educação-trabalho, a construção da interculturalidade política, ideológico-educacional e epistêmica dos camponeses, a partir das epistemologias do sul.

²⁶ De origem francesa, em 1935 surgiu a primeira Maison Familiale Rurale (MFR), depois espalhou-se pelo mundo com outras variadas denominações, dentre elas, as Casas Familiares Rurais (Brasil) e as Casas Escolas Agrícolas (Portugal) (GIMONET, 2007). Este tema será aprofundado durante os capítulos seguintes.

A perspectiva das Epistemologias do Sul percebe a produção de conhecimentos alternativos como intervenções epistemológicas que colocam em xeque as questões que interpelam um diálogo horizontal entre os saberes, denominados, genericamente, de *ecologia de saberes* (SANTOS, 2002), dialetizando a ecologia dos saberes do sul com os do norte epistêmico. Ao analisarmos a reciprocidade educação-trabalho, ou interculturalidade, entre as Casas e seus egressos, ao considerar as realidades e nações distintas, percebemos que, em cada família visitada ou egresso entrevistado, se presencia a ecologia entre os conhecimentos próprios, engendrados por gerações anteriores, e aqueles constituídos em seus percursos formativos escolares e não escolares, bem como, as diferenças e semelhanças no enfrentamento dos conflitos do movimento cotidiano da vida destes camponeses.

Constatamos que tanto o jovem camponês brasileiro quanto o português, ao se colocarem politicamente, fazem a crítica necessária àquilo que se impõe materialmente na concretização de suas ideias no percurso da prática social. Ao analisarem aquilo que barra ou amplia seu desenvolvimento pessoal e social, colocam-se como agentes de transformação, à medida que apontam soluções e proposições sobre as ausências e emergências, como a falta de acesso às políticas públicas, dificuldades econômicas (associadas desde a produção até a comercialização), desvalorização do saber na escolarização formal, desconsideração do tempo de trabalho dispensado à produção de alimentos e produtos da agricultura. Enfim, imposições geopolíticas, geotemporais e geoespaciais, que invisibilizam o trabalho camponês como produtor de vida e de desenvolvimento cognitivo e formativo de uma outra sociedade “para além do capital”, nas palavras de Mészáros (2008).

Desse diálogo ecológico, destacamos as principais categorias discutidas nos capítulos da tese: educação do campo (neste caso, os desdobramentos da própria Pedagogia da Alternância em cada país); educação-trabalho, valores socioafetivos e socioculturais; questão agrária, conhecimentos/saberes, campo, ações coletivas, territorialização do jovem do campo. Estes conceitos estão presentes na práxis dos sujeitos da pesquisa e, por conseguinte, estabeleceram pontes entre saberes ancestrais/tradicionais e saberes científicos, formando, assim, um novo conhecimento no ciclo cognitivo e intercultural aqui pretendido, mais que isto, entrelaçando os aspectos promotores da territorialização destes camponeses em seus espaços de vida, conforme veremos adiante.

Dentre os principais fundamentos teóricos que embasam esta pesquisa, temos os conceitos de território a partir do entendimento de Raffestin (1993), como manifestação sócio-espacial do poder; de Territorialização-Desterritorialização-Reterritorialização (T-D-R) no campo, de Haesbaert (1997), entendidos como processos geográficos em que territórios são

criados, destruídos e recriados e que se desenvolvem no espaço-tempo contraditório e dialético dos grupos sociais; a concepção de campo compreendido como território em disputa (FERNANDES, 2012), de camponês, como classe social e modo de vida (FERNANDES, 2012; RIBEIRO, 2008; SHANIN, 2008), e de educação como emancipação social (FREIRE, 2005; CALDART, 2012).

Pelo caminho das epistemologias do sul e a partir das categorias que se entrelaçam no campo desta pesquisa, que conhecimentos estão deste outro lado da linha? Neste lado, encontra-se a valorização dos conhecimentos que geraram e geram emancipação humana e social na resistência camponesa dos sujeitos da pesquisa. Ao olharmos para a relação educação e trabalho possibilitado pela CFR Três Vendas e pela CEA Campo Verde, o que configura resistência e, de algum modo, condiciona para que estes camponeses possam continuar (re)existindo, apesar de tantos contraditórios à sua reprodução? Quais são as especificidades da vida de cada um que acabam por significar a diferença em relação àqueles egressos de escolas formais, com formação em agricultura, mas que não continuam trabalhando e vivendo no campo, ou melhor, não continuam territorializados no campo? Que relações não-capitalistas de produção são vivenciadas por estes camponeses? O que tem de singular/peculiar no saber e na energia empreendida para solucionar os conflituosos desafios, inerentes à contradição capital-trabalho no campo, e que se colocam diariamente, seja no planejamento de fazeres camponeses inovadores, que geram mudanças na vida destes e de outros coletivos em sociedade, ou até mesmo nas trocas sociais, culturais, materiais e afetivas que transcendem às necessidades de sobrevivência?

Salientamos o posicionamento de que, em nenhum momento estamos negando o conhecimento que se constituiu ao longo da história dos povos na humanidade, ainda que no processo de colonização tenham sido subalternizados precisamente os conhecimentos que deram origem àqueles sistematizados e que se formalizaram no decorrer da história social. Compreendemos que, no movimento dialético e contraditório da sociedade capitalista, colonizada/colonizadora, e patriarcal, ao mesmo tempo em que se dicotomizaram saberes na Agricultura, foram também se constituindo aqueles entendidos como científicos e únicos pelo pensamento neoliberal global.

Todavia, chamamos à atenção o modo como os demais, os outros conhecimentos, foram sendo invisibilizados e dispensados nessa razão, impossibilitando uma ecologia de saberes que pudesse possibilitar a justiça cognitiva e social global (SANTOS, B., 2018).

2.1 ECOLOGIA DE SABERES, SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E SOCIOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS NO ESPAÇO CAMPONÊS

Muito antes das sociedades se tornarem capitalistas e o modo de produção determinar a divisão da sociedade em classes, a história camponesa e a agricultura se constituíram como modos de vida e de sobrevivência humana, fundamentados no par dialético trabalho-natureza. Nestes, a ecologia de saberes era condição para os passos seguintes que dariam conta dos instrumentos de trabalho necessários à vida, de geração em geração, “[...] já que os homens, para existirem, devem transformar constantemente a natureza” (LESSA; TONET, 2011, p. 17). O trabalho, neste sentido, era a base da própria vida e o processo educativo que tornava o *homo sapiens* um “homem que produz”, dialeticamente, um homem que ao produzir o espaço social se produz histórico, simultaneamente, se humaniza no tempo, no espaço e nas relações sociais em movimento, se estabelecia em um processo contínuo, e não linear, de desenvolvimento de novas aprendizagens. Fundiam-se, neste ciclo, natureza e pensamento, transformação e continuação da vida humana, visto que, apesar “[...] da dependência da sociedade para com a natureza, a história dos homens é muito mais do que sua reprodução biológica” (LESSA; TONET, 2011, p. 18).

A partir do processo que se tornou hegemônico na sociedade ocidental, fundada na economia do modo de produção capitalista, quando surgiram as sementes e, por conseguinte, as sobras de alimentos e a necessidade de estoque e mercado para seu escoamento, a agricultura passou a ser concebida como ciência do capital e o trabalho, outorgado para essa função, também como máquina motora do capital. Desse modo, a trajetória das agriculturas passou por revoluções e, “[...] milênios de evoluções isoladas, às vezes entrecruzadas, produziram, dessa maneira, toda uma gama de sistemas agrários fundamentalmente distintos e com desempenho muito desigual, que ocupam os diversos meios exploráveis do planeta” (MAZOYER; ROUDART, 2010, p. 46).

Concomitantemente, por dentro das relações capitalistas de produção, os produtos originários da agricultura passaram a ter um valor de mercado, transformando a terra, e sua condição natural de produtora de vida, à principal mercadoria produtora de capital. Proporcionalmente,

[...] a humanidade alterou de forma drástica as paisagens do planeta Terra ao mesmo tempo em que as mudanças causadas na paisagem, resultantes da ação humana sobre o uso da terra, afetaram o comportamento das sociedades e determinaram seus modos de interação com o território, em muitas dimensões. O sistema agroalimentar global, com suas imensas áreas de produção, indústrias, estradas conectando as áreas rurais

mais remotas aos centros urbanos mais populosos, e toda a complexidade da produção, comércio e consumo de alimentos da sociedade moderna (LIMA, 2017, p. 01).

Na contemporaneidade do processo econômico global, onde a globalização de coisas, materiais e imateriais, se ramificam, em um movimento que tende a uniformizar modos de vida e formas de pensar, a terra, a água, as sementes, o saber científico e saber tradicional, são considerados produtos preciosos de mercantilização. “No capitalismo, a sociedade é, fundamentalmente, uma produtora de mercadorias” (DELGADO, 2012, p. 135).

Desse modo, o sistema financeiro e o projeto de desenvolvimento das grandes nações hegemônicas, que envolvem grandes empresas e que se propagam multinacionalmente, se estabelecendo em lugares estratégicos de produção, distribuição e comercialização, ampliam cada vez mais seus territórios alargando a linha abissal que separa a agricultura camponesa da agricultura produtivista e, conseqüentemente, aprofundam as diferenças entre soberania e segurança alimentar, entre educação e capacitação, entre técnica e tecnologia, entre a produção de alimentos e a de *commodities*²⁷, entre trabalho camponês e empregabilidade no campo.

A ocupação do espaço por grandes transnacionais modifica os lugares, as paisagens, as relações sociais, que se transformam a partir das novas necessidades criadas na vida em sociedade. Do mesmo modo, intensificam as questões que estruturam as relações de trabalho e de produção nas atividades intrínsecas à agricultura e ao campo. Milton Santos identificou que a sociedade moderna brasileira, sobretudo no século XIX, passou a mecanizar o território e, neste circuito, a criação do meio técnico substituiu o meio natural, referido pelo autor como meio *técnico-científico-informacional*. Este meio “[...] é marcado pela presença da ciência e da técnica nos processos de remodelação do território essenciais às produções hegemônicas, que necessitam desse novo meio geográfico para sua realização” (SANTOS, 2009, p. 38). Nessa formação socioespacial, a informação torna-se o motor imprescindível e o território deve estar equipado para facilitar sua circulação.

A partir das novas exigências do mundo *técnico-científico-informacional* deste século (SANTOS, 2009), no qual se integra o campo brasileiro e português, os camponeses precisam buscar outros conhecimentos e lutar por uma educação/formação capaz de retroalimentar os

²⁷ Refere-se “[...] a produtos que são produzidos para serem transacionados unicamente no mercado [...] internacional e está associado a um tipo de organização da produção que representou historicamente a integração das economias e sociedades periféricas à divisão do trabalho no sistema capitalista internacional” (DELGADO, 2012, p. 136). As *commodities* primárias são as agrícolas que são produtos originários de atividades agropecuárias, vendidos em quantidades consideráveis, no mercado internacional, em sua forma natural ou após passarem por um processamento inicial necessário à sua comercialização, por exemplo, café, arroz, milho, trigo. Além das *commodities* agrícolas existem outras como, cobre, petróleo, peixes, gás natural, madeira bruta, entre outros.

seus saberes-fazer, de modo a tornar legítima e efetiva a própria territorialização nos seus lugares de vida e de produção camponesa. Não se trata de qualquer processo formativo, os egressos da CFRTV e da CEACV requereram, e continuam a reivindicar, em um movimento contínuo e voluntário, para que estes espaços escolares continuem desenvolvendo a educação fundamentada nos princípios originais da Pedagogia da Alternância, ainda que o Estado se coloque ora ausente, na responsabilidade infraestrutural e material, ora presente, na regulação do que deve estar contido na matriz curricular de cada escola.

A respeito dos desdobramentos da relação Estado e sociedade, nos processos de modernização e mecanização da agricultura ou nas demandas educacionais advindas destes, Boaventura de Sousa Santos (2011) ressalta que a divisão abissal, marcada pelo mundo hegemônico global, se apresenta em duas posições: na regulação/emancipação e na apropriação/violência. Na primeira posição, a entrada do colonizador (as empresas multinacionais que se instalam interligando o global com o local) é facilitada quando o Estado se retira da regulação social e os serviços públicos são privatizados (por exemplo, hospitais, escolas, fundações, serviços públicos que se tornam privados).

Conforme o autor, estes atores não-estatais contribuem para um “fascismo social”, que pode se instalar de diversas formas. Uma delas é o *fascismo territorial*, caso da produção do espaço territorial ocupado pelos empresários e agentes político-sociais do agronegócio, no âmbito agrário brasileiro. “A usurpação original de terras como prerrogativa do conquistador, e a subsequente ‘privatização’ das colônias, encontram-se presentes no fascismo territorial” (SANTOS, 2002, p. 34), e resultam em modificações socioespaciais determinantes na vida do trabalhador e do espaço camponês (novas relações como *part-time*, migrantes, assalariados, etc.).

Acerca dos espaços geográficos distintos deste estudo, Brasil e Portugal, como se apresenta o “fascismo territorial²⁸” no campo? Como são compreendidas por estes camponeses as mudanças no trabalho e na vida cotidiana de cada um? Quais significados/sentidos do trabalho são ressaltados no estudo?

²⁸ O fascismo territorial referido por Santos (2002), no presente estudo, relaciona-se ao determinismo de políticas de desenvolvimento rural de cada país. Este determinismo interfere efetivamente na cultura e no modo de vida do camponês e da campesinidade, por exemplo, a produção do leite como mercadoria principal, em Póvoa do Varzim (PT), ou a produção de porcos, frangos, leite (mercadorias), soja, trigo, em Catuípe (BR), as quais promovem a reprodução do capital em detrimento da reprodução camponesa. Este assunto será aprofundado nos próximos capítulos da tese.

2.2 EDUCAÇÃO E TRABALHO PARA ALÉM DA DINÂMICA DO CAPITAL

Por dentro da dialética do processo social, a categoria “trabalho” é assim compreendida pelo geógrafo Thomaz Júnior (2002, p. 04),

[...] como expressão de uma relação metabólica entre o ser social e a natureza, sendo que nesse seu ir sendo ou em seu vir a ser está inscrita a intenção ontologicamente ligada ao processo de humanização do homem. A dupla linha de ação entre a ideação, a previsibilidade (a finalidade), enfim a teleologia (inexistente na natureza), e a materialidade fundante (causalidade), formam uma conexão interativa [...] que solda a práxis ontológica do trabalho diante do agir societal.

Para o autor, por meio do trabalho, em sua práxis, o ser social cria e recria as próprias condições de sua reprodução. Nesse sentido, acerca do mundo do trabalho, da crise do capital em escala mundial, iniciada na década de 1970, e das profundas modificações estruturais demandadas por este processo nas últimas décadas do século XX, que impuseram conseqüentemente, uma reorganização das forças produtivas e econômicas, faz-se necessário refletir sobre as novas relações capital-trabalho e o aprofundamento das desigualdades sociais que emergiram do modelo de acumulação “flexível” de reprodução do capital, no que tange ao espaço agrário, foco do debate aqui proposto (THOMAZ JÚNIOR, 2002).

Iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a regulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 2002, p. 31).

O processo de flexibilização e precarização do trabalho (MÉSZÁROS, 2008), demonstra a perversidade que atinge o trabalhador em todos os setores da sociedade, direta ou indiretamente. Dentre as principais conseqüências deste processo, conforme Thomaz Júnior (2002) apresentam-se o desemprego estrutural, a intensificação do ritmo de trabalho, o crescimento do trabalho temporário e de tempo parcial, a polarização em termos de qualificação. Desse modo, o universo de transformação das relações de trabalho torna o Estado também flexível, e seu papel ante as políticas de proteção e garantias de direitos do trabalhador,

se estrutura no modelo *welfare state*²⁹, no qual o setor agropecuário se inclui, sob a lógica da modernização do campo e do agronegócio.

Para Harvey (1996, p. 140), a acumulação flexível do capital se desdobra em uma maior “[...] flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”. Esta (re)estruturação exige rápidas alterações “[...] dos padrões do desenvolvimento [...], tanto em setores como em regiões geográficas” (HARVEY, 1996, p. 140).

As mediações usadas pelo sistema do capital para alienar os seres humanos (Estado, mercado, trabalho, educação, etc.) são os mesmos espaços de ocupação contra-hegemônicos, que poderão ampliar as possibilidades de emancipação humana. “Nenhum dos objetivos emancipadores é concebível sem a intervenção mais ativa da educação, entendida na sua orientação concreta, no sentido de uma ordem social que vá para além dos limites do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 73).

Para compreendermos o poder do capital sobre as relações laborais, tanto na reprodução da vida quanto nas possíveis (e sutis) atividades de criação dos camponeses, precisamos partir do reconhecimento das limitações e da grandeza das intencionalidades da práxis na luta camponesa, diária e histórica, por esses sujeitos, empreendida. Tornar visíveis as experiências e ações, individuais e coletivas, pode ser o caminho para se pensar, por dentro da luta de classes, a dinâmica da complexa trama de relações imbricadas na organicidade do trabalho, em sua dialética e contraditórios movimentos, trabalho-natureza e nas diferentes formas fragmentadas da concretude do trabalho do campo (trabalho assalariado, tempo parcial, informal). Que situações de trabalho vivenciam os camponeses egressos da CFR Três Vendas no Brasil? E os da CEA Campo Verde, em Portugal? Em que aspectos as distintas realidades se aproximam e em que aspectos se contrastam?

Concordamos com o pensamento deste estudioso da “Geografia do Trabalho” ao indicar que:

[...] é no interior do processo de auto-realização da humanidade através do trabalho, ao longo dos tempos, que podemos reconhecer o conteúdo do metabolismo social do capital, que faz com que sociedade e natureza e as mediações que governam essa relação dialética sejam “lidas” pela Geografia como base fundante da compreensão da polissemia do trabalho no mundo atual (THOMAZ JÚNIOR, 2002, p. 04).

²⁹ Neste modelo o Estado atua como agente regulador, política e economicamente, intervindo na área econômica de modo a regulamentar a área produtiva e o desenvolvimento econômico e social do país. O “Estado do Bem-Estar”, iniciado após a Segunda Guerra Mundial, na Europa Ocidental, se propagou para outras regiões do mundo (MACHADO, 2006).

Existem diversas experiências de resistência a serem “contadas”. Os camponeses sem terra, por exemplo, são parte da classe trabalhadora que não tem terra e que não tem meios para produzir na terra, logo, precisa vender sua força de trabalho, tornando os proprietários das terras, detentores das máquinas e também da força de trabalho destes. Outras tantas lutas precisam ser reconhecidas e creditadas no território epistemológico camponês, de modo a alargarmos o presente deste lado da linha abissal, mediando e creditando um espaço que possa ultrapassar o capital.

No movimento contraditório da historicidade do MST, a experiência ativa e organizada fez emergir, em meio a tantas ausências (morar em lonas, vivenciar limitações econômicas, alimentares, educacionais, etc.), o tipo de escolarização, de educação, de produção, de vida, que os sujeitos coletivos almejavam para si. Se olharmos para o Setor da Educação do MST, ao ser visibilizado socialmente, promoveu, no Brasil, uma ampla transformação com a efetivação de políticas públicas que se tornaram a base do que concebemos hoje como Educação do Campo.

Ainda que no século XXI tenha havido um recuo na atuação do MST, e de movimentos sindicais, esta luta camponesa deu suporte para a construção de algumas garantias legais, embora o Estado (da flexibilização) atue somente no controle e não na garantia destes direitos. “É nessa linha de ação que o Estado brasileiro, amparado pelo pacto de classes que lhe dá sustentação política, protagoniza políticas em concordância aos interesses do capital, e as coloca em prática a fim de exercer o controle social” (THOMAZ JÚNIOR, 2004 p. 19).

No percurso histórico deste século, em que ocorrem rápidas e profundas transformações na vida da classe trabalhadora camponesa, há a urgência de uma “sociologia das ausências” no campo, rumo a uma sociologia das emergências³⁰. É necessário trazer as experiências epistêmicas aos olhos da sociedade de tal modo que possam tornar-se visíveis e promotoras de outra constelação cognitiva. Reconhecermos os conhecimentos, os modos de vida, os saberes, as formas de pensar e agir, em relação ao enfrentamento das contradições do capitalismo, bem como, promovermos o fortalecimento de uma educação que leve à ultrapassagem dos espaços de opressão poderá representar um salto cognitivo e social de emancipação.

A espacialização cognitiva poderá ser ampliada por meio da tradução intercultural. Conforme Santos (2002), a partir de um extenso e intenso projeto de pesquisa, realizado por ele e mais um grupo de pessoas, há mais de dez anos, chamado “A reinvenção da emancipação

³⁰ Para Santos (2002, p. 246), a ampliação do mundo poderá ocorrer por meio de uma investigação que visa “[...] demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe”.

social”³¹, desenvolvido em seis países de diversos continentes³², o qual teve como objetivo principal “[...] determinar em que medida a globalização alternativa está a ser produzida a partir de baixo e quais são suas possibilidades e limites” (SANTOS, 2002, p. 237), este grupo de estudos e pesquisas pôde comprovar, pela complexidade de experiências vivenciadas, que é possível pensar sobre outras formas de resistência frente ao capitalismo.

Na mesma perspectiva, desde o final do século XX, a América Latina também vem construindo um expressivo e amplo trabalho teórico-prático, que tem como tema central “Modernidade/Colonialidade”. Para esses estudiosos³³, a hegemonia do modelo eurocêntrico e do colonialismo da modernidade sobre a vida do sistema-mundo³⁴, perpetuados durante 500 anos, se ressignifica em um formato pós-moderno e segue em um percurso de colonialidade global. “O fin de la guerra fria, hacia finales del siglo pasado, terminó ciertamente com el colonialismo de la modernidad (primera descolonización), pero dio inicio al proceso de la colonialidad global” (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOQUEL, 2007, p. 13).

Como mencionamos, o capitalismo global contemporâneo continua sentenciando exclusões por meio de hierarquias epistêmicas, raciais, étnicas, espirituais, de gênero, de sexualidade, econômicas, culturais. Os autores defendem a segunda descolonização que o século XXI, “[...] tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó

³¹ Os seis países escolhidos como periféricos, pesquisados no projeto, foram: a África do Sul, o Brasil, a Colômbia, a Índia e Portugal, além de um país, considerado um dos dez mais pobres do mundo: Moçambique.

³² Os três elementos que mais contribuíram para esta escolha e que iam ao encontro da análise dos conflitos entre a globalização neoliberal hegemônica e a globalização contra-hegemônica, são: “Em primeiro lugar, tratava-se de um projecto conduzido fora dos centros hegemônicos de produção da ciência social, com o objectivo de criar uma comunidade científica internacional independente desses centros. Em segundo lugar, o projecto implicava o cruzamento, não apenas de diferentes tradições teóricas e metodológicas das ciências sociais, mas também de diferentes culturas e formas de interação entre a cultura e o conhecimento, bem como entre conhecimento científico e o conhecimento não-científico. Em terceiro lugar, o projecto debruçava-se sobre lutas, iniciativas, movimentos alternativos, muitos dos quais locais, muitas vezes em lugares remotos do mundo e, assim, talvez fáceis de desacreditar ou torná-los irrelevantes, ou demasiado frágeis, ou localizados para oferecer uma alternativa credível ao capitalismo” (SANTOS, 2002, p. 238).

³³ O livro “El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global”, editado por Santiago Castro-Gomez e Ramón Grosfoguel (2007), traz, em sua introdução, a síntese histórica do grupo de investigação que vem se dedicando ao “Projeto latino-americano modernidade/colonialidade”, tendo como categoria principal a descolonialidade de povos ou grupos invisibilizados pelas sociedades. Fazem parte integrantes de diversos países, dentre eles, o sociólogo peruano Aníbal Quijano (vinculado à Universidade do Estado de Nova Iorque – SUNY), Kelvin Santiago e Ramón Grosfoguel, portorriquenhos, Sylvia Wynters, investigadora afro-caribenha, Edgardo Lander, sociólogo da Venezuela, Walter Mignolo, Enrique Dussel, e ainda, outros e outras, pesquisadores mais jovens que têm se ocupado de estudos sobre modernidade/colonialidade.

³⁴ As categorias “decolonialidade” e “colonialidade do poder” são compreendidas pelos autores por dentro das relações sociais que se estabelecem no sistema mundial, porém, demarcam um “sistema-mundo” (Teoria da Dependência) definido como “[...] europeu/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial [...]” e não somente do “[...] sistema mundial capitalista” (CASTRO-GOMES; GROSGOQUEL, 2007, p. 13). Na tese usaremos “sistema capitalista” ou “modo de produção capitalista” como aquele que engloba as três pontas do sistema: patriarcado, colonialismo e capitalismo. Nossa análise tem como referência as Epistemologias do Sul, de Boaventura de Sousa Santos.

intactas” (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 14). A primeira descolonização ocorrida no século passado, como o término do colonialismo da modernidade, se revestiu e segue, neste século, como processo de colonialidade global.

Estas pesquisas propõem-se à construção de uma ciência que, além de explicar as relações que envolvem o “mundo do trabalho” (HOBSBAWM, 1987) e as exigências formativas do trabalhador, relativas à organização do trabalho do século XX e XXI (ANTUNES; PINTO, 2017), possa dar visibilidade ao *desperdício da experiência/atividade*, dando credibilidade às iniciativas dos movimentos alternativos ao modo de produção capitalista. Para isto, “[...] não basta propor outro tipo de ciência social [...], é necessário propor um modelo diferente de racionalidade” (SANTOS, 2002, p. 238).

Na sociedade moderna, as possibilidades de transformação individual e coletiva foram/estão drasticamente reduzidas, haja vista que a ciência moderna foi posta a serviço do capital, no desenvolvimento do capitalismo, que transformou o conhecimento científico em um conhecimento regulador hegemônico. Ou seja, ocorreu a transformação da ciência moderna na racionalidade hegemônica e na força produtiva fundamental. “A hegemonia do conhecimento-regulação significou a hegemonia da ordem, enquanto forma de saber, e a transformação da solidariedade – a forma de saber do conhecimento-emancipação, numa forma de ignorância e, portanto, de caos” (SANTOS, 2011, p. 119).

Para o autor, a tensão dialética entre regulação e emancipação origina-se e mantém-se por meio de cinco lógicas³⁵ de produção de não-existência, pertencentes à monocultura racional e ao desenvolvimento linear da sociedade capitalista: 1) a *monocultura do saber e do rigor do saber* (transformar a ciência moderna como única forma de verdade); 2) a *monocultura do tempo linear* (a história é determinista, tem sentido e direção únicos e válidos); 3) a *lógica da classificação social* (assenta na monocultura da naturalização das diferenças, onde a distribuição das populações por categorias naturaliza a hierarquia, isto é, a relação de dominação é a consequência e não a causa da hierarquia); 4) a *lógica da escala dominante* (a escala adotada como primordial determina a irrelevância de todas as outras possíveis escalas, sendo que, na modernidade ocidental, a escala dominante aparece como universal ou global); e 5) a *lógica produtivista* (monocultura dos critérios de produtividade capitalista, aplicado tanto a natureza quanto ao trabalho humano). Em síntese, de acordo com o sociólogo, são cinco as principais formas sociais de não-existência produzidas e legitimadas pela racionalidade moderna: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo (SANTOS, B., 2018).

³⁵As lógicas são discutidas em Santos (2002, 2011) e Santos, B., (2018).

Por este pensamento, em busca da dilatação do presente, engendrando a ampliação das experiências credíveis, como podemos fazer a libertação dessas experiências do ser em sociedade, imaginando que possam emergir da inexistência para a existência? Será possível reverter a (re)produção social destas ausências no sistema de produção capitalista?

No âmbito da sociologia das ausências, a tese é de que podemos reverter o desperdício da experiência. Logo, ao identificarmos experiências alternativas de produção da vida, que estejam na “contra-maré” da adaptação ao sistema do capital, podemos reconhecer a imposição da sua invisibilidade que não é sinônimo de inexistência. Ao serem libertadas dessa invisibilidade imposta, são reconhecidas como experiências desperdiçadas e não só apresentadas como experiências alternativas, mas também inspiradoras da refundação de um sistema alternativo, criando não só uma ampliação das experiências credíveis neste mundo e neste tempo, mas também de novas possibilidades de re-existência. Re-existir remete para a possibilidade de “[...] sua credibilidade poder ser discutida e argumentada e as suas relações com as experiências hegemônicas poderem ser objecto de disputa política” (SANTOS, 2002, p. 249).

A partir da visibilidade dos conhecimentos ancestrais, de cada cultura e modo de vida, torna-se então imperativo possibilitar essas formas de resistência como constituintes da globalização intelectual contra-hegemônica (SANTOS, 2009). Portanto, uma proposta para a superação da globalização neoliberal seria a de tornar visível o invisível, por meio da resistência, que tem como pressupostos o inconformismo com o descrédito e a transgressão como luta pela credibilidade (SANTOS, 2002), questionando cada uma das lógicas impostas (FREIRE, 2005) e tornando viável a validação de outras.

A proposta é uma reversão da *lógica da monocultura do saber e do rigor científico* pela *ecologia de saberes*; da *monocultura do tempo linear* pela *ecologia das temporalidades*; a *lógica da classificação social* pela *ecologia dos reconhecimentos* e a *lógica da escala dominante* pela *ecologia das trans-escalas*; a *lógica produtivista*, pela *ecologia da produtividade, ou seja*, uma lógica de reconhecimento epistemológico e intercultural. Isto posto, para o autor, “[...] o objectivo da sociologia das ausências é revelar a diversidade e multiplicidade das práticas sociais e credibilizar esse conjunto por contraposição à credibilidade exclusivista das práticas hegemônicas” (SANTOS, 2002, p. 253).

No centro da concepção destas ecologias, percebemos que a sociologia das ausências aumenta o *domínio das experiências sociais já disponíveis*, abrindo o caminho para uma sociologia das emergências, que dilata o *domínio das experiências sociais possíveis*. Conforme Santos (2002), a associação destas duas sociologias é estreita, pois, quanto mais experiências

estiverem hoje disponíveis, mais experiências são possíveis amanhã e maior será o número de experiências credíveis no mundo possível e objetivado. “Na sociologia das ausências, essa multiplicação e diversificação ocorrem pela via da ecologia dos saberes, dos tempos, das diferenças, das escalas e das produções, ao passo que a sociologia das emergências as revela por via da amplificação simbólica das pistas ou sinais” (SANTOS, 2002, p. 259).

Assim, a multiplicidade e diversidade dos campos sociais emergirão em relação às *experiências de conhecimentos*, às *experiências de desenvolvimento, trabalho e produção*, às *experiências de reconhecimento*, às *experiências de democracia* e às *experiências de comunicação e de informação*.

Conforme Santos, B., (2018), o campo social das *experiências de conhecimento* corresponde ao tratamento dos conflitos e diálogos possíveis entre as diferentes formas de conhecimento, entre os científicos e os saberes tradicionais, sistematizados ou produzidos ao longo da história da humanidade, por exemplo, zonas de contato entre a agricultura capitalista e a agricultura camponesa. Em relação ao campo de estudo desta pesquisa, em que medida são visibilizados, viabilizados e validados os conteúdos que as associações, gestões e comunidade de cada escola, consideram importantes, mas que não estão na matriz curricular instituída pelo Ministério da Educação (MEC), para além daqueles, obrigatoriamente, desenvolvidos pelas escolas? Em que medida são reivindicados como legítimos? Que mecanismos são utilizados para resolver questões de falta de recursos financeiros ou de pessoas para trabalhar nas escolas, visto que tais instituições não estão vinculadas exclusivamente, nem ao Ministério da Educação, nem ao Ministério da Agricultura? Qual a relação entre cada escola e a regulação do Estado? Quais as medidas reais e institucionais a serem implementadas que possam descortinar estes saberes a partir da exploração de uma “sociologia das ausências” e assegurar a legitimação destes saberes no âmbito de uma “sociologia das emergências”? Será possível que estas *Casas* saiam de ‘uma terra de ninguém’ para um campo de “regulação”, promotor de “emancipação”, que lhes assegure a sua função primordial de desenvolvimento sustentável de que o planeta carece?

O campo social das *experiências de desenvolvimento, trabalho e produção* trata dos conflitos e diálogos possíveis entre as diferentes formas ou modos de produção distintos. Por exemplo, formas ou modelos de economia solidária e tantas outras³⁶ alternativas ao modo de desenvolvimento econômico hegemônico. Se existem, como são resolvidos os desafios para cada escola (CFRTV e CEACV) no seu objetivo em relação aos lugares onde estão inseridas

³⁶ Existem vários estudos que relatam formas de produção alternativas, entre eles o projeto “A reinvenção da emancipação social”, em Santos (2002).

(envolvimento com a comunidade, com o território)? Como são enfrentados os desafios entre a necessidade de responder ao modelo agrícola de desenvolvimento de cada país e a necessidade de criar e desenvolver produções alternativas a este? Que conteúdos ou espaços-tempos curriculares possibilitam reflexões sobre a divisão social do trabalho no campo, sobre as relações de poder que se confrontam no dia a dia dos egressos?

As *experiências de reconhecimento* dizem respeito aos diálogos e dissidências possíveis entre sistemas de classificação social, isto é, experiências possíveis de natureza não-capitalista no modo de produção capitalista. Por exemplo, as ações e práticas desenvolvidas pelos egressos aqui estudados, em suas experiências de vida social e coletiva, na reprodução social que, apesar de parecerem sutis, são de cunho contra-hegemônico pelo teor de resistência nelas observados.

No que respeita ao campo das *experiências de democracia*, que emergem dos diálogos e dissidências prováveis entre o modelo hegemônico de democracia (democracia representativa liberal) e a democracia participativa, podemos dar como exemplo o orçamento participativo da cidade de Porto Alegre³⁷. Que alternativas geopolíticas são experienciadas pelos egressos em seus espaços-tempos de vida coletiva?

As *experiências de comunicação e de informação* tratam dos diálogos e dissidências advindos “[...] da revolução das tecnologias de comunicação e de informação, entre os fluxos globais de informação e os meios de comunicação social globais” (SANTOS, 2002, p. 259), mas também dos desafios e possibilidades que trazem “[...] as redes de comunicação independente transnacionais e as mídias independentes alternativas” a esta dinâmica. Em que aspectos os integrantes das escolas CFRTV e CEACV se utilizam de fluxos globais de informação, associados à emancipação política, individual ou coletiva, para que aquelas possam ser consideradas experiências alternativas no trabalho camponês e nas ações do cidadão crítico e político?

2.3 O TRABALHO DE TRADUÇÃO INTERCULTURAL

Para Santos (2002), é necessário centralizarmos nos fragmentos da experiência social que não são socializados na dinâmica neoliberal global, a fim de alargarmos o presente, e assim podermos credibilizar socialmente aquilo que é invisibilizado pelas relações capitalistas, patriarcais e colonialistas da modernidade ocidental.

³⁷ Ver Dallabrida, Buttembender e Birkner (2011).

Assim, de modo mais amplo que um estudo comparativo, o autor sugere a tradução como um procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo. Para tanto, são necessários e essenciais dois momentos: o desafio da *desconstrução*, que “[...] consiste em identificar os resíduos eurocêntricos herdados do colonialismo e presentes na vida coletiva [...]”; o segundo desafio é um *desafio reconstrutivo*, isto é, trazer à tona “[...] as possibilidades histórico-culturais da herança nativa, subjugadas pelo colonialismo e pelo neocolonialismo” (SANTOS, 2002, p. 262).

O trabalho de tradução tanto pode ocorrer entre saberes hegemônicos e saberes não-hegemônicos como pode ocorrer entre saberes não-hegemônicos. A importância deste último trabalho de tradução reside em que só através da inteligibilidade recíproca e consequente possibilidade de agregação entre saberes não-hegemônicos é possível construir a contra-hegemonia (SANTOS, 2002, p. 265).

De acordo com a questão de partida, o objetivo geral e os sujeitos que delineiam a tese, propomo-nos, a partir das epistemologias do sul, visibilizar as relações não-capitalistas de produção da vida dos camponeses por meio da tradução intercultural.

O processo da tradução intercultural tem critérios e procedimentos específicos para uma pesquisa social que pretende reconhecer o valor da diversidade cultural do mundo. O primeiro ponto a ser considerado é o caráter democrático do processo por ser ela, a tradução intercultural, simultaneamente, um trabalho intelectual, um trabalho político, e também um trabalho emocional, pois trata com (e da) subjetividade, com sentidos e significados produzidos na trajetória humana de grupos sociais. Por decorrer do inconformismo com a carência e, em consequência, do reconhecimento da experiência e prática de um determinado grupo de saberes, multiculturais e diversificados, por si só o trabalho de tradução intercultural não utiliza os mesmos procedimentos e técnicas das ciências sociais convencionais nem da linguística tradicional.

Desse modo, o ponto de partida delineou-se após terem sido selecionadas as zonas de contato, ou campos de estudo (neste caso, duas escolas e seus territórios distintos, mas também convergentes entre si), cada uma das práticas culturais deu rumo aos aspectos que deveriam ser selecionados para o confronto ou aproximação multicultural, por meio das categorias enfatizadas pelos sujeitos da pesquisa. Em cada cultura existem aspectos tão específicos que talvez possam ser impossíveis de confrontar ou traduzir com outras. Por exemplo, a abertura para responder sobre algum aspecto da vida concreta de cada camponês (a exemplificar, neste estudo, a renda familiar mensal não foi mencionada por um dos grupos em questão).

Em face desta perspectiva, o que é que existe de singular e complexo nos saberes e práticas sociais da relação educação e trabalho, dos contextos Casa Familiar Rural Três Vendas e Casa Escola Agrícola Campo Verde, que não se resume à dicotomia educação do sistema formal e educação do campo?

Ressalta-se que “[...] a seleção dos saberes e práticas entre os quais se realiza o trabalho de tradução é sempre resultado de uma convergência ou conjugação de sensações de experiência de carência, de inconformismo e de motivação para as superar de uma forma específica” (SANTOS, 2002, p. 270). Por exemplo, a agroecologia é uma zona de contato entre o conhecimento de sementes geneticamente modificadas (e insumos químicos) que ampliam a produtividade e o conhecimento ancestral do cultivo agrícola de comunidades camponesas da América Latina, com a produção de alimentos bons e saudáveis para a humanidade. Outro exemplo, o MST abrindo-se a zonas de contatos com outros movimentos sociais como movimentos feministas, ambientais ou de imigrantes, com o objetivo de reivindicar dignidade, trabalho, cuidado com a natureza, anti-discriminação contra mulheres, e outros grupos sociais, ou seja, são traduções que transformam cada um dos grupos, mas também aumentam o círculo de lutas e reflexões que permeiam não só as relações de classes (capitalistas), mas as étnico-raciais (de colonialidade) e as de gênero (de patriarcado).

Além disso, a zona de contato cosmopolita tem que conjugar tempos, ritmos e oportunidades, de modo a não serem exclusivamente limitados aos interesses da cultura ocidental e que, ao dialogar com outras culturas e outros saberes dos quais antes oprimiam, não pressuponha que estes estariam naturalmente prontos para o diálogo. Como afirmado anteriormente, uma das lógicas da sociologia das ausências consiste em contrapor-se à lógica da monocultura do tempo linear e essa consideração é fundamental, “[...] sobretudo nas zonas de contato entre saberes e práticas em que as relações de poder, por serem extremamente desiguais, conduziram à produção maciça de ausências” (SANTOS, 2002, p. 271). Isso significa dizer que é preciso desconstruir a ideia moderna de que a história tem sentido e direção únicos e lineares de que, se o indivíduo não está em um processo de desenvolvimento linear, evolutivo e formal, seu saber e prática social devam ser desconsiderados enquanto conhecimento.

As relações camponesas, em seus territórios de vida, são impregnadas de situações e dificuldades que, para serem resolvidas, requerem criatividade, arte e sabedoria intercultural. Ter a consciência das faltas e da situação de opressão, conforme Freire (2005, p. 36) fazer “[...] a leitura de mundo, ver as faltas [...]” é a condição inicial para a mudança e presença do ser social no mundo. Fernandes (2012, p. 744), ao falar do território camponês, defende que “[...]”

essas relações sociais e seus territórios são construídos e produzidos, mediante a resistência [...] num processo de enfrentamento permanente com as relações capitalistas”.

Assim, de que maneira se manifesta a resistência camponesa nos contextos deste estudo? Em que aspectos a educação, a pedagogia da alternância e o trabalho do campo podem ser pedagógicos e oferecer condições de apropriação de bens e valores econômicos, culturais, intelectuais, técnicos, políticos e, assim, desencadear processos de territorialização do jovem no campo?

Esse trabalho de tradução, entre territorialidades do Brasil e Portugal, foi realizado considerando-se representantes dos dois grupos sociais em questão, egressos que tiveram suas formações fundamentadas na Pedagogia da Alternância e com o objetivo comum de produzir suas vidas no campo, visto que os saberes e as práticas só existem à medida que são exercidos ou usados por eles. Concordam, Santos (2002) e Gramsci (2011), que os intelectuais orgânicos cosmopolitas devem estar fortemente enraizados com esses saberes e práticas, compreendendo profunda e criticamente cada um deles.

Portanto, tais tradutores interculturais (ou intelectuais orgânicos) estão entre os dirigentes do movimento social ou entre os ativistas da base, neste caso, os egressos da CFRTV e CEACV, gestores, Associação³⁸, familiares e representantes fundadores das escolas, a pesquisadora.

É necessário destacar que entre as dificuldades do trabalho de tradução está o de realizar o trabalho argumentativo de compartilhar o mundo com quem não compartilha o nosso saber ou nossa experiência. Nem sempre os lugares comuns ou as premissas de argumentação são aceitos por todos os que participam no círculo de argumentação, haja vista que os que são de uma dada cultura não são os mesmos aceitos por outra. Além disso, outra dificuldade é a questão da língua, e mesmo a linguagem, a ser usada na argumentação.

De acordo com Santos (2002), pode haver preponderância de uma língua ocidental querer ocupar a tradução e, deste modo, negligenciar aspectos da língua e da linguagem de uma cultura subjugada. Por exemplo, seria impossível uma análise relevante nesta pesquisa, se desconsiderássemos os aspectos dialéticos e contraditórios, espaço-temporais, histórico-políticos e socioculturais, entre os dois países como as diferenças significativas e concretas que se materializam quanto à extensão, à demografia, aos dialetos, à mistura de culturas,

³⁸ Associação, no contexto das Casas Familiares Rurais, é um dos pilares da proposta formativa, como veremos no capítulo IV. A principal função desta organização sem fins lucrativos é gerir, apoiar, e agir político-administrativamente nas relações que envolvem o coletivo e a instituição.

colonialidades, assim como, aos processos e respostas dadas pelos grupos no enfrentamento e na resistência do modo de produção capitalista, enquanto camponeses.

No intuito de reconhecermos a importância da compreensão e dos sentidos, trazemos um estudo (CARDOSO et al., 2014) realizado pela Universidade Estadual de Londrina, Paraná, inserido em um estudo em nível nacional coordenado pela Universidade Federal da Bahia, desde há várias décadas, que tem como temas a Língua Portuguesa, os dialetos e o Brasil, inseridos nos estudos da Geografia Linguística, apresenta em seu Volume 2, do Atlas Linguístico do Brasil ALiB –, a pesquisa, que pontua aspectos fundamentais da história social das 25 capitais³⁹ brasileiras referente ao povoamento e desenvolvimento do Brasil, além de um estudo sobre cada cidade e sobre a história do seu nome, com destaque à configuração das capitais criadas mais recentemente, a partir do século XX. Destaca-se, como um dos resultados do estudo, o fato de que as ondas de migrações internas provocam um fluxo migratório intenso, “[...] sobretudo de nordestinos para o Sudeste, Centro-Oeste e Norte, de paulistas e sulistas para o Centro-Oeste e Norte e, mais recentemente, o retorno de nordestinos de São Paulo para sua terra de origem” (CARDOSO et al., 2014, p. 25), bem como, o consequente arcabouço linguístico da matriz dialética que constitui a realidade da língua portuguesa de um país como o Brasil, com tanta miscigenação étnico-racial e histórico-culturais já em sua formação original⁴⁰.

O estudo referido concluiu que as características de formação de cada capital brasileira, como nome, ideologia e cultura, somadas às migrações internas no território “[...] determinam modos singulares de cultura que se refletem na norma linguística dos brasileiros, gerando formas próprias de ver o mundo, e de representá-lo por meio da linguagem” (CARDOSO et al., 2014, p. 26).

O nome da cidade, constituído por um agrupamento sociolinguístico distinto, carrega em sua origem histórica, a afirmação daquilo que a comunidade quer transmitir e perpetuar para as próximas gerações. O estudo demonstra que a peculiaridade do português do Brasil, um país

³⁹ “Neste estudo foram excluídas Palmas (Capital do Tocantins, 1989) e Brasília (Distrito Federal, 1961), em virtude dos princípios adotados com relação à data de fundação” (CARDOSO et al., 2014, p. 07).

⁴⁰ A título de exemplificação, a história da fundação da capital do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, em que se insere a região da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas, de Catuípe, relata que a fundação da cidade de Porto Alegre, data do Brasil Colônia, no século XVIII. O marco inicial da capital gaúcha localizada às margens do Rio Guaíba, foram as três sesmarias recebidas em 1740, uma delas, a de Jerônimo Ornelas, deu início ao povoamento. Na fazenda de Ornelas, às margens do Rio Guaíba, havia um ancoradouro para embarcações, o Porto de Viamão, que atendia a recém fundada povoação da Capela Grande do Viamão. Em 1808 passou a ser Vila e em 1822, a Vila de Porto Alegre passa a ser cidade e a seguir, capital da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, com a denominação de Cidade de Porto Alegre. Em 1752, com a chegada de migrantes no Porto de Viamão, cerca de 60 casais açorianos representam importante função na formação da segunda maior capital do sul do Brasil, atualmente com 1.393.575 habitantes (CARDOSO et al., 2014).

tão diverso em culturas e linguagens, possibilita uma comunicação entre os habitantes das suas diversas regiões. Por exemplo, a denominação de “tangerina”, olhando somente para a região sul, pode ser: bergamota, poncã, mexerica, mimosa e tangerina e, referindo-se à “mandioca” como aipim ou macaxeira (CARDOSO et al., 2014). Os camponeses do Sul do Brasil plantam e consomem mandioca, e os do Norte de Portugal apenas conhecem ou ouviram falar.

Pelas diferentes denominações que carregam a mesma palavra, o importante é perceber aspectos da língua que são impronunciáveis nas suas aspirações peculiares, além dos saberes e práticas que foram se constituindo na colonialidade do grupo social, de modo que, “[...] a gestão do silêncio e a tradução do silêncio é uma das tarefas mais exigentes do trabalho de tradução” (SANTOS, 2002, p. 273).

Em síntese, esta forma de análise e compreensão de realidades, experiências e práticas, historicamente negadas pela razão colonial, patriarcal, capitalista, consiste em socializar ausências e emergências, a fim de traduzir o que os povos e suas culturas têm de genuíno, com vistas à socialização e produção alternativa de uma razão cosmopolita, na perspectiva de que “[...] a justiça social global não é possível sem uma justiça cognitiva global” (SANTOS, 2002, p. 274), ou seja, a compreensão de que a tradução entre saberes cria justiça cognitiva e a tradução de práticas e experiências cria as condições para uma justiça social global democrática.

A planificação da história das sociedades e da natureza permitiu que, ao longo de sua reprodução, o capital, sorrateiramente, determinasse sobre os trabalhadores quais paradigmas deveriam ser seguidos e realizados na forma de vida moderna, designado por Santos (2002, p. 275) como “[...] globalização neoliberal e que não é mais do que um novo passo do capitalismo global, no sentido de sujeitar a totalidade inesgotável do mundo à lógica mercantil”.

A possibilidade de emancipação social, desde esta visão, está no alargamento do presente. Diferentemente da visão neoliberal do projeto da modernidade, de que todo o mundo “perfeito”, “desenvolvido”, está no futuro, aqui a práxis é transformadora hoje. Se aumentarmos o campo das experiências podemos avaliar melhor as alternativas possíveis e disponíveis de superação. Assim, a possibilidade de um mundo melhor não está no futuro, mas no presente, por meio da reinvenção do presente, calcada em grupos sociais concretos.

Nesta investigação, nosso foco foi nos saberes e experiências ancestrais de produção da vida no campo, compreendidos como referenciais importantes às próximas gerações de famílias camponesas, na “tradução intercultural” entre as escolas brasileira e portuguesa e seus espaços de resistência, intrínsecos à subalternização a que estão submetidos os egressos na sociedade do capital. Passaremos ao capítulo II onde analisaremos “o jovem e o mundo” e, dentro deste, o campo como espaço produzido e produtor dos sujeitos na contemporaneidade.

3 O/A JOVEM E O MUNDO

“O território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência”
(SANTOS, 2007, p. 13).

Este capítulo objetiva compreender as relações entre o jovem camponês e o mundo na contemporaneidade, desde o campo do século XXI, nas multidimensões contraditórias e dialéticas que o estruturam, dentro das relações de poder que o produzem e a partir dos distintos projetos de desenvolvimento em curso, na dinâmica do espaço agrário globalizado em que se inserem Brasil e Portugal: o do modo de produção capitalista e o de relações não-capitalistas da produção camponesa.

O campo da paisagem unificada pelo capital pode ser visto no retrato da região de Catuípe, noroeste do Rio Grande do Sul, reconhecida como a região da Feira Nacional da Soja (FENASOJA)⁴¹, a maior feira multissetorial do Rio Grande do Sul.

Figura 4 - Retrato da região de Catuípe



Fonte: Acervo da autora (2019).

Esta pode ser a representação do que os territórios formadores do pensamento global produtivista, da técnica científica, da velocidade espaço-temporal, da mercadoria e do lucro determinam como campo na atualidade. Não é um campo de populações e de gentes integradas à sua natureza própria, mas um campo cada vez mais mecanizado e tecnológico, organizado e apto a estar a serviço da ampliação da reprodução do capital. Estima-se que no período dos anos 2024-2025 “[...] a parcela brasileira do comércio mundial seja de 48,9% para carne de aves,

⁴¹ A Feira acontece a cada dois anos e ocorre desde 1966. A 23ª edição já tem data marcada e será no período de 1 a 10 de maio de 2020, no Parque de Exposições Alfredo Leandro Carlson, em Santa Rosa. Disponível em: <<https://www.fenasoja.com.br/feira>>. Acesso em: 06 set 2019.

43% para soja, e 28,9% para carne bovina” (LOPES; LOWERY; PEROBA, 2016, p. 158). Ou seja, um movimento econômico que encaminha cada país ou região para uma determinada produção.

Neste cenário, nosso olhar se dedica à complexidade da teia intercultural e interterritorial camponesa (político-econômica, social, histórica, ideológica, cultural), que permeia o vínculo educação-trabalho, vivenciada na práxis do jovem egresso destes dois CEFFAs: a Casa Familiar Rural Três Vendas (Catuípe/Brasil) e a Casa Escola Campo Verde (Póvoa do Varzim/Portugal). Partimos do fato de que tais territorialidades estão subjugadas à geopolítica agrícola e que, no centro desta produtividade em andamento e anunciada, alguns camponeses continuarão e outros, inevitavelmente, serão expropriados. Assim, que pensamento e que fazeres alternativos se constituem como epistemologias do Sul, na luta diária empreendida pelos camponeses hoje?

Para tanto, o estudo busca reconhecer a ecologia dos saberes interculturais presentes no cotidiano dos egressos dando visibilidade às epistemologias ausentes e emergentes (SANTOS, B., 2018) da vida do trabalhador do campo atual, um campo organizado e condicionado às políticas da economia global do agronegócio. Compreendemos que da resistência camponesa, intermitente ou contínua⁴², emerge sua (re)existência, travada no enfrentamento necessário à sua sobrevivência, realização pessoal e permanência no campo. Deste modo, o campesinato⁴³, em sua diversidade de sujeitos, se (re)produz sob as contradições da agricultura mundializada (OLIVEIRA, 2013) do setor do agronegócio, que representa um peculiar espaço de reprodução

⁴² Lutas mais amplas, junto ao movimento do campesinato por terra, educação, saúde, etc. e aquelas travadas para reprodução familiar diária, no confronto da subordinação do trabalho camponês ao capital.

⁴³ Compreendemos o camponês como uma classe social e um modo de vida específico a partir da teoria de Shanin. Pelo mesmo pensamento teórico, Marques (2008, p. 70) defende “[...] a especificidade da lógica da economia camponesa, que produz visando à satisfação das necessidades da família”, reafirmando a sua flexibilidade e capacidade de ajustar-se a níveis de remuneração mais baixos em conjunturas sociais desfavoráveis. Para a autora, a economia familiar camponesa, ao mesmo tempo que se diferencia da economia capitalista, faz parte dela, ou seja, “[...] a constituição e o funcionamento da economia familiar camponesa resultam das relações dialéticas que a unidade familiar estabelece com a economia e a sociedade nacional e mundial com o objetivo de utilizar os recursos produtivos de que dispõe, sendo o principal deles o trabalho” (MARQUES, 2008, p. 71). Deste modo, Marques (2008), baseada em Bryceson, afirma que o campesinato representa um processo de trabalho no campo, politicamente construído com a relevância da influência de diferenças em localidade, contexto e ação humana. Deste modo, “[...] os campesinatos representam um dinâmico processo de trabalho que está limitado pelo critério definidor de status de classe e unidade familiar combinando produção de subsistência e de mercadorias” (MARQUES, 2008, p. 71). Fabrini (2008) ressalta que o movimento camponês é muito maior que os movimentos sociais, pois, entre estes sujeitos sociais, há um conjunto de relações de resistência à dominação do modo de produção capitalista, entre elas, a produção para o auto-consumo, o controle no processo produtivo, a solidariedade, as relações de vizinhança, os vínculos locais, dentre outros. Para o autor, “[...] este processo de construção da resistência dos camponeses a partir de forças do território apresenta um conjunto de desdobramentos econômicos, políticos, culturais etc.” (FABRINI, 2008, p. 240), os quais poderão ser somados a outras lutas no processo de construção dos enfrentamentos à ordem dominante.

ampliada do capital, por meio da produção de *commodities*, em um processo alavancado pelas políticas fundiárias empreendidas para o bem do capital.

Apesar de as capacidades geográficas e climáticas, em relação aos outros quatro principais produtores agrícolas do mundo (China, União Europeia, Estados Unidos, Índia), e do volume crescente de produção⁴⁴, os agricultores brasileiros são considerados pobres, em sua grande maioria, explica Roberto Tenório (TENÓRIO, 2011, s./p.), pois, em uma comparação entre países, “[...] é possível observar que, no Brasil, o valor da produção por estabelecimento é de US\$ 19 mil por ano, sendo que esse valor é de US\$ 130 mil nos EUA, US\$ 83 mil na União Europeia e US\$ 31,5 mil no Japão”. Estes dados demonstram que a agricultura a qual alimenta o país internamente, ou seja, a agricultura familiar,⁴⁵ continua cumprindo um papel de garantidora de alimentos para a mesa das pessoas. Contudo, a população produtora, segue tida apenas como mão de obra necessária para cumprir esta garantia, e continua secundarizada e “não-existente” na contabilização da lucratividade do setor.

Outrossim, compreendemos ser no território de lutas das *Casas* aqui estudadas, experienciadas diariamente pelo camponês, que as soluções de superação tornam-se epistemologias do território camponês, em uma práxis possibilitada, em grande parte, pela relação escola-trabalho, que valoriza o modo de vida nascido com os sujeitos que delas fazem parte, pelos saberes e modo de fazer ancestrais, apreendidos desde a infância. Em ambas as territorialidades, seus egressos tiveram e têm participação efetiva no lugar de vida, um espaço interseccionado pelas demandas do capital, especialmente no que se refere ao que deva ser produzido e à sujeição do trabalho desta produção para a sua ampliação, mas que, ao estabelecerem como dinâmica de trabalho, a economia familiar camponesa mantém a idiossincrasia dos seus modos de viver, de produzir e reproduzir-se.

Assim, é por dentro do campesinato que buscamos aprender e compreender, junto com estes sujeitos sociais, o que fazem e como fazem, nas lutas pela (re)existência no campo.

⁴⁴ O Brasil ocupa o lugar de quinto maior produtor agrícola do mundo (US\$ 100 bilhões). Em primeiro está a China (US\$ 600 bilhões), segundo a União Europeia (US\$ 420 bilhões), terceiro os Estados Unidos (US\$ 287 bilhões) e a Índia (US\$ 140 bilhões anuais) em quarto lugar. Depois do Brasil está o Japão, com US\$ 90 bilhões em produção agrícola (TENÓRIO, 2011).

⁴⁵ Conforme o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o camponês brasileiro “[...] é responsável por boa parte do abastecimento do mercado interno, abrindo espaço para uma atuação mais confortável das grandes empresas nas exportações [...] as famílias que trabalham no campo são responsáveis pela geração de mais de 80% da ocupação no setor rural e respondem por sete em cada 10 empregos no campo. No que diz respeito à produção agrícola, colaboram com cerca de 40% do total” (TENÓRIO, 2011, s./p.).

3.1 A GLOBALIZAÇÃO, OS BLOCOS ECONÔMICOS E AS IMPLICAÇÕES NO LUGAR DE VIDA CAMPONÊS

Propomo-nos a analisar e compreender a (re)produção da vida dos egressos, apreendendo o modo de ser camponês coexistente, olhando, desta maneira, para a complexidade do campo globalizado da contemporaneidade. Brum e Sá (2010, p. 03) ressaltam que “[...] a globalização não é um fenômeno novo: é um novo nome que compreende diferentes processos sociopolíticos e econômicos”.

Milton Santos (2014, p. 145) afirma que esta “[...] globalização constitui o estágio supremo da internacionalização, a amplificação em ‘sistema-mundo’ de todos os lugares e de todos os indivíduos, embora em graus diversos”. A abordagem acrescenta que, nesta refundição planetária, a terra torna-se um único mundo, globalizada e expressa nas funcionalidades do espaço geográfico⁴⁶.

Ainda que seja histórico e não um processo novo, a globalização continua promovendo, e de maneira mais intensa, a mundialização do espaço geográfico, tornando-se assim caracterizado:

- a transformação dos territórios nacionais em espaços nacionais da economia internacional;
- a exacerbação das especialidades produtivas em nível do espaço;
- a concentração da produção em unidades menores, com o aumento da relação entre produto e superfície – por exemplo, na agricultura;
- a aceleração de todas as formas de circulação e seu papel crescente na regulação das atividades localizadas, com o fortalecimento da divisão territorial e da divisão social do trabalho, e a dependência deste em relação às formas espaciais e às normas sociais (jurídicas e outras) em todos os escalões;
- a produtividade espacial como dado na escolha das localizações;
- o recorte horizontal e vertical dos territórios;
- o papel da organização e o dos processos de regulação na constituição das regiões;
- a tensão crescente entre localidade e globalidade à proporção que avança o processo de globalização (SANTOS, 2014, p. 147).

Em decorrência das demandas do modo de produção atual, lugares foram sendo aproximados e, de Norte a Sul, de Leste a Oeste, distâncias foram encurtadas com o avanço tecnológico durante o século XX e no decorrer deste. No espaço agrário, paisagens tornaram-se unificadas e as geografias se aproximaram pela ética de mercado, ainda que, em sua formação

⁴⁶ Milton Santos caracteriza o espaço geográfico, nesta fase da globalização, considerando-o como “[...] algo dinâmico e unitário, onde se reúnem materialidade e ação humana” (SANTOS, 2014, p. 146). O autor examina as transformações socioespaciais a partir “[...] da unidade técnica, da convergência dos momentos e da unicidade do motor [...]” (SANTOS, 2014, p. 146), salientando que a predominância de um único sistema técnico é a base material da mundialização, onde a produção é a relação unitária unificada pelo sistema bancário, na qual o espaço é produzido por meio de um ordenamento intencional e específico.

sócio-histórica, tenham se constituído de maneiras tão distintas. Antes dicotomizadas entre nações colonizadoras e colonizadas, hoje unificadas pela colonização universal do capital adstrito à ética do mercado. Por isso, perguntamos: que relações são estabelecidas pelo mercado internacional e em que se aproximam as unidades de produção familiares (“propriedades” ou “explorações”) aqui estudadas? Quais os condicionantes (ou determinantes) que levam espaços tão distintos a uma determinada produção (leite, soja, celulose, etc.) em detrimento aos policultivos, naturais ao equilíbrio ambiental?

Paulo Freire (1997) contrapõe a ética do mercado à ética universal do ser humano ao relacionar globalização, ética e solidariedade na luta pelas “gentes”:

O seu discurso (da globalização), que fala da ética, esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança, no neoliberalismo globalizante, o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca (FREIRE, 1997, p. 248).

Esta “malvadez” começou a se expandir mais expressamente após a Segunda Guerra Mundial (1948), quando se viveu a bipolarização do mundo, entre as forças do território do capitalismo (Estados Unidos) e as do socialismo (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) e, logo em seguida, a partir de 1980, com o fim da Guerra Fria, a queda do regime soviético e a desintegração do bloco socialista, desencadeando-se uma multipolarização, produtora da globalização do capital no espaço geográfico do século XXI, a tiranizar as multidimensões que o compõe.

Clavijo (2010, p. 138) descreve a globalização como um “processo-produto” dentro daquilo que chamamos de mundialização:

El proceso de la globalización no puede ser considerado como algo ajeno a la identidad de los territorios, el mismo va generando lentamente nuevas e importantes desigualdades sociales y territoriales, [...]. Una de las principales consecuencias ha sido la transformación en la concepción del espacio y el manejo del territorio, en los cuales se articulan identidades culturales y potencialidades ambientales [...]. Los procesos de la globalización no han conseguido homogeneizar al mundo, por el contrario, los efectos no esperados de la modernidad y de la globalización han derivado en el aumento sostenido de la pobreza, desigualdades regionales, sobreexplotación ambiental.

De acordo com Petry (2008), a globalização do capital é originária da Comissão Trilateral, ou seja, do grupo dos sete países mais industrializados e desenvolvidos

economicamente do mundo, mais a Rússia, que entrou posteriormente (Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Alemanha, França, Itália e Japão, isto é, o G7, acrescido, a partir da segunda metade da década de 1990, pela Rússia, que passou a compor o G8). Instaurada sob a doutrina neoliberal, junto com os organismos financeiros internacionais e privados nacionais, estes países exigiram a aplicação da *cartilha* do Fundo Monetário Internacional (FMI), especialmente para os países periféricos: México, Chile, Brasil, Argentina, Tailândia, Malásia etc. Nela, estão estabelecidas regras de “[...] ajustes fiscais, as privatizações, os cortes nos gastos públicos, os ajustes cambiais, a abertura dos mercados financeiros e de produtos, a desregulamentação da economia, a reforma da previdência, etc.” (PETRY, 2008, p. 09), a serem implementadas pelos governos de países em desenvolvimento.

Os campos do Brasil e de Portugal se encobrem com paisagens descritas pelas diretrizes da PAC, do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), pela engenharia de projetistas⁴⁷ dos bancos, que financiam as produções e o produtivismo de mercadorias.

Para além da ideia de desenvolvimento econômico (“juntar forças em prol da melhoria da qualidade de vida” das populações dos países participantes de cada bloco), esta globalização, impulsionada pelo comércio exterior, através da internacionalização da economia e a abertura das fronteiras, é espacializada e propagada pelas mídias que difundem o consumismo, em um novo processo de colonização que é global – o qual acarreta em uma massificação cultural e no aumento das desigualdades sociais e tecnológicas entre e inter países. Para manterem a proeminência sistêmica, no cenário mundial, os países centrais definiram regras de relacionamentos comerciais (Organização Mundial do Comércio), financeiros (Banco Mundial e FMI) e tecnológicos (lei da propriedade intelectual/industrial, entre outras) impondo uma adaptação dos países semiperféricos e periféricos, documentados no Consenso de Washington. Com isso, intensifica-se a necessidade de formação de Blocos Econômicos regionais, que

⁴⁷ Este é o profissional que projeta a espacialização do capital na propriedade rural, de acordo com as possibilidades geográficas e ambientais, o financiamento é requerido pelo agricultor que pretende fazer uso desta política de desenvolvimento rural (no caso dos egressos brasileiros, geralmente o PRONAF) junto à instituição financeira. Ao solicitar um financiamento, o camponês é obrigado a se submeter a um processo burocrático que compreende a presença, a avaliação e projeção do que deverá ser produzido. O valor deste serviço está compulsoriamente no pacote agrícola (semente, insumos, projeto, seguro) do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Conforme a CIRCULAR SUP/ADIG nº 06/2019-BNDES, “[...] os critérios, condições e procedimentos operacionais do PRONAF Investimento, para o Ano Agrícola 2018/2019, passam a ser regidos conforme a seguir, observado, no que couber, o disposto no Manual de Crédito Rural - MCR” (BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL, 2019, p. 01).

implicam em diferentes níveis e estágios⁴⁸ de integração, de união monetária e/ou econômica comum, com zonas de livre comércio, acordos parciais ou mais amplos e, em suas particularidades, objetivam a ampliação do alcance espaço-temporal do capital.

Para Petry (2008, p. 10),

A América Latina já havia tentado com a Associação Latino-americana de Livre Comércio (ALALC), com a Associação Latino-americana de Integração (ALADI), com o Pacto Andino, com o Pacto Amazônico tal experiência. A nova tentativa, com outra orientação doutrinária, conduz ao Mercado do Extremo Sul (Mercosul), já que as tentativas de constituir o Mercado Comum do Cone Sul não vingaram. Olhava-se muito, na época, para o florescente Mercado Comum Europeu e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Da experiência europeia resultou a União Europeia que se configura uma unidade que ultrapassa as meras questões aduaneiras e tarifárias. Neste contexto surge igualmente, em 1994, o Mercado Comum da América do Norte (NAFTA) e as tentativas de formar a Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), projeto norteamericano de um neocolonialismo científico-tecnológico e comercial.

A mundialização da agricultura é, portanto, produto da aliança da burguesia capitalista mundial, que integra o capital em escala mundial, por meio da criação de empresas mundiais (OLIVEIRA, 2008). Por dentro desta conformação social, política, econômica e ideológica, o neoliberalismo globalizado também (re)define as políticas públicas do Estado atribuindo ao mercado livre, as decisões sobre as pessoas, as organizações e as instituições sociais (PETRY, 2008). A formação de blocos regionais, como o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)⁴⁹, tem várias características de formação territorial e pode ser,

⁴⁸ Citamos alguns destes estágios: 1) Área de Livre comércio: possibilita a ausência de barreiras tarifárias e não-tarifárias e a livre circulação de mercadorias provenientes dos países membros; 2) União Aduaneira: estabelece tarifas externas comuns para produtos importados de países terceiros; 3) Mercado Comum: estabelece livre circulação de trabalhadores, serviços e capitais, implicando em maior coordenação das políticas macroeconômicas, além da harmonização das legislações regionais (trabalhista, previdenciária, tributária, etc.); 4) União Econômica: tornam a moeda e o Banco Central únicos para os países envolvidos em cada bloco. Por isso, os países envolvidos devem possuir níveis compatíveis de informação, déficit público e taxas de juros, e as taxas de câmbio tornam-se fixas entre os países. Um exemplo é a União europeia (PENA, 2019).

⁴⁹ É “[...] a mais abrangente iniciativa de integração regional da América Latina, surgida no contexto da redemocratização e reaproximação dos países da região ao final da década de 80” (BRASIL, 2019a, s./p.). Os membros fundadores do MERCOSUL, considerados estados Partes, são “[...] Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, signatários do Tratado de Assunção de 1991. A Venezuela aderiu ao Bloco em 2012, mas está suspensa, desde dezembro de 2016, por descumprimento de seu Protocolo de Adesão e, desde agosto de 2017, por violação da Cláusula Democrática do Bloco. Todos os demais países sul-americanos estão vinculados ao MERCOSUL como Estados Associados. A Bolívia, por sua vez, tem o ‘status’ de Estado Associado em processo de adesão [...] O livre comércio [...] foi implementado por meio do programa de desgravação tarifária previsto pelo Tratado de Assunção, que reduziu a zero a alíquota do imposto de importação para o universo de bens, salvo açúcar e automóveis. A União Aduaneira [...] está organizada em 11 níveis tarifários, cujas alíquotas variam de 0% a 20%, obedecendo ao princípio geral da escalada tarifária: insumos têm alíquotas mais baixas e produtos com maior grau de elaboração, alíquotas maiores. [...] Os membros fundadores (Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai) e a Venezuela, que completou seu processo de adesão em meados de 2012, abrangem, aproximadamente, 72% do território da América do Sul (12,8 milhões de km², equivalente a três vezes a área da União Europeia); 69,5% da população sul-americana (288,5 milhões de habitantes) e 76,2% do PIB da América do Sul em 2016 (US\$ 2,79 trilhões de um total de US\$ US\$ 3,66 trilhões, segundo dados do Banco Mundial)” (BRASIL, 2019a, s./p.).

[...] tanto como um processo econômico, quanto político, social, cultural e/ou religioso. Até mesmo se considerarmos apenas o lado econômico, o processo apresenta uma variedade de fenômenos, podendo ser definido numa perspectiva financeira, comercial, produtiva ou institucional. Do ponto de vista econômico, globalização é a movimentação dos bens e serviços através das barreiras regionais, nacionais e/ou internacionais. Envolve o comércio internacional, onde as trocas unem os mercados (BRUM; SÁ, 2010, p. 03).

Entrecruzados Brasil e Portugal, o Mercosul e a PAC da União Europeia, interseccionam a produção e reprodução da vida dos egressos destas escolas, e organizam tais agriculturas a partir dos condicionantes econômicos, sociais, culturais, ambientais, políticos, estruturais e conjunturais. Ou seja, o nacional ordenado pelo global internacional. Neste amplo geoprocessamento, apesar da história de diversificação de culturas, própria do país de pequena dimensão, como é Portugal, os camponeses do norte de Póvoa do Varzim, atualmente ficam enredados ao cotidiano de uma única produção, leite e animais, que se empilham nas “explorações”, como se fossem seres inanimados em espaços e instalações possíveis.

Do mesmo modo, o agricultor brasileiro que outrora tinha inúmeras possibilidades ambientais reprodutivas, com uma diversificação da produção e com meios orientados pela vivência camponesa, hoje precisa se organizar, reprodutivamente, de acordo com as leis do mercado. “Antes a gente não tinha tantos animais e hoje queremos aumentar, produzir mais. Nós tínhamos 30 e hoje temos 60 vacas, queremos chegar a 100 vacas na ordenha, porque hoje não é viável ter pouco ou menos disso, quanto mais quantidade, mais lucro na propriedade” (C. K., entrevistado brasileiro, 2017). Dos 54 entrevistados brasileiros, três jovens intencionam o confinamento das vacas, sendo que este declarou já estarem envolvidos com financiamentos e com pagamentos de dívidas e que seria uma maneira de produzir mais e, assim, aumentar a renda.

Nesses contextos, as paisagens geográficas modificaram-se ao longo da história. Os campos do Brasil e de Portugal apresentam estampas distintas, como podemos observar nas fotos abaixo. A primeira retrata o campo brasileiro, onde as partes integram o todo em um ambiente de maior espaço e liberdade para a alimentação e movimento dos animais. Em Portugal, as vacas vivem em lugares pequenos, em maior número e com pouca liberdade de movimentos, pois os lotes também precisam ser aproveitados para a produção de pastagens necessárias à alimentação destes animais.

Figura 5 - O campo de gentes e diversidades do Brasil



Fonte: Acervo da autora (2017/2018).

Figura 6 - O campo da produção de leite nesta região de Portugal



Fonte: Acervo da autora (2018/2019).

No que tange ao entrelaçamento mais recente entre estes países, Kegel e Amal (2013) avaliam as perspectivas das negociações entre o MERCOSUL e a União Europeia em um contexto de paralisia do sistema e da nova geografia econômica global gerada, principalmente, pelo crescimento da economia Asiática, a da China, em especial. Para os autores, é necessário analisar as convergências e divergências entre as nações, ressaltando que esta crescente importância da China e do sudeste asiático e seu impacto no espaço comercial e econômico da América Latina, particularmente do MERCOSUL, devem pautar novos diálogos e acordos de integração entre os blocos.

[...] desde 2009 a China já é o principal parceiro comercial individual do Brasil. Em 2010 a região da Ásia absorveu 27% das exportações brasileiras, das quais a China foi responsável por 15%, contra 21% do total da União Europeia, 10% dos Estados Unidos e 8% da Argentina. Consequentemente, houve, não apenas a diminuição da importância relativa do comércio com os parceiros tradicionais, ou seja, com a União Europeia e com os Estados Unidos, mas também a redução da sua importância econômica e influência política (KEGEL; AMAL, 2013, p. 358).

Portanto, conforme os autores, os países do MERCOSUL apresentam vantagens comparativas nos setores primários e agrícolas, enquanto que os países da União Europeia têm uma pauta predominantemente concentrada em produtos manufaturados, tais como máquinas e equipamentos, equipamentos de transporte e química, dentre outros. Isso implica na pressão que vêm sofrendo os camponeses do RS, reproduzem-se em uma região voltada à produção da soja em grande escala e responsável por 30% das exportações da *commoditie* para a China.

Cocco, Silva e Galvão (2003, p. 07) advertem que o fim do século XX nos “[...] deixou uma herança fecunda [...]”, visto que gerou um “[...] deslocamento da própria função produtiva para as funções imateriais”. Os autores apontam a “hipótese de um capitalismo cognitivo”, a partir das novas demandas do capital, ou seja, a transformação do regime de acumulação baseado na grande indústria e a emergência de novas formas produtivas imateriais (terceirização, gestão de qualidade, implementação de técnicas de gestão, etc.). Desse modo, o trabalho do campo está integrado ao cerne deste padrão de acumulação “[...] no qual os processos reprodutivos se tornam imediatamente produtivos, saindo da ordem (fabril) do trabalho assalariado” (COCCO; SILVA; GALVÃO, 2003, p. 07).

Por essa perspectiva, o agricultor é “o próprio culpado” por não conseguir “ascender” no campo, ou melhor, ele precisa aprender uma nova forma de gestão, de organização, de educação, pois a maneira de fazer, ou o conhecimento adquirido na prática da vida camponesa, já não servem mais ou não são suficientes e, na maioria dos casos, são vistos como impeditivos do desenvolvimento agrário. O empobrecimento ou a desestruturação da unidade de produção fica personalizada, se o agricultor não se “capacitar”, se não se esforçar o suficiente, ficará de fora do processo.

Ao camponês de hoje, ao jovem egresso das CFRs é exigida uma “qualificação/especialização” que o torne um trabalhador socialmente produtivo e possa acompanhar a velocidade tecnológica do capital (as vacas já não precisam mais ter relações reprodutivas para emprenharem, não é mais conforme o tempo e o período natural e biológico do animal, por exemplo), apontada pelos autores como a “[...] hipótese de um capitalismo cognitivo” (COCCO; SILVA; GALVÃO, 2003, p. 06).

Assumimos o contrário junto aos egressos entrevistados: o modo de fazer camponês e sua ancestralidade é que são os pressupostos à continuidade do campesinato e à territorialização do jovem no campo. Esta reprodução, atravessada ininterruptamente pela complexa teia da materialidade capitalista de injustiças e desigualdades, é, contraditoriamente, produtora do conhecimento como a possibilidade de superação e de recriação do camponês.

3.2 AS AGRICULTURAS DO BRASIL E DE PORTUGAL E AS CASAS FAMILIARES RURAIS

As agriculturas, brasileira e portuguesa, comungam das profundas transformações que vivenciaram seus países desde a metade do século passado até os dias atuais, como veremos. Carmo (2010, p. 10), ao discutir as rupturas e continuidades da agricultura familiar portuguesa, afirma:

Os intensos processos de industrialização e de urbanização que emergiram a partir dos finais dos anos 50, principalmente nas zonas do Norte e do Centro litoral, afectaram as tradicionais formas de agricultura familiar e provocaram uma série de recomposições sociais na população camponesa.

Avillez (2016) destaca as três principais fases que antecederam a adesão do país às Comunidades Europeias. A primeira fase, entre o fim da Segunda Guerra Mundial e a metade dos anos 1960, tem como característica principal o setor agrícola funcionando como suporte ao modelo industrial português, no qual um grande número de trabalhadores do campo foi para as cidades, constituindo-se em força de trabalho necessária aos serviços da sociedade que deram suporte à indústria. Na segunda, entre a metade dos anos 1960 até 1974, houve uma ruptura da agricultura portuguesa com o modelo industrial em curso e a inserção do setor em espaços mais alargados da economia, permitindo o acesso a matérias-primas importadas e ao escoamento das exportações. A terceira fase, entre 1974 até a adesão à União Europeia (em 1986), foi o período de consolidação do setor agrícola frente à economia nacional, com um considerável aumento da produtividade, em nome da segurança alimentar do país e dos Estados-membros da União Europeia.

A partir desta adesão, o número de “explorações agrícolas⁵⁰” reduziu-se para a metade e, com isso, a superfície não-cultivável aumentou em quatro vezes. As mudanças (estruturais, técnico-econômicas e sociais) ocorridas pela Política Agrícola Comum, nos primeiros anos de

⁵⁰ “Exploração agrícola” é a designação dada pelos portugueses à unidade de produção familiar. Do mesmo modo, os brasileiros a denominam de moradia/propriedade familiar.

adesão, promoveram uma evolução favorável, tanto para as “explorações” e trabalhadores do campo, quanto para o setor agrícola em geral. No entanto, a contar dos anos 1990, esta realidade mudou e um período de estagnação do setor agrícola se estabeleceu. Dessa forma, as perspectivas futuras para a agricultura portuguesa apontam, necessariamente, conforme o autor, à urgência de medidas e ações que assentem na ideia de uma produção com sustentabilidade ambiental e eficiência no uso dos recursos naturais (AVILLEZ, 2016).

O Brasil, como um país colonizado, também passou por inúmeras transformações desde os anos 1500. O estudo de Dossa (2014) sintetiza estas mudanças (ou continuidades) por períodos históricos. No período entre 1500 e 1960, as funções da agricultura eram: a) produção de alimentos baratos para a população urbana; b) auxílio no equilíbrio da balança comercial com produtos e subprodutos agropecuários e florestais; c) ser um mercado de compra dos produtos e serviços da indústria nacional; e, d) transferência de mão de obra do campo para as cidades visando o desenvolvimento industrial.

Assim, por quase 500 anos (XVI-XIX), os ciclos de desenvolvimento da cana-de-açúcar, da pecuária, do café (ciclo do café 1800-1930), da borracha e da soja são marcas do período da agricultura brasileira que, por séculos, não teve como prioridade os investimentos em educação, saúde, infraestrutura e aposentadoria dos camponeses; estes temas não fizeram parte das políticas públicas para o campo brasileiro.

O período após 1960 foi destinado à produção para a alimentação interna, como afirma Dossa (2014, s./p.) “[...] nos anos 1960 viviam, no meio rural, cerca de 50% da população do país, ou seja, mais ou menos 70 milhões de pessoas”. Entretanto, no decurso do regime militar surgiu o Estatuto da Terra, Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964 (BRASIL, 1964), sendo esta “[...] uma proposta que associava aumento na produção de alimentos básicos com a redistribuição de terras como forma de promoção de justiça social via reforma agrária” (DOSSA, 2014, s./p.).

Art. 1º Esta Lei regula os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola. § 1º Considera-se Reforma Agrária o conjunto de medidas que visem a promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade. § 2º Entende-se por Política Agrícola o conjunto de providências de amparo à propriedade da terra, que se destinem a orientar, no interesse da economia rural, as atividades agropecuárias, seja no sentido de garantir-lhes o pleno emprego, seja no de harmonizá-las com o processo de industrialização do País (BRASIL, 1964).

Percebe-se um alinhamento destas políticas com os processos de urbanização e industrialização a partir do aumento da produtividade. Em seguida, promulgou-se a Lei nº 4.947

de 06/04/1966 que fixou “[...] normas de direito agrário e dispõe sobre o Sistema de Organização e Funcionamento do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária” (BRASIL, 1966). Nessa década, de forma complementar às reformas para o campo, surgiu, também, a Política de Crédito Rural (Lei Nº 4.829, de 05/11/1965), via Estatuto da Terra (BRASIL, 1964), em vigor até os dias atuais.

Após a metade do século XX novos conceitos se implementaram no rural brasileiro, a “modernização da agricultura” e a “revolução verde”. Tal implementação visava à lucratividade através da produtividade da terra, do capital, da mão de obra, bem como, o aumento da eficiência econômica através da especialização das unidades produtivas. “Na prática, estabeleceram um novo marco referencial. De um lado, ficaram as empresas rurais e, do outro a agricultura diversificada que nos anos 1990 passou a ser denominada de agricultura familiar” (DOSSA, 2014, s./p.).

Esta nova concepção no período 1970-2015 significou o aumento da oferta de produtos agropecuários, com a queda de preços dos alimentos aos produtores. Concomitantemente, o Estado intensificou políticas agrícolas para regular e dar suporte à alta produtividade e ao comércio exterior, com a produção de mercadorias exportáveis.

Com isso, surgiram novas necessidades no campo e na cidade, do local ao global: infraestrutura especializada e seus elevados custos de investimento para as diferentes atividades de produção; aumento dos custos com estruturas complexas de armazenagem devido ao efeito da natureza perecível dos produtos agrícolas; variação dos estoques de produtos alimentares no mundo; variações no mercado em função do aumento da população e da renda; perda de renda de produtores rurais para os setores industrial e comercial; mudanças na legislação em função das relações entre os grupos de interesse econômico ou por segurança alimentar; alterações na política econômica associados à inflação, que transferem renda do campo para as cidades e a consequente precarização do trabalho; exigências da demanda de uma legislação ambiental na agropecuária; variações na política econômica e na política agrícola. Juntam-se a estes, o aumento dos mercados de máquinas, equipamentos (colheitadeiras, tratores, plantadeiras, pulverizadores), de insumos (sementes, fertilizantes, agrotóxicos) em que as empresas transnacionais atuam com forte poder oligopolista, com poder de barganha na oferta, e a implementação de “pacotes” de insumos que regulam o mercado (DOSSA, 2014).

Percebemos que o Estado ocupou, e ocupa, um lugar fundamental nas inter-relações mercantis dos produtos agrícolas e da agricultura; mais que um regulador, tornou-se um financiador das empresas transnacionais. “Esses preços estabelecidos seguem uma lógica de

competição, na qual as empresas reduzem os seus riscos de terem problemas de rentabilidade no médio e longo prazo” (DOSSA, 2014, s./p.).

Todas estas transformações se geografam e historicizam as paisagens, os modos de vida das gentes, a cultura, os territórios; a materialidade determinando outras subjetividades e novas necessidades na (re)produção da vida dos sujeitos do campo. Portanto, neste interstício de séculos, nossa agricultura cumpriu o papel de exploradora de recursos, humanos e ambientais, e, sobretudo, das suas maiores riquezas.

Desde a chegada de imigrantes estrangeiros, no século passado, que se juntaram às forças de trabalho nativas, as políticas do Estado sempre existiram para a agricultura e seguem cumprindo, agora no século XXI, os horizontes requeridos e estabelecidos pela política do agronegócio e a consequente reprodução do capital, ditadas pelas corporações empresariais e pelos acordos internacionais que vêm, em nosso país, um “mundo de possibilidades”, de recursos naturais e humanos, essenciais e abundantes para sua ampliação.

Desse modo, a produção brasileira teve como os cinco principais setores exportadores do agronegócio em junho de 2019: “[...] complexo soja (44,6%); carnes (15,8%); produtos florestais (13,2%); complexo sucroalcooleiro (6,4%); e café (4,4%)” (BRASIL, 2019b, p. 01). Verifica-se um declínio na participação desses setores nas exportações de 87,0% em junho de 2018 para 84,4% em junho de 2019. Já “[...] os vinte demais setores subiram a participação de 13,0% em junho de 2018 para 15,6% em junho de 2019” (BRASIL, 2019b, p. 01).

Quanto aos principais Blocos Econômicos e Regiões Geográficas envolvidos com a produção brasileira, a Ásia é a principal região importadora do agronegócio brasileiro de 2019 (54,4 % do valor total), sendo a China o principal país de destino da soja em grãos (38,5 % de todas as exportações brasileiras de grãos no período 2018-2019), em segunda posição, a União Europeia (15,5% do total) e depois os demais países. Conforme a Tabela 1, do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), estão a seguir colocadas “[...] as Exportações do Agronegócio por Blocos Econômicos selecionados” (BRASIL, 2019b, p. 01), entre junho de 2018 e junho de 2019.

Tabela 1 - Exportações do Agronegócio por Blocos econômicos Selecionados

Março/2018 e Março/2019 (em US\$ mil)

Blocos	Março		Var. % 2019/2018	Participação %	
	2018	2019		2018	2019
ASIA (EXCLUSIVE ORIENTE MEDIO)	4.661.887	4.398.697	-5,6	51,1	50,9
UNIÃO EUROPEIA 28 - UE 28	1.629.987	1.593.622	-2,2	17,9	18,4
ORIENTE MEDIO	625.038	743.917	19,0	6,9	8,6
ACORDO DE LIVRE COMERCIO DA AMERICA DO NORTE - NAFTA	754.322	682.136	-9,6	8,3	7,9
AFRICA (EXCLUSIVE ORIENTE MEDIO)	488.274	346.172	-29,1	5,4	4,0
ALADI (EXCLUSIVE MERCOSUL)	344.050	314.320	-8,6	3,8	3,6
MERCADO COMUM DO SUL - MERCOSUL	317.983	234.889	-26,1	3,5	2,7
EUROPA ORIENTAL	137.117	186.734	36,2	1,5	2,2
DEMAIS DA EUROPA OCIDENTAL	147.699	151.068	2,3	1,6	1,7
OCEANIA	19.302	46.190	139,3	0,2	0,5
DEMAIS DA AMERICA	30.616	6.620	-78,4	0,3	0,1

Fonte: AgroStat Brasil a partir dos dados da SECEX/Ministério da Economia

Elaboração: MAPA/SCR/DCNC

Fonte: Brasil (2019b, p. 03).

Nota-se que a União Europeia aparece como segunda posição nas exportações do agronegócio brasileiro. A soja que sai do Brasil para os países europeus volta industrializada, neste caso, como óleo de soja. Em 2017, Portugal teve como principais produtos exportados o azeite (peso de 65,8%) e o óleo de soja, segundo produto mais exportado (peso de 13,4%) e tem como países principais de destino Espanha, Brasil e Angola. No entanto, os países Intra-União Europeia continuam determinantes enquanto países de destino das exportações portuguesas destes produtos, com um peso de 70,2% das exportações, sendo em 2017, as “Gorduras e óleos animais ou vegetais” (14,5%) e o “Leite e laticínios; ovos; mel” (8,0%) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2019), ou seja, a exportação de produtos agrícolas é o objetivo maior das nações na contemporaneidade global.

Nesse contexto da realidade agrária de exploração dos recursos naturais e humanos, assim como de exportação de produtos em detrimento do atendimento das necessidades de vida internas de cada país, os egressos da Casa Escola Agrícola Campo Verde, como também os da Casa Familiar Rural Três Vendas produzem e se reproduzem em um campo que não é somente agrário, é um espaço bem mais amplo e globalizado que a própria agricultura e que o modo de vida camponês. Constituem-se jovens trabalhadores do campo imbricados às multidimensões sócio-históricas, culturais, espaço-temporais, socioafetivas do movimento da vida que, cada vez mais, se integra aos valores e costumes da cidade, da indústria e do consumo.

A relação campo-cidade é, portanto, produzida e produtora dos sujeitos que compartilham a mesma cultura dominante do sistema hegemônico e, deste modo, “[...] cidade

e campo vão se unindo dialeticamente, quer no processo produtivo, quer no processo de luta por melhores salários, por melhores preços para os produtos agrícolas e, particularmente, na luta pela reforma agrária” (FERNANDES, 2013, p. 127).

Todavia, nossa discussão principal foi sobre as relações que envolvem os egressos destas escolas, e a pesquisa confirma que o primeiro propósito destas instituições, o de desenvolver uma formação que articula educação e trabalho com vistas à territorialização do jovem no seu meio e modo de vida, tem se efetivado, visto que 90% destes jovens permanecem em suas atividades camponesas. Compreendemos, contudo, com os autores que fundamentam o estudo, que, no modo de produção capitalista, “[...] o capital se realiza desenvolvendo a sua própria relação social, destruindo o campesinato, mas também se desenvolve na criação e na recriação deste” (FERNANDES, 2013, p. 178).

Quando nos referimos ao jovem camponês seguimos a compreensão do conceito de Teodor Shanin, isto é, do sujeito que, estando inserido no modo de produção capitalista, não tem terra suficiente para sua reprodução, mas, ao mesmo tempo, tem como “[...] instrumento crucial para a sua sobrevivência, a economia familiar” (SHANIN, 2008, p. 34). Para o autor, a economia familiar é o elemento mais significativo para compreendermos quem é o camponês e, de modo geral, o campesinato, na contemporaneidade.

Considerando o egresso das distintas territorialidades⁵¹ deste estudo, partimos do pensamento de que “[...] campesinato é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território”, e que famílias camponesas são aquelas as quais

[...] tendo acesso a terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos [...] mediante a produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação (COSTA; CARVALHO, 2012, p. 115).

Contudo, percebe-se que, na dinâmica da trajetória histórica dos territórios, países, regimes e padrões, estruturam o espaço social, vão mudando e, desta forma, alteram-se as regras fundamentais das relações entre os homens, entre estes e o Estado, entre eles e as capacidades ancestrais acumuladas, entre eles e os elementos da natureza. Nesta formação socioterritorial está a onipresença eurocêntrica, capitalista, patriarcal e colonial, que continua determinando os modos de vida dos camponeses, brasileiros e portugueses.

A partir da segunda metade do século XIX, quando começou a progressiva substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, foram se abrindo, no Brasil, pontos para imigrantes

⁵¹ Jovens do território Casa Familiar Rural Três Vendas (Catuípe/Brasil) e jovens do território Casa Escola Agrícola Campo Verde (Póvoa do Varzim/Portugal).

estrangeiros pobres vindos da Itália, da Alemanha, da Suíça, de Portugal, da Espanha. A ocupação do espaço geográfico, estabelecida por núcleos de colonização determinados a dar conta da pequena agricultura, fez parte de um projeto de reformulação do regime de trabalho e do regime de propriedade na sociedade brasileira. Afirma José Vicente Tavares dos Santos (1984) que as medidas oficiais implementadas naquele momento histórico, deram início à agricultura familiar, fundamentada no vínculo jurídico entre a pequena propriedade e a posse da terra, aspectos inexistentes entre os agregados das grandes fazendas no tempo do trabalho escravo.

Assim como Santa Catarina, Paraná, São Paulo, que receberam imigrantes estrangeiros, o Rio Grande do Sul acolheu uma leva de pessoas que vieram em busca de terra e melhores condições de vida. Os relatos dos jovens egressos e familiares confirmam a sucessão geracional, desde a vinda dos ancestrais.

Meu avô paterno, como muitas pessoas da região, veio de Caxias, imigrantes italianos. Vieram entre dois irmãos pra Catuípe onde tinha terras férteis. Eles compraram uma colônia de terra, produziam alfafa e vendiam dormentos pra estrada de ferro. Logo após, meu avô se casou com minha vó e tiveram cinco filhos, um deles é meu pai. Meu pai sempre gostou das lidas e foi se interessando e, logo após o meu avô falecer, meu pai assumiu a propriedade e hoje eu estou lá também, eu e meu irmão vamos assumir o dia que eles faltarem (J. M. dos Santos, entrevistado brasileiro, 2017).

O Rio Grande do Sul é o estado berço desta geração de egressos da CFRTV, de Catuípe. Suas raízes bioculturais e sociais vêm dos colonos que chegaram por meio de uma colonização patrocinada e gerida pelo próprio latifúndio, pela classe dominante e pelas demandas da reprodução do capital. Naquele período, estes colonos substituíram a mão de obra escrava brasileira, especialmente nas grandes lavouras de café, em São Paulo. “De fato, a imigração e a colonização incidiam diretamente no âmago da estrutura da sociedade brasileira, ferindo as suas relações de propriedade e as suas relações de dominação. O processo tinha um forte caráter político e de classe” (MARTINS, 1984, p. 10). Assim como nos discursos de alguns egressos: “somos filhos de colonos”, a Casa Familiar Rural Três Vendas (BR) acolhe os que adentram a escola com um pensamento que vem desta história de imigração na região, como vemos na foto.

Figura 7 - Casa Familiar Rural Três Vendas



Fonte: Acervo da autora (2019).

Muitos teóricos, estudiosos do espaço rural brasileiro, entendem as formas tradicionais de produção e de vida no campo como estorvo ao desenvolvimento capitalista da sociedade brasileira. No entanto, este estudo coaduna-se à corrente teórica que define o próprio capital como responsável pela preservação de formas ancestrais e não-capitalistas de trabalho no campo, constituídas e viabilizadas pela sentença das suas próprias contradições reprodutivas. Neste sentido, “[...] a ocupação das coxilhas e rincões gaúchos, pelos colonos, não foi um processo pacífico e tranquilo de expansão demográfica e de penetração em novas regiões” (MARTINS, 1984, p. 10), conforme ressalta o autor.

Para a classe dominante, abrir um espaço novo para o pobre camponês foi a forma mais apropriada de preservar a ampliação do capital em um momento em que o trabalho escravo já não era mais cabível como força produtiva. Desse modo, “[...] a grande lavoura estaria salva graças à pequena lavoura [...]”, fomentada por uma política de colonização baseada em uma

[...] espécie de neo-campesinato implantado pelo próprio capital e pela grande lavoura, constituía uma concessão necessária dos fazendeiros às presumíveis aspirações dos emigrantes⁵² potenciais dos países estrangeiros que tinham, então, um excesso relativo de mão-de-obra rural (MARTINS, 1984, p. 11).

Este “salvamento da grande lavoura” hoje segue sendo feito pela “pequena lavoura”. Quem criaria pintos, ovos de codorna, faria melado, artesanatos (que passam a ter o selo/marca de multinacionais); quem produziria comida sem veneno a partir de sementes crioulas? Quem guardaria sementes originais de natureza nativa?

Naquela época, para o conjunto do sistema da migração, era necessário que este trabalhador

[...] pudesse reter uma parte do excedente econômico que gerasse, seja para alimentar o comércio de importação do seu país de origem, preferindo os seus produtos, seja para alimentar os canais bancários de remessa de fundos para os parentes que tivessem permanecido na mãe-pátria (MARTINS, 1984, p. 11).

A aspiração à pequena propriedade, após alguns anos de trabalho perseverante pelo camponês, desencadeou a estrutura da sociedade brasileira burguesa, uma camada de pequenos proprietários prósperos, baseada em uma tríade fundamental para a reprodução do capital e da sociedade em desenvolvimento linear ascendente que se alimentava desta: comprometimento, trabalho familiar perseverante e autônomo, e religião, como valores intrínsecos à vida em comunidade (DOS SANTOS, 1984).

Este processo iniciado há mais de 150 anos atrás, entre a metade do século XIX e XX, estruturou-se em condições de crises e desenvolveu-se como base socioeconômica do espaço rural brasileiro que temos na atualidade. Aquela política de colonização nunca permitiu que os núcleos coloniais concorressem com a grande propriedade, pelo contrário, muitos destes camponeses tornaram-se exército de mão de obra para a indústria ou trabalhadores assalariados no campo. Como coloca Martins, no prefácio da obra “Colonos do Vinho” (DOS SANTOS, 1984):

[...] o fato de que a pequena propriedade colonial nasce determinada pelo processo de reprodução da grande propriedade cuja produção era voltada para o mercado externo, só começariam a se tornar *visíveis*, inclusive para o próprio colono, algumas décadas depois para se desvendar inteiramente nos nossos dias, já mergulhada numa crise profunda, marcada pelas dificuldades de reprodução das condições sociais e das relações sociais nela baseadas (MARTINS, 1984, p. 14).

⁵² “Os acertos diplomáticos entre os países envolvidos, de origem e de destino, foram estabelecidos de acordo com as necessidades das classes dominantes, e o migrante transformou-se em um negócio que envolvia companhias de navegação, bancos, ferrovias, agenciadores e traficantes de pessoas, grandes empresas” (SANTOS, 1984, p. 11).

Desde então, no movimento dinâmico e contraditório da questão agrária, foi se transformando, também, o modo de vida deste trabalhador e de seus descendentes. Por mais de um século, o modo de vida foi pautado na pequena produção e no trabalho familiar, na produção direta dos meios de vida, na solidariedade, nos serões e festas tradicionais e religiosos, na criação e produção direcionada pelo ritmo do ciclo da natureza, tudo relacionado e condicionado à existência de terras para a produção camponesa. Ao longo destas últimas décadas, a produção dos colonos, seja do Rio Grande do Sul ou de qualquer outra parte do Brasil, de Portugal ou do mundo, foi sendo cada vez mais subjugada ao mercado financeiro, à produção de *commodities* e às demandas do capital internacional.

João Pedro Stedile (2013) ao discutir as contradições da vida dos camponeses, a partir das mudanças ocorridas pela inserção do setor primário no comércio exterior, com o incremento nas exportações de produtos primários agrícolas e minerais, aponta os principais mecanismos de atuação do capital sobre a agricultura, da América Latina, do Brasil, e do mundo, nesta nova fase do capitalismo, onde a acumulação do capital ocorre, fundamentalmente, na esfera do capital financeiro. Dessa maneira, há a necessidade de controle da produção e do comércio das mercadorias (na indústria, nos minérios e agricultura), em nível mundial, para o capital apropriar-se da mais-valia produzida pelos trabalhadores agrícolas em geral. Os mecanismos de controle do capital internacionalizado estão intimamente ligados às ações e à produção da vida dos jovens egressos deste estudo e são, em síntese, para o autor:

1) através do excedente de capital financeiro, os bancos passaram a comprar ações de centenas de médias e grandes empresas que atuavam em diferentes setores relacionados com a agricultura e, a partir do controle da maior parte das ações, promoveram então um processo de concentração das empresas que atuavam na agricultura (comércio, produção de insumos em geral, máquinas agrícolas, agroindústrias, medicamentos, agrotóxicos, ferramentas etc.) [...]; 2) através do processo de dolarização da economia mundial. Isso permitiu que as empresas se aproveitassem de taxas de câmbio favoráveis, entrassem nas economias nacionais e pudessem comprar facilmente empresas e dominar os mercados produtores e o comércio de produtos agrícolas; 3) por meio das regras do livre-comércio impostas por organismos internacionais, como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), e acordos multilaterais, que normatizaram o comércio de produtos agrícolas de acordo com os interesses das grandes empresas e obrigaram os governos a liberalizarem o comércio desses produtos; 4) por meio do crédito bancário. Em praticamente todos os países, o desenvolvimento da produção agrícola está cada vez mais dependente de insumos industriais e à mercê da utilização de créditos para financiar a produção. Esses créditos permitiram financiar a ofensiva desse modo de produção da “agricultura industrial” e suas empresas produtoras de insumos. [...] e) por último, na maioria dos países, os governos abandonaram as políticas públicas de proteção do mercado agrícola nacional e da economia camponesa. Liberalizaram os mercados e aplicaram políticas neoliberais de subsídios justamente para a grande produção agrícola capitalista. Esses subsídios governamentais foram praticados principalmente através de isenções fiscais, nas exportações ou importações, e na aplicação de taxas de juros favoráveis à agricultura capitalista (STEDILE, 2013, p. 21).

De um modo ou de outro, o camponês está cerceado pelo mercado financeiro:

Eu faço minha gestão e ele (irmão) faz a dele. Eu financio a colheita, porque a planta é cara e tem seguro, meu irmão não quer financiar, quer plantar por conta, por isso, às vezes, ele se descapitaliza, se der errado. No momento que dá uma seca, ele também tem que pegar um pacote de uma firma e pagar juro maior do que o do banco, então eu acho mais viável fazer pelo banco, por outro lado, ele trabalha com semente própria e eu compro a semente. Então tem prós e contra pra cada um de nós (N. M., entrevistado brasileiro, 2018).

Acerca da inserção externa, de economia externa, sob a política interna nos países periféricos, desde a década de 2000, Delgado (2013, p. 84) afirma que “[...] com a articulação público-privada da política agrária e das estratégias privadas de acumulação de capital no espaço ampliado do setor agrícola tradicional e dos complexos agroindustriais, perseguindo lucro e renda da terra”, formou-se uma associação do grande capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária, o que o autor denomina de “[...] novo pacto da economia política do agronegócio”.

Neste contexto, o sujeito aqui estudado, mesmo possuindo terra e os próprios meios de produção (em parte), não consegue viver apenas com o fruto do seu trabalho. Sua recriação no campesinato está associada a uma “maneira de fazer”, de trabalhar, que é essencialmente camponesa. Este modo de fazer e pensar a vida requer um saber que vem de gerações anteriores, um saber ancestral que possibilita cadenciar a realização de várias atividades ao mesmo tempo, onde a característica principal é a capacidade de resolver em família os problemas de sua reprodução. Seus integrantes cuidam das atividades domésticas ao mesmo tempo em que, tiram o leite e lidam na horta, fazem a plantação enquanto cuidam dos animais e decidem os próximos passos da produção. Ou seja, ocorre uma integralização de atividades orientadas pelo saber tradicional, que conjuga tempo de trabalho, espaços, circunstâncias econômicas, número de pessoas disponíveis para a realização, tudo isso relacionado às características ambientais e produtivas do lugar.

Este fazer não se aprende em cursos profissionalizantes e não pode ser realizado desta forma por qualquer outro trabalhador que, de uma hora para outra, pode tornar-se um trabalhador do campo. Portanto, defendemos que há uma epistemologia camponesa, uma sociologia da ausência que precisa tornar-se uma sociologia da emergência e, de maneira mais ampla, implica em uma ecologia de saberes em relações sociais emancipadoras visando ao “alargamento” do campo de justiça social cognitiva, como propõe o português Boaventura Santos, B., (2018) e pensadores latino-americanos como Quijano (2007), entre outros.

As mediações do capital para sua reprodução mudam as relações sociais camponesas. Apesar de o trabalhador do campo ter como espaço de (re)produção o “*território camponês*”, que “[...] é o *lugar* ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua *existência*” (FERNANDES, 2012, p. 744, grifos do autor), as transformações econômico-estruturais modificam a construção da sua existência, que passa a ser correspondente à sujeição deste camponês ao tempo de trabalho do capital, e conseqüentemente, ao significado dado ao trabalho, pelas leis temporais do relógio, o que implica também em um tempo de lazer quase inexistente, nas impossibilidades de escolhas na produção; por isso, há, cada vez mais, uma diminuição da participação comunitária, impositivamente alterando o modo camponês de viver seus valores religiosos, políticos, de socialização, implica, sobretudo, na consciência, individual e de classe, da condição camponesa. “Lembro que tínhamos no fim do almoço, estar no café até as três da tarde no convívio. Já tivemos, agora não temos mais. Aos domingos é uma vez cada um. Não temos, se quisermos ter mais lazer, temos que pagar alguém pra fazer tudo no nosso lugar” (E. N., entrevistada portuguesa, 2018).

Em cada momento da história há distintas formações socioespaciais e, com elas, formas distintas de existência dos camponeses e seus campesinatos. Dada a territorialidade histórica de cada país aqui destacado, Brasil e Portugal, com o mesmo modo de produção e regime de acumulação, porém com distintos graus de desenvolvimento, com diversidades de natureza, de espaço, de cultura, constituem-se, também, diferentes formas de campesinatos. Contudo, compreendemos que uma concepção de campesinato com a especificidade camponesa assegura a “[...] presença, em maior ou menor grau de explicitação, de uma maneira de se fazer agricultura diferente daquela presente no paradigma capitalista” (COSTA; CARVALHO, 2012, p. 121).

No Brasil atual, ainda que tenham se modificado as formas de mobilização em geral, no campo, percebemos uma atuação mais participativa e coletiva dos egressos enquanto classe trabalhadora (sindicatos, movimento feminino camponês, igreja, comunidade). “Faço parte da comunidade, da igreja, não saímos muito, sou do sindicato (STR). Eu sou vice-presidente do nosso grupo de jovens casais, do núcleo. É um grupo da cooperativa [...], organizamos baile, atividades esportivas, mais pra se reunir, é o nosso lazer [...]” (M. R., entrevistado brasileiro, 2018). Os egressos portugueses, quando questionados sobre a atuação social, relataram uma participação relacionada às associações e cooperativas, ou na produção política do território (busca de parceiros, agência sobre a continuidade da CEACV, mobilização em torno da estrutura socioeconômica do campo). “Não faço parte de grupos assim, [...] participo das festas da comunidade e de reuniões da escola do meu filho, ou ajudo com as festas da CEACV, que

meu marido está sempre envolvido nos finais de semana” (E. N., entrevistada portuguesa, 2018).

No Brasil, a crescente pobreza no campo vinculada à concentração de terras (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017), como partes da histórica não realização da reforma agrária, são questões que ainda precisam ser resolvidas pelo campesinato. Defendemos como Stédile (2012, p. 233) a realização de uma reforma agrária integral e popular, assegurada com uma política agrícola de soberania alimentar, que aumente e valorize a produção da unidade familiar, para a oferta de produtos agrícolas às necessidades internas da nação, a partir de “[...] um plano nacional de reforma agrária e a construção de alternativas de um desenvolvimento rural sustentável e solidário [...]”, como a única maneira de modificar a realidade injusta e excludente, predatória e concentradora de terra do atual modelo de desenvolvimento agropecuário que temos no país.

Fernandes (2004, 2012, 2013) amplia a discussão da questão agrária para além dos conflitos por terra. Defende que é imprescindível analisar o fenômeno como processos socioterritoriais, que não se limitam ao enfrentamento entre classes ou entre camponeses e Estado. O enfrentamento deve ser analisado dentro do movimento, a partir do conceito de conflitualidade, compreendido pelo autor como uma constante dentro das contradições e desigualdades do capitalismo. “O movimento da conflitualidade é paradoxal ao promover, concomitantemente, a territorialização-desterritorialização-reterritorialização de diferentes relações sociais” (FERNANDES, 2013, p. 18). Desse modo, os processos geográficos de Territorialização-Desterritorialização-Reterritorialização, gerados pelo conflito, requerem uma análise nas suas temporalidades e espacialidades, pois são processos de desenvolvimento territorial rural, formadores de diferentes organizações sociais.

A agricultura capitalista, na nova denominação de agronegócio, se territorializa, expropriando o campesinato, promovendo conflito e desenvolvimento. É importante destacar, ainda, que uma parte fundante desse paradoxo é a obsessão da destruição do campesinato [...] e no crescimento da organização camponesa em diferentes escalas e de diversas formas: no Brasil, na América Latina e no Mundo [...] (FERNANDES, 2004, p. 06).

Compreendemos o processo de reforma agrária popular como um salto de justiça social e retorno do reconhecimento da terra como patrimônio da humanidade, de emancipação do ser que nela produz e que por ela é produzido. Como Raffestin (1993, p. 07), entendemos que

[...] o território [...] não poderia ser nada mais que o produto dos atores sociais. São esses atores que produzem o território, partindo da realidade inicial dada, que é o

espaço. Há, portanto, um "processo" do território quando se manifestam todas as espécies de relações de poder⁵³.

São os sujeitos sociais como os egressos das escolas e demais agentes do território que, ao produzirem o espaço vivido, a partir da realidade objetiva, percebem a importância das relações constituídas no processo e na historicidade desta produção. Disto, interseccionam-se múltiplas conexões, que passam do nível político para uma apropriação simbólico-afetiva (HAESBAERT, 2004), tornando-se a práxis de cada um e, conseqüentemente, um espaço compartilhado, produtor de novas coletividades. Nas casas familiares rurais, a indissociável relação TE e TC se traduz no relato do jovem da CFRTV: “Foi muito importante porque lá (CFR) eu vi a real importância da agricultura e o desafio a ser vencido por ser pequeno agricultor” (K. M. S., entrevistado brasileiro, 2018).

As relações emergidas das escolas são mediadoras de novas territorialidades, passam a ser um produto "consumido", também, por outras pessoas da teia social, como um reconhecimento, uma agência (de agir) social, enquanto um princípio educativo de formação epistemológica coletiva. Assim como o território da CFRTV, no Brasil, o da Casa Escola Agrícola Campo Verde é conhecido e reconhecido pela região de sua atuação, segundo relata um jovem egresso e integrante da gestão de uma cooperativa/associação da região de Póvoa do Varzim, da qual fazem parte dois dos egressos entrevistados.

Primeiro ponto, a Escola, do ponto de vista pessoal, entre outras coisas, a parte humana e pelas pessoas que aqui conheci. Segundo ponto, ganhei, certamente cá, muitas competências ao nível técnico, também um gosto suplementar pela própria agricultura, e depois, há uma terceira coisa, daqui levei um conjunto de pessoas que, de alguma forma, foram entrando na minha vida, quer seja pela via pessoal, quer seja pela via profissional. Há um conjunto muito significativo de líderes hoje, das associações que foram se formando, [...] que o elo comum foi a Casa Escola Agrícola. Temos neste momento aqui, na Leicar, estamos os dois, o presidente da cooperativa agrícola da Póvoa, também foi cá aluno. Tivemos a pouco aqui na segunda maior cooperativa, ou primeira, segunda da Vila do Conde também, alguém que foi candidato (R. P. de S., entrevistado português, 2018).

Contudo, esse consumo não é estável, os embates que envolvem o campo determinam para o campesinato a necessidade de (re)afirmação de experiências que se mostrem ativas na recriação, pois, neste movimento, tanto os camponeses quanto o capital disputam terra e território, dialética e simultaneamente. “Os camponeses (em movimento) têm contrariado os

⁵³ Conforme Raffestin (1993), o poder é exercido em relações multidimensionais estabelecidas entre dois pólos que se confrontam e criam um campo do poder. Para o autor, “[...] sendo co-extensivo de qualquer relação, torna-se inútil distinguir um poder político, econômico, cultural etc. Sendo toda relação um lugar de poder, isso significa que o poder está ligado muito intimamente à manipulação dos fluxos que atravessam e desligam relação” (RAFFESTIN, 1993, p. 53).

prognósticos sobre o seu desaparecimento e, com sua criação e recriação contraditória, têm desafiado intelectuais, militantes, mediadores, para não mencionar setores autoritários da sociedade” (PAULINO; FABRINI, 2008, p. 07). Esta luta tem desencadeado formas de repressão e expropriação, ainda que, às vezes silenciosas e ocultas, por meio da ação do Estado e do capital, ampliado no poder de grandes empresas, que ditam as regras ao globalizarem suas ações no espaço agrário. Estas são globalizações, consideradas por Santos (2007) como as que vêm “de cima-para-baixo”⁵⁴, são as hegemonias “capitalistas, patriarcais e colonialistas”.

Na contra-territorialização do capital e da cultura colonialista e patriarcal do capitalismo, deflagram-se lutas históricas mais abrangentes, como a resistência do MST, no Brasil, as manifestações de milhares de agricultores do AIKS⁵⁵, na Índia, a Marcha das Margaridas⁵⁶, no Brasil, a greve dos trabalhadores, na Colômbia⁵⁷, além de inúmeras outras formas de resistência contra as políticas do agronegócio defendidas pela Via Campesina⁵⁸.

⁵⁴ Veremos mais adiante a abordagem de Boaventura de Sousa Santos acerca dos tipos de globalização.

⁵⁵ A “Marcha Kisan Mukti” ocorreu em Déli, na Índia, e juntou mais de 15 mil agricultores, em novembro de 2018. Vijoo Krishnan, membro do Comité Central do Partido Comunista da Índia e dirigente da sua frente camponesa, a AIKS (Akhil Bharatiya Kisan Sabha) ressaltou que a luta dos agricultores indianos é crescente, nos últimos quatro anos, pois se debatem com dívidas decorrentes da aquisição de terras e do investimento na produção, devido aos elevados custos à produção, há anos de más colheitas e também a falta de apoios do governo. A AIKS, que abrange mais de 200 sindicatos e organizações de agricultores indianos, exige medidas concretas para resolver os problemas dos agricultores e a libertação das dívidas contraídas, assim como a diminuição dos preços da produção. Uma questão importante é que, na Índia, “[...] entre 1991 e 2011, quase um 1,5 milhões de agricultores abandonaram a actividade agrícola. Outro dado revelador das dificuldades com que os trabalhadores se deparam no sector é o número de suicídios de agricultores: 300 mil entre 1995 e 2015” (MILHARES..., 2018, s./p.).

⁵⁶ A “Marcha das Margaridas” teve sua primeira edição em 2000, e reuniu mais de vinte mil agricultoras, quilombolas, indígenas, pescadoras e extrativistas de todo o Brasil. Acontece todo o dia 12 de agosto, pois a data rememora a morte da camponesa Margarida Maria Alves, assassinada em 1993, quando lutava pelos direitos trabalhistas na Paraíba.

⁵⁷ Em agosto de 2015, milhares de camponeses colombianos se uniram e deram início a uma greve que durou 24 dias contra o Tratado de Livre Comércio (TLC), assinado entre o governo Colombiano de Santos e o governo norte-americano, de Barack Obama. Participaram, entre outros, “[...] caminhoneiros, sem terras, mineiros, trabalhadores da saúde e da educação, organizações indígenas, afrocolombianas e estudantes [...]”, os quais reivindicavam “[...] o fim do tratado com os EUA que, entre outras medidas, estabelece: a compra de insumos agrícolas, combustíveis e sementes dos EUA, ampliando a importação de produtos agrícolas” (UNIÃO POPULAR ANARQUISTA, 2015, p. 01). Este acordo, além de incidir diretamente sobre a existência dos povos camponeses, é uma medida de controle de acesso aos recursos naturais, como a água e a biodiversidade, e de todo o meio ambiente que está seriamente ameaçado pelas políticas do agronegócio. “O protesto contou com o apoio da Marcha Patriótica, Central Unitária dos Trabalhadores e FARC-EP, e foi organizada pelos seguintes grupos: Congresso dos Povos, Mesa Agrária Nacional de Interlocação e Acordo (MIA - Nacional), Coordenação Nacional Agrária (CNA), Associação de Caminhoneiros da Colômbia (ACC), Aliança pelo Direito à Saúde (ANSA), Associação de Trabalhadores Hospitalares (ANTHOC), Coalizão de Movimentos Sociais da Colômbia (COMOSOC) e Mesa Ampla Nacional Estudantil (MANE)” (UNIÃO POPULAR ANARQUISTA, 2015, p. 01).

⁵⁸ “A Via Campesina é uma organização internacional, criada em 1990, responsável por coordenar organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, mulheres camponesas e comunidades indígenas e negras da África, Ásia, América e Europa. A Via Campesina Brasil é composta pelo Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB) e Comissão Pastoral da Terra (CPT)” (ZIMMERMANN, 2014, p. 95).

Juntam-se a estes, outros territórios, materiais e imateriais, constitutivos da Educação do Campo⁵⁹, como é o caso da CFRTV e CEACV, territorialidades que compõem, por um lado, uma historicidade singular, própria de cada coletivo produtor do espaço, de acordo com as inquietações e necessidades do lugar ou região, e, por outro, um ideário cultural que integra um território mais amplo e comum do território epistemológico do campo. Em uma conferência⁶⁰ ministrada pelo Professor Teodor Shanin, na sessão de encerramento do III Simpósio Internacional e IV Simpósio Nacional de Geografia Agrária (SINGA), em 2007, em Curitiba, no Brasil, o sociólogo faz um alerta.

Nós devemos participar da luta pelo conhecimento e por uma compreensão mais ampla dos problemas atuais. Quanto maior for o nosso conhecimento, maior será a nossa capacidade de mudar o mundo. As mudanças não decorrem apenas do uso de armas, de fatores econômicos e disputas políticas, elas se realizam também por meio do constante avanço do conhecimento, porque a verdade tem uma capacidade revolucionária para transformar sociedades (SHANIN, 2008, p. 23).

Neste mesmo evento, Shanin chamou atenção a dois aspectos que foram temas de discussão nos estudos da questão agrária ao longo de todo século XX, e que são fundamentais na atual estrutura e conjuntura mundial, já que, refletidos em tempos passados, se confirmam atualmente e envolvem o cotidiano dos territórios aqui estudados, pois intermediam a questão agrária, epistemológica e materialmente, bem como a reprodução da vida dos jovens egressos das *Casas*,

[...] dois outros processos estão acontecendo atualmente. O primeiro é a criação do campesinato, que acontece em muitos países, entre eles o Brasil, em que pessoas que não são camponeses ou pessoas que são “sem-terra” recebem terra por meio de políticas de redistribuição fundiária. Há também, então, o processo de criação e recriação do campesinato (SHANIN, 2008, p. 23).

Haesbaert (2004), em seu livro “O Mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade”, em consonância à abordagem de território de Raffestin (1993), estabelece uma correlação entre territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Nossa abordagem pode ser compreendida por dentro deste ciclo, defendido pelo autor e recorrente em alguns discursos dos sujeitos desta discussão.

Eu sempre morei na cidade com minha mãe, nunca tinha morado no interior. Com 22 anos eu vim morar com meu pai, porque minha madrasta ficou grávida e ele precisava

⁵⁹ Este é um conceito em construção no Brasil e na América Latina. Veremos, mais detalhadamente, no capítulo IV.

⁶⁰ Traduzido e editado por Marta Inez Medeiros Marques e Clifford Andrew Welch. Ver no Livro “Campesinato e disputas territoriais, 2008, p. 23-29).

de alguém pra ajudar e me convidou, e eu fiquei, e fui para a Casa Familiar Rural pra ganhar conhecimento (T. A., entrevistado brasileiro, 2017).

Em seu relato, o jovem ressaltou a importância de ter sido convidado, por um monitor⁶¹ da escola na época, a participar deste processo alternativo de escolarização, proporcionado pelas Casas Familiares Rurais. A instituição não era conhecida pelo jovem, e possibilitou uma mudança radical que, desde então, pela transformação político-epistemológica e objetiva em sua vida, sente-se realizado como agricultor. O percurso vivido pelo jovem na cidade, até os 22 anos de idade, seja no âmbito da educação formal a que teve acesso, seja no mundo do trabalho, entre atividades laborais informais, que somente potencializavam sua condição de subalternização, foi se constituindo em uma nova realidade. Agora, vivendo no campo e com 28 anos, sua perspectiva valoriza a relação prático-teórica possibilitada pela CFR, reconhecida pelo jovem como lema de transformação de sua realidade pessoal.

Nós dois (ele e a esposa são egressos) moramos aqui (no campo, mas sem terra) e vamos todo dia pra trabalhar na propriedade do meu pai. Dá pra dizer que 100% do projeto (Projeto Profissional de Vida⁶²) está concluído, [...] nem comparação com o que tinha antes na propriedade. A questão prática, a ideia inicial é fundamental ao projeto, agora melhoramos a alimentação das vacas, implantamos a inseminação artificial, tem melhoramento genético, tudo está dando certo e nossa vida mudou completamente para melhor, a relação com meu pai melhorou muito também (T. A., entrevistado brasileiro, 2017).

É sabido que o trabalhador do campo ou da cidade, como integrante dos territórios em disputas, sofre processos de territorialização, de desterritorialização e de reterritorialização, que acontecem de maneira simultânea, concomitante e desigual, inter e entre cidades, inter e entre campos, países, culturas, populações, economias e tratados entre nações e inter-regiões. Salvo algumas catástrofes ambientais naturais, esses movimentos (T-D-R) ocorrem sob a ordenação do espaço agrário, determinados pelos interesses do capital estrangeiro de multinacionais, que ampliam seus territórios, subsidiados por políticas de desenvolvimento econômico reguladas pelos Estado-nações.

Estes processos orquestrados pelo capital desterritorializam também saberes, pedagogias do trabalho camponês, incorrendo em uma reestruturação da vida familiar camponesa, na modificação de planos com relação ao futuro. “Vamos lá ver, se eles quisessem estar neste ramo era capaz de eu indicar, agora se quisessem outro tipo de coisa, não vou

⁶¹ Monitor é aquela pessoa que acompanha os jovens em TE e TC, organiza as atividades desenvolvidas pela CFR, entre outras funções como orientação e acompanhamento dos projetos profissionais de vida dos alternantes e coordenação das equipes de trabalho em TE.

⁶² Este projeto é parte integradora da formação desenvolvida nos três anos letivos pela Casa Familiar Rural de Catuípe. A discussão será no capítulo IV.

questionar. Um tem cinco, e o outro tem, tem sete. Eles gostam, estão sempre a lidar por aí [...], mas não sei como isto vai estar na época deles” (J. M. L. M., entrevistado português, 2018).

Pelas políticas implementadas pela PAC às comunidades europeias, a realidade agrícola da região de Póvoa do Varzim é constituída por “explorações” com dimensões pequenas (uma média de 25 hectares, em Portugal a média é de 15 hectares para a agricultura familiar) entre as construções das aldeias. Nesta região, os camponeses têm se reproduzido por meio da principal produção que é o leite de vaca. Esta mercadoria tem o monopólio do recebimento (compra, distribuição e comércio) pela AGROS⁶³, uma União de Cooperativas que reúne 44 cooperativas, 1.049 produtores de leite, 526 milhões de litros de leite por ano e 1,4 milhões de litros de leite recolhidos por dia, e que representa 80% da produção Norte de Portugal.

O que pensa o camponês da CEACV sobre esta dependência de mercado? “É uma empresa de recolha que tem o monopólio aqui nesta região. Mas agora, felizmente, estão a aparecer outras que já conseguem pagar o mesmo valor, ou até superior, precisamente. Já conseguem dar outra margem de manobra” (E. N., entrevistada portuguesa, 2019).

A Agros não valoriza o nosso produto, e além de não valorizar, estrangula, acaba por não permitir aumento no segmento, não temos perspectivas de progressão com a Agros. Este último ano foi uma tristeza, não é? Ao invés de contribuir, encerra as portas. Começaram a nos limitar com contratos muito rígidos, tu querias produzir, não conseguia, leite a mais, depois fazia cortes, foi mal, a Agros foi mal, por isso é que era preferível trabalhar para uma empresa que pagasse menos que a Agros, pelo menos tu não teria esse estresse a andar com contratos sempre limitados, sempre a querer crescer um pouco e não poder. Enquanto tiver na Agros, a gente tem que produzir pra Agros e produzir aquilo que eles querem que a gente produza. E se chegar ao meio do ano e a gente entender que quer mais, diz que quer mais, e se ela disser que quer menos, também quer menos, não é? (L. F. M., entrevistado português, 2018).

No Brasil, o desabafo de um jovem entrevistado demonstra o quão difícil se tornou a possibilidade de uma produção contra-hegemônica, em meio a tantas contradições no noroeste que, apesar de ser uma região responsável por 80% da agricultura familiar do estado do RS, vive sob a ameaça do latifúndio (especialização, agrotóxicos que modificam a produção local, controle de preços dos produtos, valor da terra, etc.) e da materialização do fim das pequenas propriedades⁶⁴.

Como mencionado pelos autores, esses processos de territorialização intensiva do agronegócio interferem sobre a autonomia camponesa determinando sobre o que produzir na propriedade familiar. Em decorrência, promove uma disputa ideológica que pode afetar as relações familiares e, nelas, se manifestam, dialeticamente, relações de poder de patriarcado,

⁶³ Ver em AGROS: Disponível em: <<https://www.agros.pt/atividade/>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

⁶⁴ “Propriedade” é a designação dada pelos camponeses do Brasil para a unidade de produção agrícola.

originadas pelo modo de produção capitalista. Foi o que aconteceu quando o jovem egresso propôs uma horta agroecológica em casa e, mesmo tendo feito um planejamento de custos, de mercado, de benefícios, de sustentabilidade, a visão do pai foi contrária à implementação do projeto.

A maior dificuldade foi o diálogo com os pais, pela visão capitalista que eles têm, onde o dinheiro é o mais importante. Apesar de ter conseguido implementar, infelizmente não consegui ficar só com meu projeto, principalmente porque precisa de tempo e ficou incompatível com meu trabalho assalariado. O problema é que deu um vendaval que derrubou tudo, fiquei sem renda, não tinha mais como entregar onde eu vendia, tive que buscar trabalho fora e faltou tempo pra me dedicar. A horta continua, mas só pra nós em casa. Mercado tem, mas tem outras dificuldades que vão desde transporte até possibilidades de investimento, porque teríamos que recomeçar. O mais complicado é que agora eu trabalho em uma granja que planta soja (K. M. S., entrevistado brasileiro, 2018).

O jovem relata que seus pais tinham uma produção leiteira que garantia a subsistência familiar e da moradia, na qual os pais e o filho se envolviam no trabalho diário. Ocorreu que, endividados, foram sendo descapitalizados e o filho precisou buscar um emprego para poder continuar no campo sem que a família precisasse vender a terra. Ao mesmo tempo, o Projeto Profissional de Vida⁶⁵ (planejado no percurso formativo da CFR) do desenvolvimento da horta agroecológica, embora tenha sido iniciado e tido sucesso, pois tinha mercado para os produtos diferenciados, acabou sendo devastado por uma tormenta, o que levou o jovem a deixar a produção em segundo plano e arranjar um emprego assalariado em latifundiários do entorno. Esta realidade de endividamento do camponês está atrelada e é desencadeada pela estrutura político-econômica neoliberal e global de ampliação do capital no campo, que se organiza e amplia seu monopólio por meio de alianças comerciais internacionais, como vimos.

Neste contexto mercadológico e comercial da agricultura como um todo, o uso intensivo de agrotóxicos nas ações humanas contemporâneas, exigidas pelo modelo agrário do agronegócio, tem alterado o ciclo ambiental natural e promovido desastres ambientais recorrentes, como afirmou Rachel Carson, alertando antecipadamente, já em 1962 (CARSON, 2010).

Aqui usamos veneno, não tem como ficar de fora com a plantação de grãos. Já tive intoxicação, tontura, vômito, dor de cabeça. Mesmo usando a roupa e equipamento apropriado a gente fica exposto porque todo mundo usa ao redor e aqui onde moramos tem uma vizinhança de grandes proprietários e esse tipo de agricultura usa bastante agrotóxico [...] as frutas foram prejudicadas, muitas espécies não nascem mais ou estão doentes, a apicultura ficou muito prejudicada, o que escassou o número de

⁶⁵ Instrumento da Pedagogia da Alternância, como parte do PPP da CFRTV, de Catuípe, planejado pelo jovem em TE e desenvolvido em TC. Este assunto será discutido no Capítulo IV.

abelha, elas se envenenam e morrem. O maior problema é a saúde, todo mundo fica prejudicado (E. E. S., entrevistado brasileiro, 2018).

Quando passamos a trabalhar pela reprodução do capital (no campo, nas cidades, na unidade de produção, nas escolas ou universidades, etc), na maioria das vezes, nem temos tempo e condições para fazer o questionamento necessário sobre as reestruturações geoespaciais de cada período histórico em curso. Na sociedade do capital, quais interesses incidem sobre a nossa vida cotidiana? Que ciências, que conhecimentos? Que desenvolvimento? Que organização geoespacial?

A América Latina está dividida em dois blocos comerciais e alguns tratados que se integram ao circuito agrário mundial: A Aliança do Pacífico, que inclui o México, a Colômbia, o Peru e o Chile; e o MERCOSUL, do qual são integrantes o Brasil, a Argentina, o Uruguai e o Paraguai. Embora representem 80 % do Produto Interno Bruto (PIB) de toda a região latino-americana, o Banco Mundial reclama por aumento de mercado e competitividade dos blocos (BRASIL, 2019a). Nestes termos, para melhorar a atuação no plano mundial, o Governo brasileiro (BRASIL, 2017a) abriu o Mercosul em diálogo com a União Europeia. Esta abertura de mercado pretende aumentar a exportação de etanol e de carne bovina, nos próximos anos.

Em imediata instância, na vida dos camponeses de Póvoa do Varzim, isto implica em desvalorização ainda maior dos produtos e mercadorias internas, oriundos do seu trabalho cotidiano, ou seja, a produção de leite e de carne bovina. Os processos de globalização do capital intensificam avanços e retrocessos nas relações que intermediam o campo e o camponês.

Já os camponeses de Catuípe, na região noroeste do Rio grande do Sul, estão cada vez mais assujeitados a esse tipo de produção (*commodities* como leite, frangos, suínos, soja), pois, quanto mais carne bovina e leite, maior a necessidade de soja para a produção de ração. E, caso ainda não precisem se render por inteiro, ou por não estarem aptos para isso, resta-lhes a venda ou a renda do pouco de terra que têm. Para não precisarem vender a terra, submetem-se ao trabalho assalariado, ou ao que é ainda mais recorrente, ao trabalho de diarista do campo, esta situação tem promovido muitos camponeses a horistas, empregados por tempo de serviço, com seus produtos cada vez mais desvalorizados e com menores condições de vida.

Para a família do egresso (K. M. S.) mencionado acima, a economia familiar conta com uma produção de leite, agora reduzida, a venda de seus derivados (queijo, nata, doces de leite e de frutas), outros produtos da horta de subsistência, e a renda do trabalho assalariado do filho que, por sua vez, sofre por ter de se submeter a um trabalho que produz soja para exportação, o que sob sua ótica político-ideológica tem aprofundado a destruição dos recursos naturais da região. Desse modo, comprova-se o quanto as relações de produção capitalistas destroem as

relações não-capitalistas de produção camponesa. Na mesma proporção em que se espacializa o agronegócio no campo se espacializa também a pobreza no território camponês.

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

Isso quer dizer, conforme os autores, que nosso grande desafio é repensar o campesinato a partir da aceleração dos processos e das transformações no campo. Baseado em Oliveira, que propõe a teoria do território capitalista como produto da luta de classes travada pela sociedade, e como síntese contraditória do modo de produção capitalista, em que o Estado desempenha a função de regulação, Fernandes (2008) reafirma que a lógica do desenvolvimento contraditório do capitalismo constrói/destrói (T-D-R) formações territoriais em diferentes regiões do mundo, ou faz com que frações de uma mesma formação territorial conheçam processos desiguais de valorização, produção e reprodução do capital, ou via territorialização do capital (espacialização de multinacionais agroindustriais, super produção em latifúndios), ou pela monopolização do território sem territorialização, caracterizado pela subordinação da produção camponesa aos interesses do capital monopolista (caso da produção de suínos, aves, ovos, carne, leite, etc. de alguns dos egressos brasileiros para serem industrializados por grandes empresas).

As duas formas afetam intensamente a vida dos camponeses. A (re)produção dos egressos das CFRs em questão é diretamente atravessada por esta lógica já que seu trabalho e produção estão subordinados, seja pela produção de alimentos prontos para a mesa (ou por produtos in natura), seja pela renda da terra⁶⁶ (produção de mercadorias) e pelo próprio trabalho camponês, uma energia usurpada pelo capital. O produtor se desterritorializa, também, quando não consegue se inserir no mercado formal, pela burocracia das leis que regulam a comercialização e distribuição dos produtos.

⁶⁶ Com base em Marx, Oliveira (2016) classifica a renda da terra sob três formas: a renda pode ser “renda em trabalho” (o camponês dá dias de trabalho ao outro, é o trabalho excedente não-pago), “renda em produto” (o camponês entrega parte de sua produção pela cessão do direito de cultivar a terra de outro; é a renda em trabalho convertida em renda em produto), “renda em dinheiro” (o camponês paga em dinheiro ao capitalista pelo uso da terra; o camponês precisa converter o produto em mercadoria). O autor alerta que nem sempre o capitalista compra diretamente a força de trabalho camponês, ou seja, na contradição capital-trabalho no campo, nem sempre o trabalhador vende sua força de trabalho e recebe salário por isso. Os egressos aqui estudados, em sua maioria, não arrendam terra de outros, mas pagam financiamentos pela compra da terra, ou seja, parte do seu tempo de trabalho é usado pelo capital (pelo juro pago nesta aquisição), mas também, pelo valor pago aos produtos do seu trabalho, que é um valor menor do que o capitalista obterá com o lucro da venda ao mercado.

Portanto, as disputas por maiores territórios e nestas a constante produtividade exigida pelo Banco Mundial somente tem ampliado as dificuldades de reprodução dos camponeses em qualquer parte do mundo contemporâneo, globalizado e excludente. Quanto maior a cedência do Estado às políticas de ampliação do capital, via investimentos estrangeiros⁶⁷, maior a possibilidade de expropriação dos camponeses do norte de Portugal, ou da região de Catuípe, no Brasil, ou dos camponeses de Moçambique, na África, que sofrem com a imposição das grandes empresas e, por conseguinte, são desterritorializados, como o caso da implementação do ProSavana⁶⁸ em seu território ou os desastres envolvendo os reservatórios de mineração⁶⁹ no Brasil.

A atual paisagem do campo brasileiro e português resulta do modelo de desenvolvimento agrário em andamento, do modo capitalista de reprodução e acumulação do capital: o da produção de mercadorias, no qual a terra perde sua função social de produção de existências e passa a ser a principal produtora de mercadorias. Estas questões como a não ocorrência de uma reforma agrária integral no Brasil e a expropriação de camponeses causada pela concentração fundiária, a colonialidade do conhecimento no sistema educacional, integrada e a serviço dos interesses do modo de produção hegemônico, entre outras, precisam continuar sendo discutidas.

Por não terem sido resolvidas, estes camponeses planejam sua reprodução de modo a diminuir as perdas, ainda que, na maioria das vezes, não têm conseguido ficar sem lançar mão de financiamentos bancários.

Nossos planos são de aumentar a produção, uns 150 animais, nós queremos fechar os animais (confinar) pra não perder vaca. Mesmo criando 20 ou 30 vacas por ano, chega o verão, aumenta temperatura e não tem o que fazer, perdemos os animais e temos

⁶⁷ Investidores formados por: grupos alimentícios, atores originários das altas finanças (corretoras, fundos especulativos, fundos de investimento de todas as espécies), operados por indivíduos que trabalhavam até então para bancos comerciais.

⁶⁸ O Projeto ProSavana, inspirado no mesmo projeto que transformou o Mato Grosso, (BR), na principal região produtora de soja do planeta, é mais um investimento do agronegócio a ser implementado na África, envolvendo Brasil, Japão e Moçambique. A União Nacional dos Camponeses moçambicanos (UNAC) questiona: "O nosso grande medo é da possível usurpação das terras, isto é, a perda do uso e controle das terras por parte dos camponeses" (CARVALHO, 2012, s./p.). Afirma um entrevistado: "Os empresários do agronegócio do Sul se parecem com os do Norte: eles sonham com lucros fáceis cultivando culturas comerciais em detrimento da agricultura familiar" (LIBERTI, 2018, s./p.). Contudo, o projeto iniciado em 2013 foi derrotado pelos camponeses em movimento de resistência, em 2018 (LIBERTI, 2018).

⁶⁹ Desastres decorrentes da exploração de minérios, ocasionando um número elevado de mortes e a desterritorialização de inúmeras famílias. Os casos mais recentes são o de Mariana (MG) e o de Brumadinhos (MG). O rompimento da barragem em Mariana ocorreu em 2015 e estava sob o controle da Samarco Mineração S.A., uma das maiores empresas de mineração do mundo, composta pela união da Vale S.A, brasileira e a anglo-australiana BHP Billiton. O rompimento da barragem de Brumadinho (MG), em 2019, sob o controle da Vale S.A, acarretou em mais de 200 mortos e uma enorme devastação ambiental. Conforme o geólogo Alex Cardoso Bastos, da ONU: "A tragédia em Brumadinho estará, certamente, no topo dos maiores desastres com rompimento de barragem de minério do mundo" (PASSARINHO, 2019, s./p.).

prestação no banco, financiamento pra pagar se tu não tem produção, e aí não tem o que fazer. Aí temos que descartar as vacas. Não tem produção, não tem animal. Hoje a principal produção é o leite, na verdade 50% leite, 50% é soja, mas soja é pra comprar terra, o que nos mantém é o leite. No ano passado botamos 20 vacas pra descarte e isso é uma perda significativa, vender pra descarte é 2,5 mil, normalmente vendemos por 6 (mil) (C. K., entrevistado brasileiro, 2017).

Estas contradições denotam um campo cada vez mais sem camponeses, sem ancestralidade, sem tradição, sem a terra como fundadora da humanidade. Ou melhor, constitui-se um campo com camponeses necessários e suficientes para a produção das mercadorias de que o capital requer para a sua reprodução, um projeto de desenvolvimento que se preocupa com a segurança alimentar e não com a soberania alimentar dos povos.

3.3 SEGURANÇA ALIMENTAR EM DETRIMENTO DA SOBERANIA ALIMENTAR

No contexto do produtivismo (ou da produtividade), da exportação de mercadorias agrícolas e da terra como espaço de exploração, é possível pensarmos em soberania alimentar? Como (ou até que ponto) o egresso pode se comprometer com uma produção de bons alimentos para todos, por dentro do modelo agrícola global atual?

Figura 8 - Moradia/propriedade de egresso brasileiro, 2018



Fonte: Acervo da autora.

Os conceitos de segurança e soberania alimentar se diferem drasticamente em termos de sustentabilidade da humanidade, especialmente no que se refere ao valor da terra e da vida na produção de alimentos.

Conforme Stedile e Carvalho (2012, p. 716), *segurança alimentar* é uma política pública estabelecida em nível mundial, que tem como princípio o direito de todas as pessoas à

alimentação, cabendo ao “Estado o dever de prover os recursos para que as pessoas se alimentem”. Para os autores, *soberania alimentar* “[...] é o conjunto de políticas públicas e sociais que deve ser adotado por todas as nações, em seus povoados, municípios, regiões e países, a fim de se garantir que sejam produzidos os alimentos necessários para a sobrevivência da população de cada local” (STEDILE; CARVALHO, 2012, p. 717). Do mesmo modo, estes acrescentam que a soberania alimentar prevê o direito dos povos de controlar suas próprias sementes, terras e água, com uma produção autônoma, participativa, comunitária e compartilhada, baseadas no pensamento do Bem Viver⁷⁰ e não em uma reprodução social somente determinadas pelo comércio e lucro.

A importância e o significado de cada uma destas políticas estão relacionados ao problema da fome e desnutrição, que atinge milhões de pessoas, apesar da alta produtividade alimentar global. Stedile e Carvalho (2012, p. 718) ressaltam que o problema continua porque “[...] menos de cinquenta grandes empresas transnacionais têm o controle majoritário da produção de sementes e insumos agrícolas, e da produção e distribuição de alimentos em todo o mundo”. A noção de política pública de soberania alimentar é muito mais ampla do que a de segurança alimentar, porque para ser soberano, um povo deve ter condições, recursos e apoio necessários para produzir seus alimentos básicos em seus próprios territórios.

No modo de produção hegemônico de agricultura contemporânea, ao conceito de segurança alimentar está subjugado o conjunto de condições de produção, entre as quais a mais importante que é o fornecimento de bons alimentos para todos, com o uso de práticas e tecnologias adequadas que permitam a conservação dos bens da natureza essenciais (solos, águas, sementes) e biodiversidade, incorporando um sistema de gestão que valoriza os territórios sobre os quais se desenvolvem as práticas agrícolas (DOMÍNGUEZ, 2010).

Ana Domínguez defende a soberania alimentar como um direito dos povos e nações de definirem suas próprias políticas agrárias e alimentares. Isso “[...] implica a determinação e provisão de alimentos necessários da população, da produção local e nacional, respeitando a diversidade produtiva e cultural (Vía Campesina, 2003)” (DOMÍNGUEZ, 2010, p. 212). Portanto, para a autora, é necessário, primeiro, permitir que os habitantes do campo, aqueles “[...] que garantem a soberania alimentar possam permanecer no meio rural para promover a

⁷⁰ O pensamento do *Bem Viver* (Sumak Kawsay) é um “[...] conceito que nasce da herança ancestral andina e latino-americana como alternativa [...]” reprodutiva “[...] em consonância com o direito dos povos de controlar seus territórios, seus recursos [...]”, sua fertilidade, em integração com “[...] etnias e povos de acordo com interesses comuns [...] e na reprodução social da humanidade em condições igualitárias e justas” (STEDILE; CARVALHO, 2012, p. 724).

preservação dos bens da natureza (água, solo, flora e fauna) que estão necessariamente associados à produção de alimentos” (DOMÍNGUEZ, 2010, p. 212).

A seguir, podemos visualizar uma horta agroecológica de um egresso de Catuípe (BR). As fotos retratam um pouco do Projeto Profissional de Vida do jovem já mencionado no texto. Apesar de ter conseguido implementar a ideia, por compreender a fundamental importância de produzir alimentos saudáveis e em harmonia com o ambiente, este egresso brasileiro não pôde ficar somente com este ganho para o sustento da companheira e do filho; precisou ampliar a renda e, atualmente, trabalha como assalariado em uma granja próximo à sua moradia, alternando seu trabalho entre a lida em casa (com diversas produções) e a do emprego fora.

Figura 9 - Horta agroecológica e vacas da moradia de um egresso brasileiro



Fonte: Acervo da autora (2018).

Apesar das políticas mundiais de erradicação da fome (ONU) e do discurso da Segurança Alimentar que se acopla às políticas de desenvolvimento, por meio da produtividade no campo, Mazoyer e Raudart (2010, p. 26), ao sistematizarem a história das agriculturas no mundo, trazem dados a respeito da subnutrição da maioria da população do planeta no século XXI:

Perto de dois bilhões sofrem de graves carências de ferro, iodo, vitamina A, de outras vitaminas ou minerais. [...] 1,5 bilhões de indivíduos têm carência de ferro, 740 milhões têm carência de iodo, 200 milhões de vitamina A, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura.

Para os autores, é imprescindível discutir “[...] o fato essencial de que aproximadamente três quartos dos indivíduos subnutridos⁷¹ do mundo pertencem ao mundo rural” (MAZOYER; RAUDART, 2010, p. 26), ao pensarmos nas consequências das agriculturas que envolvem o mundo rural hoje.

No Brasil, em 2017, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o PIB e seus resultados “[...] do terceiro trimestre deste ano [...] indicam que o crescimento acumulado da Agropecuária no ano foi de 14,5%” (BRASIL, 2017b). De acordo com o Censo Agropecuário 2017, foram produzidas 1.244.303,957 toneladas somente de feijão entre 2016-2017 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017). Com tanta produção, porque ainda temos gente morrendo de fome no país?

Portugal, apesar de ter uma extensão significativamente menor (Portugal cabe 92 vezes no território brasileiro) que a do Brasil, conforme a Base de Dados Portugal Contemporâneo⁷² (FUNDAÇÃO FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS, 2019), em 1986 foram produzidas 1.882 toneladas por hectare incluindo cereais, legumes, frutas, vinhas entre outras culturas. Em 2017, houve um acréscimo para 4.728 toneladas por hectare, nesta mesma produção vegetal.

⁷¹ De acordo com o Grupo de Estudos de Nutrição para Todos (GENT): “Em Portugal, segundo dados de 2015 do Nutrition Day, 46% dos indivíduos hospitalizados encontravam-se em risco nutricional, apresentando perda de peso não intencional nos últimos três meses” (GRUPO DE ESTUDOS DE NUTRIÇÃO PARA TODOS, 2017, p. 02). A “mal nutrição” (alterações nutricionais) causa excesso de peso, obesidade e subnutrição. “A desnutrição é um problema normalmente associado a países em desenvolvimento, no entanto, está muito presente em todos os países ditos desenvolvidos, na Europa e nomeadamente em Portugal” GRUPO DE ESTUDOS DE NUTRIÇÃO PARA TODOS, 2017, p. 02). Os impactos da má alimentação são “[...] diminuição da resposta inflamatória, dificuldade de cicatrização, redução da força muscular e fadiga, inatividade, apatia e mesmo depressão que afetam negativamente os resultados terapêuticos sobre a doença de base” GRUPO DE ESTUDOS DE NUTRIÇÃO PARA TODOS, 2017, p. 02-03).

⁷² Embora a riqueza criada no país, proveniente do setor da agricultura, incluindo a silvicultura e a pesca, que era de 6,7% em 1990, tenha caído para 1,9%, em 2017 (FUNDAÇÃO FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS, 2019).

Apesar de toda esta produtividade alimentar, pelo terceiro ano consecutivo, a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) registrou um aumento no número de pessoas passando fome no mundo, que subiu de 815 milhões de indivíduos, em 2016, para quase 821 milhões em 2017 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2018). A cada ano, uma em cada dez pessoas no mundo (cerca de 600 milhões de pessoas) adoece e 420 mil morrem após ingerir alimentos contaminados por bactérias, vírus, parasitas ou substâncias químicas (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2019). Além desta difícil realidade, de acordo com o chefe da FAO brasileira, há um “[...] avanço do consumo de alimentos ultraprocessados, ricos em açúcar, gordura e sódio — mas pobres em outros nutrientes” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2019a, p. s./p.).

A previsão relatada pela Organização Pan-Americana da saúde (2017, s./p.) é de que “[...] erradicar a fome na América Latina e no Caribe, até 2030, está se tornando cada vez mais improvável”. Ressaltam que o número de pessoas que passam fome na região aumentou enquanto o sobrepeso vem afetando homens e mulheres de todas as idades. “Em 2016, aproximadamente 42,5 milhões de pessoas não tinham comida suficiente para suas necessidades diárias de calorias. Esse é um aumento de 2,4 milhões de pessoas, 6% a mais da população subnutrida em comparação ao ano anterior” (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2017).

Desse modo, perguntamos: Qual a relação entre a subnutrição (falta de vitaminas, proteínas, ferro, zinco), e uma produtividade que supera a necessidade alimentar mundial, além das doenças que aumentam em proporções e tipos abundantes e o poder do capital que se espacializa por meio das transnacionais Bayer, Singenta, Cargil, entre outras, na sociedade hoje? A desnutrição estaria a serviço da dependência destas empresas?

Suscitar este pensamento requer que façamos também uma reflexão sobre uma globalização⁷³ contra-hegemônica, torna-se urgente uma globalização do conhecimento neste espaço ocupado pelo jovem agricultor do Brasil, de Portugal e do mundo. Conforme autores existem diferentes formas de produção da globalização, percorremos as quatro defendidas por

⁷³ A definição de globalização, na visão sociológica de Boaventura de Sousa Santos privilegia a localização. Contrariamente, a visão científica hegemônica que privilegia a globalização, pelos olhos da economia, ou seja, a globalização como uma nova economia mundial que emergiu como consequência da intensificação da transnacionalização da produção de bens e serviços e dos mercados financeiros, processo pelo qual as multinacionais são os principais atores mundiais. Para o autor, a globalização é sempre a globalização bem sucedida de determinado localismo; a globalização pressupõe a localização, e, portanto, vivemos num mundo tanto de localização quanto de globalização, “[...] a globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival” (SANTOS, 2004, p. 334).

Santos (2004). As duas primeiras formas são o *localismo globalizado* e o *globalismo localizado*, definidas como globalizações de-cima-para-baixo, neoliberal ou hegemônica:

O *localismo globalizado*: processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso, seja a actividade mundial das multinacionais, a transformação da língua inglesa em língua franca, a globalização do *fast food* americano [...]; o *globalismo localizado*: consiste no impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais, as quais são, por essas vias, desestruturadas e reestruturadas de modo a responder a esses imperativos transnacionais, por exemplo, os enclaves de comércio livres ou zonas francas; desflorestamento e destruição maciça dos recursos naturais para pagamento da dívida externa, tesouros históricos, lugares ou cerimônias religiosos, artesanato e vida selvagem postos à disposição da indústria global do turismo [...]; conversão da agricultura de subsistência em agricultura para exportação como parte do “ajustamento estrutural”; alterações legislativas e políticas impostas pelos países centrais ou pelas agências multilaterais que elas controlam, uso de mão de obra local por parte de multinacionais sem qualquer respeito por parâmetros mínimos de trabalho (*labor standards*) [...] (SANTOS, 2004, p. 335, grifo nosso).

Ao considerarmos as duas formas citadas, no que tange à agricultura e aos impactos socioambientais e, do ponto de vista da globalização de-cima-para-baixo, quais os principais limites dos cursos em Agricultura, acerca do circuito do capital que se determina sobre a organização curricular da Casa Familiar Rural ou Casa Escola Agrícola? Quais as reorganizações foram ocorrendo na matriz curricular, administrativa e pedagógica destes espaços educativos em função do reordenamento histórico e geopolítico de cada país?

O diretor da Casa Familiar Rural Três Vendas manifesta sua preocupação:

Vivemos numa sociedade extremamente consumista e por isso, geradora de lixo. Por exemplo, o lixo gerado pelo veneno, pelos agrotóxicos na propriedade, [...] temos que lavar os galões, separar e esperar que eles venham buscar. Então temos muito a melhorar nessas reflexões, valorizar tudo o que temos, as fontes de água, temos que construir uma cultura diferente. Olha lá na CFR, estamos revigorando uma área, temos uma fonte de água, revitalizamos a área verde, essas são coisas que temos que reaprender. Em nossa alimentação mesmo, nós temos que tirar de nossa mesa a coca-cola, a maionese, o ketchup, a salsicha. Tanta laranja e garapa boa pra beber! (V. T., entrevistado brasileiro, 2017).

Achkar, Domínguez e Pesce (2008) chamam atenção às novas modalidades de colonialismo na América Latina, a qual está de acordo com a ideia supracitada, a do localismo globalizado, em uma globalização de cima-para-baixo. Em uma das publicações do grupo de estudos “Amigos da Terra Uruguai e Food and Water Watch”, que objetiva o monitoramento dos impactos das corporações transnacionais à Soberania Alimentar, os teóricos advertem sobre a presença de empresas transnacionais na área do agronegócio e em outros setores importantes na agricultura, como silvicultura, carne ou agrocombustíveis. Conforme os autores “[...] a concentração de poder por parte de empresas de agronegócios envolve uma das ameaças mais

sérias à soberania alimentar e a autodeterminação dos povos latino-americanos” (ACHKAR; DOMÍNGUEZ; PESCE, 2008, p. 05). Ressaltam ainda as estratégias territoriais utilizadas pelas empresas estadunidenses, vinculadas ao agronegócio, com presença física na América Latina. A tabela abaixo aponta, de acordo com os autores, o número de empresas transnacionais estadunidenses produtoras do prosseguimento desta colonização sobre a América Latina.

Tabela 2 - Distribuição de transnacionais por países

Países	Total de transnacionais	Transnacionais vinculadas ao agronegócio de origem estadunidense	Porcentagem sobre o total
Argentina	163	45	27.6
Bolívia	26	3	11.5
Brasil	238	52	21.8
Chile	102	23	22.5
Colômbia	91	28	30.7
Equador	34	5	14.7
Guiana	2	0	0
Guiana Francesa	7	1	14.3
Paraguai	32	8	25
Peru	46	16	34.8
Suriname	3	0	0
Uruguai	129	40	31
Venezuela	89	25	28

Fonte: Elaborado pela autora e reorganizado de Achkar, Domínguez e Pesce (2008, p. 39).

Entre as empresas nomeadas estão: a) Alimentares (AGCO Corp. Bestfoods Kellogg, Co. Nabisco Holdings, Corp. PepsiCo Inc. Procter & Gamble, Co. Quaker Oats Co); b) transporte (Cooper Tire & Rubber Co., Ford Motor Co., General Motors Corp., Johnson Controls Lear Corp., Ryder System Inc., TRW Inc., Visteon); c) distribuição (RR Donnelley & Sons Co. e Wal-Mart Stores); d) Serviços à produção (Crown Holdings, Caterpillar Inc., Danaher Corp., ITT Industries Corp., Sealy Corp., Terex Corp., Timken Co., Waste Management Inc.); e) Produtos químicos (Crown Holdings, Caterpillar Inc., Danaher Corp, ITT Industries Corp., Sealy Corp., Terex Corp., Timken Co., Waste, Management Inc.); f) Bancos, seguros e serviços financeiros (JP Morgan Chase & Co. First Data Corp. General Atlantic Partners Aetna Inc.); g) Bebidas (Coca Cola Co) (ACHKAR; DOMÍNGUEZ; PESCE, 2008).

O estudo aponta também que há uma “[...] coincidência sistemática entre los discursos oficiales de los representantes de los Estados Nacionales y las grandes empresas transnacionales” (ACHKAR; DOMÍNGUEZ; PESCE, 2008, p. 48). Estes discursos “[...] hacen referencia a la importancia estratégica de las Empresas Transnacionales y las Inversiones Directas Extranjeras para desarrollar las regiones marginales o lograr los equilibrios territoriales a escala nacional en los países del Tercer Mundo” (ACHKAR; DOMÍNGUEZ; PESCE, 2008, p. 48).

No movimento do contraditório social, há duas outras formas de relações intensificadas pelas interações globais, defendidas por Boaventura de Sousa Santos, que não são nem localismo globalizado, nem globalismo localizado. Ou seja, as contradições geram lutas que também geram globalizações definidas como o *cosmopolitismo* e o *patrimônio comum da humanidade*, para o autor:

O *Comopolitismo* trata de um conjunto muito vasto e heterogêneo de iniciativas, movimentos e organizações que partilham a luta contra a exclusão e a discriminações sociais e a destruição ambiental produzidas pelos localismos globalizados e pelos globalismos localizados, recorrendo a articulações transnacionais tornadas possíveis pela revolução das tecnologias da informação e de comunicação. As actividades cosmopolitas incluem, entre outras, diálogos e articulações Sul-Sul; novas formas de intercâmbio operário; redes transnacionais de lutas ecológicas, pelos direitos da mulher, pelos direitos dos povos indígenas, pelos direitos humanos em geral; [...] solidariedade anticapitalista entre o Norte e o Sul; organizações de desenvolvimento alternativo e em luta contra o regime hegemónico de propriedade intelectual que desqualifica os saberes tradicionais e destrói a biodiversidade. O *patrimônio comum da humanidade* trata-se de temas que apenas fazem sentido enquanto reportados ao globo na sua totalidade: a sustentabilidade da vida humana na Terra, por exemplo, ou temas ambientais [...], referem-se a recursos que, por sua natureza, deveriam ser geridos por fideicomissos⁷⁴ da comunidade internacional em nome das gerações presentes e futuras (SANTOS, 2004, p. 337).

Consoante ao autor, o cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade são formas de globalização de-baixo-para-cima, solidária ou contra-hegemônica. Nestas estão presentes conflitos, lutas, resistências que envolvem fortes relações de poder e demarcam a arena de interação transnacional que o processo desencadeia. Nesta perspectiva, questionamos – e do ponto de vista da globalização de-baixo-para-cima – quais as principais possibilidades da Pedagogia da Alternância, acerca do circuito de resistência mediadas pela organização curricular da Casa Familiar Rural ou Casa Escola Agrícola?⁷⁵

⁷⁴ O autor informa que recorre ao conceito do Direito Internacional, ao se tratar de patrimônio. A palavra “fideicomisso” refere-se a um ato de disposição de vontade expressa em testamento, pelo qual uma pessoa pode deixar um bem imóvel para o sucessor do seu herdeiro.

⁷⁵ Faremos esta discussão no capítulo IV.

Compreendemos que a sociedade e o modo de produção capitalista contemplam, via Estado, um pacote abrangente para instaurar e efetivar as condições necessárias à reprodução do capital em cada período histórico. Nas políticas agrícolas estão postas aquelas educacionais (escolarização, assistência técnica, cursos profissionais), que dizem respeito à formação para as tecnologias vigentes (manejo de máquinas, insumos químicos, gestão da unidade de produção, etc.).

O discurso da defesa da qualificação profissional, inserido no contexto da maior crise já vivida pela humanidade, encontra-se inflado pelo conjunto de relações estabelecidas pela ideologia dominante, que relaciona e assegura a melhoria de vida dos trabalhadores, bem como sua empregabilidade, através da educação técnico-profissionalizante, que representa uma ferramenta estratégica do Estado para adequar paradigmas e reformas educacionais aos ditos do mercado. A ordem capitalista tende a agravar problemas sociais, não pela falta de desenvolvimento das forças produtivas, mas pelo tipo de relações que regem este desenvolvimento (RIBEIRO et al., 2016, p. 02).

De outro modo, é necessária uma educação e escolarização que possam oportunizar a criticidade sobre os problemas e a própria condição de reprodução, a qual vai além de uma simples capacitação para o manuseio de técnicas e tecnologias de uso mais contemporâneos. Quais referenciais educacionais incidem dinamicamente na vida concreta do jovem do campo? Podemos observar a partir da reflexão e compreensão desta família, em que o filho, o pai e a mãe compartilham as dificuldades enfrentadas no campo brasileiro e que fazem parte do desafio maior que é a consciência sobre uma agência humana sustentável.

[...] falta organização para o agricultor, a gente precisa se organizar [...] me ajudem. Pai: Eu vejo que as prefeituras deveriam dar maiores condições pro agricultor, mais acesso, melhores estradas, são mais gastos com carro. Mãe: E outra coisa importante é o lixo, as pessoas colocam lixo na beira da estrada, perto do rio, as pessoas não têm consciência. Há 30 anos atrás tu não via isso. Jovem: É, porque as estradas são as mesmas de anos atrás, só que com muito mais trânsito, falta um planejamento maior. O desgaste acarreta mais água das chuvas desembocando na estrada e tem muito fluxo de carro, caminhão e a prefeitura não cuida da estrada, teria que ser a cada chuva e infelizmente isso não acontece (M. K. S, entrevistado brasileiro, 2017).

Estes desafios exigem uma maneira de se relacionar e um modo de vida com outros valores: generosidade, solidariedade, liberdade, equidade, sensibilidade e democracia no seu mais amplo sentido. Conforme Marcel Achkar (2010, p. 146, tradução nossa),

A sustentabilidade, em um sentido mais amplo, é então associada à busca pela satisfação das necessidades do ser humano no presente, sem comprometer suas necessidades futuras. Diferenciando as necessidades como um atributo das populações humanas e satisfazendo essas necessidades como fatores social e culturalmente construídos pelas comunidades humanas. Assim, o processo de desenvolvimento sustentável deve alcançar, não só ficar no tempo, mas também

promover a pluralidade cultural, solidária nas relações entre crianças, jovens, mulheres, homens, idosos e estes com outros seres em seu ambiente e também com os demais componentes do sistema ambiental.

Do mesmo modo, outras políticas públicas ainda devem ser construídas na luta e resistência dos territórios camponeses em busca de uma visão e produção agroecológica. Para isso, precisamos considerar o território como um espaço privilegiado de memórias e saberes, “[...] de experiencias acumuladas, de representaciones y valores que sostienen las interacciones sociales, así como espacio de capacidades, el soporte y el escenario de la construcción de resistencias y de innovaciones colectivas” (DOMÍNGUEZ, 2010, p. 217). No atual modelo e paradigma agrário hegemônico, a definição de políticas agrícolas e alimentares contra-hegemônicas é um desafio que precisa ter em conta as várias dimensões da sustentabilidade. Neste sentido, as políticas precisam assegurar não apenas equidade no acesso aos alimentos saudáveis e nutritivos, mas também garantir que os produtores recebam remuneração justa e equitativa, considerando estratégias de produção de alimentos acopladas à preservação dos bens universais da natureza na concepção da soberania alimentar.

Retomando o pensamento da autora Ana Domínguez sobre a soberania alimentar, compreendemos como direito dos povos: o de escolher o que, como e porquê produzir certos alimentos em determinadas estações, de acordo com as necessidades locais e nacionais, respeitando suas culturas e diversidades, humanas e ambientais. Esta concepção está em conexão com a construção político-ideológica do sujeito “agricultor familiar”?

3.3.1 Agricultor familiar: uma construção político-ideológica que secundariza a terra como condição de existência do camponês

Desde o final do século XX vem se constituindo uma nova visão do trabalhador que vive no e do campo. A ideia do sujeito atrasado, insignificante e preguiçoso sofre uma intensa investida, por meio de políticas públicas de desenvolvimento rural, que transforma o camponês em agricultor familiar. Neste sentido, é importante refletirmos acerca da concepção político-ideológica que cada conceito carrega, considerando a expansão capitalista no campo e as implicações que as políticas de modernização determinam sobre a história agrária, tanto brasileira quanto portuguesa.

É sabido que, a partir da modernização do espaço agrário intensificada nos anos 1960 pela Revolução Verde⁷⁶ e, mais intensamente, no contexto do Agronegócio, essa diferenciação está formalizada nas leis e na concepção das políticas públicas para a agricultura. Entretanto, tanto o Brasil como Portugal se integram à criação de um agricultor “profissionalizado” e “empreendedor” constituindo-se por dentro da ideia mais ampla de combate à fome mundial e da segurança alimentar.

Estes preceitos da modernização, mais recentemente, da tecnificação, tornam-se consenso; são colonizados através da ideia insultuosa do colono/camponês menosprezado e, por consequência, de um conhecimento não-existente ou não-necessário ao império da ciência ocidentocêntrica. Assim, este sujeito e este conhecimento são construídos e colocados em um novo e “elevado patamar”, o do empoderado “agricultor familiar”, alguém mais capacitado, agora profissionalizado e com o todo suficiente para produzir mercadorias. Um significado que o expõe como outro trabalhador qualquer, especializado para agir como um profissional de múltiplas utilidades nos diversos rurais, o que é contraditoriamente opositor ao camponês, já que este aprende as lidas, os fazeres, os ritmos, o simbólico, a vida camponesa, desde criança, em uma omnilateralidade complexa, que aglutina saberes e uma capacidade de fazer, harmoniosa e criativa, várias coisas ao mesmo tempo de maneira pensada e compreendida dentro da totalidade da unidade de produção familiar, como um modo exclusivo do camponês (SHANIN, 2008). Contudo, isto não elimina a contínua busca por novos conhecimentos e a recriação nos modos de fazer o trabalho camponês a partir de outras técnicas. Não seria por ser camponês que o trabalhador do campo ficaria paralizado, descapacitado ou ignorando outras formas de reprodução.

O início de tudo é com a família, vamos crescendo, fazendo o serviço junto com os pais e avós. A Vó ainda lida na horta, dá conselhos, faz a comida. Eles (irmão, cunhada, mãe) fazem parte da ordenha e eu fico na silagem, lido no galpão e na lavoura com o pai e nos peixes. A mãe e a minha cunhada lidam mais na horta, as coisas da horta não vendemos na feira, é só pro consumo. A gente participa da comunidade, ajudamos quando tem uma festa na comunidade, eu e o pai jogamos bocha, meu irmão é mais da bola, do futebol, eu estou fazendo aula de gaita também, alguma coisa já sai. Nós pouco fazemos cursos, a minha cunhada faz bastante curso do Senar, da Emater e participa bastante de cursos de alimento e de artesanato, ela faz bastante. Minha mãe é conselheira do sindicato (J. R. F. entrevistado brasileiro, 2017).

A foto abaixo retrata a família de um egresso brasileiro. Um grande número de jovens egressos mora com os pais e avós; juntos, cultivam a mesma terra. Durante nossa conversa, os

⁷⁶ Período que se constitui no conjunto de políticas públicas, intensificadas nos anos 1960, com o propósito de transformar o campo em consumidor de insumos e de bens industriais, a produção de produtos em grande escala (soja, milho, carne bovina, aves e suína), o que acarretou a exclusão de uma grande parte de camponeses.

diálogos se cruzam, há uma conexão entre os saberes, própria da conviência, da inteligibilidade da sua experiência de vida. Nessas trocas, às vezes o pai torna-se filho, o filho trona-se pai, e a hierarquia no trabalho desaparece, pois há uma mistura de saberes que vem do trabalho colaborativo, pelo caminho do conhecer “com” e não “sobre” os outros. Outra singularidade dos entrevistados é que a busca por conhecimentos é consciente, no sentido de quais necessidades cognoscentes buscam para si e para o grupo familiar. “Somos sindicalizados, em casa busco cultivo e manejo em agroecologia. Compro livros, tento me informar e buscar conhecimento” (K. M. S., entrevistado brasileiro, 2018).

São vinte (20) hectares do Vô e dez (10) do pai. A área do vô tem 8 declinosa, tem mato e poço artesiano. Arrendamos 4 hectares pra uma granja. O pai ganhou uma parte de herança e também comprou 10 hectares pelo Banco da Terra. Recebemos a terra com casa, galpão, adubação química, hoje temos produção agroecológica (meu projeto de vida) de horta, chás, faz 3 anos. Temos preocupação com a vida, com as gerações futuras, com meu filho (tem dois anos) (K. M. S., entrevistado brasileiro, 2018).

Figura 10 - Família camponesa brasileira



Foto: Acervo da autora (2017).

Compreender a (re)construção requer uma análise sobre a formação territorial do país e a função social da terra. O Brasil teve em sua particularidade histórica uma formação territorial colonial. Ao contrário da formação territorial portuguesa que se utilizou da reforma agrária para a redistribuição de riqueza, já que a concentração de terras paralizava o desenvolvimento das forças produtivas e, desse modo, os proprietários de terras foram substituídos pelas novas classes burguesas emergentes, do setor industrial (BAPTISTA, 2010).

No Brasil, as tentativas de reforma agrária objetivaram a expansão do capital no território. “No processo de formação territorial do Brasil o que se deu foi uma unificação no mesmo sujeito social, do latifundiário e do capitalista burguês, numa aliança entre capital e propriedade da terra intermediada pelo Estado” (COSME, 2016, p. 04). As alianças entre o Estado e os latifundiários e empresários rurais foram ações que visavam eliminar, na agricultura, os entraves da propriedade privada da terra à reprodução do capital, de modo que a reprodução ocorre pela sujeição da renda da terra.

Martins (2013, p. 13) afirma que o capitalismo para se expandir “[...] não só define antigas relações [...], mas também engendra relações não-capitalistas, igual e contraditoriamente necessárias à sua reprodução”. De acordo com o autor, por ser a terra um fator natural, e por não resultar do trabalho humano, não deveria ter valor mercantil, no entanto, a questão agrária brasileira reverbera que o valor mercantil da terra tem sido um dos principais intensificadores dos conflitos fundiários deste início de milênio no Brasil.

Fernandes discute a conflitualidade como processo contraditório gerador de outros conhecimentos. Um exemplo ressaltado é o de como MST realiza a formação da base e a organização do trabalho no desenvolvimento territorial rural. “Essas famílias produzem e se reproduzem por meio dos conflitos e do território, ou seja, ao conquistarem a terra, ao serem assentadas, elas não produzem apenas mercadorias, criam e recriam igualmente a sua existência” (FERNANDES, 2004, p. 03). A formação de base do MST⁷⁷ está materializada na produção de arroz orgânico⁷⁸, na produção agroecológica, expressa nas feiras que acontecem

⁷⁷ O MST é o maior produtor de arroz orgânico da América Latina. Das 24.000 toneladas produzidas atualmente, cerca de 60% “[...] é comprado pelo governo federal para a merenda escolar e para a formação de estoques públicos de alimentos. Outra parte do Terra Livre vai para feiras e lojas de produtos orgânicos, restaurantes e alguns supermercados. O MST também vende o arroz para indústrias de orgânicos que embalam o grão com suas marcas próprias. Uma pequena parte é exportada para Venezuela e Uruguai e uma parceria com uma empresa de Santa Maria (RS) leva o produto também para os EUA, que detêm 46% do mercado mundial de orgânicos, segundo dados divulgados na Biofach 2018, feira de orgânicos realizada em Nuremberg, Alemanha” (SILVA, 2019, s./p.).

⁷⁸ “O agricultor Isaías Vedovatto tinha 22 anos quando cortou a cerca da Fazenda Annoni, em Sarandi (RS), na madrugada de 29 de outubro de 1985. Ele foi o primeiro dos 7,5 mil camponeses, de mais de 30 cidades gaúchas, a pisar na invasão de terra, marcante na história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)” (SPERB, 2017, s./p.). Em 2017, aos 54 anos, Vedovatto pode testemunhar “[...] o MST a se tornar o maior produtor

na América Latina, comprovando que é possível a produção contra-hegemônica de alimentos saudáveis para todos.

Um dos defensores do conceito de “agricultor familiar”, sem mencionar a matriz mais ampla do conflito, mas enfatizando o papel do mercado como mediador das relações capitalistas, via políticas públicas, é Ricardo Abramovay (2012), que tem se dedicado ao estudo do capitalismo agrário, abordando que a base social do desenvolvimento da agricultura moderna⁷⁹ poderá ocorrer via Agricultura Familiar, baseado “[...] em experiências das nações capitalistas mais avançadas, onde a agricultura atingiu o mais elevado grau de dinamismo e produtividade” (ABRAMOVAY, 2012, p. 22).

Defende o autor que o desenvolvimento da agricultura capitalista não supõe, necessariamente, unidades produtivas que usem mão de obra assalariada em larga escala e que “[...] a característica central da agricultura moderna está exatamente na capacidade que ela oferece ao Estado de exercer um controle rigoroso sobre seu próprio processo de desenvolvimento” (ABRAMOVAY, 2012, p. 265). Para Abramovay (2012), na contemporaneidade, as unidades produtivas se desenvolvem de acordo com sua capacidade de trabalho da família e que, portanto, mais do que uma categoria social, ou uma realidade econômica, a agricultura familiar é um valor cultural e um fator decisivo na estrutura da agricultura capitalista defendida pelo Estado brasileiro.

Contrariamente, Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2008), assim como Fernandes (2008) defendem que os problemas que envolvem a questão agrária brasileira estão historicamente relacionados à questão fundiária e afirmam que a Reforma Agrária não resolvida no país promoveu conflitos entre a classe camponesa e os latifundiários que estiveram assegurados, legal e politicamente, pelo Estado. Para Oliveira, no processo de desenvolvimento capitalista, contraditório, desigual e combinado, a propriedade privada da terra funciona ora como reserva de valor, ora como reserva patrimonial, visto que os grandes proprietários rurais garantem o acesso às políticas públicas de desenvolvimento da agricultura. O resultado deste processo é uma concentração fundiária e, ao mesmo tempo, o aumento da pobreza dos camponeses, que acarreta em um aumento do trabalho assalariado no campo e, contraditoriamente, o trabalho camponês necessário para a reprodução do capital.

de arroz orgânico (sem agrotóxicos) da América Latina - em uma nova etapa do movimento. O agricultor era um dos 2 mil sem-terra presentes na 14ª Abertura Oficial da Colheita do Arroz Agroecológico no Rio Grande do Sul, em 17 de março de 2017, a 25 km de Porto Alegre. Em maio do mesmo ano o movimento viveu, em São Paulo, a 2ª Feira Nacional da Reforma Agrária, com exposição da produção de acampamentos e assentamentos. Em 2018, mais 260 mil pessoas foram à feira. Em 2019, a feira foi barrada pelo governo de São Paulo” (SPERB, 2017, s./p.).
⁷⁹ Pautado especialmente no conceito de agricultura familiar, o qual se tornou o mote das políticas públicas empreendidas pelo modelo de agricultura brasileiro das últimas décadas.

Foi através da ideia de que os problemas da miséria e da fome no mundo somente seriam resolvidos pela produção de alimentos em grande escala, desenvolvida pela Europa no século XX, que os governos brasileiros se basearam para propor uma “Reforma Agrária de Mercado”. No Brasil, durante os dois mandatos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), o MST juntamente com outros movimentos sociais e representantes dos camponeses retomaram suas ações em luta pela Reforma Agrária. Nesse período, dois massacres resultaram dos conflitos pela terra: o de Corumbiara, em Rondônia (1995) e o de Eldorado dos Carajás, no estado do Pará (1996), além de mais de 1.100 conflitos registrados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) em todo o campo brasileiro recolocando em pauta o tema da reforma agrária como prioridade na agenda nacional naquele período (OLIVEIRA, 2001).

Em resposta às constantes ocupações de terras improdutivas e ações do MST, o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) viu-se obrigado a apresentar uma alternativa e criou o projeto “O Novo Mundo Rural” que visava a uma reformulação da agricultura familiar e da reforma agrária fundada na teoria de desenvolvimento territorial europeia e transportada para o desenvolvimento local, ou seja, os problemas da questão agrária seriam resolvidos pela expansão da agricultura familiar e sua inserção no mercado. Desse modo, as políticas de reforma agrária no Brasil têm reafirmado o domínio do campo brasileiro pelo capital fortalecendo a ideia de um espaço agrário atrasado que continua carecendo de transformações que efetivem sua modernidade.

A partir destas políticas, conforme Alentejano (2004, p. 15), são quatro pontos a serem discutidos sobre o campo brasileiro, neste início de século:

(1) a decretação da extinção do rural e da inevitabilidade da urbanização, [...] e aposta num pequeno segmento de “agricultores profissionais” e não numa reforma agrária massiva; (2) a afirmação da capacitação individual dos agricultores e da qualificação para a disputa de mercado como saída para a agricultura familiar; (3) a afirmação da “reforma agrária de mercado” como o mecanismo mais eficaz para distribuir terra no campo; (4) a afirmação de que a melhor forma de garantia da posse da terra no campo é a propriedade privada por parte dos pequenos agricultores.

A “capacitação individual dos agricultores e da qualificação para a disputa de mercado como saída para o agricultor familiar”, citada pelo autor, aparece nos discursos dos camponeses das escolas deste estudo:

Busquei uma escola com um tipo de ensino de proximidade com a agricultura, acho que era uma mais valia nesse sentido. O meu trabalho atualmente, em casa, é toda a parte veterinária e toda parte de assistência, a parte da reprodução, a parte do manejo, eu não trabalho no campo, trabalho mesmo em estábulo. O número de animais foi

crescendo e há necessidade de ter alguém quase que permanente nesta lida. São 150 animais, metade desse efetivo está em produção só, o resto são repositoras, a exploração tem o contrato de 800 mil litros por ano. A mão de obra são os meus pais, e eu e meu irmão, então precisamos estar sempre estudando, nos atualizando pra dar conta disso. Eu faço parte de toda parte da assistência veterinária, só precisamos mesmo de um veterinário de ver a ecografia, a fazer ecografia reprodutiva, mais nada (G. M. F. de S., entrevistado português, 2018).

Poder aprender mais pra continuar na propriedade, ter mais conhecimento. Tudo o que eu aprendi na *Casa* me ajudou. Meu projeto é sobre Gado de Corte e eu já fui com essa ideia, que está em andamento, e está melhor que o leite que nós tínhamos antes (L. F. B., entrevistado brasileiro, 2017).

A gente não sabia sobre custo de produção, quantidade pra baixar custo, a gente não sabia fazer o cálculo, hoje a gente faz uma gestão organizada pra não perder, tem que fazer senão não tem como trabalhar na agricultura. Ano passado, estava uma média de 1,80 (reais) o litro de leite, a gente produzia 2 mil litros, tinha uma média mensal de renda boa, então era melhor, hoje baixou, então menos renda. Sempre fazemos cursos quando sai, no Senar, e outros que aparecem, a gente tem que estar sempre estudando, se atualizando, a gente nunca sabe tudo e sempre aprende, conversando a gente sempre aprende. Quem for pra Casa nunca vai se arrepender, a gente sempre vai aprender, uma palavra que representa a Casa Familiar é o **conhecimento**, a **aprendizagem**. Nós aprendemos sobre o **leite** foi meu Projeto (de vida), que está até hoje, é o que sustenta a família, fomos conhecer outras propriedades, outros produtores com mais estrutura e aprendemos como se poderia fazer, porque o pai tinha 4 ou 5 vacas, aumentamos e a propriedade se transformou (C. K., entrevistado brasileiro, 2017).

Nós tínhamos um pedaço de terra arrendado. Eu estava trabalhando fora de técnico e vim pra cá porque o pai conseguiu comprar um pedaço de terra pelo banco da terra de novo e aí seu T. me convidou e eu vim pra aprender coisas que eu precisava para propriedade. Antes disso, todos nós lá em casa trabalhamos fora, a propriedade de 14 hectares foi uma oportunidade muito boa pra toda a família. O pai nunca foi proprietário, a dificuldade foi grande, ele ficou endividado com a compra da terra, ele fez renegociação e ainda falta um pouco do total pra pagar. Recém ele conseguiu comprar um trator, que antes tinha que conseguir com outros vizinhos e assim vai. Agora estamos numa fase melhor, um ajuda o outro (R. F. M., entrevistado brasileiro, 2017).

Fernandes (2004) aborda os conceitos de agricultor familiar e de camponês a partir dos dois paradigmas, contraditórios e dialéticos, do campo brasileiro e difere estes conceitos, especialmente sob dois pontos: para o Paradigma do Capitalismo Agrário, o camponês por ser sinônimo de atraso é desnecessário, e tende a desaparecer com o avanço do capitalismo se não se “metamorfosar” em agricultor familiar. O agricultor familiar, um sujeito moderno, capaz de se inserir e se adequar às novas tecnologias, por fazer parte do processo e ser importante no agronegócio, continua por se tornar um protagonista do desenvolvimento econômico local e territorial. De outro modo, o Paradigma da Questão Agrária não diferencia agricultor familiar e camponês, pelo fato de estes conceitos compreenderem os mesmos sujeitos, os que têm a família e o trabalho familiar como objetivo. Assim, ao mesmo tempo em que a família é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo. Sua

continuação está na resistência e nas relações não-capitalistas de produção (trabalho-cooperado, economia solidária, mercados alternativos de formação de renda, etc.).

O conceito de campesinato, para Eduardo Sevilla Guzmán e Manuel González de Molina (2013), foi evoluindo conforme o movimento histórico da sociedade capitalista. Atualmente, os autores o defendem a partir do contexto teórico da agroecologia, desde a visão latino-americana e as epistemologias do Sul. Deste modo, caracteriza-se como “[...] o grupo social em torno do qual se organizavam, e se organizam ainda hoje, as atividades agrárias no que tem sido denominado como sociedades de base energética solar ou sociedades orgânicas” (GUZMÁN; MOLINA, 2013, p. 78). Além disso, consideram “uma forma de se relacionar com a natureza como parte dela num processo de coevolução que configurou um modo de uso dos recursos naturais ou uma forma de manejo dos mesmos de natureza socioambiental” (p. 79).

Portanto, os conceitos de camponês/agricultor familiar/pequeno agricultor e de campesinato foram se constituindo ao longo da história, de acordo com o movimento contraditório do modo de produção capitalista e a consequente concentração fundiária. O peso político-ideológico de cada termo é parte das relações de poder dos paradigmas que constituem o campo de disputas da contemporaneidade. Como enfatizamos neste estudo, usaremos o conceito de camponês (SHANIN, 2008) para analisar o egresso das Casas Familiares Rurais.

3.3.2 Portugal e as políticas de desenvolvimento da União Europeia

Portugal faz parte dos países que formam a Península Ibérica⁸⁰ e está situado no sudoeste da Europa fazendo limite a norte e leste com a Espanha e a sul e oeste com o Oceano Atlântico. Além disso, compreende uma parte continental e mais dois arquipélagos independentes, essas regiões autônomas são a Ilha dos Açores e a Ilha da Madeira. A independência portuguesa foi reconhecida no ano de 1.143 tornando-se o Estado-nação mais antigo da Europa. Nos séculos XV e XVI, Portugal expandiu seu domínio sobre várias regiões do mundo, entre elas, a África, Ásia, Oceania e América do Sul, e foi considerado um dos países de maior potência política, econômica e militar, até o século XIX, quando houve a Independência do Brasil, sua maior colônia.

Pelo fato de o Brasil ter sido colonizado pelos portugueses, temos muitos aspectos da cultura em comum, especialmente por vivenciarmos o mesmo modo de produção. No entanto,

⁸⁰ A Península Ibérica situa-se no sudoeste da Europa e está formada por Gibraltar, Portugal, Espanha, Andorra e uma pequena fração do território francês.

os países se contrastam em dimensões e diversidades, até mesmo na língua e na linguagem que, às vezes, se confundem como iguais.

Portugal tem uma área total de 92.256 Km², um total de habitantes de 10.374.822 (2014) e uma média de 115,3 habitantes por quilômetros quadrados. Portanto, em um quadro imaginário comparativo, Portugal caberia, em extensão, mais de 92 vezes dentro do Brasil, ou seja, o Brasil com uma área total de 8.516.000 Km² é noventa vezes maior, em extensão, que este país europeu. Se imaginarmos a proporção em relação ao Rio Grande do Sul, Portugal caberia três vezes dentro do nosso estado. Considerado na décima nona (19^a) posição em nível de qualidade de vida, em 2005, é um país desenvolvido.

A estrutura da economia portuguesa baseia-se nos serviços (67,8%) e na indústria (28,2%), embora tenha um passado predominantemente agrícola. A agricultura conta com clima, relevo e solos favoráveis às produções agrícolas. Nas últimas décadas, mais da metade das explorações agrícolas foram sendo acabadas (por abandono, captação da mão de obra pela indústria, problemas demográficos), embora ainda cerca de 12% da população ativa trabalhe na agricultura (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2019).

No último meio século assistiu-se a uma transformação das agriculturas de Espanha e de Portugal, tanto na articulação destas com as respectivas economia e sociedade, como nas suas estruturas de produção. Esta transformação marca o declínio da designada agricultura tradicional (BAPTISTA, 2001, p. 16).

Os anos 1960 marcaram um expressivo êxodo da população rural, ocorrido em função da substituição de mão de obra pela mecanização da agricultura, provocado “[...] pelas oportunidades de encontrar trabalho na dinâmica criada pelos processos de urbanização e de industrialização que, entretanto, se desenvolviam” (BAPTISTA, 2001, p. 16). Já neste período, os pais agricultores defendiam que seus filhos não deveriam continuar em suas explorações no campo. Os efeitos imediatos do êxodo, conforme o autor, ao nível do sistema de produção, associaram-se a uma crescente mercantilização e monetarização das economias agrícolas.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), os problemas a serem enfrentados pela Europa como um todo, sobretudo, a falta de alimentos (destruição do campo, produção de alimentos deficitária, dependência externa e diminuição da população no campo) desencadearam em inúmeras fragilidades ao país. Com a crise da década de 1960, a população ativa agrícola baixou em 31%.

Entre 1960 e 1970, os salários agrícolas subiram 2,9 vezes, de modo que essas mudanças acarretaram em adaptações nas explorações agrícolas, dentre elas, as destacadas por Baptista (2001): os investimentos promoveram uma adequada substituição do trabalho familiar por

capital; as famílias passaram a realizar trabalhos em áreas distintas da agrícola e fora das explorações e, desse modo, e a incorporar outros rendimentos; houve a generalização da previdência rural em Portugal (a partir de 1960) e os agricultores mais idosos passaram a incorporar os montantes das pensões às receitas das explorações. Para isto, duas situações se apresentaram, quais sejam, as unidades de produção que não seguiram umas destas vias desapareceram, ou então, as que conseguiram permanecer foi por intensificar o aproveitamento da área agrícola.

Esta complexa realidade levou à grande transformação na agricultura portuguesa que foi a adesão do país à União Europeia, em 1986. Este fato “[...] acelerou mudanças sociais e, simultaneamente, impôs uma maior exposição e abertura aos mercados. Essas consequências percorreram, também, o mundo rural e as agriculturas que passaram a ser comandadas pelos ditames da Política Agrícola Comum [...]” (BAPTISTA, 2001, p. 18). Assim, a agricultura e o setor primário passaram a seguir as normas da comunidade europeia.

A União Europeia foi fundada em 1957, com seis estados integrados. Atualmente possui 28 Estados-membros, desde seu último alargamento em 2013, quando a Croácia aderiu.

Em Portugal, país periférico, “jangada de pedra”, quase a desprender-se da Europa, a problemática é toda outra, sob o impacto das diretrizes da política comunitária. Esta manda libertar gente do sector primário para o investir no secundário e terciário. Requer que a pequena agricultura, que nos caracteriza, se modernize. Exige que certas culturas desapareçam, como algumas espécies de vinhas, que se diminuam algumas hortícolas e frutícolas, que se melhore a qualidade de outros (COELHO, 1997, p. 21-22).

A autora afirma que, ao cumprir políticas comunitárias, o país acaba por destruir parte de sua identidade, pois “[...] o que vemos entre nós é essa destruição da agricultura tradicional, na ânsia do dito progresso e competitividade” (COELHO, 1997, p. 23). “A política europeia de coesão, hoje tão central nas discussões que atravessam o espaço e as instituições comunitárias, é, no entanto, uma construção relativamente recente” (REIS, 2018, p. 01).

Porém, conforme advoga Teodor Shanin (2008), existem sociedades tipicamente capitalistas, como a portuguesa, por exemplo, que definitivamente não possui um modelo puro de capitalismo. Isto porque, o preço do leite em Portugal e na Inglaterra, dentre outros aspectos de sua economia, é definido não pelo mercado, mas pela Comunidade Europeia, ou seja, por um grupo de funcionários públicos que controla o mercado de leite, o que consiste, fundamentalmente, em uma forma de administração estatal da economia.

Em Portugal, a estrutura das explorações agrícolas familiares vem evoluindo, tanto na dimensão média quanto na dimensão econômica, sendo que, entre 2013 e 2016, houve também

um aumento da idade dos agricultores que passou de 64 anos (2009) para 65 (2016), enfim, enquanto aumenta o envelhecimento da população rural o campo carece de mais jovens para o trabalho na agricultura, um problema demográfico, referido também pelos egressos entrevistados, visto como um fator que dificulta a oferta dos cursos na área, na Casa Escola Agrícola Campo Verde, embora os índices gerais do país tenham aumentado, segundo o Instituto Nacional de Estatística (2017, p. 05).

Desde 2013, a dimensão média das explorações agrícolas aumentou 0,3 hectares de Superfície Agrícola Utilizada (SAU) (14,1 hectares em 2016), a Dimensão Económica por exploração cresceu 2,8 mil euros de Valor de Produção Padrão Total (VPPT) (19,9 mil euros em 2016), o número de sociedades agrícolas aumentou 1,4 mil e os indicadores laborais, relacionados com a produtividade e a deficiência do trabalho, melhoraram significativamente.

O Norte de Portugal é reconhecido pela produção de vinhos, as explorações contêm uma dimensão média de 15 hectares e, devido ao relevo montanhoso, a agricultura da região é considerada “tradicional⁸¹”, já ao Sul e Centro do país, a agricultura é considerada mais moderna por esta região possuir um relevo mais plano, as explorações/propriedades se identificam mais com a produção de grãos (aveia, trigo, cevada, arroz, etc.). Em todo o país,

[...] os resultados do Inquérito à Estrutura das Explorações Agrícolas (IEEA, 2016) contabilizaram 259 mil explorações, menos 5,4 mil explorações do que em 2013 e menos 46,3 mil do que em 2009, verificando-se um abrandamento do abandono da atividade agrícola no último triénio (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2017, p. 10).

Para tanto, 3,6 milhões de hectares (39,5% da superfície territorial) são destinados às explorações agrícolas, em Portugal. Existem disparidades regionais quanto à dimensão das explorações, “[...] a dimensão média das explorações registra uma grande variabilidade regional, apresentando as explorações do Alentejo uma dimensão média 4 vezes superior à média nacional” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2017, p. 11). No Sul do país, a área é, em média, 56,4 hectares por exploração.

A produção florestal é um fator importante para a agricultura portuguesa. “A cortiça permaneceu como 2º principal grupo de produtos exportado em 2018” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2019, p. 89). A espécie que registrou maior expansão em relação a 2010, com mais de 18 mil hectares, foi o eucalipto. No entanto, o país tem incidência de incêndios regulares, sendo que, em 2017, “[...] a maior incidência, de acordo com a origem

⁸¹ Uma agricultura com trabalho e mão de obra familiar, pouca mecanização e restrito acesso aos financiamentos bancários.

do ponto de ignição, ocorreu nas regiões Norte (58,5%, que compara com 56,0% em 2017) e Centro (23,6%, face a 28,6% em 2017) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2019, p. 47).

Outros dados relevantes para este estudo mostram que, em 2016, “[...] a maioria dos produtores declarou não ter formação profissional agrícola (54,5%), desenvolvendo a sua atividade unicamente com a sua experiência (formação exclusivamente prática). Os produtores agrícolas trabalharam em média 17,8 horas por semana em 2016” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2019, p. 36). Do total, “[...] menos de 1/5 trabalhou a tempo completo na exploração [...] e ¼ dos produtores agrícolas (23,6%) declarou ter outra atividade lucrativa exterior à exploração, especialmente entre os mais jovens” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2019, p. 36).

Entre os principais objetivos iniciais da PAC estão: desenvolver a agricultura melhorando a produtividade; melhorar o nível de vida dos agricultores; garantir a segurança dos abastecimentos; assegurar preços acessíveis aos cidadãos; estabilizar os mercados (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2016).

Contudo, a história da política conta com alterações que foram se realizando conforme as mudanças político-econômicas do país e da Comunidade Europeia. Deste modo, tanto os problemas quanto as perspectivas da agricultura portuguesa, somente poderão ser compreendidas sob os condicionantes desta integração e dos objetivos desta proposta. Em função das contradições do programa, foram feitas, desde 1962, outras grandes reformas na PAC: a primeira em 1984, a segunda em 1988, a terceira em 1992, a quarta em 2013 e já há previsão da próxima.

A história que instituiu a Comunidade Europeia foi iniciada com o Tratado de Roma, em 1958. Em sua versão consolidada desde 2002, de acordo com o artigo 33, prioriza:

- a) Incrementar a produtividade da agricultura, fomentando o progresso técnico, assegurando o desenvolvimento racional da produção agrícola e a utilização óptima dos factores de produção, designadamente da mão de obra; b) Assegurar, deste modo, um nível de vida equitativo à população agrícola, designadamente pelo aumento do rendimento individual dos que trabalham na agricultura; c) Estabilizar os mercados; d) Garantir a segurança dos abastecimentos; e) Assegurar preços razoáveis nos fornecimentos aos consumidores (RESPÚBLICA EUROPEIA, 2002, s./p.).

Contudo, ao mesmo passo do “progresso”, a água e o solo foram imensamente poluídos, ocorreu a degradação de alguns bioecossistemas, a paisagem foi alterada, houve o aumento da erosão dos solos, além das amplas transformações no modo de vida dos camponeses que não foram consideradas. Mas o que levou à primeira reforma do programa, em 1992, foi a grande

formação de excedentes, um grande fluxo de produtos que não tinha escoamento. Por isso, imediatamente, foram organizadas políticas no sentido contrário à proposta inicial, ou seja, os agricultores obrigaram-se⁸² “a reduzir a área de cultivo” e, para isso, foram fixadas cotas de produção para os países.

Nas próximas alterações (duas na década de 1990, e duas nos anos 2000), as principais prerrogativas foram aumentar a competitividade da agricultura europeia nos mercados interno e externo, aumentar a preservação do ambiente e conter o êxodo rural. Para isso, constituiu-se a “Agenda 2000” que se mostrava cada vez mais competitiva nos mercados mundiais, buscando maior acessibilidade para o consumidor, com prioridade ao desenvolvimento rural e explicitando maiores preocupações ambientais. Nesse sentido, em 2003, houve mudanças também na forma de apoiar a agricultura, com novas políticas de desenvolvimento rural, dentre as principais, um reforço nos fundos destinados à qualidade dos alimentos (menos produtos químicos) e fixação das populações no campo (BAPTISTA, 2001).

Hoje a sociedade europeia pede que a PAC continue a assegurar segurança e qualidade alimentar, mas que o faça de um modo sustentável na utilização dos recursos naturais e no respeito pelas gerações futuras, que contribuía para a mitigação dos riscos associados às alterações climáticas, que, sobretudo no caso dos países do sul, contribua para evitar a desertificação (PORTUGAL, 2019, s./p.).

A partir desta realidade de adesão, tem-se os seguintes aspectos observados por estudiosos da área (BAPTISTA, 2001), os positivos: crescimento da produção; redução da superfície e da mão de obra utilizada; aumento da produtividade e do rendimento ao agricultor. Os negativos apontados são: criação de excedentes agrícolas; desajustamentos entre a produção e as necessidades de mercado; peso muito elevado da PAC no orçamento da União Europeia; tensão entre os principais exportadores mundiais; graves problemas ambientais.

Nesse contexto, atualmente, os camponeses se concentram na produção de oliveiras, os vinhedos, o trigo e o milho, que são produzidos especialmente em áreas ao Sul do país. Os vinhos, especialmente o Vinho do Porto e o Vinho da Madeira, e azeites. Portugal também é produtor de frutas de qualidade como a laranja algarvia, pera-rocha, cereja e banana, da Ilha da Madeira. Além destas, outras culturas como o tomate, na horticultura, a floricultura, óleo de girassol e tabaco.

A importância econômica da pesca continua caindo (emprega menos de 1% da população ativa), com a diminuição dos recursos pesqueiros, diminuiu também a frota pesqueira. Embora tenha vindo a modernizar-se, ainda tem dificuldade em competir com outras frotas

⁸² *Set-aside*: política de redução da produção de excedentes.

europeias. Apesar da reduzida extensão da plataforma continental portuguesa, existe alguma diversidade de espécies marinhas. No entanto: “Portugal sendo um dos maiores consumidores de bacalhau, atualmente importa quase todo o alimento na forma de salgado seco, da mesma forma que no Brasil, cerca de 95% tem sua origem na Noruega” (FALCONE, 2014, p. 02).

No tocante à Agricultura e a relação com a determinação das políticas sociais da União Europeia, afirma-se que, embora a maior parcela financeira seja destinada ao setor agrícola, os maiores subsídios são destinados à produção agrícola de maior escala. Ou seja, “[...] 46,8% das explorações muito pequenas não receberam qualquer subsídio do Instituto de Financiamento da Agricultura e Pescas (IFAP)” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2017, p. 36).

Esses processos incidem na vida dos egressos da CEA Campo Verde e na dos agricultores do Norte de Portugal, que possuem uma média de terra menor por exploração (25 hectares). Essa realidade é semelhante a dos camponeses do noroeste do Rio Grande do Sul, onde vivem os egressos da CFR Três Vendas, todavia, com uma média de terra menor (12 hectares).

3.3.3 O noroeste do Rio Grande do Sul e as paradoxais agriculturas que constituem o campo gaúcho

Espera-se da escola do campo a socialização e apreensão dos conhecimentos historicamente acumulados e, para além, que ela seja uma aliada dos camponeses que lutam para permanecer em seu território, formando sujeitos capazes de se indagarem sobre as contradições que envolvem a produção da vida material no campo (CALDART, 2002).

No Brasil, apenas 15% da população ainda vive no campo e, segundo estudos recentes, no Rio Grande do Sul, 31% das propriedades não têm sucessor. No entanto, apesar da fatídica situação, a agricultura familiar é responsável por 70% dos alimentos que vão à mesa dos brasileiros (FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA FAMILIAR DO RIO GRANDE DO SUL, 2019, s./p.).

Inserido na região sul do Brasil, o noroeste do Rio Grande do Sul tem sido um potencial de produtividade para o agronegócio,

A região Sul é seu (agronegócio) grande paraíso. Na pauta das exportações de 2003, elas lá estavam ocupando, entre os 20 primeiros lugares, 16 deles (pela ordem: soja, carne de frango, fumo, couro e calçados, carne suína, madeiras, milho, açúcar etc.). Nas importações, pasmem: soja, trigo, milho, arroz, couro e derivados, pasta de celulose, cebola, leite integral etc. (OLIVEIRA, 2013, p. 134).

Conforme os dados o RS “[...] é o terceiro estado brasileiro com maior número de pessoas ocupadas na agricultura familiar” (FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA, 2015, s./p.). Na agricultura, destacam-se as culturas do arroz, da uva, do fumo, da maçã, do trigo e da soja. Na pecuária, a participação gaúcha está em especial, na criação de suínos e frangos e na produção leiteira e carne bovina.

O estado tem uma área agropecuária de 21,7 milhões de hectares, com 365 mil estabelecimentos, onde as terras são utilizadas em lavouras, pastagens e matas. Destes, 95 mil estabelecimentos cultivam a soja, sendo que a produção estadual foi de 17 milhões de toneladas em 2017. Além desta produção, há outros cultivos: 9 milhões de toneladas de arroz, 182 mil toneladas de pêsego, 765 mil toneladas de uva para vinho ou suco, 11,4 milhões de bovinos, 4 bilhões de litros de leite de vaca, 159 milhões de cabeças de aves (galinha, galo, frangas e frangos), 376 milhões de dúzias de ovos, entre uma diversidade apresentada. Para tanto, o pessoal ocupado nestas atividades passa de 984 mil pessoas no Rio Grande do Sul (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017).

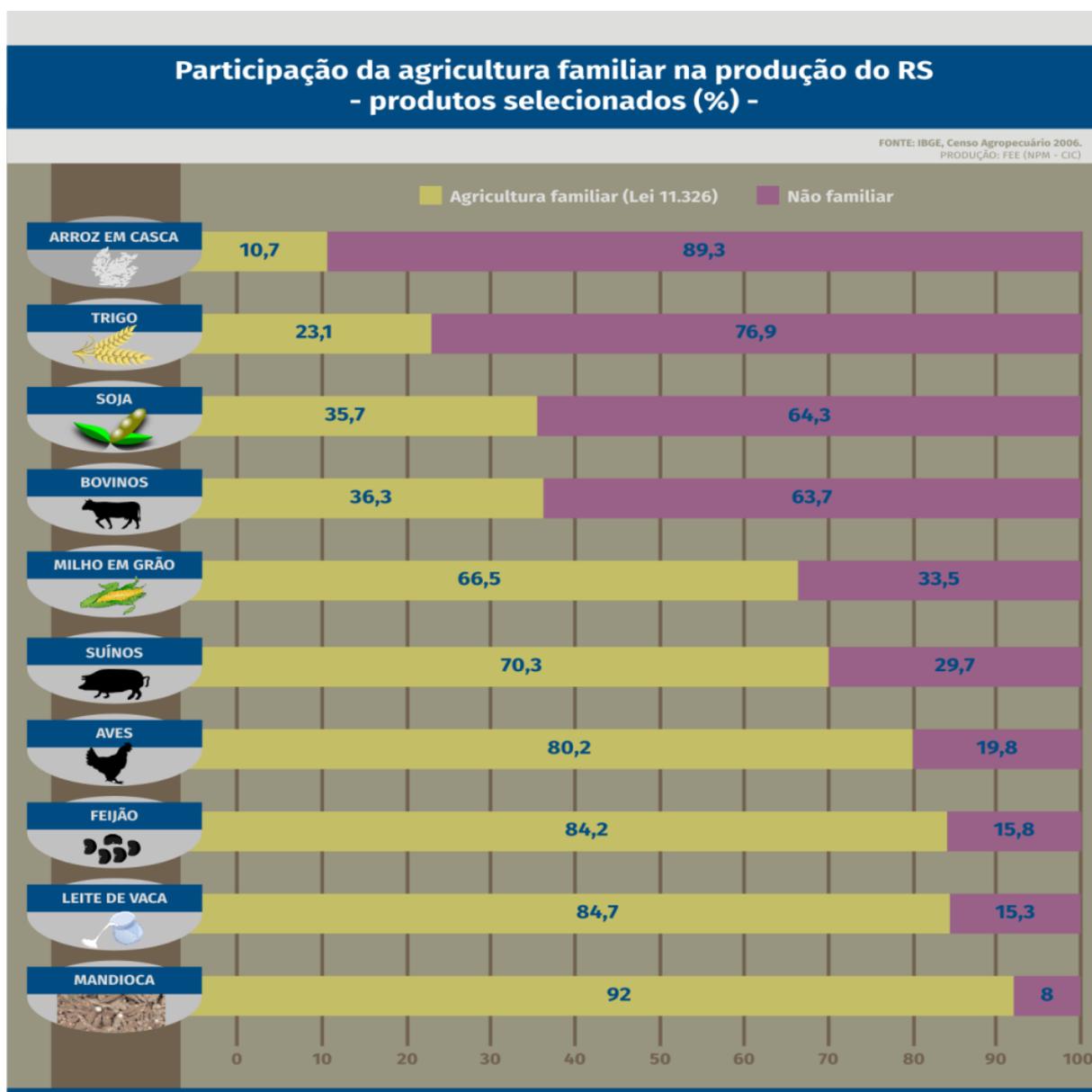
Na serra gaúcha e nas regiões norte e noroeste do estado, predominam as pequenas propriedades, com uma grande variedade de produtos, enquanto na metade sul e na região da fronteira oeste encontram-se estabelecimentos maiores, geralmente dedicados à monocultura, tradicionalmente o arroz ou a pecuária (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017).

Desse modo, o RS se insere no destaque das projeções para o agronegócio, por sua alta produtividade em grãos, conforme Brasil (2017c, p. 17):

As projeções para 2026/27 são de uma safra de grãos por volta de 288,2 milhões de toneladas, e corresponde a um acréscimo de 24,2% sobre a atual safra que está estimada em 232,0 milhões de toneladas. Esse acréscimo corresponde a uma taxa de crescimento de 2,6% ao ano. No limite superior a projeção indica uma produção de até 343,8 milhões de toneladas em 2026/27. A área de grãos deve aumentar 17,3% entre 2016/17 e 2026/27, passando de 60,4 milhões de hectares em 2016/17 para 70,8 milhões em 2026/27, o que corresponde a um acréscimo anual de 1,5%.

Quanto à agricultura familiar, conforme o Censo Agropecuário 2017, a região Sul do Brasil caracteriza-se pela diversificação de culturas, ou policultivos (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017). Este paradoxo entre a agricultura camponesa e a capitalista pode ser mais bem visualizado na figura a seguir:

Figura 11 - Participação da agricultura familiar na produção do RS



Fonte: Fundação de Economia e Estatística (2016, p. 35).

Na mesorregião Noroeste do estado, onde está localizada a CFRTV, a agricultura familiar é característica de 86% dos estabelecimentos e responde por 81% do pessoal ocupado na agropecuária do RS. “Porém, os estabelecimentos familiares abrangem menos de um terço da área total destinada à agropecuária. Isso evidencia, pelos condicionantes históricos e econômicos da ocupação do território gaúcho, que há uma estrutura agrária concentrada no estado” (FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA, 2016, p. 34). Outro dado relevante é que a região Noroeste do estado é a que mais perde pessoas para outros estados brasileiros. Em cidades como Santo Ângelo, Santa Rosa e Ijuí, segundo dados da Fundação de Economia

e Estatística (FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA, 2016), teve diminuição de 50.748 habitantes entre 2005 e 2010. Destes, 57% migraram para o Estado de Santa Catarina.

Portanto, esta região é essencialmente agrícola, representando 58% do movimento econômico regional. Em sua maioria, os estabelecimentos rurais são administrados pelas próprias famílias sem contratação de trabalhadores externos. Atualmente, a região está situada em um território que possui 22,45% da população residente no meio rural e destes, a mão de obra de 90% não é remunerada, caracterizando-se como agricultura familiar⁸³, com uma área média de 16 hectares e 244 hectares aos não familiares (FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA, 2016). “Até a virada do século, a mesorregião Noroeste respondia por mais de 80% da área plantada de soja no RS. Estima-se que essa participação seja de aproximadamente 56% na safra 2015/2016” (FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA, 2016, p. 21). A matriz produtiva, no conjunto da região, possui algum cultivo de grão, avicultura, suinocultura e bovino de leite, com um significativo avanço das atividades de agroindustrialização, as quais exigem um conhecimento dos processos da cadeia produtiva que envolve o agronegócio, ou seja, uma visão mais ampla e aprofundada sobre as implicações da aliança entre grandes proprietários de terra, o capital estrangeiro e o capital financeiro.

Conforme Oliveira (2013), na região sul já em 2003, entre os 20 primeiros lugares, estavam, em primeiro lugar a soja, depois, seguindo a ordem, a carne de frango, fumo, couro e calçados, carne suína, madeiras, milho, açúcar etc. Nas importações, a soja, trigo, milho, arroz, couro e derivados, pasta de celulose, cebola, leite integral etc.

Nesta realidade da formação do território agrário brasileiro, inserem-se os egressos, cinquenta por cento dos entrevistados brasileiros continuam com a produção da soja, alguns até, como a atividade principal (10%), visto que o pensamento dos pais é de que esta produção é um negócio seguro e com mercado garantido.

A principal atividade é a soja, são 36 hectares de soja, são 45 ha de área total, além disso, tem as estufas e leite que vai tudo pra cidade, tinha o vinho também, mas agora não levamos mais porque não pode mais, mas as pessoas vêm buscar aqui, mais é alface, leite, vendemos na cidade, temos venda garantida. Sempre alguém aparece compram queijo, mel, [...] alguma coisa a gente sempre vende (G. B., entrevistado brasileiro, 2017).

⁸³ As características da agricultura familiar, observadas nas unidades de produção são: a área do estabelecimento ou empreendimento rural não excede quatro módulos fiscais; a mão de obra utilizada nas atividades econômicas desenvolvidas é predominantemente da própria família; tenha percentual mínimo da renda familiar originada de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento, na forma definida pelo Poder Executivo (reescrito em 2011); e, o estabelecimento ou empreendimento é dirigido pela família (BRASIL, 2006). O módulo agrícola varia por município.

Não observamos nenhum relato de endividamento com inadimplência relacionado às famílias dos egressos, no entanto, um estudo feito no município de Catuípe, em 2016, mostra que, além da frustração de safras, outros fatores têm contribuído para o endividamento e inadimplência de alguns agricultores, da região de atuação da CFRTV. Conforme o estudo da Schiavo (2016, p. 36) “[...] nos últimos anos as famílias de agricultores do município de Catuípe (RS) apresentam um crescimento no seu endividamento”. Este processo se ampliou e ficou ainda maior, de acordo com a autora, “[...] na última safra (2015/16) em função da própria crise econômica vivida pelo país, além da redução dos preços médios da soja e do trigo em particular” (SCHIAVO, 2016, p. 36). Dentre os principais fatores apontados pela pesquisa estão: o “[...] forte aumento nos seus custos de produção, acompanhado de uma redução relativa dos preços recebidos pelos seus produtos, o que ocasiona uma redução de renda bruta, a qual não é acompanhada por cortes relativos nas despesas da família” (SCHIAVO, 2016, p. 36). Dos 50 agricultores entrevistados pela autora, 29 são considerados familiares (com até 100 hectares), sendo que “[...] a maioria dos produtores do município ocupa acima de 60% de sua área para semear soja, milho e/ou trigo (38 produtores)” (SCHIAVO, 2016, p. 33).

Para Schiavo (2016), mesmo tendo cunho familiar, por serem desenvolvidas apenas com o trabalho familiar e sem mão de obra externa, ao atenderem o mercado da soja endividam-se, inclusive, por não fazerem a reflexão e compreensão devida sobre os acordos que envolvem o contrato dos bancos e financeiras. Os produtores afirmam ainda que “[...] para que suas propriedades tenham um bom desenvolvimento e que não aja mais ocorrência de inadimplência o auxílio do governo é imprescindível” (SCHIAVO, 2016, p. 37).

Nesse contexto, o movimento de produção do capital ocorre, essencial e fundamentalmente, pela sujeição da renda da terra, pois temos “[...] uma estrutura fundiária violentamente concentrada e, também, diante de um desenvolvimento capitalista que gera um enorme conjunto de miseráveis” (OLIVEIRA, 2001, p. 187). Dessa forma, conforme o autor, o movimento do capital não expande de forma absoluta o trabalho assalariado, ele (re)cria o trabalho familiar camponês necessário para a produção do capital. “Nossa principal atividade é a soja, 80 hectares, tem também o gado de corte e vinho, produzimos pouco, mas as pessoas vêm buscar aqui em casa, o pessoal daqui, é mais artesanal pra pessoas conhecidas” (L. F. B., entrevistado brasileiro, 2018).

Neste sentido, a mundialização da agricultura ocorre, dialeticamente e paradoxalmente, ou via territorialização dos monopólios (controle da propriedade privada da terra, do processo produtivo no campo e do processamento industrial da produção agropecuária) ou pela monopolização do território na agricultura, que ocorre por mecanismos de controle e de

subordinação feito pelas empresas. Desse modo, ao subordinar os camponeses a este monopólio, os capitalistas contribuem para a contínua (re)criação de formas não-capitalistas de produção na agricultura brasileira (OLIVEIRA, 2013). Por isso, a terra torna-se pressuposto de existência do camponês, condição que se materializa no fazer dos sujeitos sociais deste estudo, egressos brasileiros e portugueses.

Sendo assim, a Casa Familiar Rural Três Vendas tem um papel fundamental na formação dos camponeses do município e da região, no sentido de proporcionar reflexões e conhecimentos que possam mostrar a necessidade de se reproduzirem por meios alternativos de produção, os quais, além de transformarem a realidade de endividamento e expropriação, poderão promover outra cultura, uma condição que respeita a natureza e condiz com a realidade estrutural destes sujeitos.

3.4 TERRA E TERRITÓRIO: CONDIÇÃO DE EXISTÊNCIA DO CAMPONÊS

À primeira vista parece-nos que a terra, como espaço templo⁸⁴ de vida do camponês, constitui-se como indispensável nesta relação trabalho-educação (ou educação-trabalho); uma parte indissociável da vida do trabalhador e de sua existência como sujeito/agente deste espaço e modo de vida tão peculiar. No entanto, quando olhamos para o que se assenta cada um dos paradigmas que envolvem o espaço agrário hoje, constatamos que se contrapõem drasticamente suas intencionalidades. Como mencionamos, o Paradigma da Questão Agrária se pauta na concepção da terra como condição de existência do camponês, já o Paradigma do Capitalismo Agrário defende um campo para o mercado, no qual a terra, geralmente de um dono (ou vários) invisível/inacessível, é vista como um espaço de negócios e o camponês como qualquer trabalhador que esteja profissionalizado para nela trabalhar e gerar renda.

Em *Terra como princípio educativo*⁸⁵, já ao lermos o prefácio (PASSOS, 2016), nos conectamos com nossa própria essência: a terra, um bem natural e universal, pelo qual, nos educamos e nos formamos em convivialidade, por meio dela nos constituímos seres sociais, em atividade, fazendo história. O princípio educativo e pedagógico da relação com a terra torna-se “sagrado”, no sentido de que o camponês não produz somente “produtos”, ele produz vida enquanto se produz como pessoa, o que estabelece uma relação que transcende o ato de

⁸⁴ A origem deriva do latim *templum* que significa “território delimitado e consagrado”. Para o camponês a terra tem um valor que se acopla ao próprio corpo, corpo de criação, de trabalho e de vida.

⁸⁵ Este livro foi organizado por Hellen Critina de Souza, Eliane Boroponepá Monzilar e Marinez Cargin-Stieler, Tangará da Serra: Gráfica e Editora Sanches Ltda, 2016. Os autores são intelectuais orgânicos que lutam com as massas oprimidas e exploradas da diversidade educacional do país.

trabalhar a terra explorando-a. A terra como espaço-tempo de produção da vida do camponês, que aprende a “ser com ela”, na relação sujeito/sujeito, sujeito/sujeitos, sujeito/terra, sujeito/recursos naturais, vai constituindo-se produto e produtor e, por isso, esta relação é emancipadora.

Mas como pode ser possível de acontecer a relação corpo/terra, se na sociedade que construímos a terra virou cativa do capital?

Neste cativeiro (MARTINS, 2013), a contradição fundamental está entre o caráter social da produção e a forma privada de apropriação dos meios dessa produção, pelas distintas classes sociais no espaço determinado pelo modo de produção capitalista⁸⁶.

Conforme Vendramini (2010, p. 127), o campo brasileiro conjuga diferentes formas de ocupação do espaço, em uma dualidade de produção de riqueza e de miséria que explicita a imensa desigualdade social do país, onde encontramos,

Desde a produção para a subsistência até a produção intensiva de eucaliptos para a produção de celulose. [...] Constitui espaço de trabalho, de vida, de relações sociais e de cultura de pequenos agricultores, espaço de grande exploração de trabalhadores, especialmente do trabalho temporário, sem relações contratuais, de pessoas que vagueia pelo país, para acompanhar os períodos de colheitas, constituindo o trabalho sazonal, espaço de terra para reserva de valor; espaço de produção para o agronegócio; espaço de difusão de tecnologia e de modificação genética, amplamente questionada por ambientalistas, pesquisadores e agricultores; espaço para descanso; vida tranquila, o lazer e o contato com a natureza. Além disso, há um espaço em que homens, mulheres e crianças vagueiam à procura de trabalho, escancarando o fenômeno migratório.

Como estamos enxergando o campo hoje, de vida material e imaterial, e suas determinações na realidade vivida pelos sujeitos do campo e que ações se engendram e conseguem possibilitar transformações, ou uma práxis transformadora? O processo de produção e reprodução da vida da classe trabalhadora “[...] sempre foi acompanhado da resistência do trabalho, ora dos camponeses para não saírem da terra, ora dos já proletarizados trabalhadores, para não perderem o emprego, vide a rica história do movimento operário e camponês nos quatro cantos do planeta” (THOMAZ JÚNIOR, 2002, p. 15).

O movimento de luta da classe trabalhadora vivencia um momento acirrado e complexo de disputa territorial, nas contraditórias e dialéticas tensões empreendidas pelo capital e em seu

⁸⁶ “Modo de produção em que operários assalariados, despossuídos de meios de produção e juridicamente livres, produzem mais-valia; em que a força de trabalho se converte em mercadoria, cuja oferta e demanda se processam nas condições da existência de um exército industrial de reserva; em que os bens de produção assumem a forma de capital, isto é, não de mero patrimônio, mas de capital, de propriedade privada, destinada à *reprodução ampliada* sob a forma de valor, não de valor de uso, mas de valor que se destina ao mercado” (GORENDER, 1987, p. 16).

modo de produção: modelo agrário versus função social da terra; capital versus comunidades locais; produtividade versus produção de bons alimentos; expropriação dos camponeses versus movimentos sociais; monocultura versus agroecologia; educação rural versus educação do campo; consumismo versus sustentabilidade; homogeneização da paisagem pela monocultura versus policultura; trabalho histórico-ontológico versus tecnificação da mão de obra. São contraditórios ou são relações não-capitalistas engendradas pelo próprio capital para sua reprodução? Como a escola, parte e em integração com o mundo, com o campo e com a cidade, poderá produzir seu trabalho social em busca de emancipação dos sujeitos e de uma educação contra-hegemônica dentro da hegemonia do capital?

Autores como Fernandes (2004), Caldart (2013), Oliveira (2013), entre outros, têm nos mostrado tais diferenças, as quais se materializam nas políticas públicas da agricultura, do desenvolvimento, da educação, assim como, nas reformas político-econômicas estruturais de cada país, organizadas com um propósito comum, que é global e unitário, no sentido de uma política do capital, enquanto sistema universalizante.

Shanin (2008) ressalta que houve um amplo debate no século XIX, que visava a uma definição do campesinato, no sentido de que os camponeses estavam vivenciando mudanças estruturais desencadeadas pelo desenvolvimento do capitalismo, assim como, intensificaram-se os estudos que visavam estabelecer quais ações políticas deveriam ser adotadas diante de tais transformações. Segundo o autor, aquelas conjecturas foram antecipações do que vem se realizando nesse início do século XXI: aumento do trabalho assalariado no campo, expropriações, criações, e diversas formas de reinvenções camponesas.

Na mesma direção, para pensarmos o campesinato e o camponês a partir do pensamento de Raffestin, e do princípio de que os seres necessitam construir seus espaços e territórios para garantirem suas existências, o geógrafo Bernardo Mançano Fernandes (2013) coloca em discussão a sua compreensão sobre o conceito de território como um espaço político, produzido pela multidimensionalidade e pela escalaridade da produção do espaço.

Desse modo, inscreve-se nesta produção territorial, uma intencionalidade (que vincula o pensador e o pensado) e esta projeção se realiza através das relações sociais que priorizam as relações contra-hegemônicas, no processo de produção e reprodução da vida e na compreensão desse processo de expropriação das relações não-capitalistas de produção no espaço camponês. Para o autor, a intencionalidade, ou pretensão dos sujeitos, é, portanto, um processo político, no qual, ao defender determinado conceito, o sujeito ou a instituição defende uma determinada ideia de território, que está intrínseca, dialeticamente, ao movimento do percurso histórico em

andamento. Neste percurso estão interligadas instituições e agentes, também históricos, que não seriam diferentes do espaço-tempo vivido e das demandas desta produção.

Como discutido neste capítulo, Fernandes coloca em evidência a proposição dos conceitos de território que constituem os diferentes paradigmas estruturais do campo na atualidade, pois “[...] de acordo com as tendências das intencionalidades, os territórios são abordados de acordo com os interesses de diferentes classes organizadas em diversas instituições” (FERNANDES, 2008, p. 278). Nossa intenção foi a de responder inquietações: Qual a presença dos componentes do paradigma da questão agrária e do paradigma do capitalismo agrário no cotidiano dos jovens egressos? Partindo do principal princípio da Casa Familiar Rural que a é a reprodução do trabalho familiar camponês, como os componentes desses paradigmas possibilitam ou impedem esse processo de reprodução?

Buscamos esta explicação a partir do conceito de território, o qual se difere daquele utilizado somente como instrumento de controle social, reduzido apenas a um espaço de governança de uma determinada unidade geográfica, e que serve para subordinar comunidades rurais aos modelos de desenvolvimento apresentados pelas transnacionais do agronegócio. Esta visão desconsidera a conflitualidade inerente às disputas territoriais entre capital e campesinato, e entre a totalidade de dimensões que compõem a realidade social agrária, “[...] na essencialidade do conceito de território estão seus principais atributos: totalidade, multidimensionalidade, escalaridade e soberania” (FERNANDES, 2008, p. 279).

As políticas neoliberais têm intensificado o processo de desterritorialização dos territórios não capitalistas das comunidades campesinas e indígena ou de subalternidade dos territórios não capitalistas por meio de empreendimentos realizados em parcerias entre o capital e o Estado. No primeiro caso, as empresas do agronegócio se territorializam por meio da monocultura para exportação. No segundo caso, mantém o controle pelos empreendimentos, principalmente pelas tecnologias e pelo mercado. O capital administra o processo de desterritorialização dos camponeses e também a sua reterritorialização com a mercantilização das políticas públicas, como por exemplo, a reforma agrária. O capital vende territórios capitalistas para a produção de territórios não capitalistas (FERNANDES, 2008, p. 293-294).

Para Fernandes (2008), o conceito de território compreende a produção do espaço como uma ação política dos sujeitos destas territorialidades, o qual engloba dimensões políticas, econômicas e sociais, por dentro de uma dimensão de multiescalaridade (local, municipal, estadual, nacional, internacional, mundial, global). Implica na socialização das tomadas de decisão, além da multidimensionalidade, que significa o reconhecimento dos territórios das distintas e paradoxais classes sociais que compõem esse espaço (cultural, econômico, social, familiar, educacional, político, ambiental). Ou seja, é preciso considerar as urgências e

emergências de cada classe: o que o capital deseja com cada política agrícola imposta ao camponês. De outra forma, quais as emergências do campesinato frente às indulgências do capitalismo e de que modo o Estado dá suporte ao capital escamoteando-se nas políticas sociais para o campesinato (somente o necessário: um tanto de saúde, de capacitação, de ciência, de infraestrutura). O quanto de educação tecnológica é ofertada ao camponês? Esta oferta pretende satisfazer as necessidades de reprodução do capital ou do sujeito?

Portanto, as questões circunscritas aos elementos de cada paradigma na vida dos egressos dizem respeito às contradições da própria reprodução do capital, utilizando-se das relações não-capitalistas de produção, isto é, utilizar o que tem na agricultura camponesa e no modo de vida camponês, um fazer que interessa à burguesia e ao capital (atividades que demandam um trabalho ininterrupto e contínuo). Nesta relação conflituosa, o camponês organiza sua reprodução de acordo com o que é possível para sua sobrevivência.

Neste território, a escola tem sido essencial, no sentido de fomentar reflexões que possam interrogar as relações, por meio de um processo reflexivo, onde as famílias participam de maneira crítica na produção do espaço, embora ainda não consigam sair deste funcionamento sócio-econômico. Conforme o exposto pelo egresso da CEACV (PT)⁸⁷, o jovem expressa, de maneira ampla, as principais dificuldades da produção do leite em seu país:

Nós, em Portugal, podemos apontar muitas dificuldades, [...] dentro do setor primário, é a agricultura que terá maior impacto no PIB. Temos más políticas, temos má organização, temos alguma dificuldade de ter os setores organizados, somos um país periférico, somos um país pequeno e temos custos de produção altíssimos, porque temos combustíveis, temos eletrecidade, portanto, a energia é efetivamente muito cara. Depois falta-nos também, dimensão, escala, e, portanto, é este conjunto de coisas que efetivamente acabam por nos afetar em termos de competitividade com o resto da Europa. E não é só com o resto da Europa, e até, em alguns casos, estou a lembrar, por exemplo, do caso da carne com a América Latina né, consegue ter preços, e consegue ser mais competitiva do que nós aqui por isso. Compensamos isso com solos ricos e também com um bom trabalho, nós conseguimos produtividades, do ponto de vista de produção vegetal, interessante, conseguimos produtividade animal, também interessante, e portanto, é pena que depois a ver algo montante que não nos permite a competitividade, e temos outro problema também, que é difícil acesso ao mercado. Sim, na medida em que o nível da organização política não é muito grande, quer em termos de produção, quer até no papel que o próprio Estado deve ter aos serviços, da orientação estratégica da agricultura, isso acaba por dificultar o acesso ao mercado. A Europa e Portugal sentiram isso de perto desde 2015, aquilo que se chama a tempestade perfeita, isto pra explicar o problema do setor de leite. E teve a ver com o fim das cotas de produção dos EUA, da União Europeia, e que de alguma forma, privilegiou ainda mais os países que estão no centro da Europa, que tem acesso a conhecimento mais fácil, têm fatores de produção muito mais fácil, têm escala, têm tudo. Depois aconteceu que também, o próprio mercado, concretamente do leite, sofreu uma contração muito forte, por razões várias, uma delas teve a ver com a mediatização e o lobin das bebidas, os substitutos do leite, por outro lado, o mercado

⁸⁷ A partir desse momento no texto, uso BR e PT para lembrar o leitor de que as CEFFAs citadas são de Brasil e Portugal, respectivamente.

do leite, da transformação a nível nacional está muito assente no leite UHT e não nos derivados, ou seja, o queijo, iogurtes, e por aí fora. Por outro lado, a Rússia, no âmbito dos problemas que teve na Ucrânia e no posicionamento que a própria União Europeia teve relativamente a Rússia, fez com que a Rússia fizesse um embargo aos produtos europeus. Depois creio que o setor ainda não teve capacidade, com todas estas questões, não teve capacidade ainda, de se reinventar e conseguir ter uma posição estratégica para conseguir sair completamente desta situação, vai sair lentamente, mas ainda não conseguiu adaptar-se o suficiente, depois também poderá não contribuir nada ao fato de 60 a 70% da produção estar numa empresa só, e portanto também não ajuda, não é? Portanto, temos auto-suficiência só no leite, no tomate, no azeite e no vinho (R. M. P, entrevistado português, 2018).

García, Latapié e Medina (2016, p. 56) analisam o território a partir dos pensamentos de Milton Santos e afirmam que,

De un modo concreto, en la sociedad capitalista, la organización espacial viene impuesta por e estudio de la acumulación que repercute en una dotación diferencial de instrumentos do trabajo en la superficie terrestre, una fijación de capital en el espacio de acuerdo con una distribución desigual y combinada. De este modo los lugares constituyen una combinación de “capital, trabajo, tecnología y trabajo muerto incluido en las rugosidades”. En su obra “El retorno del territorio” (1994), este autor cuestiona la herencia de la noción del territorio de la Época Moderna, con su legado de conceptos puros, intocados a través de los siglos.

Argumentam ainda que, na democracia de mercado atual, o território é o suporte das redes que sustentam o governo mundial. Para isto, é cada vez maior o conflito entre espaço local, um espaço vivido e o espaço global, habitado por um processo racionalizado e um conteúdo ideológico de origem distante, que chegam aos lugares com objetos e normas estabelecidos para servir o capital. Por isso, a importância de analisarmos o território de vida dos sujeitos que compartilham a vida camponesa, como um território de todos e não o de redes a serviço de alguns, entendendo que

[...] contraponer esa noción a las redes, es decir, el territorio de las formas y normas al servicio de algunos. Se contraponen así todo el territorio y algunas de sus partes, o puntos, es decir, las redes. Pero quien produce, quien ordena, quien disciplina, quien normatiza, quien impone una racionalidad a las redes es el mundo. Ese mundo es el del “mercado universal” y el de los “gobiernos mundiales”. El FMI, el Banco Mundial, las organizaciones internacionales, las universidades mundiales (GARCÍA; LATAPIÉ; MEDINA, 2016, p. 57).

Em um território onde as redes carregam regras utilitárias, parciais e tendenciosas, as autoras sugerem que, no mundo de hoje, é preciso entender os diferentes conteúdos regionais de um país a partir do Estado. É o Estado o agente de transformação e disseminação, pois é o intermediador entre os agentes externos e internos de um território, é o agente que orienta e estimula as asperezas que geram os desequilíbrios e a pobreza, já que o processo de modernização, não alcança os lugares igualmente, e o Estado segue a lógica dos interesses

dominantes e não o dos camponeses. Esses processos definem os usos da terra, a apropriação da natureza, as relações entre os lugares, visto que este sistema é seletivo e não coletivo, escolhe áreas de produção e estabelece divisões do trabalho, espacialidades e funcionalidades.

Compreender essas relações torna-se essencial para entendermos como as instituições impõem seus projetos de desenvolvimento às comunidades rurais e que “[...] pelo fato das comunidades camponesas terem menor poder político, terão pouco poder de decisão na determinação das políticas” (FERNANDES, 2008, p. 280). Desse modo, constitui-se uma desvalorização do camponês e do trabalho realizado.

Inclusive os nossos pais, as pessoas que vivem da agricultura, incentivam os filhos a desistirem, a ter outras vidas, estudarem outras áreas, a fazerem outra coisa, porque sentem o trabalho muito pesado, e pouca remuneração. A única maneira, eu acho que o mundo vai ter que mudar, [...] nós agricultores estamos a ser muito atacados, a globalização, e eu acho que isto só vai mudar quando, realmente, as pessoas sentirem o valor da agricultura. Conheço países nórdicos em que o agricultor é valorizado, que o agricultor está ao mesmo nível que está um médico, porque o agricultor é essencial na sociedade, aqui olha-se muito pra agricultura como um, sei lá, as pessoas não tem noção de onde é que vem os produtos, de que realmente necessitam dos produtos pra se alimentar, e que o agricultor tem que ser valorizado, enquanto isso não acontecer, acho que isto é uma questão cultural, uma questão que, enquanto isto não acontecer, vai ser difícil, vai ser muito difícil (G. M. F. de S., entrevistado português, 2018).

O camponês expõe suas maiores dificuldades:

O principal problema é a grande quantidade de agrotóxico usada principalmente pelas grandes propriedades. As pequenas propriedades são bastante afetadas, como é o caso da videira na nossa região, é impossível pelo alto uso de veneno, tomate também é impossível, a não ser em estufa mesmo. Outra questão é a telefonia e internet, temos pouco acesso (J. M. dos S., entrevistado brasileiro, 2017).

Estas são fotos de moradias/propriedades de egressos de Catuípe (BR), as quais representam a maioria das que foram observadas neste estudo: predominância do trabalho familiar, diversificação de culturas, pouca mecanização e nada ou reduzido uso de agrotóxico (apesar de se localizarem entre plantações de soja e sofrerem as consequências da produção).

Figura 12 - Agricultura camponesa – moradias brasileiras (1)



Fonte: Acervo da autora (2017).

Figura 13 - Agricultura camponesa – moradias brasileiras (2)



Fonte: Acervo da autora (2017).

A partir do sentido da multiescalaridade e da multidimensionalidade podemos compreender o uso do conceito de território ao discutirmos a imposição de monocultivos para exportação e a correspondente expansão do capital via políticas de Estado. “Eu e meu irmão cuidamos do leite e das vacas, o meu pai fica com os vitelos e ela (a esposa) tem hortícolas e flores de hidroponia. As hortícolas têm mercado aqui perto, na Póvoa, e as flores, [...] eram 4.000 metros de cravos pra Espanha” (L. J. M., entrevistado português, 2018). A família vive a contradição dos saberes e fazeres camponeses e dos aprendizados e fazeres requeridos pelos manuais de uma superprodução, são dedicados 4000 metros de flores de mudas importadas para mercadorias de exportação. A Espanha vende a muda e compra as flores. Os portugueses permanecem na terra, mas já não dispõem das sementes e das mudas.

Ao mesmo tempo em que ocorre a territorialização do capital ocorre também a desterritorialização de camponeses e sua reterritorialização em outros espaços de reprodução.

Veio uma praga na terra da Espanha e naquela terra não pode plantar mais nada, se quiser plantar batatas não dá morre tudo, vem muito, vem muito. É tipo uma bactéria que tem na terra. Não há hipótese para se combater. Veio da Espanha, só que o cravo é que trazia, na muda da planta, e eles não diziam nada. [...] Nós somos muito pequenos a beira dessas pessoas, não deu pra fazer nada e aí a hipótese foi desistir de plantar cravos, ficamos só com as rosas (L. J. M., entrevistado português, 2018).

Este egresso expõe um problema fundamental na desconstrução da epistemologia camponesa e do saber ancestral. Quando a produção de rosas e de cravos é uma necessidade do capital ou uma imposição mercadológica, a escolha das mudas das flores, das sementes, da terra, do período lunar ou da estação, torna-se dispensável, sem importância; e a terra perde seu princípio educativo. Considerar a disputa territorial entre o campesinato e o agronegócio requer o reconhecimento dos novos componentes que estruturam os modelos de desenvolvimento divergentes e que,

Portanto, formam territórios divergentes, com organizações espaciais diferentes, paisagens geográficas completamente distintas. Nesta condição temos três tipos de paisagens: a do território do agronegócio que se distingue pela grande escala e homogeneidade da paisagem, caracterizado pela desertificação populacional pela monocultura e pelo produtivismo para a exportação; o território camponês que se diferencia pela pequena escala e heterogeneidade da paisagem geográfica, caracterizado pelo frequente povoamento, pela policultura e produção diversificada de alimento – principalmente – para o desenvolvimento local, regional e nacional; o território camponês monopolizado pelo agronegócio, que se distingue pela escala e homogeneidade da paisagem geográfica é caracterizado pelo trabalho subalternizado e controle tecnológico das commodities que se utilizam dos territórios camponeses (FERNANDES, 2008, p. 296).

Nas palavras do camponês:

Hoje o básico é a tecnologia, tudo é voltado à tecnologia, a parte de feira ou da lavoura é tudo tecnologia, a maior dificuldade é adquirir tudo, a gente não consegue [...]. O que me faz ficar no campo é gostar, esse é o principal porque trabalhamos de segunda a segunda, tem que ter sempre alguém responsável (L. B., entrevistado brasileiro, 2017).

Em uma perspectiva consonante, Haesbaert (2004, 2005) acrescenta as dimensões materiais e histórico-culturais na abordagem do conceito. Ressalta que território tem a ver com poder, mas não apenas com o tradicional “poder político”; refere-se tanto ao poder concreto de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação.

O pai lida com grãos, soja, milho, aveia. Ele gostava de fazer vinho, mas hoje diminuiu bastante, pouco vende, mais pros conhecidos. A uva não dá mais por aqui, com esse veneno 34D o grão queima, preteia o grão, então o pai nem faz mais vinho (G. B., entrevistado brasileiro, 2017).

Com isso, a ancestralidade e os modos de vida camponeses perdem-se e outros vão sendo introduzidos e, nesta interculturalidade de concepções, se territorializam novos conhecimentos. Haesbaert questiona o "fim dos territórios", propondo a concepção de multiterritorialidade ao defender a ideia de que toda a desterritorialização implica uma reterritorialização. “Tanto mais o espaço é funcionalizado, tanto mais ele é dominado pelos ‘agentes’ que o manipulam tornando-o unifuncional, menos ele se presta à apropriação” (HAESBAERT, 2005, p. 6775). Afirma o autor que, em relações de dominação e/ou de apropriação sociedade-espaço, o território “[...] desdobra-se ao longo de um continuum que vai da dominação político-econômica mais ‘concreta’ e ‘funcional’ à apropriação mais subjetiva e/ou ‘cultural-simbólica’” (HAESBAERT, 2004, p. 95).

Nesse sentido, a desterritorialização torna-se um “mito”, pois “[...] mais do que a perda ou o desaparecimento dos territórios” (HAESBAERT, 2004, p. 95) é preciso discutir os processos de (re)territorialização dos sujeitos envolvidos, o que leva à constituição de territórios muito mais complexos⁸⁸, vistos pelo autor, como processos concomitantes e múltiplos. Desse modo, “[...] enquanto espaço-tempo vivido, o território é sempre múltiplo, diverso e complexo, ao contrário do território unifuncional proposto pela lógica capitalista hegemônica” (HAESBAERT, 2004, p. 95).

Se as casas familiares rurais em questão (CFRTV/BR e CEACV/PT) estão inseridas dentro de relações de dominação e/ou de apropriação sociedade/espaço, elas estão em contínua contradição, nestas contradições, entre o unifuncional e o genuíno, entre a dominação e a apropriação, vão acontecendo ambas as situações e seus sujeitos/agentes se produzem neste movimento dialético da sociedade capitalista, com relações não capitalistas de produção. Os relatos demonstram vivências de coletividade, ocupam espaços comunitários, religiosos, políticos contra-hegemônicos.

Como mencionamos, o território epistemológico camponês, ainda que por dentro de uma estrutura e dimensão político-econômica “concreta” e “funcional” vai constituindo sujeitos que se apropriam subjetiva, cultural, solidária e simbolicamente, enquanto agentes do processo e esta apropriação construída em família/comunidade remete, portanto, a uma epistemologia

⁸⁸ Desde a origem, o território se constitui em uma dupla conotação: material e simbólica. Etimologicamente, se aproxima de terra-*territorium* (latim) e de *terreo-territor* (terror, aterrorizar). Representa a “dominação” jurídico-política da terra e, para aqueles que, sobre esta “aterrorização”, ficam alijados ou impedidos de entrar no “territorium”. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva “apropriação” (HAESBAERT, 2005). Assim, quando um agricultor deixa de produzir o próprio vinho, ou mel, por exemplo, por imposição do capital (um campo sem abelhas, sem uvas), além de desterritorializar um saber camponês, ele torna-se mais um consumidor de produtos industrializados.

que é coletiva, “[...] participo da diretoria da igreja e hoje sou do conselho fiscal do sindicato, a mãe é do grupo de mulheres, meu pai é da igreja, presidente da comunidade” (F. M., entrevistado, 2017), na qual o território camponês se fortalece.

Com base em Teodor Shanin e Chayanov, Marques (2008, p. 51) ressalta que a especificidade camponesa está na dinâmica da unidade de produção familiar e decorre

[...] da interdependência e combinação variável entre quatro características ou facetas encontradas em diferentes contextos histórico-geográficos mundiais e não se reduz a nenhuma delas: o cultivo da terra; a unidade de produção familiar; a comunidade como unidade básica de organização social e sua posição como classe mais baixa da sociedade.

As fotos a seguir demonstram a relação dos jovens egressos com um campo que possui gente, animais, jardim, alimentos, harmoniosamente em um espaço-tempo de vida camponesa.

Figura 14 - Moradias dos egressos portugueses, 2018



Fonte: Acervo da autora (2017).

Figura 15 - Moradias dos egressos brasileiros, 2018



Fonte: Acervo da autora (2017).

Por que nos reportamos aos sujeitos “camponeses” e não “agricultores familiares” ou “pequenos agricultores” (auto-denominação dos egressos da CFRTV/BR) ou, simplesmente, “agricultores” (auto-denominação dos egressos da CEACV/PT)? Porque, como mencionamos anteriormente, há uma construção ideológico-capitalista sobre estes conceitos, parte da colonialização do projeto de sociedade em andamento. Ao produzir seu território e se produzir em sua própria práxis, o camponês está em contínua conflitualidade com o modelo de produção hegemônico de desenvolvimento e a luta para manter-se em seu lugar de vida, com seu modo

de vida, sem ter que deixar o campo. Esta construção menospreza o valor pedagógico e simbólico da terra, ou melhor, sobrepõe a este o valor de mercadoria.

Diante da ampla territorialização do capital, a partir da discutida ordem agrícola mundial, podemos pensar nos desafios gerais para os territórios camponeses, circunscritos à ecologia de saberes que conduz à produção de um território epistemológico, defendido como sociologia da emergência camponesa e, por conseguinte, como as escolas do campo, as Casas Familiares Rurais, as universidades e demais instituições, interessadas nesta produção, podem integralizar seus currículos.

De imediato, e curto prazo, como já vem acontecendo no território da CFRTV (BR) e no da CEACV (PT), um caminho de transição para a agricultura agroecológica (ou biológica, como se referem os portugueses sobre a concepção de cultivo agroecológico), por meio da prática dos policultivos agrícolas e da diversificação da paisagem. Já a médio e longo prazo, destacamos a inserção do modelo de produção agroecológico, a potencialização da ação de movimentos sociais e comunidades locais, assim como a formação inicial e continuada das universidades e institutos federais do país.

Encerramos este capítulo reafirmando que os componentes terra e território são indispensáveis à existência e (re)existência camponesa, pois a terra é a primeira mediadora da relação educação-trabalho e vida do camponês; é geradora e produtora do território, pelo caráter pedagógico-formativo que encarna o cultivo. Por esta perspectiva, cultivar a terra tem a ver com cuidar do chão e do próprio corpo, é mais do que plantar ou produzir.

De acordo com Nancy Alessio Magalhães (2006, p. 120), “[...] a terra representa, para esses sujeitos, patrimônio cultural e histórico, na medida em que há valores morais a ela atribuídos a serem transmitidos de geração a geração”. Portanto, a terra não é percebida apenas como um objeto em si mesma, de trabalho e de propriedade. Para a autora, que analisou o valor da terra como patrimônio histórico e cultural de camponeses, é

[...] através de diversos saberes e concepções de mundo, criados e reelaborados no trabalho cotidiano com a terra, homens e mulheres, camponeses migrantes [...] buscam que sua dignidade seja reconstruída, garantida e respeitada, para que possam também transmitir a outras gerações uma obra, uma história (MAGALHÃES, 2006, p. 120).

Neste sentido, cultivar a terra significa ver e sentir a terra, como sustento e alimento para a manutenção da vida camponesa. Na terra, e dela própria, se desenvolvem o plantio, a colheita e o saber, mais que isso, durante estes processos ocorrem atividades vitais que se tornam marcos históricos de formação humana: as tradições, os ensinamentos, o chão de luta,

a relação com o tempo não-linear, a compreensão das estações do ano; são espaços-tempos pedagógicos do todo que envolve a vida. É, portanto, a partir e por meio da terra que o sujeito se faz camponês.

Os nossos antepassados costumavam dizer que fomos feitos da terra. Não de qualquer terra. Mas do húmus, isto é, da terra fértil. Eles sabiam que da terra nascemos e que dela vivemos. Eles sabiam que para a terra retornamos, quando morremos. Eles se sentiam parte da terra, se percebiam como terra. Temos a terra dentro de nós. Somos terra (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2000, p. 07).

Ficou evidenciado pelas enunciações dos egressos o quanto a terra tem valor para os trabalhadores camponeses no Norte de Portugal ou do Sul do Brasil. A terra se presencia no relato de suas atividades diárias, de seus modos de viver, de seus sonhos, de suas lutas e conquistas.

A terra era dos meus pais, e depois há cinco anos é que passou pra nós dois, eu e meu irmão, em sociedade. Nossos pais ainda vivem aqui e ainda ajudam um pouco. Trabalham em algumas coisas, horta, coisa em casa [...], o pai espera às cinco e meia da manhã, a uma e meia da tarde, anda sempre lidando, anda de trator a cortar a silagem e tudo. Eles precisam fazer alguma coisa, acho que ficavam doentes se não andassem a ver como anda tudo (J. M. L. M., entrevistado português, 2018).

O gosto pela terra já começou com meus avós, que vieram pra cá, na região de Santa Tereza depois vieram pra Coronel Barros e aí nós, os primeiros imigrantes de origem da Rússia, alemão russo, vem de geração em geração. Somos três filhos, todos homens. O que era do pai são 100 hectares, dividido pelos filhos, eu e meus irmãos que demos continuidade (L. F. B., entrevistado brasileiro, 2017).

Sempre a família trabalhou com agricultura, desde meus avós, todas as gerações sentem amor pela terra. É uma atividade que sustenta, então eu também quero ficar. Minha irmã tem 10 anos e estuda aqui na comunidade mesmo, eu sou o mais velho (M. K. S., entrevistado brasileiro, 2018).

A minha propriedade foi adquirida pelo Banco da Terra, há 18 anos. Sou casado e moro aqui há 18 anos. O meu Projeto de Vida foi com o viveiro e trabalho até hoje com várias mudas. Para o auto-consumo temos tudo, ovo, leite, carne, verdura, feijão, galinha. Meus planos são melhorar de vida, continuar melhorando minha propriedade (J. A. D., entrevistado brasileiro, 2017).

Portanto, a terra é entendida por estes jovens agricultores como o espaço de vida e de produção sociocultural e econômica, como húmus, a terra mãe, fértil. Carrega, sobretudo, uma compreensão epistêmica e ontológica da consciência histórica e coletiva das famílias.

No capítulo IV, analisaremos “o jovem e a escola”, a partir da realidade do campo contemporâneo e das contradições vivenciadas no fazer camponês, veremos as exigências formativas do sujeito que vive e trabalha na terra/campo. Já percebemos que há uma importante

relação entre a formação das Casas Familiares Rurais e a territorialização do jovem no campo nas regiões de atuação das *Casas*. A partir da compreensão do território epistemológico camponês, podemos questionar a realidade e perceber que o fato de se ter um currículo, com múltiplos e diversos cursos, na área da agricultura não torna o sujeito um camponês ou um cultivador da terra. Esta perspectiva pode nos levar a entender, também, como o fato de o Estado promover um certo tipo de “formação”, dispensa a necessidade da terra (dos meios) para a reprodução camponesa.

QUAIS CERCAS NOS CEGAM?

*São as cercas dos latifúndios? Das demarcações?
Das ciências? Da universidade? As do método?
As do Estado? Dos governos? Do patriarcado?
Quem sabe as cercas das perguntas retóricas...*

*[...] E a inquietude é questionadora.
Questionar para desafiar as lógicas sistêmicas
(e anti-sistêmicas, por que não?)*

*Por quais caminhos buscamos compreender as r-existências no campo latino?
O que temos aprendido com as r-existências?
Temos sido r-existência?
O quanto nossa r-existência é de fato r-existência?
Nos questionar.*

*[...] Mas diz a sabedoria popular que “não existe pergunta besta”.
E em se tratando da sabedoria
popular é preciso confiar cegamente. Será... (?)*

(Thiago Henrique, Simpósio Internacional de Geografia Agrária - SINGA, 2019)

Disponível em: <<https://www.singa19.com.br/site/capa>>. Acesso em: 26 set. 2019.

4 O/A JOVEM E A ESCOLA

Como vimos, terra, território, educação, cultura, agrobiodiversidade, agronegócio, gentes, saberes, trabalho, dentre outras dimensões, formam o amplo e diverso mundo agrário da contemporaneidade. Os espaços educativos, formais ou não, são partes importantes deste universo, seja na manutenção do poder hegemônico, seja na produção de alternativas para a reprodução social, no modo de fazer do sistema capitalista.

Os padrões modernos de racionalidade e de essência humanas correspondem às condições de vida nas sociedades mercantis, em pleno desenvolvimento. A relação comercial capitalista, um momento apenas particular da história, é transformada na essência eterna e imutável de todas as relações sociais: o homem se converte em lobo do homem (LESSA, 2005, p. 89).

Na perspectiva de outras epistemologias, buscamos o reconhecimento da produção de um “outro” modo de viver e de fazer, que possa promover a desconstrução da ideia de que tudo está determinado na sociedade moderna. Se assim fosse, não teríamos nada a fazer para mudar a realidade, pois estaríamos fadados ao modo unilateral das relações capitalistas e à resignação daquilo que nos alimenta humanamente: sermos produtores de história e de transformação.

Com ênfase ao que já foi discutido nos capítulos anteriores, em relação à educação e ao campesinato, o professor e geógrafo Cesar De David (2017) afirma que há uma diversidade de povos, que constituem um saber e uma experiência específicos a serem considerados como perspectivas antropológicas, neste momento em que se acirram as ameaças às possibilidades da continuidade da vida no campo global.

Há ameaças a essa diversidade, como a expansão das monoculturas – extensas áreas dedicadas à produção de grãos ou outras commodities agrícolas que configuram um modelo produtivo denominado agronegócio. O agronegócio é a rede formada por todos os setores econômicos que giram em torno da produção agrícola e pecuária, desde o setor financeiro, passando pelo comércio, serviços, transporte, distribuição e processamento. O agronegócio ou agrobusiness, ao se expandir espacialmente, avança sobre áreas anteriormente ocupadas pelos povos do campo. Essa expansão não se faz sem conflitos. Frequentemente, os territórios do agronegócio substituem ou sobrepõem-se aos territórios tradicionalmente ocupados, provocando a expulsão das pessoas de suas terras e, até mesmo, mortes e assassinatos (DE DAVID, 2017, p. 05).

Toda esta reflexão contra-hegemônica constitui-se no entrelaçamento dos olhares que fazem perguntas. Agentes dos movimentos sociais, camponeses, indígenas, quilombolas, mulheres, homens, escolas, universidades, jovens e pessoas com mais experiência de vida que, pelas mediações e interlocuções sociais, tomam consciência da opressão do capital sobre os seus fazeres. Assim, sob a perspectiva da Educação do Campo, entendida como um dos meios

consubstanciados ao território epistemológico camponês é imprescindível, também, “[...] que todo educador/educadora do campo conheça/reconheça a riqueza e a diversidade de pessoas e povos do campo, suas culturas e identidades, valorize seu trabalho e suas lutas históricas e cotidianas na terra e pela terra”, complementa De David (2017, p 05), na discussão de perspectivas antropológicas⁸⁹ dos grupos sociais camponeses.

Neste capítulo, trataremos da história e práxis da CFRTV e da CEACV, compreendendo os processos de formação destes espaços, como partes do território epistemológico camponês, a partir dos egressos, pois, em suas palavras: “A gente tem muito pra contar!”. As fotos a seguir são das respectivas Casas/escolas e alguns de seus gestores.

Figura 16 - CFRTV e CEACV e seus gestores



Fonte: Acervo da autora (2017/2018).

⁸⁹ Uma leitura para a apreensão de conceitos antropológicos básicos como cultura, natureza, etnicidade, identidades, territórios e suas relações, articulando campo e grupos sociais (DE DAVID, 2017).

Nesta dinâmica, discutiremos as contradições socioterritoriais da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância nos campos de vida dos egressos. Veremos, deste modo, como estas escolas se organizaram/organizam com vistas à reprodução camponesa, no decurso da disputa entre os paradigmas que se confrontam na luta diária pela manutenção destas instituições e da vida no campo, brasileiro e português, de hoje.

Apesar de se tratar de um estudo envolvendo territorialidades escolares/educacionais, a abordagem se refere à produção de um território entendido para além do cognitivo e da própria escola. Compreendemos a produção destes espaços como a ampliação de um espaço político que, pelos fazeres conjugados, artesanal, ancestral, formalizados e sistematizados culturalmente, e de agência coletiva, se torna e representa um território epistemológico camponês, visto que a especificidade do processo de trabalho camponês, reproduzido historicamente no modo de produção capitalista, acontece “[...] como componente das classes subalternas da sociedade capitalista, unidas pela vivência comum da dominação pelo capital” (DOS SANTOS, 1984, p. 03).

A relação escola-campo, campo-escola, acontece de maneira contínua e integrada, conforme as propostas de formação das instituições. O objetivo geral da CFRTV (BR) é

[...] de forma que promova consciência crítica nos educandos, viabilizando seus projetos profissionais de vida, associados e integrados ao grupo, à família, à comunidade em geral, por meio de uma educação libertadora com base no desenvolvimento socialmente justo e tendo como ponto de partida a família do educando e seu meio de vida. Constituir uma formação adequada ao meio dos educandos, através da Pedagogia da Alternância com seus instrumentos pedagógicos, que promovam o desenvolvimento integral (profissional, político, econômico, cultural, ecológico, entre outros) que facilitem a qualificação do jovem e sua família num cenário de desenvolvimento sustentável (CATUÍPE, 2013, p. 07).

O objetivo principal da formação da CEACV (PT) é:

Contribuir para a promoção e desenvolvimento do meio onde nos inserimos através da formação profissional, intervindo quer a nível cultural, quer a nível social, promovendo assim a transformação e melhoria das pessoas e do meio. Representa um factor de promoção pessoal e colectiva no meio rural, porque dota os jovens, através da formação profissional, dos valores humanos, intelectuais e profissionais necessários para assumir responsabilmente o seu papel na sociedade. Estimula o espírito de iniciativa para empreender acções orientadas para melhorar a sua vida profissional e social vinculando-os ao meio (PÓVOA DE VARZIM, 2018, p. 01).

As instituições se propõem a mediar a interlocução entre os sujeitos e os conhecimentos e entre os sujeitos e o meio, a partir do trabalho, em suas experiências de vida. Para José Vicente Tavares dos Santos, o trabalho camponês é um processo de trabalho não especificamente capitalista, reproduzido historicamente pelo modo de produção capitalista. Logo, o sujeito

camponês “[...] é um personagem não especificamente capitalista que se constitui na história pelo modo de produção capitalista, determinado como produtor de mercadorias e criador de trabalho excedente” (DOS SANTOS, 1984, p. 23). É nesta realidade social que os egressos das CFRs se produzem ao reproduzirem sua própria vida.

As *Casas* têm, portanto, sua matriz curricular inscrita na dinâmica desta reprodução, seus PPPs constituem-se com base nas necessidades e peculiaridades da vida e dos sujeitos que nela se inserem.

Eu fui porque eu queria tentar encontrar uma forma de ajudar meus pais. Meu projeto foi produção artesanal de queijo colonial. Foi difícil convencer a mãe, porque daria mais serviço, e tentei falar pra ela, mostrar que o máximo que pagavam pelo leite era 0,55 centavos e com o queijo a gente já saía vendendo o litro por 1,00, e aí fizemos um curso de derivados de leite, eu e a mãe e começamos em agosto. Agora em agosto de 2017 já vai fazer 5 anos que estamos com a produção do queijo, às vezes até a mãe pensa em voltar a vender leite, mas só pensa porque continua com os queijos. Algumas metas do projeto infelizmente não foram implantadas, eu tinha uma meta de até 2014 ter mais vacas, mas isso não aconteceu. É bem complicado porque o pai e a mãe têm muito apego aos bichos. Teve vaca que morreu, e outros problemas no percurso [...] tem todas as intempéries que se possa imaginar. Mas ela continua com queijo até hoje, a renda principal é do queijo (D. da V. dos R., entrevistada brasileira, 2017).

Nossa investigação foi sobre a existência do camponês, sua reprodução a partir de relações não-capitalistas de produção (MARTINS, 2013), as quais vêm sendo efetivadas ao longo de um processo histórico no meio rural, brasileiro e português, e que, no caso destes egressos, foram/são mediadas, também, pelas *Casas*/escolas. A partir da pesquisa, visualizamos a episteme da personificação do sujeito camponês neste processo, ou seja, no encontro (fazer) entre os saberes (tradicionais e científicos) e o modo de vida camponês vivenciado neste momento histórico. De acordo com os relatos, no decorrer do estudo, estes evidenciam a ancestralidade como fator preponderante e intrínseco à vida de cada um dos egressos.

Neste caso, a escola teve/tem um papel fundamental, “[...] porque a gente não se distanciava da propriedade, [...] tu ficas uma semana na CFR e volta duas pra casa, então tu não te distancias da família, não sai da rotina da propriedade e volta, e tudo fica mais fácil” (A. S., entrevistado brasileiro, 2017).

Nossa ideia de “território epistemológico camponês”, por conseguinte, vem do que apreendemos no estudo. Evidenciado como epistemologias do sul, porque nasce do reconhecimento do saber que existe na luta diária destes camponeses; assim, epistemologicamente, creditam e validam este conhecimento ampliando a ecologia de saberes do território maior de lutas e resistência do campo, em nível global.

Consoante Boaventura Santos (2011, 2018) e Nunes (2008), o conceito de epistemologia precisa ser resgatado. Este resgate visa a uma transferência da soberania epistêmica para o “social” e propõe uma epistemologia das experiências do sul global, produzindo uma “ecologia de saberes”, que se constitui em “[...] construir conhecimento científico em cooperação com outros tipos de conhecimento, para que tanto o conhecimento científico como o conhecimento artesanal possam vir a se beneficiar desta cooperação” (SANTOS, B., 2018, p. 248). Para este autor, tal cooperação⁹⁰ baseia-se em três ideias: 1) a incompletude de todos os conhecimentos nela envolvidos; 2) um interesse comum em promover a convergência de interesses diferentes; 3) esse interesse não é um interesse intelectual variável, mas um interesse em fortalecer as lutas contra a dominação capitalista, colonialista e patriarcal (SANTOS, B., 2018). Portanto, ressaltamos, em face desta perspectiva, que o epistemológico é muito mais amplo que o cognitivo implícito nas escolas/*Casas*. Defendemos um espaço epistemológico formado pela ação dos sujeitos do campo, o qual congrega a união entre o conhecimento científico e o conhecimento deles próprios, em um processo de ação e de transformação.

Embora os contextos, Brasil e Portugal, se diferenciem e tenham suas peculiaridades, estruturais, conjunturais e culturais, o que estes sujeitos comungam, de imediato, é o fato de viverem em um limite cotidiano da existência, que os obriga a encontrar soluções, por dentro das determinações da realidade hegemônica, para continuar sendo camponeses. Ao retomar Shanin (2008), compreendemos que estas soluções não são determinações, elas têm relação com a criatividade camponesa, com saberes apreendidos de gerações anteriores, com o modo de ser camponês, com realizações que acontecem como epistemologia do território CFR, em ambos os espaços ampliados e produzidos destas escolas, já que instituições, pessoas da comunidade, “parceiros”, representantes de diversos municípios passam a pensar diferente a partir e sobre as relações estabelecidas, tanto para a continuidade da escola, quanto para as moradias dos estudantes.

Uma das questões colocadas aos egressos, durante as conversas, dizia respeito à definição da escola, para cada um deles, distinguindo três palavras que resumissem seus olhares e percepções sobre o tempo vivido e o que ficou para a vida deste espaço-tempo; uma memória que ainda é a própria vida sendo vivida por eles. Entre as mais ditas estão “conhecimento”, “convivência”, “aprendizagem”, “futuro”, “projeto de vida”. Nos dizeres da egressa de Catuípe: “[...] tudo o que a gente faz hoje tem relação com a *Casa*” (V. R. K., entrevistada brasileira,

⁹⁰ Boaventura de Sousa Santos, no livro “O fim do império cognitivo” (SANTOS, B., 2018) utiliza o termo camponês *minga*, que é usado pelos povos indígenas Andinos para denominar a agricultura colaborativa, para o bem comum, de toda a comunidade, e amplia o termo, elevando-o a *minga epistêmica*.

2017). A jovem tem um envolvimento abrangente com a comunidade e com movimentos sociais sindicais, atuando como membro da Associação CFRTV, além de integrar o grupo de mulheres, de jovens, entre outros.

Como mencionamos nos capítulos anteriores, o sujeito “jovem do campo” vem sendo construído como indivíduo fundamental para a ampliação do capital, à proporção que se constitui com características de um “empreendedor”, com mais facilidades à aprendizagem e com maior tendência a se “adaptar” às necessidades tecnológicas e de produção do projeto de modernização, inserção tecnológica, intensificação da distribuição, comercialização e financeirização⁹¹ da agricultura global, dos séculos XX e XXI.

Conforme as significações teóricas que explicam a realidade do campo, como constatamos, este processo vem territorializando cada vez mais o capital e desterritorializando, na mesma medida, os camponeses, em um movimento contraditório e desigual que requer um desmedido esforço do sujeito que vive, trabalha e quer continuar no meio rural. Em função disso, jovens agricultores e seus familiares se reestruturam e buscam conhecimentos em diversas instituições, seja em cursos rápidos, modulares, presenciais ou à distância, privados ou públicos, puramente técnicos ou mais amplos e reflexivos. Esta vem sendo, desde os anos 1960, uma das principais demandas do trabalhador do campo; ideia que se instalou acoplada ao pacote de modernização desde a Revolução Verde e que, na contemporaneidade, segue mais intensamente, em virtude do projeto mais amplo que intersecciona a questão agrária mundial, pois, neste conjunto das instruções político-econômicas do agronegócio, torna-se difícil fugir das determinações desta reprodução hegemônica, do local ao global.

Um dos maiores desafios postos à continuidade das lutas pelas políticas públicas de Educação do Campo são as lutas pela permanência do campo e de todas as suas contradições no centro dessas políticas, o que só se fará com a presença dos sujeitos que as protagonizam em suas vidas e lutas cotidianas se reproduzindo como sujeitos camponeses (MOLINA, 2010, p. 143).

Na dialética destas contradições, como contraponto e resistência, a organização dos camponeses tem uma estrutura mundial que envolve a Via Campesina (VC). Sua magnitude está espalhada pelos continentes em 80 países, como um movimento social transnacional, na Ásia, África, Europa, Oriente Médio e América. Na América Latina e Caribe, está representada

⁹¹ As transformações iniciadas em 1960 marcaram a emergência de uma nova fase do capitalismo, antes baseado no regime fordista de acumulação. Conforme Harvey (2011), esta fase consiste no movimento de financeirização, cujas principais características são: aumento das transações, tanto em termos absolutos quanto em relação à produtividade, liberalização e desregulamentação de mercados e de atividades financeiras em nível mundial, surgimento de novas instituições financeiras.

pela Coordenadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC) e constitui-se em “[...] organizações de camponeses, agricultores familiares, trabalhadores rurais, sem terra, povos indígenas, pastores nômades, mulheres rurais, jovens rurais, pescadores artesanais, entre outras, e representam mais de 200 milhões de famílias rurais em todos os continentes” (ROSSET; BARBOSA, 2019, p. 46).

No Brasil, este esforço pela escola do campo e pela educação do campo faz parte do conjunto de lutas do campesinato (terra, educação, saúde, etc.), oportunizado também pelas casas familiares rurais em questão, considerando-se que a classe dominante subordina a classe política ao seu domínio e, deste modo, historicamente, os movimentos de resistência fazem parte da história da existência camponesa. São confrontos por políticas públicas e espaços de superação na disputa territorial que envolve as relações entre o social, o econômico, o educacional e o cultural no campo. É necessária uma escolarização/formação que possa ampliar a visão sobre as relações que estruturam o mundo e, mais que isso, a de como ser no mundo.

A CFR ensinou bastante sobre a gestão, organizar a propriedade, alternativas de cultivos, porque se tem uma visão de que quem vive no campo não precisa estudar, mas é o contrário, sem organização não tem como, tem que fazer uma boa gestão, aqui é feita por mim, o pai me ajuda e, na verdade, todos fazemos (M. K. S., entrevistado brasileiro, 2017).

Esta luta tem que ser contínua, porque muitos espaços estão sendo sucateados ou fechados, como mostra o espectro educacional brasileiro, a seguir. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em relação à educação básica as matrículas estão

[...] majoritariamente na área urbana (88,7%). Na rede privada, 99% das matrículas estão em escolas urbanas. Em relação à rede pública, a rede municipal é a que apresenta a maior proporção de matrículas em escolas rurais (19,5%), seguida da rede estadual com 5,2% das matrículas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019, p. 16).

No que se refere ao no Ensino Médio,

[...] observa-se que a maioria das matrículas (95,3%) está localizada em escolas urbanas. Além disso, 96,1% das matrículas da zona rural são atendidas pela rede pública. A rede federal é a que apresenta, proporcionalmente, o maior número de matrículas localizadas na zona rural (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019, p. 25).

Estes dados reafirmam os relatos dos jovens entrevistados, ou seja, para continuar os estudos, os alunos precisam ir para as cidades.

Passamos por um período surpreendente em que a política foi despolitizada e mercantilizada. Apenas agora, em que o Estado entra em cena para socorrer os financistas, ficou claro que Estado e capital estão mais ligados um ao outro do que nunca, tanto institucional quanto pessoalmente (HARVEY, 2011, p. 178).

É por isso que, neste contexto de muitas (e outras) necessidades que envolvem os conhecimentos demandados pela técnica e tecnologia capitalista, coletivos se organizam por espaços sociais, cooperativas, lugares de trabalho, convivência e diálogo. Estas *Casas* são espaços educativos de resistência, uma vez que surgem do querer comum de um grupo, constituindo-se como âmbitos democráticos e contra-hegemônicos; são epistemológicos porque, além de um saber já formalizado, possuem um conhecimento próprio, uma aprendizagem filosófica, uma transformação coletiva e específica forjada “com” e não “sobre” o outro. Nestes lugares, suas necessidades e anseios passam a alavancar e a sustentar a permanência destas e, quem sabe, das próximas gerações no campo.

Eu, na sexta-feira, participei de um colóquio, estava na mesa como representante da escola, a pensar em relação ao jovem e à agricultura. Nossa preocupação aqui na região é que, quanto menos alunos, menos jovens a seguir na exploração. Aqui na região, a maior parte da exploração é a produção do leite e estando a produção do leite em uma transição difícil, os próprios pais não querem que os filhos sigam na exploração, porque têm medo que os filhos não tenham como se manter, se alimentar, tocar sua vida. Por isso, a maior dificuldade de termos alunos interessados em cursos da produção agrícola. Iniciamos a escola e não havia um único aluno que não fosse agricultor, mas isso foi mudando. Hoje temos filhos de pessoas que não são agricultores, mas que se interessam pela área. Portanto, temos alunos que não estão diretamente ligados à área, mas querem fazer os cursos, porque gostam (J. N. N, entrevistado português, 2018).

Daí, os jovens e as jovens começam a se integrar em outros espaços políticos, econômicos, religiosos, educacionais, culturais, festivos, de ajuda mútua, de trocas de saberes, de lazer e de convivência, grupos que se reúnem, sistematicamente, como é o caso dos egressos destas escolas. “Continuamos sempre ligadas [...], vários convívios de natal, nas festas da comunidade, em reuniões. Como fica sempre uma amizade muito boa, a gente acaba a mantê-la pela vida, acho que é um bom termo, somos *irmãos da vida*” (M. A. M., entrevistada portuguesa, 2018).

Compreendemos que, no modo de produção capitalista e no processo histórico da relação do homem com a natureza, há um conflito permanente entre capital e trabalho. Conforme discutimos nos capítulos anteriores, sob a análise do paradigma da questão agrária, a existência do camponês somente ocorre na recriação do campesinato, que se dá a partir do processo desigual e contraditório do desenvolvimento do capital no campo, da sua resistência

na luta pela terra, no seu território de vida, em Póvoa do Varzim ou em Catuípe, ou em outros lugares desta realidade social.

Deste modo, quem é o jovem que vive e trabalha no espaço camponês hoje?

4.1 O CONCEITO DE JUVENTUDE E “JOVEM DO CAMPO”

Na continuidade da colonização mundializada, hoje denominada globalização (SANTOS, 2009; SANTOS, B., 2018), como os jovens, agentes sociais, abstraídos pelo capital e trabalho, podem criar “outras” circunstâncias e experiências na (re)produção da vida e, ao mesmo tempo, constituírem-se enquanto “jovem do campo”?

Na contemporaneidade, o jovem do campo é, ao mesmo tempo, o jovem da cidade e do mundo. Estes espaços-tempos, campo-cidade-mundo, não somente estão interconectados pela expansão interplanetária das relações sociais intrínsecas ao processo colonial que, historicamente opôs mundo “civilizado” ao mundo “por civilizar” (econômicas, políticas, educacionais, culturais, ideológicas e socioafetivas, religiosas), como pelas necessidades interculturais e objetivas que envolvem o lugar de vida e o todo social. Nesse contraditório, apesar de o jovem ter à disposição tecnologias e instrumentos que permitem uma conexão “global”, a condição econômica e infraestrutural desigual da classe camponesa, em relação a sua opressora, tem impedido uma equidade de acesso e de garantia de direitos nos diversos âmbitos que compõe o Sul global.

De acordo com o Estatuto da Juventude⁹² (BRASIL, 2013), o que caracteriza etariamente o indivíduo jovem é o período entre quinze (15) e vinte e nove (29) anos de idade. Adolescentes, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁹³, são pessoas com idades entre quinze (15) e dezoito (18) anos. Deste modo, as casas familiares rurais, por usarem o termo jovem quando se referem aos alunos ou alternantes, misturam as duas legislações. No entanto, o próprio Estatuto da Juventude ressalva que sua atuação será enquanto “[...] não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente” (BRASIL, 2013). Os egressos aqui estudados estiveram nas escolas no período da faixa etária que variava entre 15 a 29 anos.

Para além da idade, Castro (2012) aprofunda a abordagem ao considerar que jovens são seres histórico-sociais que se constituem em determinadas sociedades e processos históricos. Portanto, a juventude é uma construção social que se altera de acordo com o processo histórico.

⁹² A Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE).

⁹³ Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990).

Para a autora, a juventude do campo é uma parte do todo que se vincula ao movimento histórico, estrutural e sistêmico que envolve a questão agrária, o trabalho e a educação, dentro do modo de produção capitalista.

Nesse sentido, procuramos analisar o jovem do campo como uma produção social, a partir de uma visão sócio-histórica (CASTRO, 2012), na qual as relações indivíduo-sociedade, educação-trabalho estão circunscritas às realidades da reestruturação produtiva do trabalho⁹⁴ para o capital global (THOMAZ JUNIOR, 2002; 2004).

Este jovem vai se constituindo socialmente no decurso histórico da agricultura e do campo atual. Considerando que as políticas para a agricultura camponesa são escassas e limitadas, no Brasil, uma alternativa encontrada pela família dos dois egressos, juntamente com outros camponeses, do noroeste do RS, foi a constituição de uma Associação, uma proposta que nasceu com a consciência camponesa sobre a própria realidade, a partir da formação da *Casa*, como afirma a egressa. Esta família é constituída por nove (9) pessoas, sendo que dois, dos três (3) filhos, são egressos da CFR e todos trabalham somente na unidade de produção familiar, com exceção da mãe, que, além do trabalho em casa, também é professora da educação básica na comunidade local:

Tínhamos terra do meu sogro, 100 ha, aí deu problema de família e foi dividido. Naquele momento, não tínhamos como comprar o maquinário e foi aí que juntamos, os demais também são pequenos agricultores, 15, 18, 20 hectares. Ao invés de comprarmos 15 tratores, temos um só (Pai da C. R. R., entrevistada brasileira, 2017).

E a filha complementa,

Deu tão certo que começamos em 2010 e funciona até hoje, está quase tudo pago e em bom estado. O segredo está na associação, mas onde um só cuida, sabe quando tem que trocar o óleo, não demos nada nosso, financiamos no nome de dois associados na Sicredi, era uma prestação de 17 mil por ano, pra ter todas essas máquinas, sempre conseguimos pagar em dia, somos entre 15, o problema maior é aprender viver em sociedade. Alguns saíram, mas a maioria ficou, estamos entre 11 famílias agora, tudo por agendamento, ficaram os que comungam a idéia e saiu aquele que começou a plantar soja. A manutenção e a prestação saem dos valores pagos pelo uso: 12 reais mais o trabalho do operador (10 reais por hora) e cada máquina tem um valor de uso mais o operador, pra fora cobramos 50% a mais. Na época de feno sai mais. Esse ano entrou 17 mil, vale a pena porque paga a prestação só com o serviço. O trator sai com o tanque cheio e larga o tanque cheio. Até hoje faltou 300,00 reais por associado num ano, mas ainda vale a pena, porque se fôssemos comprar qualquer uma dessas máquinas seria muito maior o custo pro agricultor. Depois que as prestações forem pagas, vamos ver como vamos investir o que entrar e sobrar. A associação também faz a gente resolver junto. Pensamos juntos, chamamos todos e explicamos a aquisição

⁹⁴ Para Marx (2010, p. 132): “Só é produtivo o trabalho assalariado que produz capital. Isso equivale a dizer que o trabalho assalariado reproduz, aumentada, a soma de valor nele empregada, o que restitui mais trabalho ao que recebe na forma de salário. Por conseguinte, só é produtiva a força de trabalho que produz valor maior que o próprio”.

de uma máquina, os concertos, assim vamos conseguindo, é tudo esclarecido e decidido junto (C. R. R., entrevistada brasileira, 2017).

Apesar de haver a invisibilidade intencional do Norte global sobre as práticas camponesas, consensualmente entendidas como não-trabalho, não-estudo, não-existências, não-produções, percebemos que é no encontro ontológico homem-natureza, ou seja, no trabalho como processo educativo, enunciado nas trocas de saberes com seus ancestrais, nas batalhas do dia a dia com as inovações do mundo moderno contemporâneo, que o trabalhador do campo (re)existe.

Mais do que uma reflexão sobre o jovem no âmbito transitório de um ciclo de vida, há que se discutir sobre o sujeito produtor de cultura, de trabalho, de conhecimentos, de estratégias, de políticas. Uma tradução intercultural, entre os egressos de países com culturas e realidades distintas, poderá legitimar o valor de suas ações no espaço-tempo da atualidade, já que é no processo sócio-histórico que fazemos alterações (história) sobre o que existe e nos tornamos seres sociais em transformação.

Estudos portugueses, sobre a juventude do século XXI, apontam para um momento peculiar da vida ao qual Guerreiro e Abrantes (2007) chamam de período de “transições incertas”, que envolvem o jovem, o trabalho e a família. Os autores demonstram que fatores estruturais e culturais têm requerido uma expansão das qualificações superiores e um respectivo adiamento da entrada do jovem no mundo do trabalho.

Em Portugal: 40% dos jovens entra ainda no mercado de trabalho no escalão etário dos 15-17 anos, sem possuir quaisquer qualificações (Alves, 1998); e cerca de metade dos jovens entre os 17 e os 24 anos têm o trabalho como meio de subsistência (Garcia e outros, 2000). Aliás, a “terciarização do emprego” envolve também um aumento (ainda que menos acentuado) dos sectores desqualificados dos serviços (Castells, 1996), além de que os sectores industriais e agrícolas continuam a precisar de mão-de-obra, muitas vezes, desqualificada (GUERREIRO; ABRANTES, 2007, p. 16)

Desse modo, de maneira relacional, a concepção sócio-histórica de explicarmos os processos da vida dos jovens enfatiza aspectos da materialidade histórica e social concernentes à condição juvenil. Entretanto, embora comunguem problemas semelhantes, a cultura juvenil dos camponeses do Brasil e de Portugal tem suas peculiaridades e diferenças, assim como o trabalho que desenvolvem e as relações que estabelecem à reprodução.

Abramo (2005), no tocante ao Brasil, chama atenção para a indeterminação do termo "juventude". Em suas investigações, a autora tem priorizado os atributos socioculturais desse período de vida, que vai muito além da visão clássica de uma transição entre a infância e a fase adulta. Lembra-nos, ainda, que a concepção atual de juventude coloca em uma fase de

moratória, não no sentido de suspensão dos nos âmbitos da sexualidade e da educação, dos compromissos e dos encargos, e, por isso, as políticas públicas deveriam considerar não somente a dimensão formativa da juventude, mas também aquela referente à experimentação e à participação destes sujeitos.

As abordagens latino-americanas, mais especificamente, as destacadas no “Seminário⁹⁵ de Investigación en Juventud, Sujeto, trayectorias y ciudadanías. Reflexiones de los estudiantes del Diplomado Mundos Juveniles 2012”, estão articuladas, teórica e empiricamente, analisando a categoria pela perspectiva das “transições”, um entendimento de ciclo vital onde ocorre uma sucessão de eventos-transição no marco de um calendário social determinado. Outras abordagens, cujo elemento comum é a descrição de diferentes mecanismos de desigualdade e heterogeneidade que afetam os jovens. Algumas enfatizam a ideia de que é necessário compreender a concepção de política e espaço público das novas gerações, mas a partir de referenciais interpretativos originais que destacam formas de participação e representação política juvenil não tradicional. Ressaltam que a compreensão deva ocorrer através de uma perspectiva que permita visualizar a capacidade de agência dos jovens e dos modos insurgentes de participação política, com a utilização das redes sociais como instrumento de luta e de expressão social (ZÚÑIGA, 2012).

Tanto em âmbitos urbanos quanto rurais, o jovem torna-se destaque no marco de processos sociais e econômicos da modernidade, que definiram sua atual concepção, a partir das determinações e necessidades de reprodução do capital. Se o conceito aparece com a consolidação das sociedades modernas e, a partir delas, o surgimento de práticas que o identificam (linguagem, estética, música, modo de vida, etc.) correspondem a um modelo específico de acordo com determinações acordadas socialmente. Conforme Groppo (2010, p. 11) “[...] a juventude é uma categoria social usada para classificar indivíduos, normalizar comportamentos, definir direitos e obrigações”, indispensáveis ao fluxo desse modo de produção.

Para Guilherme e Dietz (2014), uma abordagem deve ultrapassar o paradigma eurocêntrico das análises sobre indivíduo-sociedade. Desse modo, os autores criticam os paradigmas da *desigualdade* e o da *diferença*, historicamente imbricados às questões sociais

⁹⁵ Este Seminário de Investigação sobre a Juventude vem acontecendo desde 2007. Em 2012, ocorreu na Universidad Nacional Autónoma de México. O “Seminario de Investigación en Juventud” tem como principal objetivo ser um espaço de discussão e trocas de ideias sobre o jovem. México, D. F. Disponível em: <<http://www.sij.unam.mx>>. Acesso em: 19 set 2019. Disponível em: <https://www.academia.edu/19244676/J%C3%B3venes._Sujetos_Trayectorias_y_Ciudadan%C3%ADas?email_work_card=title>. Acesso em: 19 set 2019.

globais. O primeiro, por estar centrado em uma análise vertical de estruturas socioeconômicas, e que representam um enfoque universalista, monolinguístico e monocultural. O segundo, o da diferença, focado em uma visão horizontal, que tem sido desenvolvido por movimentos sociais e sua política identitária (étnica, cultural, religiosa, de gênero, etária, sexual, etc.), os quais objetivam o *empoderamento* de grupos minoritários. A crítica a esse paradigma deve-se ao apelo às respostas particularistas e multiculturalistas, ignorando as desigualdades e as condições estruturais e socioeconômicas que as determinam.

Assim, os autores propõem uma análise pela *diversidade*, que parte “[...] del carácter plural, multi-situado, contextual y, en consecuencia, necesariamente híbrido de cualquier identidad de clase, cultural, étnica, religiosa, de clase o de género” (GUILHERME; DIETZ, 2014, p. 20). Essa articulação entre identidades diversas ocorre tanto individual como coletivamente, resultando em uma análise que seja intercultural. A concepção de interculturalidade é no sentido relacional, transversal e interseccional. De acordo com os autores, tem o propósito de enfatizar a interação que se produz entre dimensões identitárias extremamente heterogêneas que, combinadas entre si, são pontos de partida para a análise intercultural de constelações de diversidades do mundo e da vida, bem como, no tratamento metodológico e normativo das mesmas.

Reconhecendo a interculturalidade a partir dos jovens egressos dos CEFFAs do Brasil e de Portugal, que foram e continuam sendo colonizados pelo conjunto de desdobramentos do capital no global, por meio de uma cultura hegemônica no espaço camponês, encontramos em Marin (2009, 2017) e Neves (2010), a origem da concepção da categoria, na qual se insere a relação educação-trabalho das Casas Familiares Rurais. Os autores partem do conceito de Juventude Rural como uma construção cultural que se originou nas sociedades industrializadas da Europa e da América do Norte, nas últimas décadas do século XIX, e que se consolidou apenas na segunda metade do século XX. A partir de então, organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), impulsionaram o desenvolvimento tecnológico e econômico, por meio do reconhecimento social dos jovens nos países latino-americanos.

Neste sentido, Marin (2017) atribui às políticas de desenvolvimento rural um meio para facilitar esta colonização, em especial à de Crédito Juvenil (bancário), que junto aos serviços de extensão rural, propagados massivamente, e a abertura de clubes de jovens rurais, “[...] foi um instrumento para inserção da juventude rural nos processos de modernização da agricultura brasileira e para a produção de referências modelares para jovens rurais modernos” (MARIN, 2017, p. 01).

Ao encontro desta premissa, Carneiro e Castro (2007) afirmam que o jovem do campo é considerado, pela maioria dos estudos, apenas como um dos membros do trabalho familiar, sem considerar sua participação sociocultural no mundo globalizado. Além disso, no estreitamento das fronteiras culturais entre campo e cidade, há um olhar mais voltado ao jovem urbano. No questionamento dessa polarização, entretanto, a antropóloga destaca que educação, emprego, cultura e lazer abrangem igualmente jovens urbanos e rurais; lembra ainda que, ao manterem sua identidade afetiva no campo, os jovens rurais vivem conflitos de valores, à proporção que lançam para a cidade suas perspectivas de futuro profissional. E quanto ao jovem egresso estudado, quais suas perspectivas?

Grosso (2010, p. 19) analisa a juventude por meio da relação de sociedade *versus* indivíduos e grupos juvenis: “Esta relação é dialética, ou seja, fundada em uma contradição entre o movimento da integração/socialização e o movimento da autonomia/criatividade”. O autor ressalta que esta contradição se expressa historicamente nos processos de institucionalização da juventude, na dialética entre ação e resistência dos grupos que se assumem como jovens ou são considerados como tais.

Esta concepção «dialética» da condição juvenil demonstra trajetórias de indivíduos e grupos juvenis oscilando no duplo movimento que envolve integração *versus* inadaptação, socialização *versus* criação de formas de ser e viver diferentes, papéis sociais *versus* identidades juvenis, institucionalização *versus* informalização, homogeneização *versus* heterogeneidade e heterogeneização, cultura *versus* sub-culturas etc. Pode-se, deste modo, interpretar que desde o início do «percurso» das juventudes na modernidade houve possibilidades e concretas ações de protagonismo juvenil, criação de identidades diferenciadas, resistências e sub-culturas (GROSSO, 2010, p. 19).

Nossa ideia se inscreve na concepção teórica dos que entendem a juventude enquanto uma construção sócio-histórica e político-cultural, uma visão que compreende o jovem como sujeito que age e que, em sua práxis de produção e reprodução da vida, vai também se produzindo enquanto ser social (RAFFESTIN, 1993). A juventude dos Centros Familiares de Formação por Alternância faz parte de um grupo social que começou a existir com e no transcurso do estabelecimento do capitalismo como sistema e modo de produção dominante, no século XX.

Por esta perspectiva, percebemos que, entre o “ir sendo jovem” em Catuípe (BR) e em Póvoa do Varzim (PT), existem aspectos de singularidade e de multiplicidade próprios das experiências da juventude do campo, mas também da interseccionalidade, vinculada às migrações, aos mundos étnicos, à colonização, ao gênero, ao trabalho, à educação, ao modo de produção, à divisão social do trabalho, aos valores culturais (religiosidades, modos de

convivência e de trabalho familiar). O mesmo movimento globalizado que oprime, invisibiliza e negligencia faz emergir, do sujeito subalternizado, uma hegemonia, uma direção, um poder e estratégias, em uma relação que não é homogênea, mas particular entre os egressos em suas territorialidades e no espaço-tempo de produção. Os egressos afirmam que querem continuar vivendo e trabalhando no campo, demonstram que gostam do que fazem, evidenciam que pretendem dar continuidade àquilo que seus ancestrais passaram/passam.

Dentre a diversidade de abordagens, centramo-nos àquelas que compreendem os egressos do CEFFAs deste estudo, considerando que, desde a criação até a atualidade, as *Casas* utilizam o termo “jovem” para referirem-se ao “estudante”, mas não com o mesmo sentido atribuído pelas escolas formais, por exemplo. Nestes contextos, o jovem ocupa um lugar de destaque na escola (nos fazeres em equipes, na gestão, na Associação CFR), e, principalmente, na comunidade local, no meio onde está inserido. Além disso, é protagonista na relação educação-trabalho, pretendida nos tempos complementares de formação, o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, desde a origem histórica da Pedagogia da Alternância (GIMONET, 2007).

Portanto, a designação “jovem” que permeia esta pesquisa, ultrapassa o tempo etário, vem da maneira como são denominados e compreendidos aqueles que estudaram/estudam nestas instituições (CFRTV e CEACV). Esta interculturalidade tem sua historicidade ancorada nas *Maisons Familiales Rurales* e na Pedagogia da Alternância, de origem francesa, constituídas no período entre a Primeira (1914-1918) e a Segunda (1939-1945) Guerras Mundiais. Mais eficazmente, a partir da Segunda Guerra, período em que se buscava uma determinada reconstrução social e econômica nas sociedades, especialmente da europeia, em relação à sua perda hegemônica, que se reduzia não só pelo avanço dos Estados Unidos e da União Soviética no cenário mundial⁹⁶, mas pela “[...] perda de uma hegemonia que tinha sido, durante séculos, planetária” (RIBEIRO, 2016, p. 18).

Marin (2009, p. 619) destaca que, naquele momento da modernidade

[...] as políticas educativas dirigidas às gerações jovens se estruturavam em torno do ensino agrícola e à formação de clubes, com o propósito de formar os futuros agricultores e as futuras donas de casa com a qualificação necessária para acompanhar o progresso científico e tecnológico.

⁹⁶ Conforme Ribeiro (2016), ao relacionar memória e história, na visão que a autora propõe de Portugal na atualidade, afirma que a Europa pós-Segunda Guerra Mundial foi fundada em uma aspiração de união de muitas *Europas*, com o sentido de transformar uma memória de guerra em futuro de paz. Naquele momento em que a hegemonia europeia se tornava vulnerável à nova hegemonia que seria protagonizada pelas potências da Guerra Fria, os Estados Unidos e a antiga União Soviética, foi se constituindo a Comunidade Europeia.

Desse modo, intrínseca à necessidade de uma cultura que projetasse o jovem como protagonista na sociedade moderna, produzia-se o sentido de responsabilidade, do valor dado à condição de trabalhador, bem como as aspirações implícitas à condição juvenil, que foram se estruturando vinculadas às relações determinadas pela reprodução social do capital, como a constituição da família, da propriedade, das relações de gênero, etc. Conjuntamente, produziu-se a conformação de necessidades e de especificidades, as quais estão visibilizadas no estudo atributos destes jovens do campo: manifestações de autorrealização, (sujeito que cria e que produz); um pensamento e uma atividade crítica e coletiva; uma mobilização política; uma consciência da função social nos espaços de vida. Tais modos de ser e de agir coincidem com o pensamento dos autores que defendem a juventude como categoria fundamental para a própria reprodução social do campo e, em especial, a da produção camponesa (CASTRO, 2012).

Compreendemos que a formação desse sujeito estabelece um debate fundamental sobre o vínculo dialético entre educação, trabalho e o ser político, especialmente ao problematizar esse fazer camponês com o campo de disputa hegemônica (GRAMSCI, 2011). A compreensão da dimensão política do processo educativo e de sua centralidade na consolidação de um projeto popular, como a Educação do Campo, é fruto de uma leitura histórica acerca do lugar ocupado pela educação e pela escola na estrutura capitalista, bem como de seu porvir no processo de emancipação humana (FREIRE, 1997). Nessa perspectiva, estas *Casas* partem do pressuposto de que existe uma intrínseca relação entre educação, trabalho e resistência, “[...] um terreno que reconfigura o educativo como ato político que se constrói na cotidianidade da vida no campo e da vivência cotidiana da resistência” (BARBOSA, 2019, p. 35).

4.2 EMERGÊNCIAS CAMPONESAS: A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E UMA EDUCAÇÃO PRODUTORA DE CONSCIÊNCIA AMBIENTAL EM PORTUGAL

Diferentemente de Portugal, onde o país entende a educação como um direito universal⁹⁷ e organiza o sistema educacional de modo centralizado a contemplar as necessidades do mesmo, e sem ter como preocupação uma educação peculiar e diferenciada dos povos do campo, no

⁹⁷ A questão da “universalização” da escolarização portuguesa vem se constituindo de modo a dar conta da projeção de desenvolvimento do país, via Estado, no sentido da trajetória histórico-econômica da Política Agrícola Comum, sem uma diferenciação entre a educação rural e urbana, ainda que questionável por autores que defendem o rural subjugado ao urbano, nas diversas dimensões sociais. Na contemporaneidade, com o advento do PAC, como Estado-membro da União Europeia, a preocupação do país com o camponês, e ao que tange à produção de alimentos saudáveis (os alimentos biológicos, como está acontecendo na região de Viseu), vem produzindo leis e regulamentações mais específicas para a educação profissionalizante, a qual integra diversos cursos para os trabalhadores do campo (agropecuários, técnicos relacionados ao trabalho rural), mas como veremos, os povos do campo não construíram uma educação que compreendesse suas especificidades.

Brasil, apesar de o processo histórico e político da educação *para* o rural, ter se constituído em uma visão de educação rural, nos últimos 30 anos desencadeou-se uma história de lutas que une territórios, materiais e imateriais (FERNANDES, 2012), decorrendo na materialização de uma educação *do* campo (pensada e nascida dos sujeitos do campo).

A década de 1990 passou a ser o marco do que concebemos hoje como Educação *do* Campo, na contramão da educação rural. Da trajetória de luta e resistência camponesa contra o modelo hegemônico que prioriza a educação urbana, institucionalizado como educação formal no Brasil, a educação do campo nasceu de um “olhar sobre o campo” pelos diversos movimentos sociais, especialmente da educação construída pelo MST. A construção de uma proposta de educação dirigida especificamente para a realidade das populações que vivem no campo (quilombolas, camponeses, ribeirinhos, sem terra, indígenas, meeiros, etc.) põe em evidência o papel da universidade pública como aglutinadora dos saberes camponeses na construção do projeto de Educação do Campo, assim como, a compreensão do conceito de povos do campo, com relação à diversidade de sujeitos, e de processos produtivos e culturais, formadores desse movimento.

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

Conforme Molina (2010), a Educação do Campo é muito maior que a Escola e os cursos que possa oferecer. Trata-se de “outra” concepção; abrange uma amplitude relacional que envolve a sociedade e o todo do modo de produção capitalista: povos invisibilizados, escolas e “não-escolas”, “não-educação”, propriedade privada, divisão social do trabalho, usos da terra, que podem ser analisadas em suas relações objetivas e subjetivas, pelas disputas territoriais em curso e a instrução/educação destinada a cada grupo social. Estas discussões pretendem uma reflexão sobre os tipos de educação e de escolas da vida moderna. “A marca social é dada pelo fato que cada grupo social tem um tipo de escola próprio destinado a perpetuar nesses estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (GRAMSCI, 2011, p. 204).

Neste sentido, a luta e a resistência têm que ser permanentes e cotidianas, porque a opressão é constante, como nos lembra Freire. São necessárias escolas que se comprometam com a reflexão, com a possibilidade dos sujeitos se indagarem, pois, quando o indivíduo reflete

sobre aquilo que faz, o trabalho de existência humana pode se transformar em uma práxis revolucionária (FREIRE, 2005).

E Portugal, qual a historicidade da escolarização/educação rural (do campo)? De acordo com Magalhães (2018), neste país, historicamente, o currículo escolar se abriu ao progresso e ao cosmopolitismo. No âmbito escolar “[...] a cultura rural, o universo material e o campo simbólico do Portugal rural eram negligenciados e tomados como arcaicos” (MAGALHÃES, 2018, p. 269).

Escola Única e Educação Rural, em Portugal, constituem temas abordados por Magalhães (2018, p. 294), ao salientar que

[...] reporta as comunalidades e contrastes que resultam dos quadros histórico-pedagógicos, mas também das indeterminações político-ideológicas, quer por parte dos regimes republicanos e democráticos quer por parte dos governos centralizados e totalitários, ditos Estado Novo.

O autor se refere à Escola Única como a modalidade correspondente à instrução elementar⁹⁸, implantada a partir da Europa das Luzes⁹⁹.

Na primeira metade do século XX, Portugal mantinha-se um país essencialmente rural e o combate ao analfabetismo frequentemente confundiu ruralismo com arcaísmo e menoridade cívica. Esta polémica, com origem e repercussões na escolarização das populações rurais, surgia, em regra, associada à polémica da Escola Única. Os núcleos urbanos estavam, de uma forma geral, servidos de escolas elementares e, em alguns casos, complementares. A distinção entre urbano e rural acentuava-se na falta de oportunidade, na dificuldade de acesso, mas não necessariamente na desvalorização da formação escolar. Com efeito, também para os estratos da população mais empobrecidos, mesmo que urbanos, e para uma parte significativa das populações rurais, o saber ler, escrever e contar, quer obtido de modo informal quer através da frequência escolar, não se traduzia necessariamente numa melhoria de vida (MAGALHÃES, 2018, p. 284).

Assim, a escola elementar tornou-se universal e progressivamente obrigatória, entendida como a principal representação de escola pública no país e como fator de justiça social, que possibilitaria a igualdade de percursos curriculares e a paridade de certificações. Contudo, com o avanço da industrialização e da urbanização foi se consolidando uma cultura e uma prática escolares que tomavam o mundo e a cultura rural como arcaicos, ainda que necessários e convenientes em termos econômicos, sociais e laborais. “A agricultura era actividade

⁹⁸ Conforme o autor, a Escola Única se propunha “[...] à formação e a comunicação em língua materna, proporcionando habilitações básicas de ler e escrever, uma iniciação cívica, uma integração patriótica” (MAGALHÃES, 2018, p. 279).

⁹⁹ Termo usado para descrever as tendências do pensamento e da literatura na Europa e em toda a América durante o século XVIII, antecedendo a Revolução Francesa; século do Iluminismo.

económica primária” (MAGALHÃES, 2018, p. 280). Nos anos 1950, Portugal, com a população essencialmente agrícola, desdobrou a oferta escolar rural, através de Escolas Móveis que asseguravam a alfabetização. Durante a Ditadura Militar, as Escolas Móveis foram substituídas por escolas incompletas e, posteriormente, por Postos Escolares¹⁰⁰, mantendo-se duas vias para o ensino de continuidade: o ensino técnico-profissional e o ensino liceal (este corresponde ao Ensino Médio no Brasil).

No entanto, “[...] para as populações rurais portuguesas tardou a ser oferecido um ensino correspondente à escolarização elementar e não houve uma oferta escolar específica para o mundo rural” (MAGALHÃES, 2018, p. 281). O autor argumenta que a noção de Escola Única nem foi pacífica como ideário, nem suficiente como Escola Pública. Afirma que “[...] o mundo rural esteve presente nas decisões políticas e pedagógicas, mas não foi assumido como merecendo uma escolarização específica, orientada para um desenvolvimento endógeno, nem adequada por forma a garantir uma igualdade de resultados” (MAGALHÃES, 2018, p. 282). Ressalta Magalhães (2018), que as maiores taxas de analfabetismo eram fundamentalmente geradas no meio rural, ainda que, internamente, na década de 1960, tenham sido implementados programas¹⁰¹ de intervenção à melhoria da qualidade de vida e à promoção das populações rurais. Neste mesmo período, também, foi criada a figura do Agente de Desenvolvimento Rural, que atuaria junto aos distintos interlocutores a nível local, sendo um deles, as escolas.

Portanto, historicamente, houve uma diversidade de perspectivas pedagógicas, políticas e científicas, dependendo dos níveis de ensino e dos modos de descrever e apresentar o mundo e a realidade no plano curricular português. Deste modo, os espaços escolares tanto acentuavam/acentuem o contraste com a realidade urbana quanto caracterizavam/caracterizam o rural como um tempo e um modo de vida saudável, bucólico, romantizado, sem uma discussão mais ampla da questão agrária (MAGALHÃES, 2018).

Sendo considerado um país essencialmente agrícola, o autor destaca que a afirmação do Estado Novo em Portugal foi acompanhada pelo fomento agrícola, através de políticas de

¹⁰⁰ Os Postos Escolares eram pequenas unidades de ensino isoladas, multisseriadas, confiadas à figura do Regente Escolar e garantiam uma escolarização reduzida ao local. Assim, um país que considerava como rural a maioria da população, com uma diversidade económica entre o Portugal Rural, o Litoral e o Urbano “[...] não reconhecia, porém, uma diferenciação escolar positiva em face das assimetrias entre o rural e o urbano” (MAGALHÃES, 2018, p. 282).

¹⁰¹ A década de 1960 dedicou-se à modernização e à mecanização, da mesma maneira que a experiências pedagógicas no âmbito da escolaridade obrigatória, seja para reformulação da uniformidade escolar, seja como ensino de continuidade. Entre 1950 e 1974, a população portuguesa empregada no setor primário passou de 50% para 34% do total da população portuguesa ativa. No mesmo período, a população do setor secundário elevou-se de 24% para 33%. Conforme o Decreto-Lei n.º 45810, de 9 de julho de 1964, a escolaridade obrigatória foi ampliada para 6 anos. No entanto, o prolongamento da escolarização para o meio rural foi realizado através do Ciclo Complementar da Instrução Primária, ou seja, 5ª e 6ª séries (MAGALHÃES, 2018).

colonização e fixação no meio rural. Assim, a intensificação agrícola baseada na produção de grãos levou ao limite a natureza do solo. O esgotamento ambiental e do solo condicionou os governos, já da época do início do século XX, à

[...] reorganização das estruturas administrativas do Estado Novo, a Lei n.º 1918, de 27 de Maio de 1935, que continha as Bases do Ensino Rural, ao fomento agrícola e à ruralização. Tal ensino era destinado a transmitir noções gerais de agricultura e deveria variar de região para região (MAGALHÃES, 2018, p. 285).

Desde aquele período, assim como na contemporaneidade, não houve uniformidade, nem continuidade quanto à representação científico-pedagógica do campo ou quanto à inclusão do rural no currículo escolar. A instituição escola foi interpretada como exógena e o cumprimento escolar era apenas um processo de elevação, cuja certificação passava a ser fator de mobilidade. Do mesmo modo, “[...] o modelo de desenvolvimento histórico gerou um alinhamento e uma secundarização do rural face ao urbano; da agricultura face à indústria; da total substituição da economia de troca pela mercantilização” (MAGALHÃES, 2018, p. 294). Assim, em Portugal, observamos que, no plano formal, houve uma quase ignorância do rural como mundo com cultura, economia e destino próprios.

De lá pra cá, o cenário pouco mudou, no sentido da construção de uma educação do campo, vinda dos sujeitos que nele vivem. Como dissemos, o advento da Política Agrícola Comum, a educação rural em Portugal, tem sido viabilizada pelo Estado, que acabou copiando parte da ideia de formação das *Casas*, e se empenhando a ofertar cursos profissionalizantes, inclusive com uma formação em alternância.

Como aponta o documento (PORTUGAL, 2016, p. 01), considerando que Portugal tem,

Uma superfície de 89.089 km², dos quais 47% são terrenos agrícolas e 39% florestas; uma população de 10 milhões de habitantes, dos quais 34% vivem em zonas rurais, que inclui não apenas Portugal continental, mas também as ilhas dos Açores, onde o setor dos produtos lácteos é muito importante, e da Madeira, onde a agricultura é considerada um elemento essencial do apoio ao turismo; uma agricultura muito diversificada devido à diferente natureza dos solos e às suas características climáticas e paisagísticas, predominando as pequenas explorações; [e que] enfrenta desafios em matéria de êxodo rural e de envelhecimento da população.

Faz-se necessário um novo modo de ver e conceber a educação do campo visando à sustentabilidade do país que “[...] não se encontra assegurada, na medida em que a renovação geracional dos agricultores portugueses se tem vindo a deteriorar de forma continuada, particularmente nos últimos 15 anos” (ILHEU, 2014, p. 02).

Ressalta-se que a União Europeia e o Estado Português, via PAC (2014-2020), estão promovendo políticas que possam reconhecer o valor da biodiversidade do país. Este

reconhecimento se estende ao camponês, garantido por pagamentos diretos¹⁰² aos agricultores portugueses,

[...] no domínio do ambiente (Ecologização), de modo a sublinhar o contributo dos agricultores para a sociedade no seu todo em matérias como as alterações climáticas, a perda de biodiversidade e a qualidade dos solos. De acordo com este sistema, 30% do total de pagamentos diretos por hectare estão ligados a três práticas agrícolas respeitadoras do ambiente: a diversificação de culturas, a manutenção das pastagens permanentes e a conservação de 5% de áreas de interesse ecológico ou a adoção de medidas consideradas pelo menos equivalentes em termos de benefício ambiental (PORTUGAL, 2016, p. 02).

De acordo com estas regras, o Estado propõe a ampliação de Programas de Desenvolvimento Rural que visem “[...] colocar o agricultor no centro da produção da cadeia alimentar”, de maneira sustentável e, com isso, busca “[...] melhorar a competitividade do setor agrícola, preservar os ecossistemas e promover uma utilização eficiente dos recursos naturais, criar condições para a revitalização económica e social das zonas rurais” (PORTUGAL, 2016, p. 03). A discussão sobre a situação ambiental do país, bem como a relevância dos agricultores em direção à sustentabilidade, torna-se ponto relevante nos âmbitos escolares, políticos e do cotidiano da agricultura portuguesa.

Quanto à escolarização, de acordo com Azevedo (2014), em 1989, dois modelos historicamente muito distintos de escolarização começaram a funcionar em Portugal, especialmente com o objetivo de enquadrar-se às prerrogativas da participação enquanto país membro da União Europeia. Além das diferenças de ensino e de formação, mudaram também os regimes de administração e gestão, os modelos pedagógicos e de progressão, os sistemas de certificação, a estrutura das escolas, formalmente, duas instituições educativas muito diferentes. Assim, mantinha-se o modelo da tradicional escola secundária e introduzia-se o modelo da nova escola profissional, com o novo nível secundário de ensino e de formação, que passava a se caracterizar da seguinte maneira:

- após os nove anos de escolaridade básica (três ciclos de 4+2+3 anos), a oferta concentrar-se-ia em três tipos de instituições: as escolas secundárias (com cursos gerais e cursos tecnológicos), as escolas profissionais (com cursos profissionais) e os centros de formação profissional (com cursos de formação em alternância); - todos os cursos teriam a duração de três anos (no caso da formação em alternância, admitisse a possibilidade de alargar alguns meses este período) e todos (todos, sem exceções) teriam três componentes formativas no quadro de um currículo comum (formação

¹⁰² Estes pagamentos diretos são destinados, especificamente, a produção que envolve “[...] vacas em aleitamento, vacas leiteiras, ovinos e caprinos, arroz e tomate para transformação” (PORTUGAL, 2016, p. 02). Dentre as ações implementadas para o período, estão o “[...] pagamento de um montante fixo de 500 euros e uma gestão muito mais simples [...]” e “[...] um novo suplemento de apoio de 25% para jovens agricultores, durante os primeiros cinco anos de atividade” (PORTUGAL, 2016, p. 02).

geral ou sociocultural, formação específica ou científica e formação técnica ou tecnológica); - os cursos conduziram, no seu final, a diplomas diferentes, mas todos eles seriam equivalentes em termos educativos e para efeitos de prosseguimento de estudos no ensino superior (AZEVEDO, 2014, p. 11).

No entanto, aos olhos dos gestores/formadores da Casa Escola Agrícola Campo Verde e seus egressos, nem todas as instituições que oferecem cursos na área, com alternância, podem ser consideradas com a base da formação de origem da pedagogia da alternância. De acordo com o diretor, “[...] aqui temos um atendimento mais próximo, um aluno que é respeitado, que gosta mais da prática, estamos atentos a respeitar o aluno e todas as suas necessidades, ele aprende a partir do seu trabalho na exploração, associando conhecimentos” (J. N. N., entrevistado português, 2017). Para isso, a Associação CEACV junto ao grupo de camponeses, instituições locais, e outras associações, se mobilizam com atenção à escolha dos formadores que atuam na Casa Escola Agrícola, pois, “[...] o formador que vem trabalhar aqui tem que ter a visão de que ultrapassa a sala de aula, enquanto almoça, nos corredores, ele está sempre um formador” (J. N. N., entrevistado português, 2017).

No mesmo sentido, aponta o egresso que, atualmente, também atua como formador na CEACV,

Elas (outras escolas profissionais) supostamente dão aulas práticas no espaço da escola, têm boa estrutura, mas eles não vão para o meio. Então a grande diferença é o que fazemos, é nossa preocupação com o meio, e o aluno conosco tem muito mais espaço para bolsas profissionais, comunicam bem, aprendem uns com os outros, com os formadores, com a família. Isso realmente não acontece com outros. Eu já tive alunos, como mestre¹⁰³ de estágio, de outras escolas que vieram fazer estágio em minha exploração e vejo essa diferença. Uma das coisas que mais gostei de ouvir das pessoas de fora é que se consegue perceber quando o aluno vem da nossa escola, é o fator da comunicação, de saber se relacionar, e isso é um retorno que queremos (J. N. N., entrevistado português, 2017).

No início de nossa pesquisa de campo em Portugal, a busca por CFRs no campo português levantou dados a respeito do número de escolas, a partir da Direção de Ensino do município de Coimbra, demonstrando que existe um número considerável de instituições portuguesas (públicas e privadas) que atuam com formação profissional em agricultura e áreas afins. Conforme o quadro abaixo, verificamos a existência de instituições integradas à Associação Portuguesa de Escolas Profissionais Agrícolas (APEPA), que atendem a esta especificação, no entanto, não são casas familiares rurais. Nas 15 escolas que fazem parte da APEPA, “[...] existe uma oferta de formação diversificada que vai da Agricultura às agroindústrias passando pela floresta e, mais recentemente, com uma oferta de formação ligada

¹⁰³ Mestre de estágio é aquele que recebe um estudante para fazer estágio profissional em sua exploração/moradia.

às actividades do Mundo Rural, como o turismo, o artesanato, a construção civil tradicional” (ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE ESCOLAS PROFISSIONAIS AGRÍCOLAS, 2019, s./p.).

Quadro 1 - Instituições Integradas à Associação Portuguesa de Escolas Profissionais Agrícolas

	Escola Agrícola	Formação
1	Escola Profissional Afonso Duarte	Gestão Equina, Produção Agropecuária
2	Escola Profissional Agrícola Conde de S. Bento	Tratador de animais em cativeiro, Operador de jardinagem, Produção agropecuária, Restaurante, bar/cozinha, pastelaria, informação e Animação turística, Curso Superior em Cuidados Veterinários.
3	Escola Profissional de Desenvolvimento Rural do Rodo	Técnico Vitivinícola
4	Escola Profissional de Desenvolvimento Rural de Grândula	Técnico de Turismo Ambiental e Rural, Técnico de Produção Agropecuária. Técnico Vitivinícola
5	Escola Profissional Agrícola D. Dinis	Técnico de Gestão Equina
6	Escola Profissional Agrícola de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Carvalhais	Controle da Qualidade de Alimentos, Mecatrônica, Produção Agropecuária, Vitivinícola
7	Escola Profissional Agrícola Quinta da Lageosa	Gestão Equina, Produção Agropecuária
8	Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Cister – Alcobaça	Produção Agropecuária, Apoio à família e à Comunidade, Vitivinícola, Recursos Florestais e Ambientais
9	Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Marco de Canaveses	Técnico Superior em Cuidados Veterinários, Produção agrícola, Produção animal, silvo-pastorícia, Produção florestal, Gestão e contabilidade agrícola.
10	Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Ponte de Lima	Gestão Equina, Produção Agropecuária, Restauração (Cozinha/Bar)
11	Escola Profissional de Agricultura de Vagos	Produção Agrária, Gestão Equina, Restauração, Manutenção Industrial
12	Escola Profissional de Desenvolvimento Rural de Abrantes	Gestão Equina, Produção Agropecuária, Turismo Ambiental e Rural, Recursos Florestais e Ambientais
13	Escola Profissional de Desenvolvimento Rural de Alter do Chão	Gestão Equina, Produção Agropecuária, Turismo Ambiental e Rural, Acompanhante de Turismo Equestre
14	Escola Profissional de Desenvolvimento Rural de Serpa	Gestão Equina, Produção Agropecuária, Vitivinícola
15	Escola Profissional Agrícola de Fermil, Celorico de Basto	Processamento e Controle de Qualidade Alimentar, Gestão Equina, Gestão Agropecuária, Recursos Florestais e Ambientais, Instalações elétricas, Restauração Cozinha e Pastelaria, Auxiliar de Saúde

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da Associação Portuguesa de Escolas Profissionais Agrícolas (2019).

Percebemos, portanto, uma variedade de cursos em escolas, geograficamente localizadas nas diferentes regiões portuguesas, onde atuam em conformidade com as necessidades profissionais que atendem as determinações da União Europeia, considerando o que cada região tem como potencial agrícola e rural a oferecer. Estas escolas estão vinculadas ao Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social (MTSSS) e ao Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP).

Gramsci (2011) atribui uma dupla função à escola: a de conservação e a de superação das estruturas capitalistas. Apesar de ser criticado por alguns como um idealista reformista e, por outros, por ter construído uma teoria revolucionária, Gramsci reitera a necessidade de uma escola única, de sentido humanista, destinada a desenvolver em cada sujeito uma cultura geral, bem como a de educar pela própria vida, ou seja, pelo trabalho.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 2011, p. 204).

As escolas agrícolas acima descritas, apesar de terem uma formação profissional semelhante e, em alguns casos, com “formação em alternância”, não são Casas Familiares Rurais, como dissemos. Por isso, optamos por realizar a pesquisa somente na Casa Escola Agrícola Campo Verde, única existente em Portugal, inserida na proposta nascida na França, como veremos adiante, neste capítulo.

Gramsci (2011) defende a formação de um sujeito crítico e emancipado que, por sua vez, passa pelo estranhamento frente ao que está colocado, colocando-se em um modo de protesto contra a adaptação e contra o conformismo. Nesse sentido, o autor ressalta o conceito de hegemonia, que implica uma passagem do momento ético-político (ou egoísta e economicista) para o ético-político universal, onde se supera os interesses meramente econômico-coorporativos, chamado pelo autor, de momento da catarse, que configura o momento de uma relação hegemônica: a “[...] passagem do saber ao compreender, ao sentir, e vice-versa, do sentir ao compreender, ao saber” (GRAMSCI, 2011, p. 202).

Compreendemos, pela pesquisa realizada junto aos egressos, onde encontramos efetivamente aquilo que está proposto nos projetos destas escolas, que a forma, o conteúdo e a estrutura teórico-metodológica das *Casas* têm possibilitado muito mais do que uma capacitação/profissionalização das atividades agrícolas, mas uma integralização do saber camponês com o saber sistematizado e formalizado ao longo da história da humanidade, e, deste

modo, estas instituições têm conseguido formalizar e sistematizar também o saber camponês, porque este é engendrado na luta diária do trabalho e vida do campo e não está em alguns dos projetos formativos existentes *para* o trabalhador rural. Como afirma Gramsci (2011), o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético dos processos sociais. Pensamos que esta deveria ser a estrutura da pedagogia da escola do campo e do caráter de ser Educação do Campo.

Nas palavras do egresso,

Este modo de alternâncias não se encontra em mais lado nenhum, eu como egresso daqui e agora como formador, chego muito mais à família dos alunos, dos interesses que a família tem, e a CEACV consegue acompanhar muito melhor o aluno, torna-se mais chegada, mais presente sim. E também a escola tem um papel no desenvolvimento social e cultural da região, esta escola é particular porque não se dedica só a ensinar, tem todo o resto (C. M. M., entrevistado português, 2018).

Como consideramos no capítulo III, as determinações iniciais da Política Agrícola Comum para a agricultura da União Europeia, bem como àqueles Estados-nações que a integralizam, levaram ao colapso ambiental e agrícola todo o território europeu, por causa da super produtividade em nome da segurança alimentar, conforme os propósitos do capital, no período pós- segunda guerra. Neste contexto europeu, vários países vêm modificando suas práticas com o objetivo de desenvolver uma nova cultura no campo.

4.2.1 Repensando a agricultura em Portugal: uma passagem da agricultura familiar para a biológica¹⁰⁴

A partir da realidade camponesa portuguesa, como as instituições, a academia, os sujeitos do campo, têm se mobilizado em direção a outros modos de produção de alimentos?

Durante o Ciclo de Seminários *Agricultura familiar, agricultura biológica e desenvolvimento rural*¹⁰⁵ realizado no âmbito do projeto *Pontes entre a Agricultura Familiar e a Agricultura Biológica*, que ocorreu no dia 24 de Janeiro de 2019, na Aula Magna do Instituto Politécnico de Viseu, região central de Portugal, estiveram presentes diversas pessoas de comunidades e instituições que se preocupam com a questão ambiental em Portugal. Professores do Instituto Politécnico de Viseu, agricultores, camponeses, alunos, egressos de

¹⁰⁴ A agricultura biológica em Portugal tem o mesmo sentido da agroecologia para nós brasileiros.

¹⁰⁵ No âmbito do Projeto “Pontes entre a agricultura familiar e a agricultura biológica” promovido pela Escola Superior Agrária de Viseu e a Universidade do Porto, realizou-se nos dias 18, 24 e 25 de janeiro na Guarda, Viseu e Vairão, respectivamente, o Ciclo de Seminários intitulado “*Agricultura familiar, agricultura biológica e desenvolvimento rural*”. Disponível em: <<https://agriculturabiofamiliar.wordpress.com/seminario-agricultura-familiar-agricultura-biologica-e-desenvolvimento-rural/>>. Acesso em: 10 de jul de 2019.

escolas profissionais agrícolas, representantes políticos, estudiosos da área, professores e educadores da Escola Superior Agrária de Coimbra, entre outros que se integraram para discutir a necessidade e urgência de uma passagem da agricultura familiar para a agricultura biológica no país.

Costa et al., (2016, p. 163) consideram “[...] a agricultura familiar, como forma de garantir a produção agrícola, gerida por uma família, com base em mão de obra familiar não assalariada, e que tem um papel fundamental nas zonas rurais”. Os autores afirmam que,

Das 570 milhões de explorações agrícolas do mundo, mais de 500 milhões são explorações familiares. Em Portugal representam 96% das cerca de 280 mil explorações do continente. Diversos modelos de desenvolvimento da agricultura familiar incorporam a agricultura biológica como elemento chave, com impacto direto no aumento do rendimento das famílias. Através da agricultura biológica, assente em princípios como alimentar o solo para nutrir a planta ou manter relações de proximidade com o mercado, a agricultura familiar pode atingir novos patamares (COSTA et al., 2016, p. 164).

Em vista disso, nas exposições deste seminário, foram discutidos temas referentes à Agricultura Familiar em Portugal, onde foram pontuadas algumas questões que iam historicizando o processo, antes de abrir ao debate: Anos 60 (êxodo rural, crise agrícola), Anos 70 (fim do Estado Novo, movimentos sociais), Anos 80 (integração ao PAC, dimensão fundiária, competitividade), Anos 2010 (crise financeira global, agricultura familiar que persiste e resiste. Neste contexto histórico estrutural, foram abordados os principais desafios no campo contemporâneo, observando-se, na agricultura familiar, a organização do trabalho na exploração; a gestão da exploração; a situação da exploração relativamente aos mercados. Foram distinguidos os determinantes para a permanência do trabalhador no campo: Econômicos (acesso a terra; mão de obra agrícola; acesso ao capital; educação/formação; acesso à informação; oportunidade de negociação); Sociais (sucessão inter-geracional; questões demográficas); Ambientais (gestão sustentável dos recursos naturais; oferta de bens públicos e a manutenção das características específicas do meio rural) e Territoriais (especificidades do território, manutenção do tecido econômico e social das zonas rurais). Estes temas estão melhor especificados pelo Plano de Desenvolvimento Rural 2020 (Medidas de Política PDR/União Europeia 2020)¹⁰⁶.

A partir destas medidas, o país começou a buscar elementos e práticas para minimizar os desafios decorrentes da pequena dimensão, da tardia sucessão/passagem de bens para a

¹⁰⁶ O Programa de Desenvolvimento Rural do Continente (PDR), 2014-2020, está disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/274068283/PDR-2020-Integral>>. Acesso em: 23 set 2019.

próxima geração e da falta de economia de escala, intensificando a qualificação/formação, os circuitos curtos de comercialização e os mercados locais associados, em muitos casos, a mercados de proximidade, os quais se constituem como um novo paradigma para a produção, comercialização e consumo alimentar no país. Para isso, entende-se que se faz necessário facilitar o acesso a terra e o redimensionamento das explorações como fatores que poderão contribuir para a persistência na agricultura.

Neste sentido, ressaltou-se a pluriatividade e a agricultura biológica, o autoconsumo e o associativismo, a soberania alimentar e nutricional, visto que de cada cinco (5), apenas 1 (uma) exploração familiar dispensa 50% da produção para o autoconsumo. Foi enfatizada a importância das hortas familiares e dos circuitos curtos agroalimentares para a construção de uma nova cultura de produção (BAPTISTA; ROLO, 2017).

Este estudo, de acordo com um dos oradores do evento, fundamenta-se no conceito de Agricultura Familiar como:

Nela, a gestão da propriedade é compartilhada pela família e a atividade produtiva agropecuária é a principal fonte geradora de renda. Além disso, o agricultor familiar tem uma relação particular com a terra, seu local de trabalho e moradia. A diversidade produtiva também é uma característica marcante desse setor (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A ALIMENTAÇÃO E A AGRICULTURA, 2016, s./p.).

Salientou-se também que, desde o Ano Internacional da Agricultura Familiar, 2014, o lema “não é mais apenas produzir, é necessário cuidar da natureza”, vem sendo prioridade nos escritos da FAO.

Por esta perspectiva, busca-se uma mobilização da sociedade portuguesa, que esteja atenta ao retorno de uma agricultura sustentável e com soberania alimentar. Ou seja, busca-se a passagem de uma agricultura familiar (entendida como uma lógica integrada a processos que degradam o ambiente e não valorizam o agricultor) para uma agricultura biológica (uma outra concepção de produção de alimentos, que tem como principal princípio o respeito e a sustentabilidade ambiental e ao produtor).

Neste seminário, articulado ao projeto Pontes para uma Agricultura Biológica, houve uma enquete que interrogava os participantes quanto à definição de prioridades e próximas ações, a partir dos dados e do panorama atual da agricultura familiar, obtidos pelo projeto, a contar de uma ampla pesquisa que envolveu 200 inquéritos, reuniões, entrevistas e grupos focais da região, entre 2017 e 2019, em Portugal. Com o título “Recomendações para a promoção da agricultura familiar através da agricultura biológica”, *post it*¹⁰⁷ foram

¹⁰⁷ Ver em Anexo C.

disponibilizados na entrada do evento para que cada respondente expusesse os itens de acordo com o que entendesse como prioridades, votando de 1 (menos importantes) a 5 (mais importantes). Este encaminhamento propõe o fortalecimento de um território que busca transformações na produção e a efetivação de políticas públicas de desenvolvimento sustentável.

Foram elencados, durante a discussão, princípios básicos das explorações, como: ter no mínimo 50% do trabalho familiar, com atenção à produtividade da terra, utilizando fertilizantes e produtos de proteção de plantas de origem biológica, com variedades tradicionais e raças autóctones de alto valor genético, com modelos de produção sustentáveis – papel da agricultura biológica na conservação e valorização de recursos genéticos animais (raças autóctones) e vegetais (milho, feijão e oliveiras); maior peso na agricultura não familiar (medidas agroambientais, capacidade técnica, pastagem e forragens, diversificação do produto, jovens agricultores, pequena transformação, alinhadas às políticas públicas que promovam a agricultura biológica na agricultura familiar e pequena agricultura, face aos benefícios para a sociedade e as gerações futuras.

Neste dia de estudos e reflexões, agricultores relataram experiências de produção biológica envolvendo produção, distribuição e comercialização dos produtos. As discussões foram acompanhadas de uma pergunta maior: como voltar à agricultura biológica em espaços ocupados por agrotóxicos e os processos avançados da chamada “agricultura familiar” atual no país?

Conforme divulgação em artigo, dentre as sistematizações desta pesquisa, no âmbito do projeto, em Portugal existe um número considerável de explorações da agricultura familiar que desenvolvem práticas presentes na agricultura biológica:

Com base nos resultados obtidos é possível constatar que uma parte das técnicas e tecnologias adotadas nas explorações de agricultura familiar, nos conselhos de Viseu, Barcelos e Braga, coincidem com práticas fundamentais em agricultura biológica: diversidade cultural com preferência por variedades regionais, consociações culturais, rotação de culturas, adição de matéria orgânica de origem animal e também restos de plantas (adubação verde) antes das plantações e sementeiras, tutoragem ou a utilização de luta genética para o combate a pragas e doenças. Algumas práticas, como o pousio, utilização de intervenções em verde, produção de plantas em viveiros próprios ou de sementes, ou a adoção da luta biotécnica, são utilizadas por alguns agricultores familiares, mas a sua adoção não está ainda generalizada. Por outro lado, há ainda muitos processos e técnicas essenciais para o sucesso das explorações de agricultura biológica que não são utilizadas pelos agricultores familiares, nomeadamente, inoculação de sementes/plantas com micorrizas, compostagem, tolerância de revestimento do solo composto por infestantes, ou a utilização de luta biológica (COSTA et al., 2016, p. 157).

Os problemas desta passagem de uma agricultura familiar para uma agricultura biológica, no sentido de que os recursos naturais estão contaminados e que será preciso um tempo de transição, como já vem acontecendo em Viseu, Barcelos e Braga, são compreendidos como os principais desafios, daqui para frente, àqueles que se sentem comprometidos com outra cultura e produção alimentar e social, com centralidade no trabalho camponês, em Portugal.

Do mesmo modo, a educação do campo, as casas familiares rurais e a pedagogia da alternância, no Brasil e em Portugal, vivenciam uma formação no sentido da transição da agricultura familiar para a agroecológica, ou talvez, na medida do possível, uma agricultura familiar com maior consciência agroecológica, como afirma a governanta da CEACV, ao demonstrar preocupação com as relações na formação e com a alimentação dos jovens na instituição.

Dar amor, preparar a refeição, fazer com que os miúdos se sintam bem, ouvi-los como se fossem meus filhos. Gosto muito do que faço pelo interagir com os outros, confeccionar os alimentos e ter com os miúdos, que às vezes não têm o apoio e a presença da própria família, falta atenção dos pais, eles não têm tempo e nem noção da falta que fazem aos filhos. [...] uma média de 25 estudantes em cada refeição, depende se eles estão ou não em estágio. A agricultura é vista pela sociedade como uma ciência menor, as pessoas não têm noção da importância que tem, por isso que precisamos dar o apoio aos miúdos que procuram o curso. Nesta sala, nesta cozinha que eles encontrem um pouco de amor, saber ouvi-los. [...] os alimentos são selecionados por mim, vou ao mercado com a Ana e os seleciono como se fosse aos meus filhos. Eu lá em casa faço tudo pelo melhor dos meus filhos e aqui do mesmo modo. Aqui temos uma estufa, que não leva qualquer tipo de aditivo, temos alface, gorjete, pepinos, tomate, pimentos, e tudo biológico. Vejo que os meninos estão a crescer e tudo o que eu puder fazer pra que eles tenham consciência do próprio valor eu faço (A. F. S., entrevistada portuguesa, 2018).

Percebemos a mesma demonstração no “Encontro da Juventude Rural”, que ocorreu na CFRTV (BR), no dia 23 de agosto de 2019, como veremos adiante, neste capítulo.

4.2.2 Formação socioterritorial da Educação do Campo: as conquistas do campesinato brasileiro

Compreendemos que a possibilidade de emancipação dos sujeitos em sociedade está intimamente relacionada a uma educação que seja omnilateral, e envolve a complexidade histórico-social das dimensões da vida, do ser social e da realidade em constante movimento, em um processo de luta e resistência por território. Em uma sociedade sem classes, a escola seria também única, emancipadora dos sujeitos que a integralizam. Ao contrário, na sociedade de classes, como vivos, existem escolas e educações distintas, um pouquinho de escola para os trabalhadores, e outra, para os que vivem às custas deste trabalho. O Estado tem papel

fundamental na organização do aparato educativo relativo à classe trabalhadora (número de escolas, infraestrutura, material didático, estrutura curricular, recursos humanos, formação continuada, etc.).

Pensando sobre o papel do Estado, requerido por Gramsci, como responsável pela possibilidade de uma escola unitária, podemos verificar que os processos educativos/formativos nunca são neutros, ao contrário, em cada período histórico-social atenderão, em relação às diferentes classes sociais, uma determinada finalidade, de acordo com os interesses da classe dominante.

A Constituição Federal Brasileira, de 1988, define, em seu Art. 205, a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. Assim, “[...] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu Artigo 1º, a educação está como “[...] o conjunto de processos formadores que passa pelo trabalho, pela família, pela escola, pelo movimento social. Toda educação escolar terá que vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1966).

Além disso, em seu Art. 23, estabelece que a educação básica¹⁰⁸ poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. Nesse mesmo artigo, acrescenta a necessidade de se adequar o currículo às peculiaridades dos envolvidos no processo educativo que contemple a vida dos agricultores, aproximando a escola da realidade vivida por eles. No Art. 28 (BRASIL, 1966), está prevista a oferta da educação básica para a população rural, conforme os incisos:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Estas prerrogativas foram sendo produzidas, ao longo da história da educação brasileira. Quando se trata de Educação do Campo, toda a mudança ocorreu por meio de uma luta que integra educação, campo e políticas públicas (CALDART, 2002). Trata-se, como referido por

¹⁰⁸ A Educação Básica é formada pelas etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme o inciso I do Art. 21 da LDB (BRASIL, 1996).

Fernandes (2008, p. 02), “[...] de uma disputa de ‘território imaterial’, que pode em alguns momentos se tornar força material na luta política por territórios muito concretos, como o destino de uma comunidade camponesa, por exemplo”. Conforme Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 07), a Educação do Campo,

Nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Educação do Campo e Educação Rural são conceitos distintos. Conforme Oliveira e Campos (2012), a Educação do Campo é resultado do protagonismo dos movimentos sociais do campo, e nasceu da luta pela emancipação de diversas populações campesinas, indígenas, caiçaras, quilombolas, a partir de uma perspectiva contra-hegemônica de educação. Já a Educação Rural está distanciada dos valores culturais, do trabalho e da vida do campo, e tem se dedicado a “preparar” os sujeitos do meio rural para o mundo da industrialização e do consumo. Portanto, ao mesmo tempo em que não temos uma educação universal, no sentido omnilateral, a educação brasileira necessita de reflexão e efetivas mudanças, especialmente por focar em um modelo único de ensino urbanizado com vistas à industrialização, seja no campo ou na cidade (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

De acordo com o Censo Agropecuário (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017), em 2017, 79,1% frequentaram a escola até o ensino fundamental. “Do total de produtores, 15,5% declararam que nunca frequentaram escola; 29,7% não passaram do nível de alfabetização, e 79,1% não foram além do nível fundamental. Além disso, 1.163.354 produtores (23,05%) declararam não saber ler e escrever” (ESTATÍSTICAS ECONÔMICAS, 2018, s./p.).

Coadunado a estes índices, levantou-se que o uso de agrotóxicos na produção aumentou em 20,4% em 11 anos, de 2006 para 2017, conforme o período referência:

Os dados mostram que 1.681.001 produtores utilizaram agrotóxicos e que 134.360 produtores utilizam, mas não houve necessidade de aplicação no período de referência. Este número representa um crescimento de 20,4% em relação a 2006, quando 1.396.077 produtores declararam ter utilizado agrotóxicos (ESTATÍSTICAS ECONÔMICAS, 2018, s./p.).

Apesar do clamor e da preocupação de Raquel Carson, já em 1962, quando o lançamento do livro *Primavera silenciosa* “[...] desencadeou um debate nacional sobre o uso de pesticidas químicos, a responsabilidade da ciência e os limites do progresso tecnológico” (CARSON, 2010, p. 11) sobre

o planeta, a maior parte da humanidade segue dando as costas ao problema. Em nome do progresso econômico, a transformação da relação entre os seres humanos e o mundo natural, assim como a consciência pública ambiental, sobre o lento e contínuo envenenamento a que estamos sendo submetidos, permanece sempre adiada.

Nossa (des)educação está estampada na atual realidade brasileira quando, intensamente, depois de anos de luta pela Educação Ambiental e a, conseqüente, consciência ambiental, o Brasil retrocede abruptamente com a liberação de 31 tipos de agrotóxicos e a validação de 169 registros de defensivos agrícolas entre 01 de janeiro e 14 de maio deste ano, ou seja, 14% mais do que em igual período de 2018, conforme o Diário Oficial da União, Ato número 34, de 16 de maio de 2019 (BRASIL, 2019c).

Quanto a escolarização, a ampliação do capital têm se incumbido com a preparação de mão de obra adequada ao mercado, articulando formação técnica para uma dinâmica produtiva modernizada mais ampla: produção de mercadorias, distribuição, circulação e consumo, visão consensualmente atendida pelo discurso de capacitação do agricultor familiar.

De outro modo, compreendemos que as transformações ocorreram e ocorrem no desenvolvimento do modo de produção dominante. Portanto, quanto mais se acirram as desigualdades sociais, as disputas territoriais no campo e na dialética do movimento desta realidade, mais intensamente vão se estruturando as perspectivas de transformação social por meio da educação do campo.

Por dentro de uma história iniciada pelos movimentos camponeses e com a integração de várias instituições, aconteceu o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, em 1997, promovido pelo MST com apoio da UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e Universidade de Brasília (UnB). Em 1998, houve a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, composta pelos membros da Secretaria Executiva da Conferência – UNICEF, UNESCO, CNBB (CPT, Conselho Indigenista Missionário - CIMI, Movimento de Educação de Base - MEB), MST (Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária - ITERRA) e UnB (Grupo de Trabalho da Reforma Agrária - GTRA).

No mesmo ano, instituiu-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Este programa objetivava a escolarização formal para trabalhadores rurais assentados, rede de universidades públicas e escolas técnicas, movimentos sociais e sindicais, Secretarias de Educação, em todos os estados da federação. Em 2002, no MEC, criou-se o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo e também as Diretrizes

Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara da Educação Básica (CEB) – (BRASIL, 2002). A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi criada em 2002 e reformulada em 2011, tornando-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão¹⁰⁹.

Em 2006, foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, que trata dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos CEFFAs (BRASIL, 2006). Em 2007, constituiu-se o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)/MEC, que visava à criação de licenciaturas em Educação do Campo, cursos regulares da educação básica, da formação continuada de professores e de educadores em experiências alternativas em Educação do Campo. Em 2012, criou-se o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), com políticas de apoio técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e Municípios.

Houve uma ampla história de direitos conquistados por meio desta luta. Ainda não temos a Educação que queremos, ela ainda está na dimensão do “deveria ser” e, atualmente, em vias de perdas desse direito. Precisamos refletir atentamente acerca da questão agrária, sobre o trabalho no campo, sobre a produção na dimensão das necessidades humanas, pois “[...] a luta dos camponeses pela terra é também uma luta por um novo modelo de agricultura, enfrentando uma força articulada entre grandes proprietários rurais, o capital financeiro e as empresas transnacionais que passaram a controlar os ‘negócios da agricultura’” (CALDART, 2013, p. 01).

Assim, segundo a autora, a escola do campo deveria discutir os elementos estruturantes que articulam a lógica da agricultura capitalista a lógica da agricultura camponesa: produção agrícola e florestal diversificada, com policultivos e diversidade; produção na escala necessária à soberania alimentar dos povos; desconcentração fundiária; desenvolvimento da agricultura desde a matriz científica e tecnológica da agroecologia; busca de relativa autonomia das

¹⁰⁹ A SECADI tinha como objetivo “Contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais, segundo os princípios da equidade, do enfrentamento da violência, intolerância e discriminação” (SOUZA, 2019, s./p.) Contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais, segundo os princípios da equidade, do enfrentamento da violência, intolerância e discriminação. Tinha como sujeitos de atuação: “Homens e mulheres, jovens, adultos, negros, indígenas, quilombolas, ciganos, agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, caiçaras, povos da floresta, caboclos, pessoas com deficiência: sujeitos de direitos à educação brasileira” (BRASIL, 2014, p. 03). Atualmente a SECADI está extinta.

unidades camponesas em relação às políticas públicas; trabalho camponês, familiar e cooperado; centralidade no trabalho (CALDART, 2013).

A partir dos autores estudados, constatamos a necessidade de discutir o significado e os sentidos da materialidade histórico-econômica da sociedade, tornando-se um desafio à formação do jovem do campo brasileiro na contemporaneidade e, além disso, a construção de efetivas possibilidades na produção de suas vidas no contexto socioeconômico do atual percurso histórico do país. Neste contexto, inclui-se a emergência estratégica na formação de sujeitos capazes de construir novas alternativas para o desenvolvimento do campo, o reconhecimento da legitimidade da classe camponesa como produtores de conhecimento, de cultura, de educação, e o fortalecimento do vínculo entre conhecimento, ética e política.

O reconhecimento das conquistas dessa trajetória¹¹⁰ no Brasil não está em pauta no momento histórico vigente. Estamos em processo de retrocessos de direitos, das condições de

¹¹⁰ “No que se refere à legislação da Educação do Campo cita-se, em <http://portal.mec.gov.br>: Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 - institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Parecer CNE/CEB nº 21/2002, aprovado em 05 de junho de 2002 - responde consulta sobre possibilidade de reconhecimento das Casas Familiares Rurais; Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006 - dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA); Parecer CNE/CEB nº 23/2007, aprovado em 12 de setembro de 2007 - consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo; Parecer CNE/CEB nº 3/2008, aprovado em 18 de fevereiro de 2008 - reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo; Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 - estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo” (ZIMMERMANN, 2014, p. 130). A SECADI (BRASIL, 2012) sistematizou os marcos históricos da Educação do Campo, como segue: “A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos estudantes da educação básica [...] [além da] universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica e o incentivo para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos. O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, constitui-se como uma referência importante na história da educação do campo, ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada” (BRASIL, 2012, p. 05). O Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, discute os princípios da educação do campo, além da instituição da “[...] Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC, criada em nov./2007), órgão colegiado cuja finalidade é auxiliar o Ministério da Educação na formulação, implementação e acompanhamento dessa política. Esta Comissão se constitui de representantes de todas as Secretarias do MEC, do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, da UNDIME, União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, do CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação e de movimentos sociais e sindicais do campo com representação nacional. Por fim, a Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012 (conversão da MP 562/2012), encaminhada a partir do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, que, dentre outros, altera o art. 8º da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, admitindo para efeito de distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas na educação do campo oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, observado o disposto em regulamento” (BRASIL, 2012, p. 06). Nesta última lei (nº 12.695/2012) se insere a passagem da Casa Familiar Rural Três Vendas, de Catuípe, para Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas que está integrada ao MEC desde 2013.

vida e de educação no campo. Este sistema que fecha escolas, indiscriminadamente, que determina “a escola sem partido”, não considera o conjunto de direitos, os quais levam à transformação das condições concretas de vida seja no campo ou na cidade. Além disso, é necessário pensarmos na centralidade da categoria emancipação nos processos educativos que se determinam pela Educação do Campo. “Não podemos correr o risco de as lutas pela Educação do Campo ficarem unicamente atreladas ao Estado e às Políticas Públicas” (VENDRAMINI, 2010, p, 132). É necessário fortalecer o movimento, pois,

A luta do campesinato é contra a educação padronizada, “*commoditizada*”, que destrói os conhecimentos e as tecnologias de comunidades para enquadrá-las no modelo capitalista de desenvolvimento. Dessa forma, adaptam os seus conteúdos a uma visão urbanoide e desconhecem a diversidade dos camponeses e seus territórios. Há distintas ruralidades nos territórios camponeses, diferentes paisagens, modos de produção, relações sociais, culturas, mas a base estruturante de seu modo de vida, de produção e reprodução da mesma é comum entre esses povos. Estão alicerçados em estruturas econômicas, políticas, culturais e ambientais que divergem das construídas para organizar a civilização capitalista. Estamos nos referindo às paisagens de monoculturas, como a soja, a cana, a laranja, e também ao monocultivo de árvores que produzem ruralidades capitalistas cujas características expressam a monotonia, a padronização, a expulsão do trabalho no campo (FERNANDES; MOLINA, 2017, p. 01).

Nesse sentido, na produção do território das Casas Familiares Rurais, brasileira e portuguesa, precisa haver uma incessante articulação, que compreende as famílias, os jovens, a Associação, as Secretarias, os Ministérios (de Educação, da Agricultura, do Meio Ambiente, entre outras), a ARCAFAR-SUL, Universidades, Emater, Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), e demais apoiadores, os quais têm a mesma compreensão sobre o território de transformações possíveis.

Historicamente, desde sua origem, as CFRs têm se constituído em um movimento contra-hegemônico, nascido da organização de coletivos, de sujeitos de direito pela educação, que se inserem, no caso brasileiro, no movimento popular pela Educação do Campo. Como mencionamos, a origem está no principal movimento brasileiro e latino-americano, o MST e, por isso, destacaremos sua importância histórica na construção de um projeto alternativo de educação.

4.2.3 A importância do MST: da educação de base para a educação superior

O processo de luta socioterritorial pela Educação do Campo se deve à ação dos movimentos sociais, passando de uma discussão nacional para a abrangência da América Latina, pela Via Campesina. O estreitamento das relações entre educação e sociedade, na

perspectiva da omnilateralidade e no caráter mediador do trabalho para outras relações sociais, pode ser verificado pela história de formação e de espacialização da educação de base do MST, a qual estruturou a ideia central de formação dos cursos superiores, as licenciaturas, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera, percebidos como experiências que repercutem em transformação social, especialmente no campo brasileiro, porque a maioria dos seus estudantes se origina das bases oprimidas pelo capital.

Para entendermos a abrangência e relevância do PRONERA, no âmbito da Educação do Campo, Clarice Aparecida dos Santos (2012, p. 629) discute esta política pública federal salientando que,

Os projetos educacionais do programa envolvem alfabetização, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), ensino médio profissional, ensino superior e pós-graduação, incluindo neste nível uma ação denominada Residência Agrária.

Esta formação, que ocorre por meio da Pedagogia da Alternância, dá centralidade aos alternantes/egressos na perspectiva da relação trabalho-educação, militância-experiência, interdisciplinaridade e a aprendizagem contextualizada, ou seja, uma possibilidade de superação dos desencontros entre os que estudam e as necessidades sociais, promovendo um intercâmbio entre centros de Instituições de Ensino Superior e escolas, e entre o mundo da escola e o mundo do trabalho, aqui compreendidos como princípios capazes de configurarem a territorialização do egresso no campo e o fortalecimento da Educação do Campo.

O MST, o percurso histórico do Setor da Educação, intrínseco ao movimento, bem como, o número de alunos graduados e as instituições e estados onde estes cursos foram realizados, originaram pesquisas que envolvem importantes questões em torno da pedagogia do movimento e da instrução formal, dentro de sua luta social, a partir da dialética dos processos emancipatórios e formadores desse território. Os cursos de ensino superior e de especialização que se originaram e atenderam aos assentados da Reforma Agrária, e que continuam na atualidade, constituíram a concepção brasileira de Educação do Campo.

Em sua pesquisa de pós-doutoramento, Débora Lerrer (2012, p. 451) fez um estudo intitulado “*Preparar gente: a educação superior dentro do MST*”, o qual inicia com o seguinte relato:

No dia 25 de maio de 1991, aos 70 anos, o célebre educador Paulo Freire enfrentou os atoleiros provocados pela chuva nas estradas de terra que levavam ao assentamento então recente, chamado Conquista da Fronteira, no Município de Hulha Negra (Rio Grande do Sul), para falar a jovens que estavam participando do primeiro Programa de Alfabetização do MST, ou seja, a primeira experiência em que militantes sem terra,

então alunos de um curso não formal de Magistério no DER/Fundep (Departamento de Educação Rural da Fundação de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa da Região do Celeiro), ficariam encarregados de alfabetizar assentados. Os “monitores de alfabetização” para os quais Paulo Freire foi falar eram em sua maioria agricultores sem-terra, então membros de acampamentos do MST no Rio Grande do Sul. Enquanto durou este curso de magistério, eles estudaram e moraram por alguns meses no DER/Fundep, em Braga (RS). Em outros meses viveram nesses assentamentos próximos a Bagé, colocando o que aprenderam no “Tempo-Escola” em prática em seu “Tempo-Comunidade”, ou seja, alfabetizando os agricultores recém-assentados.

Segundo a autora, o Departamento da Educação Rural da Fundação de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa da Região do Celeiro (FUNDEP) foi criado em Braga (RS), em 24 de agosto 1989, com apoio de Igrejas Cristãs, especialmente pela via da Teologia da Libertação¹¹¹ e do Departamento Estadual de Trabalhadores Rurais, ligado à Central Única dos Trabalhadores (DETR/CUT) e ao MST. Algumas divergências em relação a projetos de desenvolvimento econômico e social, e, portanto, ao PPP, levaram o MST a se retirar da Fundação em 1996, o que possibilitou maior autonomia na gestão de seus cursos técnicos e de formação de professores por meio do ITERRA (LERRER, 2012).

Como afirma a autora, a “trajetória não foi fácil”. No ano seguinte, início dos anos 1990, Paulo Freire veio a receber o título de “Cidadão Emérito de Porto Alegre”, na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Neste novo encontro de monitores, os jovens sem-terra, vestidos de maneira simples e chinelos de dedo, adentraram o prédio da instituição e foram barrados pelos seguranças que tentaram impedi-los, gerando tensão, desconforto e humilhação ao grupo do MST. Foi pela intervenção de Freire que eles puderam entrar e participar neste lugar de pompa, o Salão Nobre da Faculdade. Naquele período histórico não era comum camponeses ocuparem espaços em universidades públicas.

Lerrer também relata que, somente duas décadas depois, fruto desses movimentos e deste encontro, já em 11 de agosto de 2012, cinquenta e sete jovens do MST, integrantes da “Turma Especial de Beneficiários da Reforma Agrária Evandro Lins e Silva, graduaram-se

¹¹¹ A teologia da libertação é um ramo da Igreja Católica, incentivada a partir do Concílio Vaticano II (1962-1965) por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) foram e, em muitos contextos, ainda são muito influentes na motivação dos fiéis católicos para a luta política. Muitos deles se tornaram militantes de referência em movimentos sociais, sindicatos, partidos políticos e associações de moradores. As ideias de conscientização, democratização e organização são elementos fundamentais para os agentes pastorais engajados no trabalho das CEBs. Estas comunidades se espalharam nos anos 1970 e 80 no Brasil e na América Latina. A teologia da Libertação fundamenta-se na ideia de que “[...] deve haver uma necessária relação entre a teologia e contextos socioeconômicos” (COSTA; ZANGELMI; SCHIAVO, 2010, p. 33). As Casas Familiares Rurais têm origem no movimento da Teologia da Libertação, que teve como principais agentes os intelectuais cristãos: Gustavo Gutierrez, no Peru, Leonardo Boff no Brasil, e Enrique Dussel, no Equador e no México. Junta-se a estes Paulo Freire, um intelectual que não tinha vínculo à teologia, mas militava pela a dinâmica da dialética opressão/libertação donde emergiu a Pedagogia do Oprimido, o Teatro do Oprimido, música, poesia, Pintura do Oprimido.

bacharéis em Direito na Universidade Federal de Goiás (UFG), localizada na antiga e barroca cidade de Goiás” (LERRER, 2012, p. 452).

Esse fato histórico, o da conquista do diploma do curso de Direito, por uma turma formada por assentados e membros de movimentos sociais e sindicais de luta pela reforma agrária, enfrentou muitos obstáculos legais¹¹², promovidos pelo Ministério Público Federal, e a formatura só se efetivou graças à criação do Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, em 1998.

Portanto, o Pronera se originou a partir do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), encontro que celebrava os dez anos do Setor de Educação do MST. Lerrer (2012, p. 456) discorre que “[...] eram previstas 400 pessoas e apareceram 700 [...]” para o I Enera e que os coordenadores do MST “juntaram os 50 professores universitários durante o encontro, e fizeram uma conversa pensando um programa nacional de formação de professores da reforma agrária”. Após passar de ação de governo à política de governo, o Pronera teve como propósito regular um recurso específico do MEC, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que visa garantir alfabetização e instrução formal em diferentes níveis de ensino para populações assentadas, além de facilitar o acesso à alfabetização e à escolarização de jovens e adultos do meio rural, na formação de educadores para escolas de acampamentos e assentamentos e na formação técnico-profissional de nível médio e superior.

De acordo com o Incra, desde sua criação em 1998 a 2010, o Pronera beneficiou cerca de 450 mil jovens e adultos que vivem no meio rural, sendo a maioria deles (346.629, ou seja, 76%) no período de 2003 a 2010, quando foram investidos cerca de R\$ 201,7 milhões (INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2016). O programa ofereceu, neste período, cursos de educação básica (alfabetização, ensino fundamental e médio), cursos técnicos profissionalizantes de nível médio e cursos superiores e de especialização. De acordo com a pesquisa de Lerrer (2012), dos 450 mil jovens e adultos beneficiados pelo Pronera, que conseguiram diploma de ensino superior em turmas iniciadas entre 1998 e 2010, a autora encontrou um total 2.951 alunos integrantes ou vinculados a

¹¹² Conforme Lerrer (2012) o curso sofreu duas ações movidas pelo Ministério Público Federal (MPF). A primeira se propunha a impedir que a turma fosse aprovada pelo Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás. No entanto, mais de 600 pessoas se inscreveram para o vestibular, 60 foram aprovadas e 57 concluíram. A segunda ação do MPF foi contra o Incra e a Universidade Federal de Goiás para impedir sua formatura, alegando que a turma especial de beneficiários da reforma agrária violava a Constituição, que expressa que o acesso à universidade tem que ser universal. A ação do MPF foi julgada em 24 de agosto de 2012, e a turma especial de Direito teve sua titulação garantida (LERRER, 2012).

movimentos sociais do campo que obtiveram certificados de cursos de graduação e especialização oferecidos predominantemente por universidades federais durante o período.

Para a autora,

O Pronera é produto da experiência e demanda formulada pelos quadros do MST que souberam aproveitar uma “oportunidade política” que se abria durante a expansão da luta pela reforma agrária pelo país na segunda metade da década de 1990. Pode-se dizer que o programa é a culminância de uma trajetória de luta por uma educação de qualidade voltada para o atendimento de crianças e de trabalhadores do campo, que começa a se estruturar dentro da luta social dos sem-terra já na Encruzilhada Natalino, grande acampamento formado na Fazenda Annoni, no Rio Grande do Sul, no início dos anos 1980, em plena ditadura militar, que é uma das origens importantes das formas de luta desenvolvidas e difundidas pelo país pelo MST a partir de meados da mesma década. A primeira escola de sem-terra foi criada justamente no acampamento Nova Ronda Alta, que reuniu as famílias que resistiram nos anos de luta deste acampamento da “Encruzilhada”, tornando-se um dos símbolos do ocaso da ditadura militar (LERRER, 2012, p. 456).

Desse modo, a Educação do Campo, enquanto direito, engendrou-se a partir do MST. A preocupação com a formação/escolarização das crianças que viviam sob lonas pretas na Fazenda Annoni, Rio Grande do Sul, levou o Setor de Educação do MST¹¹³ a lutar pelo atendimento escolar desde 1985, agregando pessoas com o mesmo objetivo a promoverem o I Encontro Nacional de Educadores do MST em São Mateus, no Espírito Santo (LERRER, 2012).

Conforme afirma Luz (2017, p. 7697), “[...] o MST compreende a educação superior não somente como um degrau para a ascensão social, mas também como um passo importante e indispensável para os processos de gestão democrática numa sociedade rodeada de campos de disputas políticas, sobretudo de classe”. Neste sentido, as lutas protagonizam uma concepção de educação autônoma, contra-hegemônica, com condições iguais a todos, de acesso e permanência dos estudantes.

Comprendemos com Molina (2010) que, na materialidade e na dinâmica do Pronera, foram ampliadas as discussões sobre a instituição de políticas públicas de Educação do Campo. Além de um amplo debate acadêmico produzindo um diálogo com uma nova perspectiva de construção do conhecimento e de pesquisa, a qual reconhece os sujeitos camponeses como sujeitos coletivos de direito, ao mesmo tempo, este diálogo estabelece o rompimento conceitual ao reconhecer os camponeses como produtores de conhecimento e não apenas como objeto de pesquisa.

¹¹³ Conforme Lerrer (2012, p. 456) no ano de 1995, o Setor de Educação divulgou que “[...] 250 assentados estavam frequentando os cursos de Magistério e de Técnico de Administração de Cooperativas, 80 frequentavam cursos superiores e muitos estavam matriculados em cursos supletivos de 1º e 2º graus”.

Este reconhecimento está presente nos processos educacionais da CFRTV e da CEACV. Ao articularem educação e trabalho, TE e TC, saberes tradicionais com científicos, trabalho escolar e trabalho familiar, estabelecem a efetivação da produção de epistemologias do Sul. Ou seja, o reconhecimento do camponês a partir da produção de ciência pelo território Casa Familiar Rural, como ciência da prática social dos sujeitos.

Contudo, a educação do campo, assim como o PRONERA¹¹⁴, uma das políticas públicas de maior abrangência no território do campo brasileiro, ainda estão colocados como experiências, no sentido de que requerem a construção de novos caminhos para sua continuidade, especialmente na inter-relação Universidades, Movimentos Sociais e Estado.

Se houver continuidade¹¹⁵, no caminho a ser percorrido e em sua materialidade, coloca-se como desafio à institucionalidade da política a identificação de inserção de mais universidades, o reconhecimento e a legitimação da experiência. Neste sentido, há também a necessidade de mudança nos padrões modernos de construção do conhecimento, a concreta universalização do direito à educação requer o trabalho continuado e permanente para a superação desse modelo calcado no produtivismo, no consumismo e na degradação dos Bens Naturais de toda a humanidade (MOLINA, 2010).

Nos fóruns e debates que oportunizam a reflexão sobre os territórios dos projetos distintos de desenvolvimento e a produção social do conhecimento, Fernandes e Tarlau (2017, p. 556) discutem a “Educação do Campo como estratégia para mudar o mundo”.

Mudança, transformação e superação são palavras recorrentes nos documentos referentes à educação. Entender a educação numa perspectiva territorial é associá-la ao desenvolvimento, às transformações e à superação. Isso significa que a educação está relacionada com todas as outras dimensões. O que é diferente de uma perspectiva

¹¹⁴ O “Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), ocorrido em Brasília, em 2018, apresentou uma Carta-Manifesto sobre os 20 Anos da Educação do Campo e do Pronera”, salientando que, a partir das relações de violência social do sistema do capital sobre a exploração do trabalho humano (a opressão de classe, étnico-racial e de gênero, diversidade geracional e a depredação da natureza, entre outras.), a reprodução ampliada do capital se constitui por meio da privatização das forças, humana e da natureza, entendidas como mercadorias. Em nosso país, a educação tem sido o principal espaço para o capital, no qual empresários têm alterado a legislação brasileira em benefício próprio, pudemos verificar, conforme a reforma do Ensino Médio, que em sua “[...] Medida Provisória 746/2016 [...] institui uma lógica gerencialista à gestão escolar e um currículo de natureza neotecnista, abrindo espaço para a entrada solene e formal das empresas e suas organizações na disputa pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que movimenta um orçamento anual de mais de 130 bilhões de reais” (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2018, p. 02) e que está em vias de ser cortado das instituições que dependem do recurso para continuidade de seus projetos. Segundo o manifesto, “[...] tal medida, somada aos cortes nas bolsas das/os indígenas, quilombolas e pessoas de baixa renda, aos cortes nos recursos gerais das Universidades – em que as/os primeiras/os a serem atingidas/os são as/os estudantes das periferias das cidades e estudantes do campo – indicam um período de fechamento do acesso das classes trabalhadoras do campo e da cidade ao Ensino Superior” (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2018, p. 03). Por dentro deste fundo foram sendo efetivadas as políticas públicas da luta camponesa, entre tantas outras populares, construídas pelos sujeitos em movimento de resistência contra o capital.

¹¹⁵ Com a extinção da SECADI, pelo governo atual, não temos garantia de sua continuidade e manutenção.

dicotômica em que a educação é separada das outras dimensões — da política, da econômica, da cultural —, mas é vista como solução para todos os problemas. A educação como condição e a educação como solução são paradigmas distintos que evidenciamos neste trabalho. Em geral as instituições assumem mais a postura dicotômica porque não exige compromisso como a transformação e a superação. Por essa razão, o Estado e as comunidades são instituições fundamentais para cuidar da educação, porque não podem separá-la do território em que está inserida. São instituições territorializadas, enraizadas, diferentes das que não possuem vínculo com o território, que fazem a transposição de seus valores e princípios exteriores para o território da escola, ignorando os princípios e valores das comunidades, separando a educação do território. As instituições precisam ter vínculos territoriais com a escola.

Para os autores, toda educação produz um território e por ele é produzida. Se estas instituições (CFRTV e CEACV) intencionam uma educação do campo, de acordo com os egressos das escolas, brasileira e portuguesa, esta multidimensionalidade, da educação e do território, estabelecida pelas relações que ocupam as CFRs, a Pedagogia da Alternância e o modo de vida destes camponeses, começa pelos princípios, valores estabelecidos como fundamentais, bem como, pelos instrumentos utilizados nesta dinâmica.

Compreendemos a reciprocidade entre as territorialidades: as Casas Familiares Rurais, com origem na Europa, e a Educação do Campo proposta pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no Brasil. Estes territórios em relação buscam um diálogo entre as culturas, o sistema econômico, o trabalho, a política, o direito à educação, o direito a terra, à estrutura agrária, às políticas públicas, à soberania alimentar, ao reconhecimento quanto ao gênero, à etnicidade, a ser sujeito coletivo, a poder decidir o quê, como e quando produzir, aos Projetos de Vida a serem desenvolvidos, a outra convivialidade possível. Assim, diferenciam-se enquanto suas especificidades culturais, porém têm um projeto comum, em cujo é uma formação que possa ser mediadora da territorialização do camponês no seu lugar de vida. Ambas buscam e se apropriam de saberes da educação do campo e suas pedagogias (Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Alternância, Pedagogia do Movimento, Pedagogia histórico-crítica, Pedagogia Socialista) em um processo constante de trocas e de interlocução que tem produzido significativas transformações na vida dos sujeitos e seus territórios. Do mesmo modo, os territórios são mediadores de outras possibilidades e formas de resolver os desafios do dia a dia do campo.

4.3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, AS CASAS FAMILIARES RURAIS E SEUS INSTRUMENTOS DE TRANSFORMAÇÃO

O sentido de discutir o início do movimento pela educação do campo no Brasil, por dentro da história do MST, nos leva a pensar sobre os meios que entrelaçam a pedagogia do

movimento e a pedagogia da alternância, assim como os instrumentos que aglutinam os saberes/conhecimentos em uma epistemologia maior, que são as epistemologias do Sul. É neste sentido, também, que podemos visualizar o porquê da necessidade de reconhecer e dar visibilidade a outros processos educativos, entendidos como dinâmicas contra-hegemônicas de trabalho-educação de diversos povos do campo, os quais podem ser vistos nas lutas camponesas do Brasil, de Portugal, da África, da América Latina, que, obviamente, se situam do lado do não-visível, não-existente, não-necessário, não-reconhecido, ao capital e à estrutura dominante global.

Gaudêncio Frigotto, no início do livro *A educação para além do capital* (MÉSZÁROS, 2008, p. 02), considera que “[...] sob as relações sociais capitalistas, que estão sob o controle do sistema do capital, não poderá haver mudanças profundas no sistema educacional”. Contudo, partimos da compreensão de que a categoria central da discussão, no sentido contra-hegemônico, seja a do trabalho, da organização social capitalista moderna e das consequências do processo sobre a vida dos trabalhadores, dos produtores da atividade humana, constituindo-se como elemento principal para a análise da relação do homem com a natureza e a formação do ser social, como crítica a tais processos, no capitalismo, principalmente, como possibilidade transformadora na qual uma formação/educação pode mediar uma melhoria do imediato.

Como Santos, B. (2018), centramo-nos nas consequências do capitalismo na vida diária do camponês, por meio da discussão sobre as relações sociais que envolvem a trama educação-trabalho e suas possibilidades de emancipação humana.

Conforme Escurra (2016, p. 27), é fundamental fazer a crítica, pois, “[...] como resultado desta centralidade, os indivíduos são unidimensionalizados, exteriorizados de seu conteúdo humano, reduzidos a meros trabalhadores e, paradoxalmente, perdem o sentido da produção, são submetidos a uma dinâmica estranhada”. Ou seja, a dissociação do modo de produção daqueles que produzem a vida material causa um estranhamento ao ser social, pela perda do sentido ontológico, originário do processo de trabalho como motor educativo.

De acordo com Hungaro (2014, p. 75) “[...] a vida social é mais ampla que o modo pelo qual os homens produzem sua existência social”, visto que o trabalho, no sentido antagônico ao trabalho utilizado pelo capital, é a essência do homem que, ao produzir sua existência, se produz como ser social e histórico. Perguntamos: de que maneira a educação, por meio da escola, poderia ser uma possibilidade de encontro do trabalho com o ser ontológico?

A hegemonia da produção capitalista transformou as condições e as formas de trabalho modernas, sobretudo, as novas relações de educação, adaptadas às demandas da industrialização, aumentando a distância entre o que é e o que deveria ser a educação. Nessas

condições, o trabalho tem negado a própria essência humana, ou seja, promove a unilateralidade e a competição em oposição à omnilateralidade humana.

Contudo, vimos conforme os autores, que são as relações opressoras que podem desencadear as relações para a transformação da condição de subalternização. Como afirma a jovem egressa, são *muitas coisas juntas que fazem com que gostemos da escola*:

A integração de jovens de vários municípios, Augusto Pestana, Ijuí, Condor, Catuípe, [...] aprender a conviver com pessoas de outros lugares, os estudos que têm na *Casa*, as visitas, as palestras, os conhecimentos, sempre um pouco pra repensar como fazemos na nossa propriedade. Aqui em casa, fizemos um projeto de vida que agora é conjunto. Lá em casa todos trabalham nele, com galinhas de postura, e deu certo, é uma das atividades principais e segue até hoje, sinto que fizemos uma boa escolha (C. R., entrevistada brasileira, 2017).

Estudos têm mostrado que a intensificação da urbanização está associada à falta de oportunidades, de trabalho, de educação/formação, assim como, ao conseqüente aumento da pobreza no campo, que obriga os camponeses a buscarem outros meios de vida nas cidades (CASTRO, 2012; ABRAMO, 2007).

Claro que sim, nós precisamos buscar conhecimentos, educação superior, mas o conhecimento tácito supera qualquer outra coisa, e essa é a mais valia que nós temos, um conhecimento nato está consigo, os animais não falam, a interpretação de doenças e de todo o resto, e as plantas também não falam, e é preciso ter olho, não sei qual é a expressão que vocês usam no Brasil, mas é preciso ter olho, e isso posso dizer que a CEA Campo Verde nos ensina também (H. M. M. L., entrevistado português, 2018).

A discussão em torno do trabalho e da educação estão associadas às mudanças na organização do trabalho e suas demandas à formação dos/as trabalhadores/as durante o capitalismo do século XX e neste início do XXI. Este mesmo jovem egresso aponta caminhos, do ponto de vista de sua emancipação,

[...] nós temos que ter visão e temos que ter valores. Aqui, posso dizer que é uma escola recente, mas tem os valores à moda antiga, quero com isto dizer, que se perdeu muito o sentido da humanidade no outro ensino, e que, portanto, esta Escola, é uma Escola mais rural, o resto do pessoal tende a ser menos sociável, ou falta de algumas competências sociais, isso vê-se a olhos vistos. Os filhos de agricultores, como foram criados na ruralidade, têm outra vida, (...) não têm tantos vícios, se calhar, nem a metade de como o resto do pessoal da cidade, isto tem que ser passado para as pessoas. O fato de nós não termos a capacidade de passar duas horas, estou a generalizar, a olhar pra livro, deve-se perceber que, se calhar, os filhos de pessoas que vivem em um ambiente rural, só conseguem passar 45 minutos com um livro nas mãos, porque estão a pensar no trabalho em casa, a pensar que têm trator a arar, têm que tirar leite da vaca, têm que dar comida aos porcos, ou o que quer seja. E depois este trabalho influencia no estudo deles, porque a cabeça já está ocupada pensando sobre como fazer cada vez melhor o seu trabalho, [...] isto é como um trabalhador estudante é o exemplo mais prático que eu tenho (H. M. M. L., entrevistado português, 2018).

Esta enunciação condiz com o propósito das CFRs do estudo e com os fundamentos da educação do campo. Roseli Caldart (2013), ao retomar o compromisso de que a Educação do Campo tem com a *relação educação e trabalho, escola e produção*, enfatiza a atual matriz formativa pautada em trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história, como matrizes pedagógicas que devem compor o ambiente educativo.

Dessa maneira, a partir das demandas estruturais da materialidade da vida está o trabalho dos sujeitos sociais e a relação com processos educativos. Percebemos que os jovens, egressos da CFRTV (BR) e da CEACV (PT), têm produzido a vida e se produzido enquanto pessoas críticas, coletivas e com agência comunitária, pela forma como se organizam, pelas relações sociais que estabelecem na escola, na família, nas associações e espaços políticos de convivência.

Considerando as relações fundadas na divisão social do trabalho e no condicionamento a uma determinada atividade no meio rural (leiteira e demais commodities), por força exterior ao próprio sujeito, especialmente o jovem agricultor que vive e quer continuar no campo, precisa ter acesso a outras mediações para transformar a própria realidade. Que meios e instrumentos são desenvolvidos e utilizados pelas CFR/escolas, no desenvolvimento do processo educativo como práxis transformadora? Quais as prioridades, quais os sentidos acerca dos valores culturais, econômicos, políticos, sociais e dos modos de vida do campo?

O espaço escolar tem fundamental importância neste processo pelo caráter transformador que poderá ter sua intencionalidade formativa na vida concreta dos estudantes. Para isto, a organização do trabalho pedagógico de uma casa familiar rural torna-se a organização de um espaço-tempo político e dá-se em nível da escola e em nível da aula, ou melhor, dos “espaços em que acontecem aulas” (TE e TC), em sua relação com o contexto social imediato; a transformação depende das ações que emergem do seu PPP. Portanto, o PPP não é apenas mais um documento que formaliza a intenção, mas denota a concepção de práxis, que se organiza da prática reflexiva da própria realidade dos sujeitos coletivos de cada territorialidade educativa.

As casas familiares rurais estudadas articulam as atividades teórico-práticas pautadas, de um lado, na ação que subsidia o pensamento para a construção de novas ideias (campo/moradia/global) e as formas diferenciadas de intervenções na realidade educacional, e, de outro, a teoria representada por um conjunto sistematizado a partir dessa prática pedagógica, que também acontece na experiência pelo trabalho camponês em seus cotidianos de vida. As atividades observadas e vivenciadas durante a investigação retratam o objetivo final do PPP das instituições, ou seja, a emancipação daqueles que refletem, agem e refazem: os jovens, os

formadores, os monitores, a governanta, os pais e familiares, a comunidade. Por isso, a elaboração de um PPP,

Exige um reconhecimento e a análise acerca do papel social dessa escola na comunidade em que está inserida, e para tanto é necessário investigação e reflexão. Nesse sentido é fundamental pensarmos em nosso país, Estado e município de tal forma que o projeto de escola esteja articulado e que deles faça parte. Essa articulação, sempre crítica, deve ser objeto de investigação, reflexão e avaliação, o que consubstancia o Projeto como espaço-tempo de aprendizagem de todos. O PPP é um documento que não se reduz apenas à dimensão pedagógica, e menos ainda ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O PPP é, portanto, um produto específico, que reflete a realidade da escola situada em um contexto mais amplo, que a influencia e que pode ser por ela influenciado (GASPARI; MEURER, 2010, p. 56).

Precisa haver uma articulação mediata e imediata entre a intenção da escola e a vida do estudante. O relato do pai de um jovem mostra o quanto a intencionalidade pedagógica da *Casa* está em consonância com suas próprias aspirações,

[...] nós gostamos muito da CFR, o filho vai pra lá e tu fica tranquilo, sente seguro, pelos valores que a escola vive, as equipes, da cozinha, do pátio, da espiritualidade, os estudos importantes pra agricultura hoje, e toda a família aprende a ver o mundo e enfrentar a realidade (Pai do J. G. de L. P., entrevistado brasileiro, 2017).

E o filho complementa,

[...] eu aprendi muito, tínhamos as aulas com professores [...] que faziam a gente pensar sobre a vida e as coisas que dizem respeito ao campo e à nossa vida aqui. Outro momento importante era o da Colocação em Comum, a gente já chegava na segunda e os assuntos serviam pra realidade de todos nós (J. G. de L. P., entrevistado brasileiro, 2017).

A egressa expressa o quanto o seu fazer tem relação com a formação que teve acesso na CFR.

Eu tomo conta dos animais, da horta, tomo conta da subsistência, ajudo fazer ITR (Imposto Territorial Rural), estou na diretoria do Sindicato há 4 anos, de secretária, participo de projetos, por exemplo, esse de 150 mulheres que dou curso de informática em 23 comunidades, todo o ano eu escolho duas turmas e atuo com elas toda semana. Eu fiz um curso e dou o curso básico. Gosto bastante e trabalho também com os jovens, sou coordenadora regional da juventude, pra promover a juventude do meio rural, então eu vou bastante pra Porto Alegre pra levar as demandas dos jovens daqui. Tudo isso iniciou por ter vindo estudar aqui na CFR (V. K. B., entrevistada brasileira, 2018).

Outra egressa salientou a formação de uma consciência sobre a produção, “[...] além da convivência social, aprendi bastante coisa sobre a própria agricultura, desde a questão de

orgânicos, produzir sem venenos, de forma barata e alimento saudável” (S. de F. P., entrevistada brasileira, 2017).

A proposta¹¹⁶ dos Centros Familiares de Formação por Alternância intencionam uma perspectiva que, ao congregar educação e trabalho, o mundo escolar do alternante se articula com o mundo que o rodeia, em tempos e espaços complementares de conhecimentos e de aprendizagens. Por seus fundamentos e meios que, historicamente, materializaram a proposta, percebemos que em suas relações e condições materiais, enquanto os sujeitos se educam dialogicamente, podem formar uma identidade coletiva, construindo-se um espaço social que vai se constituindo pela organização, capacidade para a tomada de decisões, a prática das ações conjuntas e participativas, tidos como aspectos fundamentais da vida e, por consequência, enquanto produzem o território se produzem como pessoas (ZIMMERMANN, 2014; ZIMMERMANN; MEURER, 2016).

Além disso, pesquisadores destas experiências e do processo emancipatório dos jovens agricultores em formação nas CFRs ressaltam que o desenvolvimento da proposta pedagógica pela Pedagogia da Alternância segue um complexo itinerário, como uma engrenagem que possibilita o entrelaçamento dos tempos e espaços de aprendizagem (ZONTA; PACHECO, 2016). Segundo as autoras, os instrumentos pedagógicos da alternância podem ser assim apresentados:

¹¹⁶ A Pedagogia da Alternância consiste em uma organização teórico-metodológica que conjuga diferentes experiências formativas, distribuídas ao longo de tempos, espaços e saberes, distintos e alternados, porém complementares, tendo como finalidade uma formação integral e profissional e o desenvolvimento do meio (GIMONET, 2007).

Figura 17 - Instrumentos Pedagógicos da Alternância



Fonte: Zonta e Pacheco (2016).

A pesquisa participativa é o primeiro momento, no qual, em TC, a partir do conhecimento e reconhecimento da moradia, do espaço de vida do jovem, como é chamado o educando da CFR, juntamente com a família, avaliam-se as condições estruturais e conjunturais e as possibilidades de ações que podem ser colocadas como alternativas a serem estabelecidas no sentido de aprimorar e desenvolver seu meio. Para isto, é necessário e importante que o jovem conheça, detalhadamente, toda a área e potencial da propriedade/moradia relacionando-a do local ao global.

Além disso, conforme o diretor da CFRTV (BR), é fundamental um diálogo permanente entre a escola e a família e entre o jovem e a família. “Isso é fundamental, porque a relação de confiança tem que ser construída na família, no diálogo, entre os que vivem no dia a dia. 80% das famílias têm essa dificuldade, o pai tem medo, no início, ela acontece aos poucos e a *Casa* tem um papel de apoio pra família” (V. T., entrevistado brasileiro, 2017).

O conhecimento adquirido aqui é muito bom, com o conhecimento que a gente precisa pra realidade que a gente vive. Tudo começa por saber tudo sobre a propriedade, cada cantinho de casa, quais as potencialidades da terra, o que não temos capacidade de produzir, como melhor utilizar o que temos. São importantes as visitas técnicas, conhecimentos de gestão, e tudo o que acontece no mundo é aprofundado com a

realidade daquilo que a gente vive, diferente das outras escolas (S. M. P., entrevistada brasileira, 2017).

Além disso, é importante uma formação em TE que coloque em xeque a dinâmica da economia brasileira, dos processos produtivos da agricultura, do campo e da região, assim como, as relações que envolvem o mercado e o setor financeiro e bancário. O TE deve proporcionar momentos de estudos e discussões acerca da conjuntura e da estrutura do modo de produção e do desenvolvimento da sociedade, associando as diversas áreas de estudo que interseccionam a produção da vida dos estudantes, integrada à matriz curricular da instituição: “Lá tínhamos um momento de *colocação em comum* que ajudava bastante, porque a gente pensava sobre a nossa moradia. Tudo foi importante. Agora eu e meu pai fazemos a gestão da propriedade” (J. A. R., entrevistado brasileiro, 2018).

Em consonância com os coletivos pesquisados, é por meio dos instrumentos do processo educativo que poderão ocorrer tais mudanças, requeridas pelo jovem e pela família. Dentre todos, o principal instrumento é o *Plano de Formação*¹¹⁷, que representa toda a dinâmica de organização das 14 alternâncias letivas, com o objetivo de integrar prática com teoria, experiência de vida com as reflexões teóricas da escola.

Essa organização das atividades a serem desenvolvidas em todas as alternâncias da CFR, é construída com a participação dos envolvidos (jovem, família, associação, formadores, Estado), podendo ser reconstruídas, conforme as constantes transformações vividas durante o percurso; 2) *Plano de Estudo*: instrumento de trabalho na propriedade/moradia/exploração, no qual o jovem descobre e expressa a própria realidade; 3) *Colocação em Comum*: momento de retorno da moradia/propriedade/exploração para a CFR, no qual ocorre a troca de experiências que objetiva conhecer diferentes contextos sobre o mesmo tema. Seus pilares são: saber escutar, saber perguntar e saber falar; 4) *Caderno de Alternância*: elo de ligação familiar com monitores e a CFR; registro de todas as atividades e evolução dos jovens durante os três anos; 5) *Caderno da Realidade*: instrumento de reflexão e formação integral, onde o aluno anota e reflete sobre a realidade, faz uma tomada de consciência; 6) *Cursos e exercícios*: momento em que começa a alternância, processo que, a partir da vida concreta, se utiliza a tecnologia e o conhecimento sistematizado visando à formação profissional e integral. 7) *Visitas de Estudo*: conhecimento de novas realidades, novas técnicas, confrontando diferentes realidades, deve ser planejada, ter relação com o tema gerador e ter o jovem como protagonista desse intercâmbio com outras

¹¹⁷ O Plano de Formação da CFRTV (BR) assim com Referencial Curricular da CEACV (PT) estão em Anexo A e Anexo B, respectivamente.

propriedades. 8) *Experiências*: é a parte da prática da Pedagogia da Alternância; por meio de experiências o jovem inova e melhora as atividades do meio socioprofissional.

Nos espaços estudados, em vista do processo educativo, percebe-se uma organização que possibilita uma conectividade recíproca entre a comunidade e a escola. Durante a semana que comemorou o aniversário da CFR Três Vendas (BR), de 24 a 29 de setembro de 2018, concomitante à dinâmica letiva da *Casa*, ocorreram momentos que valorizaram os conhecimentos das pessoas que vivenciaram a história antiga do lugar. As rodas de conversa, ou “Filós”, reviveram a história de formação da Vila Três Vendas, bem como os modos de vida daquele período histórico que os colocava frente a outros desafios a serem superados e como o grupo enfrentava tais dificuldades.

Estes momentos são permeados por discussões que colocam em diálogo dois mundos intimamente ligados, mas considerados pela educação formal institucionalizada como mundos diferentes. As conversas e o diálogo do encontro uniram idades, vivências, conflitos, valores, e geraram um novo olhar, uma nova aprendizagem. Conhecimentos que se originam dos desafios a serem superados ainda hoje na história dos homens, porque, as contradições têm origem na forma como se articulam no interior das relações de produção e nos processos de apropriação humana da natureza. Cada nova geração se defronta com as condições materiais e imateriais deixadas pelas gerações anteriores. A dialética entre o legado e a transformação gradual ou revolucionária destas condições já se anuncia no interior desse processo cumulativo (DOS SANTOS, 1986).

A estreita interlocução entre as famílias e a escola destas *Casas*, entre o conhecimento culturalmente produzido e o que se constitui no movimento da escola e, mais ainda, entre o jovem alternante e sua família e a comunidade, em um diálogo contínuo, este vai-e-vem é considerado pressuposto para a práxis dos tempos (TE e TC) e nos desdobramentos histórico-culturais entre ambos.

As fotos abaixo registraram o Encontro de Egressos da Casa Familiar Rural Três Vendas que juntou mais cinco Casas Familiares Rurais do Rio Grande do Sul. O dia de estudos, palestras, feitura de melado, depoimentos, jogos, reuniu as famílias, egressos, estudantes, pessoas da comunidade, representantes políticos e de instituições parceiras como a Emater, STR, Coordenadoria de Educação, entre outros. Como o registrado em fotos, foi um momento de socialização e de aprendizados que proporcionaram a integração de saberes entre as gerações e a comunidade.

Figura 18 - Encontro dos Egressos e das Casas Familiares Rurais do RS, 2018



Fonte: Acervo autora, 2018.

Percebemos que a intencionalidade de cada uma das CFRs se materializa a partir do Plano de Formação em consonância com o Projeto Político Pedagógico. Assim, tanto o da Casa Escola Agrícola Campo Verde como o plano da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas traduzem a conexão desta matriz curricular com as demandas que atravessam o campo do agronegócio. Do mesmo modo, o Plano de Formação da CFRTV demonstra a relação

com a proposição dos temas dos projetos profissionais de vida desenvolvidos pelos egressos 2008-2016, como veremos adiante.

Verificamos que, no Plano de Formação da CFRTV (BR), são especificadas as 14 (quatorze) semanas de alternâncias por ano. Cada semana, a partir do tema gerador, estabelece os conteúdos a serem trabalhados nas grandes áreas, integrando a partes em um todo formativo: Ciências Agrárias Parte Diversificada, Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Observa-se que, em cada alternância existe uma sincronia transdisciplinar, bem como, um entrelaçamento que caminha durante todo o processo, desde a primeira alternância, no primeiro ano escolar focado nas relações socioterritoriais.

Eu nunca tive dificuldade, porque o pai sempre entendeu e viu pelo bem o que eu queria fazer e implementar aquilo que aprendia na escola. Meu pai sempre entendeu minha situação de aluno em casa, a gente sempre conversou em casa e sempre consegui desenvolver meus projetos, meus planos, sempre consegui colocar em prática. A diferença na CFR é a gente aprender a parte teoria e a parte prática, porque a prática em casa te traz a realidade. É ali que a gente aprende mesmo, fazendo na propriedade. Meu projeto é com galinhas de postura. Está em andamento, tenho 120 galinhas e quero até o fim do ano quero aumentar para 300 (J. M. dos S., entrevistado brasileiro, 2017).

Articulados em um processo formativo, o pensamento e a fala do jovem demonstram um grau de reflexão, ao salientar sua preocupação com a realidade do campo de modo mais abrangente,

[...] o principal problema é a grande quantidade de agrotóxico usada, principalmente pelas grandes propriedades. As pequenas propriedades são bastante afetadas, como é o caso da videira na nossa região, é impossível pelo alto uso de veneno, tomate também é impossível, a não ser em estufa mesmo. Outra questão é a telefonia, internet, temos pouco acesso (J. M. dos S., entrevistado brasileiro, 2017).

Como relata outro jovem, “[...] tudo o que eu aprendi na *Casa* me ajudou. Meu projeto é sobre Gado de Corte e eu já fui com essa ideia, que está em andamento, e está melhor que o leite que nós tínhamos antes, o que eu queria eu tenho, que é continuar fazendo o que eu faço, eu gosto da vida aqui” (L. F. B., entrevistado brasileiro, 2017). Seus pais acrescentam: “[...] a participação (do filho) é muito maior, ele toma conta de tudo, está mais envolvido” (Pai do L. F. B., entrevistado brasileiro, 2017). “Eu estava numa reunião na Emater e eles falaram dessa *Casa* e isso foi uma luz pra nós, nós não sabíamos o que fazer com esse guri” (Mãe do L. F. B., entrevistado brasileiro, 2017). A preocupação da mãe era de que o filho não continuasse os

estudos após o Ensino Fundamental, especialmente por ter de sair de casa e ir todos os dias para uma escola da cidade.

O PPV vem sendo desenvolvido desde o início da formação, em uma relação que se movimenta entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, cadenciando os saberes e a experiência dos jovens entre o campo e a escola, além da construção de uma relação com a família que coloca o jovem não só como ajudante na reprodução familiar, mas como aquele que age no planejamento deste trabalho.

4.3.1 O Projeto (Profissional) de Vida

O PPV é um instrumento fundamental para a formação integral que propõem os Centros Familiares de Formação por Alternância. Esta educação, como afirma a coordenadora pedagógica da CFR de Frederico Westphalen/RS, precisa se estruturar, curricularmente, a partir de uma lógica que contemple o ser humano na sua integralidade. O PPV se constitui no emergir das discussões que ocorrem nas diversas áreas do conhecimento e, articulando teoria e prática, o jovem planeja, junto com a família, para colocar em prática uma ideia viável e possível na sua unidade de produção familiar (ZONTA; PACHECO, 2016). Esta experiência de planejamento e desenvolvimento de um projeto tem possibilitado narrativas de um jovem que se sente valorizado e capaz melhorar sua vida, a de sua família e da comunidade, do seu lugar de vida.

O PPV foi menos mencionado pelos egressos da CEACV (PT), embora seja objetivo da formação. Os relatos o colocaram com destaque em sua história de vida passada, muito presente nos relatos dos egressos mais antigos, como algo muito importante da formação porque estes tiveram a oportunidade de implementar ideias diferentes em sua exploração. De acordo com um dos diretores da instituição, o motivo pelo qual a CEACV (PT) não tem desenvolvido como deveria este aspecto da pedagogia da alternância se deve ao fato de a diminuição dos recursos humanos (monitores, formadores), já que é essencial um acompanhamento mais próximo e contínuo nesta etapa da formação. Em vista disso, não trataremos da realidade da CEACV no que tange ao projeto profissional dos egressos de Portugal.

Por outro lado, os egressos da Casa Familiar Rural Três Vendas iniciavam as conversas dialogando a partir da frase “O meu Projeto de Vida”, demonstrando a dimensão e importância da relação entre a escola e o trabalho em casa, ao detalharem, com orgulho e destreza, os avanços de suas ideias no desenvolvimento da propriedade/moradia. Portanto, o projeto é considerado, pelo coletivo que atua na escola, como um instrumento que efetivamente interliga

a escola à comunidade, por colocar o estudante como agente de sua transformação material, cognitiva, emocional, e também da sua família e meio local.

A escolha e definição do tema do projeto vão sendo articuladas durante os três anos de formação, em tempo escola e tempo comunidade. Conforme Pavei e Cattani (2000, p. 01), em um estudo orientado aos universitários, mas que poderia ser referente aos demais jovens, brasileiros e portugueses, os autores questionam o momento social acirrado em que se constituem os indivíduos como trabalhadores na sociedade deste início de século.

A autonomia dos indivíduos é, em grande parte, conquistada pelo trabalho, fator básico de socialização e um dos elementos definidores da vida moderna. Entretanto, o novo século anuncia graves problemas sócio-econômicos, dentre os quais destacam-se o crescimento alarmante do desemprego e a inserção na esfera produtiva efetivada através de formas cada vez mais precarizadas (contratos temporários, terceirização, com a respectiva diminuição de direitos sociais). Diante desse quadro, como os jovens estão sobrevivendo e projetando a futura vida profissional?

Conforme os entrevistados, a realização do Projeto de Vida dos egressos está inteiramente vinculada ao acesso a terra, à realidade material de sua concretização e ao gosto por continuar a vida no campo, com qualidade, com alegria e usufruindo das condições reprodutivas que teriam em qualquer outro lugar. Quanto à questão estrutural que atribui o valor da terra aos jovens egressos, brasileiros e portugueses, a maioria entrevistada teve sua terra advinda de herança (60%) ou adquirida pelos Programas de Acesso a Terra (40%), inseridos nas políticas públicas para a agricultura, vigentes¹¹⁸ no período no país, para os egressos do Brasil.

O acesso à terra, ou a obtenção de terra (por herança, aquisição, concessão, aluguel ou uso), é central para a agricultura familiar, pois da terra depende a produção rural para o autoconsumo e, ainda para a venda de excedentes em mercados locais. Além disto, a terra é o principal patrimônio dos agricultores. Fatores que de algum modo impeçam ou dificultem o acesso à terra impulsionam a migração para outras localidades, em geral, para as cidades. Por outro lado, processos que facilitem o acesso

¹¹⁸ Nosso objetivo, neste trabalho, não será discutir as políticas públicas para o jovem do campo, faremos menção ao tema quando necessário, nesta discussão. Os programas Banco da Terra (BT) e o Cédula da Terra (CDT) - restrito a alguns estados do nordeste -, que tinham como objetivo “[...] acelerar a realização da reforma agrária ao eliminar a burocracia e longas disputas judiciais concernentes aos processos de desapropriação por interesse social, permitindo que os trabalhadores rurais pudessem escolher as terras desejadas para aquisição e realizar a negociação dos seus preços, eliminando os confrontos. Além disso, essas políticas teriam custo inferior ao processo de desapropriação, fato esse que facilitaria a sua ampliação” (MAIA et al., 2018, p. 02) no governo FHC. A partir de fortes oposições, especialmente dos movimentos de luta pela terra, esses programas foram substituídos, no governo Lula, pelo Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF). Assim, as políticas do PNCF são complementadas pelo Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF A) para o financiamento de projeto agrícola, subprograma similar específico para jovens (PRONAF Jovem) e pela Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (LIMA et al, 2013).

à terra – por exemplo, por meio de políticas públicas – pela mesma razão, impulsionariam a permanência na terra (LIMA et al., 2013, p. 26).

A realidade relatada demonstrou, portanto, que os egressos, por possuírem terra para produzir, organizaram seus projetos de vida a partir desta condição. Assim, os temas dos projetos desenvolvidos implicam no fato de que suas escolhas não são alheias às políticas de desenvolvimento para o campo, nos respectivos anos de planejamento das propostas a serem cumpridas posteriormente por estes egressos. Suas propostas estão alinhadas às possibilidades de acesso a terra que tiveram estas famílias, às potencialidades naturais, produtivas e reprodutivas da unidade de produção familiar (“propriedade”), ao conjunto de convergências e divergências (econômicas, culturais, números de integrantes e trabalhadores da família, etc.) dos interesses familiares no período, tanto do planejamento como de sua execução.

Conforme o Quadro 02, podemos verificar que a Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas, de Catuípe, entre os anos 2008 e 2016, teve como um dos principais temas de projetos escolhidos pelos jovens, na região noroeste do RS, o gado leiteiro, além da diversificação de culturas como subsistência familiar. Entretanto, a produção do leite foi mais planejada entre os anos 2008 e 2012.

Quadro 2 - Projeto Profissional de Vida dos Egressos CFRTV- Período 2008-2016

(continua)

Projeto Profissional de Vida por egresso no período			
	Egresso	Ano de Formatura	Projeto
1	C. C.	2008	Gado de leite
2	C. K.	2008	Gado de leite e criação de terneiras
3	E. S.	2008	Gado de leite a pasto
4	J. D.	2008	Mudas frutíferas e plantio de rosas
5	J. M.	2008	Gado de corte
6	L. R.	2008	Gado de leite
7	L. de C.	2008	Gado de leite e fenação
8	M. B.	2008	Adubação orgânica no milho
9	M. R.	2008	Gado leiteiro
10	O. B. dos S.	2008	Gado de leite
11	R. C.	2008	Hortifrutigranjeiros
12	S. D.	2008	Gado de leite
13	A. F.	2010	Suíno Consorciado
14	C. R.	2010	Galinha de postura
15	C. L.	2010	Manutenção de máquinas agrícolas
16	F. M.	2010	Hortifrutigranjeiros
17	G. R.	2010	Galinha de postura
18	J. M.	2010	Horticultura

Quadro 2 - Projeto Profissional de Vida dos Egressos CFRTV- Período 2008-2016

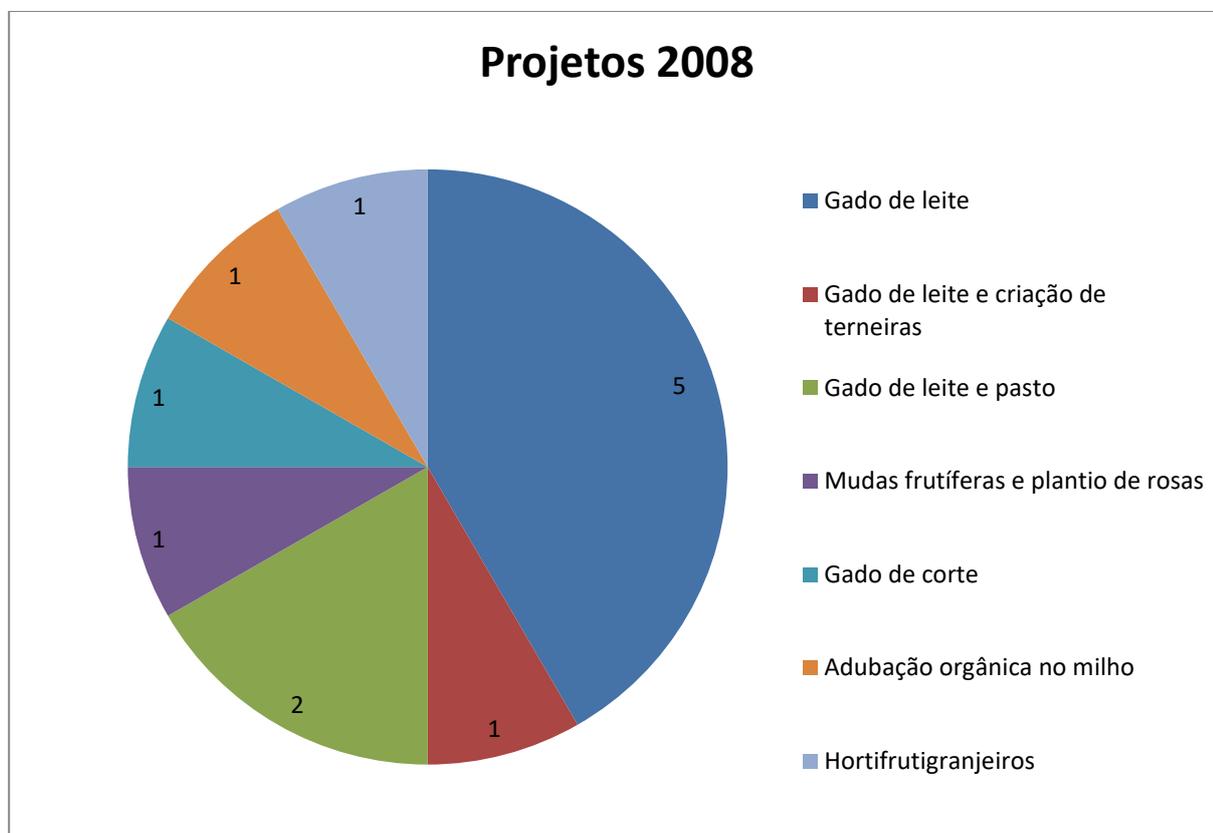
(continuação)

19	J. R.	2010	Criação de terneiras
20	J. F.	2010	Gado leiteiro
21	J. L.	2010	Manutenção de máquinas agrícolas
22	L. F.	2010	Gado de leite
23	M. S.	2010	Gado de leite
24	M. M.	2010	Gado de leite
25	A. S.	2012	Gado de leite
26	C. D. F.	2012	Galinhas poedeiras
27	D. V. dos R.	2012	Queijo caseiro
28	D. L.	2012	Fertilidade dos solos
29	G. B.	2012	Hidroponia
30	J. K.	2012	Agricultura de precisão
31	J. A.	2012	Galinhas poedeiras
32	N. M.	2012	Produção de vinho
33	R. M.	2012	Agroindústria de panificação
34	S. do A.	2012	Agroindústria de cachaça e melado
35	T. A.	2012	Gado leiteiro
36	V. K.	2012	Gado leiteiro
37	A. L.	2016	Sustentabilidade familiar
38	A. P.	2016	Galinhas de postura
39	D. F.	2016	Apicultura
40	F. B.	2016	Morangos semi-hidropônicos
41	G. R. F.	2016	Aves de postura
42	K. M. S.	2016	Agroecologia
43	J. M. de M.	2016	Galinhas de postura
44	J. G. de L. P.	2016	Criação de terneiras
45	J. G. C.	2016	Produção de morangos semi-hidropônicos
46	L. L. B.	2016	Gramas Tifton e Jigs
47	L. L. B.	2016	Produção de leite
48	L. F. H.	2016	Gado de corte
49	L. A. C.	2016	Apicultura
50	L. T. R.	2016	Silo para grãos
51	L. H. da C.	2016	Ovos de codorna
52	M. V. C.	2016	Aves de postura e frango de corte
53	M. P.	2016	Hortifrutigranjeiro
54	M. W. H.	2016	Piscicultura
55	M. K. S.	2016	Bovinocultura de corte
56	P. B. D.	2016	Tomates hidropônicos
57	S.D.	2016	Apicultura
58	S. de M. P.	2016	Propriedade orgânica auto-sustentável
59	S. de F. P.	2016	Produção de hortaliças
60	T. Z.	2016	Horticultura

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos pela CFRTV, 2017.

Nas figuras abaixo, estes projetos foram reagrupados por ano, proporcionando uma melhor visualização acerca dos temas centrais em cada ano: 2008, 2010, 2012, 2016. Destacamos que entre 2012 e 2016 não houve concluintes, visto que a turma que se formaria em 2014 optou por se matricular na primeira turma de Ensino Médio, ingressante em 2013. Ou seja, os jovens que estavam na escola no curso, que até então não emitia certificação em ensino médio e sim em “Qualificação em Agricultura”, optaram por permanecer mais três anos na CFR para certificar-se no Ensino Médio em “Técnico em Agricultura”.

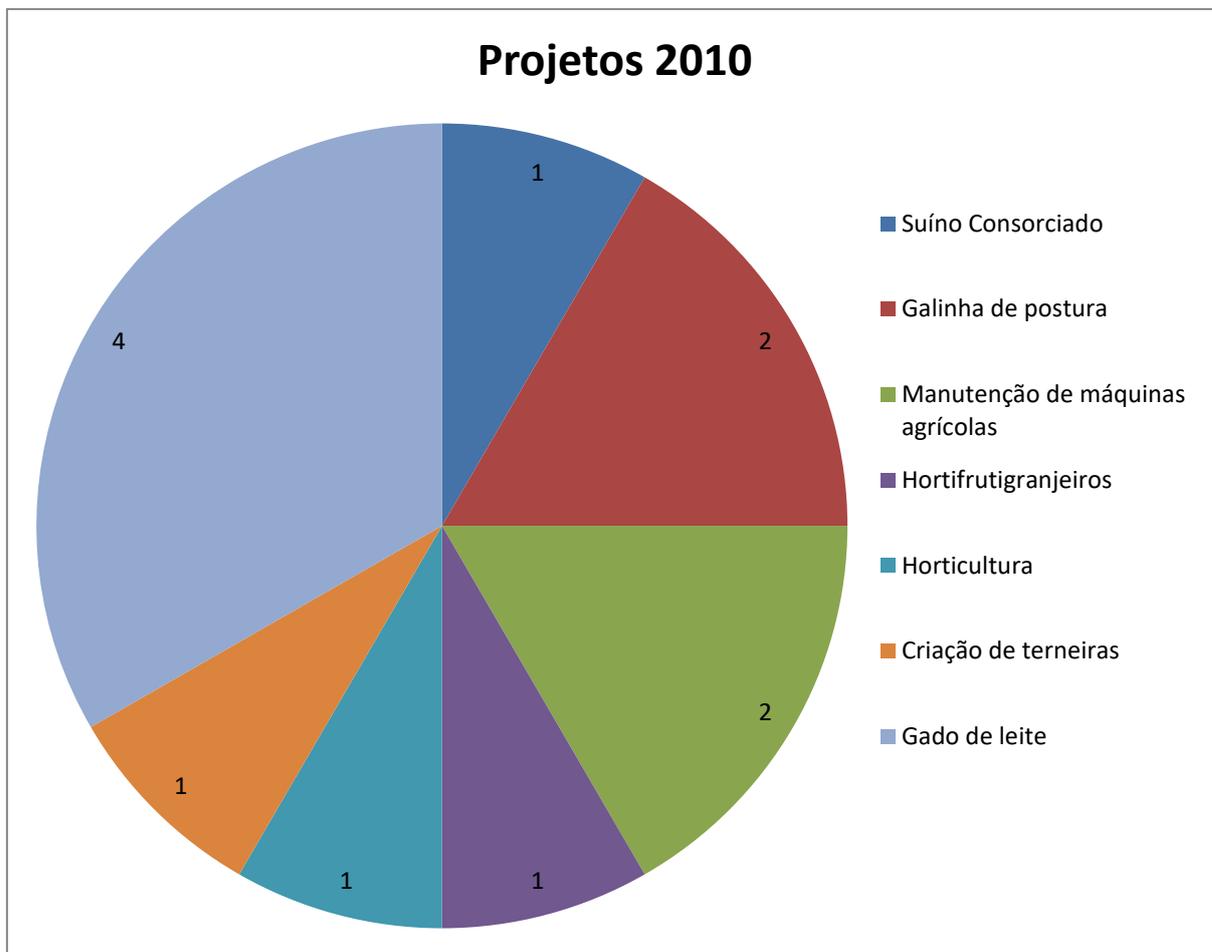
Figura 19 - Projetos Profissionais de Vida (2008)



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos pela CFRTV, 2017.

Observamos que, em 2008, a maioria dos projetos teve como tema central o gado de leite, época de maior demanda pelas cooperativas de leite da região. Já em 2010, o foco foi uma diversificação maior, apesar de a maioria ser sobre o gado de leite.

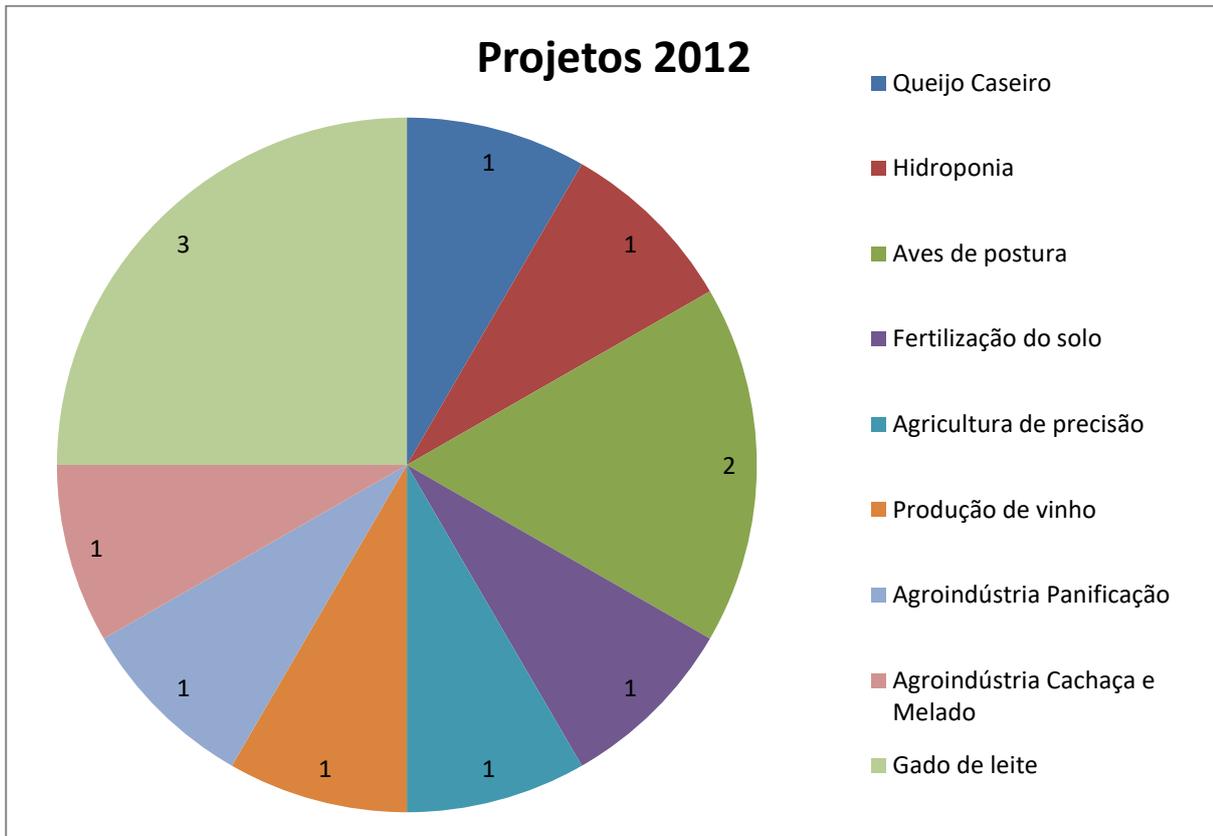
Figura 20 - Projetos Profissionais de Vida (2010)



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos pela CFRTV, 2017.

Em 2012 e 2016 ressalta-se uma diversificação da produção ainda maior, trazendo um olhar mais crítico sobre a questão da sustentabilidade familiar. Embora o termo não apareça na maioria dos títulos dos projetos, a fala dos egressos e o ambiente das moradias demonstram a materialização desta preocupação. Ou seja, muito maior do que aquilo que foi planejado durante a escolarização, foi efetivada uma ecologia mais ampliada de saberes pelas famílias e as mudanças ocorreram a partir e por meio do jovem em suas propriedades/moradias.

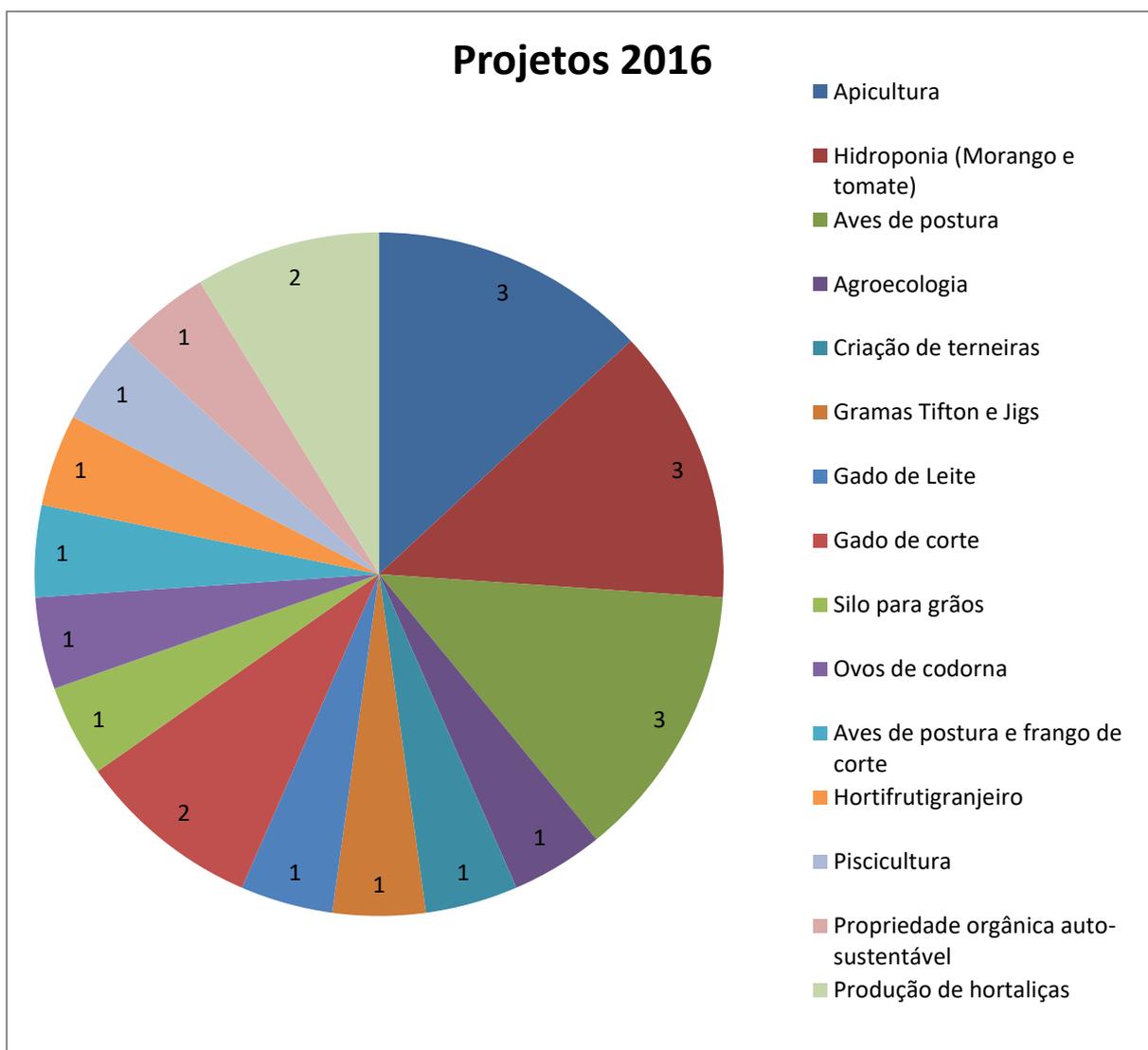
Figura 21 - Projetos Profissionais de Vida (2012)



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos pela CFRTV, 2017.

Com exceção de um projeto (Agricultura de precisão), voltado à plantação da soja, os demais projetos de 2012 demonstram uma intencionalidade de diversificação ligada às condições materiais da maioria das famílias dos egressos, ou seja, proprietários de pouca fração de terra (média de 12 ha). “Temos 5,9 hectares de terra que o finado pai comprou pelo Banco do Brasil, não é muito grande, mas nós produzimos milho, e parte da área são de três açudes, além de duas vacas de leite. Os açudes são parte do meu projeto, e o resto é a horta, meu projeto foi *Propriedade Orgânica Autossustentável*” (S. de M. P.; entrevistada brasileira, 2017).

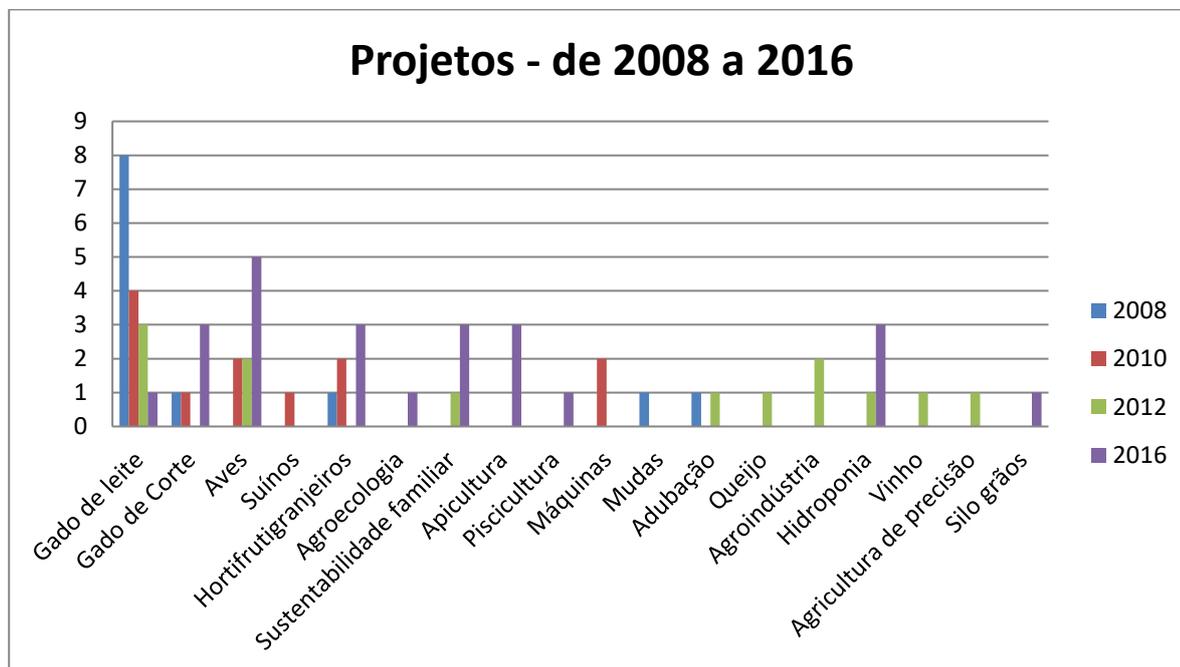
Figura 22 - Projetos Profissionais de Vida (2016)



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos pela CFRTV, 2017.

Além destas, trouxemos outra visualização, a fim de facilitar a percepção do lugar que ocupou cada tema por ano, na constituição dos projetos a serem implementados.

Figura 23 - Projetos Profissionais de Vida por Ano 2008-2016



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos pela CFRTV, 2019.

Observamos que o tema “gado de leite” esteve entre os projetos dos quatro anos, em especial em 2008 e 2012, o “gado de corte” em 2008, 2010 e 2016; “aves” em 2010, 2012 e mais intensamente em 2016; “suínos” somente em 2010, “hortifrutigranjeiros” em 2008, 2010 e 2016, “agroecologia” somente em 2016, apesar de o tema “sustentabilidade familiar” já ter sido desenvolvido com maior projeção em 2016. “Apicultura” em 2016, assim como a “piscicultura” em menor proporção. A “manutenção de máquinas” foi pensada somente em 2010, bem como a “agricultura de precisão” que teve um único projeto em 2012. Em 2012, os projetos foram variados entre adubação, queijo, agroindústria, hidroponia, este último teve um aumento em 2016.

No Brasil, o ensino médio foi ofertado por um total de 28.673 escolas em 2018. Apesar de ter havido um aumento gradual no número de escolas que oferecem essa etapa de ensino, foi observado um aumento de apenas 3,2% no período de 2014 a 2018. “Na rede pública, esse aumento foi de 4,0%, saindo de 19.594 em 2014 para 20.379 em 2018. Já na rede privada, o aumento foi mais discreto (1,3%)” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019, p. 46). Comparada à demanda, o número de escolas que oferecem essa etapa de ensino subiu de 8.184 em 2014 para 8.294 em 2018, ou seja, são ofertadas poucas escolas para a etapa na qual mais se insere a população jovem do país.

Se olharmos a oferta para o meio rural, fica ainda mais evidente a função social da CFRTV na região de sua abrangência. Dos 12 (doze) municípios, além de Catuípe, apenas o município de Joia apresenta alunos matriculados em escolas do campo na região.

Quadro 3 - Região de abrangência da CFRTV

Matrículas Ensino Médio – Região de abrangência CFRTV										
	Município	Urbana				Rural				Total de matrículas (U/R)
		Mun	Est	Fed	Priv	Mun	Est	Fed	Priv/Asso- ciação ¹¹⁹	
1	Ajuricaba		137							137
2	Augusto Pestana		137							137
3	Bozano		35							35
4	Catuípe		180					60		240
5	Condor		156							156
6	Coronel Barros		49							49
7	Ijuí	169	2.357		253					2.779
8	Inhacorá		86							86
9	Joia		163				66			229
10	Nova Ramada		64							64
11	Panambi		922	281	203					1.406
12	Pejuçara		80							80
	Total	169	4.366	281	456		66		60	5.398

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019).

Do número total de matriculados (126) em escolas rurais, atualmente em escola de ensino médio rural na região, é, portanto, 47, 61% da CFRTV. A CFR, neste contexto, torna-se uma efetiva possibilidade de emancipação dos sujeitos do campo. Envolve a complexidade histórico-social das dimensões da vida, do ser social e da realidade em constante movimento, do processo de luta e resistência, que é contínuo no modo de produção capitalista.

Respondendo as perguntas iniciais desta pesquisa, percebemos que as especificidades da divisão social do trabalho na luta de classes deste século e suas contradições fizeram emergir significativas transformações nas territorialidades estudadas, visto que a capacidade do indivíduo de se alimentar, de vestir-se, de criar instrumentos, para viver e reproduzir-se na vida,

¹¹⁹ A CFRTV (BR) é considerada uma associação sem fins lucrativos, que a partir de 2013, como dissemos, ao tornar-se certificadora do Ensino Médio, passou a receber subsídio federal do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) por meio da legislação prevê a inserção das CFRs.

de trabalhar e se educar, constitui-se como condição essencial para o alcance de seu próprio desenvolvimento.

A maneira como os homens produzem seus meios de vida, depende acima de tudo, da própria natureza destes meios, com os quais se defrontam e que procuram reproduzir. Este modo de produção não deve ser unicamente considerado como reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se antes de um modo específico de atividades destes indivíduos, um determinado modo de vida. E tal como manifestam este modo de vida, assim são (DOS SANTOS, 1986, p. 14).

Podemos compreender, assim, que o modo de vida dos sujeitos integrantes das CFRs coincide com o modo como estas *Casas* têm organizado seus currículos em direção à reprodução camponesa.

Primeiro eu ia lidar com gado de corte, mas o preço estava ruim e com muito gado no mercado. Depois pensei em ir pra avicultura, mas temos um concorrente muito forte aí desisti, tenho umas 30 codornas, mas só pro gasto. Aí fiquei com o leite e esse deu certo, é o que nos sustenta. Meu projeto é tudo, significa bastante porque vou ficar com isso por anos de minha vida. Agora tem o quartel, já me alistei, se eu for, minha família toca o projeto até eu voltar (L. L. B., entrevistado brasileiro, 2017).

O modo de viver e de produzir desses sujeitos, dos espaços que ocupam em família e na comunidade, da estrutura organizativa e pedagógica das instituições que formam filhos de camponeses, tem dado visibilidade e contribuído com a realidade concreta do jovem que escolhe por permanecer no campo. “Mudança e permanência são categorias *reflexivas*, isto é, uma não pode ser pensada sem a outra” (KONDER, 2004, p. 54). “O maior aprendizado aqui na *Casa* é dar valor pras coisas do campo, fazer a sucessão, que são poucos os que ficam, talvez, mais adiante, fazer uma faculdade, agronomia ou veterinária, vamos ver” (P. D., entrevistado brasileiro, 2018).

Compreendemos que a escola que temos no Brasil, integrante do modo de produção capitalista, é também uma escola do modo de produção capitalista. Desde o século XX, e mais intensamente nos primeiros do XXI, a nova pedagogia da hegemonia, conforme Neves (2010), se utiliza dos três principais meios, em favor do capital, com o objetivo de apassivar os movimentos sociais da contemporaneidade: a igreja ou as igrejas, a escola ou as escolas e a mídia. Temos, portanto, uma escola distinta para classes distintas.

Desse modo, conforme autores que se dedicam à Educação do Campo, no movimento contra-hegemônico de superação, o fundamento principal da educação e da escola do campo é o embasamento nas concepções e práticas para as mudanças educacionais no período inicial da Revolução Russa (1917-1929), cujo pressuposto dos pedagogos da época foi o de que a educação era fundamental à construção de uma nova sociedade sem classes. Para os pedagogos

socialistas, a escola deveria estar envolvida na criação de um novo ser humano, da nova vida social, cujas possibilidades estavam sendo abertas pela revolução:

O governo dos operários e camponeses que respeita os interesses das massas populares, deve romper com o caráter de classe na escola. [...] a educação continuará sendo um privilégio da classe burguesa até que as finalidades da escola sejam alteradas. A população está interessada em que a escola fundamental, média e superior tenha uma finalidade comum: formar pessoas desenvolvidas multilateralmente, com predisposições sociais conscientes e organizadas, que tenham uma visão de mundo reflexiva, integral e que claramente entendam tudo o que está acontecendo ao seu redor na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática, para todos os tipos de trabalho, tanto físico quanto mental, pessoas capazes de construir uma vida racional, cheia de conteúdo, bonita e alegre. Essas pessoas são necessárias à sociedade socialista, sem elas o socialismo não pode se realizar plenamente (KRUPSKAYA, 2017, p. 70).

Para Freitas (2017), o pensamento de Krupskaya não deve ser entendido como uma abordagem idealista, de uma escola “luz” que levaria, por si só, às mudanças sociais desejadas. Ao contrário, deve-se considerar que, naquele momento, já havia ocorrido uma revolução e que o poder agora estava com a classe trabalhadora em transição para o socialismo. Aquele pensamento pode servir, na atual conjuntura, como base para um pensamento alternativo de alternativas.

Como pensar a educação e a escolarização nos dias atuais? A política neoliberal da contemporaneidade vem induzindo ao pensamento favorável ao “*homeschooling*”¹²⁰, no qual, conforme Luiz Carlos Freitas (2019)¹²¹, os conservadores e neoliberais se encontram. Os primeiros defendem que este tipo de escola pode criar um mundo regido pelos “[...] valores já assumidos pela família – negando a possibilidade das crianças terem o direito a conhecer, de forma independente, a diversidade de posicionamentos e concepções como base para sua constituição” (FREITAS, 2019, s./p.). Já aos neoliberais, “[...] o *homeschooling* é a oportunidade de contribuir para o desmonte do sistema educacional lançando-o à lógica da ‘anarquia criativa’ do mercado” (FREITAS, 2019, s./p.). Ao transferir-se a educação para as famílias, o mercado “[...] florescerá para atender diretamente as famílias, financiado pelo Estado,

¹²⁰ O *homeschooling* (estudo em casa) encaixa-se na lógica geral do neoliberalismo que exalta o individualismo, a concorrência, o estado mínimo, o mérito, e a diluição da proteção social. “Portanto, se para os conservadores o que interessa no *homeschooling* é a possibilidade de vincular a educação dos filhos aos valores da família, para os neoliberais interessa a criação do ‘mercado do *homeschooling*’ e seus efeitos práticos sobre a diminuição do Estado” (FREITAS, 2019, s./p.).

¹²¹ AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas, 2019. “Destinado a temas sobre avaliação educacional. Contra a destruição do sistema público de educação e contra a desmoralização dos professores pelas políticas de responsabilização”. Disponível em <<https://avaliacaoeducacional.com/>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

mas sem ter o Estado na administração direta da educação” (FREITAS, 2019, s./p.). Que escola está sendo pensada para as próximas gerações?

Em recente evento realizado pela Universidade Federal de Santa Maria, por ocasião do 59º aniversário da instituição, o Centro de Educação teve a presença do professor português António Nóvoa, que trouxe em suas reflexões importantes mudanças a serem implementadas no decurso dos próximos anos, as quais estão inteiramente afinadas com a educação como uma das principais mercadorias do projeto¹²² neoliberal global em execução.

É por isso que precisamos fortalecer a concepção de educação que queremos, apreender com as lutas de base, creditar experiências camponesas e de toda a classe trabalhadora do mundo, ampliando, com isso, as epistemologias do Sul, as experiências alternativas e contra-hegemônicas ao capital. As escolas/*Casas* aqui evidenciadas têm sua história como “[...] possibilidade de influenciar sistemática e organizadamente a visão de mundo, os sentimentos da juventude” (KRUPSKAYA, 2017, p. 32).

Os autores trazem a relevância de quem faz a gestão da escola, quem determina o programa, a natureza do ensino, quem escolhe os professores, como são pensadas as atividades, etc. Nesse sentido, as *Casas* têm o vínculo e a presença da Associação, que é determinante na ação da escola nas diversas dimensões que a identificam. O pensamento do diretor, expressa esta ideia,

Estamos atentos a todo o processo, desde o currículo até as pessoas que trabalham na escola, a alimentação que vai pra mesa, as responsabilidades de cada um no dia a dia da escola. Temos que escolher formadores que tenham vínculo com a terra, que possam dialogar com os jovens e com as famílias, que entendam a relação imediata que cada conteúdo trabalhado tem com aquilo que eles fazem em casa (V. T., entrevistado brasileiro, 2018).

A seguir, trazemos aspectos históricos da produção e reprodução das *Casas* e destas, para com seus territórios. Entendemos que a CFRTV e a CEACV são territorialidades que creditam experiências ao território epistemológico camponês, visto que, há uma ecologia de

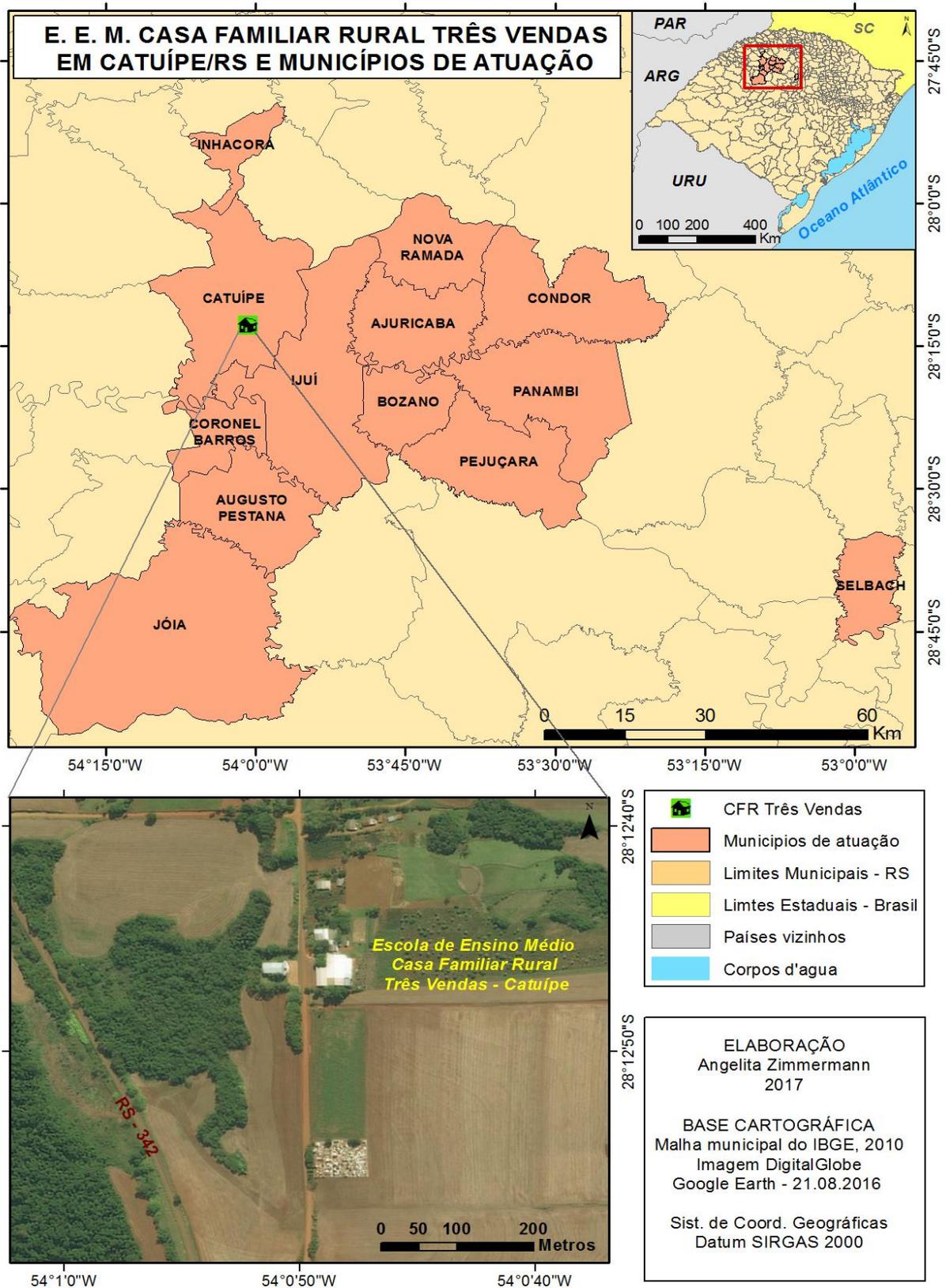
¹²² A Conferência Internacional de Inteligência Artificial (IA) e Educação aconteceu em maio de 2019, na capital chinesa, em Pequim. Conforme o site do evento, “[...] cerca de 500 representantes provenientes de mais 100 países e regiões e mais de 10 organizações internacionais se reuniram para discutir o futuro desenvolvimento da educação global e conjuntamente emitiram um documento final, o Consenso de Beijing” (XINHUA PORTUGUÊS, 2019, s./p.). O tema foi: “Planejar a educação na era da IA: Liderar o salto”, sendo que “a conferência abordou tópicos como elaboração de políticas voltadas para a educação, criação de cursos, bem como a promoção de uma educação igualitária e inclusiva” (XINHUA PORTUGUÊS, 2019, s./p.). Além disso, o documento notifica que “[...] os países devem elaborar suas próprias políticas para promover a integração da IA com a educação, construir sistemas educacionais abertos e flexíveis, e facilitar o acesso universal visando tornar mais justas e aprimorar continuamente a qualidade das oportunidades de aprendizado” (XINHUA PORTUGUÊS, 2019, s./p.). Propõe ainda que os conteúdos sejam de acordo com os avanços tecnológicos da IA, assim como “[...] a exploração de estratégias efetivas e pragmáticas para facilitar a inovação educativa” (XINHUA PORTUGUÊS, 2019, s./p.).

saberes em seus espaços em produção que precisam ser reconhecidas como tais, pois, é na produção territorial que estes trabalhadores, em luta, vêm se constituindo como sujeitos sociais e históricos do campo.

4.4 A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO CASA FAMILIAR RURAL TRÊS VENDAS DO BRASIL

A CFRTV está localizada na Região Noroeste do Rio Grande do Sul, no município de Catuípe. Conforme a Figura 08, sua localização e região de abrangência, atualmente, compreende jovens agricultores/as dos seguintes municípios:

Figura 24 - Mapa de localização da CFRTV



Fonte: Elaborado pela autora Menezes, D. J., 2017, com base no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Imagem Digital Globe, Google Eart (21/08/16).

A CFRTV, de Catuípe, tem a estrutura de uma Associação¹²³, como as demais casas familiares rurais do estado, do Brasil e dos demais continentes. O Brasil é o segundo maior país em número de CEFFAs, com mais de 260 unidades entre CFRs e EFAs. As CFRs do Rio Grande do Sul fazem parte da ARCAFAR-SUL juntamente com as do Paraná e Santa Catarina. Além da Arcafar-Sul, com assessoria pedagógica, política e estrutural, a CFRTV está vinculada, desde 2013, ao MEC¹²⁴, quando começou a atuar com o curso de Ensino Médio.

A Associação, sem fins lucrativos, tem um fundamento maior que a própria estrutura jurídica, é um dos quatro pilares dos CEFFAs, quais sejam, a formação integral, o desenvolvimento do meio, a alternância e a associação (GIMONET, 2007). Esta associação funciona como meio para as finalidades da formação e torna-se um grande diferencial em relação às outras instituições de ensino, visto que, por ser uma associação de famílias de agricultores em conjunto com membros da escola e da comunidade, participa e faz a gestão da *Casa/escola*, tornando-se esta a base construtiva de todo o processo formativo, tanto em TE quanto em TC.

O fazer/trabalho pedagógico deste espaço precisa estar em conexão com o local e o global como forma de intervenção. Santos, B., (2018) defende a luta como um conceito fundamental para as epistemologias do sul, ou seja, uma instituição de educação precisa ter um mínimo de liberdade para atuar por dentro da matriz que vem do Estado. Ainda que esta luta seja silenciosa e não-autorizada, porque questiona a opressão, passa a ser uma aspiração de libertação e movimento de resistência. Portanto, uma luta silenciada que pretende cultivar a vida dos camponeses.

Conforme o Quadro 4, podemos verificar os principais cultivos produzidos pelos 12 municípios da região noroeste/RS (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017), dos quais a CFRTV (BR) recebe estudantes.

¹²³ Conforme o estatuto da CFRTV, no Art. 1º. “[...] uma associação de educação e orientação cultural, beneficente, filantrópica, sem fins lucrativos [...]” (CATUÍPE, 2005, p. 02). Mais adiante, no Art. 3º, do mesmo estatuto: “A associação tem como objetivos fornecer às famílias que dela são membros, possibilidades de: exercer seus direitos e assumir suas responsabilidades, nomeadamente no que diz respeito à educação, formação profissional, geral, moral e social dos jovens que frequentarem a Casa [...] proporcionando pela integração do próprio meio, as condições objetivas para sua inserção na comunidade onde vivem, e com isso diminuir a evasão do meio rural” (CATUÍPE, 2005, p. 02).

¹²⁴ Como mencionamos anteriormente, por meio da redefinição da Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, (conversão da Medida Provisória 562/2012), por ser uma instituição comunitária, como proposta pedagógica e formação por alternância, passou a receber o subsídio federal (BRASIL, 2012).

Quadro 4 - Produção Agropecuária do RS/2017 – Municípios de abrangência da CFRTV de Catuípe

Produção Agropecuária do RS/CENSO 2017 – Municípios de abrangência da CFRTV							
	Municípios	Ovinos (cabeça)	Suínos (cabeça)	Bovinos (cabeça)	Soja (toneladas)	Trigo (toneladas)	Leite (litros/2017)
1	Ajuricaba	746	5.252	13.621	73.602,499	29.702,780	41.977,144
2	Augusto Pestana	973	4.378	22.830	59.953,170	11.107,260	48.066,542
3	Bozano	353	2.334	5.057	42.390,555	13.251,100	6.141,544
4	Catuípe	1.723	7.994	16.825	117.896,230	23.653,310	25.216,417
5	Condor	953	2.344	10.849	100.742,310	16.335,170	
6	Coronel Barros	788	1.381	5.680	33.017,490	8.965,680	6.470,709
7	Ijuí	1.737	16.912	23.478	124.835,550	27.670,090	45.396,137
8	Inhacorá	544	980	3.359	21.338,460	7.014,150	3.972,600
9	Joia	8.874	5.359	41.285	217.297,332	22.977,880	25.333,555
10	Nova Ramada	770	7.566	8.334	64.455,360	14.388,120	14.879,095
11	Panambi	1.164	6.923	16.560	97.179,980	14.495,170	27.829,829
12	Pejuçara	1.248	7.833	8.033	116.794,295	16.403,940	9.453,659
	Total Produção	19.843	69.256	176.181	1.069.499,23	205.964,65	254.737,29

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo Agropecuário (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017).

De acordo com os dados, podemos verificar que a maior produção na região que envolve os egressos da CFRTV, é a da soja. Dos egressos entrevistados, 50% deles continuaram com o que os pais produziam e tinham como principal atividade, ou seja, a soja. No entanto, passaram a desenvolver outras práticas que, no decorrer da vida, fazem com que a família passe a entender e fazer outras produções na moradia/propriedade. A diversificação de culturas é a característica mais evidenciada pelo estudo.

Apesar de a maioria dos egressos do período não ter a soja como tema do PPV, conversamos com um jovem formado em 2012, o qual relata que mesmo seu projeto relacionado à produção da soja (Agricultura de precisão), a CFR possibilitou uma reflexão sobre o processo da produção junto à família.

Lá (CFR) aprendi a fazer pesquisas, antes de iniciar um projeto, aprendi a avaliar o mercado, ver a viabilidade, ajuda a gente a tomar decisões na propriedade. Meu projeto foi justamente em cima de rotação de culturas e isso ajudou a ter uma visão maior. Nesses últimos anos tivemos um aumento de produtividade. Esse ano mesmo com crises econômicas, a gente teve uma boa produtividade e com certeza isso iniciou lá na CFR. Faço pesquisa de fertilidade, faço estudos, pesquisas, testo, vejo o que funciona e o que não funciona. Eu sempre busco fazer das nossas lavouras um lugar de pesquisas, com isso produzimos mais com um pouco a mais ou quase a mesma coisa de custos (J. T. K., entrevistado brasileiro, 2018).

Mostra-se contínuo e intensificado o cerceamento do capital, assim como a destituição do trabalho camponês no contexto da monocultura em grande escala, visto que o trabalho exigido pela agricultura capitalista, em sua grande maioria, não requer o modo de vida camponês.

Outro jovem egresso de 2016, apesar da área dedicada à soja, tem uma diversificação na propriedade que assegura a reprodução dos cinco integrantes da família, em um total de 57 hectares. O jovem camponês viu na *Casa* a única possibilidade de continuar estudando: “[...] fui pra CFR por gostar da terra. O único lugar que me provava que o que eu fosse estudar eu aprenderia tudo o que eu precisava e eu queria pra o que eu faço aqui” (D. F., entrevistado brasileiro, 2018). O jovem, que nunca pensou em fazer uma faculdade, comenta “[...] eu só queria aprender a dar uma vacina, a fazer uma inseminação, ter um conhecimento maior sobre as coisas do dia a dia na propriedade, sem precisar buscar coisas simples fora ou ajuda de outras pessoas” (D. F., entrevistado brasileiro, 2018). E acrescenta sobre a moradia:

A principal atividade é o leite, mas tem também grão e porco. Grãos é soja, milho e trigo. A maior proporção, seria em torno de 32 hectares, são pra soja, 10 de milho, e o resto pastagem pro gado, preservação, restinga, mato verde, virgem, a área de preservação dá em torno de 7 hectares, temos água em abundância. Produzimos em torno de 2.100 sacas de soja por ano, o milho é todo pro consumo, em torno de quatro hectares triturado o pé inteiro pras vacas e o resto, 6 hectares de grãos pro leite e pro suínos, silagem de grãos, tudo é moído na propriedade e destinado pro leite. Temos suínos, é pouco, em torno de 100 porcos, vendemos pra vizinhança. Mais é pra adubo, porque a vaca suga tudo, então a gente usa o porco porque a terra precisa de material orgânico, se morrer a terra morre o agricultor junto. A cada 60 dias esparramamos esterco pra ir melhorando a terra num ciclo pra melhorar a terra. Ao todo são 26 vacas, em lactação são 23, eu consegui, graças a ajuda da mãe, ter duas ou três vacas em lactação nova, como não temos um plantel muito grande, temos duas ou três vacas secas, pra manter uma média de litros. Além de querer qualidade, as firmas querem uma quantidade. Tendo uma quantidade certa de leite, temos uma segurança financeira melhor, com muita variação. A gente não consegue se planejar pro futuro, temos que ter uma base certa de leite, podemos projetar quanto vamos poder gastar com essa renda (D. F., entrevistado brasileiro, 2018).

Observa-se que, apesar da produtividade (Quadro 4) da soja na região de abrangência da *Casa*, os jovens egressos não tiveram como tema do PPV, a produção da soja¹²⁵, ao contrário, fizeram um trabalho de convencimento junto aos familiares que queriam continuar com a produção promovendo a diversificação na unidade familiar.

A partir dos anos 2000, a produção de leite aumentou no Rio Grande do Sul, sendo que a Região Noroeste é maior produtora em volume de leite (MATTOS; BRUM, 2017).

¹²⁵ A única exceção foi um projeto chamado “Agricultura de precisão”, de 2012. Este jovem segue trabalhando com a produção da soja e esta é sua principal atividade agrícola, conforme seu relato.

O Noroeste gaúcho comporta a maior bacia leiteira do estado e em 2014, foi responsável pela produção de mais de três milhões de litros do produto. A região comporta pequenas propriedades, e com um grande número de propriedades produtoras de leite, além da organização em cooperativas que atuam na captação e comercialização do leite produzido. No Rio Grande, as propriedades produtoras de leite possuem, em média, 19 hectares (IGL; EMATER/RS; 2015) e na região, a maioria das propriedades possui, em média, menos de 10 hectares. Apesar disso, o volume de leite produzido é suficiente para tornar a região maior produtora do estado, atendendo as necessidades da indústria e cooperativas atuantes na região (MATTOS; BRUM, 2017, p. 82).

Por isso, a maioria dos projetos profissionais de vida está relacionada à produção de leite ou do melhoramento desta produção. Ainda que não esteja especificamente como tema central, indiretamente passa a ser melhorado pela pastagem ou pelos espaços de produção da propriedade/moradia como um todo. Dados da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (2017, p. 21) demonstram que dos 173.706 produtores que possuem alguma produção de leite no RS, “[...] mais da metade (96.467 produtores ou 55,5%) tem como destino predominante de sua produção o consumo familiar”. Constatou-se também que 65.016 produtores vendem leite cru para indústrias, cooperativas ou queijarias, o que equivale a 37,4% dos produtores de leite.

No entanto, a reprodução dos egressos tem atravessamentos constantes da lei do mercado e das políticas de incremento do capital. Desde o último dia 31 de maio, as novas regras vigentes para a produção do leite, conforme Instruções Normativas (INs) 76 e 77 do MAPA, preocupam os pequenos produtores do setor. O presidente da Associação das Pequenas Indústrias de Laticínios do Rio Grande do Sul (APIL/RS) Wladimir Dall’Bosco, avalia que, com as novas regras do setor, em torno de 25% a 30% dos produtores de leite, especialmente os pequenos, estimam ter de deixar a atividade. “Será um processo de seleção, onde vai sair o pequeno produtor que não tem muita estrutura. Vamos ter um problema social, não há dúvidas que este produtor será excluído” (ASSOCIAÇÃO DAS PEQUENAS INDÚSTRIAS DE LATICÍNIOS DO RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 14). De acordo com o secretário geral da FETAG/RS, além da falta de energia e de refrigeradores adequados nestas regiões: “Nossa preocupação é a questão estrutural. Temos também, problemas de acesso às propriedades, especialmente em dias de chuva” (ASSOCIAÇÃO DAS PEQUENAS INDÚSTRIAS DE LATICÍNIOS DO RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 14).

Outra questão relevante é sobre a população do RS. Dados (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010) têm demonstrado que a população do estado cresce cada vez menos, e, ao mesmo tempo, aumenta o número de idosos e diminui o de jovens. Isso se intensifica no campo e torna-se preocupação das gerações precedentes. Os dados do último

Censo Agropecuário (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017) mostram que o perfil médio dos dirigentes dos estabelecimentos agropecuários gaúcho era de homens entre 45 e 55 anos com ensino médio incompleto.

Apesar de a CFRTV (BR) não ser uma escola de educação profissional, conforme seu PPP (CATUÍPE, 2013), ela se propõe a atender as necessidades de seus sujeitos, e tem o compromisso com a “formação profissional do agricultor”. Mais adiante, define um propósito maior que é uma “[...] formação integral que possibilite a emancipação do ser social” (CATUÍPE, 2013, p. 18) e a escolha por continuar vivendo e trabalhando no campo.

Difundem-se dois pensamentos a respeito da educação profissional contraditórios entre si. De um lado, como um mecanismo que atenda e dinamize as necessidades do mercado, cabendo à escola reproduzir e dar conta de tais demandas em formação técnica de trabalhadores. Essa concepção coloca a educação no papel de responsável pelo fator de produtividade e desenvolvimento econômico. Estudiosos como o economista Schultz (1967) que defendem esta visão, atribuíram ao capital físico, ressaltado nas teorias do crescimento econômico, o investimento em capital humano.

Por outro lado, junto ao projeto de educação do campo no Brasil, defende-se que a educação profissional deva atender à formação integral do trabalhador, articulando os conhecimentos básicos aos fundamentos científicos e sociais do trabalho, por meio da politecnia (GRAMSCI, 2011; CIAVATTA; RAMOS, 2011; SAVIANI, 2012). Neste viés formativo, busca-se a omnilateralidade¹²⁶ por meio do trabalho, como essência humana e como princípio educativo. Esta concepção de educação considera todas as dimensões que constituem o ser humano, as condições objetivas e subjetivas, reais para o seu pleno desenvolvimento. Uma educação que abrange o intelecto, a cultura, o psicossocial, o afetivo, o lúdico, o político, o econômico, dando condições para a transformação do ser humano em todos os sentidos (FRIGOTTO, 2012). A escola, como mediadora do trabalho e da existência dos egressos em produção, tem se revelado, nas palavras dos jovens, como um meio de transformação.

Fui pra experimentar e acabei ficando 5 anos lá, fiz como se fosse uma faculdade. Primeiro fiz a formação em agricultura, sem ensino médio, tivemos uma formação ampla, com muitos cursos, a cada 15 dias tínhamos curso de uma semana, então depois começou o ensino médio e eu comecei e fiz, minha formação foi completa. [...] Manejo de gado de corte, manejo de feno, silagem, criação de ovinos, caprinos, suínos, manejo básico, manejo avançado, vários, pomar, horta, nem lembro de todos os cursos, mas tem vários, aprendi muito e se eu precisar daquele conhecimento eu lembro e pratico. As amizades, eu estudava na nossa localidade [...], amigos que me criei junto, mas lá na CFR foi um contato com jovens de 11 municípios diferentes, de

¹²⁶ Conforme Frigotto (2012, p. 265) “[...] omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’”.

Ijuí, Ajuricaba, Condor, Panambi, Nova Ramada, e muitas outras, uma realidade diferente, então amplia a visão e a amizade. A turma era de 25 alunos e depois mais 18, muita gente de fora e cada um por ser de regiões diferentes. Por ser um espaço geográfico bem diferente, com relevo diferente, realidades diversas, mudei muito minha mente, nós trocamos muita experiência, lá temos máquinas e outro com junta de boi, outros terra plana e alguns mais pedregoso e isso tudo foi fazendo pensar na nossa realidade de casa. Outra coisa é viajar, fazer visitas em propriedades, diversas experiências, a CFR levou nós pra leitarias grandes, como aquela que é uma das sete maiores do RS, e pequenas também, como é nas nossas casas, pomares, aviários, sempre pra nós ver a grande e a pequena, pra gente comparar com nossa realidade, o que era compatível com a nossa propriedade. Foi nas viagens que conseguimos decidir nossos projetos, uma grande maioria (D. F., entrevistado brasileiro, 2018).

Saviani (2012), ao discutir os fundamentos ontológicos e históricos da humanidade, afirma que o homem só se constitui como homem por meio do trabalho, conjugado à “educação como a própria vida” e não “preparação para a vida” como, historicamente, vem sendo assumido no sistema educacional e nas políticas de governos brasileiros. A separação entre trabalho e educação ocorreu pela propriedade da terra e pelos meios de produção, o que levou também ao surgimento das classes sociais. Desse modo, a escola foi organizada distintamente para proletários e burgueses e, conseqüentemente, o camponês foi se afastando da agricultura da vida e passou à mão de obra servil à agricultura privada.

Os aprendizados que a CFRTV tem produzido e as implicações na vida dos jovens estão expressos no relato do egresso.

As aprendizagens foram nos cursos, nas visitas que fizemos, na prática vai agregando cada vez mais. Quando fomos conhecer uma horta já dei uma melhorada lá em casa que estava meio abandonada. Antes nos lidávamos com a soja, mas agora somente com as vacas. Porque de planta dá 14 hectares, o resto é tudo mato. Não é rentável mais plantar soja, pela quantidade de terra que temos, pra soja teria que ter no mínimo 40 hectares, sem falar na quantidade de veneno que a terra recebe. Não arrendamos pra outros e nem de outros. Eu queria arrendar pra silagem, mas o pai não deixou. A silagem é simples, planta o milho, depois colhe. Eu financio, no Banco do Brasil no nome do pai, porque não é fácil pagar tudo se der uma seca ou uma geadas. Pra financiar tem que ter no mínimo 3 hectares. A parcela é anual, com juro, 14 mil, fica em torno de 16 mil, um juro de 2,5%. São dois tipos de silagens a de verão e a de inverno. Financiamos 14 mil no inverno e 30 (mil) no verão que são dois tipos de silagem: trigo e aveia. A renda limpa é de uns 5 mil por mês (L. L. B., entrevistado brasileiro, 2017).

As aprendizagens se ampliam e “agregam cada vez mais” porque o trabalho torna-se reflexivo, assim, a práxis requer a volta para a escola, levando do TC mais perguntas e, junto com estas, algumas respostas. O coletivo CFRTV não esperou que o Estado efetivasse o direito à educação, mobilizou-se e organizou um processo educativo contra-hegemônico, construído sob os preceitos das necessidades do grupo de agricultores em associação.

No primeiro momento, ou nos primeiros anos, o principal objetivo era o acesso à produção do conhecimento. No entanto, tendo permanecido na condição de escola de

“qualificação”, sem o custeio do Estado, e a própria certificação da formação, com o passar dos anos, e das novas demandas estruturais que se colocavam para agricultura, estes sujeitos começaram a organizar um processo de inserção na dinâmica formal do sistema educacional brasileiro, em luta para a conquista de uma formação no Ensino Médio, com a devida certificação. Neste momento, os jovens e seus familiares sentiram a necessidade de uma certificação para acessar políticas públicas ou continuar os estudos no ensino superior.

A associação CFRTV compreende que não se pode esperar que os avanços no movimento da educação estejam focados somente no âmbito do Estado, por isso, seus sujeitos protagonizam ações e movimentos independentes e autônomos, em contínua relação com a comunidade. Todavia, a não certificação era um entrave aos estudantes, assim como a dependência financeira considerada “incerta”, ou seja, aquela ajuda momentânea, sem possibilidades de continuidade para a manutenção da *Casa*. É neste sentido, que o Estado é entendido como reprodutor dos interesses da classe dominante.

Embora a instituição esteja em funcionamento desde 2005, o processo de certificação em Ensino Médio em Agricultura foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), em 2013, e teve o apoio e a participação da Associação das Famílias dos jovens.

Eu tinha terminado o Ensino Médio no bairro perto de casa, 1 km dali, era um ensino normal, eu nunca tinha ouvido falar em CFR, e eu recebi a visita do seu Turra e um aluno que foram lá em casa e convidaram, porque tinha uma formação voltada pra agricultura. Falaram que era um curso pra quem gostaria de ficar no campo, com conhecimentos a partir de temas geradores, uma proposta diferente (V. K. B., entrevistada brasileira, 2018).

Como as demais casas familiares rurais, a CFRTV surgiu por uma falta do sistema formal de educação perante as famílias da região, a qual pretende “[...] uma educação personalizada e integral, a partir da sua realidade, considerando o progressivo empobrecimento das famílias que vivem no campo” (CATUÍPE, 2013, p. 06). O coletivo precisou lutar para suprir um processo de exclusão “[...] agravado por uma formação urbanizada e o conseqüente distanciamento entre educação e realidade concreta de vida de seus educandos” (CATUÍPE, 2013, p. 05).

Na ausência de uma educação universal, o Estado brasileiro garante o direito, mas não tem garantido a emancipação dos sujeitos em formação. O fato de os sujeitos do campo não terem seu direito assegurado suscitou a necessidade de uma ação específica pela Educação do Campo. Esta modalidade passou a se constituir como política pública por haver forte pressão social. Contudo, é necessário atentarmos ao fato de que, no capitalismo, toda política para a classe trabalhadora será sempre de compensação e provisória (com duração imprevisível).

Prova da imprevisibilidade do capital é o que está acontecendo neste momento histórico-político em relação a todas as conquistas da Educação do Campo, que estão em suspensão no Brasil.

É no sentido contra-hegemônico que a ação política dos movimentos sociais de Educação do Campo precisam se posicionar conflituosamente por dentro do Estado, como se mobilizaram os sujeitos coletivos da CFRTV (BR) e os da CEACV (PT), com vistas à universalização do direito a uma educação, que seja tanto para o campo quanto para a cidade, uma educação que possa proporcionar a escolha do jovem, por ficar ou sair do campo.

Considerando a relação Estado/Movimentos Sociais, diz-se que a hegemonia da classe dominante não deve impedir que se atue por dentro do Estado. As políticas conquistadas fortalecem a luta dos movimentos, aumentam o grau de democratização e participação na gestão pública e não substituem a função do Estado. As políticas resultantes dessas ações podem ser interpretadas como a expressão dessa contradição entre os movimentos e o Estado. É preciso não esquecer que a conquista de direitos se consolida nas políticas de Estado, mas o que garante o exercício dos direitos é a luta social e não a existência das políticas. Porém essa questão se desdobra no argumento de que disputar as políticas não implica permanecer dentro do Estado. Os movimentos podem pautar as políticas sem estar dentro do aparelho de Estado. É preciso compreender a configuração atual do Estado e avaliar o resultado das conquistas em termos de pontos de apoio para a luta social (SÁ; MOLINA, 2010, p. 80).

No que tange à Educação do Campo, conforme os autores, apesar de ser legítima a reivindicação de que o Estado assuma os direitos sociais e humanos como universais, é necessário atentarmos às contradições existentes no fato de que,

[...] ao assumir a implementação das políticas focalizadas, os Movimentos Sociais do campo e as universidades correm o risco de reforçar a fragmentação de sujeitos, gerada pelas políticas específicas, criando um obstáculo à unificação das lutas sociais e ao avanço de uma práxis revolucionária (SÁ; MOLINA, 2010, p. 83).

A partir de um trabalho de levantamento das necessidades do meio, o PPP da CFRTV foi elaborado sob a perspectiva das dimensões social, pedagógica, econômica e histórica, e ressalta que a educação “[...] constitui-se em uma interface para a construção de um projeto de desenvolvimento econômico e social equilibrado e sustentável” (CATUÍPE, 2013, p. 06), e, portanto, deve integrar o conjunto de ações que visam à melhoria das condições de vida no meio rural. Sob os preceitos do “ver, julgar e agir”, assim como, da pedagogia da educação popular de Paulo Freire, a partir de temas geradores¹²⁷, os alternantes são orientados e acompanhados

¹²⁷ O termo “tema gerador” nasceu da Pedagogia de Paulo Freire, fundamentada na dialética do conhecimento. Na obra Pedagogia do Oprimido (1987, p. 83), o autor argumenta que, “[...] sem diálogo não há comunicação e sem

pela equipe de educadores e monitores, através de instrumentos pedagógicos que articulam a participação da família e a convivência com o conhecimento já elaborado cientificamente.

Para tanto, as alternâncias anuais são orientadas pelo calendário agrícola, e têm possibilitado que os jovens experimentem, em sua propriedade/moradia¹²⁸, as teorias apreendidas de forma prática e concreta e organizem seus temas de estudo, caracterizando-se pelo trabalho escola, família e comunidade, como protagonistas do processo, a partir do desenvolvimento de um PPV.

O meu maior aprendizado foi a convivência, a maneira de ver o campo, a qualidade de vida que temos, a participação na comunidade e nos diversos tipos de participação social. Eu só participei do tempo de qualificação, fiquei 4 anos e tudo isso me fez entender que meu lugar é no campo, pra mim é o melhor lugar pra viver. O primeiro ano era mais interno, aí depois fomos fazendo cursos, visitas, intercâmbio, e hoje sou vice-presidente da Associação, atualmente, faço a contabilidade e ajudo na gestão da CFR. Eu acho que nunca vou sair daqui, trabalho com a Associação, acompanho tudo aqui com seu Carlos, seu Turra e todos daqui. O que faço também são as formações, por exemplo, fomos pra Passo Fundo, tivemos o ENFOQUE (escola Nacional de Formação da Contag¹²⁹) que é para as mulheres do campo, valorização da atuação sindical das mulheres, a mulher como protagonista na história do movimento sindical, a Marcha das Margaridas, então meu esposo me dá bastante apoio pra participar, ele é associado do sindicato e isso facilita porque gostamos das mesmas coisas (V. K. B., entrevistada brasileira, 2018).

Esta organização busca superar a fragmentação que historicamente dá centralidade à forma disciplinar, objetivando uma mudança no modo de produção do conhecimento que visa à compreensão da totalidade e da complexidade dos processos da realidade concreta.

A CFR mostra um outro lado, agora ela está reconhecida na sociedade tem um lugar, todo mundo enxerga que é muito boa, que faz um estudo diferente. Teve uma época que o motorista que nos levava pra lá pensava que a gente ia pra lá como se fosse um marginal, colocar uma pessoa pra ver se tomava jeito, como se fosse um preguiçoso.

Porque depois que a gente vai, não é qualquer agrônomo que passa a conversa e vende um monte de coisa ruim, tu ficas mais crítico, então a CFR é bem vista hoje, as comunidades e os municípios sabem o valor que ela tem. Desde a feira de Ajuricaba, que a CFR participou, eu vi um reconhecimento das pessoas (N. M., entrevistado brasileiro, 2017).

As visitas em outras moradias/propriedades foram ressaltadas pela maioria dos jovens como importantes no processo educativo da Casa. “Aprendizado, conhecimento, exemplo de

esta não há educação”. Neste processo dialógico, a escola deixa de ser reprodutora para tornar-se espaço de transformação e, desta forma, pode estruturar e desenvolver uma dinâmica de criação e recriação do conhecimento. Para Freire (1987), temas geradores contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas, por se originarem da experiência concreta do indivíduo, a partir de suas relações, da sua realidade em grupo social, o conhecimento, desta maneira, engloba a totalidade da experiência humana.

¹²⁸ Dos egressos entrevistados, todos são proprietários ou filhos de proprietários. A média de hectares é de 12 ha.

¹²⁹ Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG).

vida (citou alguns professores como essenciais nesta formação), diversão, convivência com outras pessoas, oportunidade de aprender coisas novas” (L. L. C., entrevistado brasileiro, 2018). Ao falar da escolha do tema do PPV, o jovem retoma a importância das visitas “[...] são muito boas porque são outras maneiras de fazer as coisas de casa” (L. L. C., entrevistado brasileiro, 2018).

No Rio Grande do Sul, o Ensino Médio apresenta índices preocupantes, ao considerar que a escolaridade (15-17 anos) é de apenas 53,1%. Os dados do INEP mostram que a taxa de abandono no Ensino Médio subiu de 6,6% em 2016 para 7,5% em 2017. Além disso, a taxa de distorção idade-série também cresceu. Enquanto a média brasileira é de 28,2%, no estado, em 2017, foi de 33,3% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019).

4.4.1 Historicidade da Casa Familiar Rural Três Vendas

A falta do reconhecimento do camponês como sujeito de direitos aumenta ainda mais a responsabilidade da CFRTV no seu espaço de atuação, por isso, a discussão para a formação de uma Casa Familiar na região noroeste do RS começou com um grupo chamado Comitê Gestor, composto por diversas instituições: Sindicato dos Trabalhadores Rurais da Região Noroeste Colonial, UNIJU, COTRIJUÍ, CERILUZ, SICREDI, 36ª Coordenadoria de Educação (CRE), representante das Prefeituras e Câmara de Vereadores, em Ijuí/RS. Ao comitê, agregaram-se mais pessoas e instituições que resultou na formação da Associação local juntamente com as famílias da primeira turma.

As atividades letivas iniciaram no dia 18 de julho de 2005, no Instituto Regional de Desenvolvimento Rural (IRDER), Boca da Picada, em Augusto Pestana e contavam com 24 jovens. A CFR permaneceu nesta localidade até o ano de 2007.

A história contada pelos fundadores relata que das discussões e encontros surgiu a ideia de se fazer uma reunião juntamente com a comunidade de Três Vendas, em Catuípe, para que a CFR pudesse utilizar as instalações da Escola Estadual Valentim Domingos Sfalcin, que havia sido fechada e encessado suas atividades. Desde então, a CFRTV mudou-se para as dependências dessa escola, tendo assim sua sede própria. De seu início, em 2005, até 2013, atuava, como já mencionamos, no sentido de “qualificar o agricultor” e, nesse período, estudavam aqueles que não tinham a preocupação com a certificação, pois, o objetivo principal era a profissionalização ou busca do conhecimento, para apreender novas técnicas, novas formas de trabalhar, fazer cursos e adquirir aprendizados para melhorar as condições de vida

na propriedade/moradia.

A partir de 2013, a Associação passou a organizar um projeto para a submissão ao Ministério da Educação, concretizando-se desde então. Atualmente, a Escola Estadual de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas tem a abrangência de 17 municípios da região Noroeste: Augusto Pestana, Ajuricaba, Boa Vista do Cadeado, Dr. Bozano, Catuípe, Chiapetta, Condor, Coronel Barros, Cruz Alta, Ijuí, Inhacorá, Jóia, Nova Ramada, Panambi, Pejuçara, Santo Augusto, São Valério do Sul, dos quais 12 municípios possuem jovens na CFR Três Vendas. Hoje, conta com 53 jovens distribuídos em três turmas (1º, 2º, 3º ano), sendo 10 meninas e 43 meninos, de diferentes idades.

A primeira turma formou-se no final de 2008, em “Qualificação em Agricultura”, em um total de 12 jovens, em 2010, a 2ª turma com 12 jovens, em 2012 a 3ª turma com 12 jovens, e, em 2016, foram 24 alunos formandos em “Ensino Médio e Qualificação em Agricultura”, totalizando sessenta (60) egressos da escola. A gestão da instituição é feita por uma Associação, composta de pais, jovens e parceiros¹³⁰, com a incumbência de organizar pedagógica e administrativamente, além de buscar a manutenção, através de diferentes colaboradores e mantenedores, e mais recentemente, conta com os fundos do Ministério da Educação destinados ao Ensino Médio.

A formação dos jovens agricultores é realizada ao longo de três anos em momentos que alternam tempo, espaço e saberes. “A articulação entre o Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) orienta-se pela necessária interdependência entre teoria e prática, saber e vivência, conhecimento e experiência, e da troca concomitante entre gerações da família” (CATUÍPE, 2013, p. 06). O fluxo contínuo, entre casa familiar rural e famílias, é constituído por uma semana inteira em regime de internato, na CFRTV, e por duas semanas no território familiar. Tem-se, com isso, um ano escolar formado por 14 semanas completas de formação em TE e 28 semanas de formação no meio socioprofissional, em TC, mesclando-se e complementando-se educação e trabalho, com a mediação social e o acompanhamento de familiares, técnicos e educadores.

A gente aprende muita coisa, desde como trabalhar, melhorar as coisas, como fazer em casa de outras formas, as visitas que a gente fez, palestras, a gente procurou crescer, pode ver outras formas de fazer, a gente não faz tudo, não consegue colocar tudo em prática, porque tem barreiras, mas sempre se aprende, fizemos muitos cursos, fizemos um de manutenção de colheitadeira, até nós mulheres brincamos que não íamos fazer, mas o instrutor falou, porque nós mulheres não poderíamos fazer?. A

¹³⁰ Estas parcerias são financeiras, técnicas e pedagógicas. Entre elas: Sicredi, STR, Emater, Cotrijuí, Instituto Federal Farroupilha (IFF) - Santa Rosa, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

casa ajudou bastante, a gente aprendia muito e tentava, na medida do possível, implantar em casa (L. M. F., entrevistada brasileira, 2017).

Da organização nem se fala. As aulas são ótimas, a gente aprende e coloca tudo em prática em casa. Se o cara estava meio desanimado, ia pra lá e voltava todo animado (A. L. K. B., entrevistado brasileiro, 2017).

Desde que ele foi pra casa ele mudou muito, ficou nota dez. Ele foi pra CFR e começou a se interessar, na outra escola era só problema, ele nunca queria ir. Na *Casa* ele se interessou em estudar, aprendia, vinha pra casa e estava sempre atendo, trabalhando, escrevendo, eu só tenho a agradecer (Pai/A. L. K. B., entrevistado brasileiro, 2017).

Teve curso de criação de terneiros, da manutenção de máquinas, eletricista, bastante cursos, palestras, visitas, aprendi sobre horta, bastante com o seu Turra. Meu projeto é criação de terneiro, tenho agora 10 pequenas, mas tem as grande também, comecei a pouco. Quando eu vinha pra casa sempre procurava colocar em prática aquilo que aprendia. Temos 40 vacas, a principal atividade que é o leite (J. G. de L. P., entrevistado brasileiro, 2017).

(Pai) Nós gostamos muito da CFR, o filho vai pra lá e tu fica tranquilo, sente seguro, pelos valores que a escola vive, as equipes, da cozinha, do pátio, da espiritualidade. Até uma sugestão seria vir visitar a família logo no início, para poder orientar melhor o estudo pra realidade de cada família (PAI do J. G. de L. P., entrevistado brasileiro, 2017).

Salientamos como os formadores e gestores desta instituição a importância da construção de políticas de valorização da educação, do trabalho e da vida camponesa. “Ficar ou sair do campo” (CASTRO, 2012, p. 442) precisa ser uma escolha consciente, que implique em ter acesso às múltiplas dimensões da vida concreta, diferente da perspectiva individualista de inserção no mercado e na economia financeira do modo de produção capitalista. Portanto,

[...] as demandas sociais do conjunto da classe trabalhadora do campo exige cada vez mais fundamentos teórico-epistemológicos que contribuam para superar o modelo econômico que toma a formação a partir de um dispositivo utilitarista e pragmático, tendo o mercado como mediador do sucesso de sua formação (JESUS; LACKS; ARAÚJO, 2014, p. 293).

Do mesmo modo, há que se galgar ainda uma educação que seja produtora de conhecimentos que apontem para a possibilidade da criação de processos de transformação da realidade, de maneira radical, e deste modo, a consequente formação de uma identidade camponesa.

Para Bogo (2010), a vida dos jovens e do próprio campo vem sendo, histórica e incessantemente, modificados pela política agrária de desenvolvimento do país, pela necessidade de especialização do processo produtivo, e da integração crescente da agricultura capitalista vinculada ao agronegócio como um sistema espacializado e territorializado mundialmente. São outras questões (burocrático-financeiras, técnicas), as que estão juntas ao

pacote financeiro de qualquer produção associada ao mercado, assuntos que precisam de um novo saber para serem resolvidos. Contudo, este estudo aponta que a condução apropriada dos processos tem a ver com o modo camponês de resolvê-los, conforme as palavras da egressa.

Falta crédito pra gente investir, aumentar, a gente procurou no Banco do Brasil pras galinhas e não deu. Precisamos de mais política pública pra poder ampliar. Pra conseguir o selo gaúcho, foi difícil, vai pro banco, volta, é uma burocracia, veio aquele que libera pra ver aqui como funciona, conhecer a propriedade por causa do risco, eles usam risco a, b, c, d, a gente dá as informações e eles não acreditam. Hoje nós atendemos toda a Ajuricaba, além do que produzimos, temos que buscar 800 dúzias de ovos por semana de Ijuí, porque não temos uma política pra comprar mais galinhas, não queremos perder mercado. Nós já investimos no galpão, financiamos a metade e a mão de obra é toda nossa, pra não gastar. Pra crescer ainda mais é o que falta, crédito. Nós temos vontade de trabalhar, temos mercado, faz anos que Ajuricaba não vê um ovo estragado, isso é porque nós temos um trabalho sério. O acesso a política pública é a nossa dificuldade maior (C. R. R., entrevistada, 2017).

Acerca das ameaças instaladas à cultura camponesa, o autor destaca este como um processo inerente ao próprio modo de produção, “[...] seja pelos meios de comunicação, pela instalação das empresas, pela penetração do mercado, pelas inovações e tecnologias, as influências urbanas são levadas ao mundo camponês não isolado do todo” (BOGO, 2010, p. 91), modificando seu modo de ser, de produzir e de se reproduzir.

A CFR foi um grande ponto, porque se eu não estudasse eu ficaria num mundo fechado. Sem estudo, sem conhecimento você é comandado pelos outros. Com o que eu tenho, com o apoio dos meus pais, e com o conhecimento vou indo, vamos fazendo de acordo com as condições que temos. [...] Agora eu sei fazer gestão, mas nós fazemos juntos, minha mãe é mais ativa na gestão (C. A. C., entrevistado brasileiro, 2017).

Buscamos denominar o grupo de sujeitos da pesquisa como camponeses, por compreendermos a inteligibilidade dos sujeitos efetivadores da agricultura camponesa, em contraponto à agricultura capitalista, no sentido de revificar a cultura do modo de vida camponês, afirmando e resgatando a perspectiva teórica da reprodução social do campesinato na formação econômica e social capitalista. A abordagem da identidade camponesa deve ser compreendida do ponto de vista que “[...] esta população, desde sua origem, sempre foi mais do que uma categoria ou uma classe, é especialmente uma cultura que se estrutura em torno do trabalho e traz em si, pela própria natureza, a radicalidade da luta, porque lida com a radicalidade da vida” (BOGO, 2010, p. 94).

Meus planos são me formar na faculdade ou fazer um curso técnico, quero passar no Enem, quero fazer pedagogia, penso que a agricultura pode ser conciliada com a pedagogia, não preciso sair daqui pra ser professora. Além de gostar de crianças, poderia abrir outras portas. Ter ido pra CFR foi muito bom, tivemos muito

aprendizado durante aqueles três anos. Meu projeto de vida foi a Produção de Hortaliças e continua, agora vamos ampliar para a mandioca (S. de F. P., entrevistada brasileira, 2017).

Assim, dependendo dos lugares de vida, da designação do destino histórico de cada trabalhador do campo, verificamos autonominações distintas: ribeirinhos, agricultores familiares, quebradeiras de babaçu¹³¹, etc., a identidade, seja individual ou coletiva, se cinge como luta dos contrários, em constante transformação. Assim, “[...] a identidade de classe se forma quando há reações concretas de lutas para não aceitar passivamente aquilo que está estabelecido por força da classe dominante” (BOGO, 2010, p. 118).

Na verdade na CFR tive o início de tudo, porque eu nem pensava em trabalhar com isso, fizemos curso de gestão que me ajuda bastante e tem outros cursos que a gente fez, mas toda a organização da escola ajuda a gente a entender a teoria porque sempre colocamos em prática (M. P., entrevistado brasileiro, 2017).

A CFR me ajudou bastante, a organização, a gestão da minha vida, da nossa vida, uma formação que me ajuda a escolher, a ver o que é melhor de acordo com nossas possibilidades. A casa me ajudou a enfrentar a vida. Mudou nossa vida depois que fomos pra Casa. Em casa os pais davam mais atenção, porque a gente começou a se expressar mais em casa, eles viam que a gente tinha mais conhecimento e entendia sobre as coisas, porque antes eu não era ouvida, eles achavam que a gente não sabia nada, depois levava ideias, mas nem tudo era implementado porque lá é propriedade deles. Aprendizagens: tudo! Começamos a dialogar mais em casa, pelo menos o pai ouvia mais (D. L., entrevistada brasileira, 2017).

São tantas coisas [...] as semanas de alternância. Uma semana de estudo e de descanso também, pra parar e pensar, refletir sobre nas coisas, [...] Daí tu enxerga o que pode melhorar em casa, como um espelho, porque tu fazia visitas, via como as pessoas fazem, e pensa sobre o que é possível melhorar em casa, ver outras coisas ajudou bastante. Então seria conhecimento, reflexão, outras visões, um espelho (N. M., entrevistado brasileiro, 2017).

Parece-nos legítimo afirmar que a CFRTV, antes mesmo de tornar-se a EEMCFRTV já era uma territorialidade produzida pela resistência e que também produzia (re)existência do camponês da região. Demonstra que a intencionalidade do coletivo, e de cada um dos sujeitos sociais dela produtores, foi também se transformando no movimento da reprodução da escola e da vida, na dialética entre o que está posto pelos paradigmas em disputa no campo e as criações humanas por eles mediadas.

Como mencionamos, a CFRTV (BR) foi analisada mais amplamente nesta pesquisa, devido à possibilidade de tempo, que foi maior, dedicado à investigação. O processo

¹³¹ As mais de 300 mil mulheres rurais que vivem da colheita de babaçu, nos estados do Maranhão, Piauí, Tocantins e Pará, as quebradeiras de coco, iniciaram seu processo de luta em 1995. No movimento se autodenominaram “Quebradeiras de coco babaçu”, contra os pecuaristas que construíram cercas em torno das áreas de incidência da palmeira com o objetivo de impedir a coleta do coco pelas mulheres (QUEBRADEIRAS..., 2019).

possibilitou-nos visualizar e reconhecer as mudanças que foram ocorrendo, tanto pessoais quanto coletivas, e o modo como o território efetivamente está formado e vai se constituindo positivamente, apesar da política governamental para o campo brasileiro estar em pleno retrocesso.

Como percebemos, a tendência é o sucateamento¹³² ampliado das escolas e o desmonte do projeto de educação do campo, por meio de “cortes” de recursos financeiros e humanos para a educação como um todo, no país. Do nosso ponto de vista, a CFRTV, por ter uma história nascida dos sujeitos e não do Estado, com intervenção mais recente (a partir de 2013) do MEC, acabou constituindo-se mais fortalecida pela ação e vontade do coletivo, integrando um território que, pela história de atuação e transformação da *Casa*, no espaço do seu trabalho político-pedagógico, consegue andar pelas próprias “mãos (dadas) e pernas”, e o enfrentamento dos problemas, também históricos, promove uma agência contínua dos sujeitos que a compõe.

Neste contexto político-econômico vivenciado pelo Brasil, compreendido como um momento histórico difícil de ser reconstruído, pelo desrespeito àquilo que é público, democrático e cidadão, formado em um longo período de lutas, precisamos ampliar/fortalecer este território epistemológico, creditando experiências alternativas de agência dos sujeitos em seus lugares de vida.

A CFRTV segue contra-hegemonicamente, consoante vivenciamos no “Encontro Regional de Jovens Rurais”, realizado no dia 23 de agosto de 2019. Neste dia, reuniram-se pessoas da comunidade local, de outros municípios, jovens que queriam conhecer a Casa, representantes políticos, da Emater, dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais da região, professores, formadores, monitores, pais, membros da Associação CFRTV, entre outros. Houve uma palestra de um servidor do Senar, mas os protagonistas foram os jovens, atuais e egressos, da CFRTV.

Grupos de estudantes se organizaram como ministrantes de três oficinas: a da horta, a do pomar e a da agrofloresta, que são espaços de estudos e aprendizagens dos alternantes, mas servem também à sustentabilidade da própria escola (alimentos, lenha, húmus) e envolvem

¹³² No Paraná, onde as CFRs têm uma história reconhecida e apoiada pelo Estado, desde 1991 - Secretaria de Estado da Educação e a Fundação para o Desenvolvimento do Estado do Paraná (FUNDEPA) -. Contudo, o processo de sucateamento das CFRs iniciou em 2015, pelo Governo do Estado, que diminuiu o total de 42 para as 19 Casas/escolas atuais. Estas instituições representam um trabalho formativo que oferece: “Ensino Médio Integrado com formação técnica nos seguintes cursos, Agropecuária, Agroecologia, Agroindústria, Administração Rural, Alimentos, Agricultura e Gestão Ambiental” (CAMPOS, 2018, p. 55). O desmonte na estrutura pedagógica infraestrutura vem modificando negativamente a proposta. De acordo com a pesquisa de mestrado (CAMPOS, 2018, p. 76) “[...] a perda da autonomia com a mudança do mantenedor (Estado) e a forma de contratação tem provocado equívocos na efetivação da proposta metodológica, onde professores e professores/monitores não recebem formações necessárias quanto à vivência da Pedagogia da Alternância”.

retomada de nascentes de água, plantas nativas, apicultura, reflorestamento, práticas de manejo orgânico. As reflexões suscitadas pelas falas e demonstrações dos jovens e formadores (monitores e professores) foram em torno da urgência de ações sustentáveis em relação à natureza, ao ambiente (humano e não-humano), a partir de práticas e ensinamentos agroecológicos sobre os cultivos e as práticas nas propriedades/moradias, dos quais iam se envolvendo atentamente os visitantes e participantes (mais de 150 pessoas) de dezessete municípios, que faziam perguntas e tiravam dúvidas durante as atividades no espaço da Casa.

As fotos retratam a seguir um pouco deste dia de aprendizagens e trocas de saberes.

Figura 25 - Encontro Regional de Jovens Rurais - Catuípe/Brasil (1)



Fonte: Acervo da autora.

Figura 26 - Encontro Regional de Jovens Rurais - Catuípe/Brasil (2)



Fonte: Acervo da autora.

Figura 27 - Encontro Regional de Jovens Rurais - Catuípe/Brasil (3)



Fonte: Acervo da autora.

Este encontro de jovens rurais, organizado pela CFRTV em conjunto com a EMATER/RS, comunidade e instituições do território, em Catuípe, está sob a perspectiva reflexiva e de ação coletiva necessária à continuidade da vida, em um projeto contra-hegemônico ao agronegócio, no Brasil e América Latina.

Na “18ª Jornada de Agroecologia”, ocorrida em Curitiba, em agosto de 2019, Roseli Caldart apontou aspectos críticos e urgentes contra a “alienação e devastação da vida”, no debate sobre “Agroecologia: cultura e ciência popular na resistência dos povos no território”.

“Agroecologia” identifica um esforço historicamente recente de elaborar como ciência, sistemas de conhecimento e concepções de mundo presentes em práticas ou formas tecnológicas ancestrais de agricultura. E presentes em denúncias e lutas, antigas e novas e cada vez mais contundentes, contra os efeitos ambientais e sociais do modo capitalista de fazer agricultura (e de fazer ciência a seu serviço). Trata-se de um “logos” que expressa uma dinâmica viva, “poiesis” (produção material, tecnologias) e “práxis” (relações sociais, cultura, luta) que desde a agricultura, e se estendendo além dela, constrói um movimento consciente de combate à alienação e à devastação da vida, em todas as suas formas e dimensões (CALDART, 2019, p. 01).

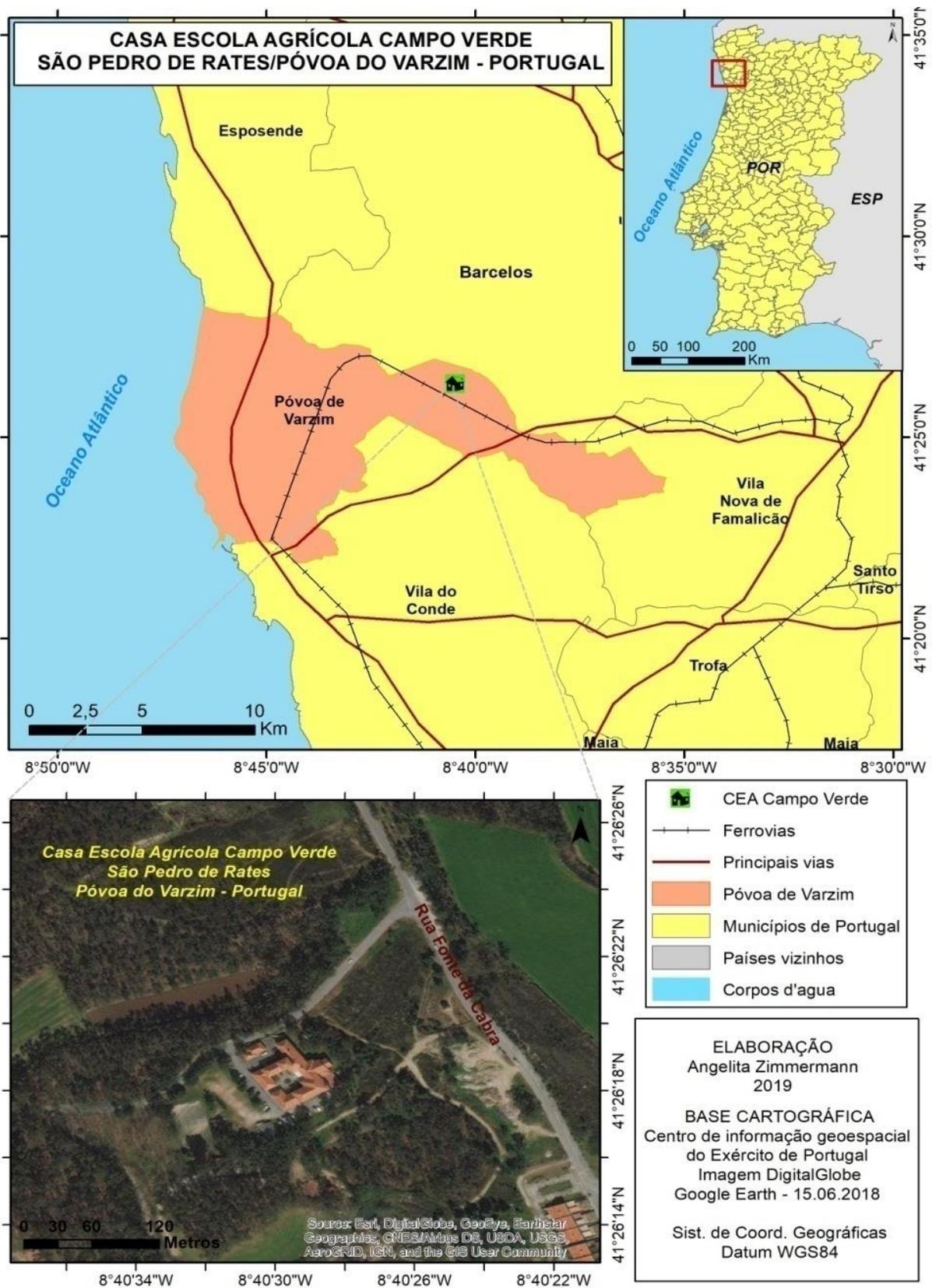
Sua compreensão remete à escola, e às instituições formativas como um todo, a função social de trabalhar as bases práticas e científicas da agroecologia, indicadas como o futuro possível da agricultura enquanto processo vital da humanidade. Estas reflexões se intensificam na CFRTV, são recentes em relação ao tempo de atuação da escola, porém, seguem o caminho, também recente, dos espaços sociais que têm como proposições fundamentais, refletir e praticar a partir dos fundamentos ancestrais da agroecologia, como uma “[...] componente da estratégia de transição a um modo de produção pós-capitalista” (CALDART, 2019, p. 01).

4.5 A CASA ESCOLA AGRÍCOLA CAMPO VERDE DE PORTUGAL

A Casa Escola Agrícola Campo Verde (CEACV) localiza-se em São Pedro de Rates¹³³, distrito de Póvoa do Varzim, ao norte de Portugal, como pode ser visualizada no mapa, a seguir:

¹³³ Rates é a maior freguesia portuguesa do concelho da Póvoa do Varzim, com 13,90 km² de área e 2 505 habitantes. Com sede na Vila de São Pedro de Rates, esse estatuto foi restaurado desde 2 de julho de 1993. Era um ponto de passagem de uma via romana, e aí começa um dos trilhos do caminho de Santiago em Portugal (S. PEDRO..., 2019).

Figura 28 - Mapa de localização Casa Familiar Rural Três Vendas – Catuípe (Brasil)



Fonte: Centro de informação geoespacial do Exército de Portugal, Imagem digital Globe, Google Eart (15/06/2018). Elaborado pela autora e Menezes, D. J., 2019.

4.5.1 A CEACV no pretérito: sua história contada pelos pioneiros

A CEACV foi fundada em 1989 e completou, neste ano, três décadas de história. Inicialmente teve o apoio de muitas pessoas e instituições empenhadas em sua constituição, foram “[...] agricultores, cooperativas, a Junta da Freguesia de São Pedro de Rates, a Câmara Municipal de Póvoa do Varzim, a Caixa de Crédito Agrícola, o Ministério da Agricultura, o Instituto de Emprego e Formação Profissional” (MARQUES, 2014, p. 17).

A instalação da primeira¹³⁴ casa escola agrícola em Portugal teve início muito antes da efetivação da CEA Campo Verde, em 1989, e foi fomentada pelo Senhor Zacarias Vivas¹³⁵, considerado “pioneiro no projeto de desenvolvimento rural” nesta região do país, especialmente pela preocupação com a formação humana do meio rural, fato que o conduziu a protagonizar a constituição da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Rural (APDR), em 1984, com o propósito de “[...] incentivar a formação profissional, humana e espiritual desejada¹³⁶” (SOUSA, P., 2014, p. 47). Com “[...] o apoio de padres¹³⁷, dirigentes associativos, cooperativas, instituições financeiras, pessoas da comunidade” (SOUSA, P., 2014, p. 50), inclusive com empréstimo de local para as aulas, cadeiras, mesas, etc.

¹³⁴ A primeira Casa Escola Agrícola a constituir-se em Portugal foi a Casa Escola Agrícola Rio Grande, em Lourinhã, em 1987.

¹³⁵ Há uma carta enviada por ele ao senhor Francisco Xavier da Silva Marques (primeiro diretor da CEACV) que dá início aos trâmites de implantação da Casa, com data de 27 de fevereiro de 1984. Conforme suas palavras: “O trabalho de divulgação está a fazer-se em contactos directos e criamos um núcleo interessado, pois a iniciativa e organização (da casa escola) tem de partir dos próprios agricultores” (SOUSA, P., 2014, p. 48).

¹³⁶ A CEACV tem em sua origem a ação da igreja católica, mais especificamente pela Opus Dei e defende os princípios familiares e espirituais cristãos, motivo pelo qual, no prédio construído para sua instalação há uma capela, onde eram realizadas missas regularmente. Atualmente, as missas são eventos anuais.

¹³⁷ Os padres que incentivaram e participaram da criação da CEAs faziam parte do Opus Dei. Os princípios básicos da organização Opus Dei, que é parte da Igreja Católica e do catolicismo tradicional, são o trabalho, a família e os valores religiosos. Para seu fundador, o padre espanhol Josemaría Escrivá de Balaguer, o aspecto base “[...] es que entiende que todos pueden alcanzar la santidad nel trabajo y em las circunstancias ordinarias de la vida, desde el lugar y rol que uno tiene” (BARGO, 2018, p. 133). O fato de o Opus Dei pretender a produção de católicos leigos capazes de “santificarem” seus ambientes profissionais e de estudo, também foi um aspecto que contribuiu para a criação da primeira casa familiar rural na França, em 1935, época de vida difícil do entre guerras mundiais, (1914-1918 e 1939-1945). A *Maison Familiale Rurale* foi um meio integrador de valores religiosos e trabalho em ambiente familiar; uma educação que possibilitasse a reestruturação da “pobreza” humana que se vivenciava no país naquele período, por meio da juventude camponesa. Atualmente muitas pessoas ainda atuam em diferentes atividades de solidariedade dispersas pelo mundo. Estima-se “[...] cerca de 90.000 pessoas, das quais cerca de 2.015 são sacerdotes. Do total de fiéis, aproximadamente metade é de mulheres e metade de homens” (OPUS DEI, 2019, s./p.).

No processo, ao todo, foram implementadas cinco (05) Casas Escolas Agrícolas em Portugal¹³⁸, no entanto, atualmente, somente esta de Póvoa do Varzim¹³⁹ segue em funcionamento (SOUSA, P., 2014).

A origem das escolas agrícolas portuguesas esteve atrelada à igreja católica, mais especificamente ao Opus Dei, francês e espanhol, conforme um dos fundadores da CEACV. Assim, a igreja sempre atuou e continua presente nos mais diversos espaços político-econômicos da vida em sociedade, neste caso, interceptando o cotidiano das famílias camponesas, dos egressos do Brasil e de Portugal.

A formação da Casa Escola Agrícola fundamenta-se na Pedagogia da Alternância e seus pilares de origem foram resumidos por um dos diretores da instituição CEACV, como: “a) participação dos pais, recolha de valores; b) Alternância, busca da realidade; c) desenvolvimento pessoal, que origina o desenvolvimento local; e, d) controle econômico (experiência posterior de manutenção das escolas” (SOUSA, P., 2014, p. 50). O diretor administrativo afirma que esta formação “[...] gera trabalho e ligação com o meio onde vai ser desenvolvida a profissão” (SOUSA, P., 2014, p. 51).

Como acontece nas CFRs da Europa, os cursos ofertados são diversos e relativos a variadas profissões, conforme as necessidades do meio: mecânica, mecatrônica, agricultura, elétrica, hotelaria, entre outros. Além da área agrícola a instituição se preocupa em ofertar outras formações por compreender a importância de atender às necessidades que vão surgindo no meio rural durante o percurso histórico de sua atuação. Deste modo, o atendimento das necessidades de cada jovem tem um papel fundamental, pois, “[...] a cada um o seu objetivo, a cada um a sua perspectiva, a cada um o seu desenvolvimento pessoal e no fim, a cada um mais felicidade e força para poderem enfrentar os desafios da vida” (COELHO, 2014, p. 23).

Durante as visitas à *Casa* e às moradias/explorações dos egressos entrevistados, percebemos o reconhecimento do papel da escola na vida e na região de atuação, pelas pessoas, instituições envolvidas e pelas relações duradouras que foram se construindo ao longo do tempo. As turmas são nomeadas de “promoções”, característica genuína desta *Casa*, e sua trajetória entre 2008 e 2016, recorte temporal desta pesquisa, implica em muitas formaturas,

¹³⁸ CEA As Palmeiras, em Bombarral (Região Centro), CEA Rio Grande, em Lourinhã (Região Oeste), CEA Campo Verde (única em funcionamento) e CEA Vale do Neiva, em Póvoa do Varzim (Região Norte), CEA D. Carlos I, em Vendas Novas (Região do Alentejo, Centro-Sul), CEA Alzira Sousa Duarte, em Campos de Besteiros (Região Norte).

¹³⁹ Segundo os relatos dos gestores da Casa Escola Agrícola Campo Verde, as demais fecharam por insuficiência financeira, ao mesmo tempo em que foram se abrindo muitas outras escolas (públicas e privadas) com a ideia similar à da instituição, divulgando cursos com formação em alternância (porém, excluindo os pilares formadores da pedagogia), houve também a diminuição de interessados na formação em agricultura, problemas que as demais casas escolas do país não conseguiram gerir e encontrar soluções.

com 216 egressos. Os cursos até hoje ofertados foram: Hortofruticultor, Técnico de Gestão Agrícola, Operador de Máquinas Agrícolas, Técnico de Mecatrônica Automóvel, Técnico de Mesa e Bar, Técnico de Refrigeração e Climatização, Instalação e Operação de Sistemas Informáticos.

Desde a primeira equipe, o trabalho pedagógico das CFR portuguesas foi se estruturando com vistas às características de funcionamento das CFR francesas. A primeira organização do trabalho da CEACV foi com

[...] uma formação mais prática do que teórica, numa média de duas semanas no posto de trabalho e uma semana na escola. A princípio, esse sistema de alternância deslumbrou os agricultores, porque tal como na origem das MFR francesas, os pais viam os seus filhos a trabalharem em casa e a trazerem explicações teóricas para o que faziam em casa, através de visitas de estudos ou colóquios (SOUSA, P., 2014, p. 51).

Inicialmente, eram organizados planos de estudo, visitas de estudo e colóquios profissionais. A estratégia de recrutamento centrava-se em São Pedro de Rates, com internato para as semanas na escola, instrumentos pedagógicos (caderno de relação com os pais), plano de estudos com temas que acompanhavam o ano agrícola, o estudo do meio e o Projeto de Vida, tutoria personalizada, com visitas regulares às explorações agrícolas¹⁴⁰, atividades extra-escola (socialização em clubes ou instituições de lazer), sistematização oral e escrita dos conhecimentos práticos e teóricos feitos pelos jovens no momento *colocação em comum*, conforme o relato do professor Antônio Damázio, um de seus fundadores.

Este conjunto de instrumentos proporcionava o “[...] desenvolvimento pessoal em pouco tempo e tornou-se visível dado que os jovens demonstraram sucesso ao meio em que estavam inseridos [...] com a aplicação de projetos de melhoria em muitas das explorações agrícolas” (SOUSA, P., 2014, p. 52). Neste período, a formação integral dos educandos era intensa no Tempo Escola; a organização e os diversos planos escolares atendiam o ciclo agrícola observando critérios formativos para cada ano de formação: “[...] no primeiro ano a família e exploração, no segundo ano de acordo com a dependência da exploração no meio concelho e no terceiro ano com o projeto de melhoria pessoal numa perspectiva regional e nacional” (SOUSA, P., 2014, p. 55). Embora o tutor¹⁴¹ fosse indispensável, orientando e mediando o

¹⁴⁰ “Exploração agrícola” é o termo de designação às moradias dos agricultores portugueses. Utilizaremos o mesmo termo quando essa referência for dada pelos entrevistados da pesquisa, em Portugal.

¹⁴¹ A pessoa do tutor era quem ia até a exploração familiar, ouvia os pais, referia o parecer da escola, observava o local de vida e de estudo do jovem para, a partir daí, em um processo recíproco de ensino e de aprendizagem, os formadores das áreas técnicas organizavam o currículo e as aulas em tempo escola, levando em consideração as sugestões e solicitações dos pais que eram muito atuantes, tanto em casa quanto na escola. No Brasil é o monitor quem faz esse trabalho.

percurso de aprendizagem, o jovem era o protagonista de sua formação, em colaboração com os pais e comunidade.

Em sua composição inicial, a CEACV dava muito mais ênfase à relação família-escola, calcada, não somente, em uma formação profissional, científica e tecnológica, mas sobretudo “[...] em valores humanos e espirituais de convivência, para a qual, os pais eram os primeiros e principais educadores, e destes deveria ser a palavra final sobre o que seria desenvolvido pelo projeto pedagógico da escola” (A. D., entrevistado português, 2018).

Por meio dos Planos de Estudos, das visitas às moradias, das tertúlias¹⁴², do acompanhamento individualizado aos jovens estudantes, congregavam um processo educativo que integrava sabedoria ancestral com conhecimentos científicos e, deste modo, produziam uma nova ciência, ou seja, formalizavam o conhecimento e sabedoria das gerações anteriores. Deste período, há um significativo número de egressos que atua em direções ou lideranças de grupos comunitários, cooperativas, associações, enquanto formadores e gestores da CEACV, assim como na gestão de empresas agrícolas familiares do país.

Naquele momento, a escola unificava realidade, experiência e ciência e representava o anseio de pais e agricultores que vislumbravam na instituição um espaço de “[...] concretizações do sonho, de ver melhorar as condições de vida dos jovens, e, conseqüentemente, das famílias e do meio rural” (SOUSA, P., 2014, p. 59), o interesse pela proposta foi aumentando e, naquele ano, inscreveram-se mais de trinta rapazes e foram selecionados somente 30, apenas pelo critério da distância, dando prioridade aos que moravam em Vila do Conde, Barcelos, Vila Nova de Famalicão, Esposende e Braga. O primeiro Plano de Estudos, conforme o Quadro 10, teve como centralidade “A Família e a Exploração” e foi colocado em prática entre 1989 e 1990.

¹⁴² Tertúlias (ou Serões) eram momentos festivos que ocorriam, geralmente, no período noturno na escola, ou em sedes da comunidade, ou até mesmo em cafés do lugar, quando estudantes, e monitores/formadores (e, ocasionalmente, pais, avós e tios) participavam de momentos descontraídos de conversas e trocas de experiências que proporcionavam uma enriquecedora socialização de saberes.

Quadro 5 - Plano de Estudos 1989-1990

A família e a exploração	Exploração Comendador Francisco Marques	Eng ^o Alfredo Marques
Forragens e pastagens	Estação de melhoramento animal	Eng ^a Ana Barata, DRAEDM
O gado na exploração	Exploração pecuária, senhor Leopoldino Martins	Dr. Antônio Manuel Ventura, Cooperativa Agrícola Vila do Conde
A preparação dos nossos terrenos	Exploração DRAEDM, Vairão	Senhor José Serra Amorim
A fertilização	LIPOR	Eng ^o Vitor Veloso, QUIMIGAL
A alimentação animal e a produção de leite	AGROS	Eng ^o Francisco Torrinha e Luís Meneses, SOJAGADO
A poda e a enxertia	Sociedade Agrícola Quinta da Seara, Esposende	Eng ^o Manuel Fernandes, Cooperativa Frutícola de Braga
A vinha e o vinho	Estação Vitivinícola Amândio Galhano, Arco de Valdevez	Eng ^o João Costa Leme, Estação Amândio Galhano
Doenças e pragas	Ciba-Geigy	Eng ^o Abel Nogueira, DRAEDM
Monografia de uma cultura	Núcleo Melhoramento Milho (NUMI-INIA)	Eng ^o Joaquim Fernando Cruz, JAD
A sementeira	Quinta da Cividade, Senhor Manuel Torres	Senhor Manuel Torres
As rotações e as consociações	DRAEDM, em São Pedro de Merelim, Braga	Eng ^o Borba Maia, DRAEDM

Fonte: Sousa, P., (2014, p. 64).

Antes da organização deste Plano de Estudos, realizou-se uma visita de estudos à exploração do presidente da Associação, em São Estevão do Penso, em Braga, com o objetivo de observar um espaço com as mais variadas características da totalidade do meio rural, as quais o grupo gostaria de ressaltar no momento.

A experiência das casas escolas agrícolas é relevante, porque assenta na realidade e é fonte de desenvolvimento verdadeiramente pessoal e consequentemente conduz ao desenvolvimento local; a prova está em conhecer os antigos alunos e ouvi-los. É difícil contornar os interesses políticos, legítimos, a Casa Escola Agrícola tem de viver a ação política, mas compete-lhe uma educação independente, pois são os jovens que ganham a liberdade de escolha (SOUSA, P., 2014, p. 59).

Além dos conhecimentos científicos e tecnológicos eram valorizados os saberes culturais e os jovens e familiares participavam de momentos religiosos e festividades importantes para as comunidades, como as Festas de Natal, Páscoa, visitas às Feiras Agrícolas e Romaria de Fátima, palestras com temas transversais como métodos de estudo, educação sexual, virtudes humanas e valores humanos, tabaco, entre outros. Quanto aos específicos e estabelecidos pela matriz curricular, “[...] os temas eram diversos e atendiam às necessidades da época, [...] políticas comunitárias, projetos agrícolas e o seu financiamento pelo IFADAP¹⁴³, novas tecnologias, higiene e segurança no trabalho, subsídios” (SOUSA, P., 2014, p. 65). “Os alunos também tinham aulas de desporto, moral e religião, sempre respeitando os casos de não praticantes” (A. D., entrevistado português, 2018).

Além disso, ocorriam muitos intercâmbios e viagens de estudos entre a CEACV e CEAs e CFRs de outros países, como Espanha, França, Itália, Brasil, África e Uruguai, com o objetivo de trocar experiências interculturais e realizar estágios profissionais em outras regiões e países. “A gente tinha visitas de estudos todas semanas, íamos conhecer um monte de coisas, fomos pra Barcelona, fomos pra Holanda, fomos não sei pra onde, corremos muita coisa dentro do nosso país, abriu muitos horizontes” (E. N., entrevistada portuguesa, 2018).

Conforme o Senhor Antônio Damazio, diretor da CEACV, durante o ano de 1990,

[...] o modelo de alternância com os instrumentos pedagógicos estavam a funcionar em pleno: os planos de estudo, a tutoria dos alunos, as visitas às famílias, as aulas, os colóquios profissionais, as visitas de estudos, a síntese das tarefas, as reuniões de formadores e de pais, o internato com tertúlias, o tempo de estudo, a amizade que se ia forjando, contribuía para uma formação personalizada (A. D.; entrevistado português, 2018).

Assim, as três etapas ou níveis propostos pelo Projeto Poítico Pedagógico da Casa Escola Agrícola Campo Verde estabeleceram-se da seguinte maneira: Nível I, ligação escola-comunidade por meio da formação técnica, do colóquio profissional, das visitas de estudo e idas ao meio; o nível II, conclusão e apresentação de um projeto que proporcionava ao aluno a produção organizada de uma ideia da qual pudesse ser colocada em prática em sua exploração/moradia e a seguir a explanação e apresentação sistematizando aquilo que propunha, com autonomia e conhecimento, visto que, nele, continham todos os passos e o orçamento

¹⁴³ Instituto de Financiamento e Apoio ao Desenvolvimento da Agricultura e Pesca (IFADAP), de Portugal. Este instituto faz parte da PAC da União Europeia, sistema de subsídios à agricultura e programas de desenvolvimento em áreas afins. O PAC tem como princípios básicos: A criação de um grande mercado único dentro do qual se possa importar e exportar produtos agrícolas livremente, preferindo os produtos produzidos dentro das fronteiras da União Europeia, e o financiamento comunitário da Política Agrícola Comum. Como mencionamos, o sistema sofreu reformulações desde sua efetivação, em 1962 (PORTUGAL, 2019).

previstos para a aplicação. Ressaltou-se, nas entrevistas, que, naquele tempo, as condições estruturais eram distintas e precárias, não havia computadores e os projetos e documentos eram feitos manualmente, com exceção de um ou outro jovem que já possuía máquina de escrever (PÓVOA DE VARZIM, 2018).

Contudo, contrariamente a hoje “[...] os projetos e textos eram de uma maior qualidade crítica e analítica, com gráficos e demonstrativos comentados, além de redação e síntese exemplares, como afirma o professor” (A. D.; entrevistado português, 2018).

Conforme os relatos, o nível III não foi colocado em prática na íntegra, ou seja, melhorar as instalações do espaço físico da casa escola como planejado. Embora tenha havido um empenho por parte da comunidade e nada falta no prédio, com uma estrutura de internato, salas de aula, salas de oficina, cozinha, refeitório, salas de convivência, amplo espaço interno e externo.

O internato “[...] revelava-se um tempo de importância fundamental fornecido pela convivência e sentido de responsabilidade em tarefas cotidianas” (P. S.; entrevistado português, 2018). A casa escola gerava confiança e tinha a participação intensa da família na maioria das atividades desenvolvidas. “Valores, família e proximidade, é o contato que nós levamos, ou seja, uma coisa é eu estudar em uma escola em que existe dois agricultores e outra coisa é estudar numa escola que existem cem ou duzentos” (G. M. de S., entrevistado português, 2018).

Sobre os conhecimentos da escola foram importantes. Conheci muita gente, e na própria atividade, havia pessoas que estavam mais a frente, não é? Teve um programa sobre vacas, e a gente começou a aperfeiçoar a maneira de trabalhar, ou seja, na inseminação. A agricultura se desenvolveu muito desde que a gente estudou lá até agora, muito. A gente faz um trabalho, por exemplo, de análise de terra, faz um trabalho, vai desenvolvendo as coisas, não é? E isso abriu muitas portas (J. F. M., entrevistado português, 2018).

Pelo papel relevante de atuação e transformações concretas na vida dos jovens, seus familiares e do meio em que está inserida, a CEACV foi a primeira escola, com Pedagogia da Alternância, a ser financiada pelo IEF¹⁴⁴ de Portugal.

Com o passar dos anos, a dinâmica da escola foi se alterando e se constituindo de acordo com a nova realidade em vigor, especialmente, porque já em 1992, o valor das verbas destinadas

¹⁴⁴ O IEF¹⁴⁴ é um organismo público português, que atua em todo o território e faz parte do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Tem como missão combater o desemprego através de políticas ativas de emprego, de que se destaca a formação profissional, os estágios profissionais, os contratos de emprego-inserção e outras medidas de apoio ao empreendedorismo e à criação do próprio emprego. Sua criação data de 29 de dezembro de 1979 e contém algumas alterações, entre elas, o Decreto-Lei de 11 de julho de 2012, que fomenta a **qualificação escolar e profissional dos jovens e adultos**, através, respectivamente da oferta de formação de dupla certificação e formação profissional certificada, ajustada aos percursos individuais e relevantes para a modernização da economia. Para mais informações verificar <<https://www.iefp.pt/>>, site institucional do IEF¹⁴⁴.

à escola diminuíram, assim como, houve um aumento de competitividade pela criação de outras instituições que ofertavam formação semelhante na região. “Verificou-se uma ‘ferida’ que jamais terminou, porque toda a maneira de conduzir a escola foi obrigada a um diferente rigor, provocando uma perda na qualidade de ensino personalizado em alternância com a participação dos pais” (SOUSA, P., 2014, p. 61).

A partir da quinta (5ª) turma de jovens, com alternantes de diferentes lugares da região, começaram a aparecer as dificuldades para a formação agrícola. Naquele momento, impunham-se novas mudanças no setor agrícola e havia necessidade de se compreender as novas tendências exigidas pela PAC e Comunidade Europeia, o apoio financeiro da APDR diminuiu e já não era compatível com o salário de formadores e funcionários da casa escola, muitos dos formadores iniciais afastaram-se da escola e a organização do currículo e das alternâncias também exigiam novos olhares da Associação.

Que papel e por onde age o Estado com relação à educação e ao território, do ponto de vista do sujeito do campo?

O Estado não é educador, [...] acabou por retirar digamos o "tapete" de um conjunto de instituições que, com muita dificuldade vivem ou sobrevivem aqui em Portugal e em outros lugares do mundo. A maior parte delas não consegue sobreviver, e há muitas escolas que já fecharam, e, no nosso caso, já tivemos que encerrar quatro CEAs (A. da C. M. G., entrevistado, 2018).

Um dos gestores e membro do Conselho Administrativo da CEACV ressalta que, atualmente, as três maiores dificuldades da escola estão relacionadas às dificuldades econômico-sociais do país, ou seja, problemas demográficos, falta de jovens que queiram ficar na agricultura e falta de recursos destinados à educação camponesa.

Ao analisar o Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar (PEAAF), do Ministério do Meio Ambiente, do Estado Brasileiro, os autores afirmam que,

O Estado é concebido como “educador” à medida que uma das suas funções mais importantes (e quase sempre esquecida) é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses da classe que está no domínio (ACIOLLY; LOUREIRO, 2013, p. 05).

Deste modo, por meio de seus aparelhos ideológicos, se incumbe da espacialização de uma “[...] racionalização da produção nacional, como um instrumento de ‘aceleração’ que, operando segundo um plano, pressiona, incita e impele” (ACIOLLY; LOUREIRO, 2013, p. 05). Esta análise pode servir também para entendermos quais as investidas do Estado

Português para atender os objetivos do país, quanto à formação necessária aos sujeitos do campo na atualidade.

4.5.2 A Casa Escola Agrícola Campo Verde do presente

Como em todo o espaço-tempo educativo, a CEACV precisou se modificar e colocar-se de acordo com as exigências e necessidades do processo socioterritorial e socioespacial em andamento. A questão financeira, ainda que não seja único fator, foi e continua sendo determinante para a efetivação de todo o propósito das CEAs.

No início dos anos 2000, a Casa Escola Agrícola Campo Verde iniciou uma nova fase inaugurando um trabalho difícil que envolveu uma crise econômica, financeira, legislativa, pedagógica e social. As principais mudanças citadas foram quanto aos instrumentos da Pedagogia da Alternância, nos planos de estudos, visitas às famílias, diminuição da tutoria personalizada, pela falta de condições econômicas e disponibilidade de pessoas e de tempo, a diminuição de tertúlias, a ausência do internato e de outras atividades extracurriculares.

Todavia, expressam-se significativas realizações consoantes às exigências do novo período, entre elas, o lançamento da Revista CEACV, como meio de divulgação de atividades, dando visibilidade à ação da casa escola no desenvolvimento do meio, que se seguiu por várias edições nas próximas décadas, discussões sobre a importância de outras práticas e uma agricultura sustentável, realização de feiras agrícolas¹⁴⁵, a ampliação de estágios em outros ambientes profissionais, pela oferta de cursos relacionados a outras áreas. Ressalta-se que, este período, devido a um profissionalismo acentuado, em nível econômico e de formação mundial conectadas à Política Agrícola Comum, a CEACV passou a ser considerada uma escola de educação profissional e incluiu-se no rol das escolas inscritas no IEF, com vistas a um subsídio de Estado. Embora a CEA não esteja diretamente ligada ao Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, foi pela caracterização de escola profissional que, indiretamente, pôde receber tal financiamento público, o que de certa forma, tornou-se o principal recurso financeiro para a manutenção da escola.

¹⁴⁵ As feiras ocorrem no final do ano letivo e em três dias consecutivos: o primeiro para os alunos e famílias, o segundo aberto aos egressos da CEACV e o terceiro ao público em geral. Este evento tornou-se importante e ocupa lugar de destaque e de identidade da casa escola, com reconhecimento e integração de pessoas da região e de lugares mais distantes.

A CFRTV, de Catuípe, pelo fato de ter se tornado escola de ensino médio (2013), vive situação semelhante e garante, por meio do FUNDEB¹⁴⁶, o recurso financeiro de maior amplitude para a instituição.

A oferta de outros cursos mostrava-se inicialmente, e continua sendo, como uma resposta às necessidades do meio em que, paulatinamente, diminuía o interesse pelos cursos relacionados à agricultura. Concomitantemente, desta forma também, o funcionamento e a própria estrutura pedagógica e curricular foram se alterando e gerando novos desafios à gestão da escola “[...] com implicações na alternância, na aprendizagem, no cumprimento da legislação, no rigor de controle financeiro e o bom ambiente de convivência e na manutenção das instalações” (SOUSA, P., 2014, p. 98).

Desse modo, torna-se necessária a ampliação da relação com empresas da região, de Portugal e, inclusive, de outros países, visando à implementação de estágios profissionais, assim como a inserção de temas variados nas atividades curriculares e extracurriculares. Por volta de 2006, acentuou-se a dificuldade em formar turma com formação agrícola, além do descrédito crescente no ramo agrícola, o discurso dos pais corrobora as dificuldades enfrentadas pelo trabalhador do campo. A egressa expressa uma dupla “vontade” sobre o futuro dos filhos, considerando a história da agricultura portuguesa, com altos e baixos, que têm gerado dificuldades para sua família.

A A. já entrou pra universidade, não entrou no que queria, mas em enfermagem veterinária, mas queria veterinária, mas não é pra ficar aqui, acho que é mesmo pra ir pra estrangeiro, pra fora. E o T. tem 13 anos, ta na escola normal. Se me perguntar se quero que fiquem no campo, não faço questão nenhuma. Porque acho que eles estudando, se vão se matar a estudar, podem ter uma vida melhor que os pais, nosso ramo pode um dia ser melhor, mas temos umas crises, tão grandes que é difícil. 2015, 2014/15 e 16 até meio foi (...), eu endividei-me, porque depois pensas, que já com quase 40 anos vais pagar com o que? Se estudarem bem e puderem ter uma vida melhor, pra ter fins de semana, e férias e coisa que nós dificilmente temos, acho que é melhor pra eles. O pai queria que ficassem aqui, mas acho que é uma coisa que tem que ser eles a escolher, ou ter isto como uma segunda possibilidade, como há muita gente que tem isto aqui em Portugal (M. A. M. M., entrevistada portuguesa, 2018).

Conforme os entrevistados, em relação ao funcionamento e à estrutura da CEACV, em uma década tudo foi se transformando e se reorganizando em um ciclo que, cada vez mais, se afastava da proposta original da Pedagogia da Alternância, no que se refere à participação recíproca entre escola-família. Em 2006, com o fechamento da CEA Vale do Neiva, destinada

¹⁴⁶ “O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006” (BRASIL, 2019d).

somente ao sexo feminino, a CEACV tornou-se mista e abriu as portas para as meninas, pois o funcionamento, até então, era somente para meninos.

Em 2009, a escola ofertou o curso “Ação Educativa para Adultos”, destinado a desempregados de Póvoa do Varzim e Vila do Conde. Em 2010, iniciou-se, também, a oferta de cursos rápidos, chamados modulares¹⁴⁷, e nestes, podem se matricular, maiores de 25 anos¹⁴⁸, com a participação de estudantes/profissionais do campo e da cidade.

Como mencionamos, as pessoas da gestão, da associação, os formadores, a governanta, os pais e avós, todos, sem exceção, atuam como educadores em tempo integral durante os períodos distintos e complementares (TE/TC). Na escola, o apoio pedagógico ocorre desde a organização curricular até a promoção de eventos como feiras, tertúlias, saraus, colóquios, seminários, cursos, etc., para sensibilização junto à comunidade chamando à atenção dos interessados em continuar na agricultura, ou, no caso da CEACV, para outros cursos. Esta formação tem ação imediata e mediata nas moradias dos jovens.

O principal objetivo é formação, mas é uma formação, nós temos uma formação diferente das outras escolas, porque nós fazemos uma formação que está muito virada para os jovens, tentamos ajudar sempre, não só dar as aulas, não só conteúdos, aulas práticas, mas também tentamos ajudá-los a seguir um caminho na vida (F. M. C. C., entrevistada Portuguesa, 2018).

A nova característica da casa escola, a partir de 2010, passou a ser de não haver internato, por não haver mais interesse por parte da maioria dos alunos em se alojarem na casa escola. Com a vinda de um subsídio individual de alimentação e alojamento, do IEFP, muitas famílias foram optando por receber o valor em dinheiro e preferem que seus filhos voltem todos os dias para a moradia/exploração. Assim, o espaço escolar passou a ser usado para outros fins, como alojamento de grupos aos fins de semana, aluguel da escola para eventos da comunidade, ou seja, a gestão passou a buscar alternativas de manutenção da instituição promovendo eventos festivos, de forma a rentabilizar a partir do aproveitamento de espaços que ficavam sem uso para a formação pedagógica em alternância. E, quanto ao distanciamento dos pilares da Pedagogia da Alternância, manifesta-se um dos diretores da CEA, afirmando que “[...] muitos fins de semana servem de alojamento com receitas para a escola, tornando-se cada vez mais centro profissional com desvantagens de afastamento dos objetivos iniciais cada vez mais difíceis de alcançar” (A. D., entrevistado português, 2018).

¹⁴⁷ Cursos de diversas áreas e dos setores primário, secundário e terciário: Arranjos Florais Secos e Artificiais, Decoração de Espaços Interiores e Exteriores, Enologia e Vinhos, Gastronomia, Técnico de Instalação Elétrica, Cuidados Veterinários, entre outros.

¹⁴⁸ Nos cursos de três anos, conforme a legislação vigente, a matrícula é permitida para jovens entre 15 e 25 anos.

Salientamos que o internato é mais que um alojamento para a Pedagogia da Alternância, é um espaço de convivência e de aprendizado entre os jovens e entre os monitores que se responsabilizam pelo tempo educativo que o período representa. Além das atividades didático-pedagógicas, como horário de estudo, sistematização e explanação de algum tema lido, que possa ser discutido, ou a realização de tarefas das disciplinas estudadas, há um espaço de aprendizado e cooperação na realização de tarefas cotidianas.

Geralmente os próprios estudantes se organizam em equipes responsáveis por trabalhos como limpeza do ambiente, auxílio na confecção de refeições, organização do dormitório, momentos de espiritualização, momentos de orientação e trocas entre os jovens sobre o projeto profissional a ser desenvolvido, envolvimento e responsabilização individual e coletiva em organização das feiras e eventos e que, atualmente, são potencializadas somente no turno diurno. Enfim, o internato é um espaço-tempo essencial, que funciona como um intercâmbio entre pessoas, entre o jovem e a escola, entre o conhecimento sistematizado e a experiência, a escola e a comunidade. Portanto, possibilita o desenvolvimento cognitivo, afetivo, associativo com maior amplitude e, neste momento, não está sendo desenvolvido pela instituição.

Vários dos entrevistados falavam que no tempo deles “era bom porque morávamos na CEA e isso proporcionava uma relação de amizade, respeito e reciprocidade”, “éramos uma família”, “formamos uma família”. A totalidade dos formados entrevistados relatam a constituição de vínculos afetivos sólidos que perduram até hoje. O egresso morava a cem metros da escola e ficava em internato porque se sentia em casa, “Era família, porque lá era uma segunda família pra mim” (J. M. L. M., entrevistado português, 2018).

Na relação casa, trabalho, escola, convivência aprende-se a dar valor principalmente às pessoas, ajuda a autoestima e a superar o orgulho e para quem acredita em Deus com fé que vai muito além das expectativas [...] para que todos, com as suas responsabilidades, contribuam na formação humana emancipadora e criativa da pessoa, orientadas por princípios de justiça e solidariedade (SOUSA, P., 2014, p. 121).

Quanto ao funcionamento da CEACV, formadores, direção e funcionários, estrutura e manutenção, os gastos são, desde o início, supridos por uma conjunção de instituições parceiras, existe um trabalho voluntário para a promoção de festas, jantares, feiras, doações de empresas, de particulares, de cooperativas e de associações. A APDR, a AGROS, as comunidades locais, as freguesias, enfim, o apoio financeiro e institucional advém de uma rede que tem o objetivo político-ideológico comum de proporcionar uma formação integral, profissional e do meio que possibilite “[...] desenvolver trabalho prático, trabalho intelectual e científico, espírito de iniciativa construtiva, capacidade de trabalho em equipa e hábitos” (SOUSA, P., 2014, p. 127).

A partir de 2010, quando a CEA passou a ser considerada escola profissional, via financiamento público (IEFP), houve um acréscimo financeiro, o que alavancou nova etapa e sobrevida à instituição. Como mencionado, a maior dificuldade, no decorrer de sua trajetória, é a questão financeira, e desta, decorrem outras, como a manutenção de pessoas com o perfil formativo capaz de trabalhar pelo objetivo que a CEACV intenciona.

Quando os antigos alunos realmente tomam conta deste movimento, não só podemos dizer que está praticamente garantido o curso daqui. E depois outro aspecto fundamental que o C. também já referiu, eu lembro dos muitos antigos alunos, as qualidades que eles saíram daqui, a maneira como eles são visto, o bem que eles tem feito ao meio, quando a tendência geral é o afastamento do meio rural. E este método de ensino mostra claramente, não é que as pessoas sejam melhor que as outras, agora, o método aqui é que permite isto, uma outra visão mais ampla, realista, porque o que nós temos que ter, é um desenvolvimento realista, em que eles são as pessoas envolvidas na vida concreta (A. D., entrevistado português, 2018).

O pensamento do primeiro diretor da CEACV encontra-se ao de Gramsci, no que tange à importância do intercâmbio entre educação e trabalho deste contexto, que, neste caso, poderíamos chamar de experiência de vida ou experienciAÇÃO.

Eu gostaria que fixasse bem isto, o grande segredo das MFRs é a alternância, a alternância que é o segredo, por quê? Porque está ligada à realidade, está ligada às pessoas, ao desenvolvimento local real, porque é uma forma de ouvir as pessoas e ouvir o que é que as pessoas querem, e depois dar os instrumentos necessários para as pessoas ficarem com outra formação (teórica) e então melhorar a prática que eles fazem, e isto é extraordinário (A. D., entrevistado português, 2018).

Este “modo de ver” e de agir sobre a prática pedagógica da escola funde-se com a forma como o professor entende a dinâmica da vida do egresso no campo. As ações e movimentos de luta pela constituição, manutenção e continuidade da instituição, seguem sendo prioridade ao ex-diretor que continua atuando na *Casa*, voluntariamente, por acreditar no potencial transformador desta formação na vida dos jovens.

Visibilizar experiências alternativas, que compõem a amplitude da ação e reação humana, frente às imposições reprodutivas no campo, compreende um olhar sobre os processos de humanização que envolvem a cultura, os valores, a socioafetividade, a práxis, as condições materiais e subjetivas, estabelecidas interculturalmente no meio. Um dos atuantes na gestão, membro do Conselho Administrativo da CEACV, traz à discussão as contradições entre a necessidade de agência dos sujeitos e o papel regulador do Estado, que ora se exime, ora assume o papel de educador.

Ele (o Estado) retira-nos as bases. [...] enquanto o Estado não teve estruturas pra poder dar uma resposta aos camponeses, usou deste tipo de instituição como a

CEACV e outras nesta metodologia de ensino que nós utilizamos, quer no ensino articulado, [...] usou as estruturas existentes dessas instituições, diversas instituições que não tinham forma de dar a resposta, [...] porque é um Estado que quer tomar conta da educação, não é? (A. M., entrevistado português, 2018).

Apesar de estar conectada em parte, ao sistema educacional do Estado Português e, mais amplamente, às demandas de mercado da União Europeia, a Casa Escola Agrícola Campo Verde se preocupa em manter em sua base os pilares formadores da origem da escola. “Nunca pertencemos ao Ministério da Educação e nem ao Ministério da Agricultura. Tem o lado bom e o ruim. O bom é que temos uma autonomia quanto à alternância. Mas por outro, ele (o Estado) não reconhece porque não entende, não quer entender” (J.N.N., entrevistado, 2018). Ou seja, a única casa escola agrícola portuguesa não se situa no âmbito dos dois ministérios, porém, sua matriz curricular é definida pelo Ministério da Educação, e sua implementação ocorre via IEFPP, por meio de subsídio público, que faz parte do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Deste modo, faz cumprir as prerrogativas da PAC.

Este subsídio, ainda que não cubra todas as despesas, é determinante quando se trata da sobrevivência da escola. Quanto ao pagamento de salário dos formadores, “[...] a hora paga ao professor é estipulada pelo Ministério, ele estipula que o valor da hora é aquele, mas não é ele que paga, é a Escola que recebe o financiamento do curso, e depois distribui pelos formadores de acordo com as horas que eles deram de aulas” (A. A., entrevistada portuguesa, 2018).

O reconhecimento do trabalho da *Casa*, pela comunidade local e regional, tem proporcionado a complementação dos recursos necessários à sua manutenção. “Tem alguns patrocínios, às vezes uma Câmara, ou uma cooperativa, uma doação qualquer [...]. Tem também os legumes que produzimos na estufa são pra consumo da Escola, e já não se compra” (A. A., entrevistada portuguesa, 2018). O diretor ressalta a importância de um trabalho pedagógico contínuo na região: “A Casa Escola Agrícola tem que estar presente para ajudar o meio de alguma maneira e só faz sentido enquanto fizer falta, e temos o reconhecimento de algumas pessoas e entidades locais. Aqueles que se preocupam com o desenvolvimento do meio” (J. N. N., entrevistado português, 2018).

Como mencionado, a falta de alunos interessados nos cursos de agricultura também preocupa os gestores da instituição.

Ultimamente, é um pouquinho difícil, porque andamos sempre a tentar conseguir alunos porque se não houver alunos, fecha a escola. E como abrimos, em vários lugares, [...] ligadas ao Estado, também tem muita gente que prefere ir pra lá. Temos Ponte de Lima, que é uns quilômetros daqui uns 30 a 40 km também [...] (A. A., entrevistada portuguesa, 2018).

A pesquisa em Póvoa do Varzim demonstrou a principal característica dos egressos da CEACV, que se refere ao seu amplo envolvimento no território. Os jovens e as jovens entrevistados/as têm alguma contribuição com o desenvolvimento do local, com a *Casa*, com a constituição epistemológica desta territorialidade. Constata-se, a partir dos relatos, visitas às moradias, às instituições, à CEACV, um retorno de agência individual e coletiva, uma passagem de aluno para formador/gestor da instituição.

Quando se fala em desenvolvimento local, tenta-se sempre ir ao antes dela (da escola), sem dúvida. E quando nós nos deparamos com problemas, vamos sempre recorrer ao passado, porque só aí é que há resposta, e o desenvolvimento é mesmo isso, é acrescentar algo pra além daquilo que já se sabe. E eu estou a dizer que isto tudo é um ciclo, e nós vamos voltar tudo outra vez ao que era, é essa a minha visão. Mas, o nosso papel, eu falo enquanto aluno e enquanto produtor desse desenvolvimento, [...] é acrescentar algo mais, tentar transmitir a parte técnico-científica que já, isso eu acho que é o papel fundamental (C. M. D. M., entrevistado português, 2018).

Quanto à continuidade ou não destas instituições, CEACV(PT) e da CFRTV(BR), não se pode afirmar nada, a não ser que, se depender dos coletivos e sujeitos sociais nelas envolvidos, existe uma intencionalidade e uma ação conjunta que tem tido o poder de transformar. A instituição é fundamental nestes contextos de disputa territorial, no entanto, a existência do grupo formado, de ação no meio de vida e comunitário (que comunga o mesmo objetivo) já é uma sociologia da emergência.

Neste capítulo, pudemos observar que existem aproximações e contrastes entre as realidades dos territórios educativos estudados. Compreendemos que o que intersecciona a juventude do campo, do Brasil e de Portugal, são as ausências e emergências, as quais podem ser reconhecidas nos campos estudados e que aqui focaram na enunciação dos egressos e atuantes dos espaços de produção das Casas Familiares Rurais destacadas. A ecologia de saberes apreendida vem da produção territorial destes espaços educativos. Da educação do campo como marco de luta e resistência dos camponeses brasileiros, cuja história se inscreve de uma transformação desde os movimentos sociais, por meio dos sujeitos em ação e de Portugal que, para além da *Casa*, começa a se construir nos espaços de reflexões que integram camponeses, trabalhadores do campo e instituições educacionais, mas não, especificamente, das vozes de movimentos sociais do campo português. Origina-se, sobretudo, da urgência de uma produção alimentar mais saudável com respeito a terra e à natureza no país.

Contudo, as realidades das territorialidades CFRTV (BR) e CEACV (PT) são partes da mesma contradição: quanto maior a ampliação do capital no campo, maiores os danos da exploração dos bens naturais e humanos, no mesmo sentido, maiores as emergências na direção

da sustentabilidade e continuação da vida da humanidade. Neste contexto, luta e resistência são condição para a (re)existência do camponês e podem ocorrer por meio de relações não-capitalistas, no próprio decurso do modo de produção capitalista.

Do mesmo modo, a escola/*casa*, como parte integradora deste processo social em curso, ora atua como engrenagem para o capital ora como produtora de resistência e de transformações, agindo diretamente na condição históricoontológica e sociocultural do indivíduo e em sua vivência coletiva. A concepção que congrega a sociologia destes espaços e deste sujeito social, que, de algum modo, tem promovido sua existência, chamamos de *território epistemológico camponês*, um território que compreende o camponês como classe e como modo de vida peculiar.

No capítulo V, veremos um pouco mais da práxis dos jovens em sociedade. Nesses contextos, mostram-se indissociáveis o campo, a Casa/escola e a vida familiar, comunitária/local e territorial. Conforme observamos nos capítulos anteriores, os jovens produzem sua existência, têm seus valores de convivência, e sentem os principais desdobramentos do capital sobre os fazeres no campo, dentro das relações não-capitalistas de produção possíveis, mediadas pela formação que têm/tiveram acesso nestas *Casas/escolas*.

E se...
 E se ninguém me der forças?
 E se ninguém confiar?
 E se eu for invisível?
 E se ninguém me enxergar?
 E se eu perder a fé?
 E se eu não ficar de pé?
 E se eu voltar a cair?

E se a lágrima escorrer?
 E se por medo de sofrer,
 Eu pensar em desistir?
 E se quando eu cair, ninguém me estender a mão?
 E se quando eu me perder, sem rumo, sem direção?
 Se eu não achar caminho, se eu estiver sozinho, no labirinto da vida?

E se tudo for escuro,
 Se eu não ver um futuro, na estrada a ser seguida?
 E se esse tal futuro, for pior do que o presente?
 E se for melhor parar, do que caminhar pra frente?
 Se o amor, for dor?
 E se todo sonhador, não passar de um pobre louco?
 Se eu desanimar?
 Se eu parar de sonhar?
 Queda a queda, pouco a pouco...

E se quem eu mais confio, me ferir, magoar?
 E se a ferida for grande?
 E se não cicatrizar?
 E se na hora da batalha, minha coragem for falha?
 Se faltar sabedoria? Se a derrota chegar?
 E se ninguém me abraçar, na hora da agonia?

E se for tarde demais?
 E se o tempo passar?
 E se o relógio da vida, do nada se adiantar?
 E se eu avistar o fim, chegando perto de mim?
 Impiedoso e veloz!
 sem poder retroceder, me fazendo perceber, que o SE, foi meu algoz.

E se eu pudesse voltar?
 Se o SE, fosse diferente?
 Se eu dissesse pra mim mesmo: Se renove, siga em frente. Se arrisque, se prepare, se cair, jamais pare. Se levante, se refaça.
 Se entenda, se conheça.
 E se chorar, agradeça cada vez que achou graça.
 Se desfaça da preguiça, do medo, da covardia.
 Se encante pela chance de viver um novo dia.
 Se ame, e seja amor.
 Se apaixone, por favor!
 Se queira, e queira bem!

Se pegue, se desapegue.
 Se agite e desassussegue e se acalme também.
 Se olhe, se valorize.
 E se permita, errar.
 Se dê de presente a chance de pelo menos tentar.
 Se o SE, for bem usado, o impossível sonhado, pode SE realizar.

5 O/A JOVEM E A FAMÍLIA

E... “[...] se eu não tivesse ido pra Casa?”
 “Ela direcionou minha vida, sei lá que lado eu pegaria se não fosse a *Casa* [...]”
 (G. B., entrevistado brasileiro, 2018).

Como vimos, os estudos têm diferentes abordagens para conceituar os indivíduos considerados jovens do campo ou até mesmo o termo juventude. Nosso olhar sobre o jovem egresso das *Casas*/escolas se fundamenta na abordagem seguida por Castro (2008, 2012), Groppo (2010), entre outros, que defendem o conceito a partir das demandas de movimentos sociais ligados aos jovens rurais. Esta concepção está associada a uma definição de juventude em que mesmo sendo um período de transição o sujeito se coloca frente às condições concretas da produção e reprodução da vida, coincidente com a visão sobre o jovem estudante destas instituições.

Compreendemos a consciência humana como resultado da atividade do sujeito, pela qual o homem passa a existir como humano-social na totalidade do mundo. Já que, conforme o educador gaúcho Mário Osório Marques (2006, p. 25), “[...] a realidade que o homem conhece não é algo separado do homem; não existe um objeto sem um sujeito objetivamente, nem o sentido que o homem imprime à realidade existe sem a realidade significada”. Neste sentido, o camponês e a forma como trabalha devem ser compreendidos a partir da unidade familiar de produção, tanto interna quanto externamente, isto é, suas reações e interações com o contexto social mais amplo estão voltadas à produção e não à comercialização de produtos a que se dedica a agricultura capitalista.

Para Engels (e Marx) há uma articulação histórica entre trabalho, propriedade privada, Estado, patriarcalismo e as formações sociais. Conforme Lessa (2012, p. 12), nesta concepção, “[...] o trabalho proletário é o que funda a produção capitalista”, assim, “[...] a organização familiar é tão histórica quanto a totalidade social”. Para o autor,

Tal como a sociedade de classes correspondeu às necessidades históricas de um longo período histórico no qual a exploração do homem pelo homem era a forma mais adequada para o desenvolvimento das forças produtivas, o patriarcalismo corresponde à forma familiar mais adequada para a reprodução da humanidade na sociedade de classes (LESSA, 2012, p. 11).

Pela mesma razão, somente pelo trabalho emancipado podemos ultrapassar o processo de produção que degrada o que é humano, visto que enquanto a reprodução da natureza é apenas e tão-somente biológica; para os homens, a reprodução biológica é necessariamente social. Percebemos como Freire (2000, 2005) que a transformação da realidade acontece a partir da

transformação coletiva, entre os pares, entre os sujeitos que partilham a mesma experiência de vida.

Assim, o trabalho é um processo contínuo de reprodução da vida e de autoprodução humana. O trabalhador do campo, aqui destacado, produz sua existência de acordo com as necessidades de um longo processo histórico, construído pela sociedade de classes, a partir do fundamento da origem da família moderna. Nesta organização social “[...] um período histórico iniciado com o surgimento do trabalho excedente (com a descoberta da agricultura e da pecuária)” (LESSA, 2012, p. 10).

Na esteira de nosso estudo, vimos que a agricultura camponesa se configura nesta tríade reprodutiva: o trabalho familiar, a terra e as políticas públicas (Estado) inserida na dinâmica do capital, que também exige a mesma necessidade para sua ampliação. Contudo, ao analisar a sociedade a partir do modo de produção e pelas forças produtivas da reprodução do capital, Shanin (2005, 2008) ressalta a especificidade do modo de vida camponês, por meio das relações estabelecidas na produção familiar que, em sua prática, são relações não-capitalistas de produção, pelo fato de os camponeses, como mostra a história, não se tornarem burgueses rurais.

Este modo “[...] representa a forma geral (no sentido de abstrata) e específica (no sentido de uma estrutura histórica particular) em que são providas as necessidades materiais, em dado estágio do seu desenvolvimento” (SHANIN, 2005, p. 10). Para o autor, a especificidade do camponês não pode ser analisada fora “[...] da relação de indivíduos entre si e seu comportamento cotidiano específico em relação à natureza inorgânica, seu modo de trabalho específico” (SHANIN, 2005, p. 12). Por conseguinte, a peculiaridade do camponês está na interdependência entre os elementos básicos das relações sociais da sociedade do capital e os elementos de natureza do trabalho familiar, da vida da unidade de produção (exploração/propriedade/moradia), da dinâmica e do meio de vida social.

É por dentro da estrutura e conjuntura que mundializa as relações sociais, que os jovens egressos das escolas CFRTV e CEACV experienciam o “mundo do trabalho” contemporâneo, no seu lugar de vida onde se sobressaem os efeitos da exploração requeridos pelo metabolismo do modo de produção hegemônico, ou seja, trabalho em tempo parcial, prestação de serviços, assessoria técnica, entre outros, e com desdobramentos em situações diversas (endividamento, perda de terra, perda de meios de produção, adoecimento, falta de tempo para o lazer, perda de identidade, etc.).

Diante dessa intensificação da exploração, humanas e ambientais, percebemos que nos “suis globais”, precisamos sair da situação de subalternidade para a condição de alteridade. Os

produtores dos territórios deste estudo confirmam que somente quem vive a condição de exploração e expropriação de direitos consegue fazer algo para transformar a própria realidade. *Se a justiça global só pode existir através de uma mudança epistemológica*, será esta mudança que criará estratégias alternativas de ação “[...] fornecendo aos grupos sociais oprimidos, os meios que lhes permitam representar o mundo como seu, nos seus próprios termos” (SANTOS, B., 2018¹⁴⁹).

Por este caminho, pela tradução intercultural sobre a realidade de jovens portugueses e brasileiros, verificamos que nos dois países há egressos que ainda vivem com a família, na moradia dos pais, outros vivem com sua família compartilhando o mesmo terreno dos pais, e outros já constituíram sua própria família e unidade de produção, ou seja, estes últimos, com a fase da juventude concluída, pois já constituíram uma unidade produtiva autônoma.

Independente do lugar de moradia, o que ouvimos nos diálogos, e vivenciamos nos encontros e visitas, é que estes “jovens” estão dando continuidade à história de vida familiar no campo. Em suas moradias/explorações/propriedades trabalham na e da terra, produzindo para a subsistência/consumo próprio e, com a parte excedente, destinada à venda no mercado, em feiras, cooperativas, vizinhança, e/ou pessoas que vêm até suas casas por conhecerem e darem preferência a seus produtos, etc. Além disso, para os gestores, formadores, simpatizantes e associados das *Casas/escolas*, seus estudantes são vistos admiradamente, como os “jovens da casa”.

Como tem se posicionado este sujeito frente à realidade vivenciada? Que relações sociais precisa estabelecer no mundo globalizado e competitivo do capitalismo? Qual o significado do trabalho que realiza no dia a dia? Que fragmentos de relações não-capitalistas se materializam no movimento cotidiano da produção de sua vida? Em que aspectos a educação e a formação escolar, pela Pedagogia da Alternância, fazem emergir modos alternativos de resistência e (re)existência possibilitando sua territorialização no campo? Que lugares ocupam esses sujeitos no âmbito familiar, comunitário e social do seu território?

Nosso objetivo, neste capítulo, é – a partir da formação escolar a que os egressos da CFRTV (BR) e da CEACV (PT) tiveram acesso e participação – compreender e reconhecer a práxis da conexão educação e trabalho, como produtora da territorialização do jovem no campo da contemporaneidade.

¹⁴⁹ Informação da contracapa.

Apesar dessa práxis já ter sido evidenciada nos capítulos anteriores, explicitaremos mais alguns aspectos do estudo. Se há uma relação, não há jeito de separar campo, escola e experiência de vida e, assim, nos tornamos inevitavelmente repetitivos durante o texto.

5.1 DO CAMPO PARA A ESCOLA E DA ESCOLA PARA O CAMPO: O TRABALHO, OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DA DIALÉTICA DA (RE)PRODUÇÃO

As Casas Familiares Rurais (CEFFAs), assim como as demais escolas do sistema capitalista, nasceram do próprio modo de produção hegemônico em que estão inseridas (MÉSZAROS, 2008; NEVES, 2010; ANTUNES; PINTO, 2017). Independente da intencionalidade ou militância de seus integrantes, o fato é que ora estas instituições atuam pela reprodução do capital, ora por sujeitos que possam fazer a crítica e produzir alternativas para a superação dos efeitos do modo sobre sua própria vida.

As instituições aqui analisadas têm uma peculiaridade formativa que possibilita uma interlocução escola-campo/campo-escola. O jovem fala sobre o trabalho que realiza, “[...] adoro meu trabalho, minha vida não seria outra, até o momento eu não estou conseguindo me manter financeiramente com esse projeto, estou recém iniciando. Estou na parte do investimento, ainda não sou independente. [...] Além de trabalhar em casa, sou monitor na *Casa*, meio turno da semana” (J. M. dos S., entrevistado brasileiro, 2017).

A egressa portuguesa estabelece a relação entre a formação e a produção da vida, ressaltando a importância dos saberes ancestrais para o retorno da sustentabilidade.

Posso até dizer que foram os melhores anos da minha vida, os melhores anos da minha vida foram ali. Também fizemos um projeto que cada pessoa tinha que fazer no fim dos três anos. [...] Aqui onde estamos era a manjedoura. Esta pedra era a manjedoura, era onde eles (as vacas) comiam. [...] É uma coisa curiosa, os animais ficavam no resto de chão da casa porque a casa só tinha assoalho, madeira, no inverno emitem calor e quem está por cima, usufrui do calor. Também usufruí do cheiro, mas era isso. Era pensado nisso, era tudo sustentável, estás a perceber a ideia. Agora está, outra vez a pensar-se no sustentável, mas antigamente eles já pensavam isso, era tudo sustentável. [...] era consciente, não faziam nada por acaso. Hoje em dia, precisamos fazer com outro objetivo, porque nós quase industrializamos tudo, e estragamos tudo. E agora, está outra vez a voltar ao normal, não quer dizer que se vai voltar a isto, mas é preciso voltar ao sustentável. [...] porque, é sempre assim, vem uma geração que constrói, vem outra que não acha bom, depois volta-se a valorizar, porque faz sentido, precisamente, é isso que é importante (M. A. M. M., entrevistada portuguesa, 2019).

Tais instituições objetivam, por meio da interação e integração escola-comunidade, um sujeito atuante, promovendo assim, o que há de ontológico no trabalho humano, em seus

espaços de vida. Por esta perspectiva, têm também contribuído com outro projeto social ao promoverem e darem visibilidade às relações não-capitalistas de produção.

Eu tenho semente de milho caiano, troco com a dona Cleusa, porque o milho, por exemplo, a planta vai ser menor pelo preço, [...] é uma falsa produtividade, nós pequenos temos que fazer a conta, colocar no papel, ver o que entra o que sai. A parreira teve problema do bicho do mato, o quati, um passarinho preto, eles comeram 21 pés de parreira, eles ficam sem alimento e vêm pra parreira. Ano passado foi razoável, agora tem novos animais atacando, se não tem alimento eles vêm atacar o que tem, até perto de casa. A natureza desequilibrada, eles vêm. Por exemplo, meu vizinho queria colocar veneno por causa do cascudinho e aí eu falei pra ele plantar pés de loro e rabo de bugio, aí espantava e eles comiam o loro, e ele já levou até multa de tanto devastar tudo, e está teimando (N. M.; entrevistado brasileiro, 2017).

O cotidiano dessa racionalidade vivida pelos egressos se efetiva a partir da relação de reciprocidade, e tem se mantido continuamente como um par dialético que, pelas contradições históricas da maioria dos jovens (90% deles), tem possibilitado também outra práxis, a qual orienta à permanência no campo e melhoria das condições de vida. Foi isso que constatamos em grande parte do contexto estudado.

Pela perspectiva de Harvey (1996; 2011), de Antunes e Pinto (2017) e de Thomaz Junior (2002), desde o final do século XX e início do XXI, nesta era mais digital, financeira e flexível do capitalismo, houve um aumento da precarização das relações de trabalho seja no campo ou na cidade. Nessas condições, o jovem do meio rural se vê obrigado a fazer uma complementação de sua renda, sob as mais diversas externalizações do trabalho: contrato temporário, horista, diarista, prestador de serviços (aluguel de máquinas, motorista em tempo de plantios, capinagem, silagem, inseminação, etc.). Conforme o egresso,

Eu complemento a renda e tenho um outro trabalho que é pra "Ecer", que é uma empresa de automação para as vacas, que são dispositivos que são colocados ou na orelha, ou no colar, que detectam riscos, detectam atividade ruminal, todo ou qualquer desvio de comportamento, é um sistema israelita, e eu estou cá em Portugal a fazer a parte do norte, na formação do produtor, na ajuda, na instalação, e é um extra meu (G. M. F. de S., entrevistado português, 2018).

Estas novas formas que se ampliam via empresas transnacionais e financeirização do espaço agrário, e, conforme o exemplo dado pelo jovem, geram outras necessidades de formações e de serviços, fazem parte da divisão social do trabalho no campo. Argumenta outro egresso,

[...] é difícil a pequena propriedade acompanhar a tecnologia que existe agora [...], as sementes são mais produtivas, mas, ao mesmo tempo, o preço que tu pagas é muito alto [...], tem o milho que a lagarta não come, mas quanto tu pagas por essa tecnologia? A soja é contra lagarta, é inox, mas e o preço? (N. M., entrevistado brasileiro, 2017).

Essa possibilidade de *ler o mundo* e agir sobre ele (FREIRE, 2005) torna-se o caminho para a (re)criação do camponês. “E depois, eles não querem que a gente multiplique a semente, a gente fica cada vez mais dependente, tu pagas *royalties*¹⁵⁰ pra comprar a semente e depois paga pela produção, de novo” (N. M.; entrevistado brasileiro, 2017). E continua o raciocínio: “A gente usa e no próximo ano, se guardar, a semente não germina mais, temos que pensar nisso também, antes de decidir sobre a plantação” (N. M.; entrevistado brasileiro, 2017).

As demandas do agronegócio estão em contradição com o modo de vida camponês, há uma desarmonização entre os animais, os humanos e os demais seres vivos, entre os saberes e modos de fazer o trabalho no campo. No modo ancestral, a experiência do viver acontece de outras maneiras, ela produz trocas entre as pessoas que estão em relação com o mundo (mais cooperativa, colaborativa e associativa). Mesmo vivenciando, e *sofrendo na pele*, as imposições da reprodução do capital, os egressos não se mostram alienados ao processo. Sua argumentação demonstra uma consciência de sua própria condição de trabalhador e da exploração de seu trabalho.

Eu tenho receio de que explorações de pequena escala, como as nossas aqui no norte, uma média de sessenta, setenta animais em produção, tenho receio do que vai acontecer de sumirem, que elas sumam sim. Das duas uma, ou os nossos governantes vêem isto como os nórdicos, como uma necessidade de uma gestão do território de preservar a natureza, de enquadrar a agricultura a este tipo de agricultura (biológica) e valorizar esta agricultura como um produto diferente no mercado, aí sim acredito, se não, não temos hipótese de continuar. Ou existe aquele produto de valor acrescentado vindo dos nossos tipos de explorações, exploração de leite familiar, de pequena escala, **ou** então as grandes vão tomar conta e nós sucumbimos. Uma agricultura toda robotizada muda a qualidade do produto, muda totalmente. Vai mudar, eu sei disso, o produto não é igual (G. M. F. de S., entrevistado português, 2018).

O significado do trabalho ancestral para o jovem, portanto, tem um valor omnilateral em relação à natureza, pelo princípio educativo que a atividade humana solidária exerce.

Outro relata como fazem sua (re)existência, “[...] não pegamos ninguém de fora, nós trocamos serviço, [...] quando tem muito serviço, nós não conseguimos sozinhos e aí a gente pede ajuda pros vizinhos” (G. B., entrevistado brasileiro, 2017). Durante a visita a uma egressa de Portugal (M. M. S., entrevistada portuguesa, 2018), esta troca de fazeres foi observada quando ela se despedia de um vizinho que havia ajudado nos afazeres daquela manhã, na ordenha e organização dos animais, em que o trabalho não foi pago, é um trabalho compartilhado pela troca.

¹⁵⁰ “*Royalties* é uma palavra em inglês que significa regalia ou privilégio. Consiste em uma quantia que é paga por alguém ao proprietário pelo direito de usar, explorar ou comercializar um produto, obra, terreno, etc. Esta palavra é o plural de *royalty*, que significa realeza” (SIGNIFICADO..., 2014, s./p.).

Com base no fato de a pessoa ter de satisfazer suas necessidades fundamentais e ter um espaço onde viver em sociedade, os sujeitos têm outra questão essencial que é produzir-se como humano em relação com outros e com o meio. Assim, nos processos de sua constituição, encontra-se com símbolos, sentidos e significados que são/foram construídos em diferentes tempos e territórios, por meio das peculiaridades, anacrônicas e diacrônicas da história. Portanto, a subsistência (biológico) e o sociocultural (socialização) são imprescindíveis à condição humana, ao mesmo tempo, legitimam os diferentes povos em sociedade construindo suas identidades por meio da produção de culturas (VYGOTSKY, 1998; LESSA; TONET, 2011).

Somos quatro pessoas, moramos juntos em casas diferentes. Todos nós trabalhamos juntos. Eu gosto, pra mim não é sofrido, eu me divirto trabalhando. O trabalho, pra nós que gostamos, é bom. Acordamos as 4:20 pra ordenhar, eu e minha esposa, depois eu faço a silagem, aí eu vou pra lavoura e ela vai pra lida da casa. Ela dirige caminhão, trator, então ela me auxilia em tudo, ela não chega a trabalhar no maquinário, mas me transporta até a lavoura, leva o almoço, me busca. O trabalho pra mim é uma busca, é minha vida! (C. A. C., entrevistado brasileiro, 2018).

No entanto, como vimos, a identidade camponesa fica comprometida quando faltam políticas públicas para os camponeses que têm pouca terra e renda para viver do campo (BOGO, 2010) e quando o campo dos “pequenos” é atravessado pelo campo dos “grandes”. Um dos problemas enfrentados, no dia a dia desta estrutura agrária, foi relatado pela mãe de uma egressa.

Poucas políticas públicas para o pequeno produtor, quando vem tem muita burocracia, pouco tempo pra dar conta (da documentação), além dos juros muito altos, a gente não consegue se inserir em nada e sempre correndo por conta, por isso, meu filho começou a trabalhar de empregado, para ter um fixo, saiu do quartel e foi pra essa firma e está até hoje lá (Mãe da G. R. F., entrevistada brasileira, 2017).

Estes desdobramentos, implicados na vida dos egressos e demais trabalhadores do campo, estão entrelaçados e formalizados globalmente, por meio de acordos e legislações, via implementação de políticas de desenvolvimento econômico centradas na espacialização/ampliação do capital. A PAC, na Comunidade Europeia, ou o Agronegócio do Tratado do Livre Comércio, nos países do MERCOSUL, agravaram/agravam, da mesma forma, a reprodução dos camponeses nos dois países estudados. Tais imposições têm dificultado a territorialização no campo, pela maneira como condicionam ou determinam os processos reprodutivos, como os egressos do norte de Portugal que passam a se dedicar, quase que exclusivamente, à produção do leite de origem bovina, naquela região (além de desenvolverem outras atividades fora da exploração).

Realidade semelhante ocorre com os egressos da região sul do Brasil, que, a partir das políticas de exportação e de outras regras geoglobalizantes de países que importam nossos produtos, ficam subjugados às grandes plantações da soja, por exemplo, com a destruição de muitas culturas pelo uso dos venenos e de sementes geneticamente modificadas (espécies tradicionais de uva, laranja, abelhas, insetos, pássaros, etc.).

Essas movimentações e intercâmbios econômicos organizam o trabalho e determinam as necessidades, alterando as relações e as dimensões (cultural, educacional, socioafetivas, valores de convivência, etc.) da vida camponesa em cada local, na expressão de Santos (2004), o globalismo localizado. Tornam-se necessárias outras técnicas e tecnologias e também novos conhecimentos, capacitações, qualificações, uma determinada profissionalização.

O caso do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)¹⁵¹, por exemplo, mostra-se uma proposta geradora de equidade econômica, de valorização dos produtos e produtores locais, de origem da agricultura familiar e tem gerado renda e emprego no campo. Porém, existem regras e determinações na proposta que, às vezes, excluem aqueles agricultores que não chegam a se enquadrar no mínimo exigido para participar (ter terra para a produção, ter caminhão para transporte, ter capital para iniciar, etc.). Dos entrevistados, trazemos relatos de alguns dos egressos que trabalham com a produção para a merenda escolar dos municípios onde vivem.

Entregamos no PAA e boa parte nos mercados, é tudo fixo, o contrato com as escolas começa com reuniões com todos os produtores pra ver o que cada um pode entregar, a demanda é maior do que a possibilidade dos produtores, então sempre temos mercado. As pessoas têm a prioridade pra entregar aquilo que produzem, mas, se por acaso o que tem a prioridade não consegue entregar, aí outro pode entregar no lugar dele (M. P., entrevistado brasileiro, 2017).

Estes egressos conseguiram ampliar a renda a partir desta política pública no Brasil.

¹⁵¹ O PAA foi “[...] criado pelo art. 19 da Lei nº 10.696, de 02 de julho de 2003, possui duas finalidades básicas: promover o acesso à alimentação e incentivar a agricultura familiar” (BRASIL, 2015, s./p.). Está vinculado à Secretaria Especial do desenvolvimento Social.

Figura 29 - Egressos da CFRTV com produções para o Programa de Aquisição de Alimentos



Fotos: Acervo da autora (2017/2018).

Estas proposições de produção exigem usos de tecnologias e aprendizados que podem ser supridas pelo acesso a cursos rápidos, instruções, até mesmo via assistência técnica. No entanto, o caminho para o jovem chegar a fazer o questionamento sobre o que produzir e as consequências desta ou daquela produção, sobre a vida da família ou da humanidade, requer uma reflexão maior, uma discussão que somente poderá ser feita no diálogo com os pares, com aqueles que vivenciam os mesmos desafios no dia a dia da produção, da mesma realidade socioeconômica e cultural.

A produção de alimentos para a merenda escolar segue recomendações legais da agricultura familiar a respeito do uso dos químicos, os tempos de cultivo, entre outras. Um dos jovens ressalta seu posicionamento em relação ao alimento, “[...] não usamos veneno porque pensamos em como nós gostaríamos de receber a merenda para comer” (M. P., entrevistado brasileiro, 2017) e acrescenta sobre a importância das políticas públicas,

A implementação do meu Projeto (de Vida) teve início com as políticas públicas, porque pra jovens como nós, que estamos começando, são importantes, eu ganhei um incentivo de R\$ 3000,00 e comecei com uma horta pequena, o pai me ajudou também. Depois vendia os produtos e ficava com o valor pra mim, aí fiz outra (estufa) maior, porque eu tinha a bolsa jovem de R\$ 230,00, eu juntei nos três anos da CFR e deu R\$ 7000,00. Depois comecei com uma estufa e agora temos várias. Esse ano fecha umas 9 toneladas de tomate, tem morango, tem pepino, repolho, o sistema é semi-hidropônico. Meu irmão que trabalhava fora acabou voltando pra me ajudar e hoje trabalhamos juntos, fizemos mais outra e assim vai (M. P., entrevistado brasileiro, 2017).

Independente da situação de trabalho que cada família ou unidade de produção familiar enfrenta, ressaltamos que os egressos estão intimamente ligados ao trabalho e aos valores

familiares. Percebemos que é no contexto familiar e comunitário que o jovem encontra a principal mediação entre o que aprende na Casa/escola e as realizações da vida cotidiana. A materialização do Projeto Profissional de Vida ocorre, na maioria das vezes, com a ajuda e acompanhamento do grupo familiar, que auxilia no planejamento e depois se integra às práticas desta implementação. Em muitos casos, a família muda os próprios planos em função da ideia/trabalho dos filhos.

Meu Projeto de Vida foi hidroponia, só com uma estufa, depois fui aumentando, já no segundo mês eu tive que aumentar pra dar conta porque eu vendo no mercado local e pra merenda escolar, só aqui em Catuípe. Fiz uma e depois tive que aumentar, fiz mais duas pra cá. No início conversamos em casa, o pai sempre foi de apoiar, mas não foi muito simples, tive que convencer ele, porque o dinheiro que ele tinha guardado era pra comprar terra. Na ideia dele, dava mais renda com o plantio de grãos. O pai me emprestou o dinheiro pra primeira, depois eu paguei tudinho pra ele. Nós conversamos, a família tinha um receio porque não sabia se daria certo. O pai deixou de comprar terra pra me emprestar pra fazer a estufa de alface (G. B., entrevistado brasileiro, 2017).

Para tanto, os jovens entrevistados relataram a importância da conversa, do diálogo, para colocar em prática suas novas experiências na propriedade/exploração, evidenciando o papel dos formadores/monitores¹⁵² como interventores no processo, quando necessário. Contudo, enquanto para a maioria, constitui-se um salto para o protagonismo e agência em seu contexto familiar de trabalho, para outros pode ser uma etapa limitadora e até motivadora do abandono do projeto e da continuidade do trabalho familiar. “Seria o projeto com Gado de Corte, só que meu pai, na época, tinha a cabeça dura e não me ajudou, eu não conseguia pôr em prática o que aprendia na CFR, ele não deixava, tinha que ser do jeito dele, hoje estou recomeçando do meu jeito” (J. M., entrevistado brasileiro, 2017).

Nesses casos, a *Casa* tem um papel fundamental, no sentido de apoiar e fazer a mediação necessária para que os jovens não desistam e encontrem um ponto de equilíbrio, ou até mesmo outras alternativas de atuação em seus espaços de produção, seja na análise de outras possibilidades de projetos ou na construção de outras relações familiares.

Portanto, nas territorialidades estudadas, o contexto escolar se mistura com o familiar, o trabalho com a educação, o tempo escola com o tempo comunidade, o egresso com o jovem contemporâneo da *Casa*, conhecimentos com saberes.

Antigos alunos que vêm para as festas da escola e falam que continuam a trabalhar na agricultura. Outros são até formadores da Escola. O J. N. era estudante e depois

¹⁵² O monitor é o formador responsável por propor e organizar as atividades da CFR. Orienta os trabalhos e projetos servindo também como um guia na busca de informações e conteúdos, ao mesmo tempo ordena, regula, incentiva e acompanha os alternantes, tanto em TE quanto em TC (GIMONET, 2007). Na CEACV (PT) é a pessoa do tutor.

tornou-se formador. Atualmente temos tido dificuldades em formar turmas em agricultura e por isso, precisamos aumentar nossa busca por jovens que queiram vir pra escola. Cada curso tem um coordenador, e o coordenador tem a responsabilidade, de visitar os postos de trabalho, de manter o contato entre a Escola e o posto de trabalho. Sim, também tenta saber se o aluno está a gostar ou se não está, por que tem muitas vezes que eles mudam de posto de trabalho porque não estão a gostar, por algum motivo, e então tenta sempre saber (A. M. C. C., entrevistada portuguesa, 2017).

Com relação à espacialização e às grandes desigualdades de renda que acarretam na desterritorialização dos que não conseguem se reestruturar no campo, assim como, em sérios problemas de insustentabilidade ambiental, Mazoyer e Roudart (2010) destacam causas e consequências das políticas territorializadas ao longo da história no mundo agrícola: concentração regional dos produtos vegetais, concentração local de um número muito elevado de animais produzidos em confinamento, uso abusivo de adubos, de produtos fito e zoofarmacêuticos, dificuldades de manter serviços públicos suficientes e uma vida social aceitável nessas regiões (onde a superfície por trabalhador ultrapassa uma centena de hectares), desertificação de regiões esvaziadas de toda atividade camponesa, novas demandas de trabalho e de formação, etc.

O professor, e diretor da CFRTV, mostra a importância de um espaço de diálogo e reflexão permanente no território, bem como a continuidade do vínculo com os egressos.

Temos o caso de um jovem da *Casa* já formado, de Catuípe, que nos falou que vai partir pro confinamento do gado, de 60 pra 150 cabeças de gado e isso é uma realidade da Europa, possível em lugares frios. Mas ele quer entrar pela facilidade de acesso à política pública que fomenta esse tipo de agricultura no Brasil. Na prática isso é inviável, mas o problema é que não tem política pública pra vacas de leite e sim pro confinamento, uma realidade diferente da nossa. Nós precisamos chamar os bancos e colocar isso, essa necessidade de políticas públicas pra nossa realidade. Isso é uma conversa política. As moradias dos jovens comprovam que há uma maior tendência à diversificação, mas os bancos e o estado dificultam a diversificação. Sempre são dificuldades, primeiro abrir agroindústrias, agora é ampliar. E tem muito custo, pra quê precisamos de dois banheiros, um feminino e um masculino, porquê se somos só os de casa que trabalhamos? Aí seria necessário que viessem aqui em casa ver como funciona, ver as necessidades e os riscos reais. Ela (a técnica) enquadrou tudo na lei maior, a lei maior sai da multinacional que quer que feche a agricultura familiar, que as pequenas propriedades se acabem e vão embora. Então essa é a situação que vivemos, temos dificuldades, mas vamos indo e tentando como dá, o que nos salva é a garra e o trabalho em família (V. T., entrevistado brasileiro, 2017).

Constatamos as consequências do agronegócio sobre o pensamento do jovem, mencionado pelo professor anteriormente,

Tem altos e baixos, mais ou menos 75 mil reais por ano, sobra no máximo 12%. Por isso pensamos em aumentar a produção em 150 animais. No ano passado botamos 20 vacas pra descarte e isso é uma perda significativa, vender pra descarte é 2,5 mil reais,

normalmente vendemos por 6 (mil). Começa o verão, onde colocar os bichos? (C. K., entrevistado brasileiro, 2017).

No caso da egressa, os paradigmas se misturam, ao mesmo tempo em que precisam produzir commodities (suínos e soja, por exemplo) para a sobrevivência, as características e o modo de vida camponês permanecem.

Meu projeto era a plantação de grama tifton pra produção do leite, já que a gente já tinha vacas e porcos, porque tinha o esterco. Deixamos porque o pai e a mãe já não podem ajudar e aí era só eu e meu marido e ficava difícil, então decidimos parar com as vacas. A principal atividade ainda é a soja, são 25 ha, depois o suíno, que é cooperado com a Cotrijuí, é por lote, a cada três meses a gente entrega um lote, eles mandam os leitões, a ração, o medicamento e a gente engorda e depois de uns 100 dias eles vêm buscar aqui. Agora nós paramos com o leite, temos o chiqueiro e trabalhamos com um pouco de gado de corte. São 39 hectares, temos carne, horta, leite, mandioca, galinha, batata, feijão, fruta, verdura, ovos, tudo o que a gente precisa, compramos só o que não tem. Não temos mão de obra externa, trabalhamos entre 3 pessoas, porque o pai está doente (L. M. F. S., entrevistada brasileira, 2017).

Outras externalizações da atividade camponesa fazem parte de sua reprodução, aquelas fundadas em relações não-capitalistas de produção e que acabam por ser invisibilizadas ou menosprezadas nas relações mediadas por este sistema. Ou seja, como dissemos, as unidades de produção têm como centralidade o trabalho familiar, mediados por trocas de saberes-fazer, trocas de serviços e de tempo de serviço, mutirões, trocas de implementos e instrumentos agrícolas, empréstimos de “pedaços de terra”, ativismos e associações em luta pela terra, por educação, por saúde, por lazer, por melhores condições de trabalho, etc. Estes são os aspectos que não são “contabilizados” pela matemática do capital. O relato da mesma egressa, supracitada, complementa a ideia quando questionada sobre o lazer.

Não temos muito lazer, visitamos os parentes, tem o bolãozinho, sou da diretoria do sindicato (STR), sempre tem reunião, fazemos cursos, hoje eu até estava num curso do CRAS (da assistência social). A cada 15 dias eles vêm aqui, a gente ganha o material, é um curso pras mulheres, tem o Senar também, eu fiz um de tortas e doces, só que esse tem que pagar o material. [...] Meus planos são de continuar aqui cuidando o pai e a mãe, ter filhos, continuar na propriedade da família (L. M. F. S., entrevistada brasileira, 2017).

Mesmo com dificuldades, os relatos dos jovens egressos da Casa Familiar Rural Três Vendas e da Casa Escola Agrícola Campo Verde demonstram porque fazem parte de outra estatística do meio rural, a de que 90% dos que tiveram suas formações nestas instituições estão territorializados no espaço camponês. “Eu nunca pensei em sair, mas depois que fui pra *Casa* eu tive certeza mesmo, hoje eu tenho minha casa, já sou noivo, tenho carro próprio, talvez se fosse pra cidade não seria assim” (G. B., entrevistado brasileiro, 2017).

Outra jovem brasileira comenta acerca de seu trabalho diário e sobre a cooperativa que criaram para o compartilhamento de instrumentos indispensáveis para a produção, os quais não poderiam adquirir individualmente:

Na lida das vacas pra ordenha, sou eu, minha irmã e meu pai. Nas galinhas e codornas é o marido da minha irmã e o G. [...]. Temos também uma cooperativa em que todos os vizinhos se reuniram e fizeram a cooperativa da agricultura familiar. Foi adquirido um trator, uma carreta, um esparramador de uréia, distribuidor de esterco, e a estrutura fica aqui em casa e quem cuida desse trabalho é o meu cunhado, ele que cuida e mantém as máquinas, ele é o operador das máquinas. As pessoas agendam e usam, o uso é pra cooperativados, mas quando ninguém está usando pode ser agendado pra fora. A J. é a presidente da cooperativa, o pai faz as correrias. A cooperativa financiou pela Sicredi e agora estamos pagando, mas dá bem certo, também fazemos feno pra fora pra conseguir pagar as prestações, falta só três anos pra finalizar a dívida (C. R. R., entrevistada brasileira, 2017).

A entrevistada brasileira, que mora com uma família de nove (9) pessoas, foi para a CFR Três Vendas acompanhando o irmão. Todo o trabalho da propriedade/moradia é organizado e realizado pela família. O tempo de lazer é quase nenhum, mas há uma alegria ao relatar que, aos domingos e ao entardecer, as rodas de chimarrão viram momentos de conversas e descontração. Além disso, “[...] também montamos um grupo de mulheres e participamos de encontros aqui em casa, é um grupo que começou com a Emater, fazemos rodas de conversa, chá, aprendemos coisas, receitas, artesanatos, temos uma vida com a comunidade” (C. R. R., entrevistada brasileira, 2017), comenta a egressa, com satisfação.

Figura 30 - Retratos da família e moradia de irmãos egressos da CFRTV (1)



Fonte: Acervo da autora (2017).

Figura 31 - Retratos da família e moradia de irmãos egressos da CFRTV (2)



Fonte: Acervo da autora (2017).

O que diferencia o fazer camponês é a intenção de reproduzir, o como produz o seu modo de vida e não com o objetivo da acumulação. As famílias se apoiam, os vizinhos se ajudam em uma convivência comunitária e, com isso, se verifica uma multiplicidade de soluções encontradas para o problema de como ganhar a vida, ou seja, no centro dessas particularidades camponesas está a natureza da economia familiar (SHANIN, 2008).

O meu irmão (que está estudando aqui na CFR) lida mais com as vacas de leite, a produção de ovos é mais eu e o pai, de acordo com os conhecimentos com a formulação da ração e organização das galinhas, minha mãe fica mais na lida da casa. Meu irmão (de 12 anos) estuda de manhã e ajuda de tarde com tudo o que precisar, tirar leite, lidar com as vacas. Meu pai lida com os terneiros, com as vacas, com o leite e com as galinhas. Além da entrega dos ovos, fazemos feira todas às quintas-feiras. Não plantamos soja, plantamos milho pra trato das vacas e ração. Meu pai vendeu duas hectares quando meu irmão nasceu pra aumentar a casa. Hoje nós temos 23 hectares. Eu tenho 10 ha que ganhei do meu Vô e uso pra pasto e pra milho (A. C. P., entrevistada brasileira, 2017).

Entre outros aspectos, chamou nossa atenção o fato relatado pela jovem, já que no espaço social moderno, marcado pelo patriarcado, em relações capitalistas e coloniais, a jovem ganhou um pedaço de terra de seu avô paterno. Esta doação, além de promover a sua permanência, demonstra o valor pelo trabalho e atuação feminina no campo. Pela compreensão de que o indivíduo torna-se pessoa pela práxis em sua historicidade humana, evidenciamos o olhar para além das relações de violência que subalternizam o sujeito na sociedade moderna, haja vista que alargar o presente significa dar ênfase às experiências que exteriorizam o “ser social” em sua atividade criativa e emancipatória (SANTOS, B., 2018; FREIRE, 2005). Estes

elementos estão presentes na relação educação-trabalho dos territórios educativos aqui discutidos.

A conexão campo-escola ficou explicitada na interculturalidade da sociologia da existência dos egressos. Procuramos sistematizar estas relações e aprendizados enunciados e traduzidos, este encontro de conhecimentos nos movimentos do território, assim contados por elas e eles:

Figura 32 - Movimentos do território



Fonte: Elaborado pela autora.

5.2 O CAPITAL, O MODO DE VIDA, A FORMAÇÃO E O TERRITÓRIO CAMPONÊS

A luta e resistência pela permanência/territorialização no lugar de vida requer organização, persistência, estudos, relações interculturais com outros camponeses, com professores, com técnicos, com sujeitos de saberes e formações que possam ampliar/creditar e gerar outras possibilidades e práticas.

Conforme o pensamento do jovem egresso,

[...] o maior aprendizado é o conhecimento, a CFR me transformou num agricultor, nesse contexto, eu não sabia nada, podia ser uma palestra simples, de uma coisa banal pra alguém que sempre viveu no rural, pra mim era um conhecimento imprescindível, uma fonte que não existia antes (T. A., entrevistado brasileiro, 2017).

Dialeticamente às agruras do sistema, na vida do camponês, são planejadas e se materializam atividades de valor coletivo, exteriorizações de uma interculturalidade ancestral, próprias deste modo de vida, em muitas e diversas experiências socioafetivas e políticas dos egressos, apesar da colonialidade eurocêntrica (capitalista, patriarcal, colonial) que continua transversa nas realizações deste sujeito.

O contato com a natureza, o contato com a terra, a proximidade que se dá, eu estudei aqui e depois fiz uma licenciatura, e vi que a proximidade que existe aqui não é a mesma. Lá existe muito mais distância, é muito mais teoria e menos prática, aqui acho que havia muito mais contexto de escola-trabalho, acho que a gente ia pondo em prática o que ia aprendendo, o que íamos discutindo, debatendo, acho que essa proximidade que era uma mais valia (G. F. de S., entrevistado português, 2018).

Percebemos que foi nesta *Casa/escola* que o jovem se sentiu sujeito ativo, foi neste espaço que suas experiências de vida encontraram interlocução, foi aqui que os processos de aprendizado movimentaram seus processos de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998).

Nas sociedades ocidentais modernas, e no ambíguo movimento da vida do trabalhador do campo, entre o trabalho degradante e o trabalho humanizador, suas práticas são interseccionadas pela colonialidade do poder do capital. Esta colonialidade ocorre por meio das leis, do Estado, das políticas públicas para a agricultura, da imposição e da unilateralidade das práticas e cultivos agrícolas, das sementes, insumos, máquinas e implementos a serem utilizados, da presença de técnicos e engenheiros engajados com o modelo de supersafras, das promessas de soluções padronizadas para a geração de maior produtividade e renda, enfim, determinações do paradigma desenvolvimentista rural sustentado pelo poder público.

Tal como o conhecemos historicamente, o poder é um espaço e uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articulados, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controle dos seguintes âmbitos de existência social: (1) o trabalho e seus produtos; (2) em detrimento do anterior, a natureza e seus recursos de produção; (3) o sexo, seus produtos e a reprodução da espécie; (4) a subjetividade e seus produtos materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; (5) a autoridade e seus instrumentos de coersão, em particular, para garantir a reprodução desse padrão de relações sociais e regular suas mudanças (QUIJANO, 2007, p. 96, tradução nossa).

A que tipo de colonialidade estamos subjugados na conexão campo-cidade? Harvey (1996), ao discutir as mudanças culturais da “condição pós-moderna”, em relação ao poder do capital constituído nesta interculturalidade, afirma que a modernidade se tornou um modo de

discurso, e tem efeitos onipresentes sobre os modos de pensar, as práticas político-econômicas, e a maneira como interpretamos, vivemos e compreendemos o mundo. Agora, na era considerada pós-moderna¹⁵³, engendrada pelo próprio modernismo, o capital se metaboliza com uma nova organização, que não mais se utiliza do tempo e do espaço, mas se espacializa de maneira flexível pelo espaço-tempo, uma geopolítica em contínua reestruturação, considerada, pelo autor, como histórico-geográfica.

Sua tese, portanto, é sobre a relação entre a ascensão de formas culturais pós-modernas, a emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital e um novo ciclo de compreensão do tempo-espaço na organização do capitalismo. Por isso, “[...] há mais continuidade do que diferença entre a ampla história do modernismo e o movimento denominado pós-moderno” (HARVEY, 1996, p. 113).

Para este geógrafo, é necessário entender a modernidade para interpretar a prática social atual e o funcionamento do capital no mundo de hoje. Conforme Harvey (1996), a compreensão da modernização capitalista e a conseqüente relação com o individualismo, a alienação, a fragmentação, a inovação, a destruição criativa, a fugacidade, a especulação, as mudanças na produção e no consumo, mudanças nas práticas do espaço e do tempo se convergem nesse processo. Para essa apreensão, do tempo e do espaço pelo capital, foi necessário o sistema criar uma maneira universal de colonizar o global. Assim, produziu um internacionalismo por meio de estruturas, do mercado mundial, das forças da natureza do homem, do maquinário, da revolução agrícola e industrial, da navegação a vapor, das ferrovias, dos telégrafos, do uso da natureza, etc.

Na contemporaneidade, o Estado trabalha com novas formas de regulação, em regime flexível, que vem resultando em um modelo de desenvolvimento liberal-produtivista. Desse modo, o mundo da experiência do espaço e do tempo, especialmente o das últimas décadas, vive uma intensa fase de assimilação do tempo-espaço, com impacto sobre as práticas político-econômicas, bem como, sobre a vida social e cultural, em um processo de “acumulação flexível” do capital.

Harvey (1996) utiliza esse termo para definir as inovações do processo de produção, que demanda novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados, novas técnicas, uma espécie de revolução em todos os setores, surgindo um novo ciclo de compreensão do espaço-tempo, no qual as inovações são constantes e fundamentais para uma sociedade global sem fronteiras.

¹⁵³ Compreendido por Harvey (1996) como um conjunto pós-moderno de experiências e proposições de um período já existente, a modernidade.

As *Casas* estudadas e seus territórios não estão fora desta realidade. Que papel e por onde age o Estado com relação à educação e ao território, do ponto de vista do sujeito do campo? “O Estado não quer esse tipo de escola” (A. da C. M. G., entrevistado português, 2018).

Retomando Harvey (1996), no processo de reprodução da vida social da contemporaneidade, todas as pessoas do sistema de acumulação flexível estão envolvidas e o jovem do campo está inserido, por meio da produção de mercadorias. Para o capital e sua pedagogia de acumulação, não precisa mais que isso. Não há necessidade de um sujeito reflexivo, não lhe é permitido questionar. Nesse sentido, conforme o autor, há uma geografia histórica fruto do capitalismo global e que se constitui em função do lucro, lançando novos produtos, novas tecnologias, novos espaços e localizações, novos processos de trabalhos.

A *Casa/escola* está atenta à estrutura de colonização e consenso demandada pelo capital. Por isso, intenciona, em seus processos formativos, uma “formação integral” que, entre outros propósitos, possa:

Valorizar a cultura e as experiências dos jovens como fonte de conhecimento válido, utilizando-as como ponto de partida para transformações de suas condições de vida, reforçando os princípios de respeito pelos valores culturais das comunidades envolvidas na Casa Familiar Rural, aceitando-os como ponto de partida para o diálogo, permitindo, assim, aprofundar o conhecimento da realidade (CATUÍPE, 2013, p. 03).

Para Harvey (1996), os vínculos materiais, entre os processos econômico-políticos e os processos culturais (considerados pós-modernos), só podem ser entendidos na ação social permeada por “inovações e discursos estéticos”. Essas inovações geram novas condições de trabalho e de educação, sendo que, para a experiência de vida contemporânea, a principal inovação é a produção de imagens e de discursos (um exemplo acerca do poder da imagem no mundo contemporâneo é como ela é capaz de destruir ou promover uma pessoa em um processo eleitoral).

Que discursos são usados para a agricultura? Percebemos alguns jovens que usavam as palavras da pedagogia empreendedora do capital: “capacitação”, “qualificação”, “novos rurais”, “parceitor”, etc.

Conforme Fernandes (2004, 2008), entre os distintos modelos de análises do desenvolvimento da agricultura, o Capitalismo Agrário tem tido forte influência, também, na organização dos movimentos camponeses - especialmente à CONTAG e à Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar na Região Sul (FETRAF)¹⁵⁴ -, nas políticas públicas

¹⁵⁴ O paradigma do Capitalismo Agrário teve menos influência nos movimentos vinculados à Via Campesina.

brasileiras (PRONAF, Programa Novo Mundo Rural, Banco da Terra, etc.) e em uma vertente das pesquisas acadêmicas.

Sacco dos Anjos e Velleda Caldas (2009) corroboram ao chamar a atenção para as pesquisas atuais sobre a importância dessas noções para compreender os processos e transformações que envolvem o campo brasileiro, com vistas à nova estratégia de atuação do estado, tanto com relação às políticas públicas para o rural quanto em organizações como a FAO e Banco Mundial no âmbito dos países em desenvolvimento. Como vimos, na academia, os conceitos de *campesinato* e *agricultor familiar* se reproduzem sob inúmeras e distintas compreensões.

Para Fernandes (2004), camponês e agricultor familiar definem o mesmo sujeito, aquele subalternizado pelo capital. “A territorialização do capital em uma região e suas diferentes formas de intensidade, socializa e expropria, incorpora e exclui, não somente os camponeses, mas também os próprios capitalistas” (FERNANDES, 2004, p. 19). Enquanto o Capitalismo Agrário enfatiza os processos de dominação do capital que metamorfoseiam um sujeito para adequá-lo aos seus princípios, o paradigma da Questão Agrária ressalta que os processos de dominação do capital também enfrentam estratégias de resistência do campesinato, em um permanente movimento de transformação e reinvenção social.

No entanto, por sua potencialidade, o Capitalismo Agrário (CA) se territorializou politicamente, colocando em xeque o paradigma da Questão Agrária. A rápida espacialização desta vertente (na academia, nos governos, nos movimentos camponeses) faz parte do processo de implantação do neoliberalismo global. Esta espacialização na vida dos camponeses ocorre por meio de políticas a favor do capital, ou seja, flexibilização do trabalho, fortalecimento do mercado, aumento do desemprego, refluxo dos movimentos sociais, além de outras conflitualidades como “[...] mudanças de intelectuais, políticos e partidos de esquerda para o centro e à esquerda” (FERNANDES, 2004, p. 22).

Os paradigmas do Capitalismo Agrário e o da Questão Agrária são abordagens para a interpretação da geografia agrária brasileira, uma articulação entre teoria e realidade. Enquanto “[...] um paradigma ignora a conflitualidade gerada a partir das relações mercantis, o outro ignora as relações mercantis produtoras de conflitualidade” (FERNANDES, 2004, p. 54).

Quanto a este colonialismo, no campo ou na cidade, Neves (2010) ressalta que o capital usa de uma “pedagogia hegemônica”, intensificando suas formas de dominação e exploração na sociedade contemporânea, pois esta é a fase mais intensa da dinâmica capitalista radicalizada pela financeirização da economia.

A nova pedagogia da hegemonia é sinônimo do exercício da dominação nos anos final do século XX e anos iniciais do novo século, estabelecida nas formações sociais centrais e dependentes, sendo que sua efetividade decorre da legitimidade das teorias que as sustentam e da permanente atuação de novos intelectuais orgânicos do capital, responsáveis por sua difusão (NEVES, 2010, p. 12).

O conceito gramsciano de hegemonia significa uma complexa relação de poder nas sociedades de classes, que se materializa a partir de uma concepção de mundo e da prática política de uma classe ou fração de classe, ou seja, seu fundamento está no fato de ocorrer “[...] a transformação do projeto particular de uma classe ou fração de classe que passa a ser aceita pela ampla maioria” (NEVES, 2010, p. 13). Para Gramsci (2011), nos processos de lutas sociais, cabe o papel dos intelectuais orgânicos, considerados como organizadores sociais e persuazores permanentes, fazer parte das forças de lutas sociais, contra-hegemonicamente.

Este confronto tem implicações abrangentes sobre como chegar à superação do modo de produção capitalista, seja no campo ou na cidade, mas também em relação à compreensão do que carregam os conceitos e as abordagens dos paradigmas em questão.

Bogo (2010) avalia que o desenvolvimento do capital impõe mudanças à sociedade como um todo e também no campo, como parte de uma totalidade, ele modifica o modo de vida dos camponeses e suas identidades culturais, tornando-as semelhantes às de seus opositores, porém, acrescenta,

Ao mesmo tempo que ele “dissolve” a identidade e a tradição da cultura camponesa, traz em si o seu contrário, ou seja, a possibilidade de os camponeses se organizarem e se constituírem em classe, deixando de ser indivíduos isolados e tendo em seu horizonte não apenas a resistência para manter o seu modo de vida ameaçado, mas também um projeto de ruptura e transformação da lógica do capital (BOGO, 2010, p. 01).

É neste sentido, na perspectiva de construir uma identidade camponesa, feita em todas as dinâmicas da vida, sobretudo na luta de classes, por meio da prática de valores, da mística, da afetividade, dos modos em que se dão as relações sociais, que ocorre a superação e a transformação social. À educação, cabe a integração dos conhecimentos, para além da formação profissional, mas no sentido ontológico e histórico do trabalho como a própria essência do humano.

A contribuição das *Casas* para a vida concreta destes jovens egressos pode ser discutida e organizada sob o ponto de vista da estrutura das distintas agriculturas no contexto do território de cada instituição: o espaço de produção da Casa Escola Agrícola Campo Verde está mais direcionado para uma única produção, a leiteira, com o cultivo de algumas outras variedades para a subsistência da família, já o espaço de produção que abrange a Casa Familiar Rural Três

Vendas tem como ponto principal a destacar a diversificação culturas na unidade de produção familiar.

Temos produção agroecológica pra horta, pro feno e pomar. Horta tem alface, cenoura, repolho, radiche, beterraba, tomate, rúcula, cebola, couve-flor, alho, salsa, pimentão, cebola, abóbora, chuchu, morango, brócolis e pomar produzimos só pro consumo familiar, é laranja, bergamota, pêssego, figo, limão, caqui, pêra, goiaba e outras. O feno é uma renda que complementa porque produzimos pras nossas necessidades e o restante vendemos pela vizinhança e região. Guardamos sementes de feijão e quem é o responsável por guardar é o pai (70 anos de idade) (L. D. C., entrevistado brasileiro, 2018).

Eu vejo que está diminuindo cada vez mais as pessoas na agricultura, porque tem mais tecnologia, mas cada vez menos lucro e mais trabalho. Claro que o trabalho antigamente era mais difícil, mais forçado, mas o valor das coisas era outro. Agora a gente tem mais tecnologia, mas continua com bastante trabalho e mais difícil de conseguir as coisas (Mãe do L. D. C., entrevistado brasileiro, 2018).

Tendo como fundamento a noção de desenvolvimento desigual, objetivamos compreender a relação entre o campesinato e suas formas de trabalho sob o capitalismo, considerando as especificidades que marcam a reprodução camponesa e como se organizam no trabalho da unidade familiar como estratégias de sobrevivência, bem como de suas novas formas de organização política e atuação nos cenários nacional e internacional.

A renda varia porque depende do preço da soja, depende da época, temos reserva de outras colheitas. Nós trabalhamos de um jeito que não dependemos da colheita, nós fazemos isso já há uns quantos anos, toda a dívida que fazemos antes de iniciar as prestações já temos todo o valor da dívida. Aplicamos o dinheiro e pagamos parcelado, essa foi uma maneira que não permite que a gente perca. Porque se a gente depender dos outros temos que pagar pelo que oferecerem, assim eu posso escolher o melhor momento pra venda. Esse jeito permite manter o patrimônio. Isso é sempre conversado aqui em casa, todos sabem como é feito (Pai do L. A. C., entrevistado brasileiro, 2017).

Em síntese, há uma relação entre a (re)produção da vida dos egressos, a formação das escolas em questão, a CFRTV (BR) e a CEACV (PT) e suas respectivas intencionalidades, conforme seus PPPs: oferecer educação de qualidade aos filhos dos agricultores, de modo que eles desenvolvam projetos experimentais em suas propriedades, aprendendo a trabalhar com saúde, segurança, obtendo melhoria para toda a família; desencadear um trabalho de aproximação com todas as comunidades e articulação com as instituições, com vistas a melhorias a todos os envolvidos; valorizar a cultura e as experiências dos jovens como fonte de conhecimento válido, utilizando-as como ponto de partida para transformações de suas condições de vida, princípios de respeito pelos valores culturais das comunidades envolvidas na Casa Familiar Rural.

Para isso, estas instituições se dedicam a instrumentalizar os jovens agricultores, a partir de suas próprias práticas, buscando a tradução intercultural com conhecimentos mais amplos sobre as diversas ciências e dando ênfase às ciências agrárias para que o educando possa desenvolver uma agricultura sustentável e com agência no meio de vida. Ou seja, “[...] formar cidadãos críticos, criativos e atuantes nos processos decisórios da comunidade no âmbito da agricultura (política, economia, cultura, entre outros)” (CATUÍPE, 2013, p. 17). Percebemos que a matriz formativa das escolas objetiva a transformação da realidade, bem como a superação dos problemas advindos da divisão social do trabalho, que envolve o mundo dos seus educandos, por meio da interconexão educação-trabalho.

Conforme Lessa e Tonet (2011), na contemporaneidade, há duas grandes linhas no debate ideológico como formas radicais de pensar se a superação da exploração do homem pelo homem seria uma possibilidade ou uma utopia: a conservadora e a revolucionária. A concepção conservadora assegura que a exploração faz parte da essência humana e que a vida social é concebida como uma disputa entre indivíduos, cujos objetivos são movidos pelo desejo de acumular propriedades. Deste modo, o capitalismo, a democracia burguesa e o mercado são as mediações insuperáveis da sociedade. Em suma, para a corrente conservadora, sendo a essência humana o individualismo, não pode ser mudada pela história, ao contrário, a história somente afirmaria tal concepção, sendo necessário, para tornar as formas de disputas mais civilizadas, desenvolver o mercado e a democracia. Assim, pelo fato de o homem ser essencialmente mesquinho e egoísta, seria impossível a utopia de uma sociedade sem classes e, para esta concepção, a sociedade possível é a capitalista.

De acordo com os autores, a outra concepção é defendida pelos revolucionários que afirmam que a superação da exploração do homem pelo homem não só é possível como necessária. Nesta, os homens tornam-se dominados pelo desejo da acumulação privada da riqueza, porque a sociedade burguesa os faz assim e não porque o ser humano é essencialmente egoísta. Então, como o capitalismo e o individualismo foram construídos pelo homem, ele próprio pode superá-los e construir uma sociedade justa e livre da opressão (LESSA; TONET, 2011).

Compreendemos assim, a base do mundo dos homens, que, para existirem, precisam transformar constantemente a natureza por meio do trabalho, e, nesta dinâmica de aprendizagem, os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, mas também lançam as bases para que se construam como indivíduos. O trabalho torna o homem um autêntico ser social, com leis próprias, distintas das leis que regem os processos naturais, esta é a perspectiva ontológico-histórica do trabalho. “Entre os homens a transformação da natureza

se distingue porque a ação e o resultado são sempre projetados na consciência antes de serem construídos na prática” (LESSA; TONET, 2011, p. 18). Portanto, todo o ato de trabalho produz uma nova situação, na qual novas necessidades e possibilidades surgirão, tanto objetivas quanto subjetivas. Nesse ciclo social, novos projetos, novos atos do trabalho dão continuidade ao processo da vida social.

Entretanto, conforme Mészáros (2008, p. 79), o processo de doutrinação segue com os valores da ordem social do capital, como a ordem natural inalterável, sujeitando os indivíduos ao imperativo de ajustar suas aspirações e projetos à ordem natural estabelecida “[...] aos interesses cada vez mais restritivos da expansão do capital e da maximização dos lucros”

Desse modo, o ser humano só existe como parte da sociedade (capitalista ou não capitalista), logo, os atos de idear e construir influenciam e recebem influência, há, portanto, uma relação entre os atos individuais e a vida social. Para os autores, a objetivação resulta sempre em três níveis de generalização: o nível objetivo, o nível subjetivo e a difusão do conhecimento individual que passa a ser patrimônio da humanidade. São ferramentas que aumentam a capacidade produtiva abrindo possibilidades de desenvolvimento, ou seja, o conhecimento de um caso singular se eleva a genérico podendo ser útil a muitos indivíduos e em diversas circunstâncias (LESSA; TONET, 2011).

Percebemos assim que, em cada forma de organização social, o trabalho adquire novos contornos. Na sociedade atual, a forma exploradora e excludente mais intensa é o que alimenta o estágio atual modo de produção capitalista. Os sujeitos em ação, egressos da CFRTV(BR) e da CEACV (PT), (re)produzem suas vidas no movimento da sociedade capitalista, onde se constituem em uma relação estreita com a formação e território escolar.

A tecnologia cresceu muito em relação trabalho, de esforço, o leite todo canalizado, já não temos aquele trabalho forçado. Temos maquinário pra fazer ração, por exemplo, não compramos nada de ração, tudo facilitado, com misturador elétrico, só largar o produto, com guincho, tudo facilitou, temos um produto que sai pronto. Temos colheitadeira, ensilhadeira, dois tratores, caminhão, grade, temos todo o básico e se falta alguma coisinha temos vizinhos que emprestam [...]. Fazemos trocas de empréstimo, raramente precisamos pagar algum maquinário (D. K. entrevistado brasileiro, 2018).

A história não é um processo que passa por sobre os homens, trata-se de uma construção dos próprios homens, “[...] são os indivíduos reais, suas condições materiais de vida, tanto aquelas por elas já encontradas, como as produzidas por sua própria ação” (MARX; ENGELS, 1999, p. 26). A produção material da vida social, para os autores, suscita, portanto, a compreensão e interpretação da realidade por meio da materialidade histórica da vida humana

nas relações sociais vivenciadas. Esta análise sobre a realidade social requer a vinculação entre concepção de mundo e de vida no seu conjunto (SOUSA, J., 2014).

A partir da divisão social do trabalho, a humanidade não consegue mais pensar sobre seus próprios problemas encarando-os sobre o ângulo universal e ontológico, mas sim influenciados pelo ângulo dos exploradores do trabalho alheio, pela perspectiva das classes sociais dominantes. As condições desta produção implicam em um “estranhamento entre o trabalhador e o trabalho, haja vista que, “[...] o produto do trabalho, antes mesmo de o trabalho se realizar, pertence à outra pessoa que não o trabalhador” (KONDER, 2004, p. 30).

Eu adoro o que eu faço, não me vejo fora daqui, me criei solto, não me vejo trabalhando em firmas. Esses dias fui prestar serviço em uma firma, fiquei meio dia e não via a hora de sair de lá. Todas as coisas que fiz até hoje envolvem a agricultura e o meio rural, adoro principalmente, a liberdade que tenho aqui (E. E. S., entrevistado brasileiro, 2018).

No território epistemológico aqui apresentado, podemos perceber as duas formas de trabalho manifestadas pelos egressos. Alguns, ao contrário de realizar-se no trabalho, acabam não se reconhecendo como criadores nele. Outros, expressam-se como ideadores, planejadores, produtores das condições que os humanizam na produção da vida.

Da minha parte é recria, vitelos, gestão do efetivo que tem a reprodução, e alguma coisa do secretariado, livro de medicamentos, que temos registro, livro de feitos farmacêuticos, todas as boas práticas agrícolas que vocês conhecem, livro de "fertilização", tudo. Trabalho muitas horas por dia [...] Eu sai da casa escola agrícola, e a partir disso, fui pra casa, fiquei um tempo só em casa, e disse não é esta vida que eu quero, pode ser esta vida, mas não é só isto que eu quero (H. M. M. L., entrevistado português, 2018).

Meus planos são de continuar trabalhando em casa, retomar meu projeto, dar uma boa educação pro meu filho. Quero trabalhar um tempo na granja pra me reerguer financeiramente e depois ficar só na minha horta, porque esse é o trabalho que me dá alegria, quando faço o que gosto e acredito (K. M. S., entrevistado brasileiro, 2018.)

E o jovem acrescenta:

O sistema capitalista, o sistema agrícola instaurado é que tudo tenha que gerar um lucro, não interessa se a maior parte dos agricultores percam tudo e saiam do interior, tem um entendimento de que todos tenham que mudar a cultura simples de cultivo e passar a usar aquilo que gere alta produção, venenos, sementes modificadas, não interessa se prejudica a vida da humanidade e das gerações futuras, o importante é gerar lucro e viver na ignorância (K. M. S., entrevistado brasileiro, 2018).

O trabalho e a práxis social do sujeito camponês das *Casas* são os principais pontos a serem considerados no estudo. Além de visibilizarmos as experiências de vida, é preciso

reconhecemos um conhecimento negado, o saber subalternizado pela cultura dominante. Os jovens egressos, as *Casas* e seus grupos de luta, buscam “representar o mundo como seu” (SANTOS, B., 2018). “São as garantias reais dos direitos negados aos trabalhadores rurais e que a luta coletiva busca conquistar” (MOLINA, 2010, p. 139). Para a autora, são ações de sujeitos coletivos de direito¹⁵⁵.

O reconhecimento de que a unidade entre educação e trabalho é um processo mediador de transformações das condições de opressão, que coloca em destaque o “como” estas instituições (CFRTV e a CEACV) têm contribuído com o “como” seu egresso tem produzido sua vida. Ou seja, a partir das condições de existência que lhes são determinadas o que estes camponeses passam a fazer para melhorar sua existência, quais as intervenções possíveis para uma experiência de libertação.

O entendimento de que uma escola emancipatória seja possível passa pela compreensão de que a história humana é uma sucessão de várias gerações que se apropriam da natureza pelo trabalho, e que o homem encontra condições determinadas e necessárias à sua sobrevivência. Por outro lado, poderá modificar as circunstâncias anteriores mediante uma atividade totalmente diversa, na qual vai fazendo a história e se modificando ao mesmo tempo.

5.3 AS RELAÇÕES SOCIOCULTURAIS DA VIDA DO EGRESSO BRASILEIRO

No Brasil, as famílias têm, em média, cinco (5) pessoas, com predominância de jovens que vivem e trabalham na própria moradia/propriedade rural. Têm, portanto, como prioridade o trabalho e a vida no campo. Além desta, alguns dos entrevistados complementam a renda para a reprodução alternando o trabalho da moradia com outras formas, sejam remuneradas ou por trocas coletivas: tempo parcial, tempo integral, troca de serviços, assessoria técnica, inseminação, troca de saberes, mutirões, etc.

Dos sessenta (60) egressos do período, noventa por cento (90%) continua no campo, destes, quatro (4) trabalham no campo e na cidade, com tempo de trabalho alternado em períodos de entressafas. Entre os não encontrados, sobre (2) jovens não obtivemos qualquer informação.

A condição de camponês se retrata também na quantidade de terra e nos espaços de produção, ou seja, os egressos e suas famílias são proprietários, em média de doze (12) hectares

¹⁵⁵ De acordo com Molina (2010, 139): “Ações de sujeitos coletivos de direito podem ser compreendidas como aquelas produzidas por um conjunto organizado de sujeitos que têm projetos e objetivos comuns e que se organizam para, coletivamente, lutar pela garantia de seus direitos que sejam estes já positivados ou ainda em processo de reconhecimento jurídico”.

(com uma variação entre 4 e 80 hectares), sendo que alguns arrendam partes de outros ou partes da sua terra para outros. A porção de terra foi recebida por herança, ou herança mais aquisição posterior, ou somente por aquisição, sendo que, do total de egressos, cinquenta por cento (50%) paga o financiamento da terra própria, tendo adquirido a porção por políticas públicas como o Banco da Terra. Outros não têm terra e trabalham e vivem na terra dos pais, tendo como perspectiva o recebimento por herança.

A produção tem como prioridade a subsistência/consumo familiar, sendo que o excedente se destina à comercialização, onde a grande maioria se concentra na produção do leite, com uma média de trezentos (300) litros por dia, além disso, uma variedade de outros cultivos foram citados e são vendidos para cooperativas da região, merenda escolar, feiras, mercados, vizinhos, cidade, entrega direta para as empresas leiteiras (Santa Mônica, DEAR, PRF, CCGL). Cinquenta por cento (50%) dos egressos planta soja, sendo que, destes, dez por cento (10%) ainda o tem como atividade principal, conforme a vontade dos pais.

Com uma produção para a manutenção da vida, há uma diversificação de culturas que agrega leite, hortifruticultura, apicultura, peixes, frangos, suínos, mandioca, melado, trigo, milho, gado, ovos, ovos de codorna, galinhas, chás, flores, temperos, mel, etc. “No pomar tem laranja, bergamota, jabuticaba, figo, [...] na horta tem rúcula, couve, beterraba, cenoura, rabanete, brócolis e outros, tudo pra subsistência. Temos galinha, carne, ovos, temos tudo aqui. Não lidamos com grãos. Guardamos sementes de aveia pro pasto” (L. H. da C., entrevistada brasileira, 2018).

Os principais problemas relatados são os custos altos de produção, preços baixos na hora de vender, se submeter à exclusividade de empresas que compram o leite, a falta de políticas públicas aos pequenos produtores, a burocracia de acesso às políticas públicas, a falta de acesso à educação de qualidade, a perda de espaço para os grandes empresários agrícolas (grandes agricultores compram/arrendam as terras e expropriam camponeses ou dificultam a produção dos pequenos pelo uso intensivo de agrotóxico que acaba com as formas mais tradicionais de produção), os bancos e o Estado que dificultam a diversificação. “Acabou que eu fiquei com o nome sujo, porque o pai já estava com o dele sujo e acabou não pagando a dívida que fez em meu nome também. Então não posso acessar a bancos” (K. M. S., entrevistado brasileiro, 2018).

Além disso, a relação com o trabalho diário e contínuo, muitas vezes sem fim de semana para o lazer, sem férias, com pouca mão de obra disponível, a falta de condições para a aquisição de terra para cultivar, são fatores causadores de fadiga e preocupação. A consciência de que as condições precárias de infra-estrutura em estradas, serviços de internet, telefonia, saúde, lazer, educação são fatores agravantes para o abandono do campo. Estes aspectos foram ressaltados

sobre o que os leva a buscar alternativas, à compreensão e à importância do trabalho cooperado/associado, ao entendimento de que se faz necessário juntar forças por meio da constituição de associações. Foi relatada a existência de três associações de maquinários com uso compartilhado, gestão compartilhada, benefícios e dificuldades compartilhados pelos grupos.

A maioria faz parte do STR, alguns da Pastoral da Juventude Rural, da Associação CFRTV, outros se dedicam voluntariamente às questões: de gênero, sementes crioulas, problemas ambientais no campo, formação de jovens, crianças e idosos, cooperativas, cursos e outras atividades que possibilitam, inicialmente, a percepção de um jovem ativo, principalmente na comunidade do lugar de moradia, mas também, preocupado com questões sociais mais amplas e coletivas. “Trabalho na comunidade, tudo o que precisar fazemos pra ajudar, nas festas, clube de mães, Emater, reuniões. Toda a família é sindicalizada. Agora no mês de outubro temos um curso pra fazer” (D. F., entrevistado brasileiro, 2018).

Salientou-se a manifestação do gosto pelo trabalho no campo acompanhado da vontade de fazer a sucessão geracional como escolha e continuação da vida. Esta intenção está relacionada à busca por uma educação diferenciada, evidenciada pelo valor dado à CFR e a exaltação dos aprendizados, do Projeto Profissional de Vida e do fazer diário. O modo de vida dos jovens representa os aprendizados decorrentes do modo de agência da escola.

A religiosidade não foi tema relevante nas conversas durante a pesquisa. No entanto, ressaltamos que a religião se presenciou nas respostas dadas pelo egresso, em relação à questão sobre a participação político-social, quando o jovem evidenciava a participação como membro da gestão da igreja, das festas da comunidade, as quais estão geralmente entrelaçadas no contexto de vida dos entrevistados brasileiros.

Para os jovens, a falta de oportunidades, dificuldades de (e no) trabalho, dificuldades financeiras e pobreza, falta de políticas públicas de acesso e permanência na terra, falta de pessoas que queiram ficar no campo, falta de estruturas e lazer, são motivadores da saída do campo.

Em seus propósitos, expressam-se o desejo e a intenção de continuar no campo. Apesar de alguns dos egressos brasileiros desenvolverem atividades demandadas pela agricultura capitalista, a maioria dos jovens demonstra o gosto pelo trabalho realizado atrelada a uma contínua busca por práticas geradoras de saúde e sustentabilidade das pessoas, da unidade de produção familiar, do campo e da sociedade como um todo.

5.4 A (RE)PRODUÇÃO DO/A JOVEM DO CAMPO DA REGIÃO NORTE DE PORTUGAL

Os jovens camponeses do território da Casa Escola Agrícola Campo Verde representam as sucessivas gerações que foram se constituindo como produtores (e produtos) da instituição e do campo da região, desde a data de formação da escola, na década de 1980. O aspecto forte a ser ressaltado é a agência dos egressos no território, no âmbito das políticas e do tempo-espaço que envolve esta produção.

Começamos hoje a ver que cada um desses tempos é, simultaneamente, a convocação de um espaço específico que confere uma materialidade própria às relações sociais que nele têm lugar. A sucessão de tempos é também uma sucessão de espaços que percorremos e nos percorrem, deixando em nós marcas que deixamos neles (SANTOS, 2011, p. 194).

A história da *Casa* culminou em uma diversidade de oferta de cursos, que pretende suprir as múltiplas necessidades do campo e do camponês europeu. Contudo, no contexto estudado, há predominância de jovens que vivem e trabalham na própria moradia/exploração, bem como aqueles que, mesmo realizando suas atividades laborais em outros locais, de alguma maneira trabalham e atuam em espaços de abrangência do mundo rural, seja em cooperativas, assessoria técnica, empresas agrícolas ou associações ligadas à agricultura.

Desta maneira, nossa hipótese de estudo se efetiva, no que se refere à relação trabalho e educação, e a própria Pedagogia da Alternância como condicionantes da territorialização do jovem no campo, por integrar uma formação que se propõe a desenvolver a inteireza da omnilateralidade humana (GRAMSCI, 2011).

As palavras iniciais do egresso que, além do trabalho na exploração/moradia, também é diretor da CEACV, retratam a emancipação formativa que torna o ser humano enquanto agente coletivo.

Eu entrei em 1993 para fazer o nono ano, mais tarde fiz Técnico de Produção Agrícola, depois fui pra faculdade, fui depois de meu filho já ter nascido, primeiro organizei minha casa, tenho 40 anos. Fui fazer Engenharia Agrônoma, o curso de Zootecnia. Ele (o diretor) convidou-me a dar aulas aqui e fui trabalhando e trabalhando, pela “carolice” (trabalho voluntário, sem receber rendimentos por isso) e acabei ficando. Cada vez tive mais empenhado e mais dentro do Conselho de Administração (da CEA), cada vez mais empenhado e trabalhando pela sua **revolução**, estudei aqui, então eu sabia o que precisava (J.N.N., entrevistado, 2018).

Outros entrevistados da Póvoa do Varzim e região expressaram seu trabalho e atuação em instituições do território. De que maneira um processo formativo poderá fazer a diferença positiva na vida individual e coletiva de um território?

Quanto aos egressos da CEACV, houve a evidência de que há uma unificação do espaço agrário, por meio da produção do leite, na região de abrangência da escola, originada pela formação socioterritorial da PAC, apesar desta atividade ser ancestral na história familiar dos entrevistados.

Mencionamos, conforme estudiosos do campesinato, que existe um modo de vida peculiar do camponês (SHANIN, 2008), e que, na condição de classe subalternizada, configura-se uma economia que é familiar capaz de possibilitar a reprodução dos sujeitos, visto que “[...] o processo de empobrecimento e expropriação das famílias trabalhadoras rurais tem como causa principal a sujeição da renda da terra ao capital [...]” (FERNANDES, 2012, p. 04). Fernandes (2012, p. 07) defende o caráter político desta “[...] subordinação tendo em consideração o fato de os camponeses não se apropriarem da maior parte da riqueza produzida pelo seu trabalho, necessária para o seu desenvolvimento socioeconômico, inicia-se um processo de decadência das unidades familiares [...]”.

Sim, é quase sempre um financiamento. Nós por acaso temos um financiamento, agora fizemos um, já estávamos a fazer agora um pra estufas e compramos aqui esta máquina [...] agora, foi usada, mas é caro, e pedimos um pouco de financiamento. Às vezes também, fazemos para as despesas. Tem política de crédito agrícola, mas tem juro mais caro que na Caixa Geral (banco) (J. M. L. M., entrevistado português, 2019).

O enfrentamento destas políticas tem engendrado uma organização dos agricultores em associações e cooperativas populares de produção. No caso destes egressos, há uma cooperativa criada por eles (a LEICAR), da qual três dos entrevistados fazem parte da gestão. Estas organizações são entendidas como alternativas dos trabalhadores do campo, baseadas em princípios/valores de cooperação, solidariedade, sustentabilidade econômico-ambiental da agricultura camponesa por meio da autogestão e trabalho compartilhado, pois, “[...] as contradições do capitalismo criam oportunidades de desenvolvimento de organizações econômicas cuja lógica é oposta a do modo de produção dominante” (SINGER, 2002, p. 21).

A consolidação de ações coletivas, ou empreendimentos solidários, depende não só da compreensão dos sujeitos que delas fazem parte, mas fundamentalmente, de políticas públicas com apoio técnico, tecnológico e financeiro. Nestes espaços intermediários entre o Estado e o mercado, há uma economia que é familiar, gerada pelas comunidades que exercem um papel político-social maior que o econômico, pois converge na construção de uma cultura solidária. “Ela possibilita o desenvolvimento, bem como a participação cidadã, mediante a democracia participativa” (OLIVEIRA, 2005, p. 80).

As famílias dos egressos portugueses têm, em média, quatro (4) pessoas em convívio e há predominância de jovens que vivem e trabalham na própria moradia/exploração, mas complementam a renda com outras atribuições (empresas agrícolas, cooperativas, CEACV), também relacionadas à área, além das trocas de serviços entre estes camponeses. No período de 2008 e 2016, dos 216 egressos, conforme dados da CEACV (2019), noventa por cento (90%) continua no campo. As outras formas de trabalho que ajudam nesta permanência, citadas pelos egressos, são: assessoria técnica, inseminação, cargos em cooperativas, associações, escola, troca de serviços, trabalho voluntário, etc.

A média das porções de terra é de vinte e cinco (25) hectares (varia entre 10 e 60) alguns arrendam para aumentar o espaço da produção do leite. A média em Portugal é de 15 hectares por família de agricultor. A produção é direcionada para a comercialização e subsistência familiar, com diversificação de cultivos reduzida (horta, pomar, outros cultivos), porque, conforme os entrevistados, a ocupação do espaço da unidade de produção é utilizada prioritariamente para a produção do leite. A média de litros vendidos a cada dia é de 6000 litros, com exceção de duas entrevistadas (irmãs egressas casadas com irmãos egressos) que produzem dezessete mil e quinhentos litros (17.500) por dia (ordenha robotizada).

A venda é feita para a Cooperativa AGROS que, de acordo com os camponeses, requer contratos rígidos e não permite uma entrega mais ampla da quantidade de leite produzido. Os egressos expressaram insatisfação quanto ao valor pago pelo litro do produto e pela falta de políticas de distribuição e comercialização implementadas pela cooperativa, que, segundo eles, poderia ser por meio da produção de derivados como iogurte, queijo, doces, etc. (agregação de valor à matéria-prima).

Conforme os entrevistados, os principais problemas enfrentados no campo português são: a falta de mão de obra, os horários e tempo de trabalho, os custos altos de produção, preços baixos recebidos pelo produto, se submeter à exclusividade de empresas que compram, más políticas, falta de organização dos agricultores, Portugal ser um país periférico, que apesar de possuir condições climáticas e solo favoráveis é pequeno e não consegue competir com outros países, tem difícil acesso aos mercados.

Houve também a manifestação de que o trabalho diário e contínuo não possibilita muitos momentos de lazer. Conseguem, no máximo, uma semana de férias por ano, quando há mão de obra que possa suprir o trabalho da família. Apesar de todas as peculiaridades da (re)produção familiar, os egressos gostam do trabalho no campo e estão fazendo a sucessão geracional, embora não incentivem a continuidade deste trabalho pelos próprios filhos. A maioria constituiu família e tem, em média, dois (2) filhos. Alguns ainda não constituíram família e moram com

os pais na exploração. A terra foi recebida por herança, ou uma parte por herança e depois adquiriram mais uma porção.

Portanto, a significação do trabalho para os egressos de Portugal foi demonstrada com sentimentos em oposição: uma satisfação e gosto pelo trabalho (ontológico/humanizador) e uma negação do trabalho (o trabalho degradante, desumanizador).

Ao contrário dos egressos brasileiros, os portugueses não têm a cultura do sindicalismo, alguns são cooperativados ou associados e, outros, apenas fazem a entrega (venda do leite) para a cooperativa. Apesar de a maioria entrevistada ser atuante no território camponês, não houve expressão de uma participação mais ampla na comunidade (Igreja, instituições ou grupos comunitários). Contudo, em se tratando da participação com aspectos que envolvem a CEACV, todos mantêm um vínculo voluntário, participando das festas e eventos (feiras, almoços, mutirões, etc.). Muitos trabalham como gestores em cooperativas, em empresas relacionadas à agricultura. Percebemos uma consciência e responsabilidade da necessidade de uma produção totalmente sem venenos, mas este é um processo ainda em fase de transição.

O coletivo manifestou a preocupação com a diminuição progressiva da população camponesa. Os motivos para saída do campo, segundo os egressos são: falta de oportunidades, dificuldades de e no trabalho, pouca remuneração e dificuldades financeiras, falta de pessoas que queiram ficar no campo (pelo trabalho penoso/árido). Ressaltaram que se não houver reconhecimento por parte da sociedade não existirá mais o agricultor, poderá haver agricultura, mas não o camponês. Do mesmo modo, se a sociedade não reconhecer o tipo de produção de pequeno porte como diferencial para a continuidade da humanidade, vai acabar o conhecimento ancestral sendo que, para os egressos, a ancestralidade camponesa torna-se o mais importante na atualidade.

Sendo assim, os egressos brasileiros e portugueses atuam como criadores e produtores na sua unidade (re)produtiva, e também são partícipes e gestores das associações/cooperativas, que permitem o acesso compartilhado não só de equipamentos, mas do trabalho cooperado. A falta de mão de obra no campo passa, dessa maneira, a ser compensada a partir de valores não competitivos, permitidos pela definição de regras próprias, originais dos grupos e também da formação crítica sobre a realidade presente, com planejamento coletivo abrangente que acarreta em geração de renda e de trabalho no campo.

Entendemos como Fernandes (2008; 2012), ser por dentro da questão agrária que se pode compreender o desenvolvimento da agricultura no capitalismo. Analisar, entre outras questões, a destruição do campesinato no processo de diferenciação e, por dentro destas, as experiências alternativas que geram a continuidade destes sujeitos, por meio de processos e

relações não-capitalistas de produção (como a constituição de associações, cooperativas, trabalhos em cooperação, trocas de serviços, convívio comunitário e solidário, ancestralidade), pode fortalecer e ampliar uma outra sociologia no território camponês:

[...] o espaço da luta e da resistência – para que os camponeses continuem sendo produtores familiares – não está na integração ao mercado, mas sim na luta política contra o capital. Sendo que, o mercado capitalista é muito mais o espaço da destruição do que da recriação do campesinato (FERNANDES, 2012, p. 04).

5.5 A ANCESTRALIDADE COMO CONTINUIDADE DO TERRITÓRIO CAMPONÊS

A Europa como um todo, sobretudo a Europa Ocidental e Central, vem buscando, por meio da PAC, desenvolver processos de reprodução e de recriação do campesinato, que foi, por um longo período, o esteio da economia e da produção de alimentos do continente, conforme Shanin (2008). O autor adverte que o esforço atual da Comunidade Europeia é, fundamentalmente, no sentido de “[...] incorporar os camponeses dentro do sistema capitalista de produção, seja para transformá-los em pequenos capitalistas ou removê-los completamente da estrutura produtiva do campo” (SHANIN, 2008, p. 29).

Para o autor, isso ocorre porque a Europa importa muito alimento de fora, do chamado Terceiro Mundo, e, portanto, é capaz de resolver todos os problemas sem recorrer a seu campesinato. Contudo, enquanto o campesinato está sendo reduzido à economia familiar, de maneira peculiar, não somente permanece ativo, mas se desenvolve nas brechas, tornando-se um fator ainda significativo da sobrevivência dos europeus.

Neste sentido, há um espaço considerável da economia camponesa que deve ser compreendido, segundo Shanin, como modelo de produção para a economia informal, que não é necessariamente rural, mas majoritariamente urbana. “Num mundo sem camponeses, o formato camponês de resolver os problemas está sendo retomado. [...] acho que é possível pensar desta forma quando estamos falando da Comunidade Europeia” (SHANIN, 2008, p. 31).

Ser camponês é saber como combinar muitas ocupações como trabalhar a terra, cortar madeira, cuidar de animais, cultivar alimentos, consertar máquinas. A verdadeira característica e definição dos camponeses tem como um de seus fundamentos essa natureza especial do campesinato, que nunca é uma coisa só, é sempre uma combinação (SHANIN, 2008, p. 31).

Concordamos com o sociólogo Teodor Shanin, ao considerar sobre a continuidade da existência camponesa, a partir das manifestações dos egressos portugueses, como foi possível observar.

É sob um grau considerável definida por não-camponeses, pelo governo e decisões governamentais, pelo movimento de fronteiras, pela mudança da natureza de regimes políticos etc. Ao mesmo tempo, podemos concluir que a resposta do campesinato às situações de crise nas quais eles são submetidos é sobretudo complexa e eles não ficam esperando que alguém traga a solução. As soluções encontradas para o problema de como permanecer camponês e assegurar a subsistência da família costumam ser muito flexíveis, inventivas e criativas. Camponeses têm provado ser extremamente resilientes e criativos em situações de crise e não há uma forma simplista para descrever isso (SHANIN, 2008, p. 25).

Ressalta que a discussão e definição de campesinato, na atualidade, requerem uma ampla análise que deve estar circunscrita ao campesinato,

[...] mas, sobretudo, a outros elementos das sociedades capitalistas nas quais vivemos que não são exclusivamente estatais ou de mercado. [...] A questão da flexibilidade de respostas em face dos desafios e crises econômicas é algo que o camponês pode ensinar àquele que não é camponês (SHANIN, 2008, p. 28).

Precisamos apreender a epistemologia camponesa, o modo de viver camponês, o modo de resolver os problemas e de criar soluções, no qual todos estamos envolvidos.

Figura 33 - Camponesas em Barqueiros, Póvoa do Varzim, 2019



Fonte: Acervo da autora.

O que tem de ancestral na produção de leite em que a lactação é feita por computadores? Precisamos aprender a partir da criatividade e das diferentes formas de respostas dos camponeses em situações de crise e de sua capacidade familiar para se defender frente às imposições do capital. Esta exploração é uma parte do todo reprodutivo da família Miranda de Sá Gonçalves (Portugal), na qual duas irmãs se casaram com dois outros irmãos e decidiram continuar a história da agricultura herdada dos pais. No início, era a propriedade dos pais das agricultoras e envolvia o trabalho das duas famílias sucessoras, depois foi crescendo o número de vacas e, atualmente, a família usa três espaços para dar conta da quantidade de leite que produzem, “[...] cada vez que surge um desafio, sentamos e decidimos juntos como fazer. Foi assim que decidimos organizar a exploração para ter como manter o número de animais que hoje temos” (N. M. de S. G., entrevistada portuguesa, 2019).

Apesar de serem três espaços distintos, um com os animais recém-nascidos, outro com as vacas em gestação e o outro com as vacas em lactação, a família trabalha e emprega sua mão de obra de diferentes maneiras e, assim, conseguem agregar os resultados de seu trabalho, mantendo-se unida, sem precisar de pessoas de fora para o trabalho da produção de 17.500 litros diários de leite. Em algumas épocas, entram no serviço também os pais e filhos dos casais. “Tudo isso é extremamente importante e pode ser visto claramente quando estudamos o campesinato de maneira séria, buscando compreendê-lo e buscando decifrar junto com ele o que e como fazer, e não, ensinar a ele o que fazer” (SHANIN, 2008, p. 29).

A gente investe, mas às vezes não dá conta de pagar o financiamento, é a história do leite [...], ano passado estava R\$ 1,80 e hoje está 1,45, tu vê que diminuiu bastante, o tomate ano passado estava 6 reais, a gora está 2,50. Trabalhamos em família. Cada um tem seu setor, eu ordenho, faço piquete, boto uréia, planto e o meu irmão trata as vacas, a mãe tem problema no coração, mas ajuda ordenhar, minha mulher e eu que mais ordenhamos, o pai e eu vamos pra lavoura e tem meu irmão que também ajuda, trata os bichos, mas está estudando na Unijuí, fazendo agronomia pra depois voltar pra cá (C. K., entrevistado brasileiro, 2017).

O conhecimento ancestral, vindo da educação familiar, se junta com o conhecimento da escola, científico, e, deste modo, um novo conhecimento se constitui e se torna formalizado. A formalização do conhecimento ancestral é um dos propósitos das casas familiares rurais. Sua produção ocorre entre as pessoas envolvidas pela comunidade escolar, da qual as Casas/escolas fazem parte, constituiu um saber fundamental para a vida destes egressos hoje e, deste modo, uma filosofia, uma epistemologia que é nova nascida do já constituído pelas gerações anteriores, própria dos sujeitos do campo.

Eu estava só na propriedade, com meus serviços e o professor Turra me convidou pra trabalhar na Casa, [...] ajudo como monitor, na parte da organização lá fora, na parte das ciências agrárias, é sempre bom aprender, gosto muito, fico 20 horas aqui, como contratado e consigo, também, trabalhar no meu projeto em casa e nas lidas com minha família (J. M. dos S., entrevistado brasileiro, 2017).

A necessidade de mobilização econômica, política, social é também uma necessidade cognitiva e o conhecimento gera poder na experiência, “[...] o poder sempre é necessário se quisermos mudar o mundo para melhor, inclusive quando queremos pôr em execução o antigo slogan ‘terra e liberdade’” (SHANIN, 2008, p. 29). Por esta perspectiva, a continuidade do campesinato depende do trabalho camponês fortalecido pelo próprio modo de fazer, do fazer camponês e da consciência coletiva deste fazer como uma ação pela preservação do meio e da humanidade.

A seguir trazemos mais algumas fotos sobre o que foi traduzido pelos egressos durante o estudo.

Figura 34 - Convivências camponesas (1)



Fonte: Acervo da autora.

Figura 35 - Convivências camponesas (2)



Fonte: Acervo da autora.

Figura 36 - Convivências camponesas (3)



Fonte: Acervo da autora.

Os coletivos aqui estudados formam um grupo de agentes sociais que buscou a educação forjada pelas casas familiares rurais, as quais têm uma história integrada à formação de um território epistemológico. Portanto, a produção deste espaço se constitui na experiência de vida destes camponeses e, como percebemos, são indissociáveis nessa trama: práxis intergeracional, trabalho camponês, educação e campo.

6 TERRITÓRIO EPISTEMOLÓGICO CAMPONÊS

“Corazonar [...]”

Corazonar é uma forma amplificada de ser-com, pois faz crescer a reciprocidade e a comunhão. É o processo revitalizador de uma subjectividade que se envolve com as outras, destacando selectivamente aquilo que ajuda a fortalecer a partilha e a ser co-responsável. *Corazonar* não se enquadra nas dicotomias convencionais, sejam elas mente/corpo, interno/externo, privado/público, individual/colectivo ou memória/expectativa. *Corazonar* é um sentir-pensar que junta tudo aquilo que as dicotomias separam. Visa ser instrumentalmente útil sem deixar de ser expressivo e formativo” (SANTOS, B., 2018, p. 179).

6.1 TERRITÓRIO EPISTEMOLÓGICO CAMPONÊS: UMA ECOLOGIA DE SABERES TRADUZIDA POR EGRESSOS DO BRASIL E DE PORTUGAL

Nosso propósito de visibilizar uma tradução intercultural do território camponês, como mencionamos no primeiro capítulo, intenciona creditar no mundo, mais epistemologias do Sul global. Buscamos alargar a legitimidade dos saberes ausentes na ciência ocidentocêntrica, para que passem a sociologia da emergência, a partir das experiências vividas pelo trabalhador do campo, já que “[...] a política dominante torna-se epistemológica quando é capaz de defender activamente que o único conhecimento válido é aquele que ratifica sua própria supremacia” (SANTOS, B., 2018, p. 07).

Figura 37 - Território Epistemológico Camponês



Neste estudo, quisemos o reconhecimento dos fazeres da ancestralidade camponesa, apagados pela ciência eurocêntrica que, ao menosprezá-los, torna os sujeitos não-existentes.

Quando nos reportamos à ciência eurocêntrica nos substanciamos no estudo de João Arriscado Nunes (2008), ao afirmar que, ao longo das três últimas décadas, o projeto filosófico de epistemologia vem sendo questionado por teóricos, como Boaventura de Sousa Santos, que buscam um diálogo crítico entre a epistemologia como projeto filosófico e a proposta de uma epistemologia do Sul. A sociedade moderna ocidental constituiu, no decorrer dos anos, uma ciência hegemônica, tida como única forma de distinguir a verdade daquilo que deva ser refutado; baseada exclusivamente no conhecimento científico tem desconsiderado todos os demais conhecimentos e a diversidade de saberes existentes entre as culturas. Deste modo, “[...] de teoria do conhecimento, a epistemologia convertia-se, assim, em teoria do conhecimento científico” (NUNES, 2008, p. 48). Em uma abordagem contra-hegemônica,

A epistemologia passa a abranger explicitamente todos os saberes – deixando de os tratar apenas através da sua relação com os saberes científicos – e procura estabelecer as condições da sua produção e validação, indissociáveis de uma hierarquização incompatível com qualquer forma de soberania epistémica, mas também com um relativismo que, em nome da afirmação da igual dignidade e valor de todos os saberes, acaba por ignorar as consequências e as implicações desses saberes, os seus efeitos sobre o mundo (NUNES, 2008, p. 47).

Mais intensamente, a partir do século XIX, o capitalismo soube aproveitar-se do conhecimento científico para sua reprodução e, com isso, a ideia de que se concebia como ciência eurocêntrica e norte-americana, desde o início da modernidade, se ampliou e pode ser definida como ciência do capital ou *ciência ocidentocêntrica* ou ainda *ciência hegemônica*, pois padroniza a forma de validar o conhecimento, além de determinar um tipo de ciência e, conseqüentemente, o tipo de pesquisa a ser realizada, mercadológica e necessária à ampliação/reprodução do capital.

Para Nunes (2008), uma observação deve ser feita às outras orientações críticas do projeto da epistemologia e, em particular, das que estão associadas à crítica ao próprio projeto da ciência moderna enquanto projeto eurocêntrico e, também, parte da dinâmica de colonialidade que marca a relação entre os saberes científicos e demais saberes e modos de conhecimento. Segundo este autor, “[...] é em Dewey (1991) que encontramos a formulação mais enfática da continuidade entre os diferentes modos de conhecer associados a diferentes formas de experiência colectiva e de vida social” (NUNES, 2008, p. 54). Afirma ainda que, Dewey sempre se interessou pelos processos de produção do conhecimento em atividades

coletivas e de diferentes tipos, na relação entre conhecimento e experiência e em sua validação, cuja designação é um *conjunto de estratégias inteligentes para resolver problemas*.

Faz-se necessário, portanto, evidenciar outras realidades, mostrar variadas possibilidades de *conhecer* e de fazer ciência, ou seja, desconstruir a ideia de que a ciência deva *dominar* a natureza e produzir uma ciência que compreenda o *cuidar* a natureza. O território epistemológico camponês, que vem sendo produzido pelas relações interculturais entre as casas/escolas aqui destacadas, e o espaço de vida dos egressos, pode ser validado pela estrutura, pela origem, pelo método e pela possibilidade de transformação do próprio conhecimento (formalização que liga experiência e conhecimento científico) e da vida dos envolvidos.

Nossa compreensão (ou definição) de *Território Epistemológico Camponês* é a produção e apropriação do espaço que reconhece, valida e formaliza o conhecimento do camponês. O campesinato não existe sem o território e as Casas Familiares Rurais aqui referendadas são exemplos de territorialidades mediadoras da apropriação e reconhecimento dos saberes camponeses. O território epistemológico camponês é, portanto, uma área epistemopolítica que compreende a possibilidade do conhecimento intrínseco à experiência de vida camponesa, uma vez que considera a origem (o conhecimento camponês, ancestral, tradicional), a estrutura (características que fundamentam este saber/conhecimento), e o método (processo de produção do conhecimento originado da transformação da natureza e reprodução da vida) do saber/conhecimento que se constitui na luta e na resolução dos desafios vivenciados pelos sujeitos no e do campo.

A tradução, ou identificação destas realidades interculturais, que foram sendo tornadas ausentes, invisíveis ou completamente irrelevantes para que o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado pudessem ser legitimados como única forma de conhecimento e de realidades válidas, ao longo do processo do modo de produção do capital, são consideradas possibilidades alternativas para a transformação social emancipadora dos sujeitos (SANTOS, B., 2018). Desse modo, analisamos quais relações não capitalistas de produção estão escamoteadas no modo de vida destes egressos, que tem sua energia de vida e de trabalho subjugada pelo colonialismo e pelo neocolonialismo, que se espalham no campo alterando e impondo novas relações sociais. Encontramos uma reciprocidade entre culturas; vimos como uma cultura pode dialogar com outra em uma correspondência de relações sociais, em um território espacializado mais amplamente que une sujeitos camponeses e um sistema de ações específico sobre o espaço em produção.

Para o capitalismo, colonialismo e patriarcado, a subjetividade torna-se cada vez mais um defeito dos sujeitos objetivamente oprimidos. Deste modo, “[...] a luta contra a opressão

começa com a luta com e contra o sujeito individual ou coletivo” (SANTOS, B., 2018, p. 176). O autor usa o termo “*corazonar*” para intensificar o aquecimento da razão hegemônica. Este conceito¹⁵⁶ surge das lutas dos povos indígenas e afrodescendentes da região andina da América Latina, mas, como epistemologias do sul, pode se juntar à compreensão dos camponeses aqui estudados, por se tratar de uma experiência concreta, vivida com sentimentos e razão, que dá origem a uma colheita de saberes, mais ampla e até distante do pensamento racional europeu e do sentido único da ciência moderna.

A tradução intercultural das relações entre educação e trabalho, no campesinato estudado, se concentrou no objetivo geral da pesquisa: *analisar e compreender a relação entre a formação e a (re)produção da vida dos camponeses, egressos de dois Centros Familiares de Formação por Alternância: a Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas – Brasil e Casa Escola Agrícola Campo Verde - Portugal, tornando visíveis e credíveis as experiências interculturais destes territórios epistemológicos.*

Partimos do pensamento de Shanin, quanto ao campesinato e às formas de reprodução na agricultura, como base para a compreensão das relações do modo de vida camponês dos egressos das Casas Familiares Rurais e seu território epistemológico mais amplo. Ou seja, o trabalho, a produção da vida destes camponeses, faz parte do modo de produção capitalista, no qual:

Os camponeses não se dissolvem, nem se diferenciam em empresários capitalistas e trabalhadores assalariados, e tampouco são simplesmente pauperizados. Eles persistem, ao mesmo tempo em que se transformam e se vinculam gradualmente à economia capitalista circundante, que pervade suas vidas. Os camponeses continuam a existir, correspondendo a unidades agrícolas diferentes em estrutura e tamanho, do clássico estabelecimento rural familiar camponês, em maneiras já parcialmente exploradas por Kautsky. Os camponeses são marginalizados, a importância da agricultura camponesa dentro da economia nacional diminui, o crescimento mais lento de sua produção torna-a atrasada. O mesmo pode estar acontecendo com a posição dos camponeses dentro da “nação”. Eles servem ao desenvolvimento capitalista em um sentido menos direto, um tipo de “acumulação primitiva” permanente, oferecendo mão-de-obra barata, alimentação barata e mercados para bens que geram lucros. Eles produzem, ainda, saudáveis e tolos soldados, policiais, criadas, cozinheiras e prostitutas; o sistema pode sempre fazer algo mais de cada um deles (SHANIN, 2005, p. 09).

Percebemos que os campos, brasileiro e português, se diferem demograficamente, culturalmente, e em outros aspectos: econômicos, infraestruturais, de políticas públicas, em

¹⁵⁶ De acordo com Santos, B., (2018), o cientista social equatoriano Patricio Guerrero desenvolveu o conceito quando realizou uma pesquisa com o povo indígena Kitu Kara, que vive nos arredores da cidade de Quito. Na ocasião, um dos membros da aldeia, Mauricio Ushiña, afirmou que *corazonar*, para eles, significa “[...] uma experiência vital, uma proposta espiritual e política para transformar a vida” (SANTOS, B., 2018, p. 177).

número de habitantes, em dimensões territoriais, mas se aproximam, não só nas relações camponesas realizadas, mas, quanto às determinações da globalização e da ampliação do capital como uma “agricultura mundializada”, conforme os autores Oliveira (2008), Fernandes (2012), Santos B., (2018); Santos (2009), Stedile (2013).

Ou seja, nessa dialética contraditória, que envolve o campo e o camponês no agronegócio, tanto o egresso do Brasil, quanto o de Portugal, vive em realidades comuns, advindas de uma história de atividades predominantemente agrícolas e que passaram por profundas transformações, sempre para o bem do capital. Nesse movimento colonizador e determinante, foram se tornando países apropriados à industrialização, crescente e globalizada, do modo de produção capitalista. Para isso, como vimos, os sujeitos foram sendo inseridos e submetidos às imposições educacionais, culturais, colonialistas, capitalistas e de patriarcado hegemônicos.

A agricultura portuguesa caracteriza-se por explorações/unidades de produção familiar agrícolas de pequena dimensão, pois 72,3 % das explorações têm menos de 5 hectares; os agricultores são relativamente idosos, uma vez que apenas 2,5 % têm menos de 35 anos (contra 5,9 % na UE-28). O país tem uma agricultura de produção diversificada, “[...] devido à diferente natureza dos solos e às suas características climáticas e paisagísticas, predominando as pequenas explorações” (PORTUGAL, 2016, p. 01): “Cereais 4,8%, culturas industriais 0,5% culturas forrageiras 4,7%, produtos hortícolas 17,5%, batatas 2,2%, frutas 16,7%, vinho 12,2%, azeite 0,8%, bovinos 6,1%, suínos 8,7%, ovinos e caprinos 1,7%, aves de capoeira 7,7%, leite 10,1%, ovos 2,0%, outros setores 4,1%” (PORTUGAL, 2016, p 06).

A agricultura brasileira é considerada, desde a colonização, a base da economia do país. Historicamente, constitui-se sob uma base de concentração fundiária e com extensas monoculturas. Inicialmente produtora de cana-de-açúcar, café, até a alta produtividade de soja da contemporaneidade. Contudo, a agricultura familiar produz 70% da alimentação e gera 77% dos empregos no setor. Conforme a Organização das Nações Unidas (2019b), tornou-se uma das principais atividades de trabalho e renda na América Latina, mesmo sendo somente 23% das terras agrícolas, da América Latina e do Caribe, de uso de agricultores familiares. “O tamanho médio das propriedades familiares na região é de 13 hectares”, e, se “[...] o Cone Sul for excluído, o tamanho médio é reduzido para 2,5 hectares” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2019b, s./p.). O Brasil é o maior exportador do complexo da soja (farelo, óleo e grão). Além disso, é o principal exportador de café, açúcar, etanol (de cana-de-açúcar) e suco de laranja do mundo (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2019b).

Desse modo, a atual paisagem unificada do campo, brasileiro e português, resulta do modelo de desenvolvimento agrário em andamento, do modo capitalista de reprodução e acumulação do capital: o da produção de *comodities*. Neste âmbito, a terra perde sua função social e de produtora de existências passa a ser a principal produtora de mercadorias e de não-existências. Questões históricas, como a não ocorrência de uma reforma agrária integral no Brasil e a negligência com o campesinato em Portugal, conduziram e seguem conduzindo à consequente expropriação dos camponeses, expropriação de direitos, de cultura, do modo de vida, de vida.

Quanto ao **campo**, podemos destacar a principal característica dos contraditórios movimentos do território camponês estudado: enquanto no Brasil, o campo está cada vez mais unificado pelo capital, em suas relações capitalistas e não-capitalistas de produção, o campesinato se move para a diversificação de culturas, voltando-se à ancestralidade, com policultivos e ações agroecológicas em suas propriedades/moradias e, deste modo, os egressos brasileiros estão unificados pela diversificação de cultivos. Em Portugal, o país que tem uma história de agricultura tradicional, diversificada e com pouca mecanização, hoje, está organizado político-economicamente de modo a estabelecer um rol maior de concorrência no mercado, interno e externo, e, em consequência, a Política Agrícola Comum organiza a produção por regiões, “uma diversificação regional” imposta pelo capital. Nesta realidade produtiva, os camponeses do norte estão unificados pela produção do leite.

De acordo com os diversos estudos que fundamentam esta pesquisa, foi no movimento da sociedade moderna capitalista que a categoria “Juventude” passou a ser destacada e construída sob diferentes enfoques e abordagens no decorrer da história. Conforme Castro (2012), Groppo (2010), Marin (2009), entre outros, a estruturação do conceito varia de acordo com cada momento histórico-político e social em curso. Além da faixa etária e de fatores biológicos e psicológicos da fase, outras dimensões foram sendo agregadas ao modo de particularizar os sujeitos à condição juvenil: políticos, econômicos, históricos, educacionais, culturais, afetivo-emocionais. Para a compreensão das relações estabelecidas na (re)produção da vida dos egressos, fundamentamos o estudo sob o conceito de juventude do campo, reconhecendo o lugar de agência social deste camponês no território e do trabalho que experiência sua vida cotidiana.

Quanto ao espaço epistêmico que, pela Pedagogia da Alternância (GIMONET, 2007) interconecta campo e **escola**, ressaltamos as vivências dos egressos da CFRTV (BR), pela ocorrência da implementação do Projeto Profissional de Vida, promotora de uma emancipação quando a ideia deixa de ser projeto e torna-se a própria vida, o próprio fazer, o próprio trabalho,

um trabalho que não é desrealizador da atividade humana (ANTUNES; PINTO, 2017; MÉSZAROS, 2008; THOMAZ JÚNIOR, 2002). Pode ser também encontrado na região da produção territorial da CEACV (PT), em que os egressos, filhos de gerações que trabalharam com a produção do leite, que aprenderam com os pais e avós um modo de fazer tradicional, agora precisam recriar este fazer para se reproduzirem no campo europeu, globalizado pelas regras da Política Agrícola Comum¹⁵⁷. Nessas territorialidades ficou evidenciado o importante papel da educação e da pedagogia da alternância como processos desencadeadores de outras produções de vida no campo.

A interculturalidade epistemológica procurada pôde ser encontrada nos diversos fazeres criativos do modo **familiar** de viver dos egressos: na luta diária da reprodução, nas soluções encontradas para a produção em meio aos grandes proprietários de terras, na busca por recursos materiais para o pagamento de dívidas, nas alternativas de produção para o enfrentamento dos problemas com as mudanças climáticas, nas ações grupais e cooperativas (associações, cooperativas, mutirões, trocas de serviços e instrumentos agrícolas, etc.) no enfrentamento da falta ou do difícil acesso às políticas públicas, na falta de infraestrutura, na dedicação ininterrupta ao trabalho no espaço e no tempo, na falta de gentes no campo, etc. pela nossa compreensão, a partir da tradução dos egressos, estas são ecologias de saberes e interculturalidades a serem creditadas no território epistemológico camponês.

Nossa definição de **Território Epistemológico Camponês** é a produção do espaço (ou produção sócio-espacial) que reconhece, valida e formaliza o conhecimento do camponês. É a área epistemo-filosófica que compreende a possibilidade do conhecimento intrínseco à experiência de vida camponesa, pois considera a origem, a estrutura, o método do saber que se constitui na luta e na resolução dos desafios da vida diária no/do campo.

6.2 ECOLOGIAS DE RE(EXISTÊNCIA) CAMPONESA

Na origem destas escolas, da CFR brasileira e da CEA portuguesa, formou-se uma rede de produção territorial que articula educação e trabalho, em propostas de educação alternativas e vindas dos sujeitos do campo. Tais propostas se distinguem da educação urbanizada que,

¹⁵⁷ Conforme a proposta da União Europeia (2014-2020), “[...] enquanto política comum ao conjunto dos 28 países da UE, a PAC reforça a competitividade e a sustentabilidade da agricultura da UE, por via de pagamentos diretos destinados a estabilizar os rendimentos agrícolas, e financia projetos que respondem às necessidades específicas dos países (ou regiões), através de Programas de Desenvolvimento Rural” (PORTUGAL, 2016, p. 01). Para Portugal (2016, p. 02) “[...] estes pagamentos destinam-se especificamente a vacas em aleitamento, vacas leiteiras, ovinos e caprinos, arroz e tomate para transformação” como ocorre na região Norte, onde estão os egressos da CEACV.

historicamente, tem se comprometido com a formalização de uma educação padronizada para a sociedade industrializada e para as demandas da reprodução do capital.

Como vimos, no caminho de constituição deste território epistemológico, durante o percurso histórico de cada escola, juntaram-se representantes de diversas instituições, pessoas da comunidade, agricultores, agentes sociais mobilizados por um objetivo comum. Neste movimento, foi imprescindível, e torna-se cada vez mais necessária, a organização e atuação coletiva para a manutenção destes espaços de resistência e luta pela educação desejada. “Desde que foi pra *Casa* ele mudou muito [...] começou a se interessar, em estudar, aprendia, vinha pra casa e estava sempre atento, trabalhando, escrevendo, eu só tenho a agradecer” (Pai de A. L. K. B., entrevistado brasileiro, 2017). Retomamos as palavras de um dos egressos que podem demonstrar um pouco da perspectiva de educação do campo objetivada pela escola:

Ter participado da CFR me fez ter um conhecimento que posso compartilhar com outras pessoas, [...] com dicas e exemplos de outras formas de fazer, pequenos detalhes que ajudam, [...] aprendi o suficiente pra nós aqui na propriedade e também pra outros agricultores vizinhos (E. E. S., entrevistado brasileiro, 2018).

As trajetórias das escolas e dos egressos são permeadas por uma interculturalidade que une presente e passado, em uma multidimensionalidade espaço-temporal produtora de outras territorialidades no campo: espaços de discussão, de trocas de conhecimentos, de valorização de ritos e da ancestralidade, de comprometimento coletivo, de união e cooperação no enfrentamento da concretude diária das contradições dessas produções. “Na CFR aprendi muito, desde o gosto pelas coisas, aprendemos sobre gestão, fazer os cálculos. Lá a gente aprende enxergar o todo da propriedade, tem o conteúdo em cima de uma realidade prática e isso é o diferencial” (A. L. K. B., entrevistado brasileiro, 2017).

Nesse sentido, a territorialidade da CEACV se junta à da CFRTV e a dos demais CEFFAs que se interconectam pelo mundo. “Aqui estamos começando a participar de um grupo, recém começando a formar uma associação na região pra não precisar adquirir tanta coisa, a gente usa junto na associação, mas ainda está começando” (J. R.F, entrevistado brasileiro, 2017). A partir do território epistemológico destes centros, mais especificamente daqueles interessados pelo meio camponês e da Pedagogia da Alternância, um outro espaço se constitui, um espaço que é coletivo, de trocas de culturas, de distintas e complementares geografias do conhecimento.

A diferença é que aqui a gente tem mais espaço, dá pra se impor, falar o que a gente pensa, tem espaço, ao mesmo tempo, a gente aprende bastante e consegue ver nossa realidade e imediatamente aplicar na nossa propriedade, ver os pontos fortes e fracos

pra poder planejar nosso projeto e depois colocar em prática, porque não adianta tentar alguma coisa que sabemos que não vai dar certo (J. M. dos S., entrevistado brasileiro, 2017).

Somente se consegue ser agente de transformação da realidade, a contar da tomada de consciência da concretude da vida. Percebemos, a partir dos egressos, uma práxis reflexiva, que possibilita a criação ou (re)criação no âmbito da ação (FREIRE, 2005). Este processo une o individual e o coletivo (jovem, a família, a escola, a comunidade), o teórico e a experiência, a ancestralidade e o científico, “[...] porque está ligada à realidade, está ligada às pessoas, ao desenvolvimento local real, é uma forma de ouvir as pessoas e saber o que é que elas querem [...]” (A. D., entrevistado português, 2018).

Podemos compreender, por estas práticas, que a epistemologia coletiva secundariza a concorrência entre os individuais.

Em instituições relacionadas com o meio, no perímetro da Póvoa do Varzim, as cooperativas agrícolas, cooperativas de leite junto às freguesias, há um número considerável de presidentes destas instituições que foram alunos da CEA, isto de fato é uma honra para nós, e, estar neste momento na administração de uma instituição que olha para o seu passado e vê que produziu frutos, penso que há muito trabalho ainda pela frente (A. M. G., entrevistado português, 2018).

Do espaço ao território, e nas conflitualidades vivenciadas pelas territorialidades em constituição, os agentes sociais, etnias, línguas, Estado, Igreja, instituições sindicais, lideranças comunitárias, famílias, culturas, se interconectam em relações de poder e de resistência. Para Raffestin (1993), o território é um espaço onde se projetou um trabalho e o produto deste trabalho, desta ação humana, se constitui num campo de poder que é formado por trunfos: pela população (os jovens e as famílias como elemento dinâmico da transformação, pois sem eles o poder não existe), pelo território (lugar de todas as relações: culturais, econômicas, religiosas, educacionais, políticas) e pelos recursos (humanos, naturais, tecnológicos, saberes, conhecimentos, que condicionam o alcance da ação).

Do ponto de vista de que as relações, em suas multidimensionalidades sociais, implicam no surgimento do poder, a intencionalidade de cada uma das partes dos campos territoriais (CEACV e CFRTV, estado, empresários, paradigmas, etc.) revela a importância das finalidades, e a resistência exprime o caráter dissimétrico que caracteriza as relações. Portanto, o fato de haver uma conflitualidade inscreve uma resistência e uma criação (uma novidade de ação), circunscritas a estes campos, de um lado o modo de produção camponesa, e de outro o modo de produção de uma agricultura capitalista, de um lado a escola que vem dos sujeitos, do

outro, a escola que o estado oferece aos agricultores. Nesta produção do espaço, os poderes se manifestam e se relacionam entre si, formando um *território epistemológico*.

6.2.1 As sociologias da interculturalidade entre Brasil e Portugal

Voltamos aos questionamentos de partida “O que existe de singular e complexo nos saberes e práticas sociais, da relação educação e trabalho, dos contextos Casa Familiar Rural Três Vendas e Casa Escola Agrícola Campo Verde, que não se resume à dicotomia educação do sistema formal e educação do campo?”

Assim, de que maneira se manifesta a resistência camponesa nos contextos deste estudo? Em que aspectos a educação, a pedagogia da alternância e o trabalho do campo podem ser pedagógicos e oferecer condições de apropriação de bens e valores, econômicos, culturais, intelectuais, técnicos, políticos, ou seja, desencadear processos de territorialização do jovem no campo?

6.2.1.1 Trabalho familiar e significado do trabalho

Mencionamos, conforme estudiosos do campesinato, que existe um modo de vida peculiar do camponês (SHANIN, 2008), e que, na condição de classe subalternizada, configura-se uma economia que é familiar capaz de possibilitar a reprodução dos sujeitos. O caráter político desta subordinação está no fato de os camponeses não se apropriarem “[...] da maior parte da riqueza produzida pelo seu trabalho, [...] inicia-se um processo de decadência das unidades familiares, levando ao êxodo, com a concentração de renda e da propriedade nas mãos dos capitalistas (FERNANDES, 2012, p. 07).

Podemos constatar que as famílias dos egressos se constituem como camponesas pelo trabalho especificamente familiar.

O trabalho é feito por todos nós, tiramos o leite, é uma semana nós e na outra o pai e a mãe, nos organizamos assim pra poder ter um fim de semana livre. Jogamos bola, temos um grupo de 8 amigos, é um time que está sempre junto, do tempo que a gente estudava. Eu não fiz ensino médio, ela terminou. Além dos cursos da CFR, de colheitadeira, de inseminação, de informática e outros, quando aparece algum aqui eu faço (T. A., entrevistado brasileiro, 2017).

Eu gosto do que faço, o meu trabalho é satisfação. Seria um contraste muito grande se tivesse que trabalhar em um escritório ou em um banco (J. K., entrevistado brasileiro, 2018).

6.2.1.2 Associação/Organização

O enfrentamento ao paradigma da agricultura capitalista projeta uma forma de organização possibilitadora da (re)produção da agricultura camponesa. Estas “maneiras de fazer” são entendidas como alternativas econômico-políticas dos camponeses, porque são baseadas em relações não capitalistas de produção. Estão fundamentadas em princípios/valores de cooperação, solidariedade, sustentabilidade econômico-ambiental, por meio da autogestão e trabalho, pois, “[...] as contradições do capitalismo criam oportunidades de desenvolvimento de organizações econômicas cuja lógica é oposta a do modo de produção dominante” (SINGER, 2002, p. 21).

Temos uma associação pra ganhar os implementos pra trabalhar, eu sou o presidente, somos entre 12. Criamos agora pela prefeitura, vem uma carreta e uma ensilhadeira, a gente fez uma contribuição de dois reais por pessoa, aí quando precisa usa, organiza o uso, vai ter alguém pra controlar as horas de serviço, de uso e no final de cada ano temos que prestar relatório. Tem alvará, fizemos um CNPJ, isso é pra facilitar o trabalho e porque a gente não pode comprar esses implementos. A prefeitura incentiva pra melhorar pro o agricultor, já tinha o grupo, agora veio um incentivo da prefeitura, o grupo já tinha esse tipo de grupo há 14 anos (J. A. R., entrevistado brasileiro, 2017).

A consolidação de ações coletivas, ou empreendimentos solidários, depende não só da compreensão dos sujeitos que delas fazem parte, mas fundamentalmente, de políticas públicas com apoio técnico, tecnológico e financeiro. Nestes espaços intermediários entre o Estado e o mercado há uma economia que é familiar, gerada pelas comunidades que exercem um papel político-social maior que o econômico, pois converge na construção de uma cultura solidária. “Ela possibilita o desenvolvimento, bem como a participação cidadã, mediante a democracia participativa” (OLIVEIRA, 2005, p. 80).

Sou tesoureiro da patrulha agrícola, uma associação de agricultores da região. Abrange vários municípios. Aproveitamos um recurso do governo federal e compramos um trator e outros maquinários que só podem ser usados para a diversificação na agricultura, carne, horta e outras atividades diversas que gerem renda. A associação tem regras que devem ser observadas, por exemplo, recebemos e entregamos abastecido, quando for o trator (E. E. S., entrevistado brasileiro, 2018).

Nestas realizações camponesas, as quais permitem o acesso compartilhado não só de equipamentos, mas do trabalho que também é cooperado, os egressos atuam como criadores, participantes e gestores. A falta de mão de obra passa a ser compensada a partir de valores não competitivos, permitidos pela definição de regras próprias, originais dos grupos e também da formação crítica sobre a realidade presente, com planejamento abrangente que acarreta em geração de renda e de trabalho para os envolvidos.

6.2.1.3 Diversificação ou policultivos

A produção de várias culturas é uma característica dos egressos brasileiros. Ao contrário do território da Casa Escola Agrícola de Portugal, a totalidade dos egressos brasileiros constitui sua produção baseada no policultivo. Como vimos nos relatos e visitas, o processo formativo da CFR resulta em mudanças de concepções também quanto às possibilidades reprodutivas dos camponeses.

Na CFR eu aprendi sobre o que eu trabalho aqui na agricultura, não é só aquela questão de um tipo de cultura, trigo, soja e milho, aprendemos a valorizar outros aspectos, de outras visões, pomar, reflorestamento, horta, e tinha bastante cursos, [...] um campo mais amplo, diversificação de culturas, de outros conhecimentos. São 7,5 hectares, tem aveia, gado de leite, fazemos queijo e quechimia, criamos galinha pra ter ovos, suíno e gado só pra subsistência, quando sobra a gente vende, tem tudo pro autoconsumo, não gostamos de ir ao mercado. Eu planto bastante miudeza. No ano passado plantamos melancia e tivemos uma colheita esplêndida, sem irrigação, cebola enorme, batata inglesa, plantei de novo, só que esse ano choveu demais, hoje até conversamos na igreja, todo mundo reclamando da chuva, ano passado foi um ano pra tudo, mas esse não. Tenho atividade do parreiral, vendo in natura e faço suco e vinho. Também plantei pessegueiro, pra ver se faço compota pra vender, só que deu problema, uma praga da terra e aí eu tive que arrancar tudo. Só que deu [...], tinha 12 pés, foi feito 103 vidros, pena que tive que arrancar, mas já foi plantado de novo. Meu projeto profissional foi com a venda in natura de uva e a cantina de vinho e mantenho até hoje (N. M., entrevistado brasileiro, 2017).

Com vistas à realidade, as escolas/Casas têm incentivado à diversificação de culturas e, cada vez mais, produções agroecológicas (ou mais agrosustentáveis). Este propósito é mais intenso na CFRTV (BR), o que pôde ser observado pelas ações da escola, inclusive pela intencionalidade de fundar uma cooperativa do mel organizada pelos estudantes. As atividades geram aprendizados e, ao mesmo tempo, autossustentabilidade para a *Casa*. Ficou também explicitado nas falas, nos fazeres e nas moradias/propriedades dos egressos e de suas famílias. Os casos das famílias brasileiras que insistem no plantio da soja, com uma área maior destinada a esta produção, geralmente, são devido à decisão dos pais.

São 44 hectares mais 8 arrendadas. Disso, 30 hectares são de soja. A principal renda é hortifruti. A gente não é acostumado pegar dinheiro todo dia, mas soja a gente não pode contar (se vai dar) e é uma vez por ano. Plantávamos trigo e paramos, porque perdemos muito dinheiro, em torno de 120 mil reais, e soja também, vamos ver até quando vai, é sempre uma interrogação, por mim eu teria parado de plantar, mas o pai ainda quer continuar. A ideia é parar com a soja e investir cada vez mais na hortifruticultura, agora com a industrialização de produtos, pensamos em fazer pacotes de legumes pré-cozidos, sucos, [...] (F. A. M., entrevistado brasileiro, 2017).

A nossa propriedade é no meio de propriedades grandes. Então há dificuldade de aumentar, comprar mais terras, o melhor então é aproveitar o que a gente tem, colocar uma renda extra pra aproveitar o mato, foi o que fiz com as abelhas. Porque o grande vai comprar tudo, ele tem dinheiro e paga pelo que ele quiser. O pequeno vai ficar com a ladeira ou banhadinho (D. F., entrevistado brasileiro, 2018).

6.2.1.4 Sucessão geracional e continuidade no campo

Embora esteja diretamente relacionado ao contexto de estudo das casas familiares rurais e aos egressos aqui evidenciados, nossa pesquisa não se deteve em uma fundamentação mais abrangente sobre a sucessão geracional destas territorialidades. Compreendemos esta questão como processo intrínseco aos desdobramentos materiais e subjetivos que abarcam a juventude, o campo e a questão agrária da atualidade. Independe, portanto, de um “querer ficar” ou não, depende sim das condições concretas, culturais e socioeconômicas que envolvem a vida do jovem em sua existência camponesa. Conforme Spanevello, Drebes e Lago (2011), a problemática da continuidade do trabalho familiar camponês vem sendo muito discutida tanto em âmbitos acadêmicos quanto em instituições sociais ligadas ao meio rural. O estudo fundamentado em Gasson e Errington, Carneiro e Spanevello, entre outros, revela que, para garantir a continuidade da atividade no meio rural, “[...] é vital a transmissão do patrimônio e da gestão da propriedade através das sucessivas gerações familiares, ou seja, a sucessão representa a transferência do controle ou da gestão da propriedade à próxima geração” (SPANVELLO; DREBES; LAGO, 2011, p. 03).

A CFR me ajudou muito, constituir família, todo o pai quer que o filho siga, que tenha uma direção, que consiga escolher se quiser ser agricultor ou seguir outra coisa, então mesmo que eu não quisesse ficar na agricultura, aquilo que aprendemos lá tem muito valor. A CFR incentiva a ficar no campo, mas também ensina valores pra vida toda, fazer o projeto de vida, colocar em prática, tudo é um aprendizado. A escola normal é diferente (J. A. R., entrevistado brasileiro, 2017).

Segundo os autores, a sucessão está estreitamente ligada à reprodução intergeracional, com substituição das antigas gerações pelas mais novas na gestão das propriedades. Os autores elucidam fatores determinantes para o cumprimento do processo sucessório, entre os quais estão: a capitalização das propriedades rurais, a geração de renda satisfatória e condições de trabalho favoráveis. Além desses, as perspectivas de continuidade das propriedades rurais também tendem a ser favoráveis quando os jovens têm acesso a terra, educação e lazer, autonomia dentro da propriedade, crédito e políticas públicas de incentivo para instalação como agricultor e estímulo de instituições locais de fomento técnico e extensão rural.

Gostaria muito que meus netos continuassem o que o pai deles vem continuando em relação a mim. Nós nascemos e nos criamos na agricultura, a maioria dos meus irmãos mora na cidade, mas trabalham na agricultura. O meio rural é mais tranquilo, calmo, e a lida com as plantas e animais é um trabalho bonito porque é pra toda a sociedade, todos precisam do que se produz na agricultura (Pai do M. A. B., entrevistado brasileiro, 2018).

Nosso estudo corrobora tais fatores como possibilitadores da permanência do jovem no campo, que, em sua maioria, intenciona continuar o trabalho e a vida dos pais, conforme as afirmações aqui enunciadas e destacadas pelos egressos. Isso não quer dizer que seja uma condição imutável, determinada e definitiva. São necessárias ações e políticas públicas de fomento à continuidade e à possibilidade de escolha deste sujeito, com trabalho, terra, educação, uma estrutura promotora de relações socioafetivas e histórico-culturais abrangentes e integradoras da ontologia humana.

6.2.1.5 Ancestralidade, aprendizagem, conhecimento/saberes, valores de convivência

A educação é um processo universal já que os seres biológicos só se tornam humanos por meio de processos educativos. As aprendizagens, ou a internalização de códigos e valores socioculturais ocorre na dinâmica indissociável e inevitável à sobrevivência, que é o ensinar-aprender, gerados por situações que perpassam o trabalho e as relações com a natureza e com os outros. As aprendizagens determinam a história da evolução humana, em um movimento que é individual e coletivo, material e imaterial, entre objetos, pessoas e ideias.

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

Se os *homens entre si se ensinam-e-aprendem*, como afirma o autor, é na interculturalidade que são produzidos os valores socioculturais e afetivos que representam a educação.

Vygotsky (1998) dedicou-se aos estudos do desenvolvimento das funções psicológicas superiores do indivíduo. Suas postulações têm particular relevância para a educação no sentido de que o desenvolvimento do indivíduo deve ser olhado de maneira prospectiva, ou seja, para além do atual, com vistas ao que está para acontecer em sua caminhada cognitiva. Conectado a este aspecto está o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, o qual marca os processos que já estão presentes no desenvolvimento humano para serem consolidados. A teoria sócio-histórica de Vygotsky destaca a importância da atuação dos demais membros do grupo social na mediação entre o que está posto culturalmente e o indivíduo, isto é, a ideia de que os processos de aprendizado impulsionam os processos de desenvolvimento, aqui ressaltados como mediações interculturais.

Portanto, a educação é ao mesmo tempo um domínio da cultura e a recriação cultural e da própria pessoa. Uma dinâmica histórica e socialmente construída, que une as relações entre os grupos sociais e o meio no qual vivem, incluindo a terra, a regras da vida coletiva, as ações de outros grupos em sociedade, inclusive o hegemônico. Neste sentido, a produção da cultura é indissociável daquilo que lhe confere sentido, desde as vinculadas ao econômico, à divisão de classes, ao gênero, ao étnico-racial, à organização social, à religiosidade.

Como vimos, a desqualificação dos saberes e práticas de grupos sociais subalternizados, pela hierarquização de etnias e povos no decorrer da história da expansão do colonialismo europeu, sobre o resto do mundo, continua desencadeando, além de injustiças sociais, o consenso de um legado epistemológico euro/ocidentocêntrico eficaz da dominação capitalista em detrimento da diversidade epistêmica que comporta toda a humanidade (SANTOS, B., 2018; MIGNOLO, 2007).

No território estudado, encontramos práticas do legado ancestral que estão em contínuo movimento presente-passado:

Temos criação de porcos, é pouco, em torno de 100 porcos, vendemos pra vizinhança. Isso também gera adubo, porque a vaca suga tudo, então a gente usa o porco porque a terra precisa de material orgânico, se morrer a terra morre o agricultor junto. A cada 60 dias esparramamos esterco pra ir melhorando a terra num ciclo pra melhorar a terra (D. F., entrevistado brasileiro, 2018).

Para Freire (2005, p. 207) “[...] toda a ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está, ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la”. Desse modo, ou a educação está a serviço da dominação ou a serviço da libertação dos homens.

Compreendemos que o processo vivido pelos egressos poderá suscitar a crítica do “ser presença” ou não. A ideologia dominante assegura a prática educativa que adapta o educando à realidade. Deste modo, a possibilidade emancipatória somente virá de uma “educação para além do capital” (MÉZAROS, 2008). A prática educativa “dialógica, libertadora e esperançosa” poderá levar o sujeito a ser “presença no mundo, com o mundo e com os outros”, a partir da consciência da opressão e subalternização (FREIRE, 2005).

6.2.1.6 Educação e libertação: o fazer dialógico

Paulo Freire (1921-1997) concebe a educação como ato (prática) de liberdade. O pensamento crítico deste educador e sociólogo reconhecia, no âmbito da sociedade capitalista,

uma possibilidade de educação participativa e dialógica onde toda a pessoa poderia “dizer sua palavra” em processo de consciência da libertação da opressão. Esse processo da “pedagogia da conscientização”, de Freire (2005), relaciona educando e educador, escola e campo, moradia e território, saber ancestral com saber científico na pedagogia das *Casas*. A formação estabelece uma relação horizontal, de reciprocidade contínua, pois a compreensão de que “[...] os homens se educam juntos na transformação do mundo” (FREIRE, 2005, p. 10) parte do princípio de que “[...] não é possível dialogar sobre o que não se conhece”. A dinâmica pedagógica das *Casas* possibilita encontros de saberes, de vivências, de espaços, e, por isso: “O diálogo deixa de ser encontro de subjetividades para constituir-se enquanto uma relação dialética de conscientização mútua, e a própria tomada de consciência perde seu caráter subjetivo para inserir-se num processo objetivo, histórico, de emancipação cultural” (SILVA, 2012, p. 120).

Os espaços formativos das Casas/escolas e suas relações socializadoras promovem um processo criativo, de libertação das amarras que cegam, em que os jovens sentem e sabem da sua importância no mundo, por meio do planejamento e prática dos seus projetos de vida, mas, para além disso, no modo como suas ações se inter-relacionam no território. “A comunhão é a própria efetivação da liberdade: a suprema autonomia de toda forma de tirania e a realização da essência humana, que podemos entender como a realização concreta do divino que há na humanidade” (SILVA, 2012, p. 124). Pois, “[...] o oprimido não é só aquele negado pelas estruturas político-econômicas da sociedade, mas aquele que tem negado em si mesmo sua própria humanidade” (SILVA, 2012, p. 124).

Embora seja uma libertação limitada, pelo processo hegemônico e pelas relações da agricultura capitalista em espacialização, há uma dimensão de criação no agir dos sujeitos e, deste modo, a partir da consciência das relações sociais do capitalismo, os egressos têm conseguido intervir na sua própria história, e na produção da vida do coletivo, pois estes camponeses têm intencionalidades emancipatórias em comum e produzidas em processos de ação-reflexão-ação conjunta.

6.2.1.7 Soberania alimentar e a transição para a agroecologia

As práticas agrícolas e a consciência do papel de cada um dos egressos no sentido de uma sensibilização contra-hegemônica, de cultivos e de manejo na produção, em seus espaços de vida, em família e nos demais espaços socializados, começam a se constituir mais intensamente em cada uma das territorialidades estudadas, como notamos nos relatos. Especialmente no Brasil, efetivam-se ações de passagem, uma transição para outras práticas,

visto que os egressos moram em meio a grandes cultivos de *commodities*, o que tem dificultado os processos alternativos intencionados pelos jovens. Contudo, uma produção sem venenos e sustentável é a principal preocupação da formação das casas/escolas e, deste modo, estes territórios estão cada vez mais organizados e mobilizados à produção de outras epistemologias pela educação do campo.

Além de fazer a crítica ao modelo hegemônico da agricultura capitalista, há a proposição de ações de modos alternativos de produção camponesa (horta, pomar, agrofloresta, etc.). Estas ações estão em conformidade com as prerrogativas da continuidade da luta, acordadas no Fórum Nacional de Educação do Campo (2018, p. 04):

1. agricultura camponesa como modo de fazer agricultura e de viver das famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos por meio da produção rural, nos seus distintos modos de existência que lhes é própria, seja em relação ao modo de produzir e à vida comunitária, seja na forma de convivência com a natureza; 2. Afirmar a agroecologia como matriz tecnológica, princípio social/pedagógico e projeto de agricultura camponesa/familiar e nosso engajamento com a produção de conhecimento e desenvolvimento da agricultura, [...] a partir da perspectiva da agrobiodiversidade, do agroextrativismo, da segurança e soberania alimentar dos territórios; 3. Lutar pela superação de todas as formas de exploração do trabalho humano e da opressão étnico-racial, cultural, política, de gênero, diversidade geracional, religiosa e de classe; [...] Buscar a construção de uma escola ligada à produção e reprodução da vida, que tome o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do processo formativo, com participação da comunidade e auto-organização de educandas/os e de educadoras/es; [...].

A partir do que foi contado, relatado, observado na pesquisa, organizamos os seguintes aspectos e elementos da interculturalidade da produção destes espaços.

6.3 UMA TRADUÇÃO DE APROXIMAÇÕES

6.3.1 Entre as Casas Familiares Rurais

A formação das escolas/casas ocorre por meio da Pedagogia da Alternância e seus instrumentos em tempos, espaços e saberes alternados, Tempo Escola e Tempo Comunidade, saberes ancestrais com saberes científicos formalizados ao longo da história e inter-relacionados na conexão trabalho-educação. O objetivo das instituições é proporcionar uma formação que fundamente a ação do sujeito do campo com vistas à melhoria das condições de vida e do meio social, com uma atuação crítica, com valores de sustentabilidade ambiental, humanitária e associativa. Ressaltamos a magnitude do aspecto desta formalização dos saberes

camponeses, nascida da prática ou da experiência de vida dos sujeitos, ou seja, a própria luta cotidiana como mediadora da ampliação do território epistemológico camponês.

A CFRTV (BR) iniciou suas atividades em 2005 e este ano completou 14 anos de vida. A CEACV (PT) completou 30 anos desde 1989, ou seja, as duas têm uma caminhada que escolarizou gerações. Em suas origens está a organização dos pais, comunidade, sindicatos, lideranças comunitárias, professores, representantes políticos, pessoas e entidades ligadas à agricultura, com a participação intensa da igreja: no Brasil, a pastoral da igreja católica pela Teologia da Libertação e em Portugal pelo segmento católico do Opus Dei.

As pessoas que trabalham nas CFRs têm funções semelhantes que seguem a origem das instituições francesas: diretor, pedagoga, administradores, governanta/cozinheira, formadores/professores, além de colaboradores não assalariados e Associação de cada instituição. Estes trabalhadores são escolhidos pelos gestores e associação considerando um perfil concernente aos princípios socioculturais e políticos das escolas, com vínculo com a agricultura (Brasil) e cursos oferecidos, no caso de Portugal. Junto a estes, como parte própria da formação, os jovens atuam em equipes de trabalho (espiritualidade, cozinha, pátio, limpeza, organização, lazer). O Tempo Escola prioriza valores familiares e socioafetivos, visitas técnicas, rodas de conversas, congressos, seminários, feiras, aulas teóricas e práticas, dias de campo, saraus/tertúlias, encontros de egressos, acompanhamento em Tempo Comunidade, relações formativas com a comunidade. Os relatos evidenciaram valores de convivência, religiosidade, amizades que seguem pela vida dos egressos.

Estas territorialidades têm preocupações com a sucessão geracional e nelas se conjugam os desafios quanto à permanência do jovem no campo e a escolha por dar continuidade ao trabalho dos pais e de gerações anteriores. Há em Portugal problemas demográficos ainda maiores. Na continuidade de ação dos egressos, estes valores são compartilhados entre os jovens, educadores e famílias no desenvolvimento da região e do local. Entre os principais elementos de interculturalidade estão: conhecimento, aprendizagem, família, convivência, valores, incentivo, futuro, práticas na propriedade/moradia/exploração, organização/gestão, reconhecimento do agricultor, educação, visão, sabedoria, cultura, relacionamento familiar, cooperação, comunidade.

6.3.2 Entre a (re)produção da vida no campo

A interculturalidade sobre a **permanência no campo** e a **continuidade do trabalho dos antepassados**. Dos sessenta (60) egressos brasileiros, **90%** continuam a morar e trabalhar no

seu lugar/moradia no campo. Destes, quatro (4) trabalham no campo em época de plantio e colheita e trabalham na cidade nos períodos entre as safras e dois foram morar e trabalhar em cidades. O mesmo índice ocorre em Portugal. Conforme os relatos e documentos da CEACV, dos 216 egressos do período, 90% deles vive e trabalha no campo, considerando a realidade e as características espaço-temporais entre os campos estudados (socioeconômicas e histórico-culturais dos distintos países). No entanto, ambas têm uma complementaridade de renda com outras atribuições.

O número de **integrantes das famílias** e a **relação com o trabalho** também se aproxima. No Brasil, elas têm, em média, 5 pessoas, com predominância de jovens que vivem e trabalham na própria moradia/propriedade rural. Em Portugal são, em média, 4 integrantes. A mão de obra é familiar, sendo que em alguns períodos há trocas de serviço e/ou mutirões e, em algumas propriedades/explorações, pode ocorrer o pagamento de um serviço diário para demandas extras de trabalho, as quais a família não consegue por conta própria. Outras formas relatadas são trabalhos em tempo parcial, tempo assalariado em propriedades vizinhas (mas com trabalho familiar aos fins de semana e após horário de serviço), troca de serviços e troca de saberes (assessoria técnica, inseminação, mutirões, etc.), prestação de serviço diário ou por período específico (colheita, frete de caminhão, passar veneno em grandes propriedades, etc.). Contudo, nos dois países, a prioridade é sempre dada ao trabalho familiar, com complementação de renda por meio de outros espaços no campo, quando necessário. O trabalho na propriedade/exploração é diário e contínuo, sem fins de semana, sem férias, com pouca mão de obra, falta de condições para a aquisição de terra para cultivar (no Brasil, especialmente pela falta de recursos e pela concentração fundiária, em Portugal, pela questão de proporção territorial e falta de recursos).

Os principais **problemas ou dificuldades** encontradas, e que são comuns aos camponeses brasileiros e portugueses entrevistados, formam os custos altos de produção, preços baixos na venda, se submeter à exclusividade de empresas que compram (mercado), a falta de políticas públicas aos pequenos produtores, a burocracia quando existe a política pública, a falta de acesso à educação de qualidade, a perda de espaço para os grandes empresários agrícolas. No caso dos egressos brasileiros, apesar de setenta por cento (70%) da produção própria para a alimentação ter origem na agricultura familiar, os bancos e o Estado dificultam a diversificação que é a realidade desta região do país. No caso do norte português, além destes, ao mesmo tempo em que há políticas de incentivo a determinados produtos, o Estado impõe um único cultivo, sendo que os egressos salientaram a falta de organização política dos agricultores, pois, por ser considerado um país periférico e pequeno não tem conseguido competir no mercado,

tanto interno quanto externo.

O **trabalho no campo**, o gosto pelo campo e pelas lidas com a terra, bem como a continuidade da vida camponesa de familiares e sucessão geracional, são fatores que levaram os jovens a buscar a formação das CFRs, sendo que os mesmos ficaram sabendo da existência da escola através de outros jovens egressos, por agentes sindicais, ou representantes de entidades sociais relacionadas à agricultura. No Brasil, a maioria mora com os pais, alguns constituíram família, têm filhos e moram com os pais, ou constituíram família e não moram com os pais, outros ainda não têm filhos. Em Portugal, a maioria constituiu família, tem filhos e não mora com os pais, alguns não constituíram família e moram com os pais na exploração/moradia. A importância do trabalho cooperado, associado e compartilhado: foram relatadas três associações de maquinários com uso compartilhado, no Brasil e, em Portugal, a experiência da Leicar, uma cooperativa de leite e carne bovina no território da CEACV, gerida e formada com a participação de egressos.

O **valor da terra** está em ambas as realidades estudadas. Aos camponeses entrevistados, o pouco espaço de produção que possuem, em média, 12 hectares para os brasileiros (varia entre 4 e 100 ha) e 25 hectares aos portugueses (varia entre 12 e 80 ha), significa um poder, não o de ser proprietário, mas o poder de viver, de garantir sua reprodução, pelo trabalho pedagógico que a terra representa. Há um entrelaçamento entre o ser camponês, a terra e o campo epistemológico do camponês. A terra como princípio educativo, educação pelo trabalho que é sempre pedagógico e formador do sujeito do campo, por isso, a terra é entendida como condição de território e da existência camponesa. No Brasil, os egressos têm a terra recebida por herança ou por herança mais aquisição posterior, sendo que 70% dos que adquiriram seguem pagando financiamento aos bancos, outros não têm terra própria e trabalham e vivem na terra dos pais. Em Portugal, a terra da totalidade dos entrevistados foi recebida de herança.

A vivência de um período de **transição** do uso de insumos e venenos agrícolas para uma agricultura agroecológica/biológica conjugada com a formação de uma cultura de produção cada vez mais sustentável e com respeito à biodiversidade e à natureza e aos seres humanos e não humanos. As ações da escola se refletem na efetivação de um trabalho mais consciente e humanitário nas moradias/propriedades/explorações. Por exemplo, o relato de uma jovem brasileira que começou a usar caldas no lugar de agrotóxicos em sua lavoura de aveia. Segundo a estudante, “[...] o mais importante é a saúde das pessoas e do planeta, sem contar a queda nos custos da produção” (K. M. S., entrevistado brasileiro, 2018).

Quanto à **permanência/saída do campo**, os egressos brasileiros ressaltaram: falta de oportunidades, dificuldades de e no trabalho, dificuldades financeiras e pobreza, falta de acesso

a terra, grandes agricultores compram/arrendam as terras e expropriam camponeses ou dificultam a produção dos pequenos pelo uso intensivo de agrotóxico que acaba com as formas mais tradicionais de produção, falta de pessoas que queiram permanecer no campo, falta de estruturas e de lazer a não valorização do camponês. Os portugueses disseram quase o mesmo: falta de oportunidades, dificuldades de e no trabalho, dificuldades financeiras, falta de pessoas que queiram ficar no campo pelo trabalho penoso/árduo, a maioria dos pais incentivam os filhos a saírem. Afirmaram ainda que, se não houver reconhecimento por parte da sociedade, não existirá mais o agricultor, poderá haver agricultura, mas não o camponês. Do mesmo modo, se a sociedade não reconhecer o tipo de produção de pequeno porte como diferencial, vai acabar o conhecimento ancestral e é a ancestralidade camponesa o mais importante para a continuidade da humanidade.

6.4 UMA TRADUÇÃO DE CONTRASTES

6.4.1 Entre as Casas Familiares Rurais

Os **cursos ofertados**: a CFRTV oferece apenas um curso, com certificação em Técnico em Agricultura. Já a CEACV certifica em uma diversidade que vai além da formação em agricultura, tais como, Técnico em Produção Agropecuária, Hortifruticultor, Técnico de Gestão Agrícola, Operador de Máquinas Agrícolas, Técnico de Mecatrônica Automóvel, Técnico de Mesa e Bar, Técnico de Refrigeração e Climatização, Instalação e Operação de Sistemas Informáticos, além de Cursos Modulares nos setores primário, secundário e terciário, entre eles estão, Arranjos Florais Secos e Artificiais, Decoração de Espaços Interiores e Exteriores, Enologia e Vinhos, Gastronomia, Técnico de Instalação Elétrica, Cuidados Veterinários.

Quanto ao **número de formados** no período entre 2008 e 2016, a CFRTV teve sessenta egressos, destes entrevistamos 54 com idades entre 40 e 22 anos. No mesmo período, a CEACV teve um número de egressos na área agrícola de duzentos e dezesseis (216), entre os cursos de Técnico em Produção Agrícola (31), Técnico em Produção Agrária (79), Técnico em Produção Agropecuária (40), Operador de Máquinas Agrícolas (66). Foram dezoito (18) entrevistados no território, destes treze egressos entre 44 e 22 anos de idade.

A CFRTV funciona com **internato** desde o início, sendo que os jovens ficam uma semana em convívio compartilhado e se organizam em equipes multifuncionais: equipe da cozinha, da limpeza interna, da espiritualidade, da limpeza externa, da horta, da área da agrofloresta, do pomar, das atividades de lazer. Neste ambiente, a alimentação é compartilhada

onde uma parte os jovens trazem de casa e outra é paga com os recursos do Ministério da Educação (FUNDEB). Além do compartilhamento dos alimentos, após ser feito/preparado pela governanta responsável, os jovens colaboram servindo e retirando-os da mesa após cada refeição. Na CEACV, o regime de internato já não é mais utilizado, apesar de seus gestores compreenderem como um momento fundamental da pedagogia da alternância, os jovens e suas famílias optam por não ficarem na escola, visto que preferem (e é permitida esta opção) vir de casa todos os dias.

Conforme os entrevistados formados e formadores, era um momento essencial de formação onde se partilhava saberes, cooperação, diálogos e aprendizados e coletividade. Neste período, as tertúlias eram mais frequentes e a convivialidade tornava os jovens mais unidos. Esta “opção” decorre do fato de que o recurso do IIEFP passou a ser distribuído por aluno; o que as turmas mais antigas entendiam como um recurso da *Casa/escola* e que era utilizado pelo coletivo (custos da instituição), na atualidade é entendido como individual, de cada estudante. Como estes recursos estão cada vez menores, não é viável dispor de pessoas e infraestrutura para um mínimo cada vez menor de usufruintes do internato e, com isso, conforme os entrevistados, há uma “perda” formativa fundamental para os jovens de hoje. Em Portugal, a alimentação é produzida na escola, mas compartilhada entre os que pagam para utilizá-la; além de ser por meio do recurso vindo do Estado, via IIEFP, ela não tem um valor de compartilhamento, onde a subjetividade e a pedagogia da partilha ficam subjugadas à racionalidade econômica que é também uma condição momentânea da continuidade da *Casa*.

Quanto à **verticalização e continuidade dos estudos**, dos egressos da CFRTV apenas dois (2) fizeram graduações, já dos formados entrevistados na CEACV, cinco (5) possuem licenciaturas em áreas afins e um (1) destes tem mestrado.

A **base formativa** das *Casas/escolas* se difere em aspectos legais e políticos. A CFRTV tem a matriz curricular conforme as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo vinculadas ao Ministério da Educação e não se enquadra no espectro da educação profissional do país. A CEACV se enquadra na Formação Profissional portuguesa e seus cursos são ofertados de acordo com as demandas do IIEFP que é o serviço público de emprego, vinculado ao Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social português, através da execução de políticas de formação profissional. Como mencionamos, ambas as territorialidades são produzidas por uma articulação com agentes públicos e privados (chamados de parceiros).

A CFRTV possui um Plano de Formação que foca nas relações interpessoais camponesas e na transição de uma agricultura familiar para uma agricultura agroecológica, dentro das condições fundiárias e estruturais do seu grupo de alternantes. A CEACV tem a

mesma preocupação, a de promover reflexões sobre esta transição, mas objetiva principalmente, um jovem atuante e que desenvolva sua exploração/moradia e o meio local para que possa permanecer no campo. Para tanto, vem oferecendo diversos cursos que abrangem a agricultura, ou seja, pelo fato da pouca procura de cursos específicos da área, o foco principal já não é mais a agricultura, como foi em sua história formativa.

Quanto à **procura pela formação das Casas/escolas**, no Brasil, apesar de ter uma diminuição no número de jovens que permanecem no campo, ainda há uma procura pela formação em Agricultura na CFR, embora este índice tenha aumentado a partir da certificação em Ensino Médio. Quando a formação somente qualificava o agricultor, até 2013, o número ia decrescendo. A CECV tem uma diminuição de matriculados cada vez maior, inclusive tendo diminuído o número de turmas que antes eram duas, agora tem apenas uma na área agrícola.

Outro aspecto de contraste é a **importância dada ao Projeto Profissional de Vida**. Os egressos da *Casa* brasileira, geralmente iniciavam o diálogo a partir do Projeto que desenvolviam, já os da CEACV pouco ou nem mencionavam este aspecto, sendo que nenhum destes deu continuidade em sua exploração/moradia.

6.4.2 Entre a (re)produção da vida no campo

No Brasil, a (re)produção ocorre pela diversificação de produção: leite, hortifruticultura, apicultura, soja, trigo, milho, gado de corte, ovos, agroindústria de bolachas, etc. O sentido do trabalho desenvolvido vai da produção para a subsistência mais a comercialização do excedente. Apenas 8% mantém o foco na produção de grãos, especialmente a soja. A produção de leite gira, em média, em torno de 300 litros por dia, estes produtos são vendidos em cooperativas, para a merenda escolar (PAA), em feiras, mercados, vizinhos, cidade e, ainda, entrega direta para as empresas leiteiras (Santa Mônica, DEAR, PRF) ou no caso de suínos, um caso mencionado, para a empresa do contrato. Já em Portugal o sentido do trabalho vai da produção para a comercialização mais a subsistência e a principal commodity vendida é o leite de vaca, com média de 6000 litros por dia. Houve um caso à exceção em que são produzidos por ordenha robotizada, como mencionamos, 17.500 litros diários. A principal receptora do leite, em Póvoa do Varzim, região norte de Portugal é a Cooperativa Agros, sendo que os egressos entrevistados reclamam do monopólio e da impossibilidade de crescimento, ou do aumento da produção ou até mesmo da falta de diversificação de produtor que poderiam ser feitos a partir do leite (queijo, iogurte, bebidas lácteas, etc.).

Quanto à **participação político-social** os egressos brasileiros atuam mais em

comunidade, todos são sindicalizados (Sindicato dos Trabalhadores Rurais), atuam como presidentes, tesoureiros e/ou membros de conselhos, na Igreja, em pastorais eclesiais de base (Igreja Católica) na escola dos filhos, em associações, na Associação CFRTV, entre outros. Aqueles que não são membros na gestão colaboram nos eventos da comunidade da qual fazem parte.

Outros se dedicam voluntariamente às questões de gênero, sementes crioulas, problemas ambientais no campo, formação de jovens, crianças e idosos, cooperativas, cursos e outras atividades que possibilitam a percepção de um jovem ativo e preocupado com questões sociais mais amplas e coletivas, conscientes de que as condições precárias de infraestrutura em estradas, acesso aos serviços de internet, telefonia, saúde, lazer, educação são fatores agravantes para o abandono do campo. Já em Portugal, os egressos entrevistados não são sindicalizados.

A maioria afirma ser cooperativado ou associado e atuante como formador/gestor da Casa, bem como articulador entre a escola e a comunidade e região; os egressos colocam-se como agentes do desenvolvimento local. Percebemos um jovem egresso ativo, crítico e voluntário na Associação CEACV, e também preocupado com questões sociais mais amplas, relacionadas ao campo, à agricultura, à sustentabilidade e à soberania alimentar. Muitos, além do trabalho cotidiano na exploração/moradia, trabalham como gestores em cooperativas e/ou em empresas relacionadas à agricultura.

6.5 A ECOLOGIA DE SABERES CAMPONESES PRECISA CONTINUAR E SE TORNAR “*MINGA EPISTÊMICA*”...

Reafirmamos com os autores da abordagem das Epistemologias do Sul (SANTOS, B., 2018; CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007; QUIJANO, 2007) uma necessária ampliação das ecologias de saberes e práticas sociais, ignoradas pela cultura ocidentocêntrica do capitalismo moderno, como possibilidades de justiça social no mundo.

Nosso estudo focou nas práticas tradicionais¹⁵⁸, nas trocas entre vizinhos, famílias e parentes, no uso da terra em sua função humanizadora, na diversificação de culturas, na solidariedade comunitária, nas crenças e valores, nas relações afetivas e simbólicas no tempo e no espaço, considerando o espaço geográfico como modo privilegiado de pensar e agir em relação à educação e à juventude, às famílias, ao trabalho e à produção, ao lazer e às relações

¹⁵⁸ Tradição no sentido ético e civilizatório da humanidade, considerando que a tradição não é estática, ela fornece os fundamentos da nossa base, nossas raízes para continuar e enfrentar as crises impostas pelo movimento, desigual e contraditório, do capital. A ancestralidade é um movimento que nos possibilita o enfrentamento das formas de destruição da modernidade (LOUREIRO, 2005).

socioculturais e históricas dos tempos e dos espaços vividos. Contudo, o estudo apontou que, na dinâmica do sistema do capital, este camponês, egresso das CFRs, vive em contradição. Sua (re)produção ora se movimenta pela ancestralidade, ora pelas determinações do sistema agrário como um todo, desse projeto de desenvolvimento econômico da agricultura globalizada como um dos principais motores do capital. O importante desta conflituosa dialética acaba sendo a capacidade de os sujeitos se indagarem, de questionarem suas ações e produções entre os paradigmas do campo.

A sociedade eurocêntrica moderna, capitalista, colonialista e patriarcal, definiu a educação formal como prioritária no processo de formação humana, tendo como espaços privilegiados do conhecimento a escola e as universidades. Compreendemos a educação como um processo mais amplo que a própria escola, no qual nos formamos como seres humanos na produção da vida, no “ser no mundo” (FREIRE, 2005).

A escola do campo poderá ter uma contribuição na formação humana, enquanto um espaço de socialização e apreensão dos conhecimentos historicamente acumulados, quando os conhecimentos formalizados forem articulados aos saberes dos camponeses em formação. Para tanto, a escolarização precisa ocupar um papel contrário ao de negação humana e ambiental que o capital impõe. A sistematização/formalização de novos conhecimentos, a partir da ancestralidade e do modo de fazer e de ser do camponês é o reconhecimento de que seja nas lutas sociais dos trabalhadores do campo e no movimento teórico-prático de produção de uma epistemologia camponesa que se dão os novos caminhos para outra história.

Estas epistemologias são produzidas a partir de uma proposta que valoriza a cultura, o trabalho, a luta, os bens naturais da humanidade, a vida dos seres humanos e não humanos no planeta. Os egressos estão conscientes da necessidade de uma produção de alimentos e cultivos com vistas à soberania alimentar e ao equilíbrio da biodiversidade como condição da continuidade da existência da humanidade.

No movimento da educação como produção do viver, estes jovens são agentes/sujeitos políticos e criativos, com um projeto de vida ligado à comunidade e seu território. Estas experiências em contextos epistemológicos da vida nos possibilitaram a visibilização de uma realidade traduzida por eles mesmos, reconhecidos enquanto intelectuais orgânicos no território, que comungam uma intencionalidade de práxis, ou seja, ultrapassar a sociologia da ausência para uma sociologia da emergência. Nestes contextos de vida e de educação, a dimensão da ancestralidade é não-linear, porque a ancestralidade não fica no passado, ela é também presente e chama nossa responsabilidade à construção de um mundo para as próximas gerações, um mundo com possibilidade de vida e não de lucratividade ambiental.

Este território epistemológico evidencia a interculturalidade encontrada nas aproximações e contrastes entre as produções experienciadas por camponeses brasileiros e portugueses, e como esta ecologia de saberes credita à vida presente a importância do jovem e seu potencial transformador, capaz de originar novas condições histórico-culturais e socioeconômicas de existência. Mais ainda, reconhece o quanto o artesanato de suas práticas são os meios para apreendermos outra convivialidade possível, como epistemologias do Sul, pois somos e nos tornamos humanizados na práxis, no trabalho como processo reflexivo do viver com os outros e outras no mundo.

As ações contra-hegemônicas surgem e se diluem da/na própria atividade do ser camponês e nas formas de se colocarem frente aos problemas de (re)existência no modo da agricultura capitalista, que é degradante e expropriador da humanidade global. Os egressos enunciaram associações, cooperativas, relações não-mercantis, convivências comunitárias. As palavras do camponês “[...] juntos somos fortes” (H. M. M. L., entrevistado português, 2018) demonstram mais que um jeito altruísta de manifestar o que é coletivo, sugerem a alteridade vinda das relações de hegemonia do território camponês fortalecidas na contra-hegemonia do capital.

Compreendemos que os egressos, assim como as escolas, Casa Familiar Rural Três Vendas e Casa Escola Agrícola Campo Verde, são ativos produtores do território epistemológico camponês, sujeitos sociais em práxis (FREIRE, 2005). Estão visibilizados e reconhecidos, cognitivamente e socialmente, por seus saberes, formas de resistência, lutas na produção diária da vida, manifestadas nas tomadas de decisões ou nas possibilidades que têm para materializá-las no contraditório enfrentamento do modo de produção hegemônico, determinado pelo projeto de desenvolvimento capitalista, linear e global. Este território produz várias relações sociais, as quais têm apontado caminhos para novas lógicas de reprodução social e de saberes, de acordo com as especificidades destes espaços. Neste sentido, quanto à permanência do camponês no seu lugar de vida, o papel social da Educação do Campo e da escola do campo são fundamentais, visto que a Educação do Campo nasce como um projeto de formação humana, profissional e técnica que tem origem em diversas pedagogias populares: na Pedagogia do Movimento, na Pedagogia do Oprimido, na Pedagogia Socialista, na Pedagogia Histórico-Crítica e na Pedagogia da Alternância.

As Casas Familiares Rurais aqui destacadas, em suas territorialidades distintas, mas complementares, refletem a interculturalidade entre a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo. A primeira se apropria e se alimenta da agroecologia e do respeito à biodiversidade, que é um dos fundamentos da segunda. Em reciprocidade, a Educação do Campo se apodera da

Pedagogia da Alternância e seus instrumentos, como modo mais significativo de produção e validação do conhecimento camponês.

O Território epistemológico camponês é um espaço de formação e emancipação humana que objetiva a melhoria da vida dos sujeitos em sua totalidade reprodutiva (social, cultural, econômica, de lazer, de convivências afetivas, solidárias, comunitárias, políticas, educacionais) reconhecendo e apreendendo com o processo de produção da vida camponesa (o método), com o *como* está constituído ou organizado o saber e o fazer camponês (a estrutura) e com o que é genuíno de cada cultura e da ancestralidade camponesa (a origem), ou seja, o diverso como incompletude e parte de um processo contraditório, dialético e em contínua transformação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. V. de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 19-39. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2019.
- _____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: FÁVERO, O. et al. (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: Unesco/MEC/ANPED, 2007. p. 73-90. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=648-vol16juvcont-elet-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06/02/2017.
- ABRAMOVAY, R. **De camponeses a agricultores: paradigmas do capitalismo agrário em questão**. 1990. 354 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.
- _____. **Paradigma Agrário em Questão**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2012.
- ACHKAR, M. Territorio ¿Concepto clave para analizar las transformaciones en el siglo XXI? In: DOMINGUEZ, A.; PESCE, F. (Orgs.). **Lecturas y análisis desde la(s) Geografía(s)**. Montevideo: Editora DFPD-ANEP_CODICEN, 2010. p. 145-153.
- _____.; DOMÍNGUEZ, A.; PESCE, F. **Agronegocios Ltda.: Nuevas modalidades de colonialismo en el Cono Sur de América Latina**. Montevideo: Editora Zonalibro, 2008.
- ALENTEJANO, P. R. A política de assentamentos rurais do governo FHC e os desafios da reforma agrária no Brasil do século XXI. **Agrária**, São Paulo, n. 1, p. 2-15, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/agraria/article/view/73>>. Acesso em: 18 mar. 2019.
- ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.
- _____. **A dialética do trabalho II: escritos de Marx e Engels**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- _____.; PINTO, G. A. **A fábrica da Educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. Apresentação. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 07-18.
- ASSOCIAÇÃO DAS PEQUENAS INDÚSTRIAS DE LATICÍNIOS DO RIO GRANDE DO SUL. **Leite&Queijos, Revista da Associação das Pequenas Indústrias de Laticínios do Rio Grande do Sul**. Ano VIII, Edição 41. Porto Alegre: APIL/RS, 2019. Disponível em: <http://apilrs.com.br/wp-content/uploads/2019/06/LQ41_Junho2019.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE ESCOLAS PROFISSIONAIS AGRÍCOLAS. *Escolas. Associação Portuguesa de Escolas Profissionais Agrícolas*, [S.l.], 2019. Disponível em: <<http://apepa.pt/escolas/>>. Acesso em: 28 set. 2019.

AVILLEZ, F. **A agricultura portuguesa: as últimas décadas e perspectivas para o futuro**. Lisboa: Editora Fundação Francisco Manuel Dos Santos, 2016.

AZEVEDO, J. **Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas**. Portugal: Porto, 2014. Disponível em: <http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Escolas_profissionais_Livro_VFinal.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **CIRCULAR SUP/ADIG Nº 06/2019-BNDES**. Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF Investimento. Rio de Janeiro, 23 de janeiro de 2019. Disponível em: <<https://www.bndes.gov.br/wps/wcm/connect/site/1a89bdde-8fcc-40fe-be43-231a6d178d47/19Cir06+PRONAF+Investimento.pdf?MOD=AJPERES&CVID=my1h2d4>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BAPTISTA, F. O. **Agriculturas e territórios**. Lisboa: Celta, 2001.

_____. **O espaço rural: declínio da agricultura**. Lisboa: Celta, 2010.

BAPTISTA, F. O.; ROLO, J. C. Trabalho agrícola: percursos e modelos. **CULTIVAR Cadernos de Análise e Prospetiva**, Lisboa, n. 10, p. 25-37, dez. 2017. Disponível em: <http://www.gpp.pt/images/GPP/O_que_disponibilizamos/Publicacoes/Cultivar_10.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

BARBOSA, L. P. Estética da resistência: arte sentipensante e educação na práxis política latinoamericana. **Revista Conhecer: Debate entre o Público e o Privado**, Itaperi, v. 9, n. 23, p. 29-62, ago. 2019. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1144> >. Acesso em: 02 set. 2019.

BARGO, M. La Pobreza Según El Opus Dei: El Opus Dei entendido a través de la pobreza. **Ciencias Sociales y Religión**, Porto Alegre, ano 20, n. 28, p. 129-141, jan./jul. 2018. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/182107/001073754.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BOGO, A. **Identidade e luta de classes**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRANDÃO, C. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 30 nov. 1964. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. Lei nº 4.947, de 6 de abril de 1966. Fixa Normas de Direito Agrário, dispõe sobre o Sistema de Organização e Funcionamento do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária, e dá

outras Providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 11 abr. 1966. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4947.htm>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-norma-pl.html>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. Parecer CNE/CEB nº 1/2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 mar. 2006. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Educação do campo**: marcos normativos. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 06 ago. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão SECADI/MEC. **Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação**, [S.l.], 2014. Disponível em: <<http://fncee.com.br/wp-content/uploads/2014/09/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-%C3%9Anica-SECADI-6-MAIO-2014-01.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. Programa de Aquisição de Alimentos – PAA. **Ministério da cidadania**, Brasília, 29 jun. 2015. Disponível em: <<http://mds.gov.br/seguranca-alimentar/compras-governamentais/programa-de-aquisicao-de-alimentos>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. Mercosul e União Europeia, acordo estratégico (Folha de S. Paulo, 29/08/2017). **Ministério das relações exteriores**, Brasília, 29 ago. 2017a. Disponível em:

<<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/discursos-artigos-e-entrevistas-categoria/ministro-das-relacoes-exteriores-artigos/17297-mercosul-e-uniao-europeia-acordo-estrategico-folha-de-s-paulo-29-08-2017>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. Agropecuária puxa o PIB de 2017. **Agricultura, pesca e abastecimento**, Brasília, 04 dez. 2017b. Disponível em: <<http://www.agricultura.gov.br/noticias/agropecuaria-puxa-o-pib-de-2017>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. **Projeções do agronegócio: Brasil 2016/17 a 2026/27 – Projeções de longo prazo**. Brasília: MAPA, 2017c. Disponível em: <<http://www.agricultura.gov.br/assuntos/politica-agricola/todas-publicacoes-de-politica-agricola/projecoes-do-agronegocio/projecoes-do-agronegocio-2017-a-2027-versao-preliminar-25-07-17.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2019.

_____. Saiba mais sobre o MERCOSUL. **Mercosul**, Brasília, 2019a. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. **Balança Comercial do Agronegócio – Junho/2019**. Brasília: Ministério da agricultura, pecuária e abastecimento, 2019b. Disponível em: <<http://www.agricultura.gov.br/noticias/vendas-externas-do-agro-em-junho-somam-us-8-34-bi/Notaimpressajunhode2019.docx>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. Ato Nº 34, de 16 de maio de 2019. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 maio 2019c. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/web/dou/-/ato-n-34-de-16-de-maio-de-2019-113230352>>. Acesso em: 27 set. 2019.

_____. Consultas. **Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação**, Brasília, 2019d. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/area-para-gestores/consultas>>. Acesso em: 28 set. 2019.

BRUM, A. L.; SÁ, J. P. N de. **A Influência das políticas nacionais sobre as negociações internacionais no âmbito do Mercosul e seus impactos sobre o desenvolvimento regional**. [S.l.], 2010. Disponível em: <http://cdn.fee.tche.br/eeg/6/mesa16/A_influencia_das_Politicas_Nacionais_sobre_as_Negociacoes_Internacionais_no_Ambito_do_Mercosul_e_Seus_Impactos_sobre_o_Developmento_Regional.pdf>. Acesso: 02 jun. 2019.

CALDART, R. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLING, E. J.; CERIOLI, P.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: MEC, 2002. p. 18-25. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf/at_download/file>. Acesso em: 28 set 2019.

_____. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-271.

_____. **Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular**. Texto apresentado como *trabalho encomendado* na 36ª Reunião Anual da Anped, GT Trabalho e Educação. Goiânia, 30 de setembro de 2013.

_____. **Agroecologia, Educação e Projeto Social Emancipatório**. Texto para a exposição na Mesa “Agroecologia: cultura e ciência popular na resistência dos povos no território”,

debate compartilhado com José Maria Tardin e Ana Chã, em 30 de agosto 2019, na 18ª Jornada de Agroecologia, Curitiba, 2019.

CAMPOS, A. de S. M. **Casa Familiar Rural**: um estudo no território da Cantuquiriguaçu/PR. Dissertação (Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável)-Universidade Federal da Fronteira Sul, Laranjeiras do Sul, 2018.

CARDOSO, S. A. M. da S. et al. **Atlas Linguístico do Brasil**. Londrina: Eduel, 2014.

CARMO, R. M. do. Uma agricultura familiar em Portugal: rupturas e continuidades. **Rev. Econ. Sociol. Rural**, Brasília, v. 48, n. 1, p. 9-22, mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032010000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 abr. 2019.

CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. de. (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007

CARSON, R. **Primavera silenciosa**. Tradução de Claudia Sant' Anna Martins. 1. ed. São Paulo: Gaia, 2010.

CARVALHO, W. Camponeses moçambicanos desconfiam do projeto ProSavana. **DW Made for minds**, [S.l.], 12 nov. 2012. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-002/camponeses-mo%C3%A7ambicanos-desconfiam-do-projeto-prosavana/a-16372527>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

CASTRO, E. G. Juventud, generación, y prácticas políticas: procesos de construcción de la categoría juventud rural como actor político. **Revista Argentina de Sociología**, [S.l.], ano 6, n. 11, p. 237-256, 2008. Disponível em: <<http://132.248.9.34/hevila/Revistaargentinasociologia/2008/vol6/no11/10.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2019.

_____. Juventude do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 437-444.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. Prólogo. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 09-23. Disponível em: <<http://www.centroafrobogota.com/attachments/article/4/El%20giro%20decolonial,%20Santiago%20Castro%20Go%CC%81mez%20y%20Ramo%CC%81n%20Grosfoguel.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2019.

CATUÍPE. **Estatuto da Casa Familiar Rural Três Vendas**. Catuípe: Casa Familiar Rural Três Vendas, 2005.

_____. **PPP - Projeto Político Pedagógico**. Catuípe: Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas, 2013.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>>. Acesso em: 19 set. 2019.

CLAVIJO, G. M. El territorio en tiempos posmodernos y de globalización, una visión crítica. In: DOMINGUEZ, A.; PESCE, F. (Orgs.). **Lecturas y análisis desde la(s) Geografía(s)**. Montevideo: Editora DFPD-ANEP_CODICEN, 2010. p. 135-144.

COCCO, G.; SILVA, G.; GALVÃO, A. P. Introdução ao conhecimento, inovação e redes de rede. In: COCCO, G.; SILVA, G.; GALVÃO, A. P. (Orgs.). **Capitalismo cognitivo: trabalho, redes e inovação**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 07-14.

COELHO, J. C. Prefácio. In: SOUSA, P. (Org.). **Formação em alternância e desenvolvimento local: 25 anos da Casa-Escola Agrícola Campo Verde**. Campo Verde: Casa-Escola Agrícola Campo Verde, 2014. p. 23.

COELHO, M. H. da C. Balanço sobre a história rural produzida em Portugal nas últimas décadas. **História Revista**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 07-32, jan./jun. 1997. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/21433/1/Balan%C3%A7o%20sobre%20a%20hist%C3%B3ria%20rural%20produzida%20em%20Portugal%20nas%20%C3%BAltimas%20d%C3%A9cadas.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

COSME, C. A. Reforma Agrária no Brasil do Século XXI: Qual Reforma Agrária? **Boletim DATALUTA**, [S.l.], n. 106, p. 01-25, out. 2016. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/10artigodomes_2016.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

COSTA, C. A. et al. Criar pontes entre agricultura familiar e biológica através da formação no local de trabalho. In: COLÓQUIO NACIONAL DE HORTICULTURA BIOLÓGICA, 4., 2016, Faro. **Anais...** Faro: Universidade do Algarve, 2016. p. 164-170. Disponível em: <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4562/1/actas-portuguesas-de-horticultura_25-ivcnhb-jul16.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

COSTA, F. de A.; CARVALHO, H. M. de. Campesinato. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 113-120.

COSTA, F. R.; ZANGELMI, A. J.; SCHIAVO, R. A. Comunidades Eclesiais de Base e Teologia da Libertação: algumas reflexões sobre catolicismo liberacionista e ritual. **Revista INTRATEXTOS**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 33-50, 2010. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intratextos/article/view/1759>>. Acesso em: 19 set. 2019.

DALLABRIDA, V. R., BÜTTENBENDER; P. L.; BIRKNER, W. M. K. A Experiência de descentralização político-administrativa os estados de SC e RS: concepções, percepções e síntese avaliativa. **DRd – Desenvolvimento Regional em debate**, Canoinhas, v. 1, n. 1, p. 39-62, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.unc.br/index.php/drd/article/view/64>>. Acesso em: 18 set. 2019.

DE DAVID, C. **Antropologia das populações rurais**. 1. ed. Santa Maria: UFSM, NTE, UAB, 2017. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/n-te/wp-content/uploads/sites/358/2019/05/Antropologia-das-popula%C3%A7%C3%B5es-rurais.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

DELGADO, G. **Do capital financeiro na agricultura à economia do agronegócio: mudanças cíclicas em meio século.** Porto Alegre: EdUFRGS, 2012.

_____. Reestruturação da economia do agronegócio – anos 2000. In: STEDILE, J. P.; ESTEVAM, D. (Orgs.). **A questão agrária no Brasil: O debate na década de 2000.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 57-87. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/a%20questao%20agraria%207.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

DOMINGUEZ, A. Multifuncionalidad agrícola, sustentabilidad y territorios en el mundo rural. El caso de la fruticultura en el Uruguay. DOMÍNGUEZ, A.; PESCE, F. **Lecturas y análisis desde la(s) Geografía(s).** Montevideo: Editora DFPD-ANEP_CODICEN, 2010. p. 204-220.

DOS SANTOS, J. V. T. dos. **Colonos do Vinho: estudo sobre a subordinação do trabalho camponês ao capital.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

DOS SANTOS, T. **Forças produtivas e relações de produção: ensaio introdutório.** Tradução de Hugo Pedro Boff. Petrópolis: Vozes, 1986.

DOSSA, A. Evolução da Agricultura no Brasil: Síntese. **MCA Blogs**, [S.l.], 08 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.mcagroflorestal.com.br/blog-detalle.php?codigo=113>>. Acesso em: 26 jul. 2019.

EMPRESA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL. **Relatório Socioeconômico da cadeia produtiva do leite no Rio Grande do Sul: 2017.** Porto Alegre RS: Emater/RS-Ascar, 2017. Disponível em: <<http://biblioteca.emater.tche.br:8080/pergamumweb/vinculos/000006/00000679.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2019.

ESCURRA, M. F. O trabalho como categoria fundante do ser social e a crítica à sua centralidade sob o capital. **Verinotio - Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas**, [S.l.], ano 11, n. 22. p. 12-28, out. 2016. Disponível em: <<http://www.verinotio.org/conteudo/0.2349637776938861.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.

ESTATÍSTICAS ECONÔMICAS. Censo Agro 2017: resultados preliminares mostram queda de 2,0% no número de estabelecimentos e alta de 5% na área total. **Agência IBGE Notícias**, [S.l.], 26 jul. 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21905-censo-agro-2017-resultados-preliminares-mostram-queda-de-2-0-no-numero-de-estabelecimentos-e-alta-de-5-na-area-total>>. Acesso em: 20 set. 2018.

FABRINI, J. E. Movimentos sociais no campo e outras resistências camponesas. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Orgs.). **Campesinato e Territórios em Disputa.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 239-273. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20OS-GRADUACAO/BERNARDO%20MANCANO%20FERNANDES/campesinato.pdf>>. Acesso: 06 mar. 2019.

FALCONE, I. de P. S. Tecnologia em gastronomia: uma revisão bibliográfica sobre a história e utilização do bacalhau. **Faculdade Método de São Paulo**, [S.l.], 2014. Disponível em:

<http://famesp.com.br/wp-content/uploads/2016/10/manual_de_normalizacao_2014_2edicao.pdf>. Acesso: 19 set 2019.

FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA FAMILIAR DO RIO GRANDE DO SUL. Coletivo de Jovens. **Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Rio Grande do Sul**, [S.l.], 2019. Disponível em: <<http://fetrafrs.org.br/coletivo-de-jovens/>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FERNANDES, B. M. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (1979-1999)**. 1999. 318 p. Tese (Doutorado em Geografia)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. **Escola de Formação da CONTAG**, [S.l.], 2004. Disponível em: <<http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/71/f1301questo-agrria-conflitualidade-e-territorialidade.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

_____. Entrando nos Territórios do Território. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Orgs.). **Campesinato e territórios em disputa**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-302.

_____. Território Camponês. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 744-748.

_____. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: STEDILE, J. P.; ESTEVAM, D. (Orgs.). **A questão agrária no Brasil: O debate na década de 2000**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 173-237. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/a%20questao%20agraria%207.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____.; MOLINA, M. C. Análises de experiências brasileiras e latino-americanas de Educação do Campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 539-544, jul. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000300539&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 jun. 2019.

FERNANDES, B. M.; TARLAU, R. Razões para mudar o mundo: a Educação do Campo e a contribuição do PRONERA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 545-567, jul. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000300545&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 set. 2019.

FERNANDES, B. M.; WELCH, C. A.; GONÇALVES, E. C. **Os usos da terra no Brasil: debates sobre políticas fundiárias**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Carta Manifesto 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA. **Escola Nacional de Formação da CONTAG**, [S.l.], 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1yQ-IJD7I-CGgIlv3NOjFK2_1prukbB6/view>. Acesso em: 07 jun. 2019.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990. p. 10-22.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, L. C. de. Prefácio. In: KRUPSKAYA, N. M. **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 09-18.

_____. Conservadores e neoliberais se encontram no homeschooling. **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas**, [S.l.], 27 jan. 2019. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2019/01/27/conservadores-e-neoliberais-se-encontram-no-homeschooling/>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 265-279.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA. Características da agropecuária do RS. **Fundação de Economia e Estatística**, [S.l.], 01 set. 2015. Disponível em: <<https://www.fee.rs.gov.br/sinteseilustrada/caracteristicas-da-agropecuaria-do-rs/>>. Acesso em: 20 set. 2019.

_____. **Painel do Agronegócio no Rio Grande do Sul – 2016**. Porto Alegre: FEE, 2016. Disponível em: <<https://www.agricultura.rs.gov.br/upload/arquivos/201702/10012701-painel-do-agronegocio-do-rio-grande-do-sul-2016.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2019.

FUNDAÇÃO FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS. Produtividade das principais culturas agrícolas. **PORDATA**, [S.l.], 26 set. 2019. Disponível em: <<https://www.pordata.pt/Portugal/Produtividade+das+principais+culturas+agr%C3%ADcolas-3361>>. Acesso em: 28 set. 2019.

GARCÍA, M.; LATAPIÉ, M. S.; MEDINA, M. C. Aproximaciones en el análisis del pensamiento del geógrafo Milton Santos. In.: DOMÍNGUEZ, A.; PESCE, P. (Orgs.). **Lecturas y análisis desde la(s) geografía(s) II**. Montevideo: Editora DFPD-ANEP_CODICEN, 2016. p. 45-58.

GASPARI, J. de; MEURER, A. C. A construção do projeto político-pedagógico no ensino médio público estadual, em escolas do Rio Grande do Sul – 2007/2008. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, ano 25, n. 84, p. 55-76, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/480/270>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

GIMONET, J-C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis: Vozes, 2007.

GORENDER, J. A. **Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

GRAMSCI, Antônio. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GROFF, A. **A desterritorialização das Escolas do Campo no município de Dona Francisca/RS**. 2016. 167 p. Dissertação (Mestrado em Geografia)-Universidade Federal de Santa Maria, Programa Santa Maria, 2016.

GROPPO, L. A. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. **Ultima década.**, Santiago, v. 18, n. 33, p. 11-26, dez. 2010. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362010000200002&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 28 set. 2019.

GRUPO DE ESTUDOS DE NUTRIÇÃO PARA TODOS. Saúde. **Perspetivas**, [S.l.], mar. 2017. Disponível em: <<https://www.apnep.pt/imprensa/pdf/APNEP.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2019.

GUERREIRO, M. das D.; ABRANTES, P. **Transições Incertas: Os jovens perante o trabalho e a família**. 2. ed. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2007.

GUILHERME, M. M. D. Intercultural. **Dicionário Alice**, [S.l.], 01 abr. 2019. Disponível em: <http://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=24306>. Acesso em: 07 abr. 2019.

GUILHERME, M. M.; DIETZ, G. Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y transculturales. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, Colima, v. 20, n. 40, p. 13-36, 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/316/31632785002.pdf>>. Acesso em: 01 abr 2019.

GUZMÁN, E. S.; MOLINA, M. G. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. Tradução de Ênio Guterres e Horacio M. de Carvalho. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

HAESBAERT, R. **Des-territorialização e identidade: a rede “gaúcha” no nordeste**. Niterói: EDUFF, 1997.

_____. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10., 2005, São Paulo/SP. **Anais...** São Paulo/SP: Universidade de São Paulo, 2005. p. 6774-6792. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Teoriaymetodo/Conceptuales/19.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOBBSAWM, E. J. **Mundos do Trabalho** novos estudos sobre história operária. Tradução de Waldea Barcelos e Sandra Bedran. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HUNGARO, E. M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V de; SILVA, M. A. da (Orgs). **O método dialético na pesquisa em**

educação. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 15-78.

ILHEU, M. J. O Papel dos Jovens Agricultores na Sustentabilidade da Agricultura. **EM REDE, Revista da Rede Rural Nacional**, [S.l.], n. 4, p. 02-10, 2014. Disponível em: <<http://www.rederural.gov.pt/centro-de-recursos/send/11-jovens/579-revista-da-rrn-jovens-agricultores-uma-aposta-no-futuro>>. Acesso em: 23 set. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010.** Rio de Janeiro: IBGE. 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. **Censo Agropecuário 2017.** Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <<https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2016. **A Política Agrícola Comum da Europa: controvérsias e continuidade.** Brasília; Rio de Janeiro: Ipea, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7345/1/td_2258.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. Pronera – educação na reforma agrária. **Instituto de Colonização e Reforma Agrária**, [S.l.], 2016. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/educacao_pronera>. Acesso em: 10 out. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Inquérito à Estrutura das Explorações Agrícolas 2016.** Lisboa: INE, I.P. 2017. Disponível em: <http://www.drapal.min-agricultura.pt/drapal/images/servicos/noticias/2017/IEEA_2016.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. **Estatística Agrícolas 2018.** Lisboa: INE, I.P. 2019. Disponível em: <https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=358629204&PUBLICACOESmodo=2>. Acesso em: 20 ago. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

JESUS, S. M. S. A. de; LACKS, S.; ARAÚJO, M. G. B. Problemas de pesquisa na pós-graduação em educação. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V de; SILVA, M. A. da (Orgs). **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas: Autores Associados, 2014. p. 291-308.

KEGEL, P. L.; AMAL, M. Perspectivas das negociações entre o Mercosul e a União Europeia em um contexto de paralisia do sistema multilateral e da nova geografia econômica global. **Rev. Econ. Polit.**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 341-359, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572013000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 jun. 2019.

KONDER, L. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

KRUPSKAYA, N. M. **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEFEBVRE, H. **Marxismo**. Tradução de William Lagos. Porto Alegre: L&PM, 2013.

LERRER, D. F. Preparar gente: a educação superior dentro do MST. **Estud. Soc. e Agric.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 451-484, 2012. Disponível em: <<https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/9>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

LESSA, S. Lukács e a ontologia: uma introdução. **Revista Outubro**, [...], v. 5, p. 83-100, 2005. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-5-Artigo-06.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

_____. Apresentação à edição brasileira. In: ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 09-14.

_____.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

LIBERTI, S. Camponeses moçambicanos derrotam o agronegócio. **Le Monde Diplomatique BRASIL**, [S.l.], 4 jun. 2018. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/camponeses-mocambicanos-derrotam-o-agronegocio>>. Acesso em: 27 set. 2019.

LIMA, J. S. G. História das agriculturas no mundo: do neolítico à crise contemporânea. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 69, n. 2, p. 51, abr. 2017. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252017000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 fev. 2019.

LIMA, S. M. V. et al. **Juventude Rural e as Políticas e Programas de Acesso à Terra no Brasil**: Recomendações para Políticas de Desenvolvimento para o Jovem Rural. Brasília: MDA, 2013. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/Livro%20Juventude%20Rural%20Produto%205%20Web.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

LOPES, D.; LOWERY, S.; PEROBA, T. L. C. Crédito rural no Brasil: desafios e oportunidades para a promoção da agropecuária sustentável. **Revista do BNDES**, Rio de Janeiro, v.1, n. 45, p. 155-196, jun. 2016. Disponível em: <https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/9354/2/RB%2045_BD.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

LOUREIRO, I. M. **Rosa Luxemburgo**: vida e obra. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

LUZ, D. L. P da. MST e Educação Superior: Um Estudo Sobre a Formação Social e de quadros. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 13., 4., 6., 2017, Curitiba/PR. **Anais...** Curitiba/PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017. p. 7690-7702. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26173_13766.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2019.

MACHADO, D. S. **A precarização do trabalho como meio de valorização de co capital pela terceirização**. 2006. 82 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídico-Empresariais)-Universidade de Coimbra, Coimbra, 2006.

MAGALHÃES, J. Escola Única e Educação Rural no Estado Novo em Portugal. **Historia y Memoria de la Educación**, Madrid, n. 7, p. 269-298, 2018. Disponível em: <<http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/18733>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

MAGALHÃES, N. A. Direitos e vontades de deixar marcas: A terra como patrimônio histórico (Guarantã do Norte, MT). **Projeto História**, São Paulo, n. 33, p. 119-130, dez. 2006. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/2287>>. Acesso em: 20 out. 2018.

MARIN, J. O. B. Juventude rural: una invención del capitalismo industrial. **Estudios Sociológicos de El Colegio de México**, Distrito Federal, v. 27, n. 80, p. 619-653, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/598/59820676009.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. Crédito Juvenil: a construção social da juventude rural moderna. **Extensão Rural**, Santa Maria, v. 4, n. 2, p. 22-36, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/extensaorural/article/view/26685/pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

MARQUES, M. I. M. Agricultura e Campesinato no Mundo e no Brasil: Um Renovado Desafio à Reflexão Teórica. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Orgs.). **Campesinato e Territórios em Disputa**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 49-78.

MARQUES, M. O. **Caminhos da Formação de um Educador**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MARQUES, X. F. Nota prévia. In: SOUSA, P. (Org.) **Formação em alternância e desenvolvimento local: 25 anos da Casa-Escola Agrícola Campo Verde**. Campo Verde: Casa-Escola Agrícola Campo Verde, 2014. p. 17-18.

MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. NEVES, L. M. W. (Org.). **Direita para o Social e Esquerda para o Capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-28.

MARTINS, J. de S. Prefácio. In: SANTOS, J. V. T. dos. **Colonos do Vinho: estudo sobre a subordinação do trabalho camponês ao capital**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1984. p. 09-18.

_____. **O Cativo da Terra**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MATTOS, A. de; BRUM, A. L. A cadeia produtiva do leite no noroeste gaúcho. **Revista Perspectiva**, Erechim, v. 41, n. 154, p. 75-83, jun. 2017. Disponível em: <http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/154_625.pdf> Acesso em: 14 jul. 2019.

MAZOYER, M.; ROUDART, L. **História das agriculturas no mundo: do neolítico à crise contemporânea**. Tradução de Cláudia F. Falluh Balduino Ferreira. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: NEAD, 2010.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGNOLO, W. D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura: um manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46. Disponível em: <<http://www.centroafrobogota.com/attachments/article/4/El%20giro%20decolonial,%20Santiago%20Castro%20Go%CC%81mez%20y%20Ramo%CC%81n%20Grosfoguel.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2019.

MILHARES de agricultores protestam em Déli contra as políticas de Modi. **Abril**, [S.l.], 30 nov. 2018. Disponível em: <https://www.abrilabril.pt/internacional/milhares-de-agricultores-protestam-em-deli-contra-politicas-de-modi>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

MOLINA, M. C. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 137-149.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Nossos valores**. [S.l.]: MST, 2000. (Pra soletrar a Liberdade Nº 1). Disponível em: <[http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/PSL%20\(1\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/PSL%20(1).pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2018.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, T. A. **A dinâmica agrária recorrente da soja e da silvicultura na Fronteira Livramento/Br e Rivera/Ur e seus impactos na Agricultura Familiar: 2006-2016**. 2017. 193 p. Tese (Doutorado em Geografia)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

NOSELLA, P. Educação: multiculturalismo e globalização. In.: FICHTNER, B. et al. (Orgs.). **Cultura, dialética e Hegemonia: pesquisas em educação**. Vitória: Edufes, 2013. p. 53-64.

NUNES, J. A. O resgate da epistemologia. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S.l.], v. 80, p. 45-70, mar. 2008. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/rccs/693>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

OLIVEIRA, A. U. de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 185-206, dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 jun. 2019.

_____. Um geógrafo permanente a serviço de seu país: as contribuições de Orlando Valverde para a Geografia e para a sociedade. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Orgs.) **Campesinato e territórios em disputa**. 1. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008. p. 357-418.

_____. Barbárie e Modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. In: STEDILE, J. P.; ESTEVAM, D. (Orgs.). **A questão agrária no Brasil: O debate na década de 2000**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 103-172. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/a%20questao%20agraria%207.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. **CRÍTICA AO “ESTADO ISOLADO” DE VON THÜMEN**: Contribuição para os Estudos de Geografia Agrária. São Paulo: Iandé Editorial, 2016. Disponível em: <<http://agraria.fflch.usp.br/sites/agraria.fflch.usp.br/files/CR%C3%8DTICA%20AO%20ESTADO%20ISOLADO%20DE%20VON%20THUNEN.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2019.

OLIVEIRA, L. V. N. Concepções de economia social e os diferentes significados histórico-políticos da Economia Solidária. In: GEDIEL, J. A. P. (Org.). **Estudos de Direito Cooperativo e Cidadania**. Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Direito da UFPR, 2005. p. 65-95.

OLIVEIRA, L. M. T.; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 237-243.

OPUS DEI. Pessoas do Opus Dei. **Opus Dei**, [S.l.], 2019. Disponível em: <<https://opusdei.org/pt-br/article/pessoas-do-opus-dei/>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A ALIMENTAÇÃO E A AGRICULTURA. O que é a agricultura familiar. **Food and Agriculture Organization of the United Nations**, [S.l.], 2016. Disponível em: <<http://www.fao.org/family-farming/detail/en/c/454156/>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. FAO: fome aumenta no mundo e afeta 821 milhões de pessoas. Organização das Nações Unidas, [S.l.] 11 set. 2018. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/fao-fome-aumenta-no-mundo-e-afeta-821-milhoes-de-pessoas/>>. Acesso em: 27 set. 2019.

_____. FAO pede que produtores de alimentos ofereçam comida mais nutritiva para consumidores. **Organização das Nações Unidas**, [S.l.], 03 jun. 2019a. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/fao-pede-que-produtores-de-alimentos-oferecam-comida-mais-nutritiva-para-consumidores/>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. América Latina e Caribe se unem à Década da Agricultura Familiar. **Organização das Nações Unidas**, [S.l.], 26 ago. 2019b. Disponível em: <<http://www.fao.org/brasil/noticias/detail-events/pt/c/1205814/>>. Acesso em: 29 set. 2019.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Erradicar a fome na América Latina e no Caribe até 2030 está se tornando cada vez mais improvável. **Organização Pan-Americana da Saúde**, [S.l.], 10 out. 2017. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5526:erradicar-a-fome-na-america-latina-e-no-caribe-ate-2030-esta-se-tornando-cada-vez-mais-improvavel&Itemid=820>. Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. Segurança dos alimentos é responsabilidade de todos. **Organização Pan-Americana da Saúde**, [S.l.], 06 jun. 2019. Disponível em:

<https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5960:seguranca-dos-alimentos-e-responsabilidade-de-todos&Itemid=875>. Acesso em: 20 jul. 2019.

PASSARINHO, N. Tragédia com barragem da Vale em Brumadinho pode ser a pior no mundo em 3 décadas. **BBC News Brasil**, [S.l.], 29 jan. 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47034499>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

PASSOS, L. A. Prefácio. In: SOUZA, H. C. de; MONZILAR, E. B.; CARGIN-STIELER, M. (Orgs.). **Terra como princípio educativo**. Tangará da Serra: Gráfica e Editora Sanches Ltda, 2016. p. 11-20.

PAULINO, E. T.; FABRINI, J. D. Apresentação. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Orgs.) **Campesinato e territórios em disputa**. 1. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008. p. 07-20.

PAVEI, K.; CATTANI, A. D. Jovens universitários: sobrevivência e projeto de vida - diante das transformações no mundo do trabalho. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 12., 2000, Porto Alegre/RS. **Anais...** Porto Alegre/RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. p. 01. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/83376>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

PENA, R. A. Classificação dos blocos econômicos. **Brasil Escola**, [S.l.], 2019. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/classificacao-dos-blocos-economicos.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PETRY, A. **Globalização e Blocos econômicos**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, [S.l.], 2008. Disponível em: <<http://www.projeto.unisinos.br/humanismo/al/blocos.pdf>>. Acesso: 29 abr. 2019.

PORTUGAL. **A PAC no seu país**. Comissão Europeia, 2016. Disponível em: <https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/food-farming-fisheries/by_country/documents/cap-in-your-country-pt_pt.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

_____. Política Agrícola Comum. **Gabinete de Planeamento, Políticas e Administração Geral**, [S.l.], 2019. Disponível em: <<http://www.gpp.pt/index.php/pac-atual/politica-agricola-comum>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

PÓVOA DE VARZIM. **Projeto Político-pedagógico Casa Escola Agrícola Campo Verde**. Campo Verde: CEACV, 2018.

QUEBRADEIRAS de coco babaçu. **Cerratinga**, [S.l.], 2019. Disponível em: <<http://www.cerratinga.org.br/populacoes/quebradeiras/>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126. Disponível em: <<http://www.centroafrobogota.com/attachments/article/4/El%20giro%20decolonial,%20Santiago%20Castro%20Go%CC%81mez%20y%20Ramo%CC%81n%20Grosfoguel.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2019.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

REIS, J. **A política de coesão territorial europeia**. Centro de Estudos Sociais, 2018.

Disponível em:

<https://www.ces.uc.pt/jr/media/publicacoes/Economia%20Portuguesa/5.2008Janus11_1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

RESUMO – Guerra Fria. **Só História**, [S.l.], 2019. Disponível em:

<<https://www.sohistoria.com.br/resumos/guerrafria.php>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

REPÚBLICA EUROPEIA. **TRATADO DE ROMA**. Versão consolidada. 2002. Disponível em: <<https://republicaeuropeia.wordpress.com/2002/12/24/tratado-de-roma-versao-consolidada/>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

RIBEIRO, E. C. dos S. et al. Omnilateralidade, Politecnicidade, Escola Unitária e Educação Tecnológica: uma Análise Marxista. In: JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI, JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI: PRÁXIS, FORMAÇÃO HUMANA E A LUTA POR UMA NOVA HEGEMONIA. 1., 7., 2016, Fortaleza/CE. **Anais...** Fortaleza/CE: Universidade Federal do Ceará, 2016. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/OMNILATERALIDADE-POLITECNIA-ESCOLA-UNIT%3%81RIA-E-EDUCA%3%87%C3%83O-TECNOL%3%93GICA-UMA-AN%3%81LISE-MARXISTA.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

RIBEIRO, M. C. A. Casa da Nave Europa – miragens ou projeções pós-coloniais? In:

RIBEIRO, A. S.; RIBEIRO, M. C. (Orgs.). **Geometrias da memória: configurações pós-coloniais**. Coimbra: Edições Afrontamento, 2016. p. 15-42. Disponível em:

<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/46498/5/Geometrias%20da%20Memoria_confirguracoes%20pos-coloniais.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

RIBEIRO, M. Contradições na relação trabalho-educação do campo: a Pedagogia da Alternância. **Trabalho & educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 131-144, maio/ago. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8592/6106>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Por atrair poucas pessoas, RS já perdeu 700 mil habitantes nas trocas migratórias, aponta estudo. **Planejamento**, [S.l.], 15 jul. 2019. Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/por-atrair-poucas-pessoas-o-rs-ja-perdeu-700-mil-habitantes-nas-trocas-migratorias>>. Acesso em: 20 set. 2019.

ROSSET, P. M.; BARBOSA, L. P. Territorialização da Via Campesina na agroecologia. **EcoEco**, Uberlândia, n. 39, ed. especial, p. 46-53, jul. 2019. Disponível em:

<<http://www.biodiversidadla.org/content/download/160306/1201602/version/1/file/Bolet%3%ADn+39+Agroecolog%3%ADa+-+ECO+ECO.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

S. PEDRO de Rates. **Póvoa de Varzim**, [S.l.], 2019. Disponível em: <<https://www.cm-pvarzim.pt/municipio/juntas-de-freguesia/s-pedro-de-rates-1/>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SÁ, L. M.; MOLINA, M. C. Políticas de Educação Superior no Campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 74-83.

SACCO DOS ANJOS, F.; VELLEDA CALDAS, N. A propósito do debate sobre pluriatividade e multifuncionalidade na agricultura: o surgimento de uma nova formação discursiva. **Theomai**, Buenos Aires, n. 20, p. 22-33, 2009. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12415108003>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, p. 237-280, n. 63, out. 2002.

_____. Por uma concepção multicultural de direitos. SANTOS, B. S. (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Porto: Edições Afrontamento, 2003. p. 427-461.

_____. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência** - Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2018.

SANTOS, C. A. dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 629-637.

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

_____. O dinheiro e o território. In: SANTOS, M.; BECKER, B. (Orgs.). **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13-21.

_____. **Da totalidade ao lugar**. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, M. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n98/1809-4465-ensaio-26-98-0185.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: São Paulo, 2012.

SCHIAVO, A. **Endividamento agrícola das famílias do município de Catuípe entre os anos de 2006-2016**. 2016. 42 p. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso)-Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Trad. de P. S. Werneck. Rev. Técnica de C. A. Pajuaba. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SHANIN, T. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista Nera**, Presidente Prudente, ano 8, n. 7, p. 1-21, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1456/1432>>. Acesso em: 17 set. 2019.

_____. Lições camponesas. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Orgs.) **Campesinato e territórios em disputa**. 1. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008. p. 23-47.

Disponível em:

<<http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20OS-GRADUACAO/BERNARDO%20MANCANO%20FERNANDES/campesinato.pdf>>.

Acesso em: 27 mar. 2019.

SIGNIFICADO de Royalties. **Significados.com.**, [S.l.], 23 jun. 2014. Disponível em:

<<https://www.significados.com.br/royalties/>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

SILVA, A. G. F. da. Paulo Freire e os primeiros movimentos do conceito de liberdade.

Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 16, n. 2, p. 116-124, maio/ago. 2012. Disponível em:

<<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2012.162.03/966>>.

Acesso em: 16 set. 2019.

SILVA, E. Rio Grande do Sul lidera produção de arroz orgânico. **Globo Rural**, [S.l.], 02 fev. 2019. Disponível em:

<<https://revistagloborural.globo.com/Noticias/Agricultura/Arroz/noticia/2019/01/rio-grande-do-sul-lidera-producao-de-arroz-organico.html>>. Acesso em: 10 out. 2018.

SILVA, L. H. **A Relação Escola-Família no Universo das Experiências Brasileiras de Formação em Alternância**. 2000. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SINGER, P. **Introdução à Economia Solidária**. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

SOUSA, J. V. de. Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V de; SILVA, M. A. da (Orgs). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 01-14.

SOUSA, P. (Org.) **Formação em alternância e desenvolvimento local: 25 anos da Casa-Escola Agrícola Campo Verde**. Campo Verde: Casa-Escola Agrícola Campo Verde, 2014.

SOUZA, M. F. A extinção da SECADI e o campo da Educação na conjuntura atual.

Justificando, [S.l.], 17 jan. 2019. Disponível em:

<<http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual/>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SPANVELLO, R. M. **A dinâmica sucessória na agricultura familiar**. 2008. 236 p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2008.

_____.; DREBES, L. M.; LAGO, A. A influência das ações cooperativistas sobre a reprodução social da agricultura familiar e seus reflexos sobre o desenvolvimento rural. In: **CIRCUITO DE DEBATES ACADÊMICOS**, 1., 2011, Brasília/DF. **Anais...** Brasília/DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2011. p. 1-18. Disponível em:

<<http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area7/area7-artigo58.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2018.

SPERB, P. Como o MST se tornou o maior produtor de arroz orgânico da América Latina. **BBC Brasil**, [S.l.], 07 maio 2017. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-39775504>>. Acesso em: 10 out. 2018.

STEDILE, J. P. Tendências do capital na agricultura. In: STEDILE, J. P.; ESTEVAM, D. (Orgs.). **A questão agrária no Brasil: O debate na década de 2000**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 19-38. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/a%20questao%20agraria%207.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____.; CARVALHO, H. M. de. Soberania Alimentar. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 714-723.

TENÓRIO, R. Agricultura – do subsídio à política agrícola. **Revista de Informações e Debates do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, Brasília, ano 8, ed. 68, 16 out. 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2599:catid=28&Itemid=23>. Acesso em: 09 jul. 2018.

THOMAZ JÚNIOR, A. Por uma Geografia do Trabalho. **Pegada**, Presidente Prudente, v. 3, n. 2, p. 01-24, 2002. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/786>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Reestruturação produtiva do capital no campo, no século XXI, e os desafios para o trabalho. **Pegada**, Presidente Prudente, v. 5, n. 1-2, p. 09-30, nov. 2004. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/1276/1272>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

UNIÃO POPULAR ANARQUISTA. **Mobilizações Camponesas na Colômbia e as Negociações de Paz em Havana**. [S.l.], 2015. Disponível em: <<https://uniaoanarquista.files.wordpress.com/2015/01/valderrama-1.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

VENDRAMINI, C. R. Educação do Campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 127-135. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/EDUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20CAMPO%20e%20pesquisa%20II.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento “outro” desde la diferencia colonial. In.: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 47-62. Disponível em: <<http://www.centroafrobogota.com/attachments/article/4/El%20giro%20decolonial,%20Santi>>

ago%20Castro%20Go%CC%81mez%20y%20Ramo%CC%81n%20Grosfoguel.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2019.

XINHUA PORTUGUÊS. Conferência Internacional de IA e educação é concluída com o Consenso de Beijing. **XINHUA Português**, [S.l.], 19 maio 2019. Disponível em: <http://portuguese.xinhuanet.com/2019-05/19/c_138071768.htm>. Acesso em: 20 ago. 2019.

ZIMMERMANN, A. **Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari**: elementos formativos do território. 2014. 209 p. Dissertação (Mestrado em Geografia)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

_____. **Plano de pesquisa para doutorado sanduíche**. Pedagogia da alternância e permanência do jovem no campo: o egresso de cursos do Brasil e de Portugal. Santa Maria: UFSM, 2018.

_____.; MEURER, Ane Carine. **Casa Familiar Rural e Pedagogia da Alternância território de formação do agricultor**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

ZONTA, E. M.; PACHECO, L. M. **Pedagogia da Alternância**: possibilidade de Emancipação para os Jovens Agricultores Familiares. Curitiba: Editora CRV, 2016.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – EGRESSOS CFRTV

Aos egressos da CFRTV Três Vendas – Catuípe, Brasil:

- Porquê motivo(s) você fez parte da Casa?
- Conta um pouco da história de sua sua família, quantos são, estudam, participam de cursos, quais os interesses, etc.?
- Fala sobre o que produzem, como se organizam para trabalhar em família:
- Qual o significado do trabalho para você:
- Qual a renda mensal?
- Quem faz a gestão da moradia/propriedade?
- Quais as principais aprendizagens adquiridas estudado na CFR?
- Quais as maiores dificuldades em TC?
- Quais as maiores dificuldades em TE?
- Qual a importância da formação da CFR em sua vida e na vida da família?
- Que tempo você dedica para o lazer, para o trabalho, para a vida em comunidade?
- Você tem alguma participação comunitária?
- Quais são seus sonhos?
- Palavras (3) que definem viver no campo pra você:
- Quais os principais problemas enfrentados na agricultura hoje?
- Qual a principal atividade econômica em sua propriedade?
- A propriedade é da família, é arrendada?
- E qual foi/é seu projeto profissional de vida?
- Como ocorreu a definição do projeto a ser desenvolvido?
- Em que medida deu certo (o Projeto) e o que significa em sua vida hoje?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – EGRESSOS CEACV

Aos egressos da CEACV Póvoa do Varzim - Portugal:

- Porquê motivo(s) você fez parte da Casa?
- Conta um pouco da história de sua sua família, quantos são, estudam, participam de cursos, quais os interesses, etc.?
- Fala sobre o que produzem, como se organizam para trabalhar em família:
- Qual o significado do trabalho para você:
- Quem faz a gestão da moradia/propriedade?
- Quais as principais aprendizagens adquiridas estudado na CFR?
- Quais as maiores dificuldades em TC?
- Quais as maiores dificuldades em TE?
- Qual a importância da formação da CFR em sua vida e na vida da família?
- Que tempo você dedica para o lazer, para o trabalho, para a vida em comunidade?
- Você tem alguma participação comunitária?
- Palavras (3) que definem viver no campo pra você:
- Quais os principais problemas enfrentados na agricultura hoje?
- Qual a principal atividade econômica em sua propriedade?
- A propriedade é da família, é arrendada?
- Você desenvolveu um projeto profissional de vida (PPV)? Qual foi?
Caso positivo, como ocorreu a definição do projeto a ser desenvolvido, em que medida deu certo e o que significa em sua vida hoje?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – DEMAIS MEMBROS

Aos demais membros do coletivo – Fundadores, Associação e apoiadores (professores, pais, monitores, governanta, gestores):

- Como iniciou sua participação na CFR, como ocorreu seu ingresso?
- Qual sua função/papel na Casa?
- Qual a sua formação e como ela está relacionada com sua função?
- Liste alguns elementos ou ações por você realizadas que fizeram com que a Casa se constituísse:
- Qual a importância da CFR no contexto político, social, econômico atual? (Catuípe, RS, Brasil)
- Quais os principais desafios e expectativas percebidos em TE?
- E em TC?
- Fale sobre a efetivação dos instrumentos da PA, como ocorrem as etapas na prática da escola?
- E a relação da CFR com o jovem, enquanto estuda e depois como egresso?
- Quais as maiores dificuldades quanto ao desenvolvimento da PA?
- Que mudanças ocorreram em sua vida a partir desta participação?
- Que mudanças você percebe na participação social do jovem egresso CFR?
- Quem são os membros da Associação?
- E o que desempenham?
- Fale sobre as equipes de trabalho da Casa e se no processo formativo ocorrem momentos de discussão, socialização de questões mais amplas, como política, economia, do decurso histórico atual da questão agrária e da própria agricultura:
- Quem são os convidados externos a desenvolverem cursos na CFR e como acontece suas proposições?
- Qual o significado do trabalho para você?
- Em que momentos do TE são trabalhados assuntos da conjuntura econômico-social da realidade nacional e internacional?

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do projeto: O EGRESSO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO CASA FAMILIAR RURAL TRÊS VENDAS: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A PERMANÊNCIA DO JOVEM NO CAMPO (título da qualificação)

Pesquisador responsável: Ane Carine Meurer

Autora: Angelita Zimmermann

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/PPGGEO - Doutorado em Geografia

Telefone para contato: 55 9609 2109

Local da coleta de dados: Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas/Catuípe

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado (a) a participar deste projeto de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, aceitando a observação do seu cotidiano de trabalho ou moradia, e gravação de uma entrevista, é importante que você compreenda as informações contidas neste documento. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sob nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: Este trabalho visa analisar a atuação/contribuição social do egresso da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas – Catuípe, compreendendo as transformações individuais e coletivas percebidas na produção dos espaços de vida dos alternantes, bem como as peculiaridades e os desafios do território da Pedagogia da Alternância no Rio Grande do Sul, considerando a relação entre a formação e a permanência do jovem no campo.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas em responder às perguntas formuladas que abordam especificadamente sobre sua participação da CFR Catuípe e sua vida no campo/rural. Realizar entrevista gravada com os sujeitos do coletivo, participantes da pesquisa e realização de atividades de metodologias participativas (dinâmica, rodas de diálogos), também com registros áudio-visuais.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos: A presente pesquisa não apresenta danos físicos e psicológicos, no entanto, você poderá sentir desconforto ao se expor durante a gravação e das atividades participativas. Caso isso acontecer, você poderá desistir a qualquer momento desta pesquisa.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, _____.

Assinatura do participante da pesquisa /RG

Eu, Angelita Zimmermann, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Local, dia, mês e ano

Assinatura da pesquisadora responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM – Cidade Universitária – Bairro Camobi, Av. Roraima,
nº1000 – CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220 8009
Email:comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep.

APÊNDICE E - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do estudo: "A gente tem muito pra contar!" O território epistemológico camponês por egressos de Casas Familiares Rurais do Brasil e de Portugal

Pesquisadora Responsável: Professora Doutora Ane Carine Meurer

Autora: Angelita Zimmermann

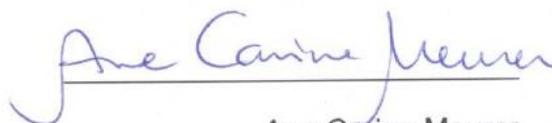
Telefone para contato: 55 9 9609 2109

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria / Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGGEO

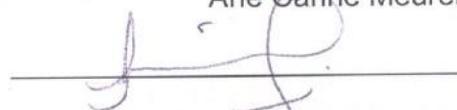
Local de coleta de dados: Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas (Brasil) e Casa Escola Agrícola Campo Verde (Portugal)

A pesquisadora responsável pela investigação, Ane Carine Meurer, professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria, sob o nº de matrícula 1287447, e Angelita Zimmermann, acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, sob o nº de matrícula 201660069, se comprometem a preservar a privacidade dos dados coletados através da observação, fotos e gravação de entrevistas, com egressos das Casas Familiares Rurais supracitadas, no Brasil e em Portugal. Concorda, igualmente, que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a realização da presente pesquisa e para a produção relativa ao estudo. As informações serão mantidas anonimamente durante cinco anos, na secretaria do Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Centro de Ciências Naturais e Exatas (prédio 17), da Universidade Federal de Santa Maria, para fins de análise e possíveis verificações, sem restrições do tempo, a contar da data de defesa final da tese. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria, 13 de setembro de 2019.



Ane Carine Meurer



Angelita Zimmermann

ANEXO A - PLANO DE FORMAÇÃO ESCOLA DE ENSINO MÉDIO CASA FAMILIAR RURAL TRÊS VENDAS (BRASIL)

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO CASA FAMILIAR RURAL TRÊS VENDAS – CATUÍPE/RS

PLANO DE FORMAÇÃO – 2016

Tema Gerador:	Turma: 1º ano		Alternância: 1º	Ciências Humanas e suas Tecnologias
	Ciências Agrárias	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	
Família e Propriedade	<ul style="list-style-type: none"> - Valores da Família - O ser humano - A comunidade/ a sociedade - A construção de um projeto de vida da família - O valor da propriedade familiar - A história da família/ costumes 	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas de comunicação e expressão; - Leitura e interpretação de texto; - determinar o tema genérico e específico do texto; - A informática na sociedade: <ul style="list-style-type: none"> - Mudanças de hábitos e costumes; - Formas de comunicação (e-mail, chat, HP, msn,...); - Linguagem humana x linguagem de máquina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hipóteses sobre a origem da vida e a vida primitiva; - Elementos químicos como: metano, amônia; Ideias evolucionistas e evolução biológica; - Fenomenologia cotidiana; - Operações fundamentais da matemática 	<ul style="list-style-type: none"> - O que é o ser humano? - A síntese humana; - Valores da família; - Conhecer as origens da família.

Alternância: 2ª

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Autoconhecimento e Relacionamento Interpessoal e continuar trabalho tema da 1ª Alternância	- Continuação da primeira alternância	Continuação da primeira alternância	Continuação da primeira alternância	Continuação da primeira alternância

Alternância: 3ª

Tema Gerador:	Ciências Agrárias	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Diagnóstico da Propriedade	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico da propriedade rural; - Observação da unidade de produção familiar; 	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas de comunicação e expressão; - Leitura oral; - Leitura em público; - Relatar a ideia central e seu significado (escrito – construindo pequenos parágrafos); - Utilização da informática na propriedade. 	<ul style="list-style-type: none"> - A origem do ser humano e a evolução cultura; - A evolução sob intervenção humana; - Características dos seres vivos; - Métrica: área, volumes, estimativa, valor exato e aproximado (noções de medidas); - Universo, Terra e vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconhecimento: quem sou eu? - Aspectos do existencialismo; - O pensamento; - A linguagem simbólica; - O trabalho; - A cultura;

Alternância: 4ª

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Saúde da Família (Saneamento básico, alimentação alternativa)	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução saneamento básico e ambiental; - Água e alimentação; - Doenças; - Conceito de saúde; - Esgotos sanitários e tratamentos; - O corpo humano - Reprodução humana; - Hábitos de higiene; - Primeiros socorros; - A questão do lixo; - A conservação do meio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver condições para, no exercício de interpretação, buscando integrar análise da interpretação literária (texto “O Caramuru”) e a pesquisa de campo em relação com o tema gerador; - Gênero narrativo – confrontar e relacionar dados referentes aos textos apontados; - Organizar e formatar texto referente ao tema gerador. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que é saúde - as agressões à saúde das populações; - Saúde ambiental - Importância da água na alimentação; - Segurança alimentar e soberania alimentar (semana da alimentação); - Higiene na alimentação; - Volume, medidas, áreas. 	<ul style="list-style-type: none"> - A questão ambiental; - Alimentação alternativa - Saneamento básico; - Controle e equilíbrio emocional; - Importância do autoconhecimento.

Alternância: 5ª

Tema Gerador:	Ciências Agrárias	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Administração rural – Trabalho na propriedade “Gestão Rural”	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualização da agricultura; - A lei da oferta e procura; - Sistemas econômicos; - Administração da propriedade; - Custo de produção; - Sistema simples de controle; - Planejamento industrial da propriedade; - Capital da propriedade; - Relação do capital; - Maximização da mão-de-obra; - Trabalho na propriedade; - Planej. dos fatores de produção; 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar um esquema, posicionando-se com argumentos; - Elaborar os parágrafos observando as seguintes etapas: assunto, objetivos, produção, avaliação (viabilidade desta produção); - Como elaborar uma planilha eletrônica personalizada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estatística (descrição de dados, representações gráficas, análise de dados); - Organização dos dados em tabelas; - Trabalho (força, potência, rendimento); - Energia mecânica (cinética, potencial). 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema feudal; - Conhecer os modos e sistemas de produção agrícola; - Conhecer a questão agrária local e global. - Por que Planejar

Alternância: 6ª

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Produção de Grãos (Feijão, milho, soja, girassol, mamona)	<ul style="list-style-type: none"> - Origem e clima; - Escolha do local e preparo do solo; - Adubação: correção, manutenção e cobertura; - Escolha de cultivares e plantio; - Tratos culturais; - Controle fitossanitário: pragas e doenças; - Colheita, armazenagem e comercialização; - Utilização para alimentação animal e humana 	<ul style="list-style-type: none"> - Descrição de ambientes: propriedade num todo, observando início – meio – fim (introdução, desenvolvimento e conclusão) - Expressar o sentido de palavras e expressões no contexto - Organizar e utilizar o processo descritivo – produção de grãos na propriedade - diversidade - Ortografia; - Formatação de texto referente ao tema gerador. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reino Fungi (características e importância dos fungos e para o meio ambiente); - Conservação dos alimentos; - Microscopia; - Biodiesel 	<ul style="list-style-type: none"> - Importância do conhecimento da atualidade; - Formação do senso crítico x senso comum; - Meios de comunicação social (TV, rádio, jornal...); - Clima; - Comercialização; - Exportação e importação.

Alternância: 7º

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Área de Produção – Solos: origem e composição	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução; - Origem do solo; - Fatores de formação do solo; - Perfil do solo; - Características morfológicas do solo; - Classes de solo; - Composição do solo; - Biologia do solo; - Química do solo 	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas de comunicação e expressão - Técnicas de discurso e falar em público - Textos – descrição do passado - Circunstâncias – expressar a localização no tempo e no espaço - Utilização de ferramentas de busca por conteúdos na Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação da Terra, estrutura e divisões das camadas da Terra; - Biologia do solo: micro e macronutrientes; - Introdução à ecologia; - Relações ecológicas. - Macro e micro nutrientes do solo; - Simbologia química; - Propriedade, substância, mistura. - PH e acidez do solo; - Trigonometria no triângulo, retângulo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Origem e formação do universo (visão bíblica, histórica e filosófica).

Alternância: 8º

Tema Gerador:	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Área de Produção – Solos: manejo e conservação	<ul style="list-style-type: none"> - Uso e manejo do solo; - planejamento conservacionista; - práticas de conservação e recuperação do solo; - Plantas de cobertura de solo de inverno 	<ul style="list-style-type: none"> - Carta de Pero Vaz de Caminha - Filme: Vidas Secas - Estudo do texto - Ortografia - análise entre as duas obras - Sistema de informações geográficas aplicado ao diagnóstico ambiental. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ciclos biogeoquímicos; - Fases da matéria; - Matéria e suas propriedades; - Volume; - Porcentagem; - Regra de três 	<ul style="list-style-type: none"> - Pré-história; - Aspectos do homem no meio; - Instrumentos de produção; - Poder e controle da Terra; - História da agricultura; - Colonização no Médio Alto Uruguai.

Alternância: 9ª

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias
Práticas Orgânicas de Produção (Princípios agroecológicos, adubação verde, compostagem)	<ul style="list-style-type: none"> - Origem da Agricultura; - Evolução e dinâmica dos princípios dos sistemas de produção; - A modernização da agricultura e seus reflexos; - Princípios de Agroecologia; - Fertilidade do solo; - Plantas indicadoras; - Fertilidade natural do solo; - Microbiologia do solo; - Complementação mineral; - Ecologia; - Equilíbrio do ecossistema; - Controle e manejo de pragas e doenças; - Principais práticas agroecológicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar textos de jornais e revistas (dentro do tema gerador); - Produzir parágrafos com opiniões e idéias sobre as leituras realizadas; - Significação das palavras (uso do dicionário); - Reelaborar as opiniões em texto informativo; - Utilização da informática como ferramenta de apoio a elaboração de projetos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reações químicas; - Intervenção humana e os desequilíbrios ambientais; - Cálculos estequiométricos.

Alternância: 10ª

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Água na propriedade (Piscicultura, irrigação, armazenagem, microbacias)	<ul style="list-style-type: none"> - Origem da água no planeta; - O ciclo da água; - As propriedades da água; - Generalidade, movimento e armazenagem das águas subterrâneas; - Importância regional da água; - Aquífero Guarani; - A poluição da água; - A utilização da água na piscicultura; - Utilização água irrigação; - Sistema de irrigação; - Armazenagem de água - Microbacias hidrográficas 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e observar as diferentes descrições nas produções textuais; - Valorização da leitura como fonte de fruição estética e entretenimento; - escrever corretamente palavras do Léxico português; - Reelaborar o texto, mudando o ponto de vista; - Buscar na internet textos e figuras referentes ao tema gerador e formata-los em editor de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Composição química da água; - Utilização da água como energia; - Poluição da água; - Parâmetros químicos da água para piscicultura; - Águas superficiais e subterrâneas: observações e qualidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Origem da água; - Água como riqueza natural; - O futuro da água; - A poluição da água; - Água do planeta; - Reserva de água; - Abundância x falta; - O futuro da água; - Chuvas (como se forma); - Épocas de mais chuvas e outras menos.

Alternância: 11ª

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
A família e o seu meio social e natureza	<ul style="list-style-type: none"> - Histórico da organização regional dos agricultores; - Capital social: uma forma de desenvolver a cooperação; - A evolução social e tipos de associações 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto lúdico (história em quadrinhos) reproduzindo momentos marcantes de sua vida; - exposição dos textos (painel); - Organização de slides para apresentação de trabalhos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Composição química da ervamate; - destilação (alambique); - Moinhos; - Energia eólica 	<ul style="list-style-type: none"> - Resgate histórico da organização dos agricultores; - Relacionamento social; -

Alternância: 12ª

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Subsistência familiar – Horta doméstica	<ul style="list-style-type: none"> - Importância das hortaliças na alimentação; - Tipos de horta; - Classificação das hortaliças; - Planejamento da horta; - Ferramentas e equipamentos; - Exigências climáticas; - Escolha das espécies; - Sistema de plantio; - Produção de mudas; - Controle alternativo de pragas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar texto narrativo (discurso direto) partindo de um texto informativo; - Analisar e aplicar os recursos expressivos da narrativa na propagação das idéias; - A informática na sociedade; - Mudanças de hábitos e costumes; - Formas de comunicação (e-mail, chat, HP, MSN,...) - Linguagem de máquina - Sites de acompanhamento de previsão do tempo; - Busca por equipamentos, insumos e cotação de produtos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reino Plantae: morfologia vegetal; - Classificação de hortaliças; - Nutrientes das hortaliças; - Transformação de energia; - Pirâmide alimentar; - Unidades de mediadas: instrumentos como balança, termômetro, trena, metro; - Medidas de área, volume; 	<ul style="list-style-type: none"> - Resgate histórico da produção (equipamentos utilizados); - Educação sexual; - Prostituição infantil; - Clima;

Alternância: 13ª

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Subsistência Familiar – Pomar doméstico	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução à fruticultura; - Importância da fruticultura: economia, nutricional; - Classificação das frutíferas; planejamento do pomar; - Instalação do pomar; - Preparo do solo e plantio; - Adubações; - Tipos de propagação; - Poda de formação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Passar o texto informativo do discurso indireto para o discurso indireto. - Escrever corretamente palavras do léxico português - Depreender o sentido das palavras com base no contexto; - Descrever as etapas da implantação de um pomar utilizando um editor de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fisiologia vegetal; - Nutrientes de fruticultura; - Macro e micro nutrientes do solo; - Estudo de área (mediação) 	<ul style="list-style-type: none"> - O que é verdade? - Valores humanos; - Drogas e alcoolismo; - Violência. - Climas – Sub tropical, tropical e temperado

Alternância: 14º

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Jardinagem - Silvicultura	<ul style="list-style-type: none"> - Embelezamento da propriedade; - Planejamento do jardim; - Propagação de plantas ornamentais; - Propagação sexuada ou gâmica; - Propagação assexuada; - Estaquia; - Divisão de touceira; - Enxertia, mergulhia e estolhos - Irrigação; - Funções da água na planta; - Silvicultura <ul style="list-style-type: none"> - Plantas nativas; - Plantas exóticas; - Exploração comercial; - Função conservacionista; - Turismo rural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar tabelas utilizando um editor de texto. - Expressar e explicitar ao grande grupo o resgate histórico e distinguir idéias próprias e idéias do texto (tema gerador); - Inferir o objetivo do texto (tema gerador) com o resgate (atualidade – propriedade hoje); - aplicar corretamente as normas de pontuação, especialmente na ordem inversa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Germinação; - Identificação de árvores nativas x árvores exóticas; - Reprodução vegetal; - Osmose; - Movimento uniforme e uniforme variável. 	<ul style="list-style-type: none"> - Silvicultura iniciativas na região; - Diversidade espécies vegetal

**ESCOLA DE ENSINO MÉDIO CASA FAMILIAR RURAL TRÊS VENDAS – CATUIPE/RS
PLANO DE FORMAÇÃO**

Turma: 2º ano		Alternância: 1º		
Tema Gerador:	Ciências Agrárias	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Estudo de Mercado – Custo de Produção	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização de mercado; - Tipos de mercado; - Formação de preços; - Preço mínimo; - Preço de mercado; - Organização do mercado; - Consumidores ou clientes; - Perfil e exigências do mercado; - Fatores de formação de custos de produção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto – leitura – atitude receptiva de novas leituras e disponibilidade para ampliação de seus conhecimentos; - Desenvolvimento do interesse pela leitura como fonte de informação, aprendizagem, lazer e arte; - Analisar o texto de jornal; - Dialogar, discutir e concluir; - Introdução a planilha eletrônica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Custos; - Licitação; - Sistema monetário (relação dólar x real); - Juros; - Taxas; - Lucros. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que é globalização; - Pesquisar sobre as relações comerciais dentro da globalização; - Identificar e analisar a influência do sistema financeiro do mundo.

Alternância: 2º				
Tema Gerador:	Ciências Agrárias	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Administração rural – Trabalho na propriedade	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualização da agricultura; - A lei da oferta e procura; - Sistemas econômicos; - Administração da propriedade; - Custo de produção; - Sistema simples de controle; - Planejamento industrial da propriedade; - Capital da propriedade; - Relação do capital; - Maximização da mão-de-obra; - Trabalho na propriedade; - Planej. dos fatores de produção; 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar um esquema, posicionando-se com argumentos; - Elaborar os parágrafos observando as seguintes etapas: assunto, objetivos, produção, avaliação (viabilidade desta produção); - Como elaborar uma planilha eletrônica personalizada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estatística (descrição de dados, representações gráficas, análise de dados); - Organização dos dados em tabelas; - Trabalho (força, potência, rendimento); - Energia mecânica (cinética, potencial). 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema feudal; - Conhecer os modos e sistemas de produção agrícola; - Conhecer a questão agrária local e global.

Alternância: 3º

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Clima da Região	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de clima; - Estudo do tempo: umidade relativa do ar, temperatura, pressão atmosférica, vento, chuva; - A água e o clima; - Latitude e longitude; - Efeitos do El Niño e La Niña no Brasil, na região. - Granizo, orvalho e geada; - Massas de ar; - Aquecimento do planeta; - Sensação térmica; 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceituação e organização dos textos buscando integrar análise e interpretação literária; - Expressar a idéia principal; - Expressar as idéias secundárias e estabelecer relação com a principal (clima); - Pesquisar na internet sobre previsão do tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fenômenos físicos; - Termologia: <ul style="list-style-type: none"> - Escalas termométricas; - Dilatação térmica; - Calorimetria; - Mudanças de fase; - Propagação do calor - Efeito estufa; - Cálculo da sensação térmica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Clima; - Geografia da região; - População mundial global.

Alternância: 4º

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Cooperação e desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução e evolução social; <ul style="list-style-type: none"> - Associativismo; - Vantagens; - Tipos; - Objetivos; - Características; - Procedimentos para formação; - Constituição de uma associação; - Estatuto social; - Cooperativismo; - Sindicalismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - pesquisar em sites oficiais (Ex. IBGE), dados socioeconômicos sobre os municípios da região. - Expressar idéia principal e secundárias; estabelecer sua relação com a principal observando as atas de sua comunidade; - reelaborar o texto observando a escrita correta, pontuação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Álgebra (funções, progressões, binômios, polinômios); - Relações ecológicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Projetos comunitários; - Evolução social; - Buscar conhecer como o homem se organiza coletivamente na história; - As relações sociais.

Alternância: 5ª

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Bovinocultura de Leite	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo da Bovinocultura de leite; - Terneira, instalações, aleitamento, desmame; - Novilhas, alimentação, controle de peso, inseminação, parto - Vacas em lactação, alimentação, controle do peso, cobertura, período de lactação - Vacas secas; - Manejo sanitário; - Manejo da ordenha. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação das despesas e receita de produção de leite. - Estrutura do texto: <ul style="list-style-type: none"> • dividir o texto em partes; • explicar relações entre as partes; • expressar a idéia principal; • parafrasear idéias explícitas; • explicitar idéias implícitas; • identificar os argumentos utilizados; • elaborar parágrafos, obedecendo às seguintes etapas: delimitação do assunto, estabelecimento do objetivo e produção, observando o tema Gerador 	<ul style="list-style-type: none"> - Reino Animália: classe dos Mamíferos; - Alimentação: qualidade dos alimentos; - Composição dos alimentos (interpretação de análises dos alimentos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura do leite; - Origem: história; - Contexto político e econômico; - Europa; - Brasil (Minas Gerais); - Região.

Alternância: 6º

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Bovino de leite – Alimentação e criação da terneira	Raças leiteiras: Holandesa, Jersey e mistas; Situação do bovinocultura de leite: Produtividade e perspectiva; Processo digestivo dos ruminantes; Classificação dos alimentos: volumosos, concentrados e água; Criação da terneira: Cuidados antes do nascimento; Cuidados pós parto; Cuidados com a bezerra; Instalações;	- Considerar a linguagem e suas manifestações como fontes de legitimação de acordo como forma de expressão. - Reelaborar o texto observando o processo descritivo - Expressar a idéia central do texto - Estrutura do texto (descrição): introdução, desenvolvimento e conclusão. - Utilização de textos da internet em editores de texto.	- Funções vitais básicas: ênfase sistema digestório; - Soluções químicas; - Composição química do leite; - Reino Monera (doenças bacterianas); - Porcentagem;	Horizontes do solo; História e origem da produção de leite e as raças Holandesa, Jersey... Relação do homem com a atividade leiteira.

Alternância: 7º

Tema Gerador:	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Legislação rural	- Relação propriedade x empregado rural; - Contratos rurais: parcerias e arrendamentos; - Relação propriedade x projetos ambientais: desmatamento, projetos animais, pesticidas, poluições diversas; -Relação tributária: ITR, imposto renda, IPI, retorno municipal. - direito de família: herança, direitos adquiridos de convivência; - Projetos de terceirização; - Problemas de divisas.	- Análise da produção narrativa observando a interação do autor (aluno) x texto x comunidade; - Preocupação com o uso correto das palavras, percebendo a importância de estabelecer sentido no contexto (substantivo, pronome, verbo); - Aplicar corretamente na escrita, a flexão de nomes e verbos; - Elaborar um contrato de uma área de terra.	- Legislação ambiental; - Áreas de proteção e preservação permanente; - Medidas de áreas, fontes, matas ciliares; - Cálculos de impostos; - Taxas.	- Êxodo rural; - Desemprego; - Distribuição de renda; - Fome; - Desigualdade social e exclusão; - Latifúndio e minifúndio; - Problema agrário brasileiro e a concentração da propriedade.

Alternância: 8º

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Fruticultura	- Citros, Videira e Rosáceas: <ul style="list-style-type: none"> - Propagação; - Solos; - Variedades; - Adubação e calagem; - Plantio; - Podas; - Controle de invasoras; - Controle fitossanitário; - Mercado. 	- Formação das despesas e receita da cultura de laranja. - Pontuação; - Correção gramatical no período simples quanto à estrutura sintática; - Leitura: O guarani – José Alencar - Observando frutas silvestres, nativas e exóticas.	- Hormônios vegetais; - Confeção de coleção de doenças em folhas e frutos de plantas (conservação em solução); - Preparação de soluções; - Reações químicas no solo (adubação, calagem); - Proporção.	- Conhecer como está estruturada a população (faixa etária, sexo, educação,...); - Crescimento populacional (fatores responsáveis).

Alternância: 9º

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Crédito Rural e projeto	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito; - Objetivos; - Principais linhas de crédito; - Objetivos e operacionalização; - Plano safra; - Formas de encaminhar projetos de financiamento. 	- Realizar uma pesquisa na internet sobre crédito rural. - Elaborar textos dissertativos, interpretando e analisando dados da realidade – “credito rural”; - aplicar corretamente as normas de pontuação, especialmente na ordem inversa. - Aplicar corretamente, na escrita, a reflexão dos nomes e verbos.	<ul style="list-style-type: none"> - Taxas; - Juros; - Porcentagem; - Construção de tabelas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Política do desenvolvimento agrícola; - Conhecimento histórico e atual; - Reforma do campo; - Reforma agrária.

Alternância: 10ª

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Administração Local	<ul style="list-style-type: none"> - Organização das comunidades; - Administração Municipal; - Responsáveis pela gestão das políticas públicas; - O legislativo, executivo e judiciário; - As eleições municipais; - O desenvolvimento regional; - Características regionais; - A participação popular; - A realidade dos municípios da região; - Desenvolvimento local; - Políticas públicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar uma tabela em um editor de texto contendo: espécie de peixe, povoamento por m², tamanho de um açude e quantidade de peixe suportado por este açude. - Observar as etapas de uma produção de lei orgânica municipal; - Explicitar, distinguir idéias próprias e idéias próprias do texto; - Parafrasear e resumir o conteúdo da lei orgânica; 	<ul style="list-style-type: none"> - Geometria; - Vetores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação dos estados; - Monarquias e absolutismo - O que é política? - Democracia: representativa e participativa; - Política e desenvolvimento; - Pensamento liberal e marxista.

Alternância: 11ª

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Princípios e práticas Agroecológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Agricultura sustentável; - A derrubada das matas; - A roça de capoeira; - Lições da mãe natureza; - Fertilidade do solo; - Plantas indicadoras; - Microbiologia do solo; - Complementação mineral; - O equilíbrio do ecossistema; - Teoria da trofobiose; - Alelopatia. - Práticas orgânicas x agrotóxicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Formatar a estrutura do projeto de vida da família. - Observação do resgate histórico das histórias clássicas X textos do mundo hoje (Brasil); - Dividir o texto em parte; - Explicitar relações entre as partes; - descrever a configuração do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agrotóxicos; - Composição química dos agrotóxicos; - Danos à saúde e ao meio ambiente; - Causas da alelopatia. 	<ul style="list-style-type: none"> - O caminho que levou a falarmos em agroecologia; - Relação: homem x natureza x agroecologia

Alternância: 12º

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
<p align="center">Suinocultura e adubação orgânica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema de criação; - Mercado: integração - Tipos de alimentação; - Manejo alimentar; - Reprodução e manejo; - Manejo de dejetos e sustentabilidade; - Principais componentes químicos dos dejetos; - Dejetos como fonte de energia e adubação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar na internet exemplos de estatuto social. - Texto: Cortiço de Aluísio de Azevedo; - Examinar, particularizando no exercício analítico, aspectos representativo de especificidades do período e do autor; - proporcionar uma visão ordenada e sistemática da produção literária e o tema gerador 	<ul style="list-style-type: none"> - Biodigestor: energia e suas transformações; cálculo de energia; - Adubação; - Ação dos componentes químicos nos dejetos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Importação e exportação; - PIB nacional; - Balança comercial favorável; - Economia (o que a suinocultura agrega); - Suinocultura da Região

Alternância: 13ª

TEMA GERADOR	Ciências agrárias	Linguagem, códigos e suas tecnologias	Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias	Ciências humanas e suas tecnologias
<p>Animais da propriedade (Avicultura Frango Caipira para corte e Galinha Caipira)</p>	<p>*Origem e raças;</p> <p>* Sistema de criação;</p> <p>*Instalações;</p> <p>*Alimentação;</p> <p>*Manejo e manutenção da criação e Doenças;</p> <p>Aproveitamento em subprodutos;</p> <p>Criação manutenção familiar ou comercial;</p> <p>Expansão de mercados;</p> <p>Diversificação da unidade de produção.</p>	<p>* Reelaborar o texto, transformando a prosa em verso;</p> <p>- Escrever corretamente;</p> <p>-Reconhecer o processo envolvido na formação de palavras;</p> <p>- Organização de tabelas em editor de texto, visando o manejo da criação.</p>	<p>Vertebrados e invertebrados;</p> <p>Cálculos de instalações e comercialização;</p> <p>Qualidade química de subprodutos (mel)</p>	<p>* Formação à cidadania;</p> <p>*Ética (definição);</p> <p>* Moral (Definição);</p> <p>* Relação ética e moral;</p> <p>* Relação do homem com os animais da propriedade.</p>

Alternância: 14°

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Princípios e práticas Agroecológicos Preparação para apresentar o projeto	<ul style="list-style-type: none"> - Agricultura sustentável; - A derrubada das matas; - A roça de capoeira; - Lições da mãe natureza; - Fertilidade do solo; - Plantas indicadoras; - Microbiologia do solo; - Complementação mineral; - O equilíbrio do ecossistema; - Teoria da trofobiose; - Alelopatia. - Práticas orgânicas x agrotóxicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Formatar a estrutura do projeto de vida da família. - Observação do resgate histórico das histórias clássicas X textos do mundo hoje (Brasil); - Dividir o texto em parte; - Explicitar relações entre as partes; - descrever a configuração do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agrotóxicos; - Composição química dos agrotóxicos; - Danos à saúde e ao meio ambiente; - Causas da alelopatia. 	<ul style="list-style-type: none"> - O caminho que levou a falarmos em agroecologia; - Relação: homem x natureza x agroecologia

Alternância: 12°

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Piscicultura	<ul style="list-style-type: none"> - Origem e espécies de peixes; - Construção de açudes; - Povoamento de açudes; - Técnicas de criação; - Adubação de açudes; - Alimentação; - Reprodução; - Industrialização - Comercialização 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de ferramentas de tradução de idiomas. - Leitura de textos sobre o tema gerador - Caracterizar e analisar os diferentes tipos de cardápios (tema gerador) - produzir texto informativo expressando a viabilidade desta alimentação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Reino Animália: classe dos peixes e anfíbios; - Área, volume, capacidade; - Qualidade da água dos açudes; - Temperatura de conservação de alimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> Relação da piscicultura com o laser. O homem e p meio ambiente (água)

Alternância: 13º

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Administração Local	<ul style="list-style-type: none"> - Organização das comunidades; - Administração Municipal; - Responsáveis pela gestão das políticas públicas; - O legislativo, executivo e judiciário; - As eleições municipais; - O desenvolvimento regional; - Características regionais; - A participação popular; - A realidade dos municípios da região; - Desenvolvimento local; - Políticas públicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar uma tabela em um editor de texto contendo: espécie de peixe, povoamento por m², tamanho de um açude e quantidade de peixe suportado por este açude. - Observar as etapas de uma produção de lei orgânica municipal; - Explicitar, distinguir idéias próprias e idéias próprias do texto; - Parafrasear e resumir o conteúdo da lei orgânica; 	<ul style="list-style-type: none"> - Geometria; - Vetores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação dos estados; - Monarquias e absolutismo - O que é política? - Democracia: representativa e participativa; - Política e desenvolvimento; - Pensamento liberal e marxista.

Alternância: 14º

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Seminário do projeto da Família	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão do conceito e estrutura do projeto; - Discussão e sistematização da 2ª partedo projeto de vida da família; - Fundamentação teórica de mercado, leis, clima, crédito e parcerias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reelaboração das análises colhidas; - Determinar, explicitar e expressar a localização no tempo e no espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> - Óptica geométrica; - Acústica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto em família; - Seminário de apresentação do projeto.

PLANO DE FORMAÇÃO

3º Ano

Alternância: 1º

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Economia Familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento familiar; - Produção da subsistência; - Agroindústria familiar; - Utilização dos fatores produtivos: solo, trabalho, capital - Organização da produção; <ul style="list-style-type: none"> - Relação produção x aquisição de produtos de subsistência 	<ul style="list-style-type: none"> - explanação da pesquisa realizada em seu meio familiar; - Aplicar regras de concordância verbal e nominal no contexto; - Empregar expressões nominais observando os princípios da regência; - Aplicar os sinais de pontuação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema reprodutor; - Conservação de produtos de subsistência caldas, formulações, salga; - Levantamento do custo de produção; - Vírus (conceito e doenças). 	<ul style="list-style-type: none"> - Como a agricultura familiar subsiste num mundo globalizado e capitalista; - Os rumos da agricultura familiar; - Por que planejar.

Turma: 3º ano

Alternância: 2º

Tema Gerador:	Ciências Agrárias	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Bovinocultura de leite – Estágio de vivência	<ul style="list-style-type: none"> - Melhoramento genético e seleção de animais; - Sistemas de produção; - Instalações: travas, canzís, comedouros, bebedouros, mangueira de espera, saleiro, sala de ordenha; - Silagem de planta inteira e grão úmido; - Controle de parasitas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar e proporcionar periodização, visão ordenada e sistêmica da produção literária; - DVD – O tempo e o vento, Érico Veríssimo; - Atitude crítica diante de diversas linguagens literárias; - Interesse em explorar a dimensão da linguagem literária; - Confrontando idéias; 	<ul style="list-style-type: none"> - Genética molecular; - Estrutura física das instalações; - Identificação dos parasitas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Origem – história; - Contexto; - Clima; - Países de maior produção; - Projeção de produção na região.

Alternância: 3º

Tema Gerador:	Ciências Agrárias	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Mecanização agrícola	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de máquinas para agricultura familiar; - Plantadeira e adubadeira com tração animal; - Pulverizadores costais e tração animal; - Máquinas alternativas; - Máquinas e equipamentos motorizados. - Sistema de bombas de água, irrigação; - Manutenção de máquinas agrícolas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ler a elaboração dissertativa da análise dos temas geradores estudados; - Elaborar texto dissertativos com argumentos que fundamentam a tese a ser declarada quanto ao uso de máquinas na propriedade; - Explanar e corrigir a lingüística textual e à adequação do texto à situação e do contexto 	<ul style="list-style-type: none"> - Motores elétricos (fenômenos magnéticos); - Aparelhos elétricos (voltagem, frequência, potência): - Geradores, emissores, receptores. - Hidrostática (aspersão da água). 	<ul style="list-style-type: none"> - Revolução industrial (1ª e 2ª); - Século das luzes; - Revolução Francesa; - As sociedades modernas; - Renascimento; - O estado absolutista; - Expansão comercial e marítima; - Mercantilismo; - Capitânicas hereditárias no Brasil.

Alternância: 4º

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Bovinocultura de Corte	<ul style="list-style-type: none"> - Origem e raças; - Sistema de produção; - Melhoramento genético; - Instalações; - Manejo do rebanho; - Doenças e controle de parasitas; - Alimentos e alimentação; - Manejo das pastagens; - Monitoramento de qualidade; - Mercado e comercialização. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confrontando idéias com o tema gerador passado e hoje; - organizar e proporcionar visão ordenada e sistemática da produção textual; - Preocupação com a comunicação: fazer-se entender e procurar entender os outros 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação da engenharia genética; - Benefícios e perigos da manipulação genética; - Probabilidade; - Proporção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Política de cercamento dos campos no Brasil; - Contexto histórico; - Pecuária do Nordeste; - Pecuária no Sul (charque, couro); - O tipo de clima; - O relevo; - Pastagens.

Alternância: 5º

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Agroindústria animal	<ul style="list-style-type: none"> - Características da região; - Produção de matéria prima; - Composição e valor nutricional; - Industrialização de carne, leite; - Influência no período ante mortem; - Legislação; - Recomendação de higienização; - Soluções para higienização; - Industrialização de produtos: leite e carne e seus derivados. - Agregação de valor e comercialização. 	<ul style="list-style-type: none"> - Listagem dos vocábulos desconhecidos; - Análise e reflexão de questões lingüísticas (interpretação textual de legislação) 	<ul style="list-style-type: none"> - Higienização pessoal do ambiente e da produção; - Tipos de soluções para higienização (sanitizantes); - Esterilização de equipamentos e produtos; - conservas doces e salgadas (osmose); - Identificação do valor nutritivo (preparação de rótulos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Processo histórico da agroindústria; - Papel social e econômico da agroindústria. - Origem do processo industrial

Alternância: 6º

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Agroindústria vegetal	<ul style="list-style-type: none"> - História da região e das agroindústrias regional; - Tipos de alimentos; - Higiene de utensílios, locais e manipulador; - Doenças veiculadas pelos alimentos; - Industrialização de frutas e verduras; 	<ul style="list-style-type: none"> - Carta – elaborar parágrafos, obedecendo às seguintes etapas: data, cumprimentos, assunto, estabelecimento do objetivo do assunto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conservação dos alimentos: utilização do calor e do frio; - Higienização pessoal, do ambiente e da produção; - Produtos químicos na produção e conservação de alimentos; - - Osmose. 	<ul style="list-style-type: none"> - história da agroindústria regional

Alternância: 7º

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Fruticultura	<ul style="list-style-type: none"> - Características do clima tropical e subtropical; - Frutíferas de clima tropical e subtropical; - Adaptação das frutíferas à região; - Mercado consumidor; - Morfologia e fisiologia vegetal; - Sistema de cultivo de frutíferas; <ul style="list-style-type: none"> - Preparo do solo; - Plantio; - Tratamentos fitossanitários; - Colheita e comercialização. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar texto de caráter informativo, transmitindo organizadamente a pesquisa realizada sobre o tema gerador, fruticultura; - Estudo de textos – fruticultura; 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotossíntese; - Energia e potência associadas aos movimentos (transformação de energia, calor dissipado, conservação de energia); - Grau de amadurecimento (uso do refratômetro). 	<ul style="list-style-type: none"> - História da fruticultura da região; - Clima: tropical e subtropical; - Tendência da fruticultura

Alternância: 8º

Tema Gerador:	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Olericultura	<ul style="list-style-type: none"> - Cultivo protegido; - Produção de mudas de olerícolas; - Escolha do local, espécies e cultivares; - Clima e época de plantio; - Preparo da sementeira; - Transplante; - Preparo do solo e adubação; - Escalonamento da produção; - Tipos de propagação; - Tratos culturais 	<ul style="list-style-type: none"> - Colocação da observação preparo do solo e adubação (leitura da descrição); - Empregar o acento indicativo da crase de acordo com a regência verbal e nominal. - Ata – passos para desenvolvimento de uma ata; 	<ul style="list-style-type: none"> - Calcular área para sementeira; - Cálculo de sementes; - Cálculo de fertilizantes para adubação; - Medidas, proporção; - Construção de tabelas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Processo de independência ou dependência do Brasil.

Alternância: 9º

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Produção de culturas alternativas	<ul style="list-style-type: none"> - Aptidão dos solos; - Biodiversidade; - Escolha de variedades; - Preparo do solo e adubação; - Perspectivas de renda para a família e região; - Principais pragas e doenças; - Produção para subsistência e comercialização; - colheita e armazenagem; - Mercado consumidor 	<ul style="list-style-type: none"> - Sendo oralmente, individualmente os textos produzidos em atividade de acompanhamento; - redigir um ofício para o secretário da Agricultura visitar ou enviar técnico agrícola para suprir dificuldades no combate as pragas existentes numa determinada plantação de sua propriedade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade da vida; - A diversidade ameaçada (água, solo, relevo, ecossistema). 	<ul style="list-style-type: none"> - Resgate do processo produtivo da região; <ul style="list-style-type: none"> - Como estará a região daqui a 50 anos? (projetar, criar, visualizar a região no futuro). - Alternativas de renda; - Preservação do ecossistema;

Alternância: 10º

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Plantas medicinais, aromáticas e condimentares	<ul style="list-style-type: none"> - Origem e clima; - Plantas de interesse econômico; - Importância da medicina alternativa; - Cuidados com a medicina alternativa; - Principais cultivares adaptadas a região; - Tipos de propagação; - Sistema de produção: preparo do solo, adubação, plantio, transplante, tratamentos culturais; - Instalação de horto medicinal; - Colheita, armazenagem e comercialização. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confrontar as idéias da família com textos específicos sobre o tema gerador; - Valorização da análise, pesquisa como meio de interação e informação 	<ul style="list-style-type: none"> - Extração do princípio ativo por: destilação e dissolução em solventes; - Conhecimento da utilidade das plantas medicinais cientificamente comprovadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Origem das plantas medicinais; - Medicina alternativa: benefícios e sua utilização na história;

Alternância: 11º

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Princípios e práticas Agroecológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Agricultura sustentável; - A derrubada das matas; - A roça de capoeira; - Lições da mãe natureza; - Fertilidade do solo; - Plantas indicadoras; - Microbiologia do solo; - Complementação mineral; - O equilíbrio do ecossistema; - Teoria da trofobiose; - Alelopatia. - Práticas orgânicas x agrotóxicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Formatar a estrutura do projeto de vida da família. - Observação do resgate histórico das histórias clássicas X textos do mundo hoje (Brasil); - Dividir o texto em parte; - Explicitar relações entre as partes; - descrever a configuração do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agrotóxicos; - Composição química dos agrotóxicos; - Danos à saúde e ao meio ambiente; - Causas da alelopatia. 	<ul style="list-style-type: none"> - O caminho que levou a falarmos em agroecologia; - Relação: homem x natureza x agroecologia

Alternância: 12º

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Jardinagem - Silvicultura	<ul style="list-style-type: none"> - Embelezamento da propriedade; - Planejamento do jardim; - Propagação de plantas ornamentais; - Propagação sexuada ou gâmica; - Propagação assexuada; - Estaquia; - Divisão de touceira; - Enxertia, mergulhia e estolhos - Irrigação; - Funções da água na planta; - Silvicultura <ul style="list-style-type: none"> - Plantas nativas; - Plantas exóticas; - Exploração comercial; - Função conservacionista; - Turismo rural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar tabelas utilizando um editor de texto. - Expressar e explicitar ao grande grupo o resgate histórico e distinguir idéias próprias e idéias do texto (tema gerador); - Inferir o objetivo do texto (tema gerador) com o resgate (atualidade – propriedade hoje); - aplicar corretamente as normas de pontuação, especialmente na ordem inversa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Germinação; - Identificação de árvores nativas x árvores exóticas; - Reprodução vegetal; - Osmose; - Movimento uniforme e uniforme variável. 	<ul style="list-style-type: none"> - Silvicultura iniciativas na região; - Diversidade espécies vegetal

Alternância 13º

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Administração Local	<ul style="list-style-type: none"> - Organização das comunidades; - Administração Municipal; - Responsáveis pela gestão das políticas públicas; - O legislativo, executivo e judiciário; - As eleições municipais; - O desenvolvimento regional; - Características regionais; - A participação popular; - A realidade dos municípios da região; - Desenvolvimento local; - Políticas públicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar uma tabela em um editor de texto contendo: espécie de peixe, povoamento por m2, tamanho de um açude e quantidade de peixe suportado por este açude. - Observar as etapas de uma produção de lei orgânica municipal; - Explicitar, distinguir idéias próprias e idéias próprias do texto; - Parafrasear e resumir o conteúdo da lei orgânica; 	<ul style="list-style-type: none"> - Geometria; - Vetores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação dos estados; - Monarquias e absolutismo - O que é política? - Democracia: representativa e participativa; - Política e desenvolvimento; - Pensamento liberal e marxista.

Alternância 14ª

Tema Gerador	Ciências Agrárias Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Seminário do projeto da Família	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão do conceito e estrutura do projeto; - Discussão e sistematização da 2ª partedo projeto de vida da família; - Fundamentação teórica de mercado, leis, clima, crédito e parcerias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reelaboração das análises colhidas; - Determinar, explicitar e expressar a localização no tempo e no espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> - Óptica geométrica; - Acústica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto em família; - Seminário de apresentação do projeto.

ANEXO B - PLANO DE FORMAÇÃO CASA ESCOLA AGRÍCOLA CAMPO VERDE (PORTUGAL)

Referencial

Componentes de Formação	Domínios de Formação	UFCD		Períodos de Formação (Horas)		
				1.º	2.º	3.º
Sociocultural Duração: 775 horas	Viver em português	6651	Portugal e a Europa	50		
		6652	Os media hoje	25		
		6653	Portugal e a sua História	25		
		6654	Ler a imprensa escrita		25	
		6655	A literatura do nosso tempo		50	
		6656	Mudanças profissionais e mercado de trabalho		25	
		6657	Diversidade linguística e cultural			25
		6658	Procurar emprego			50
	Comunicar em língua inglesa *	6659	Ler documentos informativos	25		
		6660	Conhecer os problemas do mundo atual	50		
		6661	Viajar na Europa	25		
		6662	Escolher uma profissão/mudar de atividade			25
		6663	Debater os direitos e deveres dos cidadãos			25
		6664	Realizar uma exposição sobre as instituições internacionais		50	
	Mundo atual	6665	O homem e o ambiente	25		
		6666	Publicidade: um discurso de sedução	25		
		6667	Mundo atual - tema opcional		25	
		6668	Uma nova ordem económica mundial			25
	Desenvolvimento social e pessoal	6669	Higiene e prevenção no trabalho	50		
		6670	Promoção da saúde		25	
6671		Culturas, etnias e diversidades			25	
TIC	0755	Processador de texto – funcionalidades avançadas	25			
	0767	Internet - navegação	25			
	0757	Folha de cálculo – funcionalidades avançadas		25		
	0792	Criação de páginas para a Web em hipertexto			25	
Científica Duração: 400 horas	Matemática e realidade	-	Organização, análise da informação e probabilidades	50		
		-	Operações numéricas e estimação	25		
		-	Geometria e trigonometria		50	
		-	Padrões, funções e álgebra		25	
		-	Funções, limites e cálculo diferencial			50
	Física e Química	-	Movimentos e forças			25
		-	Sistemas termodinâmicos, elétricos e magnéticos			25
		-	Reações químicas e equilíbrio dinâmico	25		
		-	Reações de ácido-base e de oxidação-redução		25	
		-	Renovação celular	50		
	Biologia	-	Processos de reprodução		25	
		-	Dinâmica de ecossistemas		25	

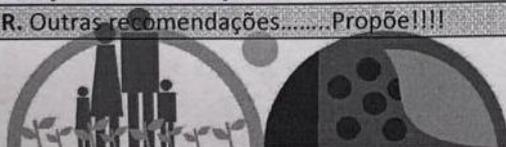
Curricular

Componentes de Formação	Domínios de Formação	UFCD	Períodos de Formação (Horas)				
			1.º	2.º	3.º		
Tecnológica Duração: 950 horas (inclui a carga horária de 150 horas, respeitante às UFCD da Bolsa)	Tecnologias Específicas	7579 Agricultura - economia e enquadramento jurídico	25				
		7580 Agricultura sustentável	50				
		7581 Nutrição das plantas	25				
		2853 Trator e máquinas agrícolas - constituição, funcionamento, manutenção e regulação	50				
		2858 Processos e métodos de mobilização do solo	25				
		7582 Máquinas de distribuição de corretivos e fertilizantes	25				
		7583 Proteção das plantas	25				
		7590 Espécies de interesse pecuário - características, exploração e proteção animal	50				
		7591 Sanidade animal	25				
		6281 Processos e métodos de proteção fitossanitária e de aplicação de produtos fitofarmacêuticos		50			
		7584 Processos e métodos de rega e de drenagem		25			
		7585 Obtenção de plantas, instalação de culturas e manutenção		50			
		7593 Reprodução animal		25			
		7594 Métodos de consumo e transformação de produtos agroalimentares		50			
		6363 Contabilidade agrícola simplificada		50			
		7596 Medidas de apoio às empresas e associativismo agrícola			25		
		2889 Gestão da empresa agrícola			50		
		7597 Gestão do parque de máquinas			25		
		7598 Comercialização e marketing agroalimentar			25		
		6364 Análise de investimentos agrícolas			50		
		2854 Código da estrada			25		
		2855 Condução do trator com reboque e máquinas agrícolas			50		
Dósis de UFCD (selecionar, obrigatoriamente, UFCD com uma carga horária total de 150 horas da Bolsa) **							
Prática Duração: 1500 horas	Contexto de Trabalho	6280 Processos e métodos de sementeira e plantação (25)	300	550	650		
		4158 Agrimensura (25)					
		7586 Culturas arvenses para consumo humano e industrial (25)					
		7587 Culturas frutícolas perenes (50)					
		7588 Culturas hortícolas e florícolas (50)					
		7589 Culturas forrageiras e conservação (25)					
		7592 Alimentação animal (25)					
		7395 Programação e organização de atividades e segurança no trabalho agrícola (25)					
		Ver orientações para o desenvolvimento desta componente de formação.					
		Duração/Período de formação				1100 a	1175 a
Duração total			1200	1225	1250		
Duração total			3625				

ANEXO C - RECOMENDAÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA AGRICULTURA FAMILIAR ATRAVÉS DA AGRICULTURA BIOLÓGICA (VISEU/PT)

RECOMENDAÇÕES para promoção da agricultura familiar através da agricultura biológica

A. Ações de promoção e divulgação da agricultura biológica e práticas agrícolas sustentáveis
B. Criação de um serviço de apoio específico a agricultores e associações com agricultores familiares
C. Criação e apoio a agricultores leader e/ou de assistentes agrícolas
D. Criação de regiões de agricultura biológica (BIOREGIÃO)
E. Criação de grupos de proximidade entre produtores e consumidores com garantia de compra e venda
F. Divulgação da agricultura biológica, junto do público geral, através das redes sociais
G. Criação de linha telefónica de apoio a agricultores familiares e biológicos
H. Campos experimentais/demonstração a nível regional
I. Criação de grupos de trabalho transversais de partilha e experimentação de saberes práticos, incluindo agricultores, técnicos, investigadores, docentes e formadores, políticos e decisores
J. Criação de organizações/grupos de agricultores familiares
L. Agilização do processo de certificação
M. Fomento de pequenas feiras de agricultura familiar e de mercado de proximidade/vendas na exploração
O. Educação ao nível populações mais jovens
P. Programas e medidas de apoio específicas para agricultores
Q. Ações de valorização com vista ao incremento do preço dos produtos ao nível do agricultor familiar
R. Outras recomendações.....Propõe!!!!



VOTE, DE 1 (*menos importante*) A 5 (*mais importante*), NAS 5 RECOMENDAÇÕES QUE LHE PARECEM MAIS IMPORTANTES. Use os Post it e entregue na receção