

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO**

LUIZ PAULO MONTEIRO

**O VIVER E O PRODUZIR A PARTIR DA FORMAÇÃO ALÉM DA TÉCNICA: O
CASO DOS EGRESSOS DA CASA FAMILIAR RURAL SANTO
AGOSTINHO/QUILOMBO, SC, NO PERÍODO DE 1990 A 1997**

Francisco Beltrão – PR

2017

LUIZ PAULO MONTEIRO

**O VIVER E O PRODUZIR A PARTIR DA FORMAÇÃO ALÉM DA TÉCNICA: O
CASO DOS EGRESSOS DA CASA FAMILIAR RURAL SANTO
AGOSTINHO/QUILOMBO, SC, NO PERÍODO DE 1990 A 1997**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão – PR, como requisito à obtenção do Título de Mestre

Linha de pesquisa: Educação e Ensino de Geografia

Área de Concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente

Orientadora: Prof.^a Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser

Francisco Beltrão – PR

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca da UNIOESTE – Campus de Marechal Cândido Rondon – PR., Brasil)

Monteiro, Luiz Paulo

M775v O viver e o produzir a partir da formação além da técnica: o caso dos egressos da Casa Familiar Rural Santo Agostinho/Quilombo, SC, no período de 1990 a 1997 / Luiz Paulo Monteiro. – Francisco Beltrão, 2017.
153 f

Orientador: Dr. Marli Terezinha Szumilo Schlosser

Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, 2017.

1. Educação rural. 2. Educação não-formal. 3. Escolas rurais. I. Schlosser, Marli Terezinha Szumilo. II. Título.

CDD 22.ed. 370.19346
CIP-NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Marcia Elisa Sbaraini-Leitzke CRB-9/539

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO/DOCTORADO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O VIVER E O PRODUZIR A PARTIR DA FORMAÇÃO ALÉM DA
TÉCNICA: O CASO DOS EGRESSOS DA CASA FAMILIAR RURAL
SANTO AGOSTINHO/QUILOMBO, SC, NO PERÍODO DE 1990 A 1997

Autor: Luiz Paulo Monteiro


Orientadora: Profa. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Luiz Paulo Monteiro e
aprovada pela comissão julgadora.

Data: 28 / 04 / 2017


Luiz Paulo Monteiro

Comissão Julgadora:


Prof. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schosser
(UNIOESTE – M.C.R)


Prof. Dr. José Luiz Zanella (UNIOESTE – F.B)


Prof. Dra. Carmen Rejane Flores Wizniewsky (UFSM)

Francisco Beltrão - PR
2017

Este trabalho é dedicado aos meus pais, Aderbal e Cecília (in memoriam); ao meu irmão Antonio, pelo incentivo em todos os momentos; à minha ex-esposa, Luciele; à minha grande amiga Marluci; ao meu grande camarada-irmão Valdir; à professora Marli, por sua marca de humanidade e aos jovens camponeses e às suas famílias, pelo processo de resistência no seu espaço de vivência.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

A tantas pessoas que foram importantes no decorrer da minha vida profissional, que se esforçaram para que eu estivesse aqui e que continuarão a me incentivar.

À professora doutora Marli Terezinha Szumilo Schlosser, por tudo que fez para me apoiar e orientar nesta caminhada; reconheço que teve de se privar de muitos de seus momentos familiares, de formação, de lazer para dedicar-se a este trabalho. Obrigado pela disposição em trabalhar comigo nesta pesquisa, pela ajuda de fundamental importância para a conclusão desta dissertação e pela compreensão dos problemas de saúde que tive na família durante o período de elaboração escrita deste trabalho.

Ao professor doutor Clésio Acilino Antônio, ao professor doutor José Luiz Zanella, à professora doutora Rosana Cristina Biral Leme – pelas observações e sugestões na banca de qualificação. Também agradeço a professora doutora Carmem Rejane Flores Wizniewsky, que prontamente atendeu o convite para se fazer presente na banca de defesa.

Ao meu grande amigo Valdir, pelo apoio e incentivo nos mais variados momentos.

Aos meus camaradas do sindicato e escolas Gildomar, Odacir, Sônia, Paulo, Joseane, Daiane, Regina, Marivalda, Maria Gilvane, Zilmara e Ivania, pela luta em conjunto por nossos direitos.

À minha amiga Marluci Belusso, pelo carinho e incentivo, nos momentos difíceis.

À minha colega e amiga Eduarda Nicola, pela paciência e amizade demonstrada no caminho de construção deste trabalho.

Às revisoras, Araceli Pimentel Godinho, Marcia Elisa Sbaraini Leitzke, Gabriela Geron, Silvana Aparecida de Deus pelo empenho em deixar o texto da dissertação, devidamente adequado.

Aos jovens camponeses que foram meus alunos na Casa Familiar Rural de Xaxim e a suas famílias: fizeram com que, ao ensinar, durante 14 anos, eu também aprendesse muito.

Aos jovens egressos da Casa Familiar Rural de Quilombo, os quais me acolheram bem em suas residências para a concretização desta etapa de conclusão da dissertação.

Aos que construíram a história da CFR Santo Agostinho de Quilombo, principalmente aos pais, jovens e demais parceiros dessa instituição.

Aos colegas da CFR Xaxim e também às escolas onde eu trabalho: Romildo Czepanhik, Dom Bosco, CEJAX e Custódio de Campos.

À minha família, pela tolerância comigo nos momentos em que eu estive afastado do seu convívio, em especial à minha mãe, Cecília, que vive eternamente no meu coração.

“Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem... A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos.”

Karl Marx

PREFÁCIO

Saindo do Campo, mas o campo jamais sairá de mim...

Desde cedo percebi o quanto seria importante valorizar o trabalho, pois somente com o trabalho livre, como diz Paulo Freire, é que o homem realmente consegue fazer a leitura do mundo e, desta forma, buscar sua felicidade. Com doze anos, comecei a trabalhar como vendedor, batendo de porta em porta para comercializar meus produtos; e, aos quinze, também trabalhei como auxiliar de pedreiro na construção civil – busquei dessa maneira minha sustentabilidade econômica, e também consegui subsidiar meus estudos, em escola pública.

Minha família e eu, então com cinco anos, viemos morar na cidade, pagamos aluguel em porão; mas nunca perdi meus laços de afeto com o meio rural. Sabia das limitações existentes: meu pai, como trabalhador assalariado do campo, foi mais um migrante do meio rural para a cidade em busca de uma vida melhor.

Com o passar do tempo, percebi o quanto o estudo era importante. Completei, então, o Ensino Médio; e formei-me como professor no Curso de Magistério. Após a conclusão do Magistério, comecei a trabalhar em escolas multisseriadas do meio rural; morava na própria comunidade durante a semana de aula, indo para a residência dos meus pais nos fins de semana.

Em 2001, consegui ingressar na universidade, no curso de Geografia; com muita força de vontade, passei no vestibular, e quem era professor estava isento de pagar a mensalidade. Isso fez com que eu fosse o primeiro da família a ingressar em um curso superior. Venho de família humilde, meu pai era, bem como meu irmão, proletário da agroindústria de carne de frango, com condições mínimas para a sobrevivência. Quatro anos depois, licenci-me na área.

Por ser professor, senti-me realizado em colaborar com a minha mãe Cecília (*in memoriam*) no seu processo de alfabetização e presenciar, anos mais tarde, a assinatura do seu nome, sem carimbo, na sua nova identidade; essa grande batalhadora do campo e da cidade, com todas as suas dificuldades, conseguiu me educar da melhor forma possível.

Em 2003, comecei a trabalhar na Instituição Casa Familiar Rural de Xaxim, que era e continua sendo dirigida por uma associação de agricultores e trabalha com a Pedagogia da Alternância. Dediquei-me e participei dos cursos de formação e, acima de tudo, apaixonei-me cada vez mais pelo trabalho desta entidade.

Em 2006, tive a oportunidade de realizar uma especialização em Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Sustentável, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *campus* Pato Branco, inserindo-me e mergulhando de corpo e alma na pesquisa – sobretudo, aprofundei meus conhecimentos sobre Casa Familiar Rural e Pedagogia da Alternância. Em 2009, fiz outra especialização, no Instituto Federal de Santa Catarina, sobre Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, realizando um trabalho de pesquisa com os jovens egressos da CFR de Xaxim.

Desde 2002, logo que consegui a efetivação em uma escola multisseriada do campo, filiei-me ao Sindicato dos Servidores Públicos Municipais; participei de muitas lutas, entre elas, a da vinculação da lei do acesso de área¹, o que demorou dez anos para ocorrer. Ou seja, fiquei 11 anos atuando como um profissional que recebia somente com o Ensino Médio mesmo possuindo licenciatura e especialização, por motivos meramente políticos. Mas nunca desisti, com apoio, principalmente, de duas grandes pessoas: Valdir Skrzypczak e Gildomar Michelin. Também atuei como monitor, professor, coordenador e diretor da Casa Familiar.

No fim de 2014, fui aprovado no processo de seleção de mestrado em Geografia na Unioeste, concluindo esta pesquisa sobre os jovens egressos da primeira Casa Familiar (Santo Agostinho – Quilombo) em Santa Catarina.

Com convicção posso registrar quão importante é, para um trabalhador da educação, fazer um curso de mestrado em uma Universidade Pública; com muita labuta, mesmo com diversas dificuldades encontradas no caminho, conseguir realizar uma pesquisa com cunho científico.

No transcorrer desse tempo, as disciplinas cursadas durante o período de estudo, juntamente com a banca de qualificação, contribuíram decisivamente para a construção deste trabalho.

Com certeza, buscar informações sobre esses sujeitos egressos é resgatá-los, analisar sua vivência, que também faz parte da minha vida, pois posso até ter saído do campo, mas o campo jamais sairá de mim.

¹ Lei Complementar n. 128/2013, de 28 de novembro de 2013, do município de Xaxim, que trata do Plano de Cargos e Salários, articulado pelo coletivo dos profissionais, por meio do sindicato.

RESUMO

O VIVER E O PRODUZIR A PARTIR DA FORMAÇÃO ALÉM DA TÉCNICA: O CASO DOS EGRESSOS DA CASA FAMILIAR RURAL SANTO AGOSTINHO/QUILOMBO, SC, NO PERÍODO DE 1990 A 1997

Esta investigação pretende expor aspectos relacionados à formação para o mundo do trabalho dos jovens egressos da Casa Familiar Rural Santo Agostinho, de Quilombo, da primeira turma que se formou no Estado de Santa Catarina, em 1997, tendo ingressado na instituição em 1993. Ainda, busca-se fazer uma análise da ação educativa dessa instituição e das repercussões por ela causadas no espaço socioeconômico das famílias desses jovens. Inicialmente, é realizada uma análise da metodologia adotada nesta pesquisa, ou seja, a utilização do materialismo dialético, no qual capital e trabalho não estão separados, mas unidos dialeticamente na produção capitalista, na perspectiva da formação dos jovens. Posteriormente, no primeiro capítulo, é realizada retrospectiva histórica das instituições educativas que utilizam a Pedagogia da Alternância no seio de sua formação, desde a Europa até as razões da implantação no Brasil, e as suas diferenças. O segundo capítulo trata da história de constituição da Casa Familiar Rural Santo Agostinho, em Quilombo, ou seja, registra uma análise do espaço de estudo dos jovens egressos e também uma breve compreensão da metodologia e dos instrumentos da Pedagogia da Alternância, dos agentes envolvidos – os jovens, as famílias (associação) e os parceiros. Também, ressalta-se o papel do monitor no processo de formação dos jovens e das suas famílias; e, ainda, realizam-se algumas reflexões sobre a Pedagogia da Alternância no contexto da Educação do/no Campo. O terceiro capítulo, por sua vez, trata da análise da situação socioeconômica dos jovens egressos da CFR Santo Agostinho depois de quase duas décadas. Ao mesmo tempo, faz um resgate da formação recebida na perspectiva de aproximação entre trabalho e educação, com vistas a perceber se o trabalho foi concebido como princípio educativo, como foi a preparação desses jovens para o mundo do trabalho, numa relação dialética. Findando, há a análise dos resultados, com a apresentação de gráficos relacionados à pesquisa, analisando-se a conjuntura socioeconômica da família, como também dados concretos e históricos, a partir de entrevistas e análise documental da Casa Familiar Rural Santo Agostinho.

Palavras-chave: Casa Familiar Rural. Pedagogia da Alternância. Jovens egressos. Educação. Trabalho.

ABSTRACT

YOUNG PEOPLE OF THE FIRST RURAL FAMILY HOUSE OF SANTA CATARINA: A CASE STUDY IN QUILOMBO FROM 1990 TO 1997

This investigation intends to expose aspects related to training for the labor world of the young people who graduated from the Santo Agostinho Rural Family House in Quilombo, the first group that graduated in the State of Santa Catarina in 1997 that joined the institution in 1993. Still looking for making an analysis of the educational action of this institution and the repercussions caused by it in the socioeconomic space families of these young people. Initially is done an analysis of the methodology adopted in this research that is, the use of dialectical materialism, in which capital and labor are not separated but joined dialectically in capitalist production in the perspective of the formation of young people. Later, a historical retrospective of the educational institutions that use the Pedagogy of Alternation within their formation, from Europe to the reasons of the implantation in Brazil, and their differences, is carried out. The second chapter deals with the history of the formation of the Santo Agostinho Rural Family House in Quilombo, that is, it registers an analysis of the study space of the young graduates and also a brief understanding of the methodology and instruments of the Alternation Pedagogy of the agents involved, Young people, families (association) and partners. Also, the role of the monitor in the training process of the young people and their families is emphasized; And also some reflections on the Pedagogy of Alternation in the context of Field Education. The third chapter, on the other hand, deals with the analysis of the socioeconomic situation of the young graduates of CFR Santo Agostinho after almost two decades. At the same time, it makes a redemption of the training received in the perspective of an approximation between work and education, in order to see if the work was conceived as an educational principle, as was the preparation of these young people for the world of work, in a dialectical relation. In the end, there is the analysis of the results, with the presentation of graphs related to the research, analyzing the socioeconomic situation of the family, as well as concrete and historical data, based on interviews and documentary analysis of the Santo Agostinho Rural Family House.

Keywords: Rural Family House. Pedagogy of Alternation. Young graduates. Education. Work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura da pesquisa.....	20
Figura 2 – Representação do Brasil, Estado de Santa Catarina, com destaque para o recorte da região Oeste catarinense evidenciando o município de Quilombo.....	24
Figura 3 – Imagem de uma das primeiras <i>MFRs</i> , com a inserção de garotas, em 1939.....	32
Figura 4 – Imagem da <i>MFR</i> Centro de Formação de Aprendizizes da Arte com a Madeira, cidade de Cormaranche-en-Bugey, província de Ain, região da Auvergne-Rhône, Alpes Franceses	33
Figura 5 – Sete experiências diferenciadas de formação dos CEFFAs	38
Figura 6 – Imagem da EFA Municipal Normilha Cunha dos Santos, em Barra do São Francisco (ES)	41
Figura 7 – Fatores para a implantação dos CEFFAs no Brasil	45
Figura 8 – Principais movimentos sociais fundados pela luta e dignidade dos povos camponeses.....	49
Figura 9 – Entidades que contribuíram para o processo de criação da CFR Santo Agostinho, em 1990	50
Figura 10 – Município de Quilombo- no Oeste de Santa Catarina-Brasil, com destaque especial para a localização do CFR Santo Agostinho.	52
Figura 11 – Localização da CFR Santo Agostinho e municípios de abrangência na sua fundação.....	54
Figura 12 – Lei de criação da EFR Santo Agostinho	55
Figura 13 – Disciplinas que faziam parte da grade curricular na formação dos jovens egressos entre 1993 e 1997.....	56
Figura 14 – Imagem da EFR Santo Agostinho, Quilombo, SC, em 1991, com destaque para a informação de apoio do governo do Estado de Santa Catarina	57
Figura 15 – CFR Santo Agostinho, Quilombo, em 2016	59
Figura 16 – Os pilares da PA.....	60
Figura 17 – Esquema das dimensões formativas do conhecimento previstas na PA	61
Figura 18 – Principais Instrumentos da PA, a partir dos Jovens e suas famílias.....	65
Figura 19 – Croquis das unidades de produção dos jovens e suas famílias (G e H)	67
Figura 20 – Principais instrumentos da PA	68
Figura 21 – Foto dos primeiros formandos da CFR Santo Agostinho, de Quilombo, juntamente com parceiros e monitores, em 1997	117

Figura 22 – Jovem G, com o desenvolvimento de atividades agroecológicas na sua unidade de produção familiar.....	118
Figura 23 – Estrutura da CFR Santo Agostinho, as ampliações atuais e o início das obras da CFR em meados da década de 1990.....	121
Figura 24 – Parte da unidade da produção do jovem B, escolhida pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário como terceira melhor propriedade da agricultura familiar do Brasil, em 2013.	124
Figura 25 – Atividade de apicultura realizada pelo jovem D.....	125

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Instrumentos da PA mais relevantes, segundo a opinião dos Entrevistados	69
Gráfico 2 – Estimativa dos Jovens egressos da CFR Santo Agostinho que permanecem no campo ou estão na cidade	85
Gráfico 3 – Média de área de Terra dos Entrevistados em Ha	90
Gráfico 4 – Ocupações Profissionais dos Entrevistados	92
Gráfico 5 – Estado Civil dos Entrevistados.....	94
Gráfico 6 – Escolaridade dos Entrevistados	98
Gráfico 7 – Município de Residência dos Entrevistados.....	100
Gráfico 8 – Filiações Político-Partidárias dos Jovens Egressos	101

LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

ACARESC – Associação de Crédito e Assistência Rural do Estado de Santa Catarina
ALDIS – Associação Local por um Desenvolvimento Local Solidário da França.
APACO – Associação dos Pequenos Agricultores do Oeste Catarinense
ARCAFAR-SC – Associação das Casas Familiares Rurais de Santa Catarina
ARCAFAR-SUL – Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
ARCAFAR-RS – Associação das Casas Familiares Rurais do Rio Grande do Sul
CEE/SC – Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância
CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEPAGRO – Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo
CFR – Casa Familiar Rural
ECRs – Escolas Comunitárias Rurais
EFA – Escola Família Agrícola
EPAGRI – Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina
EPAs – Escolas Populares de Assentamentos
ETAs – Escolas Técnicas Agrícolas
FETAESC – Federação dos Trabalhadores em Agricultura de Santa Catarina
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA-Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR – Maison Familiale Rurale
MMA – Movimento das Mulheres Agricultoras
MMC – Movimento das Mulheres Camponesas
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PA – Pedagogia da Alternância
PF – Plano de Formação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PROJOVEM – Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais
SAAGRO – Sociedade dos Agricultores da Linha Sachet, Quilombo

SCIR – Secretaria Central de Iniciativas Rurais

SIMFR – Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNMFREO – Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d'Éducation et d'Orientation

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	CONFIGURAÇÃO HISTÓRICA DAS CFRs.....	30
2.1	O BERÇO DAS <i>MAISONS FAMILIALES RURALES (MFRs)</i> : EUROPA – AS EXPERIÊNCIAS FRANCESA E ITALIANA	30
2.2	A DIMENSÃO HISTÓRICA DOS CEFFAs E AS MOTIVAÇÕES DA SUA IMPLANTAÇÃO NO BRASIL.....	35
2.3	A DIMENSÃO HISTÓRICA DAS EFAs E DAS CFRs NO BRASIL: BREVE CARACTERIZAÇÃO	39
2.4	AS EXPERIÊNCIAS EUROPEIA E BRASILEIRA: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS	42
2.5	OCUPAÇÃO DO OESTE DE SANTA CATARINA: O AMBIENTE CONSTRUÍDO HISTORICAMENTE POR CONTRADIÇÕES, PROPÍCIO PARA A IMPLANTAÇÃO DA CFR SANTO AGOSTINHO.....	46
3	RECORTE HISTÓRICO DA PRIMEIRA CFR EM SANTA CATARINA, EM QUILOMBO: A CONSTRUÇÃO DA CFR SANTO AGOSTINHO E A PA	53
3.1	MAS, AFINAL, O QUE É A PA?	59
3.2	ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NA ALTERNÂNCIA	62
3.3	O MONITOR EDUCADOR, ASSOCIAÇÃO, FAMÍLIA E OS PARCEIROS	74
3.4	A PA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E AS CFRs.....	78
4	QUEM SÃO E ONDE ESTÃO OS PRIMEIROS JOVENS FORMADOS PELA CFR DE QUILOMBO?	83
5	A FORMAÇÃO DOS JOVENS NA CFR SANTO AGOSTINHO E AS POSSIBILIDADES PARA O MUNDO DO TRABALHO.....	105
5.1	PENSAMENTO DE GRAMSCI: A ESCOLA UNITÁRIA, APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO	107
5.2	A ESCOLA UNITÁRIA DE ANTONIO GRAMSCI E A CFR SANTO AGOSTINHO.....	114
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
	REFERÊNCIAS	135
	APÊNDICES.....	145
	APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	146

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com os jovens egressos da CFR Santo Agostinho, município de Quilombo (SC), em 1993	148
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com os pais dos jovens egressos da CFR Santo Agostinho, município de Quilombo (SC), em 1993.....	150
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com os monitores que trabalharam na CFR Santo Agostinho, município de Quilombo (SC), a partir de 1993	151
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com pessoas que representam as entidades parceiras da CFR Santo Agostinho, município de Quilombo (SC), desde 1993.	152
APÊNDICE F – Lista dos entrevistados	153

1 INTRODUÇÃO

Este texto foi construído a partir da análise da situação socioeconômica dos jovens egressos da primeira CFR em Santa Catarina, no município de Quilombo. Trata-se da CFR Santo Agostinho, em funcionamento desde 1993. Sabe-se que são poucos os estudos sobre os egressos das CFRs do Sul do Brasil, sobretudo de Santa Catarina – onde estão, o que estão realizando, como se constituem atualmente, sua inserção socioeconômica, cultural, política, entre outros fatores. Retomar suas condições de vida e trabalho se caracteriza como o problema levantado para a realização deste trabalho, ou seja, problematizar o processo de formação recebido e também suas condições para o mundo de trabalho até o presente momento.

Portanto, compreender o processo de formação, bem como a interação no mundo do trabalho, dos sujeitos egressos da primeira turma formada em Santa Catarina da CFR, em Quilombo, e sua situação atual, a partir da Pedagogia da Alternância-PA, é o principal objetivo deste trabalho.

Analisar o contexto do viver e produzir desses sujeitos, os espaços que ocupam na comunidade, como são e como estão as famílias, analisar a estrutura dessas instituições que formam jovens filhos de camponeses implicam estruturar os resultados obtidos de modo a contribuir com a filosofia de fazer com que o jovem permaneça no campo, uma vez que as escolas no/do campo sofrem no atual contexto por um processo de desestruturação por parte dos governos. Esse desamparo é produto do antagonismo de classes em permanente conflito, no qual o Estado assume aparência de impessoalidade, colocando-se como poder acima e distante da sociedade para amenizar o conflito entre as classes (ENGELS, 1984). Assim, muitas vezes, alega-se falta de estrutura e de “público”, inclusive nas CFRs, para justificar o fechamento das escolas do/no campo.

Para a realização deste trabalho, foi realizada uma busca em documentos históricos na CFR Santo Agostinho, como atas, documentos da CFR na época da sua constituição, decretos, entre outros que tratem da construção histórica da instituição. Ainda, foram elaborados questionários, para diferentes grupos: uma amostragem de dez (10) jovens egressos, dum total de trinta e três jovens formados em 1997; dez (10) pais; três (3) monitores que trabalharam na CFR entre 1993 e 1997; três (3) entidades parceiras nesse período.

Thompson (1992) destaca que perguntar exige habilidade, e existem diferentes estilos de entrevistas, que vão desde a que se faz sob a forma de conversa amigável e informal até o estilo mais formal e controlado de perguntar. O bom entrevistador acaba por desenvolver uma

variedade de métodos que produz os melhores resultados e se harmoniza com sua personalidade.

Entende-se que a atual conjuntura agrária do oeste de Santa Catarina se caracteriza pelas pequenas propriedades rurais, fruto do processo de colonização dos migrantes ítalo-teuto-sul-rio-grandenses², histórico e excludente, não deixando de ignorar o processo de ocupação dos povos indígenas e dos “caboclos”³.

Mas, assim como as populações inicialmente excluídas, boa parte dos jovens do campo do Oeste catarinense tem características em comum com o jovem de qualquer outro lugar: mudanças no relacionamento familiar, dúvidas, ansiedades e expectativas em relação ao futuro profissional que está sendo desenhado. Embora a população de baixa renda tenha dificuldades de acesso e oportunidades no que se refere a educação, saúde, lazer, cultura e trabalho, quando se observa esse quadro com os olhos voltados para a juventude do campo, percebe-se que a realidade é mais dramática. Diante desse contexto, mostra-se urgente a busca de estratégias e caminhos para a construção de políticas públicas específicas⁴, pois os jovens não se sentem motivados a continuar no campo em virtude do processo de precarização do trabalho e de ganhos minimizados em termos de renda.

Assim, os seus anseios, os seus saberes são ignorados, em vez de haver uma perspectiva de valorização dos elementos de ordem cultural, dos seus direitos, para a busca da melhoria da qualidade de vida, respeitando suas raízes, como, por exemplo, aquilo que é passado de geração a geração, as tecnologias alternativas, a resistência aquilo que é imposto pela sociedade capitalista, os elementos de ordem produtiva contra o processo de modernização forçada da agricultura, entre tantos outros aspectos.

Evidente que nem todos seguem essa dinâmica, não se podendo generalizar, em virtude do processo contraditório existente no sistema capitalista: ao mesmo tempo que uns tentam a resistência, outros se inserem de forma abrupta no contexto do capital. Pois, ao passo que existem aqueles que defendem a Educação no/do Campo, há os que defendem a Educação Rural: a muitos interessa ampliar a produtividade do trabalhador, com a qualificação, especialização e modernização da agricultura, por mecanismo tecnicistas puramente profissionalizantes.

² Segundo Werlang (2006), a palavra “colonização” quer dizer ocupação de um novo chão, exploração e comercialização da erva, das madeiras e das terras, principalmente pelos descendentes dos europeus vindos do Rio Grande do Sul.

³ Normalmente, refere àquele luso-brasileiro miscigenado com europeu, indígena e negro.

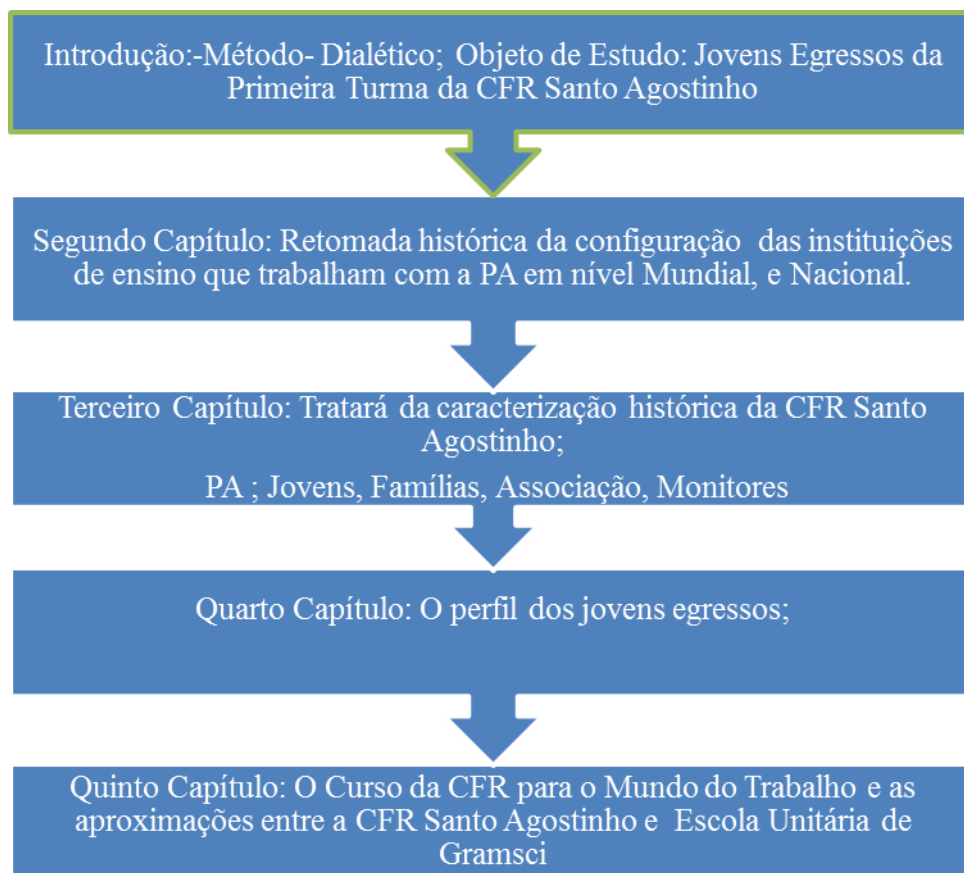
⁴ O PRONAF JOVEM é exemplo de política pública canalizada aos jovens do campo; criado em 1996, é destinado aos jovens que concluem seus estudos em escolas agrícolas e escolas que utilizam a PA, a partir do terceiro ano de formação, ou jovens egressos.

No entanto, conta-se hoje com instituições escolares, principalmente as que nascem no interior de movimentos sociais, que procuram não vincular e reproduzir o paradigma de desvalorização do jovem do campo, tanto social quanto econômico. Na contramão desse processo, há a CFR como uma dessas entidades que tentam valorizar o jovem na sua realidade, buscando, por meio da PA, um processo que emancipe o sujeito, que vislumbre o trabalho como princípio educativo e não alienante.

Evidencia-se, desta forma, que o espaço de vivência desses jovens vem sendo historicamente modificado em virtude do processo de especialização do processo produtivo, e da integração crescente da agricultura vinculada ao agronegócio. Muitos jovens, em virtude do processo de precarização do trabalho e da renda, podem vislumbrar na cidade uma possibilidade de melhoria na sua vida, trabalhando em prol do agronegócio, em alguma das grandes agroindústrias da região. Além disso, as propriedades rurais se estruturam a partir das especializações de produção que as agroindústrias vão impondo, deixando de lado o autoconsumo.

Pesquisar sobre os jovens egressos da CFR Santo Agostinho é tentar visualizar uma educação que pode ter feito a diferença na vida dos jovens. A figura 1, a seguir, ilustra a síntese desta dissertação, vislumbrando o que o trabalho visa pesquisar e sua estrutura de organização.

Figura 1 – Estrutura da pesquisa



Fonte: elaboração do autor, 2016.

Especificamente, objetiva-se neste trabalho realizar uma retomada histórica das instituições que utilizam a PA – em âmbito nacional e da própria instituição estudada –, como também retomar elementos importantes que tratam da própria PA, seus instrumentos e pilares por exemplo. Analisar o viver e produzir dos jovens egressos torna-se também o objetivo primordial para a efetivação desta pesquisa. Comparar os elementos fundamentais entre a CFR Santo Agostinho e a Escola Unitária de Gramsci também se constitui como um elemento fundante para a concretização deste trabalho.

A CFR Santo Agostinho, localizada em Quilombo (SC), tem sua história traçada a partir de um programa de intercâmbio entre Brasil e França desde 1990. Agricultores e autoridades visitaram aquele país, conheceram o projeto e o implantaram no município catarinense após debate com a comunidade. A comunidade, entusiasmada com os depoimentos, articulou-se com organizações governamentais e não governamentais (sindicatos, associações) que tinham como objetivo comum o processo de tentar evitar o êxodo das populações mais jovens para as cidades, na busca de criar mecanismos para a

educação que venham ao encontro dos anseios dos jovens e suas famílias no/do campo, fundando a instituição mencionada.

Um dos embriões para a estruturação do projeto nasceu a partir da CEPAGRO, com o objetivo primordial de articular intercâmbios com a Associação Local por um Desenvolvimento Local Solidário da França (ALDIS)⁵.

A implantação ocorreu num contexto de lapso econômico e social do meio rural, e de êxodo rural, principalmente entre as populações mais jovens, em virtude das sucessivas crises econômicas por que o País passou, sobretudo nos anos 80 e 90 do século passado – a década perdida – e, posteriormente, com a implantação do neoliberalismo no Brasil, incentivando o processo de migração.

Esse mecanismo vinculado ao processo de modernização da agricultura, que trouxe a degradação do meio ambiente, acelerou o processo de expulsão do campo e, evidentemente, não acabou com a fome no mundo, concentrando riquezas e acentuando o processo de miséria, ampliando o processo de concentração fundiária.

De certa forma, em boa parte desses espaços educativos, evidentemente com as devidas exceções, como aquelas que fomentam parcerias com fumageiras, há resistência contra o capital, buscando valorizar as características da unidade produtiva familiar no que se refere aos saberes passados de geração a geração, bem como o respeito pelo meio ambiente, o uso racional dos recursos naturais. Ao se incentivar atividades coletivas, incentiva-se a produção de subsistência, não deixando o produtor familiar dependente da compra de produtos alimentícios que podem ser produzidos na própria unidade produtiva.

Para Santos (2003, p. 46), o território “[...] apresenta-se cada vez mais rígido, isto é, produzido para atender a uma determinada produção. Onde cada coisa tem o seu lugar: a indústria, o rico, o pobre, o território do dinheiro”. Esse processo é fruto da composição técnica e orgânica do capital. Para o autor, toda a produção é técnica, mas ela é, sobretudo, socioeconômica. E, nesse sentido, para Saquet (2004, p. 123), os “territórios são produzidos espaço-temporalmente pelo exercício do poder por determinado grupo ou classe social”.

Por isso, é importante fazer análise ampla, em escala não somente local, buscando suporte na escala global histórica para compreender o processo de formação das CFRs e, conseqüentemente, as relações dialéticas daquele determinado espaço.

Um dos elementos fundantes para a realização deste estudo foi o fato de o pesquisador ter trabalhado e vivenciado durante 14 anos a experiência no interior de um CFR, brotando

⁵ Entidade não governamental voltada ao intercâmbio técnico no campo, com ação no departamento de Mayne, na França, e interesse pela promoção da agricultura familiar.

interesse em aprofundar os estudos nessa instituição de ensino, percebendo a importância da formação na vida desses sujeitos, a partir da PA.

Nesse espaço, a formação recebida não é apenas profissional, é também humana, na busca de integrar o ser humano a uma perspectiva de luta pelos seus direitos. O movimento social nos coloca no terreno dos direitos, levando-nos a vincular a educação, no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana, com saúde, cooperação, justiça e cidadania.

Os jovens do campo são sujeitos de direitos, destacados nas místicas, nas músicas, nas bandeiras, por direito a terra, justiça, igualdade, liberdade, trabalho, dignidade, saúde, educação (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009). Portanto, compreender o processo histórico da implantação das CFRs é entender como ocorre a luta contra a exclusão à que as populações do campo estão submetidas no interior do sistema capitalista.

Após esta Introdução, no Capítulo 2, será explicitado o método para a realização da pesquisa, o qual dará o norte para a constituição e construção deste trabalho. Em seguida, será realizada uma retomada histórica das CFRs em âmbitos mundial e nacional. Sabe-se que a primeira CFR teve sua fundação motivada por reflexões e discussões em relação às demandas de problemas existentes debatidos nos diferentes segmentos da sociedade: inicialmente pela Igreja, sindicatos, cooperativas e associações em um momento delicado que vivia a França, em meados dos anos 1930, depois da Primeira Guerra e no Contexto da Crise de 1929, em que era constante o êxodo do campo dos jovens (GARCÍA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010, p. 23).

No Capítulo 3, far-se-á uma retomada dos elementos da história da implantação do projeto em Santa Catarina, mais especificamente no município de Quilombo, bem como da estrutura do método de ensino da PA, seus instrumentos, agentes envolvidos com a formação dos jovens, a CFR no contexto de Educação do/no Campo. Os princípios da PA⁶ estão baseados em assegurar o funcionamento de forma desburocratizada, barata e eficiente da aprendizagem do jovem que vive no seu meio socioprofissional e sua família.

No Capítulo 4, será desenvolvido estudo sobre o perfil dos sujeitos formados na CFR Santo Agostinho, sua condição socioeconômica no momento em que se inseriram dentro da instituição e o que desenvolvem hoje. Também será destacada a sua formação para o mundo do trabalho, ou seja, suas perspectivas para o futuro a partir da PA. Também os elementos humanos que fazem parte desse processo – associação, monitores, família, parceiros –, numa lógica de Educação do/no Campo interagindo entre si.

⁶ No terceiro capítulo, será ampliada a discussão sobre a PA e seus instrumentos pedagógicos.

No Capítulo 5, será desenvolvida uma análise sobre o Curso da CFR para o Mundo do Trabalho e as aproximações entre a CFR Santo Agostinho e a Escola Unitária de Gramsci. Nas relações de trabalho, analisa-se que o sujeito é o capital e como o ser humano é consumido, usado e se constrói numa relação educativa negativa, submisso e alienado. Por outro lado, pode-se constatar, com a análise política das condições em que trabalho e educação se exercem na sociedade capitalista brasileira, como a escola articula os interesses de classe dos camponeses (FRIGOTTO, 2012, p. 752).

Portanto, torna-se importante analisar a situação dos jovens egressos da primeira turma entre as CFRs de Santa Catarina (1993-1997), da CFR Santo Agostinho, de Quilombo, para perceber se ocorreram ou não mudanças significativas em suas propriedades e famílias no que se refere aos aspectos econômicos, culturais inerentes ao mundo do trabalho a partir da formação recebida. Além disso, perceber as aproximações existentes para o mundo do trabalho não alienado, realizar análise do passado em termos de formação e compreender o presente.

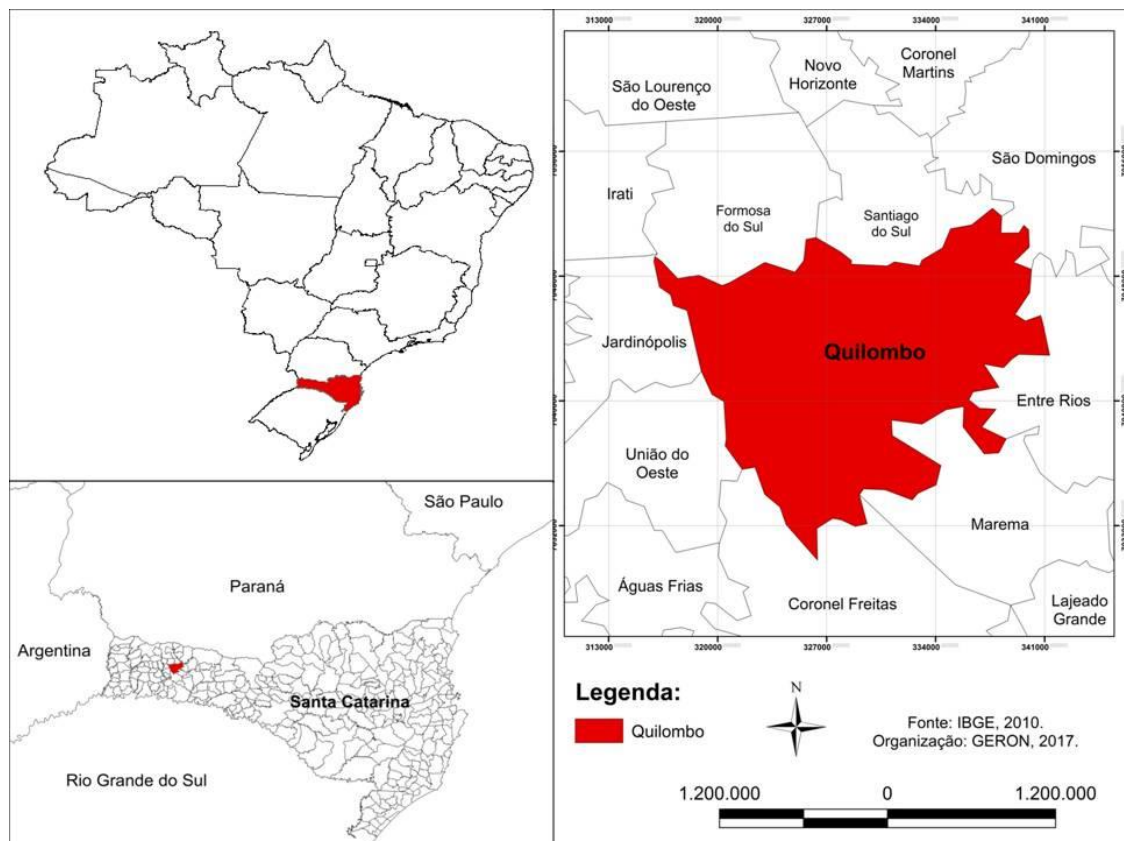
A realização desta pesquisa será pautada no método dialético, afinal trata-se de um espaço de conflitos e transformações das realidades, como descreve Santos (2003, p. 49), “pela tentativa de desvendar conflitos, a partir da análise histórica”.

Adotar o método dialético pressupõe buscar a configuração histórica, possibilitando analisar os conflitos de interesse e “instrumento racional e intelectual e racional que possibilite a apreensão da realidade objetiva do pesquisador, quando este pretende fazer uma leitura desta realidade e estabelecer verdades científicas para a sua interpretação” (SPOSITO, 2004, p. 23).

De acordo com a figura 2, a área de estudo compreende o município de Quilombo, no Oeste catarinense, onde foi implantada a primeira CFR no Estado de Santa Catarina, em 1997. Ao traçar os aspectos metodológicos da pesquisa, procura-se desvendar elementos fundantes na formação dos jovens egressos dessa primeira turma; também, será analisado o contexto histórico da época, bem como a atual situação desses jovens, com contrapontos com a formação recebida comparativamente à escola tradicional ⁷.

⁷ Refere-se à escola que se centra no professor como detentor absoluto do conhecimento, em que o conteúdo se baseia no esforço intelectual e na assimilação de informações, em alunos como bloco homogêneo, metodologias exaustivas e repetitivas, em avaliação que prima pela capacidade de memorização para decorar a lição, com prêmios e punições que estimulam a competitividade entre os alunos, alicerçado até por meio de castigos corporais, com atenção através da intimidação.

Figura 2 – Representação do Brasil, Estado de Santa Catarina, com destaque para o recorte da região Oeste catarinense evidenciando o município de Quilombo



Fonte: IBGE, (2010, organização de Geron, 2017).

O município de Quilombo está localizado a 45 quilômetros de Chapecó e a 680 km da capital do Estado, Florianópolis.

É importante destacar que, para a realização desta pesquisa sobre os jovens egressos da CFR Santo Agostinho, inicialmente foram realizados resgate teórico, revisão bibliográfica em teses, dissertações, monografias e artigos científicos relacionados à formação da PA, aos CEFFAs, às CFRs, aos jovens. Desta forma, foi realizada retomada de conceitos vinculados à Pedagogia da Alternância, de sua estrutura metodológica no contexto de Educação do/no Campo, da história da CFRs, da formação recebida pelos jovens egressos, bem como do perfil socioeconômico atual desses sujeitos, analisando como foram preparados para o mundo do trabalho.

O referencial teórico dará suporte para as diferentes indagações que ocorrerão em função da análise da modalidade de ensino diferenciada, pautada nos sujeitos do campo, na contramão da educação burocratizada brasileira e/ou ensino regular, tendo uma proposta metodológica diferenciada, não alinhada aos modelos muitas vezes engessados pelos sistemas de ensino.

Assim, a análise qualitativa dessas entrevistas acaba dando suporte às informações recolhidas, conseqüentemente, adequando a metodologia e, sobretudo, articulando as ações para problematizar da melhor forma possível a pesquisa. A análise “e a incorporação dos dados contraditórios” possibilitam o uso “de diferentes técnicas de investigação”, como a pesquisa de campo e as entrevistas (SPOSITO, 2001, p. 102), na busca de compreender a história de vida dos sujeitos da pesquisa, assim como a PA.

Para Frasson (2014, p. 24), o método dialético também possibilita construir e desconstruir o discurso e fazer o contradiscurso, pois, a partir do recorte espacial, permite a leitura da totalidade. É importante destacar que atualmente, em uma sociedade capitalista, as contradições existentes são gritantes. Compreende-se que essas contradições pressupõem a dialética do sistema capitalista, coincidindo também a teoria e a práxis, e buscando a transformação revolucionária da realidade social (LÖWY, 2009, p. 152).

Segundo Zimmermann (2014, p. 27), no contexto globalizado, competitivo e excludente, a agricultura camponesa mostra-se um desafio permanente, capaz de constituir outros sujeitos e promover o diálogo entre diferentes atores na busca de autonomia política, social, cultural e econômica. Tratando-se, como diz Fernandes (2012, p. 746), de um processo de disputa de territorialização do agronegócio, em detrimento do campesinato (desterritorialização), aquele cria um complexo de sistemas (agropecuário, industrial, mercantil, tecnológico, financeiro e ideológico). Por outro lado, existe um processo de reterritorialização, na luta contra esse modelo hegemônico. Esse alinhamento pode ser evidenciado nesta pesquisa: os jovens acabam reterritorializando seu espaço de vivência a partir da valorização da sua cultura, dos seus costumes, na luta por seus direitos, como resistência ao capital.

Assim, analisar a realidade das escolas do campo é também observar o processo de exclusão a que as populações do campo são submetidas, o qual agrava o processo de êxodo rural. O que contribui decisivamente para esse processo de exclusão são as próprias perspectivas de formação recebidas nas escolas, como destaca Skrzypczak (2013, p. 82), as quais vinculam-se a um processo voltado para o trabalho alienado no campo e na cidade (principalmente nas grandes agroindústrias), ampliando o processo de migração e de exclusão.

É importante destacar que, neste trabalho, utilizarei os termos “camponês” e “campesinato”, pois permitem apreender a complexidade do sujeito histórico que designam, diferentemente do que ocorre com outros conceitos, como “pequena produção” e “agricultura familiar”. Tratam-se, aqueles, de conceitos que possuem uma história significativa no interior das ciências sociais e que se têm relacionado às disputas políticas e teóricas travadas em torno

da interpretação da questão agrária brasileira e das direções tomadas pelo desenvolvimento capitalista no campo. Entende-se o campesinato como uma classe social e não apenas como um setor da economia, uma forma de organização da produção, um modo de vida. Enquanto o campo brasileiro tiver a marca da extrema desigualdade social e a figura do latifúndio se mantiver no centro do poder político e econômico – esteja ele associado ou não ao capital industrial e financeiro –, o campesinato permanecerá como conceito-chave para decifrar os processos sociais e políticos que ocorrem nesse espaço e suas contradições.

O conceito de “camponês familiar” traz à tona a complexa compreensão do sujeito histórico, diferentemente do que ocorre, por exemplo, com a denominação “agricultor familiar”. Segundo Fernandes (2002), em muitas pesquisas, os estudiosos que utilizam o conceito de “agricultura familiar” com consistência teórica não utilizam o conceito de “camponês”. Por outro lado, aqueles que usam o conceito de “camponês” podem chamá-lo de “agricultor familiar”, não como conceito mas como forma de organização do trabalho. Dessa maneira, ao termo/conceito “camponês”, podem ser vinculadas outras designações: “pequeno agricultor” ou “pequeno produtor”, por exemplo. Os teóricos da agricultura familiar apresentam elementos para justificar o conceito de “agricultura familiar”, como a integração ao mercado, o papel dominante do Estado no desenvolvimento de políticas públicas e o processo de modernização da agricultura (ABRAMOVAY, 1992; VEIGA, 1991).

Em termos de políticas públicas oficiais, no caso brasileiro, o termo mais utilizado com frequência é “agricultura familiar”. Conforme o IBGE (2006), a “agricultura familiar”, de acordo com Lei n. 11.326, de 24 de julho de 2006, foi assim definida:

Art. 3º Para os efeitos desta Lei, considera-se agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos:

I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais;

II - utilize predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento;

III - tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento;

IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.

§ 1º O disposto no inciso I do caput deste artigo não se aplica quando se tratar de condomínio rural ou outras formas coletivas de propriedade, desde que a fração ideal por proprietário não ultrapasse 4 (quatro) módulos fiscais.

§ 2º São também beneficiários desta Lei:

I - silvicultores que atendam simultaneamente a todos os requisitos de que trata o caput deste artigo, cultivem florestas nativas ou exóticas e que promovam o manejo sustentável daqueles ambientes;

II - aquícultores que atendam simultaneamente a todos os requisitos de que trata o caput deste artigo e explorem reservatórios hídricos com superfície total de até 2ha (dois hectares) ou ocupem até 500m³ (quinhentos metros cúbicos) de água, quando a exploração se efetivar em tanques-rede;

III - extrativistas que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos II, III e IV do caput deste artigo e exerçam essa atividade artesanalmente no meio rural, excluídos os garimpeiros e faiscaidores;

IV - pescadores que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos I, II, III e IV do caput deste artigo e exerçam a atividade pesqueira artesanalmente.

Os estudiosos da agricultura familiar defendem que aquele que vive de recursos técnicos vinculados aos processos de modernização da agricultura e integrado ao mercado não é camponês, mas sim um agricultor familiar. Assim, pode-se dizer que a agricultura camponesa pode ser, sim, familiar. Criou-se, pois, um termo supérfluo mas de reconhecida força teórico-política. E como eufemismo de “agricultura capitalista” foi criada a expressão “agricultura patronal” (FERNANDES, 2001, p. 29-30).

No caso de “campeinato”, os trabalhos pautados nesse conceito são importantes para compreender o processo de resistência e luta que existe no campo, ao mesmo tempo admitindo mas também resistindo com relações não capitalistas, na busca de valorização que priorize o trabalho e não o capital. Portanto, neste trabalho, será utilizado o termo “camponês”, conceito que vem carregado das contradições históricas que o campo brasileiro vive, inclusive remontando ao passado de lutas no campo, e projetando-se ao futuro como possibilidade. Não nos esqueçamos que os camponeses se caracterizam, principalmente, pelas relações de produção. Na economia de subsistência camponesa, o trabalho familiar merece um destaque especial, pela unidade de produção familiar, pelo controle da área de terra, ou seja, a posse. Evidentemente que “camponês” é um termo que também pressupõe, como citado anteriormente, não somente aquele que vive no campo, mas um ser histórico, de luta e também de resistência.

Serão entrevistados 10 (dez) jovens egressos da primeira turma, 10 (dez) pais dos jovens egressos da primeira turma, 3 (três) monitores que trabalharam com a primeira turma, 3 (três) parceiros da CFR Santo Agostinho que contribuíram na sua constituição – com o objetivo de analisar a importância da PA na vida dos sujeitos, de acordo com os apêndices B, C, D e E, onde estão os roteiros das entrevistas.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso da primeira turma que se formou em uma CFR em Santa Catarina, sendo escolhido um grupo de jovens, pais, parceiros e monitores da época para compreender como se deu o processo de formação, como e onde estão hoje, com quem convivem; parte-se de uma análise histórica, desde o nascimento da instituição até os dias atuais, compreendendo os fenômenos históricos. Partindo de uma

⁸ “Monitor” se designa ao profissional que atua na CFR trabalhando diretamente com o jovem e sua família; na semana que permanece na instituição e nas visitas às unidades produtivas, articula a semana (alternância).

amostra, o estudo de caso em tela consiste no estudo mais amplo da primeira CFR de Santa Catarina, que formou o primeiro grupo de jovens camponeses no Estado, realizando uma análise da formação recebida na CFR Santo Agostinho. Aqui o estudo de caso é usado quase exclusivamente para designar a análise de informação e a sua discussão.

Com base nesse pressuposto, delimitamos nosso problema de pesquisa: o processo histórico de constituição da CFR Santo Agostinho, bem como sua estrutura de funcionamento e relação com a Educação do/no Campo. Além disso, como estão constituídos atualmente esses egressos e as aproximações da CFR Santo Agostinho com a Escola Unitária proposta por Gramsci. Evidentemente que, antes de partir para o campo, realizou-se uma estruturação de leituras para melhor caracterização e elaboração da atividade de campo, por meio de entrevistas e coleta de dados.

Diante desse contexto, buscou-se averiguar como se deu o processo de construção histórica da instituição, entrevistando os parceiros que foram os artífices da implantação da CFR Santo Agostinho. Posteriormente, foram identificados e escolhidos os pais, monitores e jovens que fizeram parte desta pesquisa, observando-se sua proximidade geográfica em relação à CFR – foram escolhidos sujeitos de diferentes comunidades. Um dos questionamentos propostos para os monitores foi a proporção de jovens que permanecem no campo e cidade; responderam que a relação seria de 70% e 30%, respectivamente, desencadeando o interesse em seguir essa proporção para desenvolver as entrevistas.

Através deste estudo, pretende-se fazer uma análise em torno do primeiro grupo de jovens formados em uma CFR no Estado de Santa Catarina e investigar como se encontram esses jovens egressos hoje, observando-os e entrevistando-os *in loco*. Focaliza-se, neste trabalho, um estudo sobre os aspectos relacionados à situação socioeconômica, cultural, política dos jovens egressos, e o que a formação na instituição possibilitou aos jovens egressos da primeira turma formada na CFR Santo Agostinho, de Quilombo, Santa Catarina, a partir da PA. A primeira parte se refere a um resgate temporal da constituição das CFRs, nos diferentes níveis; em seguida, um pouco da PA. Além disso, busca-se uma análise sobre o processo de constituição histórica da CFR no município de Quilombo e a preparação para o mundo do trabalho, procurando entender como se dá essa perspectiva de formação como um espaço de formação de resistência.

O trabalho como princípio educativo ganha nas escolas a feição pedagógica, que se realiza em dupla direção. Sob a ótica do capital, de formação para as empresas, ou para contribuir ao êxodo rural, o trabalho educa para o adestramento de funções úteis à produção. Sob o olhar dos trabalhadores, o trabalho não deve ser visto só para atividade física, mas para

a compreensão dos processos físicos, científicos e histórico-sociais que sustentam a introdução de tecnologias e da sua própria organização (FRIGOTTO, 2012, p. 750).

Traçar as aproximações das CFRs com a Escola Unitária de Gramsci⁹ também é importante para ver se há expressão na unidade entre instrução e trabalho, na formação de homens e mulheres capazes de produzir mas também de serem dirigentes, governantes e politizados. Considera-se que as unidades de produção onde estão inseridos esses jovens podem ser territórios de novas relações entre homem e sociedade, homem e natureza, fazendo com que o campo possa ser encarado como espaço de contradições, de história e cultura. Como a prática dessa pedagogia não fica restrita ao espaço escolar, mas abrange o ambiente familiar, comunitário e institucional, realiza-se uma formação integral dos jovens e de seus familiares, numa perspectiva de não alienação e de libertação.

Para tanto, é importante salientar que este trabalho foi constituído a partir das leituras e reflexões teóricas pertinentes à constituição histórica das CFRs, bem como de dados inerentes aos outros elementos de pesquisa citados anteriormente, para compreender o processo de formação que os jovens receberam na CFR Santo Agostinho.

⁹ Escola que se fundamenta na busca de emancipação humana e na aquisição de maturidade intelectual, organizada como colégio: com vida diurna e noturna. O estudo se constitui de forma coletiva, em discordância com aquilo que era proposto nos liceus. Esse posicionamento da maturidade intelectual promovida pela escola está diretamente ligado ao comprometimento de Gramsci com a classe trabalhadora. Ver, de Gramsci, *Cadernos do Cárcere* (2001).

2 CONFIGURAÇÃO HISTÓRICA DAS CFRs

2.1 O BERÇO DAS *MAISONS FAMILIALES RURALES* (MFRs): EUROPA – AS EXPERIÊNCIAS FRANCESA E ITALIANA

“É verdade que a experiência das Escolas Famílias Agrícolas nasceu da classe agrícola francesa e que, provavelmente, a classe campezina europeia não é mais estrangeira à classe do campo brasileira do que a burguesia urbano-rural, mesmo brasileira”.

Paolo Nosella (1977, 96-7)

O contexto histórico francês do período entre a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Segunda Grande Guerra (1939-1945), com um processo de reestruturação da produção agrícola daquele país, levou o governo a repensar suas estratégias, buscando uma parceria entre empresários e produtores rurais, incutindo o processo de modernização da agricultura francesa. No conjunto do fomento da mudança do processo produtivo, estava a ideia da profissionalização dos jovens do campo.

Entende-se que as *MFRs* nasceram a partir de algumas perspectivas ou elementos fundantes para a sua caracterização; Gimonet (2007) argumenta: a) uma associação local responsável liderada por pais; b) uma pedagogia própria, que alterna a formação entre o centro educativo, a família, a propriedade e o meio; c) uma preocupação pelo desenvolvimento local; d) um enfoque integral da educação, que não se limita ao técnico-profissional.

Ainda nesse mesmo sentido, para García-Marirrodriaga e Calvo (2010, p. 118), as *MFRs* não nasceram por acaso, pela imposição dos poderes públicos. Tiveram seus próprios promotores – artesãos –, nos diferentes segmentos, tanto no meio urbano quanto no campo: pequenos empresários, dirigentes sindicais, sacerdotes – todos preocupados com a situação problemática de êxodo dos jovens do campo.

O contexto era de constante descaso da Igreja e do Estado com as populações campezinas, subalternas ao capital industrial. Foi sob essa análise que o Padre Granerau firmou convicção de que alguma coisa podia ser feita para devolver ao homem que trabalha a terra sua dignidade. Granerau, desde a juventude, preocupava-se com a população do campo, como pode ser observado nas palavras de Nosella (2012, p. 45):

O Estado, através dos seus professores(as) do primário, salvo algumas experiências maravilhosas, não sabia mesmo o que dizer aos camponeses a não ser o seguinte: seu filho é inteligente; não pode ser deixado na roça; é preciso encaminhar para os estudos, vencerá na vida melhor que seu pai; conseguirá uma boa posição social.

Preocupado com essas ações tanto do Estado quanto da Igreja, em 1911¹⁰, Granerau fundou um sindicato rural com o intuito de ajudar os camponeses a superar o individualismo e o isolamento. Já em 1930, deixou uma grande paróquia urbana para se instalar em uma pequena paróquia rural de Sérignac-Péboudou. No dia 21 de novembro de 1935, quatro jovens se apresentaram à Casa Paroquial para iniciar a primeira atividade de aprendizagem rural de maneira informal (NOSELLA, 2012, p. 46).

As *MFRs* nasceram num contexto de luta camponesa por educação e desenvolvimento do campo – desenvolvimento justo, não como sinônimo exclusivo de crescimento econômico. Alicerçados na PA, segundo analisa Zimmermann (2014, p. 26), como dirigentes, os próprios camponeses, jovens e monitores são incentivados a criar e desenvolver alternativas de resistência no seu espaço de vivência, dando continuidade e sucessão a seus antecessores.

Da mesma forma, esse processo influenciou o processo de implantação da CFR Santo Agostinho, a partir das lutas e da percepção de que faltava uma escola com currículo articulado a partir dos anseios dos sujeitos que não queriam ver seu espaço esvaziado das populações mais jovens, numa perspectiva de resistência ao sistema capitalista.

Vale ressaltar que Granerau não estava disposto a andar de comunidade em comunidade celebrando os ritos da Igreja, mas sim “pregando” uma formação adequada aos jovens. Ora, como fazer isso sem reunir a juventude que estava na comunidade? E como reuni-los se também necessitavam trabalhar no campo? Na coletividade, o sacerdote e um grupo de camponeses definiram que os jovens permaneceriam reunidos alguns dias por mês, em tempo integral, para, em seguida, voltarem à sua unidade de produção. Assim, também nascia na PA a Fórmula de Lauzun¹¹.

A educação voltada à realidade do jovem busca uma visão mais humanizada da realidade em que está inserido, na lógica de que lute pelos seus anseios. Evidentemente que, com o passar do tempo, essa metodologia foi-se tornando mais complexa, exigindo mudanças significativas e, sobretudo quando recebe respaldo do Estado, uma lógica de “saberes” diferenciados, sem a interferência da Igreja. As *MFRs* tiveram relação forte com a Igreja (SCIR) e com os sindicatos. É importante destacar que a *Maison Familiale* nunca foi uma escola isolada de ação e desenvolvimento socioeconômico de seu meio. Assim, como veremos no Capítulo II, a CFR Santo Agostinho também esteve articulada, desde a sua fundação, com movimentos sociais vinculados aos sindicatos e associações de camponeses.

¹⁰ Em relação às datas que são permeadas no texto, não existe um consenso quanto ao estabelecimento exato das instituições nas diferentes referências pesquisadas, justamente pelo caráter informal de sua construção.

¹¹ Trata-se da primeira experiência em alternância, em Lauzun, na França, em que os jovens permaneciam um mês em período integral na *MFR*, depois retornando à sua propriedade.

Cabe registrar que já em meados de 1937 havia o movimento *Sillon*: Marc Sangnier, no início do século XX, desenvolveu as bases da democracia social, de caráter religioso, motivando os agricultores a se organizarem em associações e sindicatos agrícolas (PLEIN, 2013, p. 51).

A seguir, na figura 3, pode-se observar uma *MFR* implantada na França, com a presença preponderante de meninas, até por ter inicialmente influência direta da Igreja Católica.

Figura 3 – Imagem de uma das primeiras *MFRs*, com a inserção de garotas, em 1939



Fonte: <http://www.mfr.asso.fr/>.

Em virtude do contexto da Segunda Guerra Mundial, houve uma pausa no processo de ampliação das instituições, principalmente no que se refere ao território francês. Lauzun começou suas atividades com cerca de 35 alunas em 17 de novembro de 1940, sendo o primeiro espaço de formação em alternância. Para a época, foi uma importante conquista no que se refere às questões de gênero, pois um Decreto-Lei assegurou a aprendizagem agrícola para jovens de 14 a 17 anos, com uma carga horária mínima de 120 horas/ano, ou seja, de um dia por mês em 1938, passou a dois dias por mês a formação das garotas em 1939.

O padre e os primeiros agricultores tinham criado a alternância, mas para eles era uma prática, não havia a reflexão sobre o que isso poderia representar para a educação, ou seja, inventaram o internato mas não construíram uma teoria sobre o ambiente educativo.

Entre 1946 e 1947, é importante destacar a presença do educador André Duffaure, quando foi elaborado o Plano de Estudo. Na época, foi um processo de democratização dos

temas, pois esse instrumento pedagógico da PA proporcionou possibilidades de diagnosticar, juntamente com o PF, as lutas e demandas do povo campesino. Entre 1945 e 1960, as *Maisons Familiales* ampliaram de 30 para 500; e a literatura pedagógica sobre a experiência foi aumentando. Hoje são mais de 1000 *MFRs* no mundo inteiro (ARCAFAR, 2017).

Atualmente, as *MFRs* não se vinculam, na França, à formação dos jovens na área agrícola, mas a formações diversas – como se percebe na figura 4, da qual consta uma *MFR* em que os jovens trabalham com a madeira. Sabe-se que, hoje, os jovens de pequenos espaços urbanos recebem, por exemplo, formação profissional para atuarem como cuidadores de idosos e de crianças.

Figura 4 – Imagem da *MFR* Centro de Formação de Aprendizizes da Arte com a Madeira, cidade de Cormaranche-en-Bugey, província de Ain, região da Auvergne-Rhône, Alpes Franceses



Fonte: Crabbe, 2016.

Portanto, observou-se que a humanização juntamente com o processo de aprendizagem de técnicas de produção adequadas para o campo, são importantes elementos na formação, pois, mesmo estando em pequenas cidades, as *MFRs* tentam evitar o processo de migração dos jovens para outros locais da Europa e para outros grandes centros urbanos. Para esse tipo de atividade, o esforço em ampliar a experiência educativa buscou manter-se fiel ao princípio fundamental da alternância: estudo – realidade territorial – profissão. Em poucas palavras, traduziu-se aqui um pouco da perspectiva de análise do processo de configuração histórica das *MFRs* na França, que é considerado o berço da PA. De forma sucinta, foram

expostas as principais circunstâncias às quais a população era submetida, numa relação de exclusão aos povos campestres da época, numa situação de miserabilidade e de grande êxodo, principalmente das populações mais jovens.

Não diferente do contexto francês, a Itália, principalmente o Sul do País, passava por um processo de exclusão, sobretudo do campo, que fazia com que os jovens se sentissem atraídos pelos encantos das cidades; num constante processo de migração, os jovens deixavam o campo em busca de melhores condições de trabalho e vida. Ora, não diversamente daquilo que foi exposto, esse processo de exclusão do campesinato e subserviência ao urbano também ocorria na realidade brasileira.

Nosella (2012, p. 46) narra que a primeira experiência de caráter internacional ocorreu na Itália, onde a *Maison Familiale* passou a ser denominada *Scuola della Famiglia Rurale*, ou simplesmente *Scuola-Famiglia*. Essas escolas nasceram primeiramente em Soligo (comuna), província de Treviso, em 1961/1962, e posteriormente em Ripes (comuna), província de Ancona, em 1963/1964.

Por outro lado, o contexto mostrava que havia problemas, como desemprego, falta de infraestrutura, e, principalmente, que a vida política e de participação ainda era resguardada a um pequeno grupo que dominava as decisões no País, como também o acesso à formação. Ao mesmo tempo que se fomentava a melhoria da formação em termos de escolarização, estava efervescente a perspectiva de formação de cooperativas, para contribuir à Nação – que passara por duas derrotas mundiais de guerras, estava mutilada em termos ambientais, econômicos e sociais, e deteriorada pelos traumas físicos e psicológicos causados pelo conflito –, com a retomada do desenvolvimento.

A formação na França à época era com material vindo por correspondência do Instituto Católico Francês, com conteúdo técnico agrícola, religioso de vida, de cultura e valores do campo, sendo realizada manutenção financeira inicialmente pelas famílias dos jovens e Igreja; posteriormente, o governo francês colaborou também com o financiamento. Assim, segundo Nosella (2014), com o efetivo afastamento do Padre Granerau do movimento, houve uma reestruturação do ponto de vista financeiro, pois foi criada a Secretaria Geral Central. Além disso, aos poucos, especialistas em educação deram aos espaços um caráter teórico, técnico e científico, saindo da alcunha mais simplista. Houve uma tônica expansão das *MFRs* na França e, conseqüentemente, uma reestruturação para o processo de expansão das *MFRs*, com a criação de uma União Nacional, Assembleia Geral, Conselho e Comissão Administrativos e Centros de Formação de Monitores.

Ainda segundo Nosella (2012), na Itália, no contexto pós-Segunda Guerra, vincula-se aos ideais dos políticos o ambiente ideal para a implantação das Escolas Família Agrícola (EFAs), com a ascensão dos partidos políticos de linha democrática de poder, com a queda do regime totalitarista fascista. Desta maneira, havia no povo a confiança e a esperança de que cada cidadão poderia exercer seu direito à vida pública, principalmente as camadas subjugadas, que reivindicavam uma formação adequada para os pares que estavam no campo. Logo, os sindicatos viram que a saída para a população do campo deveriam ser a formação e a cooperação.

A experiência das EFAs na Itália tinha dois grandes financiadores: o Ministério de Educação, por força da pressão da classe operária; e a prefeitura local, onde se instalavam as escolas. Essa experiência acabou se tornando, basicamente, uma cooperativa, porém a parte de formação possuía um peso preponderante. À luz da época, o relacionamento com os poderes públicos era bom, facilitando as relações burocráticas de instalação das EFAs, como o próprio financiamento para a manutenção do projeto, por meio da contratação de pessoal. Se, por um lado, havia a facilitação por parte dos poderes públicos, por outro, havia o desinteresse por parte dos próprios professores – na época, nem todos eram motivados para trabalhar nessa nova perspectiva de trabalho. Todavia, o que fortaleceu o processo de implantação das EFAs foi o apoio eminente da Igreja.

A experiência francesa merece destaque especial por ter sido a pioneira, nascida no contexto de um problema enfrentado pelos camponeses em uma época de recessão e crise no pós-guerra. A experiência italiana se vinculou a um contexto de articulação da sociedade, que vivia um problema semelhante ao da França, porém ancorada pelos ideais dos partidos políticos democráticos, pós-sistema totalitarista fascista, em que, por meio da formação, se buscava uma perspectiva diferente de vida, dadas as contradições existentes à época. Segundo Nosella (2012), foi uma experiência que encontrou apoio na Igreja mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos de linha democrática, o inverso do que aconteceu na França.

2.2 A DIMENSÃO HISTÓRICA DOS CEFFAs E AS MOTIVAÇÕES DA SUA IMPLANTAÇÃO NO BRASIL

Antes de entrar diretamente na discussão do processo de implantação dos CEFFAs no Brasil, faz-se necessária uma discussão em termos de contextualização dos elementos que acham terreno adequado para a existência desses espaços educativos para a formação dos jovens, de suas famílias e a valorização das comunidades nas quais estão inseridas.

O processo de territorialização do campo brasileiro se configurou de acordo com os interesses dos que, ao longo da história, dominaram a economia e a política, desconsiderando as características e as consequências desse processo nos aspectos culturais e sociais da população, inicialmente atingidos pela aculturação dos europeus sobre os povos pré-colombianos, negros, mestiços, imigrantes europeus, povos da floresta, entre outros tantos. São mais de 500 anos de investidas dos “de cima sobre os de baixo”, com a protelação do Estado, como afirma Moreira (2013, p. 49).

Segundo Skrzypczak (2013), na dinâmica pela qual passa a humanidade neste início do século XXI, percebe-se que o processo de escolarização dos trabalhadores, pela educação formal, busca a exploração, tanto do campo quanto da cidade, tendo como base a intensificação das habilidades desses trabalhadores e até, em alguns casos, das suas competências em prol do capital. Portanto, o Estado age como arbitrário e tendencioso em prol do capital, não promovendo a busca pela libertação e transformação da realidade proletária, mas a reprodução e alienação do seu trabalho.

É importante destacar que, pelo apoio do Estado, como servo do capital, a educação passa a ter importante papel na formação para o trabalho alienado, precarizando a formação dos jovens que permanecem no campo. Assim, em alguns casos, eles acabam adotando o processo de modernização da agricultura, que se apropria exclusivamente do processo de modernização, e/ou migrando para cidades que tenham as condições mínimas para trabalhar em prol do capital.

As políticas públicas educacionais, como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), contam com o apoio decisivo do Estado e das corporações nacionais e internacionais, que facilitam a implantação de formação que busque muito mais alienar do que formar criticamente um cidadão, ou seja, a ideia de qualificar para desqualificar, como analisa Skrzypczak (2013), de acordo com as demandas do mercado nacional e internacional. Assim, a educação passa a ter o papel de formar o exército de reserva para o capital.

Em meados dos anos 60 e 70 do século XX, começou no Brasil a chamada “Revolução Verde”¹², inclusive contando com o apoio das estruturas governamentais, que, basicamente, permitiram a entrada de tecnologias que vinham a beneficiar o viés econômico em detrimento dos aspectos ambiental e social do campo brasileiro, acentuando esse processo.

¹² Essa proposta surgiu com o objetivo de aumentar a produção agrícola através do desenvolvimento de pesquisas em sementes, fertilização do solo e utilização de máquinas no campo que aumentassem a produtividade, com discurso hegemônico de acabar com a fome no mundo. No entanto, o que se percebeu foi um processo de destruição dos recursos naturais e a desigualdade na distribuição dos alimentos, também gerando êxodo da população do campo para as cidades.

Segundo Ometto (2008), o agronegócio, tanto na geração de empregos e renda quanto na produção de gêneros alimentícios, é o caminho concreto e real para o combate à miséria no Brasil. Na verdade, trata-se de um grande mito, pois, desde o início do processo de implantação da Revolução Verde no Brasil, tentou-se mostrar que esse processo de modernização gerou empregos, mas sabe-se que ele buscou transformar o espaço rural brasileiro numa corveia real, em que o camponês era o sujeito amplamente explorado no interior de fazendas, perdurando o agronegócio.

Oliveira (2006) afirma que a imprensa questiona os efeitos dos conflitos do/no campo, mas não as causas. “A mídia faz uma inversão”, verifica-se sua contradição entre a disposição para a cobertura de massacres como os de Corumbiara, Eldorado dos Carajás, e a ausência de questionamento sobre os conflitos diários. Quanto à mídia, não se pode negar seu papel importante historicamente na implantação desse processo no Brasil.

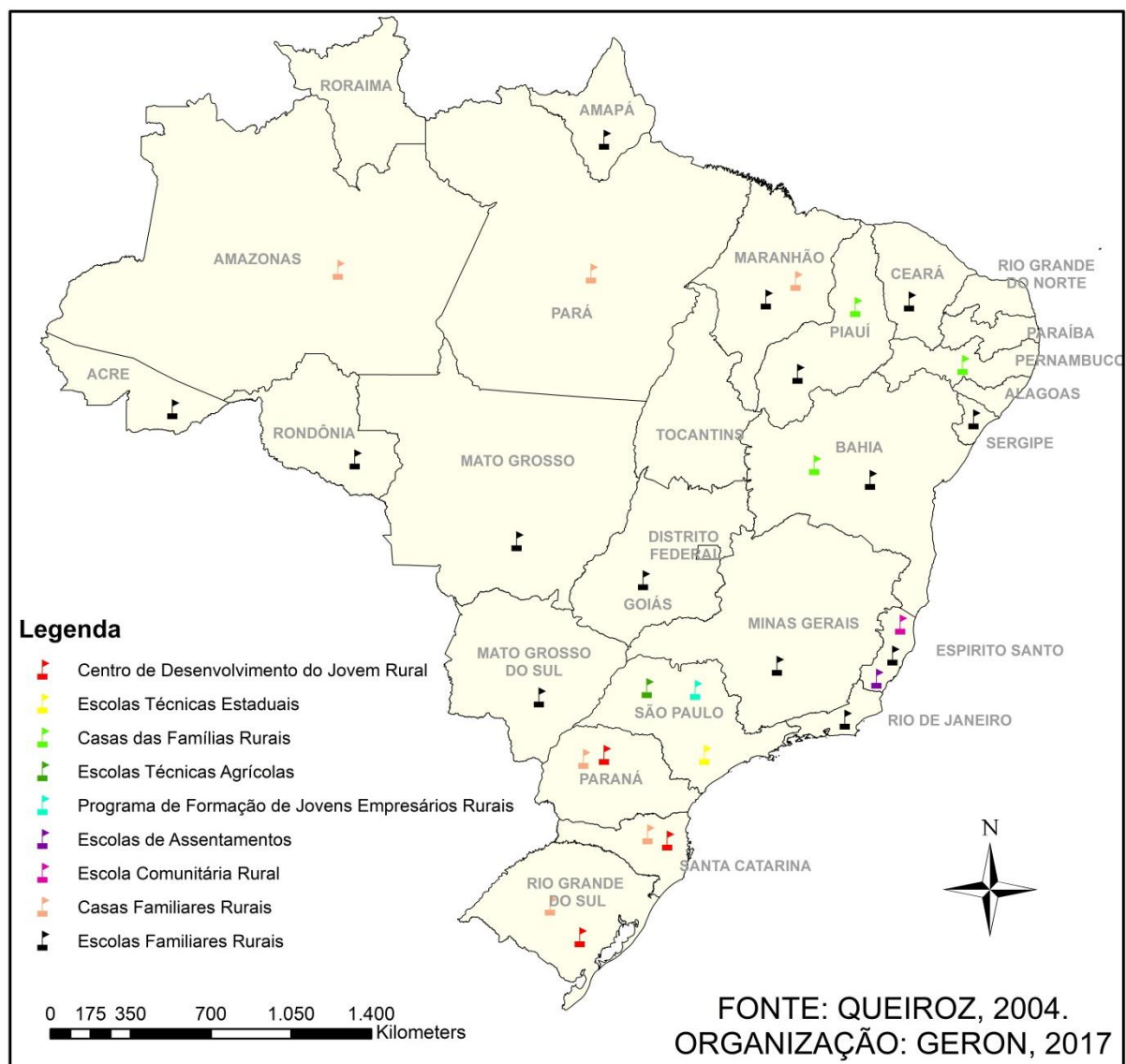
O “Pacote Tecnológico” gerou êxodo rural e, conseqüentemente, a concentração de terras nas mãos dos latifundiários, que eram e continuam sendo privilegiados com políticas de incentivo e juros mais baixos que os dos camponeses. Na década de 1960, o grande responsável pela disseminação midiática do “Pacote Tecnológico” foi justamente o rádio, como destaca Schlosser (2005), em pleno período ditatorial. Utilizavam muito esse meio de comunicação principalmente as grandes empresas, que tinham como objetivo principal desarticular aquilo que não vinha ao encontro de seus ganhos capitais, em detrimento dos saberes, valores, direitos, saúde e educação da população camponesa. Portanto, a mídia servia de apelo em prol do capital, mais importante do que o trabalho.

A modernização agrícola baseada nos preceitos técnico-científicos da Revolução Verde ocorrida no final do século XIX, sobretudo após a década de 1960, introduziu significativas mudanças nas bases técnica e econômica da agricultura (VAN DER PLOEG, 2009). Esse momento induziu um processo de especialização produtiva e a disseminação do empreendedorismo baseado na economia agroexportadora, além da forte dependência de produtos dos complexos agroindustriais.

Wanderley (2009) assegura que esse processo de modernização agrícola resultou na expulsão da grande maioria dos trabalhadores não proprietários de suas terras, dificultando a reprodução camponesa. Além disso, “menos de 10% dos estabelecimentos agropecuários brasileiros estariam integrados a essa moderna maneira de produzir” (SILVA, 1996, p. 170). O camponês, nesse sentido, passou a ser percebido como a representação do atraso: impossível ser reconhecido como um ator do progresso social.

No entanto, no Brasil, a introdução dessa relação capitalista no campo acabou por desterritorializar forçosamente um grande número de camponeses, juntamente com seus saberes tradicionais (sementes crioulas, tecnologias alternativas de trabalho, agroecossistemas, ervas medicinais, elementos de ordem cultural, entre outros) e as contradições existentes, potencialmente edificadores de outros projetos de modernidade para o campo e a sociedade; eles se viram obrigados a migrar para a cidade por não conseguirem acompanhar o ritmo e os valores da modernização.

Figura 5 – Sete experiências diferenciadas de formação dos CEFFAs



Fonte: adaptado de Queiroz, 2004, organização de Geron, 2017.

Na figura 5, estão apresentados alguns dados relevantes sobre as experiências dos CEFFAs no Brasil; a maior parte delas, articulada para o desenvolvimento na perspectiva de

resistência do camponês. Para tentar minimizar os efeitos desse processo de segregação social, econômica, cultural e de formação, articulou-se, em consonância com outros atores sociais e também com o respaldo do Estado (resultado de lutas), a fundação da CFR Santo Agostinho. Evidente que também existem instituições que, mesmo aplicando a PA, acabam por se aliar aos valores do mercado.

No fim da década de 1960, surgiu no Espírito Santo a primeira CFR no Brasil, em um local cujas dificuldades naturais e sociais eram constantes. Na região Sul, a primeira CFR nasceu em Barracão, no Paraná, em 1986 (GARCÍA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010, p. 168).

É importante destacar que os CEFFAs-Centros Familiares de Formação por Alternância são associações com conotação comunitária, constituídas por famílias, profissionais e entidades sociais governamentais que buscam resolver problemas de ordem social, econômica e cultural no campo, primando pela valorização constante da participação cidadã, com princípios da sustentabilidade ambiental e cooperação mútua. Evidentemente que existem contradições internas, como nas próprias CFRs. Muitos cursos técnicos espalhados pelas CFRs de Santa Catarina, por exemplo, oferecem o curso técnico em Agronegócio, dentro de uma lógica de campesinato. Compreende-se que, em termos de sustentabilidade e de formação cidadã, não se possui uma lógica de cooperação, pois o agronegócio prioriza o processo de modernização e de especialização da agricultura. Ainda, existem aquelas que expiram e transpiram tendências político-partidárias que não evidenciam lutas, mas subserviência. No entanto, há as que lutam pelos direitos e dignidade dos povos camponeses, valorizando sua identidade cultural.

Compreende-se que são quatro os grandes princípios ou pilares que os CEFFAS possuem: a associação de famílias que compartilha do poder educativo; a PA; a formação integral e personalizada; o desenvolvimento sustentável e solidário. Esses aspectos serão explicitados na sequência do texto, no que tange aos elementos pedagógicos da CFR.

2.3 A DIMENSÃO HISTÓRICA DAS EFAs E DAS CFRs NO BRASIL: BREVE CARACTERIZAÇÃO

Apesar de o modelo da EFA ser de fora, ele ainda é mais de dentro do que o modelo urbano de escola implantado no meio rural impondo a escolarização tradicional.

Paolo Nosella (1977, p. 34-40)

O assunto discutido neste item contemplará, também, a história das EFAs no Brasil. É importante destacar que, segundo Begnami (2002, p. 106), ao longo da existência e resistência das EFAs, apresenta-se um processo de luta e acúmulo de experiências – que vão desde a fase de implantação, passagem de escola informal para a formal, expansão do modelo desde o Espírito Santo para outros estados e também fortalecimento institucional/pedagógico – como movimento de educação alternativo à realidade brasileira.

Foi exatamente a experiência italiana que chegou ao Brasil primeiramente. Ocorreu com a vinda do padre italiano Humberto Pietro Grande para realizar um trabalho de pastoral no Espírito Santo em meados dos anos 1960, atuando em uma região agrícola, colonizada por italianos e alemães, que passava por uma crise econômica, política e social. Iniciou-se na época da ditadura militar, período em que quase todas as forças sociais mais lúcidas e comprometidas com os anseios populares foram amordaçadas. Afirma Araújo (2005, p. 91):

[...] o processo de implantação das EFAs, no Brasil, teve início no auge da ditadura militar, período em que o campo sofreu um processo de total abandono por parte dos poderes públicos, excluindo a agricultura familiar. As políticas para o campo, naquela época, estavam centradas na grande produção agropecuária, no modelo de agricultura patronal, voltada para monoculturas e o mercado externo, associado à sofisticação tecnológica, conhecida como modernização conservadora.

As EFAs iniciaram suas atividades no Estado do Espírito Santo, com a chegada de pessoas com conhecimento da experiência do projeto das EFAs na Itália. Essas articularam as famílias rurais e as lideranças políticas, populares e religiosas a fim de implantar esse projeto no Estado, o que resultou na fundação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)¹³. Aos poucos, as EFAs foram sendo disseminadas pelo interior do País, alastrando as experiências da PA, como descreve-se a seguir. Pois, a partir da discussão com a comunidade, em 1968, foi implantada a primeira EFA no Brasil (ESTEVAM, 2012, p. 116).

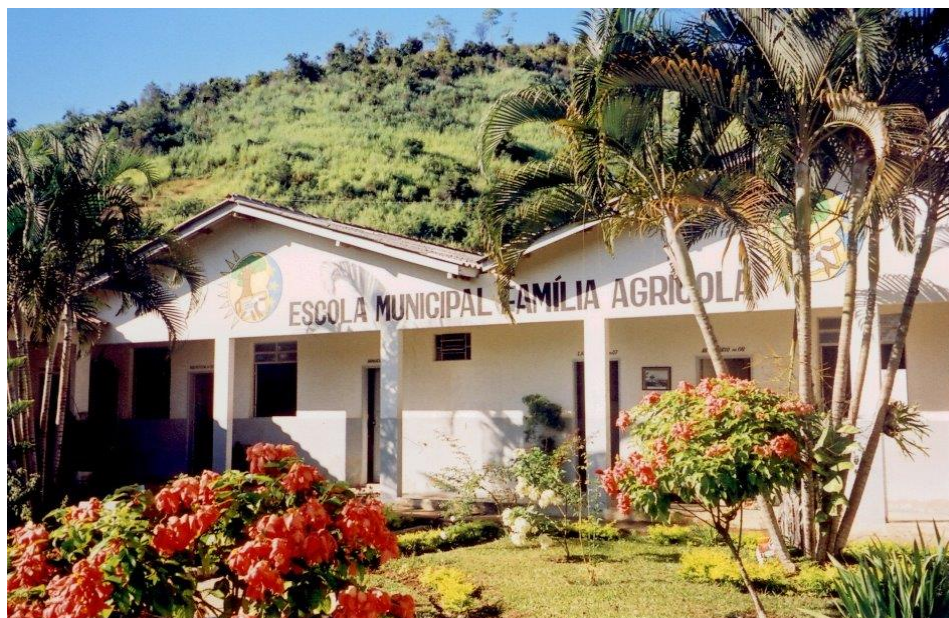
Realizando uma rápida analogia, cuja completude será exposta mais adiante, o processo do ES apresenta semelhanças com a implantação da CFR Santo Agostinho. Na figura 6, será apresentada uma das primeiras EFAs do Brasil, ou uma das primeiras experiências em alternância.

Na busca cada vez maior da desvinculação em relação ao MEPES, foi criada uma equipe pedagógica nacional na União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), responsável pela elaboração dos planos de formação (PFs) adaptados a cada região, de acordo com a sua realidade. A partir dessa autonomia, foi possível a aproximação

¹³ Esse movimento acabou articulando o fortalecimento das EFAs no Estado do Espírito Santo.

maior das *MFRs* francesas, resgatando os princípios da PA. Atualmente, o MEPES é visto como uma extensão regional da UNEFAB¹⁴.

Figura 6 – Imagem da EFA Municipal Normilha Cunha dos Santos, em Barra do São Francisco (ES)



Fonte: Almeida, 2016.

Verifica-se, também, que as EFAs nasceram pela problemática histórica de exclusão social à que os camponeses e seus filhos eram submetidos. Esses perceberam que poderia ser realizada uma educação construída a partir dos seus próprios anseios, a partir das realidades de descaso, desinteresse e submissão ao Estado daqueles que gradativamente eram excluídos da sociedade e não tinham uma perspectiva de valorização dos seus costumes e valores. Então, as EFAs apresentavam-se e apresentam-se com um processo de resistência diante de um sistema, valorizando os povos campesinos.

Segundo Estevam (2012), a criação das CFRs aconteceu por ocasião de uma viagem de técnicos do Ministério da Educação e de Secretarias Estaduais de Educação à França no fim da década de 1970. Do início da implantação das CFRs no Brasil, com o surgimento das primeiras experiências na região Nordeste, é importante destacar que, embora utilizassem a PA, nasceram independentes das EFAs, tendo influência direta das *MFRs* francesas e sendo assessoradas diretamente pela *Union Nationale des Maisons Familiales Rurales*

¹⁴ Após a desarticulação do MEPES nacionalmente, criou-se a possibilidade de unificação entre os membros das entidades que praticam a PA, criando-se a UNEFAB.

d'Éducation et d'Orientation (UNMFREO)¹⁵, com apoio direto do governo federal e também financiadas pelo Banco Mundial.

A primeira experiência de CFR surgiu em Arapiraca, Alagoas, em 1981; posteriormente, em 1984, em Riacho das Almas, Pernambuco. Mas tiveram pouca duração: a primeira, em virtude da parceria com uma cooperativa que acabava absorvendo toda a produção de fumo em corda dos camponeses (os quais eram persuadidos a vender sua produção) e não a vendia aos comerciantes locais – o descontentamento resultou no assassinato do secretário da associação e do presidente da cooperativa; na segunda, o desvirtuamento da metodologia levou o prefeito a não financiar o projeto, fechando a CFR (GILLY apud ESTEVAM, 2012, p. 120).

Em 1990, foram implantadas as primeiras CFRs no Sudoeste do Paraná, uma em Barracão e outra em Santo Antônio do Sudoeste. Em 1991, o governo paranaense começou a apoiar o projeto efetivamente. Nesse mesmo ano, fundou-se a Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR-SUL)¹⁶, para assessorar as CFRs na região Sul, dando suporte para não haver o desvirtuamento da PA, contribuindo para a realização de eventos para a formação de jovens, de famílias e, principalmente, de monitores. Também articulava e articula o processo de criação das CFRs nos municípios, buscando parceiros que apoiam a instituição.

A seguir, será feita uma retomada histórica do processo de implantação das CFRs no Estado de Santa Catarina e, em particular, no primeiro município a possuir uma, Quilombo, tratando-se da primeira turma dos jovens egressos desse espaço educativo.

2.4 AS EXPERIÊNCIAS EUROPEIA E BRASILEIRA: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

É importante destacar que tanto as *MFRs* quanto as *EFAs*, respectivamente na França e na Itália, assim como no Brasil, nasceram a partir do anseio da população que passava por dificuldades de sobrevivência, no seu espaço de vivência. Na Europa, o contexto era de reconstrução pós-Segunda Guerra, em que havia uma preocupação com a permanência da população jovem no campo, bem como com uma formação com foco nessa realidade. Percebe-se que, no caso do Brasil, perduravam a recessão, a incerteza na venda dos produtos, inflação, alta no preço de insumos, financiamentos a altos juros e o próprio processo de

¹⁵ Órgão de representação nacional para a articulação e expansão das *MFRs* no mundo adotando a PA.

¹⁶ Trata-se da entidade responsável pela coordenação e articulação das CFRs na região Sul. Além dessa instituição que representa os três Estados, existem outras entidades em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul que também se articulam, respectivamente a ARCAFAR-SC e a ARCAFAR-RS.

modernização da agricultura, somando-se à apelação midiática de depreciação da identidade da população campesina.

As três experiências (França, Itália e Brasil), nasceram a partir do processo de êxodo rural por parte, inicialmente, da população jovem masculina. Evidentemente que se tratava mais da questão de sucessão de um filho para desenvolver as atividades laborais no campo. Com o tempo, foi-se percebendo a importância da permanência da mulher jovem no campo, buscando-se a relevância da valorização feminina nesse espaço.

A experiência francesa e a brasileira têm influência direta da Igreja Católica quanto a sua criação e implantação. No pós-guerra, no caso francês, a preocupação da Igreja Católica com as questões sociais, iniciada no final do século XIX, que explica sua posição conservadora, também em relação aos camponeses, expressa-se, entre outras estratégias, pela criação da Ação Católica, que procurava antecipar-se ao movimento comunista internacional e à sua potencialidade de organização desses trabalhadores. No caso brasileiro, a Igreja Católica também exerceu enorme influência nos processos de organização dos trabalhadores rurais em sindicatos em 1960, período que antecedeu o golpe militar, vinculando-se à Teologia da Libertação¹⁷.

No Brasil, as EFAs chegaram pelo apoio institucional e financeiro da Igreja Católica, com o padre italiano Pietrogrande, por meio das pastorais sociais das Igrejas, sobretudo das Comunidades Eclesiais de Base. Por outro lado, a outra notável experiência em PA foram justamente as CFRs; embora tenham nascido no Nordeste do Brasil, tiveram mais visibilidade na região Sul. Tanto as CFRs quanto as EFAs têm aproximação com os sindicatos e as federações de trabalhadores rurais, potencializada por meio da Igreja, em pleno contexto da ditadura militar no Brasil.

No caso específico da Itália, surgiram a partir das demandas dos movimentos políticos partidários democráticos existentes a partir da Segunda Grande Guerra Mundial. Lá, chegou o modelo de escola com o aval da esfera pública, inclusive com profissionais contratados pelo governo, diferentemente do que se deu na experiência francesa. Evidentemente que após a implantação o que motivou a continuidade das EFAs foi justamente o apoio recebido pela Igreja.

Na França, os profissionais trabalhavam, a princípio, vinculados à Igreja, mas aos poucos foram-se estruturando em torno de associações, para expandir as ideias para o mundo.

¹⁷ Constituiu-se em uma corrente teológica cristã nascida na América Latina depois do Concílio Vaticano II e da Conferência de Medellín (1968). Parte da premissa de que o Evangelho exige a opção preferencial pelos pobres, especificando que, para concretar essa opção, deve usar também as ciências humanas e sociais (GUTIÉRREZ, 2000).

Na França, até o final dos anos 1960, a PA era usada apenas pelas *MFRs*, que eram respeitadas pela sociedade; no entanto, a partir do momento de crise empregatícia, consolidou-se como ação do Estado, vinculando-se à formação do sujeito que buscasse estágio remunerado, mais barato que um proletário diretamente contratado, em parcerias com empresas privadas.

Esses apontamentos fazem com que haja reflexão tônica levando-se em conta dois elementos fundantes para a implantação dessas instituições: o cenário do período entre guerras e também pós-guerra, capitalismo X socialismo, sendo que a Igreja se coloca numa posição conciliadora, como citado anteriormente, nas questões sociais; e a falta de visibilidade da população camponesa aos Estados francês e italiano, apresentando intersecção com o Estado brasileiro. Observa-se que, no Brasil, sempre se priorizou uma educação rural, a qual, diferentemente de uma Educação do/no Campo, vincula-se ao profundo descomprometimento com os camponeses, aos interesses do capital, marginalizando o camponês na sociedade. Nessa perspectiva, o Estado, de forma sutil, procura apaziguar as contradições existentes no campo, por meio de políticas compensatórias. O caso específico da CFR Santo Agostinho nasce no contexto dessas contradições.

Sintetizando, a PA, tanto nas EFAs como nas CFRs, encontra-se num plano de contradição, podendo significar uma educação voltada para os anseios dos camponeses, ou uma maquiagem por parte dos governos justamente para priorizar o mercado, no processo de acumulação do capital. Assim, há uma extensão da escola urbana no campo, modelos tradicionais de pedagogias, formação técnica voltada para o mercado empregatício, priorizando o capital em detrimento do trabalho, desrespeitando as identidades culturais dos camponeses.

Mas aparece de forma exponencial a contradição de planos sociais e educacionais, dialeticamente em disputa, dos quais podem ser apontados alguns itens, de acordo com Ribeiro (2006), explícitos na figura 7:

Figura 7 – Fatores para a implantação dos CEFFAS no Brasil



Fonte: elaborado pelo autor, 2016.

No caso do primeiro item apontado, existe uma interferência da Igreja, principalmente por meio da Teologia da Libertação, como possibilidade de superação e de resistência ao modelo desumanizador em que se prima pelo capital. No caso específico da CFR Santo Agostinho, a mãe A revela: “Procurei e procuro por meio da Igreja participar do Movimento das mulheres camponesas, trocando sementes crioulas, participando dos cursos de como usar ervas medicinais, além de lutar por nossos direitos” (A. W., Entrevista, 17 out. 2016). Constata-se, pelo relato dessa mãe, que as famílias dos jovens egressos participam ativamente da Igreja, na corrente da Teologia da Libertação.

O segundo ponto apresentado no quadro acima revela a ausência do Estado como articulador de políticas públicas para pensar nas condições de dignidade para os povos camponeses. Segundo o estudo realizado, em alguns momentos, a CFR Santo Agostinho foi ameaçada de fechamento, que não ocorreu graças ao processo de mobilização da associação e das demais associações articuladas.

O terceiro ponto se refere às experiências das CFRs e das EFAs atravessadas pelas contradições existentes, vinculado o processo sutil de exploração, que se expressa pelo processo de modernização da agricultura ou, até mesmo, pelo processo de proletarização dos camponeses no caso específico daqueles jovens camponeses e famílias que migram para a cidade a fim de trabalhar nos grandes frigoríficos.

O quarto apontamento se refere às interrogações pertinentes ao trabalho e à terra. Se, por um lado, se veem ameaçados pelo capital, por outro, como dito anteriormente, podem

estar se vinculando ao processo de proletarização nos frigoríficos – ainda, o processo de integração ou parcerias no caso das agroindústrias.

Então, ao analisar-se o contexto das CFRs e das EFAs no Brasil, percebe-se a relação dicotômica da sociedade de classes, em que a PA encontra terreno fértil de resistência por parte dos sujeitos do campo. De acordo com Ribeiro (2006), subvertem-se as teorias que lhes têm destinado um papel subordinado na transformação social, esquecendo que a separação cidade-campo é essencial à manutenção das relações sociais de produção capitalista.

Assim, percebe-se que ambas as instituições buscam, com suas contradições evidentemente, valorizar as identidades, saberes passados de geração a geração, a criatividade para as tecnologias alternativas, justamente contrapondo-se à escola de viés tradicional. Enfim, como no estudo proposto, observam o trabalho como processo e princípio educativo. Então, o importante é perceber que a formação recebida pelos sujeitos se faça relevante não somente para as atividades laborais cotidianas, mas que tenha sido importante para a mudança de paradigmas e/ou participação em movimentos, numa formação omnilateral.

2.5 OCUPAÇÃO DO OESTE DE SANTA CATARINA: O AMBIENTE CONSTRUÍDO HISTORICAMENTE POR CONTRADIÇÕES, PROPÍCIO PARA A IMPLANTAÇÃO DA CFR SANTO AGOSTINHO

De acordo com Werlang (2006, p. 19), pode-se dizer, de forma sucinta, que o povoamento da região Oeste de Santa Catarina é caracterizado por três grandes fases: a ocupação indígena, até meados do século XIX; a presença dos caboclos; e a fase da colonização com a penetração de grupos ítalo-teuto-eslavo-sul-rio-grandenses atraídos pela extração da madeira e pelo processo de “colonização”.

Entende-se que a ocupação de Santa Catarina se apresenta como uma das mais complexas e contraditórias do Brasil. Não se pode negar a existência dos povos indígenas, que foram espoliados das suas terras com a chegada dos portugueses. Com o Tratado de Tordesilhas, de 1494, que dividia as terras brasileiras entre as potências da época (Portugal e Espanha) e, posteriormente, entre Brasil e Argentina, configuraram-se espaços de contestação pelas conquistas territoriais, ignorando-se, na maior parte das vezes, as populações que já habitavam as regiões.

Evidentemente que ao longo do tempo essa região sofreu com invasões, grilagem, disputas desumanas por território, por água, por comida, desencadeando no início do século XX a Guerra do Contestado. A disputa se deu entre os estados do Paraná e de Santa Catarina,

entre os caboclos e os governos quando da construção da estrada de ferro que ligaria o Rio Grande do Sul a São Paulo. Sem recursos, o governo brasileiro, para pagar suas dívidas, acabou cedendo para a empresa credora áreas de terra às margens da ferrovia. No entanto, os caboclos e os povos indígenas que habitavam esse espaço foram expurgados de sua área de vivência, o que resultou na guerra entre 1912 e 1916.

Segundo Werlang (2006, p. 50), fundada a Guerra do Contestado, houve um processo de ocupação incentivado principalmente pelas empresas colonizadoras, em especial a Bertaso, Maia e Cia¹⁸. No Sul do Brasil, os colonos europeus construíram sua identidade em oposição aos brasileiros/caboclos. Os colonos acionavam a seu favor o pioneirismo como uma das virtudes étnicas desses camponeses.

Renk (2006, p. 10) argumenta que a representação de colonos como pioneiros seria a face pública da história, conhecida e reconhecida como história oficial e utilitária dos de origem europeia. Outra fronteira foi o trabalho: normalmente os caboclos eram subordinados ao trabalho forçado e exclusivo do corte da erva, sendo o colonizador o articulador e dono do processo produtivo dessa atividade, normalmente o dono do barbacué.

Skrzypczak e Schlosser (2014, p. 141) destacam: eram pequenos camponeses familiares vindos do Rio Grande do Sul que, sem perspectiva de conseguir terras e um contingente populacional elevado, acabaram por migrar para o oeste de Santa Catarina. Esse modelo perdurou na região até meados dos anos 1970, quando entrou em cena o processo de agroindustrialização, reconfigurando a estrutura populacional e os espaços de produção, marcados pelo processo de mudança da estrutura social e econômica das famílias dos camponeses ao processo de integração (aviários) e parceria (suínos).

Assim, pode-se dizer que, no decorrer da década 1970, a competitividade regional foi construída a partir da relação entre as agroindústrias e a produção agrícola familiar diversificada, apoiadas pelo Estado. As grandes agroindústrias possuíam poder político e direto para defender, sustentar, fortalecer esse processo produtivo de exploração na região. Esse quadro lançou a região Oeste de Santa Catarina, no discurso de desenvolvimento do capital, ao posto de modelo de desenvolvimento agrário brasileiro. Isto se deu pela

¹⁸ Com o objetivo de colonizar as terras dos herdeiros da Baronesa de Limeira, recebeu-as do Estado de Santa Catarina em troca da construção da estrada do Passo Goio-En a Passos dos Índios. A área total era o equivalente a quase 9000 colônias de terra, com 25 ha e um único dono: Ernesto Bertaso. Dentro das áreas colonizadas, destacam-se o espaço que corresponde aos municípios de Chapecó, Coronel Freitas e Quilombo (um dos 11 distritos de Chapecó). Introduziram-se, assim, na região ítalo-brasileiros. Muitos descendentes de caboclos foram expulsos do seu espaço de vivência, e aqueles mais esclarecidos reivindicavam as terras devolutas mas não eram condicionados e adaptados ao sistema; tão breve vencesse a primeira prestação do seu lote, teriam de devolvê-lo, por não terem condições de comprar as “terras de Deus” – abandonaram-nas para o Estado e, posteriormente, para os colonos europeus vindos do Rio Grande do Sul (WERLANG, 2006).

distribuição agrária minifundista e relativa distribuição de renda existente entre os produtores, como analisam Alves e Mattei (2006, p. 2).

Em meados dos anos 80 e 90, começaram a aparecer no Oeste do Estado de Santa Catarina as dificuldades na manutenção da produção agrícola, dados os moldes em que foi desenvolvida. Os fatores estruturais deram início a um processo de desarticulação entre o complexo agroindustrial e os agricultores minifundistas integrados, os quais começaram a efetuar o processo de migração para as cidades e, conseqüentemente, venderam suas terras para proprietários rurais mais capitalizados, de acordo com as exigências do mercado.

No entanto, formaram-se dois grupos de camponeses: aqueles que se colocaram a serviço da agroindústria e acataram o processo de modernização da agricultura; e aqueles que não se colocaram à disposição desse sistema. Dessa maneira, a expansão da agroindústria acontecia através da ampliação nos seus contratos com as unidades de produção, uma vez que estas não apresentavam maiores diferenciações umas das outras, garantindo assim maior número de “parceiros”¹⁹ e, posteriormente, de “integrados”²⁰, além de uma produção mais elevada.

Assim, o processo de exclusão e as desigualdades sociais – como a concentração de terras, a desvalorização da mulher no campo, a falta de infraestrutura (de estradas, de postos de saúde, de escolas do campo, dentre outros elementos que tragam dignidade à vida dos sujeitos), a falta de uma educação voltada aos sujeitos do campo, o processo de imposição tecnológica, como o proveniente do pacote tecnológico de modernização, que é desigual – criam condições primordiais para a dialética luta por direitos, articulada pelos movimentos sociais, criando um ambiente ideal para a implantação das CFRs, como a Santo Agostinho, em Quilombo.

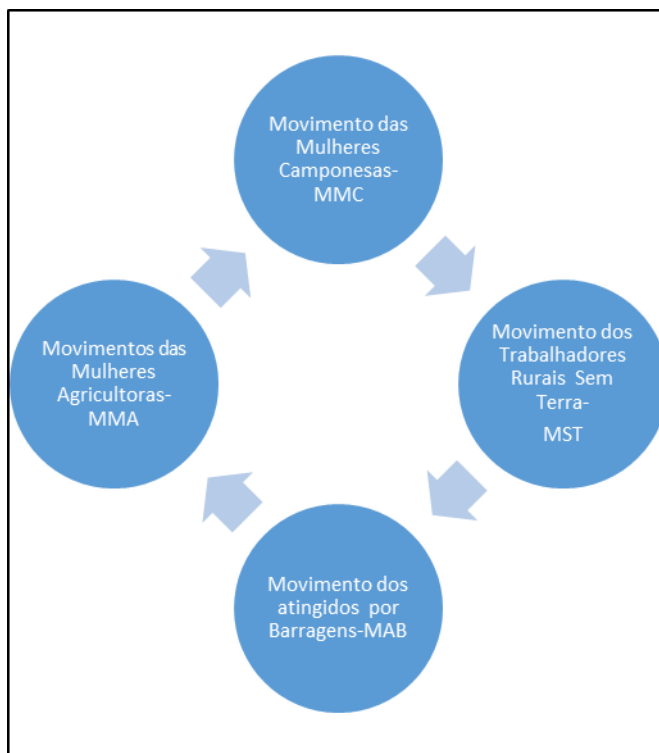
Nesse contexto de exclusão, espoliação e exploração dos camponeses, também surgiram entidades a lutar pelo direito à dignidade, vida, saúde, educação, tecnologias adequadas para o pequeno camponês, como movimentos sociais do campo²¹. Pode-se observar na figura 8 os principais movimentos:

¹⁹ Refere-se ao grupo de camponeses que acaba se proletarizando: sem direitos trabalhistas, vinculados diretamente à grande agroindústria na atividade de avicultura, dona da infraestrutura de suas propriedades para a instalação do aviário. A agroindústria fornece os pintinhos, ração, medicamentos e assistência técnica (fiscalização do processo produtivo), para ter o suporte de produção nos frigoríficos.

²⁰ Semelhante aos avicultores mas trabalhando com a atividade de suinocultura, com a mesma metodologia de produção: com leitões de pequeno porte, até a engorda.

²¹ Normalmente, movimentos que reivindicam melhores situações para o campo, desde educação, saúde, terra e dignidade.

Figura 8 – Principais movimentos sociais fundados pela luta e dignidade dos povos camponeses



Fonte: elaborada pelo autor, 2016.

Muitas foram as entidades que se articularam para contribuir à implantação da CFR Santo Agostinho, de Quilombo (figura 9), articuladas com alguns movimentos como a FETAESC²²-Federação dos Trabalhadores em Agricultura de Santa Catarina, representada por alguns dos seus filiados. Pessoas que participavam da FETAESC estavam inseridas em outros movimentos sociais do campo, principalmente aqueles ligados a uma ala da Igreja Católica chamada Teologia da Libertação.

Segundo Estevam (2012, p. 134), dessa articulação em 1990, surgiu a CEPAGRO²³, com apoio decisivo da EPAGRI-Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina.

Sendo uma Organização Não Governamental, a CFR Santo Agostinho possuía o objetivo primordial de fomentar o desenvolvimento do campo, articulando-se com entidades nacionais e internacionais para evitar o êxodo das populações mais jovens. Assim, tanto o

²² A Federação dos Trabalhadores em Agricultura normalmente está ligada aos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais em Santa Catarina.

²³ O Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo é formado por pequenos agricultores e técnicos interessados na formação de redes produtivas locais como forma de viabilização das unidades de produção do campo; também fomentou a criação das CFRs em SC.

Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo (CEPAGRO) quanto a EPAGRI²⁴ tiveram papel importantíssimo para a implantação das primeiras experiências em termos de CFR em Santa Catarina.

O processo iniciou-se com um acordo entre a ACARESC²⁵ (Associação de Crédito e Assistência Rural do Estado de Santa Catarina) e uma entidade francesa. Em parceria com as prefeituras, os sindicatos rurais passaram a divulgar essa possibilidade de formação dos jovens do campo e suas famílias. A APACO (Associação dos Pequenos Agricultores do Oeste Catarinense) surgiu, ao lado do Movimento dos pequenos Agricultores, como um dos grandes articuladores para a luta camponesa por direitos à dignidade dos sujeitos do campo, como esclarece Ghedini (2013, p. 63).

Figura 9 – Entidades que contribuíram para o processo de criação da CFR Santo Agostinho, em 1990



Fonte: elaborada pelo autor, 2016.

Segundo Estevam (2012, p. 138), em 1992, foi realizado o I Seminário Interestadual da CFR, que deu representatividade às instituições no Sul do Brasil, com a fundação da ARCAFAR-SUL. Em 1993, havia em funcionamento as CFRs de Quilombo e Caibi; posteriormente, foram inauguradas mais duas, uma em Saudades e outra em Modelo, como apresentado no quadro 1, sobre a evolução das CFRs em Santa Catarina:

²⁴ A Epagri é uma empresa pública, vinculada ao governo do Estado de Santa Catarina por meio da Secretaria de Estado da Agricultura e da Pesca, e que também contribuiu decisivamente para a implantação das CFRs em Santa Catarina.

²⁵ Associação de Crédito e Assistência Rural do Estado de Santa Catarina, que também fomentou a criação das CFRs em Santa Catarina mas hoje não existe mais, pois a EPAGRI é a responsável por essas atividades.

Quadro 1 – CFRs em Santa Catarina de 1993 a 2016

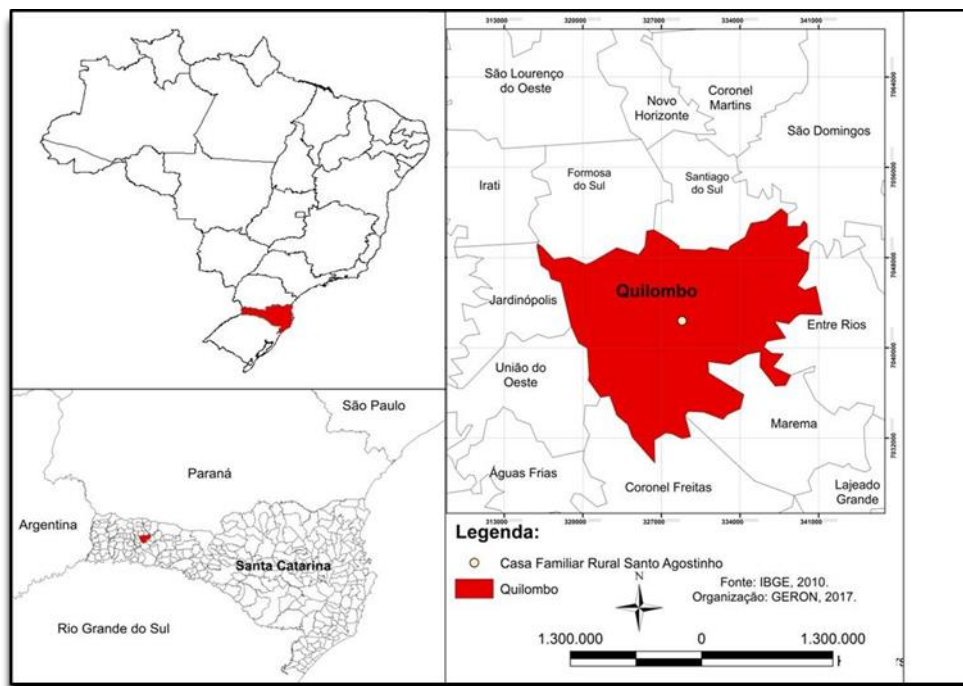
Ano	Número de CFRs
1993	1
1996	4
1999	19
2002	23
2005	25
2008	22
2016	12

Fonte: elaborado pelo autor com base em dados da ARCAFAR-SUL, 2016.

De acordo com o quadro, pode-se observar que, a partir de 2008, algumas CFRs acabaram fechando, em virtude de dois processos principais. Primeiramente, pelas eleições municipais, algumas CFRs sofreram sanções por parte principalmente dos novos prefeitos eleitos que pararam de subsidiar com recursos financeiros, humanos e de insumos as instituições, causando fragmentação e desestruturação de boa parte das escolas. Outro elemento fundante refere-se à falta de suporte da estrutura do governo estadual, mantendo-se ativas aquelas que possuem uma associação articulada e forte.

Evidentemente que a CFR Santo Agostinho constitui-se de forma diferenciada, com ativa participação da comunidade que a criou. Em 26 de janeiro de 1992, fundava-se a Associação da CFR de Quilombo, em que se formou a primeira turma de jovens de Santa Catarina, cujo processo de implantação é analisado neste estudo, no próximo item. Na figura 10, destaca-se o município de Quilombo, com a localização da CFR Santo Agostinho, na Linha Sachet (latitude 46°43'47" Sul e longitude 52° 43' 16" Oeste).

Figura 10 – Município de Quilombo- no Oeste de Santa Catarina-Brasil, com destaque especial para a localização do CFR Santo Agostinho.



Fonte: IBGE, 2010, organização de Geron, 2017.

Sabe-se que a CFR foi e é construída e constituída por sujeitos camponeses e, também, por diversas instituições governamentais e não governamentais que visam garantir a permanência dos jovens e suas famílias no seu espaço de vivência, com suas contradições, dilemas, mas também com suas lutas, anseios e conquistas.

Evidente que a PA, nas *MFRs*, *EFAs* (italianas), *CFRs* e *EFAs* (brasileiras), se constitui para o trabalho, ou seja, trata de estratos sociais que têm em comum um processo de exclusão no campo, principalmente no que se refere aos jovens e suas famílias, em tempos e espaços diferenciados, com construção histórica distinta, com agentes e organizações díspares, mas com objetivos comuns, que consistem em priorizar os sujeitos que num dado momento estavam excluídos e esquecidos pelos governos. A mobilização popular para a implantação e o fortalecimento dos projetos contou com a presença de associações, cooperativas, sindicatos. Inserir a PA para a formação no interior desses espaços educativos significa diversificar os tempos e espaços para uma aprendizagem que possa libertar, formar, orientar.

3 RECORTE HISTÓRICO DA PRIMEIRA CFR EM SANTA CATARINA, EM QUILOMBO: A CONSTRUÇÃO DA CFR SANTO AGOSTINHO E A PA

É importante fazer uma breve contextualização acerca do município de Quilombo, para posteriormente começar a debater mais incisivamente o processo de criação da CFR Santo Agostinho.

Segundo dados do IBGE (2016), e da “história oficial”, o município de Quilombo recebeu o primeiro morador em 1947, Conrado Agostinho Hanauer, seguido por Jacó Simon, Pedro Wolbetto, Pedro Justino Ely e outros, todos procedentes do Rio Grande do Sul. Não se pode, também, negar a existência de grupos indígenas e caboclos que, com a chegada dos colonizadores, foram sendo eliminados e expurgados de suas terras. A facilidade em encontrar água mineral em vários pontos do município foi a principal causa do rápido povoamento do local.

Dados históricos do IBGE (2016) dão conta de que o nome se deve à expressão utilizada por um soldado que havia sido convocado para fazer guarnição às margens do rio Chapecó, na localidade de Mandaçaia, onde um homem se dizia profeta, anunciando o fim do mundo e que somente aquelas pessoas sobreviveriam e voltariam a povoar a localidade. Chegando ao local, o soldado disse “Isto até parece Quilombo dos Palmares” O nome propagou entre a pequena população, e acabou efetivando-se.

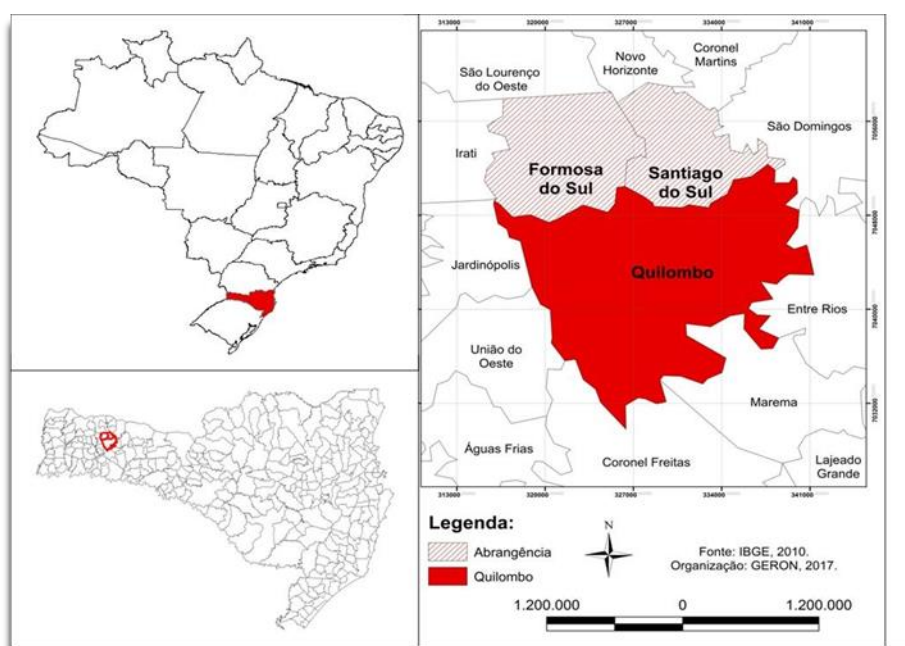
A base econômica do município se caracteriza pela agricultura, com a produção de subsistência, além da produção de soja e de milho para suporte de ração à agroindústria. Quilombo conta com uma população estimada em 10.149 habitantes (IBGE, 2016); 43% da população vivendo no campo, e 57%, na cidade. Destaca-se, também, pela visitação de turistas no verão – possui águas termais com piscinas, belezas naturais apreciadas por visitantes da região Oeste. Além disso, o município ainda conta com filial de uma cooperativa agroindustrial, da Aurora.

A CFR Santo Agostinho, localizada em Quilombo (SC), tem sua história traçada a partir de um programa de intercâmbio²⁶ entre Brasil e França desde 1990. Agricultores e pessoas que faziam parte do poder público, tanto municipal quanto estadual, visitaram aquele país, conheceram o projeto e o implantaram no município catarinense após debate com a comunidade. Destaca-se, aqui, a figura do ex-prefeito de Quilombo à época, que havia viajado para a França e também conheceu o projeto, ficando 18 dias nas *MFRs* francesas. Havia um

²⁶ Trata-se de uma parceria realizada com a ALDIS e CEPAGRO, iniciada pelo prefeito da época, que permaneceu na França durante 18 dias para conhecer a experiência das *MFRs* em busca de formação para os jovens do campo de Quilombo.

processo de migração dos jovens e crises política e econômica instaladas na região; ora, as entidades governamentais, em virtude da pressão dos movimentos sociais, tinham preocupação em conter esse fenômeno migratório. Ficaram sabendo da experiência de Barracão (PR) e foram fazendo a construção do processo de implantação no município dessa experiência diferenciada, exclusiva para filhos de camponeses.

Figura 11 – Localização da CFR Santo Agostinho e municípios de abrangência na sua fundação



Fonte: IBGE, 2010, organização de Geron, 2017.

Sabe-se, em relação à constituição histórica da CFR, que a primeira reunião realizada para a implantação da instituição, de acordo com a Ata de Fundação da escola (1991), foi realizada no dia 24 de maio de 1991, na Câmara Municipal de vereadores de Quilombo (SC), já com o objetivo de criar uma comissão para a criação da CFR. Na reunião, estiveram presentes autoridades (prefeito, vereadores), bem como membros da sociedade civil e representantes de associações (citadas no item anterior) e/ou entidades ligadas ao campo. Na primeira Ata de Fundação da Escola (1991), foi exposto o projeto da constituição da instituição, que descrevia a necessidade de uma área de aproximadamente dois hectares, de fácil acesso e também com luz e água.

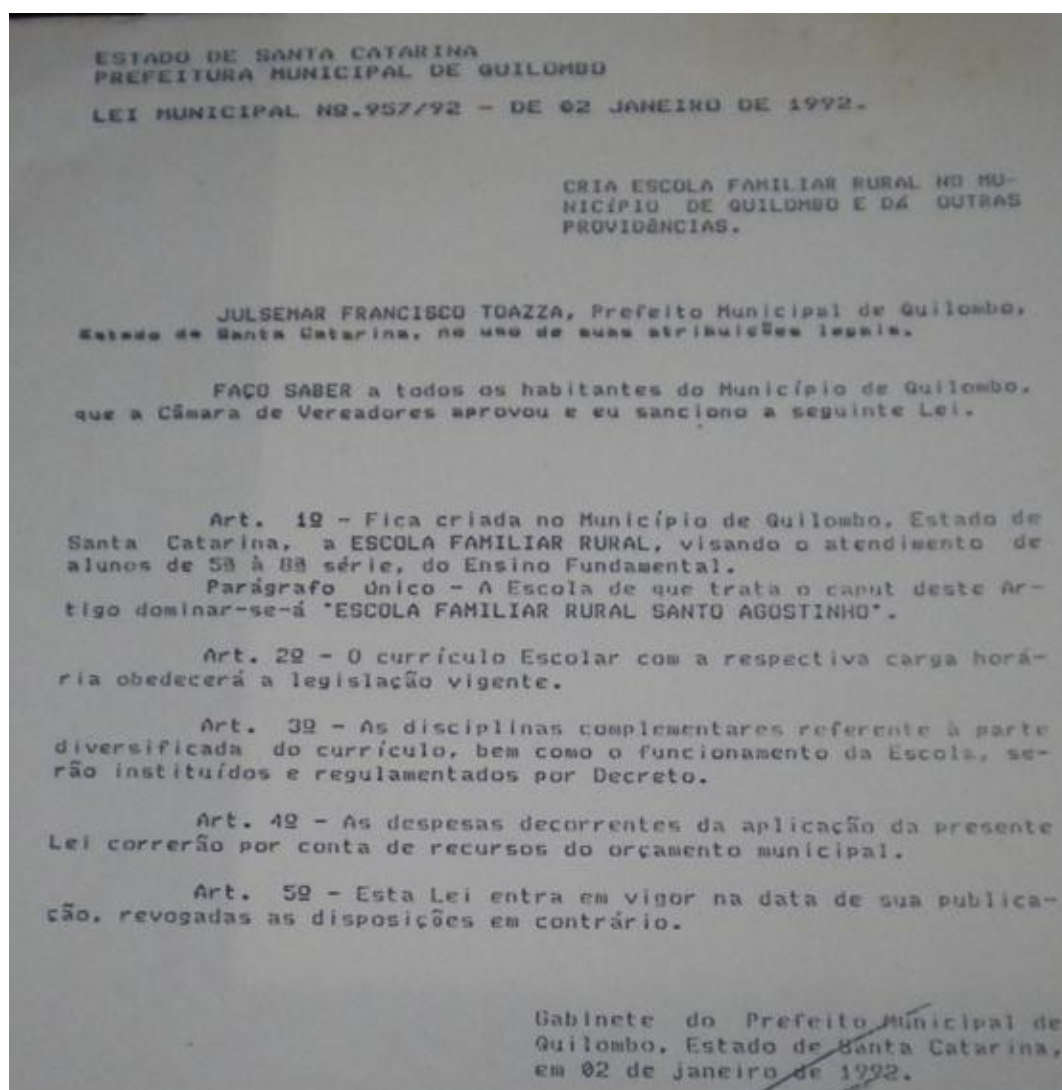
Segundo entrevistado,

[...] para a prefeitura contribuir com o projeto, era necessária a cessão de um terreno, próximo à escolinha municipal, já instalada na comunidade de Linha Sachet, bem como próximo ao pavilhão e ao campo de esportes. Tendo em vista o pedido do

prefeito, o agricultor Guido Hanauer, representado pela SAAGRO²⁷ (Sociedade dos Agricultores da Linha Sachet), acabou doando a área. (N.L., entrevista, 18 out. 2016).

Em maio de 1991, surgiu a comissão pró-implantação (CFR SANTO AGOSTINHO, 2016). Essa comissão atingiu seu objetivo principal em 2 de janeiro de 1992, com a criação oficial da Escola Familiar Rural, pela lei municipal n. 957/92, com a realização do I Seminário Interestadual sobre o assunto em 7 de fevereiro de 1992 (SANTIN, 2015), como se pode comprovar com a figura 12, que trata da lei de criação da EFR Santo Agostinho.

Figura 12 – Lei de criação da EFR Santo Agostinho



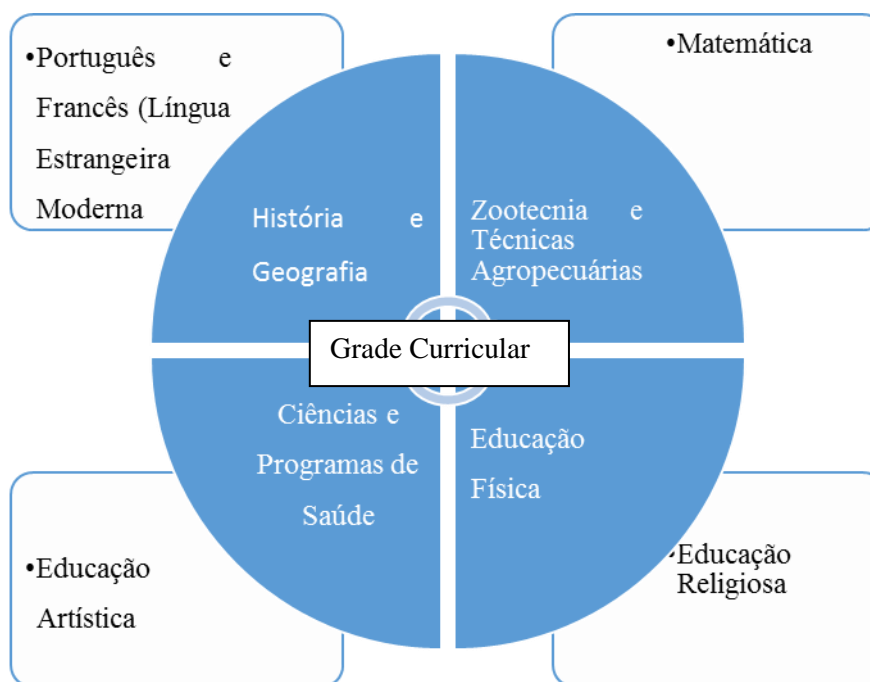
Fonte: arquivo da CFR Santo Agostinho, 2016.

²⁷ A Sociedade dos Agricultores da Linha Sachet, Quilombo, era uma associação composta por moradores, camponeses, tendo como objetivos arrecadar fundos e fomentar perspectivas de produção alternativas para a comunidade, ou seja, na contramão do processo de engessamento das atividades vinculadas ao grande capital, tratava-se de organização de cooperativas e associações para o fortalecimento dos camponeses, como também o resgate da produção de subsistência.

Percebe-se que, a princípio, o currículo obedeceu a legislação vigente até então: constam os elementos do núcleo propedêutico, somando-se também as disciplinas complementares à parte diversificada do currículo, bem como a estrutura de funcionamento da CFR. Embora trate-se de decreto para a regulamentação do funcionamento, a construção do Projeto Político Pedagógico da escola se deu pautada nas discussões coletivas entre os sujeitos da comunidade.

Nota-se, pela fala dos jovens e também dos monitores, que no início das atividades havia três profissionais que trabalhavam constantemente na instituição, todos contratados pela Prefeitura Municipal. Os três profissionais pioneiros na CFR não possuíam licenciaturas, todavia um monitor tinha experiência com a educação; juntamente com os jovens, foram aprendendo a PA por meio da experiência e também com os cursos de formação com o francês Pierre Gilly²⁸. Eram formados em áreas das Ciências Agrárias e trabalhavam com todas as disciplinas, tanto do núcleo comum como da parte diversificada. A formação oferecida aos jovens na época era de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Na figura 13, pode-se constatar como era a estrutura das disciplinas, que guiava o registro de notas na época da formação.

Figura 13 – Disciplinas que faziam parte da grade curricular na formação dos jovens egressos entre 1993 e 1997



Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

²⁸ Trata-se de um monitor contratado pela ARCAFAR-Sul que deu assessoria para a implantação da CFR Santo Agostinho; ele trabalhava na ALDIS, apresentando-se como um elemento diferenciado em relação às demais CFRs da região sul do Brasil.

Segundo o parceiro C, “[...] para haver a facilitação do reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, era necessário constar o nome ‘Escola Familiar Rural’. Posteriormente houve a mudança na nomenclatura oficial e documental da CFR Santo Agostinho” (J. T., entrevista, 18 out.2016).

Além da mobilização da comunidade, houve outro agente facilitador que colaborou na implantação do projeto: justamente o fato de o prefeito da época pertencer à mesma sigla partidária do governador, Esperidião Amin²⁹, do PDS. Na imagem a seguir, o início das obras da CFR Santo Agostinho, em 1991.

Figura 14 – Imagem da EFR Santo Agostinho, Quilombo, SC, em 1991, com destaque para a informação de apoio do governo do Estado de Santa Catarina



Fonte: Arquivos da CFR Santo Agostinho.

Há 24 anos, a CFR Santo Agostinho desenvolve atividades educacionais com jovens e famílias que vivem no campo. Caracteriza-se por ser uma das primeiras CFRs instaladas no Sul do Brasil e, em particular, a primeira no Estado de Santa Catarina, utilizando a PA, que será explicitada nos próximos itens. Em maio de 1993, a associação foi constituída, com estatuto próprio, em decreto n. 091/93/09, de junho daquele mesmo ano, que dispõe sobre o regulamento interno da CFR Santo Agostinho.

²⁹ Deu suporte para a construção da CFR Santo Agostinho

Segundo Santin (2015, p. 52), no início de suas atividades, a CFR trabalhava apenas com o objetivo de qualificar os filhos dos camponeses³⁰. Faz-se necessário destacar que a primeira turma se formou em 1997; a partir daquele ano é que o Ensino Fundamental foi introduzido, em parceria com o CEJA³¹-Centro de Educação de Jovens e Adultos.

Na época, os profissionais que trabalhavam com o núcleo propedêutico eram contratados pela rede estadual³², e escolhidos pela comunidade escolar. Por outro lado, a prefeitura se responsabilizava por contratar os profissionais da área específica para atender as matérias técnicas. No entanto, antes de haver essa parceria com o Estado, os profissionais que trabalhavam na instituição eram apenas três, segundo o monitor A, sendo eles os responsáveis pelas aulas de todas as disciplinas, divididas entre os monitores pioneiros e contratados diretamente pela prefeitura (A. C., entrevista, 16 out. 2016).

No ano 2000, o Ensino Médio começou seu funcionamento, também em parceria com CEJA. Em fevereiro de 2008, foi implantado o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, vinculado à Escola de Educação Básica Professora Jurema Savi Milanez, pelo parecer de autorização do curso n. 019 CEE/SC, conforme processo 651/079 de 26 de fevereiro de 2008. Na figura 15, pode-se observar a CFR Santo Agostinho.

³⁰ O sentido de “qualificação” se refere à certificação dos Ensinos Fundamental e Médio, que não poderiam ser profissionalizantes em virtude da modalidade de ensino, pelo julgamento da Secretaria Estadual de Educação; ou seja, uma situação mais formal e legal, para perceber que os jovens em seu histórico escolar teriam a nomenclatura de um curso com disciplinas vinculadas à área rural. Porém, anteriormente ao processo de certificação, essa expressão foi amplamente difundida entre os profissionais que trabalhavam na CFR a fim de haver uma diferenciação em relação ao ensino regulares ao divulgar a instituição.

³¹ O CEJA, vinculado ao Estado de Santa Catarina, foi o órgão responsável pela certificação e contratação dos profissionais da educação (professores/monitores), para certificar os jovens no Ensino Fundamental (com mais de 14 anos) e posteriormente no Ensino Médio (com mais de 17 anos). Na verdade, com o tempo, tornou-se um entrave para a formação de turmas, havendo a necessidade de buscar outra modalidade: o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Inicialmente, a formação que os jovens recebiam era das séries finais no ensino fundamental, antigo ginásio de 5ª série a 8ª série.

³² Os profissionais contratados pelo Estado de Santa Catarina eram admitidos em caráter temporário; os do município, monitores, eram contratados pelo município de Quilombo – eram dois efetivos e um contratado temporariamente.

Figura 15 – CFR Santo Agostinho, Quilombo, em 2016



Fonte: o autor, 2017.

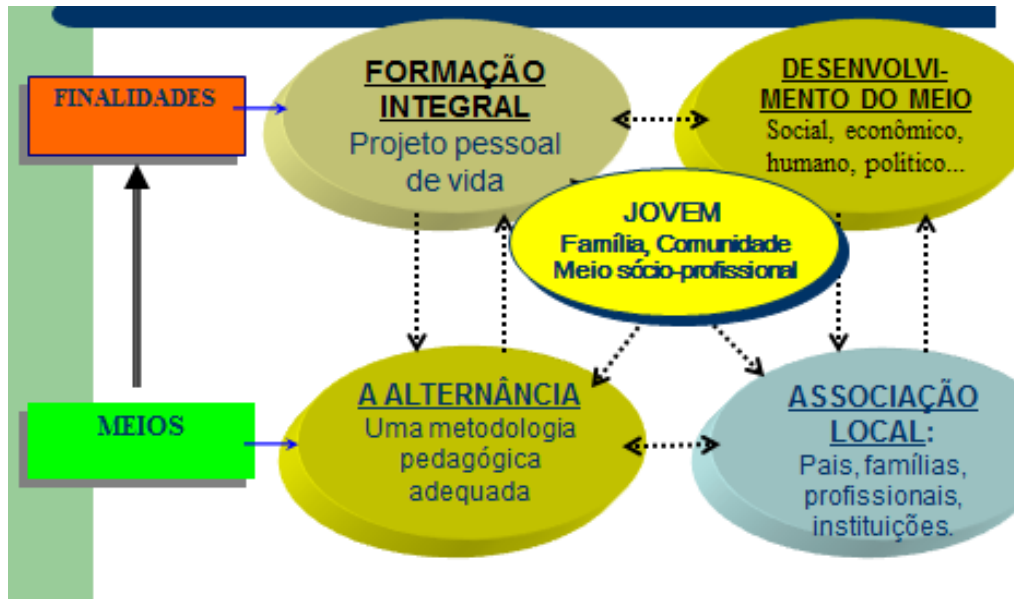
Neste escopo, no próximo capítulo, tem-se um debate sobre a metodologia utilizada no interior das CFRs e, posteriormente, sobre de que forma estão articulados hoje os jovens egressos há 19 anos da CFR de Quilombo, na lógica da PA, sua condição socioeconômica e cultural atual. Além disso, elucida-se como foi o processo de formação dentro da lógica do trabalho como princípio educativo.

3.1 MAS, AFINAL, O QUE É A PA?

O currículo da CFR contempla a formação geral e específica no que se refere à área propedêutica, e a outra parte é vinculada ao trabalho no meio rural – ambas buscam ser desenvolvidas de forma interdisciplinar, dentro dos temas geradores.

A formação através da PA está centrada em quatro grandes pilares, de acordo com Calvó (2005, p. 75), que podem ser observados na figura a seguir. Quanto aos meios, a gestão do CEFFA é desempenhada por uma associação de agricultores; e a metodologia utilizada é a PA. Quanto aos fins, há uma formação integral para duas gerações: pais e filhos; e o compromisso com o desenvolvimento econômico e social local.

Figura 16 – Os pilares da PA



Fonte: José Luiz Lorenzini, coordenador regional das CFRs em Santa Catarina, 2016.

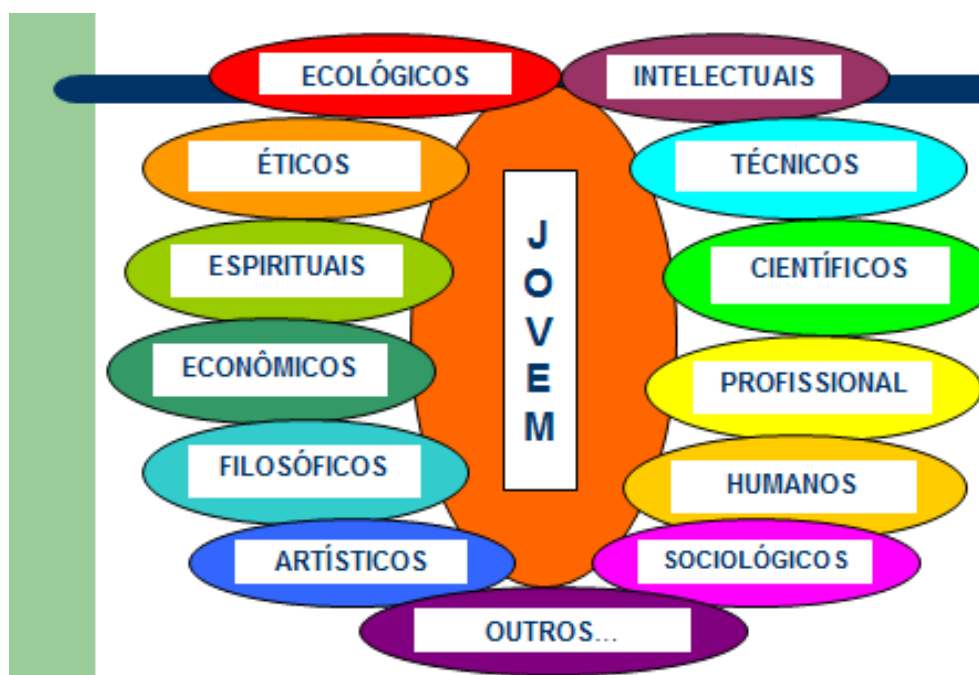
Nesse sentido, os educadores passam a dar fundamental atenção à escolha das palavras geradoras³³, bem como à redação de textos de leitura. Estes devem levar em conta homens e mulheres em seu contexto de transformação, não podendo ser meras narrações de nova realidade, tampouco revestir-se de sentido paternalista.

[...] esse modelo pedagógico só pode ser posto em prática por meio da construção de um vasto número de relações sociais, muito mais amplas do que aquelas de aluno-professor. Seria uma “pedagogia da partilha” na qual educandos, monitores, pais, mestres de estágios, ex-alunos e membros da associação formam parcerias que tornam viáveis não somente o funcionamento da escola, como também a aplicação dos princípios pedagógicos dessa metodologia. Sendo assim, a alternância como uma “rede complexa de relações. (GIMONET, 2007, p. 81).

Os conteúdos trabalhados de forma interdisciplinar dentro dos temas geradores são fundamentais para uma proposta pedagógica que busca uma formação integral dos sujeitos. Observa-se na figura 17 como se configura a formação integral da PA, com as diferentes dimensões formativas.

³³ As “palavras geradoras” são um processo proposto por Paulo Freire: inicia-se pelo levantamento do universo vocabular dos alunos. No caso da PA, os temas geradores são levantados pelos anseios da associação, não vincula-se exclusivamente ao trabalho, mas a uma formação humanista e para a cidadania, estimulando a capacidade crítica do jovem.

Figura 17 – Esquema das dimensões formativas do conhecimento previstas na PA



Fonte: José Luiz Lorenzini, coordenador regional das CFRs em Santa Catarina, 2016.

A PA, diante das problemáticas da estaticidade do currículo e da fragmentação das disciplinas, presentes de maneira geral na educação formal, fomenta um movimento progressivo na aquisição do saber e no estudo das disciplinas. Leva em conta, também, que o jovem evolui e seu centro de interesse aumenta a respectiva capacidade ou responsabilidade, ampliando sua maturidade gradativamente.

A PA é mais do que uma simples modalidade de organização da escolarização que alterna tempo e espaço para favorecer o ajuste do calendário escolar ao calendário agrícola no contexto da Educação do Campo. Trata-se, com efeito, de uma pedagogia que se sustenta na concepção de que a formação resulta de um processo interativo entre o sujeito e os seus contextos – familiar, profissional, político, cultural e escolar. Desse modo, “busca-se romper com o ensino baseado na transmissão vertical dos conhecimentos, [porque] o conhecimento deve ser construído na interação das pessoas entre si e das pessoas com o meio onde estão inseridas” (BEGNAMI, 2002, p. 32).

Não obstante, se, por um lado, essa proposta pedagógica considera a centralidade do contexto socioprofissional do jovem, por outro lado, isso não autoriza pensar que aí se considera que o meio forma exercendo pressões seletivas sobre o indivíduo – como se depreenderia de uma concepção empirista de aprendizagem. Na verdade, a PA pressupõe, de saída, que o jovem é o principal ator de sua formação, articulado evidentemente com questões

pertinentes à vida, juntamente com os monitores e sua família, compreendendo a realidade e a possibilidade de transformação.

Questionar os jovens egressos e suas famílias sobre o que foi desenvolvido a partir da PA é desvendar a realidade da formação humanística, no sentido da sua essência, que extrapola o espaço de sala de aula, englobando a família, a comunidade e o espaço de convivência do jovem camponês. Todavia, isso também não autoriza pensar numa concepção oposta, em que a aprendizagem resultaria de estruturas mentais inatas que habilitariam o sujeito ao conhecimento.

3.2 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NA ALTERNÂNCIA

Entende-se que a PA vem-se estruturando historicamente. Como foi relatado no capítulo anterior, de uma iniciativa local a uma expansão mundial, segundo Gimonet (1999), o movimento das CFRs nasceu na década de 1930. Partindo da iniciativa de um pequeno grupo de camponeses, juntamente com o padre Granerau, movido pelas indagações realizadas por um jovem com vontade de permanecer no campo, rejeitando o modelo de escola que era oferecido a ele.

Saindo das estruturas regulares de ensino, esses sujeitos criaram metodologia que garantisse a possibilidade de inserção dos seus filhos na lida do campo. Conseguiram buscar formação na perspectiva de conhecimento produzido pela humanidade articulado com as responsabilidades de vivência. A audácia pedagógica de alguns agricultores de um pequeno vilarejo rural alcançou, em pouco mais de meio século, a escala mundial e se transformou num verdadeiro movimento educativo, movimento de educação popular e de ajuda ao desenvolvimento tanto dos elementos de escolarização como no que tange aos elementos de formação humana, bem como de fomento de tecnologias que poderiam ser adaptadas ao contexto dos camponeses da época. Pode-se falar de um movimento educativo pois, conforme Gimonet *in* Silva (1999, p. 7),

Em primeiro lugar, não se trata somente de uma experiência pontual ou setorial, mas de um desenvolvimento no espaço e no tempo; Em segundo lugar, existe uma estruturação formal, uma formalização e uma conceitualização das práticas que foram realizadas graças à frutíferas parcerias com universidades e seus laboratórios de Ciências da Educação. Em terceiro lugar, porque este movimento pedagógico prenuncia a escola, a Pedagogia do próximo milênio, ou seja, uma Pedagogia da Complexidade, uma necessária educação sistêmica que considera a pessoa nas suas diferentes dimensões, na sua trajetória de vida, no seu meio ambiente; que considera a multiplicidade e diversidade das fontes do saber e seus meios de difusão; que coloca o aprendiz mais como um produtor de seu saber do que como consumidor, como sujeito de sua formação; que concede ao formador um estatuto e funções de

acompanhador, de facilitador, de animador mais que de um professor que executa um programa. Estudos mostram que o modelo pedagógico que prioriza o mestre e o programa e que obriga a criança ou o adolescente a se adaptar a ele está ultrapassado.

Diante do contexto da época, o modelo de educação existente priorizava uma formação que privilegiava uma pequena parcela abonada da sociedade, deixando à mercê de um processo de precarização na formalização de escola as populações camponesas, que se encontravam numa realidade de exclusão e abandono da escola, isso sem falar do processo de reprovação existente à época.

De acordo com a PA, analisa-se a possibilidade de aprovação com conhecimento na escola, com perspectivas de outras potencialidades aos jovens, como destaca o Jovem Egresso G:

[...] no ensino regular, na escola da cidade, embora fosse a maior parte dos jovens do meio rural, eu sofria muito preconceito por causa do meu sotaque alemão e eu sabia pouco de português, acabei reprovando. Na CFR Santo Agostinho, me senti valorizado junto com a minha família, sendo aprovado sem recuperação, meus colegas eram meus irmãos, meus monitores eram os meus pais. A PA, me ajudou a projetar meu futuro e hoje sou mestre em Agrossistemas pela UFSC. (L. W., entrevista, 18 out. 2016).

Desse modo, a PA não pode ser vista simplesmente como uma metodologia pedagógica, mas como uma escola que valoriza as diferentes realidades.

Conforme aponta Arroyo (2004) “a escola e os saberes são direitos do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola”. Assim, percebe-se que a CFR atendeu e respeitou as diferenças históricas e culturais e, ainda, propôs a transformação de paradigmas: um jovem excluído na escola do ensino regular citadina conseguiu se encontrar na CFR; assistido na CFR, juntamente com sua família, o jovem conseguiu dar sequência aos seus estudos. Destaca-se que a escolarização buscou, no caso desse jovem, uma formação ampla e também o acesso ao saber historicamente construído pela humanidade, além de sua atualização.

A compreensão de sociedade que se identifica, segundo o Projeto Político Pedagógico de 2013 (p. 3), estava pautada da seguinte forma:

Como referencial teórico, o assessoramento e a capacitação pedagógica dos monitores em Santa Catarina são pautados nos pressupostos teóricos e metodológicos da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. Por tratar-se de um programa cujo interesse e organização surgem no seio da comunidade, a partir de suas necessidades, buscaram-se referências no educador brasileiro Paulo Freire, que diz: ‘A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das

exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso; participação do sujeito da aprendizagem no processo de construção do conhecimento não é apenas algo mais democrático, mas demonstrou ser mais eficaz. Ao contrário da concepção tradicional da escola, que se apoia em métodos centrados na autoridade do professor, alunos e professores aprendem e juntos são mais eficientes'. (Paulo Freire).

Tem-se, portanto, que a CFR Santo Agostinho nasce com os princípios educacionais pautados no construtivismo crítico de Paulo Freire, aproximando os temas geradores aos temas propostos na PA. Compreende-se que são quatro os grandes princípios ou pilares dos CEFFAS em interface com a PA: a associação de famílias que compartilha do poder educativo; os instrumentos da PA; a formação integral e personalizada; o desenvolvimento sustentável e solidário. Segundo Begnami (2006), a inter-relação desses quatro componentes é fundamental para uma verdadeira alternância em educação, a PA não exerce seu real papel sem a participação efetiva das famílias. Para tanto, a formação humanista pressupõe acompanhamento de todos os agentes, essencialmente com a participação da família. Como articulador surge, então, o monitor da CFR, para valorizar o camponês e sua família, na luta do cotidiano; o envolvimento dos sujeitos é primordial para a PA. O monitor A da CFR Santo Agostinho destaca que “[...] a instituição nasceu com o objetivo de fomentar a participação dos agricultores e seus filhos, destacando a importância do trabalho em suas vidas e a educação como instrumento de resistência nas suas ações” (A. C., entrevista, 16 out. 2016).

Assim sendo, a PA se pauta na realidade, ou seja, nos anseios das famílias em produzir para melhorar sua vida, com tecnologias viáveis e alternativas para garantir sua sobrevivência; concomitantemente, vincula-se aos elementos de conhecimento que a humanidade foi construindo nas mais diversas áreas – na matemática, na ciência, na história, na geografia, nas artes, nas linguagens. O convívio em grupo, as atividades coletivas da escola, as responsabilidades individuais e grupais também se fortalecem para a lógica de construção da formação como ser humano. Portanto, a PA busca envolver a família do jovem para além do seu espaço de vivência, como destaca o pai de um jovem egresso:

[...] as experiências daquilo que eles aprendiam ele fazia aqui em casa... nem sempre a gente fazia igual, por que não tinha dinheiro, mas ele adaptava e tinha vontade e hoje eu e ele produzimos mel. Ele sempre comentava daquilo que ele aprendia, além dos conselhos que os monitores davam. (A. S., entrevista, 17 out. 2016).

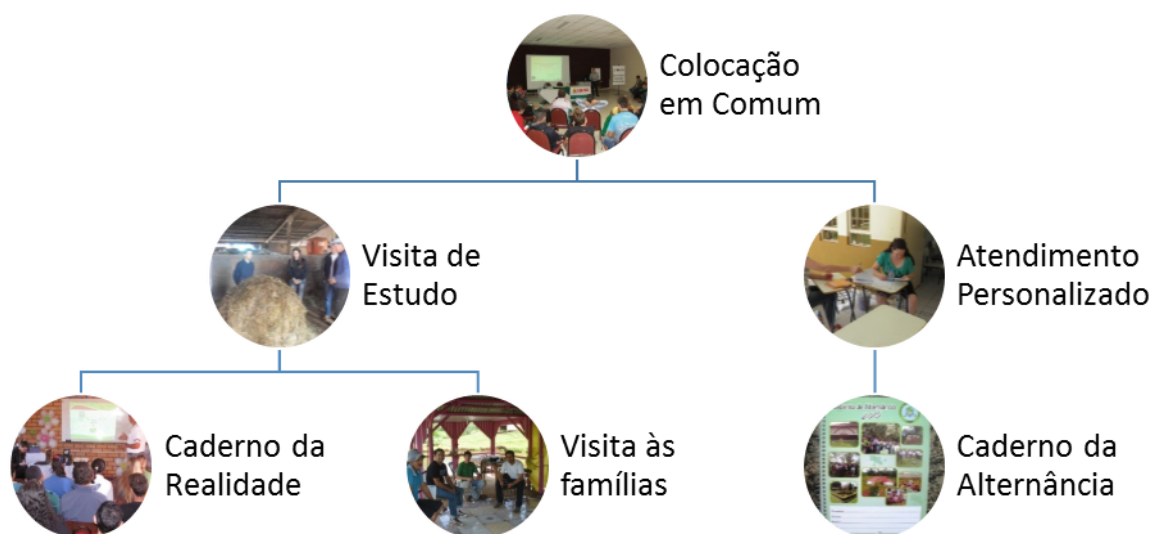
Desta maneira, a formação se articula em diferentes espaços (escola, unidade de produção e comunidade), com diferentes sujeitos e objetivos em comum, principalmente de fomentar o desenvolvimento sustentável e solidário. Busca proporcionar emprego para os

jovens e suas famílias, espaço de residência, perspectiva de subsistência alimentar, respeitando limites de recursos naturais. Para Singer (2004), o modelo capitalista não é para todos; segundo o autor, o capital é seletivo, não atinge todas as pessoas, nem todos os países, nem todas as áreas geográficas, beneficiando algumas pessoas e prejudicando outras. Ora, a economia solidária nasce como uma alternativa ao capital injusto e desigual. A finalidade dessa nova economia não é contrariar o desenvolvimento, mas suscitar um desenvolvimento mais justo.

A alternância no espaço escolar proporciona um lugar privilegiado de socialização de saberes, com a PA trabalhando de forma colaborativa, na essência de suas atividades, desde o processo de constituição até a partilha dos alimentos que são trazidos pelos jovens; e grupal nas mais diversas atividades, buscando estabelecer um clima de companheirismo nos trabalhos internos à sala e nos trabalhos externos.

As atividades não formais estimulam elementos da criatividade e também a busca da valorização dos saberes, da cultura do campo. Pois, ao mesmo tempo que se prima pela formação do jovem, valorizam-se os conhecimentos passados de geração a geração. Verificou-se, durante a pesquisa, que a maior parte dos jovens egressos convive com seus pais, possuindo elementos de produção de subsistência e participando ativamente nas atividades culturais da comunidade. A seguir, a figura 18 representa por imagens os principais instrumentos da PA.

Figura 18 – Principais Instrumentos da PA, a partir dos Jovens e suas famílias



Em relação à formação integral, constrói-se a partir da realidade, transpondo-se para a ciência propriamente dita, ou seja, do senso comum como ponto de partida chega ao conhecimento historicamente construído a partir dos instrumentos da PA, evidentemente sem esquecer das raízes, em todas as dimensões formativas, como expõe o jovem D: “Tínhamos somente três monitores que nos ensinavam as disciplinas da escola, a parte técnica, mas também mostravam como era a vida e nos preparavam para tudo, falando que, quando nos unimos, sempre somos mais fortes” (G. R., entrevista, 20 out. 2016).

Compreende-se que os jovens que chegavam à CFR Santo Agostinho vinham de realidades diferentes, de comunidades distintas, assim como de famílias e culturas diversas, mas, ao mesmo tempo, apresentavam identidades de camponeses, com processos de precarização e de preconceitos, que se viam em unidade, com possibilidades de trocas de experiências e a própria formação humana.

Além disso, soma-se a rede de articulações que coexistem na formação, a própria forma de organização da associação desde a criação da CFR por exemplo, exemplo de luta e reivindicação junto às esferas públicas e aos próprios parceiros. Evidentemente que a CFR Santo Agostinho nasceu articulada com uma rede de movimentos, mas também havia empresas vinculadas ao agronegócio que possuíam interesse em garantir a permanência dos jovens no campo, para que se pudessem estruturar. Por outro lado, a PA demonstra comprometimento dos agentes envolvidos quanto à forma de vida, à realidade socioprofissional, política, econômica, cultural e ambiental dos sujeitos. Evidencia-se nessa pedagogia o protagonismo dos sujeitos como mobilização em prol do desenvolvimento.

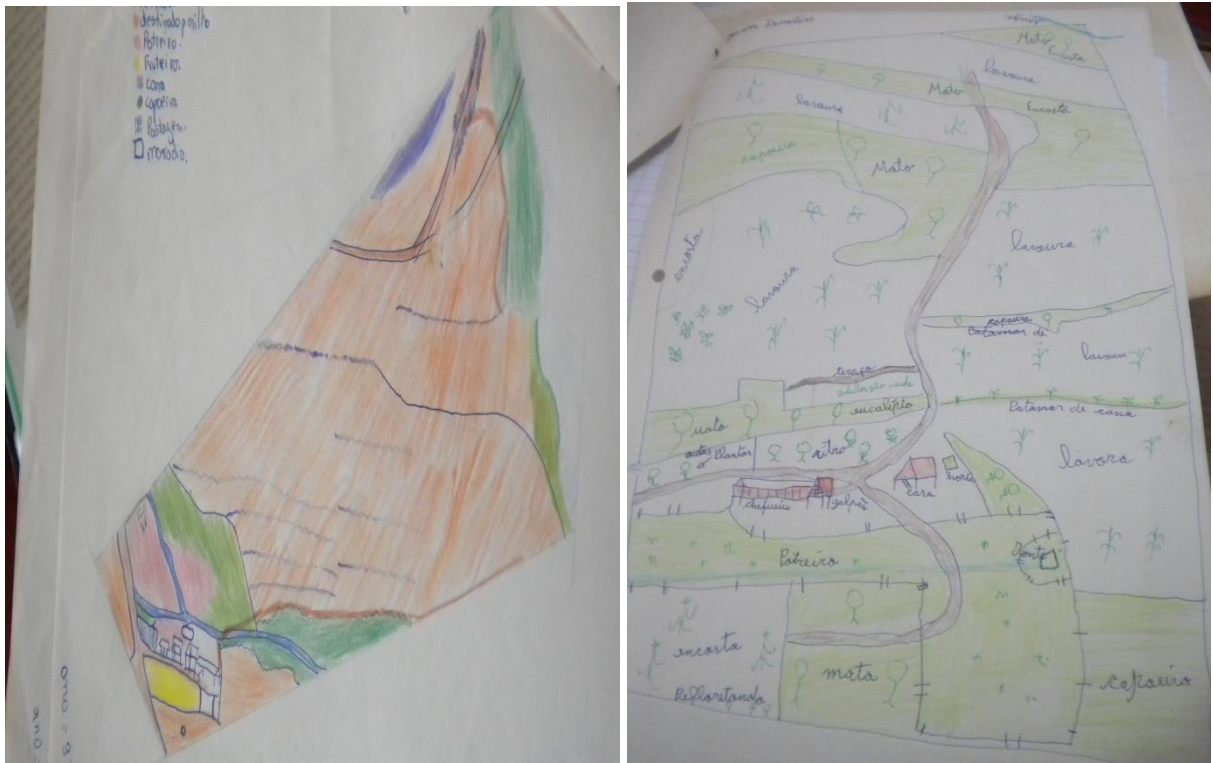
O desenvolvimento sustentável e, acima de tudo, solidário se constrói de forma coletiva e articulada, desenvolvendo-se progressivamente com o tempo. Assim, a PA não é um sistema fechado, vai-se constituindo no terreno da valorização da cultura do campo, com suas festas, identidades, a herança cultural: as sementes crioulas, as práticas da agroecologia, as lutas e contradições dos atores inseridos nesse território. A PA na CFR se constitui, portanto, em transformação, movimento. O movimento deve prevalecer sobre a instituição, o instituinte deve ser mais importante que o instituído, conforme Gimonet (1999).

A CFR busca proporcionar uma Educação do/no Campo voltada à formação integral do jovem, das suas famílias, através da aproximação de pais e filhos nas atividades da escola e dos projetos que os alunos desenvolvem, contribuindo com a redução do êxodo rural e aumentando o índice de satisfação do jovem na agricultura.

Nos arquivos pesquisados na CFR, havia um diagnóstico das atividades que os jovens e suas famílias realizavam durante o processo de formação – com a área, a quantidade de

animais, o número de pessoas na família –, bem como croquis elaborados pelos jovens para identificar as potencialidades produtivas nos moldes do capitalismo, mas ao mesmo tempo identificando as atividades de subsistência, além do lugar de vivência, como se observa na figura a seguir.

Figura 19 – Croquis das unidades de produção dos jovens e suas famílias (G e H)

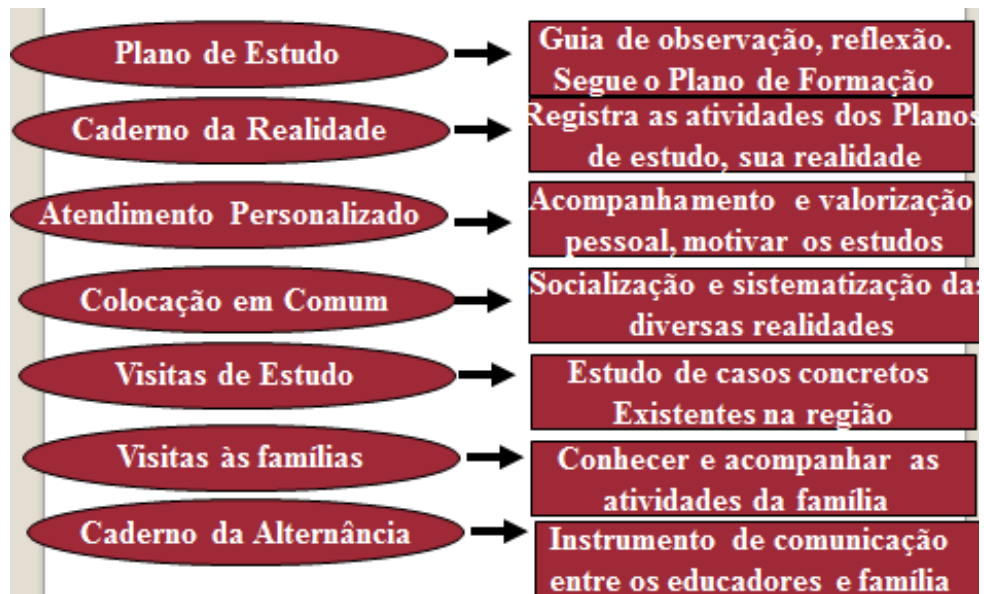


Fonte: arquivo da CFR de Quilombo, 2016.

Se observa que a característica mais geral das unidades de produção apresentadas acima era de múltiplas atividades, justamente por se tratar na época de atividades de subsistência, normalmente, com pouca área construída de infraestrutura, mas com reservas ambientais. Terrenos com declividade acentuada e também merecendo destaque especial para a atividade leiteira.

Desta maneira, o PF organiza, planifica os temas levantados na pesquisa participativa. As famílias, com participação das entidades e com ajuda dos monitores, ordenam e classificam os temas, representando o quadro pelo qual vão atuar os jovens e os monitores. A figura 20 traz os principais instrumentos da PA.

Figura 20 – Principais instrumentos da PA



Fonte: José Luiz Lorenzini, coordenador regional das CFRs em Santa Catarina, 2016.

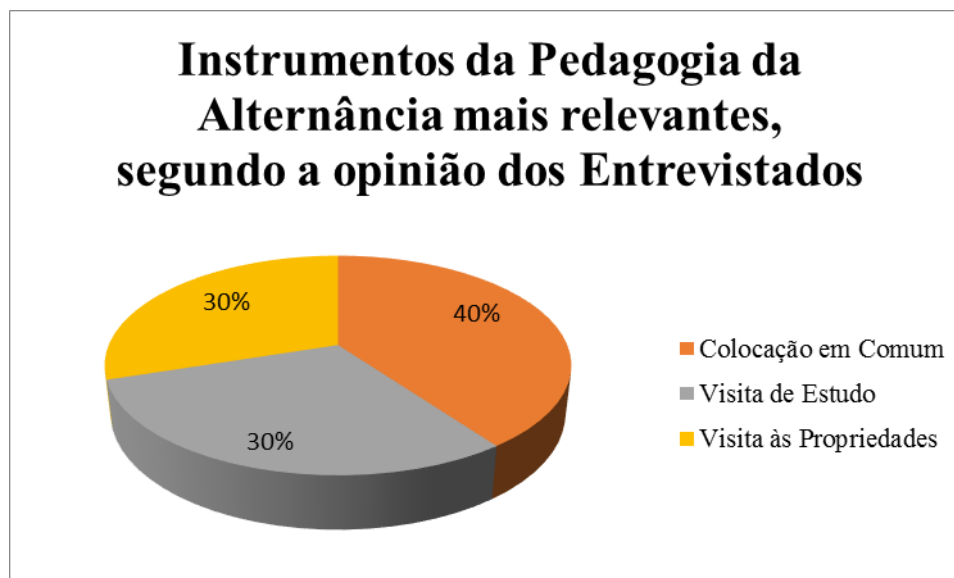
O PF propõe para cada alternância um tema, que representa um projeto de estudo no meio familiar, ou no meio profissional, o qual permite ao jovem levantar os conhecimentos tradicionais e, a partir desses conhecimentos, buscar o caráter técnico-científico para explicar os fenômenos da vida.

Segundo o jovem egresso E,

[...] o mais importante para a vida foi o estudo como um todo, mas era extremamente importante a visita, pois aquilo que era ensinado, eu tinha como realizar em casa, meus pais davam incentivo e os monitores faziam a visita na minha propriedade e observavam aquilo que inventava e produzia. A visita do monitor dava credibilidade àquilo que realizávamos, era um trabalho vivo. (J. D., entrevista, 19 out. 2016).

O acompanhamento das atividades e o fato de conhecer a realidade das famílias faziam com que o monitor fosse um agente articulador de conhecimento, que ao ensinar aprendia e ao aprender ensinava – isso, com duas gerações. No gráfico 1, são demonstrados os dados sobre os instrumentos da PA que foram mais relevantes durante seu processo de formação.

Gráfico 1 – Instrumentos da PA mais relevantes, segundo a opinião dos Entrevistados



Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

No PF elaborado pelas famílias a partir da pesquisa participativa, estão inseridos outros importantes instrumentos da PA:

Plano de Estudo: é um instrumento que o jovem leva da CFR para levantar os elementos da vida do meio profissional durante a alternância na sua residência, permitindo o diálogo com sua família. Segundo Zamberlan (2003, p. 13), o Plano de Estudo,

[...] é um meio didático – pedagógico que ajuda a aquisição de aprendizados (sobretudo a se autoquestionar), através da observação, discussão e reflexão com os diversos atores do meio socioprofissional. É um instrumento de expressão oral, escrita e gráfica. Através dele se opera a integração da vida com a CFR, criando no aluno hábito de ligar a reflexão com a ação e de partir da experiência para a sistematização científica. Ele constitui a base para o diálogo entre o aluno – CFR e meio familiar. É feito de questões elaboradas em conjunto, na CFR a partir de um diálogo entre alunos e monitores, tendo por base a realidade objetiva do jovem.

Na prática, o Plano de Estudo permitia ao jovem, à sua maneira, à época, procurar informações através da pesquisa e da análise, como também refletir e, posteriormente, expressar-se, pois os temas eram debatidos e escolhidos a partir da demanda apresentada pelos próprios sujeitos da formação (pelos jovens, pelos pais e as entidades envolvidas), através da pesquisa participativa, normalmente pensada e articulada nas assembleias da associação. Juntos, os vários planos de estudo constituem o PF, com o objetivo de favorecer uma percepção global e curiosa dos problemas da vida, do dia a dia de cada jovem e de sua família, sempre contando com a ajuda dos monitores para levantar e expressar os fatos cotidianos e a vontade de refletir as soluções possíveis, as limitações existentes na sua

realidade, ao mesmo tempo pensado na formação humana (ARCAFAR, 2013). Desta forma, o Plano de Estudo se torna um importante mecanismo de pesquisa para o jovem, que passa a analisar sua própria realidade, juntamente com a sua família.

Colocação em Comum: é uma atividade-chave no processo da formação, provoca e faz a ligação entre o Plano de Estudo e o aprendizado de novos conhecimentos no que se refere às atividades. A Colocação em Comum consiste em agrupar todas as informações colhidas de cada jovem durante a alternância com a ajuda do Plano de Estudo; provoca reflexão do grupo no primeiro dia da semana, geralmente na segunda-feira, no início do encontro (ARCAFAR, 2013). Segundo Gimonet (2007, p. 43), a Colocação em Comum

[...] encontra suas raízes no Plano de Estudo; ela os prolonga e os supera pela generalização que opera. Ser bem sucedido na Colocação em Comum supõe satisfazer condições de fundo e de forma depende também em grande parte, dos estudos realizados pelos alternantes. Trata-se de favorecer uma expressão e uma confrontação de ganho de experiência.

Depois de um levantamento com o Plano de Estudo, os jovens colocam em comum os problemas a fim de encontrar em grupo as soluções, fazendo comparações, aprofundando conhecimentos para esclarecer e criar a sua própria opinião. O papel do monitor é importante na organização dos trabalhos para que os jovens possam expressar de uma maneira precisa suas ideias, em grupo ou individualmente, fazendo comparações e elaborando diversas propostas de resposta aos problemas levantados, criando assim as mudanças almejadas pelo próprio jovem em sua propriedade.

Neste trabalho, 40% dos entrevistados ressaltaram a relevância da Colocação em Comum, um momento de socialização ativa, de troca de experiências, em que eles, de diferentes formas, se expressam, expõem sua realidade e compreendem a realidade dos demais companheiros, entendendo um pouco da unidade de produção dos colegas, bem como do recorte cotidiano de cada família. Constata-se que se trata de educar os sujeitos nas dimensões política e social, respeitando as individualidades e, ao mesmo tempo, a coletividade, na lógica do processo de resistência.

Visita de Estudo: durante a alternância, especificamente na quarta-feira, é feita Visita de Estudo em uma propriedade, empresa ou projeto da região ligado ao tema da semana. O objetivo consiste em realizar pesquisa conjunta sobre a realidade de um camponês, projeto ou empresa com relação ao Plano de Estudo que está sendo vivenciado na semana, de acordo com a realidade de sua propriedade (ARCAFAR, 2013). Com esse instrumento, constata-se que, por meio da observação, no sentido produtivo, os jovens têm condições de fazer

analogias e também comparar as realidades dos camponeses visitados, discutindo semelhanças e diferenças em relação ao que participam, ao que realizam. Segundo Gimonet (2007, p. 47), as Visitas de Estudo

[...] propiciam aos jovens descobertas de realizações, de trabalhos, de lugares... e possibilidades de encontro com outros atores. A dimensão dos encontros humanos propiciados por estas atividades é de primeira grandeza para os adolescentes, numa idade de construção de identidade.

É importante ressaltar que as Visitas de Estudo pressupõem um momento de interação com outros camponeses, outros sujeitos que se constituem em suas atividades laborais normalmente utilizando tecnologias alternativas para garantir sua subsistência e a de sua família, com características de dimensão de área e relevo semelhantes, como também condições socioeconômicas semelhantes. O jovem F resalta a importância desse instrumento pedagógico da PA: “[...] conheciam agricultores que realizavam atividades semelhantes às que executavam, trabalhando com técnicas inovadoras. Mas o mais importante era a receptividade e as conversas que tínhamos com o dono da casa” (L. S., entrevista, 20 out. 2016). E o jovem E complementa: “Ainda nos apresentávamos, perdendo a timidez, dizendo onde morávamos, quem eram os nossos pais e fazíamos inúmeras perguntas planejadas antes da nossa saída” (J. D., entrevista, 19 out. 2016).

Ao mesmo tempo que a visita de estudo era um instrumento pedagógico de aprendizagem, tornava-se um momento de interação entre os jovens com outros camponeses: integravam-se, trocando experiências, aprendendo e ensinando, dialogando, conhecendo outras realidades.

Visita às Famílias: é feita justamente para constatar a realidade na qual a família está inserida e acompanhar o grau de evolução que o jovem e sua família alcançam ao longo da trajetória na CFR, também após o período em que deixa de estudar nessa instituição educativa (ARCAFAR, 2013). O objetivo primordial desse instrumento pedagógico da PA é justamente realizar um acompanhamento na unidade de produção, de vivência do jovem e de sua família, ver seus avanços em termos de produção, observando também seu processo de crescimento intelectual e amadurecimento como ser humano, numa perspectiva de formação omnilateral.

É importante destacar que o acompanhamento às famílias, na opinião dos próprios pais da pesquisa, é um ponto importantíssimo para a plenitude da PA. Segundo o pai B,

[...] nosso filho chegava em casa sempre empolgado, explicava o que havia aprendido e, que na semana que estava em casa, iria receber a visita do monitor. Sempre foi dado apoio ao nosso filho, nem sempre dava pra fazer tudo, mas aquilo que era mais tranquilo, que já tinha em casa e que nunca se demo conta que poderia

ser feito, ele fazia. Os monitores acompanhavam e olhavam o que tinha de certo e o que tinha de errado. E nos perguntava como era o comportamento, por que o bichinho era medonho. Na outra escola toda a semana nos era chamado por causa do comportamento. Na CFR ele melhorou. (A. D., entrevista, 19 out. 2016).

O acompanhamento realizado pelos monitores até a unidade de produção dos jovens tornava mais próximo o acompanhamento dos monitores e dos pais na escola, melhorando a postura, complementando a formação de forma mais adequada. Isso quer dizer que, sim, havia um acompanhamento vinculado às atividades de produção, ao mesmo tempo que ocorria uma formação humana, além da cientificidade presente nessas visitas. A escola teve sentido na vida desses sujeitos pela perspectiva de uma formação humana, que respeitava seus anseios, suas lutas, suas limitações.

Embora não tenham sido citados diretamente pelos jovens e suas famílias num primeiro momento, os instrumentos da PA elencados a seguir foram importantes para articular essa formação diferenciada entre os jovens da CFR Santo Agostinho, sendo, portanto, analisados no contexto deste trabalho.

Atendimento Personalizado: normalmente ocorre logo que o jovem chega à CFR; consiste na primeira conversa individualizada, para sentir como foram as duas semanas em que permaneceu na sua propriedade e também para conferir as tarefas encaminhadas como tema, traçadas pelo Plano de Estudo e o Caderno da Alternância (ARCAFAR, 2013). Os jovens destacam que, muitas vezes, nesse primeiro instante, encontravam um monitor sempre disposto a ouvi-los para aconselhar a resolver situações problemas na família, ou mesmo em termos de produção. Não ocorria somente às segundas-feiras, mas em vários momentos da alternância.

Caderno da Realidade: livro de vida do jovem, em que registra suas pesquisas e todas as atividades ligadas aos Planos de Estudo nos ciclos das alternâncias. Assim Gimonet (2007, p. 32) destaca:

[...] é um livro de vida, rico em si de informações, análises e aprendizagens variadas. Mas também um livro ao qual vão se articular, em seguida, os livros acadêmicos para enriquecê-lo e construir o grande livro dos saberes a serem aperfeiçoados e das aprendizagens a serem feitas no presente de um percurso para o futuro.

Também é relevante destacar que as aprendizagens variadas estão pautadas no sentido de técnicas de produção alternativas, percebendo que há sempre transformações, como também a busca pela humanização. O Caderno da Realidade é justamente o registro das atividades de diagnóstico, dos questionários das atividades realizadas pelos jovens, do Plano de Estudo, da Colocação em Comum e também dos relatórios de Visitas de Estudo.

Infelizmente, quando deste estudo, os jovens não possuíam mais esse material, mas conservaram-no por um tempo razoável, pois era onde faziam os registros das atividades vinculadas à produção.

Caderno Didático: é uma modalidade do livro didático elaborada para auxiliar o aprofundamento ao tema do Plano de Estudo (ARCAFAR, 2013). Destaca-se que, segundo Gimonet (2007), os Cadernos Didáticos são instrumentos concebidos para permitir aos monitores exercer sua função na PA e seus papéis de animação pedagógica, mais do que de ensino disciplinar. Entende-se que nos primórdios os Cadernos Didáticos tinham função de ser o caderno da área técnica. Na CFR Santo Agostinho, percebeu-se, pela fala dos entrevistados e na pesquisa, que se tratava do caderno no qual se realizavam as anotações nas diversas dimensões do conhecimento: ciências, linguagens, geografia, história, matemática – enfim, das disciplinas do eixo propedêutico, juntamente com o eixo das técnicas em agropecuária.

Caderno da Alternância: documento que registra o que é feito na Casa Familiar Rural e no meio socioprofissional. É um instrumento de comunicação escrita e avaliação escola-família e família-escola (ARCAFAR, 2013). Em alguns momentos, os monitores, durante as semanas de alternância, não tinham a possibilidade de realizar as visitas à unidade de produção da família; no entanto, utilizava-se o Caderno da Alternância como forma de comunicação entre os jovens, monitores e família. Essa ficha ficava arquivada na CFR Santo Agostinho e era devolvida ao término da formação.

Os princípios da PA estão baseados em assegurar o funcionamento de forma desburocratizada, barata e eficiente da aprendizagem do jovem e de sua família, no seu meio socioprofissional. O jovem não deve ser afastado, durante a permanência na CFR, das suas condições culturais e ambientais, do seu meio. O processo de aprendizagem, portanto, deve envolver necessariamente a família do jovem. Como consequência, desenvolve-se sua integração social com a comunidade. E essa proposta visa formar duas gerações, procurando a melhor forma possível de aplicar atividades direcionadas ao desenvolvimento local sustentável e solidário, compreendendo as relações de contradição existentes na sua realidade.

Observar e analisar os fundamentos da PA, na formação recebida na CFR Santo Agostinho, é resgatar nos jovens e suas famílias a importância que cada um dos instrumentos da PA representa em termos de uma formação humanística, numa perspectiva de ação e cidadania.

3.3 O MONITOR EDUCADOR, ASSOCIAÇÃO, FAMÍLIA E OS PARCEIROS

Para que a escolarização formal cumpra seu papel fundamental, é necessário que, acima de tudo, haja um comprometimento por parte dos profissionais que trabalham nessa instituição, visando a uma formação emancipadora. Caracterizando um pouco da CFR Santo Agostinho, percebe-se que, no início da implantação desse modelo de formação, havia comprometimento por parte dos profissionais.

Envolvida dialeticamente no tempo presente de incertezas, contradições e crise, a educação se apresenta como espaço privilegiado de reflexão, interrogação e auto avaliação social. A busca pela compreensão e formação do ser humano em suas múltiplas potencialidades, para que possa assumir-se na condição de sujeito histórico ativo e comprometido com a superação das contradições do seu tempo histórico, torna-se um grande desafio para a educação. E, ainda, o antagonismo da conflituosa realidade atual coloca, de um lado, a necessidade de adaptação ao mundo da tecnologia, ao mundo do trabalho, com forte apelo econômico; do outro, o sentido da vida, da humanização, da construção da sociedade verdadeiramente democrática – tem suscitado significativas discussões nos espaços educacionais e na sociedade em geral.

Em mais de vinte anos de história da CFR de Quilombo, ainda se encontram entraves no que diz respeito à situação dos professores/monitores³⁴. O monitor tem papel fundamental para o processo de formação dos jovens, para construir práticas pedagógicas que venham ao encontro desses sujeitos com a sua família, tornando-se o mediador do saber entre a escola, a sociedade e a família.

Para Gimonet (2007, p. 147), o professor/monitor das CFRs tem como foco a busca da formação integral, não unidisciplinar³⁵,

[...] encontra-se na interseção dentro de conjuntos variados. Ele não pode ser um professor centrado em uma disciplina. Ela passa a ser, pela própria estrutura e o projeto educativo, um agente de relação e de comunicação entre diferentes instâncias do sistema. Ele tem uma função mediadora com relação a pessoa alternante, com ela mesma, com o saber, com o outro, com o grupo, com os adultos de seu meio.

No início das atividades letivas da CFR, os professores/monitores das disciplinas das áreas do conhecimento e os professores/monitores da área técnica eram contratados pelo

³⁴ Refere-se principalmente à contratação dos professores da rede estadual de ensino, que acaba acarretando a rotatividade dos profissionais, prejudicando o processo de formação desses profissionais e o entendimento acerca da PA a cada ano.

³⁵ Normalmente remete-se à organização de ensino desarticulada e fragmentada em gavetas do conhecimento, em que os conteúdos se constituem em gavetas e não se comunicam com outras áreas (ENGUITA, 1989).

município de Quilombo, através da experiência de formação que possuíam com o francês Pierre Gilly, o qual ficou por volta de um ano assessorando no processo de formação da associação e também dos profissionais que iriam trabalhar na instituição; cedidos pelo poder público municipal; ou, ainda, contratados pela associação da casa-escola³⁶. Segundo o monitor C,

[...] toda a segunda feira de manhã antes das nove horas era revisado o planejamento da alternância que iniciava na sexta com o Plano de Estudo. Somente um monitor iniciava as atividades depois do planejamento e da revisão de todos os dias da semana e toda as atividades da alternância. A minha experiência é de vida coletiva no Seminário e algumas aulas que ministrava no Ensino Médio tradicional da cidade. (P. H., entrevista, 12 dez. 2016).

Identifica-se que o professor que atua em uma CFR pode encontrar sérios problemas em compreender, valorizar e dinamizar a realidade na qual o jovem está inserido e, principalmente, motivar esses sujeitos para preservar os conhecimentos passados de geração a geração; às vezes, muitos deles são urbanos e tentam reproduzir no campo a lógica dos conteúdos não adaptados à realidade camponesa. No caso da CFR Santo Agostinho, os monitores também eram camponeses e ajudaram no processo de construção da entidade.

Nesse período, a formação para esses profissionais era constante; eles permaneciam na CFR por um longo tempo, o que possibilitava um planejamento adequado para a PA aplicada no interior da CFR Santo Agostinho. De acordo com os dados coletados com os monitores pioneiros da CFR Santo Agostinho, a formação que possuíam era vinculada às ciências agrárias e administração rural, sendo todos formados no curso técnico em agropecuária. Dois dos três monitores eram camponeses e, na época, foram convidados a trabalhar nesse projeto, contribuindo na constituição da CFR. Um era efetivo do quadro da prefeitura municipal.

O monitor deve atuar de forma mais efetiva, não somente aplicando o conteúdo, mas buscando linha de diálogos com as diferentes formas de conhecimento existentes da CFR, para unir a prática à teoria, de modo que andem juntas, para compreender a realidade mas sem comprometimento do conhecimento científico.

Sobre a formação dos professores e escolas da Educação do/no Campo, Lourenzi, Zanon e Wizniewsky (2012, p. 33) nos dizem que

A escola no meio rural é muito mais que um espaço de escolarização, é, em muitos casos, a referência para a comunidade, deve, então, contar com professores que entendam e valorizem esse espaço. Fica clara a necessidade de formar professores para atuar nas escolas do campo, sem seguir produzindo o modelo da escola urbana.

³⁶ Remete a pensar que a CFR é regida por uma associação de camponeses que articula ações para conseguir apoio de diferentes grupos, governamentais ou não.

Os conceitos de “campo” e “Educação do/no Campo” como espaços de vida e de produção de conhecimento possibilitam a leitura e políticas mais amplas do que os simples conceitos de “Educação Rural” e “espaço rural” – este último visto apenas como espaço de produção de mercadorias. Assim, a CFR passa ser um importante mecanismo para valorizar os sujeitos de sua construção, a partir da luta, da resistência e da reivindicação por parte das populações camponesas.

Para falar de CFR, é preciso analisar as relações que existem entre o poder público, a associação e as demais entidades parceiras. A associação é formada por camponeses que fundaram a instituição, cujos filhos a frequentaram. A CFR Santo Agostinho tem mais de vinte anos de história, buscando cumprir o seu papel na formação dos jovens camponeses e suas famílias. De acordo com a mãe C, quando eram convidados para participar das reuniões, participavam: “[...] sempre tinha nossa presença confirmada, não deixávamos de participar, pois nosso objetivo era que o nosso filho aprendesse e nós conseguisse melhorar a nossa vida acompanhar ele e nos também aprender” (O. W., entrevista, 18 out. 2016).

Segundo Gimonet (2007, p. 85), a associação deve “[...] ajudar os pais e os monitores no aprimoramento de seus papéis educativos e de formação de seus filhos, dando-lhes a oportunidade de se encontrar, de se informar em reuniões”. Ora, a história da CFR Santo Agostinho tem as suas origens em uma organização que parte da iniciativa política dos camponeses que viram a necessidade de organizar uma escola que contribuísse para o ensino voltado à sua realidade, evitando o processo de precarização do seu trabalho no campo e, conseqüentemente, o êxodo dos jovens para as cidades, em parceria com o Estado. Com o intuito de organizar as atividades, o poder público do Município de Quilombo criou a Associação da CFR Santo Agostinho – essa história foi descrita anteriormente. O parceiro A da Associação CFR, também membro de entidade governamental, destaca: “[...] tínhamos a preocupação de divulgar para todos os espaços do campo, de Quilombo, e também daqueles municípios vizinhos de base agrícola, para buscar fortalecer o projeto de formação dos jovens” (N. L., entrevista, 18 out. 2016).

Para um bom funcionamento das Casas Familiares, nas palavras de Gimonet (2007), os parceiros não podem ser meros utilizadores ou consumidores da estrutura de formação. Nesse aspecto é que uma associação atuante faz a diferença, podendo cobrar, de seus profissionais, qualidade de ensino; dos governantes, ações que fortaleçam e incentivem os profissionais, os jovens, as famílias, a comunidade. Assim, a associação é a base estrutural do funcionamento da CFR. O parceiro C, representante da prefeitura na época, destaca que, em

um dado momento da história, houve o enfraquecimento em termos de financiamento e suporte da CFR:

[...] quando houve transição político-partidária, a administração municipal parou de repassar os recursos financeiros para a instituição. No entanto com a força articulada da associação, conseguiram manter aberta a instituição buscando parcerias com outras entidades, como posteriormente o governo do Estado, mas também com a autogestão de recursos com os agentes envolvidos no processo. (J. T., entrevista, 18 out. 2016).

Tanto as famílias dos camponeses quanto a associação são os principais protagonistas do bom andamento da CFR. É neles que se encontra o alicerce de funcionamento da casa-escola. São os camponeses que têm o poder de decisão, principalmente quando bem organizados e estruturados quanto à política partidária que venha afetar diretamente a CFR.

No entanto, o Estado, por vezes, tenta se eximir de sua função, de financiar o projeto. Segundo dados levantados com o parceiro C, num momento de transição política, o prefeito eleito deixou de prestar o apoio devido de financiamento para a instituição, que somente não fechou em virtude do processo de mobilização da comunidade.

A educação, quando exercida num processo de luta, como foi o caso da constituição da CFR Santo Agostinho, pressupõe um modelo de formação que não sirva como instrumento de reprodução social da cultura hegemônica, mas que observe que a educação deve reconhecer e valorizar a força do campo, mostrando o processo de resistência que há nele como parte do processo de (re)criação da Educação do/no Campo. Sobre o processo de construção do conhecimento, Caldart (2012, p. 137) refere:

Faz parte do processo de construção do novo desenho de escola e do exercício da práxis uma reflexão epistemológica ou sobre como as práticas educativas escolares devem trabalhar com a dimensão do conhecimento, e como essa dimensão integra o processo educativo mais amplo: que conhecimentos, que modos de produção do conhecimento, que forma de trabalho pedagógico para garantir o movimento entre apropriação e produção do conhecimento e o engate entre conhecimento e processo formativo como um todo: que conhecimentos ajudam nos processos de formação do ser humano, na formação de sujeitos coletivos, nas lutas sociais emancipatórias; que conhecimentos se produzem nestes processos; que concepção de conhecimento, que matriz teórica de produção do conhecimento, de ciência, de pesquisa, nos deve servir como referência.

Assim, há que observar se os jovens egressos e suas famílias obtiveram o conhecimento desejado para compreender o processo histórico do seu espaço de vivência, do seu território, do seu lugar, das suas contradições, buscando a criticidade e a resistência ao capital. Ao mesmo tempo, há que se verificar o perfil do profissional que colaborou com o processo de formação. Evidentemente que o processo de formação se constrói pautado pela

mobilização dos próprios sujeitos, por meio dos movimentos no interior das associações, cooperativas, sindicatos ou até de uma parcela da Igreja, os quais reivindicam a atuação dos governos para o suporte de financiamento das instituições.

Aparece, então, a figura do monitor para lutar e fortalecer o movimento, juntamente com a família, contando com a colaboração primordial da associação, buscando a articulação com o Estado com suporte para a efetivação do trabalho no interior das CEFFAS nacionalmente e, mundialmente, no âmbito das *MFRs* e *EFRs*.

3.4 A PA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E AS CFRs

Para Abramovay (2001, p. 45), “a atual formação escolar dos jovens do campo contribui decisivamente para sua inserção subalterna no mercado de trabalho urbano”. É importante destacar que o campo geralmente está ligado ao conceito de “atrasado”, como descreve Saviani (apud NOSELLA, 2012, p. 25):

[...] veja-se que campo em sua raiz latina (*rus*) originou a palavra rural e também os termos rústico, rude, rudimentar, tosco, grosseiro. Na sua raiz grega (*agrós*), originou ‘agrícola’, ‘agressividade’, ‘agre’, isto é, ‘acre’, que significa ‘áspero’, ‘agressivo’. Por outro lado, cidade na sua raiz latina (*civitas*), gerou ‘civilização’, ‘civilizado’, ‘civil’, ‘cívico’, ‘civildade’. Na sua raiz grega (*polis*), originou o ‘polido’, que significa ‘aperfeiçoado’, ‘alisado’, ou seja, o contrário de ‘áspero’, e também ‘atencioso’, ‘cortês’, o contrário de ‘agressivo’.

As mídias de comunicação em massa e daqueles que se apoderam das riquezas apontam o campo como submisso à indústria: a produção do meio rural a serviço da produção de alimentos, garantindo a sobrevivência da humanidade – este é o discurso do opressor, visto como algo bom, em detrimento das populações campesinas.

O que se observa é que faltam escolas com ensino contextualizado de acordo com a realidade do campo³⁷ (Educação do/no Campo), que se articule no campo pela luta dos direitos. Evidentemente que a educação não pode ser vista como a redentora dos problemas, pois ela deve ser articulada com outros segmentos; no entanto, é por meio dela que se pode pressupor boa parte da luta pelos direitos dos sujeitos (à terra, à saúde, à educação, à dignidade, à vida), sobretudo nas populações campesinas jovens.

No caso particular do Brasil, em termos do meio rural, seus elementos históricos são primordiais para compreender esse espaço de produção e de reprodução social, um território

³⁷ O povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; além disso, tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 1998).

que vai além, ou seja, um espaço de vida e de contradições. Ao longo da história, a Educação do/no Campo, antes e atualmente também chamada por alguns de Educação Rural, era usualmente colocada à margem em virtude, em muitos casos, de ausência de políticas públicas para os sujeitos dessa realidade.

No entanto, a prática educativa da Educação do/no Campo se deu no bojo principalmente dos movimentos sociais, como foi o caso da CFR Santo Agostinho. Compreende-se que, atualmente, são inúmeras as carências de serviços que o campo possui, tais como falta de estradas apropriadas para o escoamento de sua produção agrícola; falta de atendimento adequado à saúde; falta de assistência técnica; e, principalmente, falta de educação básica de qualidade e difícil acesso à educação de nível superior.

Por outro lado, surge a Educação do/no Campo, como um mecanismo para reivindicar formação adequada à realidade, por meio dos movimentos de luta e resistência. Segundo Caldart *in* Santos (2008, p. 73-74), a escola do campo deve

[...] trabalhar no sentido de dar condições do homem manter-se no campo e deve prepará-lo para isso, percebe-se, cada vez mais, a importância em não formar os alunos apenas para os sistemas produtivos, mas sim cidadãos comprometidos com problemática referente à modernização da agricultura e consequente crise social, ambiental e econômica como um todo. O território do campo é a base fundamental de sustentação da Educação do Campo, e este deve ser compreendido para muito além de um simples espaço de produção agrícola. O campo é território de produção de vida.

Ainda conforme o autor “[...] práticas pedagógicas certamente cresceriam muito em significados se tivessem por fundamento processos sociais de enraizamento humano” (CALDART, 2012, p. 101). Dessa maneira, a PA, pautada por necessidades dos sujeitos do campo, articulada e construída por eles e, na maioria dos casos, com a efetiva participação das comunidades, tende a romper com um modelo copiado da cidade, ou de uma Educação Rural em prol do agronegócio.

A Educação do/no Campo, de acordo com Caldart (2012, p. 259),

[...] nomeia um fenômeno de realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política da educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Os objetivos e sujeitos a remeterem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao debate (de classes) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que tem implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de políticas públicas, de educação e de formação humana.

Nesta lógica, tem que ser pensada uma escola que leve em consideração a realidade do povo do campo, como fica evidenciado pela Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA

CATARINA, 2014, p. 78): “[...] a necessidade de universalização da Educação Básica em escolas do (pensadas com o sujeito do campo) e no campo (como direito de acesso dos sujeitos a uma escola no espaço em que vivem)”.

É importante destacar que a Educação do/no Campo no Brasil compreende as lutas históricas dos movimentos sociais e de outros segmentos da sociedade civil. Como debate, para Arroyo (2014, p. 72-73), o movimento social é mais exigente porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular a educação com a saúde, cooperação, justiça, cidadania, entre outros direitos básicos essenciais para uma vida digna. O direito coloca a educação no terreno dos valores da vida e da formação humana. Ora, o movimento social no campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações de homens e mulheres do campo realiza os riscos que assumem, mostrando que se reconhecem sujeitos de direito.

Campo é diferente de rural: aquele é a inclusão neste do trabalho camponês como princípio educativo, ou seja, a luta que esses sujeitos – do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, indígenas, quilombolas, alternantes e demais grupos sociais explorados por esse sistema capitalista – realizam para reivindicar seus direitos (ARROYO; CALDART; FERNANDES, 1999, p. 9).

Nos dias de hoje, as diferenças de entendimento entre Educação Rural e Educação do/no Campo têm sido debatidas em diferentes espaços, principalmente no meio acadêmico. De acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart (1998, p. 9),

[...] utilizar a expressão ‘campo’, e não mais a usual ‘meio rural’, com o objetivo de incluir [...] uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que vivem hoje e tentam garantir a sobrevivência deste trabalho, mas quando discutimos a educação do campo estamos trabalhando na educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados a vida e ao trabalho rural.

Por essa visão de Educação Rural, ficam claros os interesses do capitalismo. Constrói-se, então, o campo: um espaço que compreende a Educação do/no Campo de qualidade aliada com a realidade desse povo, que luta pelos seus direitos, numa visão de emancipação e de libertação. Vislumbra-se uma busca constante de respeito ao meio em que ele está inserido.

Para Caldart (1999, p. 33), “Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população”. Assim

sendo, a partir da análise dos questionamentos realizados aos egressos, a CFR Santo Agostinho pode ser considerada uma escola do/no campo.

A Educação do/no Campo, mediante as lutas dos movimentos sociais, obteve seu reconhecimento na adequação da legislação educacional, proporcionando que as diversas experiências construídas fossem reconhecidas e legalmente respaldadas. A LDB (Lei 9.394/96), em seu artigo 28, estabelece:

Na oferta da Educação Básica para a população rural, os Sistemas de Ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação às suas peculiaridades da vida rural e de cada região especificamente: I – conteúdos didáticos e metodológicos apropriados 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 a natureza do trabalho da zona rural.

Na prática de Educação do/no Campo, a escola visa formar o jovem relacionando-o com o meio onde está inserido, de modo que aprenda não somente os conteúdos didático-pedagógicos, mas esses relacionados com o meio no qual vive, podendo fazer uso dos conhecimentos apreendidos em sala de aula na sua propriedade, para que possa agregá-los em seus conhecimentos cotidianos.

Muitas vezes, não nos damos conta da diferença entre Educação do/no Campo e Educação Rural, embora seja grande. Caldart (2012, p. 259), no *Dicionário da Educação do Campo*, afirma:

Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalha nas zonas rurais e recebem o menor rendimento pelo seu trabalho. Para este sujeito, quando existe uma escola na área em que vivem, é oferecida uma educação da mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam.

Portanto, compreende-se que a CFR Santo Agostinho, no contexto de formação por alternância, pressupõe uma lógica multidimensional e complexa, definida como pedagogia de relações entre os sujeitos, diálogo com os diferentes saberes e a utilização de metodologias participativas nos processos de formação, numa lógica dialógica, dialética. Assim destaca o Jovem egresso G:

[...] chegava na CFR, discutíamos, além dos problemas de produção encontrados na propriedade, sobre os nossos problemas e as crises que vivenciávamos na época, o que poderíamos reivindicar. Participávamos de reuniões em outros espaços, no sindicato, na igreja para buscar soluções. Era uma relação de aprendizagem, mas também era familiar, pois considerávamos nossos monitores mestres, mas também pais, os colegas irmãos. (L. W, entrevista, 18 out. 2016).

Desta maneira, encontram-se pautados em uma formação do campo para o campo, que valoriza os seus anseios.

Essa pedagogia também considera relações entre instituições, pois na CFR a comunidade, a família e a escola estão entrelaçadas. Assim, a PA na CFRs prima por uma pedagogia de diferentes saberes: populares, familiares, práticos, experienciais, teóricos, abstratos, conceituais, científicos. Enfim, implica aprender coletivamente aquilo que a humanidade construiu em termos de conhecimento. A declaração do monitor B refere: “[...] sempre tinha que estar preparado em termos de leitura, no entanto, todo o dia tinha uma aprendizagem diferente” (D. L., entrevista, 20 out. 2016).

A CFR Santo Agostinho, por ser uma escola diferente, considerada de formação humana, desde o berço de sua constituição, visa à formação articulada com a família, a comunidade e a escola, conhecendo e transformando a realidade. O jovem é visto como um ser ativo, capaz de problematizar a realidade em que vive, a fim de superar desafios postos, proporcionando a interação com o meio social, não limitado ao local.

Como citado anteriormente, a busca das CFRs pela autonomia em termos de financiamento e funcionamento por meio de leis que a consolidem torna-se relevante para seu fortalecimento, para não ocorrer problemas de continuidade, principalmente na troca ou transição de governos. É importante destacar que essa formação por alternância como Educação do/no Campo tenta emancipar com participação coletiva.

A caminhada das CFRs demonstra constante busca para a realização de uma Educação do/no Campo adequada aos sujeitos que nele habitam. A teoria (conhecimento sistematizado) que se produziu de Educação do/no Campo é resultado das práticas desenvolvidas por diversas experiências, e que produziram Educação do/no Campo de forma completa, respeitando os sujeitos em suas especificidades; esses sujeitos são, pois, atores em seu processo de formação – têm valorizados seu conhecimento e sua cultura.

4 QUEM SÃO E ONDE ESTÃO OS PRIMEIROS JOVENS FORMADOS PELA CFR DE QUILOMBO?

Nos últimos tempos, sabe-se que, no meio acadêmico e também dentro das perspectivas de políticas públicas, tenta-se dar mais visibilidade às juventudes, sobretudo, neste trabalho, às juventudes do campo, com seus anseios, suas dificuldades e suas lutas. Tenta-se compreender a juventude como uma construção social, histórica e dinâmica.

Em termos de cronologia, existem diferentes fundamentos para delimitar o que é juventude. Segundo o IBGE (2006), os jovens podem ser pessoas de 15 a 24 anos, no entanto, na lógica de políticas públicas, os jovens podem ter de 16 a 29 anos. Mas, por outro lado, é importante destacar que não existe uma juventude, mas uma diversidade de juventudes. No caso específico deste estudo, a faixa etária desses sujeitos extrapola o limite de idade dos critérios expostos acima, e, dentro do contexto de CFR, existem jovens egressos. Os jovens egressos têm as idades que variam de 35 a 45 anos de idade. Hoje, dentro daquilo que o IBGE (2006) classifica como “jovens”, esses sujeitos estariam fora de tal categoria, sendo então considerados adultos.

Falar em juventude do campo é também falar de uma juventude que vinculou suas atividades de trabalho com um processo de precarização e, ao mesmo tempo, de significativo êxodo rural, mas com alguns lutando contra essa ação hegemônica. Pensa-se que os sujeitos que frequentaram a CFR Santo Agostinho também passaram por esse processo. Ao atender os anseios das famílias de agricultores, com o início das atividades letivas em 1993, a primeira turma da CFR Santo Agostinho, quando nasceu, buscou caminhos diferenciados para evitar esses dois processos. Começou com 33 jovens, filhos de camponeses, divididos em duas turmas.

Eram jovens egressos das escolinhas multisseriadas municipais, e alguns deles já haviam parado de estudar devido ao fato de terem que se deslocar à cidade para acessar a escola, tendo a possibilidade de acabar as séries finais do Ensino Fundamental. Os jovens ficaram sabendo do nascimento e da existência da CFR Santo Agostinho por meio da divulgação realizada pelos órgãos públicos (EPAGRI e Prefeitura), pelo sindicato, pela associação de agricultores e por meio de reuniões nas comunidades.

Segundo Caldart (2002), a escola do campo é uma concepção que está vinculada à realidade dos sujeitos, realidade esta que não se limita ao espaço geográfico, mas se refere, principalmente, aos elementos socioculturais que desenham os modos de vida desses sujeitos. Uma escola que proporcione aos seus alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos e

cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo.

Os jovens do campo, desde muito cedo, iniciam suas atividades na unidade de produção familiar inteirando-se diretamente nas diversas lidas do cotidiano; tanto na parte produtiva quanto na parte econômica, percebem as dificuldades encontradas no campo. Desde pequenos assumem responsabilidades e conseguem trazer para dentro da sua unidade de produção atividades que facilitam o trabalho, melhorando os elementos de produção ou tentando encontrar soluções para amenizar eventuais dificuldades existentes no seu meio.

Para Frigotto (2012), os jovens têm suas especificidades mas, do ponto de vista psicossocial e cultural, tendem a sofrer um processo de adultização precoce, principalmente aqueles que vivem no campo. A inserção destes no mercado formal ou “informal” de trabalho é precária em termos de condições e níveis de remuneração – situação, portanto, muito diversa da dos jovens de “classe média” ou filhos dos donos de meios de produção, que estendem a infância e juventude. Nestes casos, a grande maioria inicia sua inserção no mundo do trabalho após os 25 anos, e em postos de trabalhos ou atividades de melhor remuneração.

Nos primeiros sete anos de sua vida, a CFR atendeu os jovens filhos de camponeses que terminavam o primário (Séries Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas multisseriadas da zona rural); sem perder o vínculo com as escolas no campo, passaram a frequentar essa instituição, procurando encontrar algumas respostas aos seus anseios e dificuldades e aos de suas famílias. Aí encontram-se saberes acumulados e fecundos de sentidos e de valores, por isso, historicamente, busca-se desenvolver o processo de aprender e ensinar.

É importante destacar que na PA o jovem é protagonista de sua formação, restando vinculada uma ideia de união em dois espaços primordiais: a escola e família – também a teoria e a prática. Além disso, não pode ser somente uma troca física de espaços de vivência, tem de ser um exercício filosófico de ação-reflexão-ação, como argumenta Gimonet (2007).

Nesse sentido, Wizniewsky (2010, p. 33) analisa:

O campo não é lugar de atraso, é história vivida. A escola do campo deve ser pensada para que seja viva, e interaja com o lugar e seus sujeitos. Para que a escola do campo seja viva, ela deve ser construída por sua comunidade, pensada para ajudar no processo de desenvolvimento social, para manter a cultura, a raiz e a história daquele lugar.

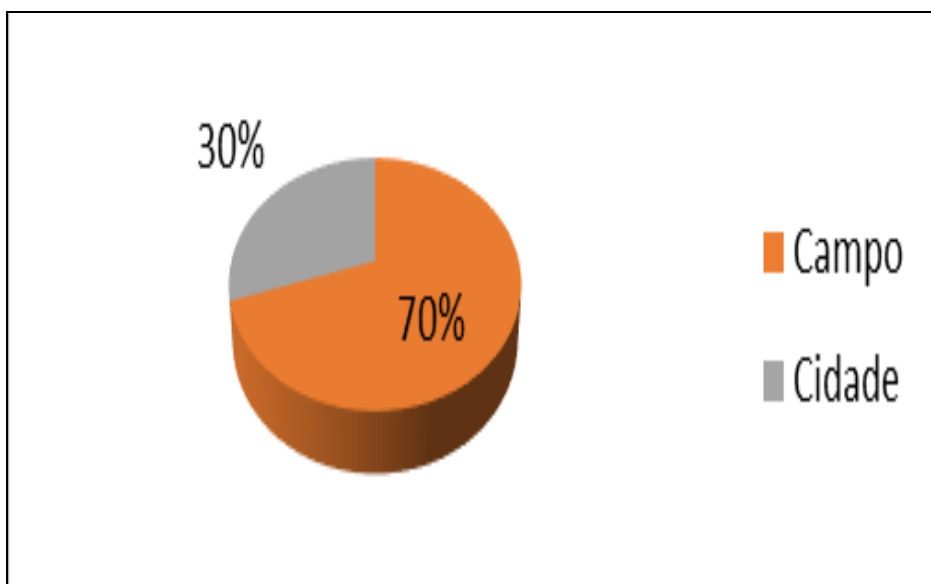
Pesquisar o perfil dos jovens egressos da CFR Santo Agostinho, sua primeira turma, pressupõe analisar a realidade histórica desses sujeitos e suas famílias neste modo de

produção que exclui, espolia e segrega; também, como eles resistiram em não partir para a cidade, constituindo-se econômica, social e culturalmente no campo.

No contexto, compreende-se que o campesinato foi tema de pesquisa de muitos estudiosos da Geografia Agrária, sobretudo no Brasil. Entende-se que boa parte da população, principalmente no que tange ao Oeste catarinense, tem vínculo direto com as grandes agroindústrias, fazendo desses sujeitos “parceiros” ou “integrados”.

De acordo com os dados levantados com os monitores da CFR, e nos demais procedimentos da pesquisa, como se pode constatar no gráfico 2, cerca de 70% dos jovens que passaram pela primeira turma permanecem no campo, desenvolvendo diferentes atividades.

Gráfico 2 – Estimativa dos Jovens egressos da CFR Santo Agostinho que permanecem no campo ou estão na cidade



Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

Os jovens entrevistados destacaram que, historicamente, a situação que viviam era de precariedade extrema, muitas vezes não possuíam infraestrutura básica para a sobrevivência, e a formação que recebiam não dava conta de mudar a realidade na qual estavam inseridos. O jovem I destaca: “[...] não tínhamos luz, não tínhamos ônibus, não tínhamos condições de ter um carro, tudo era sofrido difícil, o que nos colocava em plenas condições para sair de casa, sair de casa em busca de um emprego na Aurora” (L. B., entrevista, 15 out. 2016). Percebe-se, a partir dos dados da pesquisa, que uma parcela significativa da amostragem dos entrevistados possuía vínculo com as pequenas cooperativas e agroindústrias que se estruturavam na época.

Nesse sentido, Caldart (2012) identifica alguns traços que considera fundamental para pensarmos a Educação do/no Campo: ela identifica uma luta pelo direito de todos à educação;

seus sujeitos são os sujeitos do campo; ela se faz vinculada às lutas sociais do campo; faz-se no diálogo entre seus diferentes sujeitos; identifica a construção de um projeto educativo; inclui a construção de Escolas do/no Campo; as educadoras e os educadores são seus sujeitos; busca superar as mazelas deixadas historicamente para esses sujeitos de luta – como se percebe na entrevista supracitada.

Ao longo da trajetória histórica, o processo de industrialização e mecanização se vinculou à população campesina por meio das agroindústrias, que necessitavam de matéria-prima para fazer funcionar os abatedouros de aves e suínos na região Oeste catarinense. Os retornos dos entrevistados indicam que significativa parcela das famílias era integrada às agroindústrias, recebiam acompanhamento dos técnicos e acabavam por incorporar o “Pacote Tecnológico” do processo de modernização da agricultura em suas atividades laborais. Desta maneira, a agroindústria aos poucos foi tirando a autonomia de trabalho e também de produção do camponês. No caso específico dos jovens e famílias dos integrados e/ou parceiros, não poderiam mais criar aves e suínos para o consumo, somente aqueles destinados para o confinamento e abate agroindustrial, ou seja, sem vincular a produção desses animais para a subsistência, sem produção crioula. Aqueles que desobedecessem essa regra estariam sujeitos a sanções no que diz respeito ao alojamento de lotes, prejudicando o pagamento do financiamento da infraestrutura construída de aviários e pocilgas padronizadas para o confinamento.

Salienta-se que, ao passo que o capitalismo em suas relações mais perversas desestabiliza, em alguns casos, a lógica de produção, não o faz como um todo quanto à base da produção campesina. No caso dos jovens e suas famílias pesquisadas, 40% integraram-se à agroindústria, mesmo assim, registram-se resistências paralelas: outro grupo procurou alternativas de reproduzir-se socialmente, não se aliando ao capital agroindustrial.

Segundo Oliveira (1991), o sistema capitalista não se vincula exclusivamente à produção, mas está alinhado à circulação, à troca de mercadorias por dinheiro e vice-versa. Desta maneira, o processo de reprodução tônico do capital, ao mesmo tempo que se reforça, é vinculado às relações não capitalistas. Assim, mesmo as famílias que são integradas ou parceiras, pelos seus depoimentos, ainda constituem ajuda nas atividades quando ocorre uma doença entre os vizinhos, participam de associações de agricultores (apicultores, por exemplo), participam de atividades vinculadas às comunidades, tanto religiosas quanto de lazer, troca de dias de trabalho, como também troca de mercadorias (“briques”), sem necessariamente utilizar dinheiro.

Mesmo assim, no caso brasileiro, tem-se uma visão de dualidade do campo: aquele considerado rico e aquele considerado pobre. Salienta Abramovay (1992), que o Brasil é marcado por uma bimodalidade tecnológica. De um lado, há as explorações modernas que batem *Record* nas safras e na tecnificação acelerada dos setores integrados ao complexo agroindustrial, por meio do agronegócio. De outro, destacam-se a pobreza da população rural, o atraso econômico, social e político nas regiões onde predomina o latifúndio, o coronelismo e a “lei do mais forte”, o “cabrestamento”. Assim, no pensamento de Abramovay (1992), precisariam ser resolvidas questões fundamentais como a falta de políticas públicas estruturantes que possibilitem ao agricultor familiar produzir e colocar seus produtos no mercado, além das dificuldades de acesso à saúde e à educação por parte destes produtores. Esses fatores têm contribuído significativamente para a expulsão permanente dos camponeses para a cidade, em busca de trabalho e renda, principalmente desestimulando os jovens a desenvolverem seu projeto de vida no campo, o que compromete a sustentabilidade geracional.

A própria constituição da CFR Santo Agostinho foi promovida pela articulação dos camponeses organizados em associações, sindicatos, movimentos, enfim, grupos subalternos para superar o isolamento. Porém, alguns jovens trabalham diretamente com as atividades ligadas às agroindústrias, aplicando atividades ligadas ao capital agroindustrial. Entende-se que, com o passar do tempo, as agroindústrias, os parceiros e/ou integrados desenvolvem a forma mais adequada de exploração que existe no capitalismo, que consiste no processo de exploração mais eficiente, pois os parceiros/integrados ficam sem absolutamente nenhum direito trabalhista (SKRZYPCZAK, 2013).

Compreende-se que, no Oeste catarinense, a pequena unidade de produção, inclusive de parte daqueles que são os sujeitos desta pesquisa, pode ter sido transformada em um simples ramo do processo produtivo da agroindústria, tornando-se fomentadora de matéria-prima, sob o comando do capital. Nessa lógica, o sistema busca resultados na produção em detrimento das demais esferas de desenvolvimento, prioriza o lucro e segrega os sujeitos do campo, transformando-os em meros produtores especializados. Como foi ressaltado anteriormente, jovens partem para a cidade para trabalhar na agroindústria, isso porque esta se articula com a produção na cidade, muitas vezes absorvendo a mão de obra dos filhos do campo, além de transformar a renda da terra dos camponeses em um exponencial lucro para o capital agroindustrial, pela exploração e espoliação. Muitas vezes, a insuficiência da rentabilidade do campo para manter, por exemplo, o padrão de consumo, e até mesmo garantir a sobrevivência, pode fazer com que jovens migrem para a cidade, para se tornarem

assalariados, o que fortalece o processo de esvaziamento e envelhecimento do campo, além do próprio processo de masculinização.

Entende-se que os espaços do campo são, em virtude da exigência da produção industrial, forçados a potencializar, ou “maximizar”, sua produção, especializando-a, favorecendo o capital em prol do processo de globalização, do agronegócio, para atender as demandas existentes do capital. Nesta lógica, o capital busca alargar a produção, não respeitando os anseios daqueles que os cercam. Conseqüentemente, o campo se adapta àquilo que o urbano determina, sobretudo o setor secundário da economia.

Segundo Ben e Schlosser (2013), as inovações tecnológicas deram novos direcionamentos às atividades produtivas, que passaram a incorporar novas técnicas e novos equipamentos. A agroindustrialização se expandiu rapidamente e passou a exigir a reestruturação da produção e do trabalho no campo. Nota-se que uma parcela significativa das unidades de produção dos entrevistados adota o processo de tecnificação da agricultura, ou modernização da agricultura, a serviço daquilo que se domina agronegócio, em âmbito mundial, respeitando as cadeias produtivas desse mercado desagregador e predatório. Assim, essas unidades de produção dos entrevistados estão alinhadas ao sistema.

Obedecem, portanto, tanto o sistema fordista³⁸ quanto o toyotista³⁹, com a obtenção de matéria-prima num tempo menor, com espaço reduzido, com qualidade e produtividade, além da flexibilidade às mudanças e às crises sistemáticas do capital. Os sujeitos desta entrevista possuem atividades vinculadas à lavoura, pocilgas e também aviários, para a produção confinada. O processo produtivo nessa lógica é dominado exclusivamente pela agroindústria; o camponês não tem o controle do processo de produção, ignorando seu próprio saber, pois o único saber existente e “verdadeiro” é o dos técnicos da agroindústria.

Esses pequenos camponeses familiares integrados tornam-se dependentes das inovações do processo produtivo realizado pelas agroindústrias; portanto, ficam obrigados “a cumprir as orientações técnicas, adquirindo as rações, pintos, medicamentos e vacinas das

³⁸ O fordismo caracterizou-se pela exploração intensa do trabalhador. Visto como simples apêndice da máquina, o operário fordista sofria com o trabalho repetitivo, massificado, mal pago, intenso e embrutecedor, existente como peça fundamental para o aumento do lucro capitalista. Quanto maior a exploração e menor a remuneração, maior seria o lucro porque maior é a mais-valia, que é o ganho do capital sobre o trabalho, do trabalho sobre o não trabalho.

³⁹ O toyotismo elabora um discurso voltado para a valorização do trabalho em equipe, da qualidade no e do trabalho, da multifuncionalidade, da flexibilização e da qualificação do trabalhador. Oculta, porém, a exploração, a intensificação e a precarização do trabalho, inerentes à busca desenfreada do lucro pelo sistema de metabolismo social do capital, que, por não ter limites, configura-se como ontologicamente incontrolável (MESZÁROS, 1995).

empresas processadoras” (ESPÍNDOLA, 1999, p. 104), sendo que essas mudanças vão além do interior da empresa, dominando o saber adquirido pelo produtor.

Um grupo significativo dos entrevistados tem vínculo como associado de agroindústrias, como camponeses familiares que vivem com sua família constituída juntamente com os pais, que normalmente são aposentados e também os auxiliam no processo produtivo das diferentes atividades, ajudando a cuidar dos aviários, das pocilgas, da lavoura; ou dos netos quando não têm possibilidade de trabalhar externamente, realizando tarefas domésticas ou em torno da residência, produzindo os alimentos para a subsistência.

Desta maneira, as bases materializadas como explorações modernas são destacadas na região Oeste de Santa Catarina com as agroindústrias. Os jovens entrevistados destacam que a CFR, como política pública e de movimento, foi trivial para o seu desenvolvimento humano e como trabalhadores do campo, garantindo os laços com o campo, tanto de permanência quanto de retorno.

Dois dos entrevistados tiveram a experiência de ter ido para a cidade e trabalhado em uma agroindústria. O jovem I ressalta:

[...] jamais gostaria de ter ido para a cidade, mas tudo é uma experiência. Estávamos endividados em casa, pois o pai estava muito doente, tanto é que depois acabou falecendo. Assim tive que trabalhar fora, para ajudar a pagar as dívidas deixadas por ele e também de financiamentos. Tivemos que vender uma parte da terra. Hoje voltei por que aqui é o meu lugar. (S. L. B., entrevista, 15 out. 2016).

Percebe-se que, além do processo de modernização que estampa o processo de êxodo rural, as motivações para a saída do homem do campo podem estar relacionadas, como no exemplo do jovem I, com a falta de condições econômicas em que muitas famílias desse espaço se encontram; há, também, a questão da falta de regularidade climática para a própria subsistência em alguns casos, a falta de estrutura de saúde e de educação. Não menos relevante, verifica-se o próprio fator de atração da cidade. No entanto, no caso do jovem I, ele retorna à sua unidade de produção.

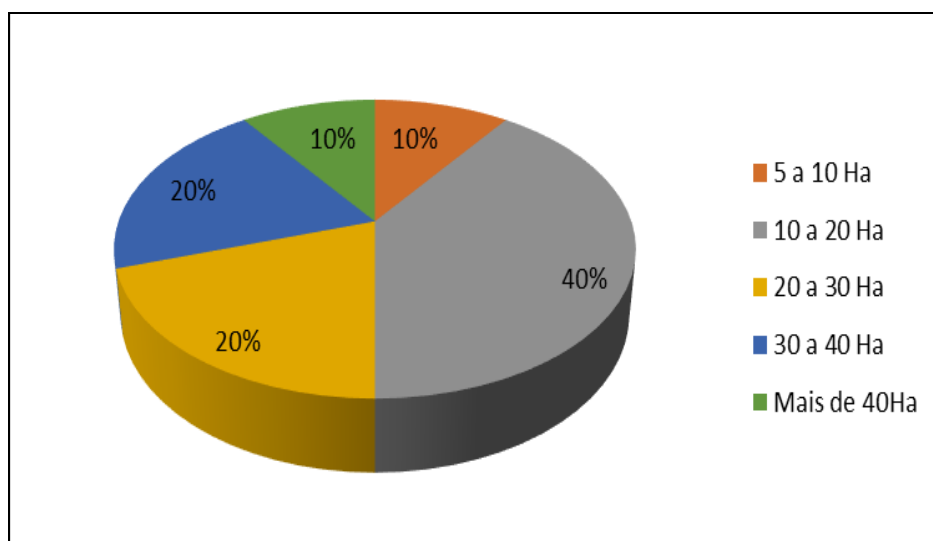
Em relação ao espaço em que vivem, 70% dos jovens permanecem no campo. Da amostragem, 30% vivem na cidade mas ainda possui um área de terra no campo em que desenvolvem atividades no fim de semana. O jovem J comenta:

Embora eu more e trabalhe na cidade, eu tenho uma área de terra, onde praticamente todos os dias vou para lá, e nos fins de semana trabalhe, mais como uma atividade de lazer. Moro em um município pequeno de base agrícola. Posso também dizer que estou no campo. (V. S., entrevista, 19 out. 2016).

Nesse sentido, Veiga (2013) destaca como rurais os municípios com até 50000 habitantes e menos de 80 hab/km², considerando centros urbanos aqueles com mais de 100 mil habitantes. Na primeira categoria estão 80% dos municípios brasileiros, em que residem cerca de 30% da população brasileira. Portanto, o Brasil é rural e suas sedes municipais são apenas cidades imaginárias, não podendo as políticas públicas dirigidas a esse público manter a dicotomia rural X urbano.

Em relação à área de terra, de acordo com o gráfico a seguir, 10% dos entrevistados não ampliaram suas unidades de produção, sendo que 70% dos entrevistados aí continuam vivendo, junto com seus pais. Pode-se destacar que 30%, para efetivar a ampliação de sua área de terra, acessaram políticas públicas, como Crédito Fundiário e Banco da Terra. Além disso, 10% dos jovens da amostra não são casado e não possuem filhos. Destaca-se que 90% dos jovens egressos possuem filhos, e os colocariam na CFR Santo Agostinho desde que houvesse vontade destes em frequentar a instituição.

Gráfico 3 – Média de área de Terra dos Entrevistados em Ha



Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

Em um país como o Brasil, onde existe uma tônica concentração de terras, os jovens encontram falta de estímulo para continuarem no campo. Assim sendo, existe uma luta constante do jovem em busca de independência financeira através do trabalho remunerado, principalmente nas agroindústrias, especialmente na região Oeste de Santa Catarina. A partir da luta pela terra e, conseqüentemente, por direitos no campo, como educação, saúde, moradia, infraestrutura, assistência técnica adequada, enfim, vida, tem-se uma compreensão

mais adequada dessa luta tão atual. Muitas vezes, a cedência de um espaço de terra para a autonomia do(s) filho(s) pode comprometer a vida financeira e de subsistência da família.

Quando aos dados apresentados pelo gráfico 3, percebe-se que os entrevistados possuem área de terra menor do que 4 (quatro) módulos rurais, o que corresponde a menos de 80 (oitenta Ha), sendo classificados, segundo o IBGE, como agricultores familiares. Desta forma, o processo de precariedade do campo brasileiro se apregoa a partir da área de terra, uma vez que, quanto menor a quantidade de terra, menor tende a ser o processo de valorização dos camponeses na busca de políticas para melhorar sua situação socioeconômica. Mas, nesse terreno de resistência, o jovem G, destaca:

[...] mesmo possuindo uma pequena área de terra, consigo sobreviver, produzindo alimentos de forma sustentável, sem agrotóxico, em uma lógica de respeito ao meio ambiente, possibilitando, no meu caso particular, desenvolver a pluriatividade, quer dizer sou servidor público, mas não deixo de trabalhar no campo e, muito menos de estudar. (L. W., entrevista, 18 out. 2016).

Desta maneira, vão-se estruturando nesses egressos formas de resistência diferenciadas, tais como a citada no relato do jovem. A situação de precariedade resultou em um contra-ataque de resistência: camponeses centrados no trabalho familiar fazem frente ao agronegócio, mesmo que, em alguns casos, vinculados à agroindústria. Ao mesmo tempo que não tiveram acesso a uma quantidade exponencial de terras, os camponeses muitas vezes não tiveram o devido acesso às políticas públicas e às técnicas modernas de produção. A maior parte dos entrevistados comentava que grande porção das áreas de terra era dobrada, o trabalho era basicamente braçal e não haviam políticas públicas para os camponeses na época. Pela fala dos entrevistados, existiam movimentos que lutavam pelos direitos dos agricultores, que articularam a criação da CFR Santo Agostinho, para evitar que os jovens fossem para as cidades.

Mas, também, tiveram ao longo da história dificuldades para construir e se constituir como forças que lutam. Gramsci (2002) afirma que ‘classes ou grupos subalternos’, pela sua condição de dominados política e culturalmente, têm grande dificuldade de se unificar e de construir instrumentos organizativos autônomos. As iniciativas de unificação desses grupos são continuamente desarticuladas pela ação dos grupos dominantes (que também dirigem o Estado) seja por instrumentos de repressão, seja pela desqualificação moral e cultural. Se por uma lado existe esse processo de sedução e persuasão, potencializadas pela ação da mídia, por outro, segundo Wizniewsky (2016, p. 252), observam-se técnicas, por exemplo, de

classificação de sementes crioulas, em que os camponeses não se vinculam às agroindústrias ligadas ao agronegócio.

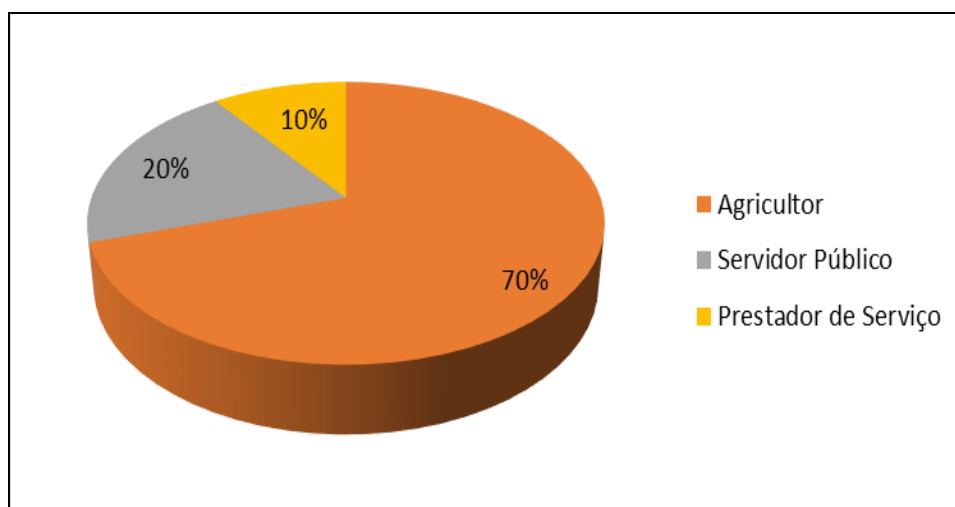
Assim, estabelecem relação intensa com o lugar; é por meio do processo de trabalho com a natureza que desenvolvem e fazem a reprodução social de sua vida, de suas identidades, passando esses saberes de geração para geração. A mãe C expõe:

Depois que o Nenê entrô na CFR, eu também comecei a fazer cursos na Igreja e na CFR, sobre ervas medicinais, sementes crioulas e também ele começou a gostar, tanto que é teve curso e trabalhos na CFR, para aprender a usar as plantas de casa. Hoje, ele e nós trabalhamos respeitando o meio ambiente, com a agroecologia e já ensinamos o nosso netinho isso. Sem a CFR acho que não conseguiríamos viver bem aqui. (A. W., entrevista, 18 out. 2016).

Percebe-se que a CRF fomentou a prática de relações não capitalistas e a valorização dos saberes passados de geração a geração.

No gráfico 4, são apresentadas as ocupações dos entrevistados, ou seja, o que eles vêm desenvolvendo em termos de atividades profissionais.

Gráfico 4 – Ocupações Profissionais dos Entrevistados



Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

No entanto, alguns se sobressaem como lideranças ativas, fazendo parte do conselho de administração no interior das agroindústrias. O trabalho é realizado e estruturado em prol do capital, uma vez que a estrutura articulada faz com que os camponeses sejam ludibriados pelos técnicos assalariados. Mas, como se pode observar, dentro da lógica dessa inserção, o camponês familiar também apresenta seus elementos de resistência, não atendendo boa parte das exigências da agroindústria.

Normalmente, uma parcela significativa dos entrevistados, como foi mencionado, tem atividades ligadas à agroindústria, com pocilgas, aviários e também lavouras, silvicultura, merecendo destaque especial a produção de leite. Uma unidade de produção não apresenta produção de subsistência, pois a área é de reflorestamento e o jovem trabalha como servidor público, frequentando sua propriedade nos fins de semana, para averiguar o crescimento das árvores, na atividade de reflorestamento. Um dos entrevistados, o jovem G, destacou a importância da pluriatividade:

[...] vivo no campo, trabalho meio turno como servidor público e consigo ser muito feliz nas atividades que realizo, este espaço que vivo é de tranquilidade, de vida, de trabalho. Além disso, pelo fato de possuir uma unidade de produção não distante da cidade, tive possibilidades de trabalhar lá e também de estudar. Vejo que consigo produzir para minha subsistência e sobreviver bem, tendo uma boa qualidade de vida para mim e minha família, produzindo de forma agroecológica. (L. W., entrevista, 18 out. 2016).

É compreensível que o campo vá apresentando algumas características distintas, uma delas é justamente a pluriatividade, que consiste na existência de espaços periurbanos, ou seja, um espaço onde as atividades do campo e da cidade acabam se mesclando, fazendo com que a população campesina permaneça no seu espaço de vivência, exercendo paralelamente, no espaço da cidade, uma atividade que lhe proporcione geração de renda.

A pluriatividade é defendida por Baumel e Basso (2004, p. 140):

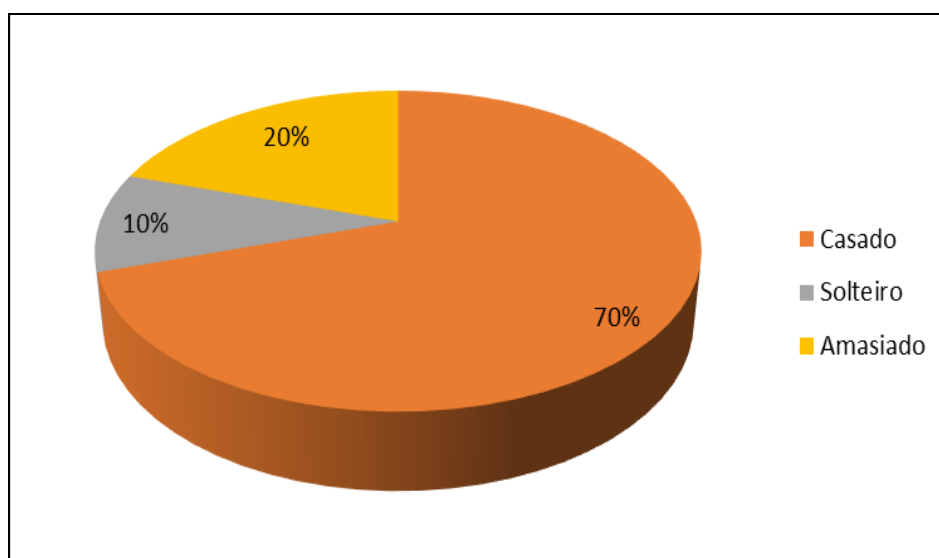
A pluriatividade se estabelece como uma prática social, decorrente da busca de formas alternativas para garantir a reprodução das famílias de agricultores, um dos mecanismos de reprodução, ou mesmo de ampliação de fontes alternativas de renda; com o alcance econômico, social e cultural da pluriatividade as famílias que residem no espaço rural, integram-se em outras atividades ocupacionais, além da agricultura. Desta forma, pode-se considerar que a pluriatividade e as atividades não-agrícolas são mecanismos de desenvolvimento. Ambas contribuem para que a forma familiar de organização do trabalho e da produção gere novos mecanismos de sobrevivência, de garantia de sua reprodução material.

No caso citado, o jovem acaba se proletarizando na cidade em virtude da condição de sua escolaridade (mestre em agroecologia), mas, ao mesmo tempo, continua garantindo sua permanência no seu espaço de vivência, por meio de atividades não agrícolas, garantindo e agregando renda à sua família, atuando também como coordenador de uma entidade (associação) de reciclagem de materiais.

Os entrevistados são descendentes de ítalo-teuto-sul-rio-grandenses⁴⁰, cristãos católicos⁴¹, evidenciando o processo tônico de ocupação, pela política de colonização, do ambiente para a implantação do modelo de agroindustrialização no Sudoeste e Oeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Noroeste do Rio Grande do Sul.

A maior parte dos jovens, conforme gráfico 5, já constitui família, possuindo filhos, e também, como mencionado anteriormente, vive junto com os pais.

Gráfico 5 – Estado Civil dos Entrevistados



Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

Cerca de 90% dos entrevistados possuem companheira, e 80% possuem filhos. De acordo com a amostragem, 70% das famílias contam com duas aposentadorias em cada unidade de produção, ou seja, vivem na mesma propriedade mas em residências diferentes.

⁴⁰ Para Gregory (2002), em Santa Catarina, historicamente, o processo de colonização, sobretudo no Oeste de Santa Catarina, ocorria a partir do processo migratório do Rio Grande do Sul. O euro-brasileiro continuava a ser aquele migrante rural procurando encontrar um espaço para a sua sobrevivência e subsistência, procurando solucionar sua crise nos novos espaços rurais que se lhe ofereciam, nos quais buscava evitar a proletarianização e se recompor como camponês. A migração para novas fronteiras agrícolas se constituía numa tentativa de conservar-se colono, de ser resistente. Já no final do século XIX e no século atual, a partir do segundo e terceiro decênios, aconteceu a ocupação na direção do Oeste catarinense, com predominância de euro-brasileiros provenientes, principalmente, das antigas regiões coloniais do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. A alta natalidade nas zonas rurais foi intensificando a ocupação de novos espaços. Italianos, alemães e outros grupos étnicos apresentavam um alto índice de crescimento vegetativo, elevando o contingente populacional, cujos excedentes eram impelidos a procurarem novas áreas (PIAZZA, 1969, p. 297). A estrutura agrária e as técnicas de produção adotadas nas colônias propiciavam essas sucessivas e intensas migrações.

⁴¹ Segundo Gregory (2002), grande parte dos imigrantes já vinha de uma cultura religiosa cristã, com um discurso religioso cristão, sobretudo católico, construindo uma identidade com o ambiente do campo. O campo, a partir das indagações desde a Idade Média, trazia significações de sagrado, da criação divina, a partir do trabalho no campo. Nos mosteiros, elaboravam-se interpretações sobre o real com base na Sagrada Escritura, em articulação com a experiência humana do agrário. O criador cria a natureza, o homem lida com a natureza criada e a respeita. É na terra natureza que o homem vive, é com a terra que se relaciona, respeitosamente, é da terra que tira o seu sustento, o necessário e não o demais. Agora, a urbanização proporcionava ambiente e valores que corroíam a tradição cristã de raízes medievais e de convivência num ambiente rural.

A tendência de envelhecimento no campo também se constata nesta pesquisa, uma vez que fração importante das famílias dos sujeitos, como foi mencionado há pouco, possui no mínimo uma pessoa aposentada. Uma parcela significativa da amostragem possui dois aposentados em cada unidade de produção, o que acaba melhorando a renda da família. No caso particular dos jovens egressos, entende-se, pela média de renda e pela qualidade de vida que possuem, que não são ricos, mas conseguem manter uma boa qualidade de vida, como será explicitado no trabalho. Em média, cada unidade de produção tem renda estimada superior a 7 (sete) salários, juntamente com as aposentadorias.

De acordo com Souza (2002), uma das formas de os camponeses ampliarem sua renda é se fortalecerem inserindo-se em cooperativas, o que possibilita a comercialização de seus produtos superando o isolamento. A ampliação do processo de escolarização também é importante para o aumento da renda; segundo Gentili, à medida que a população na América Latina se escolariza mais, também aumenta a sua renda. De acordo com Aquino e Souza (2003), não se deve esquecer que, pela dimensão que assumiu no contexto nacional, o salário que os aposentados recebem no campo se transforma não somente na realidade deste trabalho, como também em programa social de distribuição de renda para homens e mulheres do campo, além de ser o principal fator de dinamização da economia de centenas de municípios de Norte a Sul do País, inclusive no município de Quilombo.

O envelhecimento é uma fase da vida tão importante quanto qualquer outra. Desta maneira, deve ser entendido também como reconhecimento de experiências para si mesmo e para os outros sujeitos. O jovem I esclarece:

[...] sem os nossos pais conosco, dialogando mostrando o que deu certo e o que deu errado, talvez não teríamos condições de dar sequência a este trabalho iniciado por eles aqui. Nossa missão é continuar aqui, fazendo aquilo que começaram, não é somente a herança de terra, mas também de vida, trabalho, labuta, de esperança daquilo que começaram. (S. L. B., entrevista, 15 out. 2016).

Minayo (2002, p. 184) alerta: “Envelhecimento deve ser compreendido como um período integrado a toda a existência vivida, na qual a velhice recebe diferentes significados em relação à vida inteira das pessoas”. Assim os idosos continuam a escrever sua história, sua cultura: pelo respeito que os mais jovens têm por eles como elementos fundantes para humanização, tanto de resgate da memória quanto de identidade, de valores produzidos pelos povos, na contramão do capital, que muitas vezes não os respeita. A Educação do/no Campo é importante para perceber que parte dos diferentes contextos dos sujeitos do campo, respeitando-se sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e se relacionar com o tempo, a

terra, o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser homem, mulher, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso, o que, na sociedade capitalista, normalmente não é respeitado (ARROYO, 2004, p. 14-15).

As pesquisas sobre a Educação do/no Campo retratam o papel da educação na formação da identidade dos sujeitos do campo, bem como a sua noção de identidade ligada aos elementos dos saberes dos camponeses. De acordo com Caldart (2004), o campo apresenta uma diversidade de povos: pequenos agricultores, povos indígenas, quilombolas, pescadores, assentados, reassentados, roceiros, ribeirinhos, caipiras, povos da floresta, lavradores, agregados, sem-terra, meeiros, caboclos, assalariados rurais, entre outros, variando de acordo com a região. A identidade e a memória da escola do campo são definidas pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e em saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos (BRASIL, 2002, p. 1). No caso dos pais jovens egressos, participam do grupo dos idosos, auxiliam na educação dos netos e, em épocas de pico de atividades, também ajudam os filhos. Além disso, ajudam financeiramente seus filhos e netos.

Outro dado evidenciado é o de que, na época de estudantes, havia num grupo de 33 jovens uma moça, o que pressupõe “o celibato no campo”, ou seja o processo de masculinização, como destaca Silvestro (2011, p. 1):

[...] existe um forte desejo de continuidade na agricultura familiar por parte dos rapazes, mesmo no caso daqueles que vivem em unidades com rendimento econômico precário. Já, por parte das moças, ele aponta que há uma visão negativa no que diz respeito às alternativas profissionais. Dentre alguns aspectos levantados, a pesquisa destaca o baixo nível de formação educacional. Com base na pesquisa, é ali que reside uma das explicações para o desinteresse das mulheres em continuar no campo, pois, muitas vezes, são forçadas a migrar para a cidade em busca de estudo e oportunidades. Aproximadamente 70 mil jovens, com idade entre 15 e 29 anos, deixaram o campo na última década.

O processo de masculinização do campo foi uma preocupação. O êxodo no campo nas regiões de predomínio da agricultura familiar no Oeste de Santa Catarina atinge populações jovens com muito mais ênfase que em momentos anteriores. Desse modo, dois processos tônicos começam a ser revelados no campo: o primeiro, ligado ao severo processo de masculinização; o segundo, ao envelhecimento das populações do campo.

Embora encontrem dificuldades para montar projetos profissionais na agricultura, os jovens ainda demonstram interesse em permanecer no campo. É preciso, portanto, aproveitar este potencial humano e utilizá-lo na renovação e no fortalecimento do campo. No entanto,

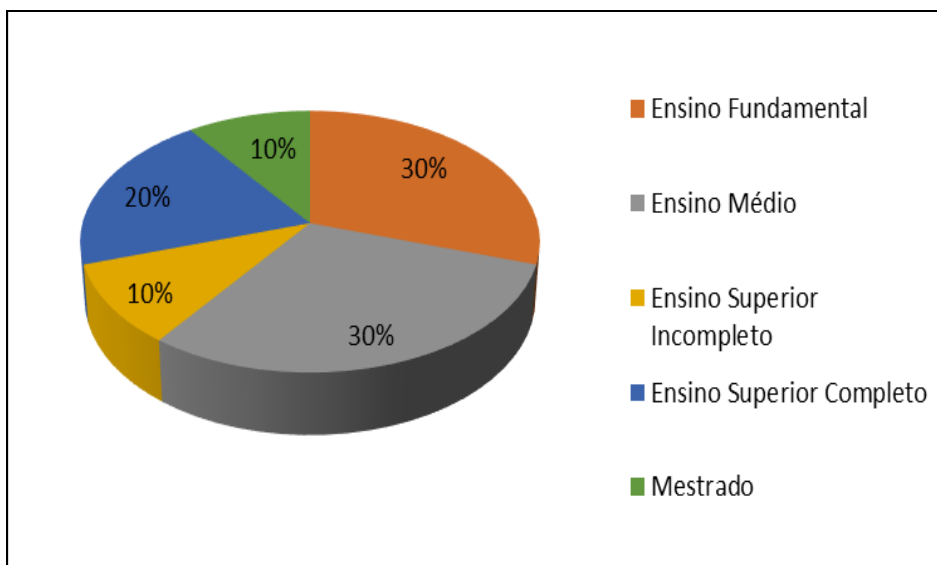
aqueles que permanecem no campo, e que provavelmente serão os sucessores, possuem baixo nível de escolaridade, o que dificulta o desempenho e a gestão da atividade agrícola no Brasil, segundo Silvestro (2001).

O baixo nível de escolaridade dos jovens do campo no Brasil dificulta, principalmente, a organização e o desenvolvimento das novas atividades que se colocam para o campo, como é o caso da produção agroecológica, da agroindustrialização artesanal, do turismo rural, dentre outras. No caso particular da CFR Santo Agostinho, a maior parte dos jovens egressos deu continuidade aos seus estudos. O jovem G refere:

Só continuei meus estudos pois a CFR Santo Agostinho deu incentivo, me deu o suporte devido para mim dar continuidade aos meus estudos, me ensinou de forma diferente. Eu tinha muitos problemas na escola que eu estudava, tanto é que reprovei, mas voltei e não quis mais parar, pois tudo na CFR era bom. A CFR foi e continua sendo muito importante para mim. (L. W., entrevista, 18 out. 2016).

Por outro lado, onde não existe escolarização, a mídia entra e manipula de forma sutil os conhecimentos e a cultura do povo campestre, torna-o sinônimo de atraso; há, também, aqueles que vão explorando técnica e economicamente esses sujeitos, impondo tecnologias, vendendo produtos que poderão trazer danos ao meio ambiente e a sua saúde. O nível de escolaridade atual desses jovens do campo muitas vezes compromete o próprio exercício da cidadania, à medida que não conseguem, sequer, ter acesso aos direitos legalmente constituídos; ficam de fora da luta por direitos públicos como saúde para prevenir, educação para não alienar, terra e moradia para viver, infraestrutura, com luz água e acesso. O gráfico a seguir mostra o grau de escolarização e a importância que a formação na CFR Santo Agostinho promoveu na vida desses jovens, até mesmo no que se refere ao acesso a políticas públicas, o que poderia ser um limitante para outros sujeitos sem a formação na CFR. No que tange à escolarização, percebe-se que boa parte dos jovens deu continuidade aos seus estudos, mesmo tendo concluído o Ensino Fundamental na CFR Santo Agostinho.

Gráfico 6 – Escolaridade dos Entrevistados



Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

Uma parcela interessante dos jovens que foram entrevistados deu sequência aos estudos: 30% completaram o Ensino Médio, e 40% finalizaram o Ensino Superior ou o estão cursando – média superior à nacional. Destaca-se, também, que um jovem entrevistado concluiu mestrado, em Agroecologia.

É importante destacar que cerca de 80% dos jovens egressos deste trabalho vivem em Quilombo, segundo informação do monitor A; os demais, em cidades próximas, mas no campo, como se observa no gráfico 7. Segundo o jovem C: “[...] um companheiro que estudava comigo atualmente mora no Rio Grande do Sul, no campo, e seguidamente nos encontramos para conversar, trocar experiências e, sobretudo, recordar os velhos tempos, inclusive é meu compadre” (G. R., entrevista, 20 out. 2016).

A formação recebida na CFR proporcionou aos jovens a possibilidade de dar continuidade aos seus estudos, diferentemente daquilo que vemos no Brasil: segundo dados do IBGE, somente 11% da população adulta brasileira possuem curso superior. No entanto, cerca de 30% dos jovens dessa amostra de pesquisa possui curso superior, sendo que mais 10% estão em processo de escolarização; outros 30% deram sequência aos seus estudos.

O Brasil, em termos de educação pública gratuita e de qualidade, foi alvo de inúmeras lutas, como a por uma Educação do/no Campo que respeite suas peculiaridades. Entre as suas contradições, está o fato de formar cidadãos e prepará-los para o mundo do trabalho. Infelizmente, no Brasil, historicamente o fomento da educação se deu em tempos e espaços organizados para a lógica das relações capitalistas, deixando as populações camponesas à

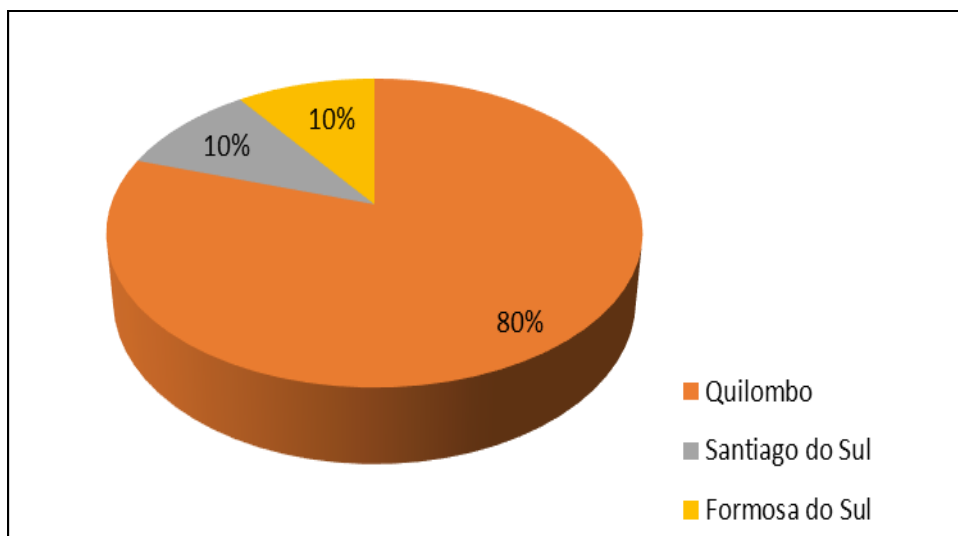
margem do direito do conhecimento e da escolarização. Assim, ficam evidentes as desigualdades sociais históricas sofridas pelo campo, também as desigualdades econômicas, sociais e educativas, escolares. Arroyo (1999) analisa como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas também uma dívida de conhecimento quanto a essa dívida histórica – e esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas. Há que pesquisar tal dívida histórica da sociedade brasileira em não promover políticas públicas de educação para os sujeitos do campo.

As escolas no campo, por sua vez, na tentativa de procurar resistir a esse processo, realizam iniciativas de educação popular, principalmente no espaço de vivência. A Educação do/no Campo sinaliza a construção de um projeto de educação para os trabalhadores do campo, que analise suas contradições no espaço de trabalho, como também nas organizações sociais. Segundo Molina e Sá (2011), esse processo nacionalmente se reconhece como Movimento de Educação do/no Campo. Sua novidade se refere principalmente ao protagonismo de sujeitos que não haviam antes ocupado a cena educacional brasileira: os trabalhadores do campo. É em função desse protagonismo de luta que se desenvolvem os processos educativos e os graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro, em decorrência dos diferentes interesses econômicos e sociais em disputa pela utilização desse território.

Se percebe, desta maneira que a maior parte dos jovens, mesmo aqueles que vivem na cidade, não se distanciaram do local onde forma protagonistas da suas histórias da sua luta, da sua memória. Mesmo vivendo na cidade, tem relações íntimas com o campo. Aqueles que moram em municípios vizinhos, tem essa ligação.

No gráfico 7, são apresentados os dados sobre o município de residência dos entrevistados.

Gráfico 7 – Município de Residência dos Entrevistados

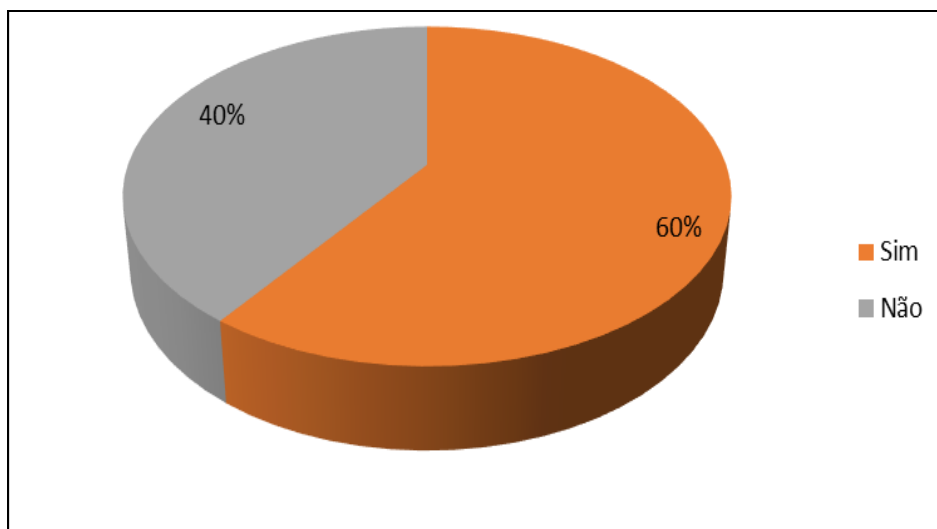


Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

Cerca de 80% dos jovens egressos concentram-se no município sede da CFR Santo Agostinho, Quilombo. Essa proporção foi estimada a partir da localização informada pelos monitores e demais jovens que frequentaram a instituição. Mesmo fora desse contexto, é importante destacar as falas dos monitores: elas evidenciam que cerca de 70% dos jovens estão no campo. Além disso, aproximadamente 10% dos jovens da primeira turma não residem na região Oeste catarinense, estão em locais mais longínquos; alguns ocupados com atividades na agricultura, e outros, na cidade.

Destaca-se que significativo percentual dos jovens entrevistados participa em associações, na comunidade, em cooperativas, sindicatos e, como se observa no gráfico 8, 60% são filiados a partidos políticos.

Gráfico 8 – Filiações Político-Partidárias dos Jovens Egressos



Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

Avalia-se que a Educação do/no Campo faz com que os sujeitos de forma geral, até pelo processo de usurpação de direitos pelo Estado, lutem de forma contínua por dignidade no trabalho, na saúde, na educação, na moradia, na infraestrutura, enfim, nas diferentes áreas. Assim, a escola do campo se torna elemento principal na construção de sujeitos pensantes, fazendo rebrotar a essência de escola viva, expressando a sua importância para a sociedade. Criar na escola um lugar propício para o trabalho cooperativo, participativo, harmonioso, desenvolvendo atividades que despertem atitudes e valores, é um dos objetivos a se buscar na caminhada educativa.

No caso específico deste estudo, os sujeitos em questão têm envolvimento direto nas questões comunitárias, todos os entrevistados se envolvem de uma forma ou de outra nas diferentes esferas de participação social. São lideranças envolvidas na igreja, no sindicato, em pequenas associações e cooperativas, nas agroindústrias. O gráfico anterior esboça essa realidade em termos de filiações partidárias; evidentemente que, sendo lideranças nas comunidades locais, têm despertado o interesse pela política.

O campo, na lógica do capital, vem-se transformando em um espaço heterogêneo e, de certa forma, desigual, em que a juventude é afetada pela dinâmica do processo de globalização, na tentativa de diluir as fronteiras entre cidade e campo, em virtude da complexidade e cumplicidade da relação entre indústria e agricultura. Os jovens egressos da CFR Santo Agostinho demonstram tônica vontade de ficar no campo, por vezes vinculados com a agroindústria, amarrados ao processo de modernização da agricultura; veem como espaços de resistência os movimentos, as associações e os sindicatos. Também, muitas vezes

não acatam na íntegra as orientações das agroindústrias e até mesmo desrespeitam suas regras, por vezes produzindo seu frango em outro espaço que não o aviário, deixando de seguir algumas orientações dadas pelos técnicos, evitando o processo de padronização e reformas constantes da infraestrutura. Além disso, adotam a perspectiva de resistência pautada na agroecologia, em agrossistemas que se constituem como elementos importantes de resistências, como a subsistência alimentar.

Entende-se que esse processo de modernização vai absorvendo, liquidando cultura, economia, sociedade, família; mas as adaptações e a criatividade que existem no campo, por meio dos conhecimentos locais solidários, como a utilização de ervas medicinais, sementes crioulas, agroecologia, festas típicas locais, encontros com as famílias, serões, tecnologia adaptada para a produção para a pequena unidade de produção, ou seja, mecanismos adequados à realidade, tecnologias não vinculadas ao pacote tecnológico: é isso que esses jovens pretendem, e, acima de tudo, fazer com que as próximas gerações também permaneçam, lutando.

O jovem A destaca: “[...] se meu filho tiver interesse em estudar na CFR, terá meu apoio, por que lá eu aprendi a ser gente, a conviver, a partilhar e a lutar” (A. S., entrevista, 17 out. 2016). O Jovem I, por sua vez, que trabalhou na cidade, destacou:

[...] em um determinado período eu tive que trabalhar no frigorífico, praticamente durante 11 anos, morava aqui mesmo ia de bicicleta, 4,5 Km, trabalhava das 18 horas da tarde até a 1 da manhã, mas isso não era vida, e hoje estou novamente aqui, para trabalhar e viver. (S. L. B., entrevista 15 out. 2016).

Nesta fala, observa-se como o capital do agronegócio tenta abocanhar os jovens do campo pelo processo de alienação, uma vez que desde pequenos já foram sendo educados para a cultura da obediência e para as responsabilidades do trabalho, possuindo saberes práticos da roça, do trabalho pesado no interior da agroindústria, essencial para a reprodução e a acumulação do capital. Evidente que o jovem trabalhou por necessidade, por motivos de saúde e dívidas na família, mas sua vontade sempre foi permanecer no campo.

Se, por um lado, existe esse processo de êxodo e de trabalho nas agroindústrias, também existe o percalço da questão sucessória no campo, que acontece quando a formação de uma nova geração de agricultores perde a naturalidade e os traços culturais trazidos de seus antepassados, esbarrando no dilema de escolha e opção sob os novos padrões da vida no campo.

Entende-se, pois, uma realidade adversa que existe no campo, espaço de contradições econômica, política, social e cultural. Mas seus jovens seguem na busca do processo de

harmonia com o meio ambiente, permanecendo no campo, conseguindo renda. Constata-se, pelos relatos da amostragem das entrevistas, que a CFR, nesse processo, responde às carências em termos de formação teórica, técnica e cidadã dos jovens e suas famílias, alavancando sua capacidade de escolha pelo campo.

Os jovens formados na CFR Santo Agostinho têm perspectivas de sonhos diferenciadas. Ainda que, na época de sua formação, não tenham construído um Projeto Profissional de Vida, tiveram condições e suporte para dar continuidade à sua vida no campo com qualidade, juntamente com suas famílias.

Isso evidentemente pressupõe autoconsumo, valorização das gerações anteriores, respeito à cultura, à diversidade, à mulher, à criança, ao meio ambiente, à comunidade, enfim, engajamento na luta pelos direitos e pela dignidade humana. Há que recordar também, evidentemente, todos os parceiros que estão inseridos na formação desses jovens e suas famílias. Compreende-se que a Educação do/no Campo nasceu precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque necessita cada vez menos de gente; a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida nas suas diferentes dimensões, necessidades, formas (CALDART, 2002, p. 16).

Fica claro, pelo perfil desses jovens, que estão preocupados com a sucessão no campo, mas que seus filhos têm autonomia para decidir por suas ações: permanecer ou sair do campo. Destacam os sujeitos desta pesquisa que, antes de entrar na CFR, tinham pensado em sair do campo, mas hoje 80% desses jovens entrevistados não o faria. É importante mencionar que os jovens entrevistados ressaltaram a relevância de participar em associações e cooperativas para buscar o fortalecimento coletivo dos camponeses, além dos sindicatos, para reivindicar direitos principalmente no que tange aos poderes públicos.

No contexto, reconhece-se a amplitude da CFR Santo Agostinho e sua importante contribuição para que os jovens alcançassem melhores condições de vida no campo. Essa análise do perfil dos jovens egressos demonstra que, mesmo aqueles que vivem na cidade, estão vivendo bem, com qualidade de vida, com renda que é compatível à sua sobrevivência, e continuamente se articulam para continuar lutando, reivindicando seus direitos.

Contudo, a Educação do/no Campo, sobretudo na CFR Santo Agostinho, é pautada na construção de um projeto social, de modo que os sujeitos envolvidos possam produzir condições materiais de existência com dignidade, com respeito aos seus anseios, potencializando os saberes que vão sendo repassados de geração a geração; também, na terra

não como exclusividade e sinônimo de materialidade, mas como fruto histórico de construção dos jovens e de seus antepassados.

5 A FORMAÇÃO DOS JOVENS NA CFR SANTO AGOSTINHO E AS POSSIBILIDADES PARA O MUNDO DO TRABALHO

Entende-se que a separação entre escola e trabalho, ou entre educação e formação, se caracteriza como uma das causas de um processo histórico que condiciona a forma de subserviência do trabalhador às exigências do capital, havendo uma separação acentuada entre esses elementos primordiais, que não poderiam ser divididos. Tem-se aí uma educação que subordina, que não emancipa e que vem ao encontro da condição fundamental para a ampliação do capital.

Entende-se que a escola, dentro do contexto do capitalismo, é também um mecanismo de sustentação do processo. A educação é compreendida como prática social, prática que, na atividade humana, estabelece as relações sociais e os embates das classes e das lutas sociais (FRIGOTTO, 1995). O capital expropria o saber do trabalhador sobre o seu trabalho, na forma de dominação, e “promove a educação do trabalhador” (KUENZER, 2011, p. 48). Educa para o domínio, condiciona o trabalhador às formas do subemprego, da parcialização e fragmentação do trabalho. No entanto, é também um espaço de contradições. Assim, é importante destacar que pode superar ou não a perversidade em que os sujeitos estão inseridos (famílias e jovens), sob a qual estão tensionados pelo sistema capitalista. Assim, pode-se configurar como mecanismo de resistência, de luta por direitos e de práticas diárias no seu espaço de vivência, permeado de elementos culturais e também de atividades não capitalistas presentes na vida desses sujeitos e de suas famílias.

Segundo Nosella (2012, p. 33), a educação para o trabalho, em vez de se direcionar exclusivamente para atividades manuais, tenta justamente igualar o nivelamento cultural, com aprendizagem com amor, mas também com exigência pedagógica. Nesse sentido, Gramsci (2001) chama a atenção observando que a escola não pode ter uma divisão teórica e prática, tem de ser uma escola única, ou seja, uma escola que equilibra o trabalho manual e o trabalho intelectual, visando superar a divisão entre a escola formativa e a escola profissional.

Por meio dos relatos dos jovens entrevistados, verifica-se que a CFR Santo Agostinho extrapola os limites de simplesmente formalizar o conhecimento utilitarista das atividades que desenvolvem, como declara o jovem A: “Fazíamos as atividades coletivamente, socializávamos nossas experiências, os problemas, e buscávamos soluções. O trabalho era em grupo e todos participavam e colaboravam nas atividades. Tinha um pouco de bagunça de vez em quando, mas tudo controlado, por que éramos um grupo de 33” (A. S., entrevista, 17 out. 2016).

A relação entre monitor e jovem na CFR vai além do ambiente interno da escola, da sala de aula, ou do simples repasse de informações didaticamente organizadas. Ela vem ao encontro da ligação familiar, direcionando uma possibilidade de entendimento da sua realidade e, portanto, a inserção no mundo do trabalho como cidadão, visando à emancipação. A formação como cidadão dos jovens que passam pela CFR muitas vezes vale mais que um certificado; a CFR possibilita aos jovens a formação técnica, mas também a formação humana.

Considerando a especificidade da Educação do/no Campo, o ensino apresentado na CFR perpassa um currículo analisado e pensado a partir da realidade, por meio do PF definido no coletivo, sem excluir a análise da conjuntura, o saber historicamente produzido. Assim, na época, os monitores atuavam para compreender a realidade, o contexto em que estavam inseridos, a partir da discussão coletiva com a comunidade, por meio de assembleias, reuniões e estratégias de visitas.

Quanto a isso, Ribeiro (2010) chama a atenção para como a PA valoriza a formação dos educadores. Compreende-se que as universidades não dão a formação mais adequada, por isso a ARCAFAR, como movimento, oferece cursos de formação, sendo que os monitores da CFR Santo Agostinho, à época de sua constituição, realizaram formação com o francês Pierre Gilly, um dos precursores da PA no Brasil. A maior parte dos movimentos de Educação do/no Campo também articula a formação para seus profissionais. Em relação à PA, Ribeiro (2010, p. 76) destaca:

Portanto, a PA, em tese, articula prática e teórica em uma práxis. Esse método, em que se alternam situações de aprendizagem escolar com situações de trabalho produtivo, exige uma formação específica para os professores, que as licenciaturas, de modo geral, não oferecem sindicatos, associações, organizações sociais que adotam a PA optam pela contratação de monitores, que, de modo geral, são agrônomos ou técnicos agrícolas. Os licenciados que escolhem trabalhar com a PA fazem cursos oferecidos por aquelas entidades e/ou organizações.

A formação do profissional que atua na CFR é ministrada pela coordenação pedagógica da ARCAFAR-Sul. Essa formação é baseada no diálogo entre professores (da rede pública cedidos para a CFR) e monitores (contratados pela ARCAFAR-Sul), a fim de que não cause a fragmentação do conhecimento.

Segundo Nascimento e Sbardelotto (2008), a educação ofertada no campo pode ser uma formação integral humana e, assim, a revalorização do trabalho do camponês pode ser a autonomia do ser humano, a recriação e resistência do homem do campo por meio dos seus saberes. O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos

seres humanos. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida, que realmente se humanizam; não em uma educação que prioriza as habilidades e as competências. Saviani (2007, p. 153) destaca:

Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. Assim, a pergunta sobre os fundamentos ontológicos da relação trabalho-educação traz imediatamente à mente a questão: quais são as características do ser humano que lhe permitem realizar as ações de trabalhar e de educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar? Perguntas desse tipo pressupõem que o homem esteja previamente constituído como ser possuindo propriedades que lhe permitem trabalhar e educar. Pressupõe-se, portanto, uma definição de homem que indique em que ele consiste, isto é, sua característica essencial a partir da qual se possa explicar o trabalho e a educação como atributos do homem. E, nesse caso, fica aberta a possibilidade de que trabalho e educação sejam considerados atributos essenciais do homem, ou acidentais. O homem definido pela racionalidade, é esta que assume o caráter de atributo essencial do ser humano. Ora, assim entendido o homem, vê-se que, embora trabalhar e educar possam ser reconhecidos como atributos humanos, eles o são em caráter acidental, e não substancial.

A ontologia do ser social permite pensar a questão do trabalho e suas propriedades educativas, o que existe de bom e aquilo que existe de negativo. Portanto, a sequência deste trabalho trará mais elementos que se vinculam à análise na perspectiva do trabalho, da educação intelectual, do corpo e tecnológica, todas de forma integrada; observar-se-á como se deu esse processo na CFR Santo Agostinho, se houve a união entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, possibilitando a compreensão dos elementos da Escola Unitária proposta por Gramsci e a instituição de análise neste estudo. Então, poder-se-á perceber se a educação pode ser dada por meio do trabalho como princípio educativo na CFR Santo Agostinho.

5.1 PENSAMENTO DE GRAMSCI: A ESCOLA UNITÁRIA, APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO

Para retratar um pouco da Escola Unitária proposta por Gramsci⁴², é preciso voltar à Itália. O que existia àquela época eram escolas que primavam inicialmente pela diferenciação dos estratos sociais existentes, o ensino com currículos pragmáticos e especializados, proposto pelo governo da época. De acordo com Nascimento e Sbardelotto (2008), Gramsci

⁴² Antonio Gramsci nasceu em 1891, em Sardenha, uma ilha localizada ao Sul da Itália, uma região pobre. Por ser de família humilde, preocupava-se com os povos subalternos, explorados socialmente e economicamente na época, e em diferentes espaços. Apesar de ter estudado com mestres de tendências liberais, seguidores do filósofo Benedetto Croce, e de ter sido influenciado por Giovanni Gentile, Gramsci optou por seguir a teoria marxista, a práxis. Foi filiado ao partido comunista italiano, lutando contra o Estado burguês italiano, criticando-o em jornais, sendo que posteriormente foi preso a mando de Mussolini; preso, escreveu *Cadernos do Cárcere* (ver CORREIA, 2015).

propôs uma escola que se baseava nos diferentes preceitos e conceitos de cultura geral, humanista, de formação, que buscasse equilibrar de modo justo o intelectual e o manual. Evidentemente que Gramsci, para sua época, priorizava um projeto para construir uma transformação social.

Historicamente, no Brasil, a Educação Rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. Dessa forma, ao atribuir à Educação Rural um papel ideológico importante na saída do homem do campo, pela lógica, a Educação do/no Campo cumpriria o papel de manter o homem no campo.

Na visão dos movimentos sociais, a Educação do/no Campo distingue-se da Educação Rural por não se fundar em políticas impostas aos sujeitos do campo, mas ser construída por eles e com eles. Esses sujeitos do campo são os “pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 37) que, de espectadores no processo de luta pela terra, tornaram-se os novos protagonistas da educação para as áreas rurais.

No caso específico da CFR Santo Agostinho, ela nasce a partir do processo de mobilização do povo campesino, por meio de associações, sindicatos e cooperativas de camponeses que se articulam para instituir e construir uma proposta de escola que respeite seus anseios. O representante da entidade parceira A acrescenta:

[...] ocorreu um processo de conhecimento de como se desenvolviam as atividades da PA nas Maisons Familiares, a partir de uma viagem que eu fiz para a Europa, conhecendo o trabalho na França. Voltei, mais um grupo de lideranças foi para lá. Vimos que a ideia era boa, e junto com a comunidade de Quilombo e dos municípios vizinhos, constituímos a CFR Santo Agostinho. Vimos o quanto seria importante ter essa entidade no município, articulada pelas associações locais, para evitar a vinda dos jovens para as cidades, mas que permanecessem com qualidade no campo. (N. L., entrevista, 18 out. 2016).

Gramsci influenciou muitos intelectuais na área de educação no Brasil; demonstrava sua inquietação no que se refere à educação e à sua relação com o processo de trabalho⁴³. Compreende-se que Gramsci era seguidor de Marx, vinculando-se aos ideais do materialismo histórico para compreensão das dualidades, das contradições, dos antagonismos existentes na sociedade de classe, ou seja, de um lado aqueles que detêm o poder, os burgueses, os ricos, os fazendeiros, e, de outro lado, os proletários, os pobres, os camponeses. Dessa maneira, como argumentam Nascimento e Sbardelotto (2008), quanto a classe, busca aqueles considerados subjugados, subalternos, a mudança desejada na sociedade que estão inseridos. É importante destacar que Gramsci, como já mencionado, era marxista, logo, buscava colocar em evidência o trabalho como processo.

O jovem I relata:

Percebemos que, se não lutar, os mais fortes querem sempre nos explorar. Na cidade, eu senti, trabalhando na cidade que enquanto você tem saúde pra trabalhar lá abatedouro você tem valor, mas quando adocece você é vagabundo. Essas empresas só pensam em ganhar e explorar. A gente trabalhava sem poder falar. Tudo era complicado. (S. L. B., entrevista, 15 out. 2016).

Resta evidente o trabalho alienado, o trabalho abstrato, ou seja, que produz as coisas para existência dos exploradores, pela troca. Fica evidente aí a exploração da mais-valia.

Gramsci, aos poucos, foi-se interessando pelo estudo da escola e da educação a partir de suas análises realizadas sobre o Estado inserido no contexto do capital. Começou a visualizar, a partir da análise dialética, que a escola pública poderia ser um mecanismo importantíssimo para que os dominados pudessem ter uma leitura de consciência de classe, aliando-se à ideia do trabalho como processo educativo. Na época, existia uma escola exclusivamente para os trabalhadores, vinculada ao trabalho manual, enquanto a classe mais abonada, hegemônica ficava com a escola intelectual.

O jovem I também argumenta:

Na CFR, no início eu não queria vir, mas o pai e a mãe, praticamente me intimaram para vir. Aos poucos eu fui gostando, os monitores eram bons, nós éramos todos iguais, falávamos dos problemas da família, da propriedade, da comunidade, do país, do mundo. Um ajudava o outro. Era bom demais. Tinha aulas práticas, aulas teóricas e os nossos monitores eram muito bons. (S. L. B., entrevista, 15 out. 2016).

⁴³ Salienta-se que Marx não utiliza a expressão “trabalho” mas “processo de trabalho” – essa distinção é crucial. Se Marx estivesse preocupado em definir o que é o trabalho, certamente estaria no âmbito de metafísica idealista, em que o conceito obtido através de um processo de abstração seria eterno, fixo e imutável. Portanto, a preocupação de Marx não é conceituar o trabalho para depois explicar o real, o concreto. Ao investigar o “processo de trabalho”, Marx está mostrando, simultaneamente, como esse processo de trabalho é permanente, valor de uso, e como está-se transformando historicamente desde a constituição do homem como ser natural/histórico que se produz nas diferentes sociedades. (ZANELLA, 2003, p. 29).

Assim eram lançadas as bases para observar o trabalho vivo, concreto e livre, sendo que o trabalho servia de base para o princípio educativo, buscando-se unir trabalho manual com trabalho intelectual.

Gramsci utiliza a expressão “hegemonia” para caracterizar a forma pela qual a elite exerce domínio política e culturalmente, pelo conhecimento e pelas relações éticas existentes na sociedade, sobre os demais estratos sociais. Segundo Gramsci (2002, C. 19, p. 62-63),

O critério metodológico sobre o qual deve se basear o próprio exame é esse: a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a ‘liquidar’ ou a submeter inclusive com força armada, e dirige grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante mas deve continuar a ser também ‘dirigente’.

Nascimento e Sbardelotto (2008) relatam que Gramsci traz à tona uma discussão sobre a importância da sociedade civil na construção da hegemonia, mesmo antes de chegar ao poder do Estado, por parte do grupo tido como hegemônico. Destaca que a sociedade civil e a sociedade política podem ser compreendidas como dois grandes planos superestruturais, ligados organicamente entre si e em relação à estrutura. Gramsci (2006, v. 2, p. 20-21) Cap. 12, p. 21) assim refere:

[...] o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’) e o da ‘sociedade política’ planos que correspondem, respectivamente, à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’.

Para continuar tendo poder, os dominadores absorvem o pensamento de reivindicações das classes populares, para justamente continuar dominando aquilo que Gramsci chama de “bloco histórico”⁴⁴. O Estado como um todo seria a união entre sociedade política e sociedade civil. Nascimento e Sbardelotto (2008) comentam que, desta maneira, a sociedade política, por meio dos mecanismos legais, domina as leis, por meio da representatividade burocrática, por meio do braço repressivo e jurídico; enquanto a sociedade civil pensa nas ideologias a serem seguidas. Neste cerne, estão inseridas a formação escolar, as ideologias pensadas pelas igrejas, partidos, famílias. Na linha de raciocínio de Gramsci, não há como haver uma dissolução entre sociedade civil e política, que vivem em uma relação orgânica.

⁴⁴ Aquilo que Gramsci chama de “estrutura” (conteúdo econômico e social) e “superestrutura” (forma ética e política).

A sociedade civil é o fator-chave na compreensão do desenvolvimento capitalista, pois faz parte da superestrutura, representando desenvolvimento histórico, analisando as ideologias, culturas, o intelectual e o religioso, enfim, o cerne do pensamento da sociedade para alienar ou transformar.

O representante da entidade parceira A argumenta:

[...] por meio do processo de organização das entidades sociais como sindicatos, associações, dos agricultores e até mesmo da própria Igreja, pudemos cobrar do poder público, na época do municipal e estadual, os elementos para constituir a CFR Santo Agostinho. (N. L., entrevista, 18 out. 2016).

Assim, a partir da luta constante entre ricos e pobres, camponeses e fazendeiros, por meio da pressão, conseguem-se algumas conquistas, mesmo com existência da hegemonia.

Ora, a existência dessa hegemonia ocorre em função dos intelectuais, conforme Gramsci (2014b, p. 21) revela:

Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas de hegemonia social e do governo político, isto é apontado por dois elementos primordiais: O primeiro do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtida pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; o Segundo se refere ao aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é construído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo.

Desta maneira, Gramsci aponta que todo ser humano é um intelectual, todos possuem uma concepção de mundo, existindo o senso comum e também o bom senso, porém nem todos conseguem realmente exercer sua função na sociedade; todavia, aqueles que conseguem ter uma capacidade de pensar maior são fundamentais para manter a ordem hegemônica estabelecida, tanto no que se refere ao segmento econômico quanto no que diz respeito à situação política e cultural de determinada sociedade.

Para Mészáros (2008), a atividade alienada não produz somente a consciência alienada, mas também a consciência de ser alienado. É importante compreender que o estado da alienação a que a sociedade está sujeita deve ser superado necessariamente a partir de si próprio. A tarefa da educação é a de uma transformação social, ampla e emancipadora, para sujeitos sociais e não isolados. O pai H relata:

[...] trabalhávamos sem pensar na nossa realidade, por que tínhamos que fazer atividades vinculadas a um trabalho sem pensar muito, tudo repetido no chiqueirão. Vimos que não dava certo e que deveríamos fazer aquilo que gostávamos. Passamos

a produzir gado de leite. O piá continuou seus estudos e tudo melhorou muito. (R. S. entrevista, 18 out. 2016).

Em um dado momento da história, mais precisamente ao final do século XIX, segundo Soares (2006), Gramsci percebeu que o Estado não governava mais por meio de seu braço armado, mas que tinha passado a permitir que o povo pudesse se mobilizar por meio dos sindicatos, partidos políticos, manifestações públicas na imprensa, acatando reivindicações dos proletários e também admitindo o direito à greve. Entrou em cena aquilo que se chama de “consenso de classes”, ocorrendo aquilo que Gramsci denomina “contra-hegemonia”.

Para Gramsci, o controle estatal é um atributo importante para que a classe trabalhadora possa assumir o poder em detrimento da classe elitizada, dona do poder, evidentemente não só apoderando-se do Estado. Segundo Carnoy (1994, p. 116), a hegemonia pode ter um significado contra-hegemônico:

[...] hegemonia significava contra-hegemonia; domínio da burguesia através da superestrutura significava a necessidade de lutar por transformações estruturais fundamentais através do desenvolvimento de novas instituições superestruturais – e da criação de um novo conceito de sociedade que não fosse burguês, mas proletário. A liderança política passava por uma guerra de posição – ascendência moral e cultural tanto com predomínio econômico.

Nascimento e Sbardelotto (2008) pautam que, sendo o controle do Estado apenas um dos elementos de hegemonia burguesa, não é apenas com a posse e o controle do Estado que a classe trabalhadora se tornaria detentora do poder. Gramsci vincula a ideia de tomada de poder do Estado àquilo que chama de “guerra de movimento ou posição”. A partir daí, analisa a ideia de contra-hegemonia e ao mesmo tempo o pensamento de formação de categorias distintas de intelectuais: de um lado, os intelectuais orgânicos da burguesia que tentam a todo custo persuadir e ludibriar a sociedade em favor da elite que domina a sociedade política e a sociedade civil; de outro lado, aqueles que buscam a transformação da realidade à qual aqueles que são subjugados são submetidos, os chamados intelectuais orgânicos proletariados.

Trata-se, agora, de questionar o que vem de cima para baixo e de lutar pela garantia do conhecimento para esses homens e mulheres do campo, a fim de que sejam os próprios construtores de sua história. Devemos considerar que tal luta é perpassada por uma disputa de forças e de poder entre as classes sociais que protagonizam a sociedade capitalista. De um lado, temos a classe burguesa que se encontra como a protagonista da História; do outro, a classe proletária, aqui representada pelos trabalhadores do campo, haja vista que a tendência da primeira detentora dos meios de produção é apropriar-se privadamente da riqueza produzida socialmente e manter o domínio, a subjugação, não somente no campo material,

mas também no campo simbólico, ideológico, como expressa Mészáros (2004). O que se espera das autoimagens da ideologia dominante não é o verdadeiro reflexo do mundo social, como a representação objetiva dos principais agentes sociais e seus conflitos hegemônicos; antes de tudo, elas devem fornecer apenas uma explicação plausível, a partir da qual se possa projetar a estabilidade da ordem social estabelecida. É por isso que a ideologia dominante tende a produzir um quadro categorial que atenua os conflitos existentes e eterniza os parâmetros estruturais do mundo social estabelecido.

Portanto, por meio de uma formação diferenciada, garante-se que não haja a desagregação entre trabalho manual e intelectual, e que os trabalhadores possam ser educados numa perspectiva de mudança, de consciência e de consistência de luta de classe. No entanto, a classe que se subjuga melhor tenta, por diferentes métodos, persuadir e corromper os intelectuais que lutam para libertar a população oprimida das garras do processo exploratório. Evidentemente que os intelectuais orgânicos proletários também tentam absorver os intelectuais orgânicos burgueses, além dos intelectuais tradicionais⁴⁵.

Assim, surge a estratégia proposta: formar o povo para se tornar efetivo na luta de classe e conseguir chegar ao poder, por meio de independência intelectual e cultural da classe trabalhadora, independentemente de quem governe, questionando as ações e lutando pelos seus ideais.

O ser humano, por meio do processo do trabalho, se caracteriza por ser diferente dos animais, por conseguir pensar, e as atividades de trabalho pressupõem a busca permanente do homem em satisfazer suas necessidades imediatas. Pensando desta forma, o trabalho comum a todos os seres humanos garantiria sua subsistência e, dentro da análise de Gramsci, seria inadmissível a aceitação de qualquer processo de exploração do homem sobre o homem, enquanto o pequeno grupo hegemônico desfruta do ócio. Dessa maneira, o que alimenta o sistema capitalista, fundamentado nos meios privados de produção, é a relação que prima pelo capital e não pelo trabalho explorado, nesse constante antagonismo entre os dois elementos dialéticos capital e trabalho.

Ressalta-se que a hegemonia discutida por Gramsci não era apenas uma proposta de dominação da elite por parte do Estado, por meio do braço armado e legal, mas também por meio da persuasão encontrada na sociedade civil, pelos mecanismos ideológicos, pertinentes à dominação sutil.

⁴⁵ Refere-se aos intelectuais eclesiásticos, de igrejas, administradores, cientistas, teóricos, filósofos não eclesiásticos. Gramsci destaca que o posicionamento assumido por esses intelectuais é uma postura idealista à medida que os intelectuais tradicionais acreditam ser autônomos.

De acordo com as considerações do representante da entidade parceira A, “[...] houve um momento que por motivação política, partidária se tentou fechar a CFR Santo Agostinho, mas não fechou em virtude da organização e cobrança das associações, sindicatos, cooperativas e Igreja, que impediram o fechamento” (N. L., entrevista 18 out. 2016).

Assim, o processo de luta contra-hegemônica na CFR Santo Agostinho se configura pela mobilização da associação, que, mesmo em condições adversas, se articulou para manter vivo o processo de estruturação da instituição.

5.2 A ESCOLA UNITÁRIA DE ANTONIO GRAMSCI E A CFR SANTO AGOSTINHO

Compreende-se que Gramsci (2014) tecia uma crítica à educação, principalmente no que se refere à escola para os que pensam, em contrapartida à outra, para que aqueles que são explorados no processo de trabalho, propunha então uma reforma no ensino, para superar esse dualismo. O processo de trabalho, para o autor, deve ser o princípio educativo, mas não no modelo de escola profissional de sua época, que simplesmente inculca na cabeça dos sujeitos a perspectiva do fazer alienado, sem análise, pautado no tecnicismo, cumprindo sua função de eternizar as estratificações de classes e o destino da maioria ao trabalho alienante, num arcabouço de falácias democráticas. Pensava em uma escola que pudesse proporcionar a autonomia de pensamento aos seus sujeitos. Nascimento e Sbardelotto (2008) relatam que Gramsci argumentava que o currículo escolar pensado pelo Estado para a maior parte da população era cada vez mais especializado e preocupado em fazer cumprir suas funções imediatas práticas. Quer dizer, uma escola para os pobres desenvolverem ou melhor aprimorarem sua função de trabalhadores manuais.

Para Gramsci (2014), a escola deveria ser um espaço em que as classes subalternas deveriam ter acesso ao conhecimento sistematizado, organizado e humanamente produzido ao longo da história. O modelo de escola em vigência até então, criticado por Gramsci (2014), contribuiria para aumentar a distância crescente entre as classes, ampliando as desigualdades existentes. Assim, Gramsci (2014, p. 53) destaca que,

Decerto, a criança de uma família tradicional de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico; quando entra na sala de aula pela primeira vez, já tem vários pontos de vantagem sobre seus colegas, possui uma orientação já adquirida por hábitos familiares: concentra a atenção com mais facilidade, pois tem o hábito da contenção física etc. Do mesmo modo, o filho de um operário urbano sofre menos quando entra na fábrica do que um filho de camponeses ou de que um jovem camponês já desenvolvido para a vida rural.

Pois, a caracterização desse modelo de escola profissional se pauta quase que exclusivamente na forma de pensar hegemônica, em detrimento de boa parte daquilo que a humanidade produziu em termos de conhecimento, priorizando o fazer e não o pensar, para manter a hegemonia da classe dominante. No seio da CFR Santo Agostinho, a formação que recebiam os sujeitos não era vinculada à formação profissional, como destaca o monitor C da época: “Vejo no trabalho-educação, uma possibilidade de vincular o fazer com o pensar, de juntar isso tudo e produzir conhecimento para melhorar a qualidade de vida da sociedade e lutar. E a alternância é uma pedagogia que dá conta disso” (L. P. H., entrevista, 12 dez. 2016). A importância da formação como ser humano extrapola os limites de simplesmente fazer e aplicar as técnicas de agricultura.

Pelo trabalho, o jovem produz conhecimento, cria habilidades e forma a sua consciência. Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a CFR pode torná-lo mais plenamente educativo, à medida que ajuda esses jovens a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida, tais como a sua cultura, seus valores e posições políticas (CALDART, 2000). Os vários saberes não têm fins em si mesmos, eles são instrumentos para intervenção e mudança de atitude de vários segmentos nesse processo de renovação. Os que vivem no campo podem e têm condições de pensar uma educação que traga como referências suas especificidades para incluí-los na sociedade como sujeitos de transformação.

A cultura hegemônica⁴⁶ trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. O campo é um espaço de contradições, de lutas, de resistências, inclusive dos jovens e das famílias que passaram pela CFR. O próprio currículo das escolas da cidade impõe um processo de aculturação dos saberes e valores, como forma de subjugar a escola do campo. É fundamental ir às raízes culturais do campo e trabalhá-las, incorporá-las como herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático, e que também pede educação (ARROYO, 2009). Desta maneira, é preciso perceber a Educação do/no Campo como aquela realizada nas CFRs primando pela formação humana, instrumento de resistência ante os processos dialéticos e contraditórios existentes na sociedade.

Para se conceber uma Educação Básica do/no Campo, é necessário considerar uma educação sobre aspectos pedagógicos, mas também políticos, passando pelos interesses sociais, culturais, numa concepção universal de educação, desde os sujeitos sociais concretos

⁴⁶ Conceito elaborado por Gramsci para o tipo de dominação ideológica de uma classe social sobre outra.

que vivem e constroem sua realidade de vida em determinadas condições básicas de existência em um dado tempo histórico. Sendo assim, a Educação do/no Campo assume sua particularidade:

[...] é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a educação faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. (CALDART, 2004, p. 17-18).

É importante destacar que esses jovens, bem como suas famílias, anteriormente e durante o processo de formação na CFR Santo Agostinho, e ainda hoje, lutam pela sobrevivência; alguns são um pouco mais privilegiados, mas em meados dos anos 90 viviam e passavam por profundas crises. A CFR apareceu justamente num momento de articulação da sociedade civil, cobrando a sociedade política, caracterizando-se como uma escola movimento. Para Ribeiro (2010), a PA também articula prática e teoria numa práxis e realiza-se em tempos e espaços que se alternam entre escola e propriedade, comunidade, assentamento, acampamento ou movimento social ao qual o educando está vinculado.

Verifica-se que Gramsci (2014) questionava, e muito, o modelo de escola profissional, preocupada em formar massa para mão de obra para satisfazer as demandas imediatas de proletários para diferentes segmentos. Então, Gramsci propôs um modelo de escola comum, única e desinteressada. Compreende-se que tal proposta não falava de uma escola simples; “comum” ganha conotação de comunidade, para todos, para acesso a todos.

A CFR Santo Agostinho, além da formalização educacional que oferecia aos jovens, ao mesmo tempo, permitia a seus responsáveis, seus pais que participassem no processo de formação; era o coletivo, era a comunidade que se preocupava em estar presente na escola, como relata o pai D:

[...] fazíamos tanto as atividades práticas quanto as de tema escrito, colaborando com a formação dele. Quando não sabíamos responder procurávamos os vizinhos para tentar ajudar. Mas sempre estávamos participando das reuniões e debatendo com os pais. (E. W., entrevista, 18 out. 2016).

O representante da entidade B, parceira da época, acrescenta: “Praticamente todos os pais participavam, os parceiros também e discutíamos os principais problemas e tentávamos resolver coletivamente” (L. B., entrevista, 18 out. 2016).

Tem-se, pois, que a CFR Santo Agostinho, a partir do processo de discussão coletiva, considera a bagagem cultural dos pais, jovens, das comunidades, resgatando-os de dentro da

sala de aula num diálogo constante com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento. A seguir, na figura 21, são apresentados os formandos, monitores e parceiros.

Figura 21 – Foto dos primeiros formandos da CFR Santo Agostinho, de Quilombo, juntamente com parceiros e monitores, em 1997



Fonte: acervo da CFR Santo Agostinho, 2016.

Por sua vez, o termo “única”, para Gramsci, estava ligado a uma escola não hierarquizada, independente na sua condição social e econômica, que preparasse de maneira igual os sujeitos, em busca das mesmas oportunidades profissionais. Para Nascimento e Sbardelotto (2008), por esse viés, a escola deve buscar formar para que o jovem possa ter a capacidade de fazer a escolha profissional, mas que também tenha a capacidade de fazer pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem está no comando.

A CFR Santo Agostinho, com seus sujeitos envolvidos na formação, pelas entrevistas realizadas, cumpriu com a função de profissionalizar os jovens e suas famílias, mas também priorizou o conhecimento humanamente produzido, vinculando-o às suas vidas, como relata o jovem G:

[...] visualizei como era a minha realidade, minha propriedade era dobrada, mas percebi que poderia produzir para a minha subsistência. Além disso, quando eu estava na escola do ensino regular, não me dava bem nos estudos, pois tinha muito preconceito por causa do sotaque. Na CFR eu me senti bem, tanto é que não reprovei mais, o conhecimento nas atividades práticas, bem como a teoria que era desenvolvida pelos monitores, me deram a grata satisfação de eu continuar meus estudos e, hoje sou mestre em agrossistemas. Os nossos monitores eram muito bons, em conhecimentos em todas as áreas, ensinamentos que carreguei até hoje comigo. (L. W., entrevista, 18 out. 2016).

De acordo com Arroyo (2011), os saberes dos professores e os saberes dos professores trabalhadores têm estado ausentes nos conhecimentos escolares. Muitas vezes, o educador não tem consciência da sua ação, da sua identidade, do seu próprio saber, das suas memórias, da sua vida; então, como reconhecerá a vida, a história, a memória e os saberes dos jovens e suas famílias. Saviani (1996) também expressa sua crítica à formação do educador: a formação não fortalece o educador que educa. Ele explica que há uma inversão no processo da formação, pois, “em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador” (Saviani 1996, p. 145). Compreende que “educador é aquele que educa”, portanto, para essa finalidade, precisa de uma formação que desenvolva o saber educar e o saber aprender. Nessa análise, defende que a formação do educador precisa desenvolver determinados saberes: o saber atitudinal; o saber crítico-contextual; o saber específico; o saber pedagógico; o saber didático-curricular. No caso da CFR Santo Agostinho, pelas falas expostas dos entrevistados, percebe-se que os monitores tinham identidade com os sujeitos do campo.

A seguir, figura 22, do jovem G, com o desenvolvimento das atividades agroecológicas na sua unidade de produção familiar.

Figura 22 – Jovem G, com o desenvolvimento de atividades agroecológicas na sua unidade de produção familiar



Fonte: o autor, 2016.

Além da formação na área de profissionalização, os jovens foram preparados para o mundo do trabalho, buscando perceber o trabalho como princípio educativo. Destaca o jovem C:

[...] aprendíamos com aulas externas, com visitas de estudo, mas também em sala de aula, com todas as disciplinas da escola regular. A nossa relação com os monitores era muito maior que uma relação, pode dizer profissional, era família. Durante o dia nos tínhamos as aulas e, de noite tinham os serões, lazer e ajuda nos conteúdos mais difíceis, uma revisão entre todos, tinha leitura. Os monitores se preocupavam com o aprendizado. (G. R., entrevista, 20 out. 2016).

De fato, a Escola Unitária, assim como a CFR Santo Agostinho, poderia ser organizada como colégio, com vida coletiva diurna e noturna. Liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos alunos, com mais facilidade em aprender, mesmo nas horas de aplicação de chamada individual (GRAMSCI, 1991, p. 123).

Gramsci (1991), quando debate em torno da escola desinteressada, propõe que os sujeitos busquem entender como um todo seu passado cultural, acumulado historicamente e que deu origem à sociedade em que estão inseridos. Enfim, propõe um conhecimento dos clássicos, da história anterior à era moderna. Para tanto, boa parte do processo educativo não pode ficar submetido a simplesmente ter ou ser uma formação imediata, muitas vezes precarizada, para suprir uma determinada demanda de mercado; tem de ser um processo educativo que prioriza a formação humanista.

[...] o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que ‘instrutivo’, isto é, rico de noções concretas. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Evidentemente que a Filosofia encontrada no PPP da CFR Santo Agostinho pressupõe que a missão primordial seria promover a ideia de permanência no campo. Talvez por esse paradigma, analisa-se que o jovem deveria ficar amarrado e condenado a “fixar-se”, por assim dizer, no campo. No entanto, ao ouvir a entrevista do jovem F, tem-se o seguinte:

A CFR me ajudou muito na minha vida, com os ensinamentos dos meus monitores, não somente como plantar milho ou criar suínos, pude me satisfazer enquanto profissional e enquanto ser humano, embora não tenha ficado no campo, mas estou muito feliz, aprendi a ser gente, a conviver coletivamente. (L. S., entrevista, 18 out. 2016).

Gramsci (1991), à sua época, também criticava a formação das escolas especializadas que tinham como objetivo primordial formar um sujeito com um destino pré-determinado, em

detrimento do modelo de escola desinteressada. Para minimizar essa contradição, Gramsci propôs:

[...] a escola única, de cultura geral, humanista, formativa que ao mesmo tempo que forme tecnicamente para o trabalho manual, também forme para o desenvolvimento da capacidade intelectual. Após esse estágio, poder-se-á desenvolver aptidões para o profissional, podendo escolher entre escolas especializadas ou para o trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1991, p. 118).

Em analogia, a formação da CFR Santo Agostinho à época equivale hoje às séries finais do Ensino Fundamental da Educação Básica, com jovens de 11 a 24 anos, inclusive com alguns que possuíam a formação oferecida, ou seja, completado o Ensino Fundamental (ginásio) e o Ensino Médio (segundo grau). No entanto, vinham em busca de algo que foi construído coletivamente, com formação aos pais, aos monitores, aos parceiros. Comparando com aquilo que foi proposto por Gramsci, em relação à escola desinteressada, têm-se algumas semelhanças: tratar dessa primeira fase de formação com as disciplinas do currículo propedêutico, juntamente com as disciplinas do núcleo diversificado profissional. Além disso, somam-se as experiências dos trabalhos coletivos que eram realizados pelos jovens e monitores, como as tarefas em grupo no interior da escola. O jovem D expõe:

[...] tínhamos aulas práticas e teóricas, atividades recreativas, convivência em grupo, visitas de estudo, aulas de reforço, além das visitas dos monitores em casa. Aprendíamos, matemática, português, geografia, história, francês e a parte técnica. Convivíamos em grupo. Havia conflitos, por que imagina um grupo de 33, mas com calma e cautela resolvíamos tudo. Os monitores pousavam lá na escola. Eram só três, mas muito bons, tanto em conhecimento como exemplo de pessoa. (J. F., entrevista, 18 out. 2016).

A Escola Unitária, para Gramsci, dependia da mudança de infraestrutura dos prédios, inclusive com a ampliação, oferta de material didático e científico de qualidade e corpo docente preparado. A qualidade do ensino, segundo Gramsci, fica mais evidente se existe poucos alunos por professor. Assim, chama a atenção para as escolas-colégios, com bibliotecas especializadas, salas para trabalhos de seminários, dormitórios e refeitórios. Gramsci chega a admitir que, por ser um novo tipo de escola, com vagas inicialmente limitadas, o ingresso dos alunos necessariamente deveria ocorrer por meio de concurso ou indicações (GRAMSCI, 1991).

Para o efetivo funcionamento da CFR Santo Agostinho, projeto pioneiro em Santa Catarina, primeiramente, em termos de estrutura física, priorizou-se a construção do edifício que abrigaria os jovens, com salas de estudo, biblioteca, área de projetos de atividades

agrícolas, alojamentos coletivos, cozinha, secretaria, refeitórios. A figura 23 traz a caracterização da CFR, com foto aérea, também das ampliações atuais.

Figura 23 – Estrutura da CFR Santo Agostinho, as ampliações atuais e o início das obras da CFR em meados da década de 1990



A primeira, tem-se uma foto aérea imagem reflete a estrutura física da CFR Santo Agostinho, identificando a área da instituição, com pomar, estufa, jardinagem e horta. A segunda imagem mostra o processo de ampliação atual da CFR Santo Agostinho, para o retorno do Ensino Fundamental. A terceira imagem retrata o início das atividades em meados dos anos 90, construção edificada pelo governo estadual.

Fonte: elaborada pelo autor, 2017.

O processo de mobilização, o movimento em prol da CFR conseguiu literalmente lutar para a implantação da CFR na Linha Sachet. Em articulação com a estrutura governamental, lutou-se por uma escola que respeitasse os anseios dos jovens e suas famílias, mas que não atuasse em detrimento do conhecimento que a humanidade construiu historicamente. Em relação aos profissionais que trabalhavam na CFR inicialmente, eram apenas três; no entanto, das declarações feitas pelo monitor C, tem-se o seguinte:

[...] trabalhávamos sempre articulados, juntos, para justamente fazer a diferença, gerar polêmicas e debates, fazer o jovem se expressar, enfim dar a sua opinião, sobre diferentes temas. Tínhamos o respaldo e o apoio da associação e da prefeitura e a fiscalização do CEE/SC. O material era diverso, passamos por um período de formação amplo com o Pierre Gilly, um francês que nos ensinou o que era a PA e as MFRs, sendo que eu meus colegas realizamos uma formação de 400 horas com ele. (L. P. H., entrevista, 12 dez. 2016).

A Escola Unitária representava as escolas primárias e médias, sendo que o primeiro grau teria o ensino vinculado às noções básicas da instrução como saber ler, escrever, operações aritméticas, conhecimentos sobre o espaço e o tempo, desenvolvendo sistematicamente aptidões de direitos e obrigações. Ao mesmo tempo que ficavam na escola, os alunos também recebiam aptidões de formações nos diferentes círculos familiares.

Em contrapartida, na CFR Santo Agostinho, os jovens recebiam uma formação que vinculava todas as disciplinas do currículo propedêutico, tendo como língua estrangeira o francês, até por influência do consultor, monitor Pierre Gilly. Existia um regimento com direitos e deveres de convivência e constante avaliação, como destaca o Monitor A:

[...] fazíamos o planejamento, em seguida durante a alternância, colocávamos como seria desenvolvido o trabalho, eles opinavam e destacavam outros elementos. Existia um regimento com regras construídas, com direitos e deveres, com a dinâmica da coletividade, não havia uma uniformidade em termos de idades, pois tínhamos jovens de 11 anos até 24 anos. (A. C., entrevista, 16 out. 2016).

No caso da CFR Santo Agostinho, os jovens mais experientes, juntamente com os monitores, ajudavam os mais jovens, oferecendo um equilíbrio para a realização das atividades. Com o tempo, os jovens iam amadurecendo e buscando pesquisar diferentes assuntos de acordo com as interrogações ou situações-problema. Analogamente, Gramsci (1991, p. 124-125) destaca:

Para aqueles que estavam a mais tempo na escola, deveria ter autonomia do sujeito em pesquisar, uma escola que fomente a criatividade e então destaca. Assim, a escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas.

Desta maneira, Gramsci lança a ideia de pensar em uma escola que promovesse o amadurecimento intelectual, principalmente na formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora; evidente que também lançou mão de outras ideias, como, por exemplo, que as entidades organizadas (sindicatos e partidos) também cumprissem com seu dever de formar os oprimidos pela sociedade capitalista e, posteriormente, que os jovens se inserissem nas diferentes atividades sociais.

Na CFR Santo Agostinho, esses jovens militam em diferentes esferas da sociedade: estão filiados em partidos políticos, em associações, são lideranças nas comunidades, em

agroindústrias (de grande porte, ligadas ao agronegócio, como também às pequenas). Representam-se da melhor forma possível onde estão inseridos. Um dos jovens entrevistados destaca que é membro do conselho administrativo de uma agroindústria da região; inclusive, que em função disso, viajou para vários países, conhecendo hábitos e culturas diferentes. O jovem B destaca ainda:

[...] eu trabalho, mas quem disse que um agricultor não pode tirar férias e com a minha mulher e filhos. O meu ambiente é bom, tenho um campo pra jogar com os amigos, tenho um açude para me divertir e planto as minhas miudezas para o consumo. A minha propriedade em 2007, num concurso foi eleita a terceira melhor do Brasil. O dinheiro ajuda, mas a gente tem que viver e lutar pelo que é de direito, se vejo coisa errada eu discuto e cobro, por que é o correto. (A. T., entrevista, 19 out. 2016).

A partir do relato, a CFR apresenta-se como a proposta “Por Uma Educação do Campo”, constitui-se em uma luta dos povos do campo por políticas públicas que assegurem o seu direito à educação, e a uma educação que seja *no* e *do* campo. Segundo Caldart (2004, “No: o povo tem direito a ser educado onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Assim, coloca-se em evidencia, o debate da educação em linhas gerais, e num projeto de desenvolvimento de uma educação popular no Brasil. A perspectiva da luta dos povos do campo por educação ocorre no campo das políticas públicas, porque busca universalizar o acesso de todo o povo à educação, porém uma educação de qualidade, uma educação que forme pessoas como “sujeitos de direito”. Preconiza também que

Na figura 24, pode-se observar o recorte da unidade de produção do jovem B.

Figura 24 – Parte da unidade da produção do jovem B, escolhida pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário como terceira melhor propriedade da agricultura familiar do Brasil, em 2013.



Fonte: Autor, 2016.

Se por um lado alguns jovens acabam se inserindo no processo de integração e parceria, por outro mantem laços de relações não capitalistas, por meio da ajuda entre vizinhos nos momentos de pico de atividades, doenças nas famílias, encontro aos domingos, após as celebrações religiosas, entre tanto outros elementos mais, como a própria produção de subsistência.

Assim destaca o jovem D:

[...] desde pequeno, quando tava na CFR, sempre gostei de trabalhar com as abelhas e, hoje realizo esse sonho, embora o pai não gostasse muito, por que ele era teimoso, mas com o tempo ele foi mudando um pouco e ficando menos teimoso. A CFR me ajudou bastante e também a minha família. (J. F., entrevista, 18 out. 2016).

Na imagem a seguir, é destacada a atividade realizada pelo jovem D.

Figura 25 – Atividade de apicultura realizada pelo jovem D.



Fonte: Autor, 2016.

Nessa linha, convém ressaltar que o monitor C também destaca a preocupação quanto à formação que transforma os sujeitos em máquinas de trabalho, em detrimento dos seres humanos com autonomia, às vezes por vontade da própria família:

A ideia de obter lucro, o filho vai estudar e já quer mais dinheiro no bolso, então a dificuldade estava aí, fazer com que o agricultor entendesse que existem relações complexas e necessárias para o avanço do segmento de agricultura familiar, isso era difícil e nos levava às vezes a reproduzir o tecnicismo, mas por outro lado e até pelas experiências coletivas que possuíamos, tanto em seminários quanto em colégios agrícolas, somando a formação recebida pelo Pierre, monitor francês, conseguíamos mostrar este lado ‘mais humano’ e que nem tudo é dinheiro. (L. P. H., entrevista, 12 dez. 2016).

Tem-se a crítica à escola com viés profissionalizante, pois ela obedece exclusivamente à lógica do capital e da produtividade, fazendo aumentar a amplitude social entre as diferentes classes. O desafio proposto por Gramsci era uma escola que fosse a junção do ensino profissionalizante e científico com o saber humanista.

Assim, a preocupação com a questão tecnicista na formação era vinculada aos jovens, justamente como assinala o monitor C, como base para um trabalho que demonstrasse a luta e a resistência desses sujeitos, para uma perspectiva antitecnicista, de liberdade para os

camponeses inseridos na CFR Santo Agostinho, proporcionando o acesso ao conhecimento que a humanidade produziu historicamente e constituindo-se como ser humano.

É importante destacar que, na época, de plenos governos neoliberais, os camponeses sofreram diferentes sanções, sobretudo a região Oeste de Santa Catarina – houve a expulsão de muitos trabalhadores do campo, numa lógica de especialização da criação hiperconfinada de suínos. Na esperança de produzir e ganhar mais, muitos pais de jovens e os próprios jovens tinham de implantar esse modelo e enriquecer. Evidentemente que alguns desses entrevistados se especializaram e agregaram renda a partir dessa atividade, mas não deixam de criticar o modelo e ter ações de resistência contra o processo de modernização, sendo resistentes no que se refere a tecnificação imposta pelas agroindústrias.

Com a implementação do neoliberalismo, os empresários passaram a assumir por dentro do próprio Estado a sua “responsabilidade” em “educar” os filhos da classe trabalhadora. No parâmetro nacional, existe um grupo de instituições, fundações e empresas que assumiram projetos sociais que tiveram como missão ordenar e incentivar a intervenção burguesa na questão social a partir do que denominaram “investimento social privado” (MARTINS, 2009, p.140). Por isso, o maior investimento em programas e políticas com o Sistema “S” e com um conjunto de empresas, principalmente as voltadas para o agronegócio.

Gramsci, em seu pensamento estruturado em torno da Escola Unitária, argumenta que ela deve ser obrigação do Estado; as famílias, mais do que nunca, hoje, por meio das APPs, acabam fazendo rifas, pasteladas, pizza, entre outras promoções, para manter as escolas públicas. O Estado, na opinião de Gramsci, deveria assumir esta responsabilidade, para minimizar o problema de divisão de classes, envolvendo diferentes gerações, permitindo que o povo chegasse ao poder.

No caso da CFR, ela nasce com características de movimento, com envolvimento das famílias para sua constituição. Tem-se a declaração do pai H: “[...] a maior parte da alimentação era trazida de casa, todos vinham bem carregados, poucos tinham carro, vinham de longe e nós tinha que ajudar. Não tinha nem transporte, mas depois foi mudando com as leis” (R. S., entrevista, 19 out. 2016). Por um lado, a CRF recebia críticas de algumas pessoas que argumentavam que a alimentação deveria ser fornecida pelo Estado; por outro lado, o pai do jovem C destaca: “[...] era importante que eles trouxessem aquilo que produziam para efetuar a verdadeira partilha” (G. R., entrevista, 20 out. 2016). Ora, aqui há duas visões: uma no sentido da busca de mais recursos junto aos órgãos públicos; outra segunda a qual num gesto de solidariedade, tudo poderia ser partilhado. Além disso, era uma forma de valorizar aquilo que se produz, como destaca o monitor B: “Os jovens traziam a alimentação como

forma de valorizar e fazer com que eles percebessem a importância da subsistência, saber como fez e como consumir um produto com qualidade e sem veneno” (D. L., entrevista, 20 out. 2016).

Nascimento e Sbardelotto (2008) complementam que, na lógica humanizadora, Gramsci discorre em seu discurso sobre os intelectuais, sobre a cultura e o princípio educativo da classe trabalhadora: para que não haja a reprodução da pedagogia da hegemonia burguesa, mas sim um processo de transformação da sociedade para aqueles que são considerados subjugados. Para isso, destaca-se a importância da formação de intelectuais orgânicos proletários. Portanto, ao considerar o trabalho princípio educativo, na interpretação de Gramsci, o estudo também é um trabalho, que pode ser cansativo mas muscular-nervoso, hábito adquirido com esforço, (GRAMSCI, 2001, p. 51). Fundamenta-se, assim, a ideia de unir a formação profissionalizante com a formação humana e o conhecimento humanamente cristalizado e construído ao longo da história.

Para Saviani (2008), o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado, a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade o saber objetivo produzido historicamente. Por esse viés, destaca-se que a CFR Santo Agostinho, a partir das declarações evidenciadas e apresentadas pelos jovens, famílias, parceiros, ofereceu formação importante aos que nela estudaram. O monitor C destaca:

[...] quem trabalha na CFR jamais volta a ser o mesmo profissional, sempre busca atualizações. Ensinei, mas digo que muito mais aprendi com eles, me coloquei no lugar deles em muitos problemas. Não tinha formação específica em todas as disciplinas que trabalhava, pesquisava e lia muito, mas me doei ao máximo para conseguir. (L. P. H., entrevista, 12 dez. 2016).

Segundo Saviani (2008), há que ter clareza dos determinantes sociais da educação, compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, de como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional.

Desta maneira, observou-se como havia esforço no tocante à formação dos sujeitos na CRF Santo Agostinho, inclusive do próprio monitor. O jovem J, por sua vez, enfatiza: “[...] nossos monitores eram muito bons, nos ensinavam bem, tinham conhecimento e todas as

aulas eram boas, chamavam a nossa atenção era pra vida, não era só a parte técnica” (V. S., entrevista, 19 out. 2016).

Nascimento e Sbardelotto (2008) afirmam que, sendo marxista, Gramsci defende a ideia de ser ontológico: o ser humano, como ser de aprendizagens, utiliza o conceito de “processo de trabalho “como princípio educativo, pela importância de produzir para perpetuar a espécie. Para a teoria marxista, o processo de trabalho é a dimensão ontológica da existência humana, é através dele que os indivíduos podem se apropriar da natureza. Contudo, na sociedade capitalista, como também em outras formas de sociedade precedentes, o que impera é a divisão entre aqueles que trabalham e aqueles que vivem no ócio graças ao trabalho alheio. Isso significa que existem, neste marasmo de sociedade, aqueles que trabalham e que são explorados em plenitude, sob carimbo e legitimidade do Estado e do sistema (MARX; ENGELS, 1999, p. 35).

Nesta linha, a escola pode contribuir para a formação do ser humano como trabalhador que segue as doutrinas do sistema em prol do capital ou, por outro lado, desenvolver uma formação omnilateral de homens capazes de atuarem na superação da sociedade capitalista (ZANELLA, 2003, p. 153).

Educação e trabalho, na visão dos jovens entrevistados e das suas famílias, apresentam esta dualidade: por um lado, pressupõem as atividades vinculadas ao capital; por outro, existe a resistência no processo de subsistência e luta pelos direitos na inserção nos sindicatos e associações ou cooperativas. Se, por um lado, trabalham com atividades ligadas ao agronegócio, com processo de parcerias, de integração, que os “deixa alienados” (questionando a alienação) trabalhando com lavouras, paradoxalmente, possuem sua horta para subsistência, seu pomar, suas abelhas, reinventando e adaptando suas tecnologias, desenvolvendo atividades econômicas que garantem sua sobrevivência.

Portanto, conforme a base teórica marxista, deve-se buscar uma formação escolar que seja construída com instrução intelectual, física e tecnológica para todos, que seja pública e gratuita, não só no ideal, mas na realidade concreta. Que não seja pautada em fragmentação ou especializações, mas com base na práxis, na totalidade, na organicidade, potencializando o ser omnilateral, potencializando as lateralidades do ser humano, emancipando-o, tornando-o livre das alienações. A omnilateralidade refere-se ao conjunto, à totalidade, enquanto o unitário traz em si a integração, a unidade.

Na CFR Santo Agostinho, havia a preocupação com a formação que não fosse tecnicista no Ensino Fundamental, mas uma formação em todas as dimensões, com o conhecimento humanamente construído e produzido pela humanidade, além das relações

coletivas, podendo, sim, aproximar-se de uma formação omnilateral. Isso fica evidente, inclusive, na declaração de um dos jovens egressos, o jovem A:

[...] lá eu aprendi a ser gente, aprendi diferentes conhecimentos, desde as disciplinas normais (eixo propedêutico) à parte técnica muito importante... nunca tinha saído de casa, mas aprendi a viver em grupo e ter responsabilidades grupais e individuais... além disso, se meu filho que tem 13 anos, depois que acabar o Ensino Fundamental, recomendo que vá para CFR Santo Agostinho, mas se for da vontade dele. (A. S., entrevista, 17 out. 2016).

Muito mais que uma metodologia de ensino, consiste num modo de organização do ensino e da aprendizagem que congrega diversas experiências formativas, organizadas em tempos e espaços distintos, objetivando a formação profissional e o desenvolvimento integral do indivíduo do campo. A PA foca nos processos e não nos resultados quantitativos de um tempo letivo. Possibilita a união entre momentos de atividades no meio socioprofissional e momentos de atividades técnico-científicas em um espaço escolar, preconizando a vida em comunidade.

Assim, a formação omnilateral também pode ser encontrada na CFR Santo Agostinho, a qual tenta buscar a superação da fragmentação tão presente na sociedade atual. Este comprometimento não nasceu do nada, mas do compromisso que os atores sociais presentes na constituição dela assumiram para garantir sua existência, para sinalizar a procura da práxis conjunta no trabalho, na escola, na comunidade, a mobilização histórica presente na cidade de Quilombo. Evidentemente que os jovens e suas famílias (boa parte) recebem orientações no sentido da tecnificação e modernização da agricultura; paradoxalmente, entretanto, tem-se sujeitos mais unitários e também humanizados, partícipes de movimentos, questionadores e que querem que seus filhos estudem na instituição.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A região Oeste de Santa Catarina, historicamente, foi concentrando o processo de agroindustrialização, fazendo com que a dinâmica do agronegócio, sobretudo no que tange ao pacote tecnológico proposto, “imposto” pelo processo de modernização da agricultura, alterasse de forma exponencial as relações entre trabalho e capital. Isso, conseqüentemente, causou a especialização do espaço agrário, sobretudo com o sistema de parceria e integração. Muitas famílias foram expulsas para a cidade, mudando sua estrutura de vida e, muitas vezes, submetendo-se à condição de proletárias nos espaços urbanos, na construção civil, por exemplo, mas também, e principalmente, nas agroindústrias da região.

Vale ressaltar que, paralelamente a essa perspectiva de reestruturação do processo de produção que prima pelo capital em detrimento do trabalho, ocorrem e ocorreram ações de resistência pensadas principalmente por camponeses para evitar a saída dos sujeitos do campo, por meio da criação de associações e sindicatos.

A partir da organização dos camponeses, em sindicatos, associações, cooperativas, ergueu-se e estruturou-se a CFR Santo Agostinho para, principalmente, evitar o êxodo do campo, crescente entre os jovens e suas famílias em pleno contexto de reestruturação forçada do campo, dado o pacote tecnológico somado ao neoliberalismo imposto pelos governos da época, com o Estado mínimo, sem priorizar a grande maioria subalterna da população.

No primeiro capítulo, tratou-se dos elementos relacionados aos encaminhamentos introdutórios, ou seja, a metodologia e o método aplicados à pesquisa. Buscou-se utilizar o método dialético e a identificação do objeto de estudo, no caso, os jovens egressos da primeira turma da CFR Santo Agostinho.

No segundo capítulo, realizou-se a análise do recorte do contexto histórico da PA, desde a estruturação e nascimento das *MFRs*, na França, as EFAs na Itália, e as CFRs e EFAs no Brasil. Procurou-se analisar a situação para a implantação dessas instituições em diferentes contextos. No Brasil, esse processo foi pensado e articulado pelos sindicatos, com a sensibilidade da Igreja na época, em meados dos anos 60, assim como nos países pioneiros da PA. No caso específico de Quilombo, houve a articulação dos movimentos sociais da época para justamente implantar a CFR Santo Agostinho, ou seja, a articulação do sindicato, das associações e cooperativas da época cobrando da esfera pública a implantação do projeto, assim se caracterizando como espaço coletivo, de luta e de preocupação com as populações mais jovens camponesas, que buscavam formação adequada para o mundo do trabalho, trabalho esse que não fosse alienado.

Compreende-se que a Educação do/no Campo nasce a partir dos movimentos sociais. A CFR Santo Agostinho nasceu articulada com os movimentos sociais e, posteriormente, acabou sendo efetivada com a participação do poder público, como uma reivindicação dos camponeses por uma formação ligada aos seus anseios. Assim, a experiência nos movimentos sociais, articulada, leva os sujeitos a buscarem entender a luta para permanecer na terra, não para servir exclusivamente ao capital, mas de modo a perceber que o campo é um espaço de contradições, de vida e de esperança. A educação passa a ser um direito, que historicamente vem sendo negligenciado para os sujeitos do campo, alvo de luta dos movimentos de resistência, como aqueles que se articularam para a criação da CFR Santo Agostinho.

O terceiro capítulo, por sua vez, tratou dos elementos ligados à fundamentação pedagógica, metodológica e, conseqüentemente, dos agentes que trabalhavam diretamente com a PA, ou seja, os jovens, as famílias, a associação, os parceiros e monitores que trabalhavam na época.

Evidentemente que existem contradições, mas os agentes envolvidos na época da implantação e no desenvolvimento posterior das atividades tinham a preocupação de não torná-la uma escola tecnicista ou mecânica, que simplesmente vislumbrasse uma formação no sentido profissional. É importante destacar que a CFR Santo Agostinho buscou promover uma formação que extrapolasse as aprendizagens das técnicas de produção, unindo o conhecimento científico à formação humana.

O quarto capítulo destacou o perfil dos jovens egressos da CFR Santo Agostinho. Uma parcela significativa dos jovens continua vivendo com os pais, e com renda que proporciona boas condições de vida. A maior parte dos jovens adota em sua unidade de produção tecnologias modernas vinculadas à agricultura, tanto de elementos de parcerias quanto de integração, além de lavouras mecanizadas, em prol do capital; este se potencializa quando transforma o trabalho em mercadoria, conseqüentemente em dinheiro, além de garantir a própria perspectiva e influência do Estado como agente financiador dessas tecnologias. Porém, por outro lado, essa parcela de jovens realiza sua produção de subsistência, abdicando do capital, ou seja, produz para a sua sobrevivência, numa lógica de resistência contra o sistema capitalista, em relações não capitalistas (mão de obra familiar, produção de subsistência, entre outros formatos).

Outro elemento importante apresentado pela amostragem da pesquisa identifica que uma fração significativa dos jovens revelou que a CFR despertou seu interesse para dar continuidade aos estudos: alguns concluíram o Ensino Médio; outros, o curso superior, a especialização ou, até mesmo, mestrado. Além disso, o elemento representado pelo percentual

de jovens que permanece no campo, com índice de setenta por cento, além daqueles que ainda possuem o vínculo direto com a terra, pressupõe a importância da continuidade dessa instituição, a qual nos últimos anos, em termos de região sul do Brasil, passa a ser desarticulada pela falta de apoio principalmente dos governos estaduais, mas também dos governos municipais, os quais vêm efetuando o fechamento dessas escolas. A partir dos dados constatados na pesquisa, o Estado poderia valorizar mais essas instituições que buscam garantir, a partir de dados científicos, a permanência do jovem no campo, com políticas públicas de financiamento adequadas para sua sobrevivência das mesmas. Muito importante também é destacar que esses jovens deram continuidade aos seus estudos, quebrando o paradigma de que, para ser camponês familiar, não precisa estudar.

Além desses elementos, o viver e o produzir além das técnicas de produção se constitui como elemento primordial, que pode ser observado também pelo perfil de lideranças e de participação que esses jovens e suas famílias exercem no espaço onde vivem. Trabalham nas atividades da comunidade, participando nas diretorias de associações, sindicatos, fazendo militância e filiando-se a partidos políticos – (cerca de sessenta por cento dos entrevistados possuem filiação em uma sigla partidária).

O quinto capítulo, por sua vez, apresenta análise ampla sobre os elementos em comum entre a CFR Santo Agostinho e a Escola Unitária de Gramsci. Entende-se que a proposta educacional parte do processo de trabalho como princípio educativo; na CFR Santo Agostinho, os jovens egressos e suas famílias buscam seguir este preceito, afirmando que o trabalho e a educação não podem ser desassociados, têm de estar unidos, pois o processo de trabalho não pode ser mais importante que o capital. Na proposição do trabalho como princípio educativo, remete-se à relação entre o trabalho e a educação, afirmando-se o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.

Contudo, Marx aponta a dimensão ontológica do trabalho como princípio educativo. Parte do ponto de vista de que os seres humanos são seres que fazem parte da natureza e, portanto, têm a necessidade de sobreviver. Para tanto, desde crianças, para subsistir, é importante trabalhar e agir coletivamente, de modo que o trabalho não seja explorado por um pequeno grupo “hegemônico”; no pensamento de Gramsci, para não criar mamíferos de luxo (FRIGOTTO, 2001, p. 41). Então, a Escola Unitária constitui-se numa identidade de proposta educacional que emancipe e não busque a alienação da classe subjugada, ou seja, da classe trabalhadora camponesa.

No caso particular da CFR Santo Agostinho, na concepção de formação do ser ontológico, desde o passado até os dias atuais, busca-se uma formação ampla, de seres humanos, para trabalhar do melhor modo possível a formação em todos os sentidos, desde o técnico-científico até a formação humanística. Desde a primeira turma, iniciada em 1993, a CFR Santo Agostinho busca cumprir sua missão de formar jovens camponeses, e também jovens da cidade. A CFR Santo Agostinho, dentro da lógica da Educação do/no Campo, pode ser uma escola transformadora, que desenvolve no trabalhador a educação para a autonomia e libertação das formas alienadas nas relações de produção com o sistema capitalista, que “produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência” (CALDART, 2012, p. 101). Necessita-se da escola que “vincule a educação às questões sociais inerentes à sua realidade” (ARROYO; CALDART; FERNANDES, 1999, p. 53), do campo. Dessa maneira, a formação contribuiu para a libertação, a emancipação desses sujeitos.

Os processos educativos passam pelo conjunto de experiências, de vivências. A produção é mais que a produção de mercadorias, ela produz gente. A roça é mais que cultura, é cultivo do ser humano. Lugar do jovem é na escola; mas também é na família, no trabalho, na luta pela terra que se aprende e que se ensina, enfim, que se educa (ARROYO, 1999). Saviani (2015, p. 105) destaca que a busca de uma prática educativa deve estar amarrada à prática social, pois é a partir de uma escola que se articula o movimento de luta por direitos, uma escola que efetivamente lute pelos direitos – à terra, à saúde, à dignidade. Desta maneira, a primeira forma de atuar diretamente na educação é conhecer a sociedade em que se está inserido, pois é a partir dessa análise que se pode compreender a prática educativa. Assim, no contexto da Educação do/no Campo, a PA nas CFRs se articula com a busca dos direitos e, acima de tudo, com a valorização dos saberes locais. Significa falar em militância, participação, em uma escola e uma educação que extrapolem os muros escolares e vão ao encontro dos anseios dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A escola, sim, vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, do mundo da produção, à luta pela terra, ao projeto de desenvolvimento do campo.

O espaço escolar, então, interpreta esses processos educativos que acontecem fora, faz uma síntese deles, organiza-os em um projeto pedagógico, a partir da realidade apresentada, numa lógica de transformação social; organiza o conhecimento, socializa o saber e a cultura historicamente produzidos; sintoniza-se com os saberes e os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola. Então, o professor da Educação Básica presta atenção às matrizes culturais da mulher, do homem, do povo do campo, observando as mudanças

culturais que o movimento social provoca. A cultura é dinâmica, e a luta pela terra acelerou essa dinâmica cultural (ARROYO, 2014, p. 78).

Compreende-se que tal dinâmica de estudo é complexa, assim como a PA. Pressupor novos estudos, principalmente no que tange às comparações, semelhanças e diferenças entre as instituições que utilizam a PA para a formação dos sujeitos que fazem parte da classe trabalhadora camponesa, pode pressupor outras linhas de vital importância para pesquisa e estudos posteriores mais amplos sobre aqueles que podem ser a resistência ao capitalismo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. **O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural**. Brasília: UNESCO, 2001.
- _____. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Hucitec; Edunicamp; ANPOCS, 1992.
- ALENTEJANO, Paulo. Questão Agrária no Brasil no século XXI: uma abordagem a partir da Geografia. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 36, p. 69-95, 2011.
- ALMEIDA, Wester. **Imagem da EFA Municipal Normilha Cunha dos Santos, em Barra do São Francisco (ES)**, 2016.
- ALVES, Pedro Assumpção; MATTEI, Lauro Francisco. Migrações no Oeste catarinense: história e elementos explicativos. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15., 2006, Caxambú, MG. **Anais...** Caxambú: ABEP, 2006.
- AQUINO, Joacir Rufino de; SOUZA Ronie Cléber de. **Impactos socioeconômicos da previdência rural no Brasil: um estudo de caso no município de Encanto/RN**. Natal, RN: Universidade do Estado do Rio Grande Do Norte, 2003.
- ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães. **Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da escola família agrícola de Angical**. 2005. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: <http://www.ppgeduc.com/dissertacoes/turma_3/2003_12_sandra_regina_m_de_araujo.pdf>. Acesso em: 11 maio 2016.
- ARCAFAR-SUL – ASSOCIAÇÃO REGIONAL DAS CASAS FAMILIARES RURAIS DA REGIÃO SUL DO BRASIL. **Curso de Formação Inicial de Monitores**. Barracão, PR, 2013.
- _____. ASSOCIAÇÃO DAS CASAS FAMILIARES RURAIS DA REGIÃO SUL DO BRASIL. **CFRs em Santa Catarina de 1993 a 2016**. 2016.
- _____. ASSOCIAÇÃO DAS CASAS FAMILIARES RURAIS DA REGIÃO SUL DO SUL DO BRASIL. **Histórico das CFRs em escala mundial**, UNEFAB, 2016.
- ARCANGELLI, Gabriella. **Apetti psicológici del rapporto scuola-famiglia, tesi di laurea**. Padova: Università Statale di Padova, 1969-1970.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, 1999.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Por uma educação do campo. In: KOLLING; MOLINA; NERY (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: fundação Universidade de Brasília, 1999.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Formação de educadores e educadoras do campo**. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Outros sujeitos e outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S.; M. A. de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 5).

_____; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____; _____; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação do campo: a educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, 2).

AZEVEDO, Antúlio José. **A formação de técnicos agropecuários e a alternância no Estado de São Paulo: uma proposta inovadora**. 1998. Tese (Doutorado) – UNESP, Marília, 1998.

BAUMEL, Adriana; BASSO, Luiz Carlos. **Agricultura familiar e a sustentabilidade da pequena propriedade rural**. In: CAMARGO, Gisele; CAMARGO FILHO, Maurício; FÁVARO, Jorge Luiz (Org.) **Experiências em desenvolvimento sustentável e agricultura familiar. Guarapuava – Paraná: Ed. Unicentro, 2004.**

BEGNAMI, João Batista. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento sustentável: formação em alternância e desenvolvimento sustentável**. Brasília: Unefab, 2002.

BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da Alternância como Sistema Educativo. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, v. 1, n. 2, Semestral, 2006.

BEN, Marilucia et al. O trabalhador do campo e da cidade na lógica do capital agroindustrial: Santa Catarina e Paraná. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 18, n. 3, p. 37-54, set./dez. 2014.

_____; SCHLOSSER, Marli Terezinha Szumilo. A territorialização do cooperativismo empresarial no Oeste paranaense. **Revista Pegada**, 2013. Disponível em: <revista.fct.unesp.br>. Acesso em: 17 mar. 2017

BERNARTT, Maria de Lourdes; PEZARICO, Giovanna. **A pedagogia da alternância e seus referenciais teóricos metodológicos entre Brasil-África**. Pato Branco: UTFPR, 2011.

BRASIL. **Lei Nº 11.326, de 24 de julho de 2006**. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111326.htm>. Acesso em: 14 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei. n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União, Poder Legislativo**. Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2017.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: _____; BENJAMIN, César. **Projeto popular e escolas do campo**. n. 3. Brasília, DF, 2000.

_____. Elementos para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia M. S. Azevedo (Orgs.). **Contribuição para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

_____. **Pedagogia do movimento sem terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: _____; KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: DF, 2002.

_____; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALVÓ, Pedro Puig. Revista Formação por Alternância, União Nacional das Escolas Família Agrícolas do Brasil. Brasília, junho de 2005.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. São Paulo: Papyrus, 1994.

CARVALHO, Daniela Moreira et al. Perspectivas dos jovens rurais: campo *versus* cidade. In: CONGRESSO SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL, 47, 2009, Porto Alegre. **Anais eletrônicos**. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.sober.org.br/palestra/13/881.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

CASA FAMILIAR RURAL SANTO AGOSTINHO. Ata de sessão realizada no dia 06 de junho de 1991. In: _____. **Livro de Atas Reuniões da criação da Escola Familiar Rural**. Quilombo, 1991. Livro 1, p. 2.

_____. Ata de sessão realizada no dia 14 de agosto de 1991. In: _____. **Livro de Atas Reuniões da criação da Escola Familiar Rural**. Quilombo, 1991. Livro 1, p. 3.

_____. Ata de sessão realizada no dia 24 de maio de 1991. In: _____. **Livro de Atas Reuniões da criação da Escola Familiar Rural**. Quilombo, 1991. Livro 1, p. 1.

_____. **Estatuto da Associação da Casa Familiar Rural Santo Agostinho**. Quilombo, 2 jan. 1992.

_____. **Projeto político-pedagógico da Casa Familiar Rural Santo Agostinho**. Quilombo, 2 jan. 1992.

_____. **Projeto político-pedagógico**. Quilombo, 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e poder: uma análise da mídia**. São Paulo: Perseu Abramo, 2006.

CORREIA, Marcos Antonio. **Doutrinação**: a influência do pensamento gramsciano na geografia crítica escolar brasileira. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESPÍNDOLA, Carlos José. **As agroindústrias no Brasil**: o caso Sadia. Chapecó, SC: Grifos, 1999.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa familiar rural**: a formação com base na Pedagogia da Alternância. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2012.

_____. **Educação no Campo e o papel da Casa Familiar Rural de Quilombo-SC na perspectiva dos atores sociais**. Florianópolis: UFSC, 1996.

FANCK, Clenir. **Entre a enxada e o lápis**: a prática educativa da Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/Paraná. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Agricultura camponesa e/ou agricultura familiar. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 13., 2002, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: AGB, 2002.

_____. **Dicionário da educação do campo**: território camponês. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Texto-base da Conferência Nacional. Ata de sessão realizada no dia 08 de julho de 2008. Livro 02, Brasília, DF: UnB, 1998.

FRASSON, Margarete. **Alunos brasiguaios em Movimento na Tríplice Fronteira**. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

FRIGOTTO, G. A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____; CIAVATTA, Maria. **Dicionário da educação do campo**: trabalho como princípio educativo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; CALVÓ, Pedro Puig. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo.** Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc.** [online], v. 30, n. 109, 2009.

GHEDINI, Olavo José. **A reprodução camponesa em três sistemas agrários da região Oeste de Santa Catarina.** 2013. Dissertação (Mestrado em Agroecossistemas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GIMONET, Jean-Claude. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e orientação.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO, 1., 1999, Salvador. Salvador: UNEFAB, 1999.

_____. Jean-Claude. Nascimento e Desenvolvimento de um Movimento Educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: SILVA, Vicente de Paulo Borges Virgolino da. **A pedagogia da alternância frente às pedagogias modernas – abordagem de elementos de caracterização e contextualização.** Encontro de Pesquisa e Práticas e Educação do Campo da Paraíba-UFPB- João Pessoa-PB-2011.

_____. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.** Petrópolis: Vozes; Paris: Aimfr, 2007. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** V. 1. Introdução ao Estudo da Filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014a.

_____. **Cadernos do Cárcere.** V. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014b.

_____. **Cadernos do cárcere.** v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do Cárcere.** v. 5: O Rissorgimento. Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho.

GRAZIANO DA SILVA, J. **A nova dinâmica da agricultura brasileira.** Campinas: Unicamp/IE, 1996.

GREGORY, Valdir. **Os eurobrasileiros e o espaço colonial: migrações no Oeste do Paraná (1940-1970).** Cascavel: Edunioeste, 2002.

GRITO da Terra Brasil. Pauta do Grito da Terra Brasil 2003. Brasília, DF: CUT, CONTAG, 2003.

GUTIÉRREZ, G. **Teologia da libertação.** Perspectivas. São Paulo: Loyola, 2000.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário: primeiros resultados – Agricultura Familiar Brasil: grandes regiões e unidades**

da federação. Lei da Agricultura Familiar Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. Brasília, 2006.

_____. **Dados históricos, geográficos e demográficos de Quilombo – SC.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 25 maio 2016.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-2010. **Mapas de Quilombo, Oeste de Santa Catarina e do Brasil.** Organizados por Gabriela Geron, 2017.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário de filosofia.** Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEÃO, Geraldo; ROCHA, Maria Isabel Antunes. **Juventudes do campo.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2015.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, 2005.

LOURENZI, Lucinéia; ZANON, João Silvano; WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores A contribuição da ciência geográfica na formação social dos sujeitos do campo. In: SIMPÓSIO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO UNIFRA, 16., 2012, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2012. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/Trabalhos/5375.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen:** marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Cortez, 2009.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe:** estudos de dialética marxista. Trad. Telma Costa. 2. ed. Rio de Janeiro: Elfos; Porto, Portugal: Escorpião, 1989.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social:** a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJE, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MÉSZÁROS, István. **Beyond capital – Towards a theory of transition.** Merlin Press, Londres, 1995.

_____. **Educação para além do capital.** Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O poder da ideologia.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Licenciaturas em educação do campo:** registros e reflexões a partir das experiências-piloto. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

MOLINA, Mônica C.; FERNANDES, Bernardo M. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COIMBRA JR., Carlos E. A. (Orgs.). **Antropologia, saúde e envelhecimento**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2002.

MOREIRA, Antonio Carlos. **Conquista na fronteira**: desenvolvimento territorial com sustentabilidades. Frederico Westphalen, RS: URI, 2013. Cap. 3.1 e 3.2.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 30, p. 275-291, jun. 2008.

NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2012.

NOSELLA Paolo, **Uma nova educação para o meio rural. sistematização e problematização da experiência educacional das escolas da família agrícola do movimento educacional e promocional do Espírito Santo**, Dissertação (Mestrado), 1977. PUC-SP, São Paulo.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. **Vivemos uma ditadura da imprensa**. 8 abr. 2006. Disponível em: <<http://zequinhabarreto.org.br/?p=100-08/04/2006>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

OLIVEIRA, Luciana Aparecida Aliaga de. O partido camponês no pensamento de Gramsci – possibilidades e limitações. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX ENGELS, 5., 2007, Campinas. **Anais...** Campinas, 2007

OMETTO, João Guilherme Sabino. **O agronegócio no combate à miséria**. 2008. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PIAZZA, Walter. Migrações e Movimentos Migratórios em Santa Catarina. In: SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 4, 1969, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 1969.

PICOLOTTO, Everton Lazzaretti. Os atores da construção da categoria agricultura familiar no Brasil. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Brasília, v. 52, supl. 1, 2014.

PLEIN, Ivonete Terezinha. **Não é escola, é casa!?** A Pedagogia da Alternância nas casas familiares rurais do Sudoeste do Paraná. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR, 2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA CASA FAMILIAR RURAL SANTO AGOSTINHO, 2013, Quilombo-SC.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**: colônia. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1972.

PUNTEL, Jovani Augusto Puntel; PAIVA, Carlos Águedo Nagel; RAMOS, Marília Patta. Situação e perspectivas dos jovens rurais no campo. In: CODE 2011 – CIRCUITO DE DEBATES ACADÊMICOS, 1., 2011, Brasília. **Anais...** Brasília, 2012.

QUEIROZ, João Batista de. **Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2004.

RENK, Arlene. **A luta da erva.** Um ofício étnico da nação brasileira no Oeste catarinense. 2. ed. Chapecó, SC: Argos, 2006.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/ fins da formação humana.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Trabalho e educação na formação de agricultores: a Pedagogia da Alternância. In: ANPED-SUL, 6., 2006, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2006. 10 p. CD-Rom.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina: estudos temáticos.** Florianópolis: IOESC, 2014.

SANTIN, Rosemeri. **A pedagogia da alternância e os pressupostos da prática docente ciências da natureza, matemática e suas tecnologias na casa familiar rural.** Chapecó: Unochapecó, 2015.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Educação do campo – Brasil. 2. Políticas públicas. In: CALDART, Roseli Salette. **Sobre Educação do Campo.** Brasília: Incri; MDA, 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS, Neila Reis. **Educação do campo e alternância: reflexões sobre uma experiência na Transamazônica.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Território e desenvolvimento: diferentes abordagens.** Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.

SAVIANI, Demerval. **História do tempo e o tempo da história: estudos da historiografia e história da educação.** Campinas: Autores Associados, 2015.

_____. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.** São Paulo: Unesp, 1996.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCHLOSSER, Marli Terezinha Szumilo. **Rádio, consensos e dissensos: o reverso do discurso e a crise da especialização agrícola (extremo oeste do Paraná 1980-2000)**. 2005. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005.

SILVESTRO, Milton Luiz. **Celibato no Campo**. Epagri. Disponível em: <<http://www.microbacias.sc.gov.br>>. Acesso em: 15 março de 2017.

_____. et al. **Os impasses sociais da sucessão hereditária na agricultura familiar**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário; Nead, 2001.

_____. **Transformações da agricultura familiar e estratégias de produção: o caso do Oeste Catarinense**. 1995. 349 f. Tese (Mestrado em Economia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

SINGER, Paul. **Desenvolvimento capitalista e desenvolvimento solidário**. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n51/a01v1851>>. Acesso em: 1 fev. 2015.

SKRZYPCZAK, Valdir. **A educação/qualificação dos trabalhadores do campo e da cidade na lógica do capital agroindustrial, na cidade de Xaxim – SC**. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2013.

_____; SCHLOSSER, Marli Terezinha Szumilo. (Des)Qualificação dos Trabalhadores Frente ao Capital Agroindustrial, na Cidade de Xaxim – SC. **Revista Pegada**, v. 15, n. 2, p. 137-166, 2014.

SOARES, R. D. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

SOUZA, Vanilde Ferreira de. **Agricultura familiar: permanência e/ou resistência num bairro rural de Araraquara-SP**, 2002. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000266938>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Unesp, 2004.

_____; BOMTEMPO, Denise Cristina; SOUZA, Adriano Amaro de. **Geografia e migração: movimentos, territórios e territorialidades**. São Paulo: Expressão Popular; UNESP, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 87-103, jun. 2001.

TESTA, Vilson Marcos. **O desenvolvimento sustentável do Oeste catarinense: proposta para discussão**. Florianópolis: EPAGRI, 1996.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRINDADE, Glademir Alves. **O trabalho e a pedagogia da alternância na Casa Familiar Rural de Pato Branco – PR**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VAN DER PLOEG, J. D. Sete teses sobre a agricultura camponesa. **Revista Agriculturas: experiências em agroecologia**, Rio de Janeiro, ed. especial, p. 17-31, 2009.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. 2. ed. Campinas, SP, Armazém do Ipê, 2013.

_____. **O desenvolvimento agrícola: uma visão histórica**. São Paulo: Hucitec, 1991.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O agricultor familiar no Brasil: um ator social da construção do futuro. **Revista Agriculturas: experiências em agroecologia**, Rio de Janeiro, ed. especial, p. 33-45, 2009.

WERLANG, Alceu Antonio. **Disputas e ocupação do espaço no Oeste catarinense: a atuação da Companhia Territorial Sul Brasil**. Chapecó, SC: Argos, 2006.

WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores. A contribuição da geografia na construção da Educação do Campo. In: _____ et al. (Orgs.). **Experiências e diálogos em educação do campo**. Fortaleza: UFC, 2010.

_____; MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves (Orgs.). **Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina**. Porto Alegre: Evangraf, 2016.

ZAMBERLAN, Sérgio. **O lugar da família na vida institucional da escola família: participação e relações de poder**. 2003. Tese (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Portugal; Universidade François Rabelais de Tours, França, 2003.

ZANELLA, J. L. **O trabalho como princípio educativo do ensino**. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ZIMMERMANN, Angelita. **Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari: elementos formativos do território**. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo a participar de nosso estudo “JOVENS EGRESSOS DA PRIMEIRA CASA FAMILIAR RURAL DE SANTA CATARINA: UM ESTUDO DE CASO EM QUILOMBO DE 1990 A 1997” que tem como objetivo compreender o processo de formação dos sujeitos egressos da primeira turma formada em Santa Catarina da Casa Familiar Rural, em Quilombo, e sua situação atual, a partir da Pedagogia da Alternância. Trata-se de uma dissertação de mestrado, desenvolvida por Luiz Paulo Monteiro, orientada pela Prof.^a Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser, do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Francisco Beltrão (PR)*.

A pesquisa de campo consistirá na realização de questionários e entrevistas gravadas junto aos participantes do estudo, e posterior análise dos dados. Será conduzida dessa forma pois pretendemos contribuir com o entendimento da formação que ocorre dentro das CFRs, para garantir a permanência dos jovens e suas famílias no campo.

A qualquer momento da realização deste estudo, qualquer participante/pesquisado ou instituição envolvida poderá receber os esclarecimentos que julgar necessários. Qualquer participante poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase, sem qualquer tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo. O sigilo das informações será preservado através de apropriada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Especificamente, nenhum nome e identificação de pessoas interessam a este estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de dissertação e artigos científicos, não sendo utilizados para qualquer fim comercial.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado a seguir. Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização aos participantes dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos.

Declaramos que foram fornecidas todas as informações referentes à pesquisa aos participantes.

Luiz Paulo Monteiro
Pesquisador/Mestrando do Programa de Pós-
Graduação em Geografia – UNIOESTE/FB

Prof.^a Dra. Marli T. Szumilo Schlosser
Orientadora/Docente do Programa de
Pós-Graduação em Geografia –
UNIOESTE/FB

Eu, _____,
inscrito no CPF _____, assino o termo de consentimento, após
esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa
“JOVENS EGRESSOS DA PRIMEIRA CASA FAMILIAR RURAL DE SANTA
CATARINA: UM ESTUDO DE CASO EM QUILOMBO DE 1990 A 1997)”, permitindo,
também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados sem a menção dos nomes dos
pesquisados.

Quilombo, __ de _____ de 2016.

Assinatura do Pesquisado/da Pesquisada

* Em relação a quaisquer dúvidas ou esclarecimentos, entrar em contato com os responsáveis pelo estudo: Luiz Paulo Monteiro – **Fone:** (49) 99123678 ou **e-mail:** <lupamonteiro@yahoo.com.br>; Marli Terezinha Szumilo Schlosser – **Fone:** (45) 99120880 ou **e-mail:** <marlisch20@hotmail.com>.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com os jovens egressos da CFR Santo Agostinho, município de Quilombo (SC), em 1993

Nome:

- a) Idade:
- b) Sexo:
- c) Raça/cor:
- d) Escolaridade: Após a conclusão do Ensino Fundamental, continuou seus estudos?
- e) Igreja/Religião:
- f) Data da entrevista:
- e) Telefone para contato:
- g) Município:
- h) Endereço:
- i) Estado civil:
- j) Com quem e com quantas pessoas reside:
 1. Como ficou sabendo da existência da CFR Santo Agostinho?
 2. Por que se deslocou para estudar nessa instituição? Quanto tempo estudou lá?
 3. Na época, conhecia alguém que iria estudar lá?
 4. O que você lembra em termos de conteúdos que eram trabalhados pelos monitores na época em que estudou na CFR?
 5. Antes de entrar na Casa Familiar, qual era a renda média de sua família?
 6. Hoje, qual é a renda média da sua família?
 7. Quais atividades realizava na sua unidade de produção antes da sua inserção na CFR? Qual era a área da sua unidade de produção?
 8. Hoje, quais atividades realiza? Houve mudanças significativas em sua propriedade após sua inserção na CFR? Qual é a área da sua unidade de produção atualmente?
 9. Diante de uma nova ideia sua na época em que você estudava, qual era a reação dos seus pais?
 10. Participa ou participou de eventos sociais, movimentos, partido político, órgãos de classe, cooperativas, associações?
 11. Você atualmente trabalha junto com os seus pais na mesma unidade de produção?
 12. Em termos de políticas públicas, já acessou alguma? Qual? A terra em que você vive foi adquirida de que forma?
 13. Em média, quantas horas por dia você trabalha? Anteriormente à inserção na CFR, quantas horas em média você trabalhava?
 14. Como você avalia ter estudado e trabalhado ao mesmo tempo?
 15. Antes de sua inserção na CFR, você já havia reprovado? Se a resposta for “sim”, qual foi o motivo da reprovação?
 16. Sua família participava ativamente nas atividades vinculadas à associação? Quais atividades eram mais requisitadas?
 17. Durante seu processo de formação, qual o espaço que lhe proporcionou maior abertura para participação (família, comunidade, na CFR, nos estágios, em outros locais – quais)?
 18. Hoje, qual é a sua ocupação?

19. No seu trabalho, realiza atividades compatíveis com a formação que recebeu na CFR?
Além de sua ocupação profissional, você realiza outras atividades em outros espaços?
Quais espaços? Quais atividades?
20. Após ter se formado na CFR, você em algum momento pensou em migrar ou migrou para a cidade? Qual o motivo que o levou a pensar desta forma?
21. Dentre as ferramentas da Pedagogia da Alternância, quais foram as mais importantes para a sua vida?
22. Como foi a experiência do Projeto Profissional de Vida?
23. Em que a atuação dos monitores auxiliou na sua formação e na sua vida? Como era a relação com o monitor?
24. Após a sua formação, você continuou recebendo visitas dos monitores?
25. Na época em que estudava, quais foram as maiores dificuldades que enfrentou durante o processo de formação na CFR?
26. Qual a sua opinião sobre a formação que recebeu na CFR?
27. Como a CFR se relacionava com a organização do seu trabalho?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com os pais dos jovens egressos da CFR Santo Agostinho, município de Quilombo (SC), em 1993

Nome:

- a) Idade:
- b) Sexo:
- c) Raça/cor:
- d) Escolaridade:
- e) Igreja/Religião:
- f) Data da entrevista:
- e) Telefone para contato:
- g) Município:
- h) Endereço:
- i) Estado civil:
- j) Com quem e com quantas pessoas reside:
 1. Como ficou sabendo da existência da CFR Santo Agostinho?
 2. Colaborou para o processo de implantação da CFR? De que forma? Como foi este processo?
 3. O que levou a colocar seu filho nessa instituição? Quanto tempo seu filho estudou lá?
 4. Na época, conhecia alguém que iria estudar lá?
 5. O que eles aprendiam na CFR que tinham condições de implantar na unidade produtiva?
 6. Antes de o seu filho entrar na Casa Familiar, qual era a renda média de sua família?
 7. Hoje, qual é a renda média da sua família?
 8. Quais atividades realizavam na sua unidade de produção antes de inserir seu filho na CFR? Qual era a área da sua unidade de produção?
 9. Hoje, quais atividades realiza? Houve mudanças significativas em sua propriedade após a entrada do seu filho na CFR? Qual é a área da sua unidade de produção atualmente?
 10. Quando seu filho apresentava uma nova ideia, como era a reação e aceitação da família?
 11. Antes da inserção do seu filho na CFR, quais eram as principais dificuldades que seu filho enfrentava na escola?
 12. Sua família participava ativamente nas atividades vinculadas à associação? Quais atividades eram mais requisitadas?
 13. Dentre as ferramentas da Pedagogia da Alternância, quais foram as mais importantes para a vida do seu filho?
 14. Como foi a experiência do Projeto Profissional de Vida?
 15. Em que a atuação dos monitores auxiliou na formação do seu filho? Como era a relação com o monitor?
 16. Após a formação do seu filho, você continuou recebendo visitas dos monitores?
 17. Qual a sua opinião sobre a formação que o seu filho recebeu na CFR?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com os monitores que trabalharam na CFR Santo Agostinho, município de Quilombo (SC), a partir de 1993

Nome:

a) Idade:

b) Sexo:

c) Raça/cor:

d) Escolaridade: Qual era(é) a sua formação? Após ter trabalhado na CFR, fez alguma atualização em termos de formação?

e) Igreja/Religião:

f) Data da entrevista:

e) Telefone para contato:

g) Município:

h) Endereço:

i) Estado civil:

j) Com quem e com quantas pessoas reside:

1. De que forma chegou na CFR Santo Agostinho para trabalhar? Quanto tempo trabalhou lá?
2. Colaborou para o processo de implantação da CFR? De que forma? Como foi este processo?
3. Como era o planejamento das atividades da alternância?
4. Como era o relacionamento com os demais profissionais de outras áreas? Como era o relacionamento dos profissionais com a associação? E com os parceiros?
5. Você já possuía alguma experiência na educação? Qual?
6. Antes de entrar na Casa Familiar, onde trabalhava?
7. Como era o processo de formação dos monitores?
8. Como eram os jovens que chegavam à CFR? E as famílias?
9. Quais foram os principais parceiros para a implantação do projeto da CFR na época?
10. Qual(is) era(m) a(s) ferramenta(s) da Pedagogia da Alternância mais fácil(is) de se trabalhar? E a(s) mais difícil(eis)?
11. Nas visitas às unidades de produção da família do jovem, quais eram os limitantes para a implantação dos projetos?
12. Para a implementação dos projetos, quais eram os principais pontos positivos?
13. Qual a importância da formação do jovem do/no campo?
14. Da experiência de ter trabalhado na CFR, o que ficou para a sua vida?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com pessoas que representam as entidades parceiras da CFR Santo Agostinho, município de Quilombo (SC), desde 1993

Nome:

a) Idade:

b) Sexo:

c) Raça/cor:

d) Escolaridade: Qual era(é) a sua formação? Após ter trabalhado na CFR, fez alguma atualização em termos de formação?

e) Igreja/Religião:

f) Data da entrevista:

e) Telefone para contato:

g) Município:

h) Endereço:

i) Estado civil:

j) Com quem e com quantas pessoas reside:

1. Qual entidade representa ou representava?
2. Quando começou a colaborar com CFR?
3. Colaborou para o processo de implantação da CFR? De que forma? Como foi este processo?
4. Como era o relacionamento da sua entidade parceira com a associação?
5. O que a entidade parceira oferecia para a CFR na época?
6. Quais as principais dificuldades que a entidade parceira enfrenta ou enfrentava em relação à consolidação da instituição?
7. De que forma você acompanhava as atividades desenvolvidas pela CFR?
8. Quais foram os principais parceiros para a implantação do projeto da CFR na época?
9. De que forma você observa a importância dessa instituição constituída no município?

APÊNDICE F – Lista dos entrevistados**Lista dos pais**

Letras	Nome	Iniciais
A	Ademiro Spaghollo	A.S.
B	Aquilino Demartini	A.D.
C	Astéria e Oto Weidmer	A.W.
D	Eduardo Woicik	E.W.
E	Leonilda Teresa Woicik	L.T.W.
F	Odila Bergozza	O.B.
G	Olivo Tansini	O.T.
H	Rosalino Santin	R.S.
I	Valdeni Francischetti	V.F.
J	Valdo Saretto	V.S.

Lista de jovens

Letras	Nome	Iniciais
A	Algamir Spaghollo	A.S.
B	Alexandre Tansini	A.T.
C	Gerson Rissardo	G.R.
D	Jair Francischetti	J.F.
E	Juvenir Demartini	J.D.
F	Leocir Sasso	L.S.
G	Luciano Weidmer	L.W.
H	Roberto João Woicik	R.J.B.
I	Sidinei Luiz Bergozza	S.L.B.
J	Vanderlei Saretto	V.S.

Lista de Representantes de entidades parceiras

Letras	Nome	Iniciais
A	Jusemar Toazza	J.T.
B	Lenoir Bigolin	L.B.
C	Natalino Lovera	N.L.

Lista de Monitores

Letras	Nome	Iniciais
A	Anilson Communello	A.C.
B	Luis Pedro Hillsseim	L.P.H.
C	Dirceu Lovera	D.L.