

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA**

**GIOVANNA PEZARICO**

**A CASA, A TERRA E O MAR: OS OBJETOS E OS ESPAÇOS NO CONTEXTO DA  
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

**CURITIBA**

**2014**

**GIOVANNA PEZARICO**

**A CASA, A TERRA E O MAR: OS OBJETOS E OS ESPAÇOS NO CONTEXTO DA  
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia – PPGTE, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, como requisito parcial para obtenção do grau de “Doutora em Tecnologia”.

Área de Concentração: Tecnologia e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Gilson Leandro Queluz

Co-Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Bernartt

**CURITIBA**

**2014**

---

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**

---

P521c Pezarico, Giovanna  
2014 A casa, a terra e o mar : os objetos e os espaços  
no contexto da pedagogia da alternância / Giovanna  
Pezarico.-- 2014.  
204 f.: il.; 30 cm

Texto em português, com resumo em inglês.  
Tese (Doutorado) - Universidade Tecnológica Federal  
do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia,  
Curitiba, 2014.  
Bibliografia: f. 193-201.

1. Casa Familiar Rural - Brasil, Sul. 2. Casa Familiar  
do Mar - Brasil, Sul. 3. Pedagogia da alternância.  
4. Educação não-formal. 5. Educação rural. 6. Tecnologia  
- Aspectos sociais. 7. Educação e Estado. 8. Tecnologia  
- Teses. I. Queluz, Gilson Leandro. II. Bernartt, Maria  
de Lourdes. III. Universidade Tecnológica Federal do  
Paraná. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia.  
IV. Título.

CDD 22 -- 600

---

**Biblioteca Central da UTFPR, Câmpus Curitiba**



Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Diretoria Geral do *Campus* Curitiba  
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Programa de Pós-Graduação em Tecnologia



Declaração Nº 17e-PPGTE

Tese Nº 17

**A casa, a terra e o mar: os objetos e os espaços no contexto da Pedagogia da Alternância**

Por

**Giovanna Pezarico**

Data: **27 de fevereiro de 2014**

Horário: **8h30**

Sala: **B-205**

**Banca Examinadora:**

Prof. Dr. Gilson Leandro Queluz (PPGTE/ UTFPR) *Orientador*

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria de Lourdes Bernartt (UTFPR)

Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira (UTFPR)

Prof. Dr. Leonel Piovezana (UNOCHAPECÓ)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra Barros Sanchez (UFRRJ)

**DECLARAÇÃO**

Declaramos para os devidos fins, que **Giovanna Pezarico** cumpriu todos os requisitos necessários à obtenção do **grau de Doutora em Tecnologia** – Linha de Pesquisa – Tecnologia e Trabalho, tendo sido sua tese, sob o título: **A casa, a terra e o mar: os objetos e os espaços no contexto da Pedagogia da Alternância**, apresentada às 8h30 do dia **27 de fevereiro de 2014**, defendida e APROVADA pela Banca Examinadora composta por: Prof. Dr. Gilson Leandro Queluz (UTFPR), orientador e presidente da banca; Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria de Lourdes Bernartt (UTFPR); Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira (UTFPR); Prof. Dr. Leonel Piovezana (UNOCHAPECÓ), Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra Barros Sanchez (UFRRJ). O curso de doutorado está credenciado pela CAPES e seu título tem validade nacional. Esta declaração tem validade de 60 dias a contar da data de defesa.

Curitiba, 27 de fevereiro de 2014.

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Faimara do Rocio Strauhs  
Coordenadora do PPGTE

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Faimara do Rocio Strauhs  
Coordenadora do PPGTE  
UTFPR - Câmpus Curitiba



*“(...) creio poder encaminhar o leitor-visita para dentro desta casa. Que ele entre nos quartos e percorra os corredores. Que visite as varandas e veja a paisagem de alguma janela. Que fique realmente à vontade e possa sentar-se numa boa e confortável poltrona. Do seu lado, estarei sempre atento com um cafezinho, uma água gelada, um refrigerante, uma explicação. Mas, como a casa é minha, tenho limites e meus segredos. Há coisas que não posso ver e há momentos de desamparo e de insegurança criados pela própria arquitetura da casa. Mas pode estar seguro o meu leitor-visita que fiz o que pude e tentei até mesmo lhe indicar o caminho do quintal e da cozinha. Mas, se mesmo assim tudo lhe for desagradável, se considerar a casa mal construída, se o café estiver frio e fraco e a cerveja muito quente, se tudo – enfim – lhe parecer errado ou ruim, então eu só lhe peço que se lembre de uma coisa: a casa, afinal de contas, é brasileira. Nela, se há regras para o anfitrião, há também normas para a visita. E que até mesmo quando não se gosta, se pode dizer isso educada e generosamente. Fique à vontade...”*

(ROBERTO DAMATTA, 1997, p. 27-28)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à ARCAFARSUL – Associação das Casas Familiares Rurais da Região Sul do Brasil e às Casas Familiares Rurais e do Mar participantes deste estudo que ao abrirem suas portas para o mesmo não mediram esforços para que me sentisse acolhida.

Aos sujeitos da Pedagogia da Alternância, pais, jovens em formação, professores, monitores e governantas, agradeço pela disponibilidade ao compartilhar comigo trajetórias inesquecíveis de determinação pela construção de uma sociedade a partir de processos de formação que contemplem a diversidade de tempos e espaços para vidas repletas de sentido.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e ao CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, por fomentarem as condições necessárias para a realização deste estudo.

À UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná e ao Departamento de Administração do Campus Pato Branco, agradeço a compreensão e apoio no desenvolvimento deste estudo, e em especial, aos colegas de trabalho pelo estímulo nesta caminhada.

Ao PPGTE – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e ao PPGDR – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, “casas” nas quais tenho desenvolvido minha trajetória no âmbito da Pós-Graduação. Agradeço especialmente pela possibilidade da diversidade de tempos e espaços para gestar este estudo e pelo privilégio de compartilhar saberes com mestres que são e serão referências de docentes e pesquisadores com postura acadêmica.

Ao Prof. Dr. Gilson Leandro Queluz, agradeço por apresentar-me e conduzir-me ao desafio de um estudo socialmente comprometido, pela compreensão das limitações, pelo privilégio do convívio e do compartilhamento de seus saberes. Pela referência de docente e pesquisador.

À Profa. Dra. Maria de Lourdes Bernartt, agradeço por apresentar-me à Pedagogia da Alternância, por compartilhar, literalmente, os caminhos da pesquisa e a crença na educação como possibilidade de desenvolvimento para todos na sociedade.

Ao Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira, agradeço pela sempre pronta atenção, pelos aconselhamentos (além mar), pelas contribuições e pelo acervo disponibilizado que em muito enriqueceram o estudo.

À Profa. Dra. Sandra Barros Sanchez (*in memorian*) e ao Prof. Dr. Leonel Piovezana, pelo aceite de participar das análises deste estudo, contribuindo generosamente com seus saberes e pelo compartilhar das experiências vivenciadas no âmbito da Pedagogia da Alternância no Brasil.

À Profa. Dra. Marlize Rubin Oliveira, à Profa. MSc. Audrey Merlin Leonardi de Aguiar e Valéria Anacker de Lima agradeço pelo assentamento das ideias, pelas “colocações em comum”, pelo apoio e pela amizade, fundamentais para tornar este processo menos solitário.

Aos meus pais, Milton e Maria, agradeço por seus exemplos de vida, de determinação, força e superação, e pelas concessões realizadas para que eu pudesse chegar até aqui.

À Carmen e ao Mateus, pelo incentivo a trabalhar por uma sociedade que possa acolher melhor aos pequenos.

Ao Roger, amor de uma vida, agradeço pela compreensão nas ausências e pelo compartilhar deste projeto de vida... estou voltando pra casa...

## RESUMO

A presente tese está inserida na temática Tecnologia e Sociedade. É a partir desta temática, que de modo mais específico, busquei esmiuçar as relações estabelecidas entre o objeto “Casa Familiar”, a terra e o mar como laboratórios, espaços técnicos concretos e simbólicos no contexto da Pedagogia da Alternância - PA. O estudo possuiu como objetivo principal analisar processos de apropriação técnica no contexto da Pedagogia da Alternância, a partir das interações entre espaços técnicos e objetos, vivenciadas em nove Casas Familiares Rurais – CFR’s e uma Casa Familiar do Mar – CFM, localizada na região Sul do Brasil, durante os anos de 2010 a 2013. Para tanto, alguns objetivos específicos foram construídos com a finalidade de criar as condições de aprofundamento necessárias para a constituição de um aparato teórico-metodológico que permitisse uma análise acurada e coerente com os propósitos da pesquisa. Foram elencados os seguintes objetivos específicos: a caracterização da Educação do Campo, no contexto da racionalidade de seus sujeitos; a sistematização em torno das origens da Pedagogia da Alternância, a partir de seus referenciais teóricos e metodológicos; a contextualização da técnica e da tecnologia e os diálogos com o campo; e por fim, a análise de algumas interações que se manifestam no cotidiano dos sujeitos de pesquisa que contemplam objetos e espaços técnicos elaborados e re(significados) pela diversidade de tempos e espaços atinentes à Pedagogia da Alternância. No intuito de atender às precauções metodológicas que orientaram o estudo, no que diz respeito ao seu prisma dialógico e do entendimento acerca das relações a partir dos códigos técnicos e designs inerentes ao contexto investigado, optou-se por diversas técnicas de pesquisa, tendo em vista a diversidade de sujeitos de pesquisa, quais sejam: professores, monitores, pais e jovens em formação. Dentre elas, destaca-se a realização de grupos focais, conduzidos sob a perspectiva das denominadas “colocações em comum”, entrevistas e estágios de vivências realizados junto às CFR’s e CFM. Há que se enfatizar ainda, que o referido estudo não objetivou estudos comparativos entre Casas Familiares, mas compreender as dinâmicas heterogêneas e identitárias que as compõem. Ante o exposto, em termos de sínteses, é possível considerar que tais dinâmicas estão amparadas numa pluralidade de elementos simbólicos e concretos que residem no bojo dos movimentos (políticos, culturais, religiosos) nos quais estão inseridos seus sujeitos. Isso significa dizer que a Pedagogia da Alternância não pode ser percebida como modalidade formativa descontextualizada, mas profundamente vinculada às articulações de seus sujeitos, das contradições e tensões estabelecidas entre o Estado e a até mesmo das concepções de fé que a orientam. Destaca-se, além disso, as singularidades em torno da construção, elaboração e apropriação dos objetos e espaços, cujos significados ou re(significações), códigos técnicos ou designs são atravessados por interações que se dão em espaços-tempos de tensões, contradições e resistências, e que dialogam permanentemente com as questões da técnica e da tecnologia.

**Palavras-Chave:** Pedagogia da Alternância; Casa Familiar Rural e do Mar; Objetos e Espaços Técnicos.



## ABSTRACT

The thesis is embedded in the Technology and Society matter. From this issue that, in a more specific way, I tried to explain in details the relationship established between the object "family house", having the land and sea as laboratories, concrete and symbolical technical fields in the context of the Pedagogy of Alternating – PA. The study had as main goal the examination of processes of technical appropriation in the context of the Alternating Pedagogy, based in the interactions between technical fields and objects, lived in nine Rural Family Houses – RFH and one Sea Family House – SFH, located in Brazil's south region, between the years 2010 and 2013. Therefore, some specific goals were set, with the purpose of creating the necessary deepening conditions for the building of a theoretical-methodological apparatus that would allow a precise analysis coherent with the research objectives. Therefore, the following specific goals were settled: the characterization of the Countryside Education and the rationality of its subjects; the systematization in the origins of the Pedagogy of Alternating, as of its theoretical and methodological references; the contextualization of technique, technology and conversation with the countryside; and finally, the analysis of some of the interactions that show in the subjects of study's daily, that take in account elaborated objects and technical fields and giving new meaning to the diversity of time by the diversity of time and space related to the Pedagogy of Alternating. With the intention of serving the methodological precautions that guide the study, in what concerns its dialogic prism and the understanding of the relations as of the technical codes and designs inherent to the searched context, a group of different methods of research were chosen, keeping in mind the diversity of the subjects of study, which can be : teachers, monitors, parents or youths in education. Among them, highlights the accomplishment of focus groups, led under the perspective of the so called "common emplacements", interviews and stages of life performed with the RFH's and SFH's. It is yet necessary to emphasize that the aforesaid study didn't objective comparative studies between Family Houses, but to understand the heterogeneous and identity model dynamics that put them together. In sight of the exposed, in terms of synthesis, it is possible to consider that those dynamics are sustained in a plurality of symbolical and concrete elements that dwell in the womb of the movements (political, cultural, religious), in which are placed in its subjects. That means that claiming that the Pedagogy of Alternating can't be noticed as a non-contextualized formative modality, but deeply associated to the articulations of its subjects, of the contradictions and stresses between the State and even the conceptions of faith that guide it. Besides that, highlights the singularities about the construction, elaboration and appropriation of the objects and fields, whose meanings or re-meanings, technical codes or designs are crossed by interactions that occur in space-times of stresses, contradictions and resistences, that permanently dialogue with the issues of technique and technology.

Key Words: Pedagogy of Alternating; Rural and Sea Family Houses; Objects and Technical Fields.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – CENTROS EDUCATIVOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA NO MUNDO .....	63
FIGURA 2 – DISPOSIÇÃO GEOGRÁFICA DAS CEFFA’S NO BRASIL .....	71
FIGURA 3 – DISPOSIÇÃO GEOGRÁFICA DAS CASAS FAMILIARES NO ESTADO DO PARANÁ .....	72
FIGURA 4 – DISPOSIÇÃO GEOGRÁFICA DAS CASAS FAMILIARES NO ESTADO DE SANTA CATARINA.....	73
FIGURA 5 – DISPOSIÇÃO GEOGRÁFICA DAS CASAS FAMILIARES NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL .....	73
FIGURA 6 – QUATRO PILARES INERENTES À PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	77
FOTOGRAFIA 01 – IMAGEM DE SÃO CRISTÓVÃO, DISPOSTA NO REFEITÓRIO DA CFR..	126
FOTOGRAFIA 02 – ORAÇÃO EXPOSTA EM CARTAZ, DISPOSTA NO REFEITÓRIO DA CFR.....	126
FOTOGRAFIA 03 – CASA FAMILIAR RURAL “FILHOS DA TERRA”, DE SANTO CRISTO – RS.....	127
FOTOGRAFIA 04 – CAIXA D’ÁGUA QUE ABASTECIA O ANTIGO SEMINÁRIO.....	127
FOTOGRAFIA 05 – OBJETO FEITO DE GARRAFA PET PARA PESCARIA.....	134
FOTOGRAFIA 06 - PETECA CONFECCIONADA COM PALHA DE MILHO.....	135
FOTOGRAFIA 07 – BANDEJA ELABORADA COM FILTROS DE CAFÉ.....	138
FOTOGRAFIA 08 – DECORAÇÃO NATALINA.....	138
FOTOGRAFIA 09 – BANCO CRIADO A PARTIR DE CAIXOTE UTILIZADO EM TRANSPORTE DE HORTALIÇAS.....	139
FOTOGRAFIA 10 – VASSOURA ELABORADA COM GARRAFAS PET.....	139
FOTOGRAFIA 11 – BIODIGESTOR ELABORADO COM TONÉIS DE COMBUSTÍVEL.....	139
FOTOGRAFIA 12 – MATERIAL BIBLIOGRÁFICO DISPONIBILIZADO POR OCASIÃO DO PROJETO.....	142
FOTOGRAFIA 13 – CROQUI DA PROPRIEDADE ELABORADO NA DISCIPLINA DE ARTES.	144
FOTOGRAFIA 14 – MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DO PROJETO “PESQUE ESSA IDEIA”.....	146
FOTOGRAFIA 15 – REDES DE PESCA UTILIZADA COMO OBJETO DECORATIVO.....	146
FOTOGRAFIA 16 – OBJETOS DE ARTESANATO REALIZADOS COM ESCAMA DE PEIXES.....	146
FOTOGRAFIA 17 – OBJETOS DE ARTESANATO REALIZADOS COM ESCAMA DE PEIXES.....	146
FOTOGRAFIA 18 – DOCES E CONSERVAS ELABORADAS EM CASA FAMILIAR, NO CURSO DE TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA.....	148
FOTOGRAFIA 19 – PROCESSO PEDAGÓGICO – OBSERVAR.....	150
FOTOGRAFIA 20 – PROCESSO PEDAGÓGICO – REFLETIR.....	150

FOTOGRAFIA 21 – PROCESSO PEDAGÓGICO – EMPREENDER.....	151
FOTOGRAFIA 22 – DORMITÓRIO EM CASA FAMILIAR RURAL.....	159
FOTOGRAFIA 23 – MENSAGEM EM REFERÊNCIA À FIGURA PATERNA.....	160
FOTOGRAFIA 24 – COZINHA DA CASA FAMILIAR RURAL NA QUAL FOI REALIZADO O CURSO SOBRE O USO ADEQUADO DOS ALIMENTOS.....	161
FOTOGRAFIA 25 – CASA FAMILIAR DO MAR DE SÃO FRANCISCO DO SUL – SC.....	162
FOTOGRAFIA 26 – VARANDA ADORNADA COM ARTEFATOS PARA O CULTIVO DE OSTRAS .....	162
FOTOGRAFIA 27 – OBJETOS DECORATIVOS COM REFERÊNCIAS AO MAR .....	162
FOTOGRAFIA 28 – PAINEL DECORATIVO CRIADO A PARTIR DE GALHOS E SEMENTES.	163
FOTOGRAFIA 29 – CASA FAMILIAR RURAL DE QUILOMBO – SC.....	163
FOTOGRAFIA 30 – ÁREA EXPERIMENTAL – PASTAGENS .....	167
FOTOGRAFIA 31 – HORTA EM CASA FAMILIAR RURAL.....	168
FOTOGRAFIA 32 – HORTA EM CASA FAMILIAR RURAL.....	169
FOTOGRAFIA 33 – ÁREA DESTINADA AO CULTIVO DE PLANTAS MEDICINAIS EM CASA FAMILIAR RURAL.....	169
FOTOGRAFIA 34 – HORTA EM CASA FAMILIAR RURAL.....	170
FOTOGRAFIA 35 – HORTA EM CASA FAMILIAR RURAL.....	170
FOTOGRAFIA 36 – HORTA EM CASA FAMILIAR RURAL.....	170
FOTOGRAFIA 37 – PINHEIRAL EM CASA FAMILIAR RURAL.....	172
FOTOGRAFIA 38 – JOVENS EM FORMAÇÃO COM PESCADOR ARTESANAL.....	174
FOTOGRAFIA 39 – AULA SOBRE O TEMA GERADOR “CONSTRUÇÃO NAVAL.....	176
FOTOGRAFIA 40 – TÉCNICAS DE TARRAFEAR.....	176
FOTOGRAFIA 41 – PESCA DA TAINHA.....	177

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ELEMENTOS DE CARACTERIZAÇÃO DAS CFR’S E CFM INVESTIGADA.....	27
QUADRO 2 – COMPONENTES CURRICULARES MEPES – 1971.....	68
QUADRO 3 – A ALTERNÂNCIA EM TRÊS TEMPOS .....	79
QUADRO 4 – INSTRUMENTOS DE FORMAÇÃO PARA A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	85
QUADRO 5 – SUJEITOS E FORMAS DE INTERVENÇÃO NO ÂMBITO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	94
QUADRO 6 – DINÂMICAS DE RECONHECIMENTOS DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA.....	105
QUADRO 7 – FONTE DOS FINANCIAMENTOS E FORMAS DE PAGAMENTO DOS SISTEMAS DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA.....	108
QUADRO 8 – PRINCIPAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELA ASSESSOAR (1963-1989).....	122

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIMFR	- Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
ARCAFAR/SUL	- Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
ASONUFED	- Associação Nacional de Pais de Famílias dos Núcleos Educativos para o Desenvolvimento da Guatemala
ASSESSOAR	- Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
CEA	- Casa Escola Agrícola
CEA	- Escola Casa Agrícola
CECAT	- Centro de Educação, Cooperação e Assistência Técnica
CEFFAS	- Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância
CEPAD	- Centro de Pesquisa e Apoio ao Desenvolvimento Regional
CFM	- Casa Familiar do Mar
CFR's	- Casas Familiares Rurais
CNBB	- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONTAG	- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	- Comissão Pastoral da Terra
CUT	- Central Única dos Trabalhadores
EA	- Escola de Assentamentos
ECOR	- Escolas Comunitárias Rurais
EFA's	- Escolas Família Agrícola
ESOCITE-BR	- Associação Brasileira de Estudos Sociais das Ciências e das Tecnologias
ETE	- Escolas Técnicas Estaduais
FETAG	- Federações Estaduais de Trabalhadores na Agricultura
FETRAF	- Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
IRFED	- Institut de Recherche et de Formation en vue du Développement
JAC	- Juventude Agrícola Católica
JMC	- Juventude Marítima Católica
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB	- Movimento dos Atingidos por Barragens
MASTRO	- Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste Paranaense
MEB	- Movimentos Eclesiais de Base
MEPES	- Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR's	- <i>Maisons Familiales Rurales</i>
MMC	- Movimento das Mulheres Camponesas
MPA	- Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NPR	- Nota Promissória Rural
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PA	- Pedagogia da Alternância
PJR	- Pastoral da Juventude Rural
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPGDR	- Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional
PPGEA	- Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
PPGTE	- Programa de Pós-Graduação em Tecnologia
PROJOVEM	- Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais
SCIR	- Secretariado Central de Iniciativa Rural
SCIR	- Secretariado Central de Iniciativa Rural
SCJ	- Sagrado Coração de Jesus
SEED	- Secretaria Estadual de Educação
U.E	- União Européia
UFRRJ	- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNEFAB	- União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNOCHAPECÓ	- Universidade Comunitária da Região de Chapecó
URI	- Universidade Integrada do Alto Uruguai
UTFPR	- Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>PARTE I – PREPARANDO O SOLO</b>	<b>01</b>
<b>1 INTRODUZINDO A TEMÁTICA.....</b>	<b>01</b>
<b>2 A CAMINHO DA ROÇA E DO MAR: DIÁLOGOS NA DIVERSIDADE DE TEMPOS E ESPAÇOS .....</b>	<b>19</b>
<b>PARTE II – LANÇANDO AS PRIMEIRAS SEMENTES</b>	<b>35</b>
<b>3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: SOLO DEMARCADO OU CONQUISTADO?.....</b>	<b>35</b>
3.1 A RACIONALIDADE DOS SUJEITOS DO CAMPO: PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	40
3.2 SOBRE OS MOVIMENTOS DE FORMAÇÃO RURAL E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	56
3.3 A EXPERIÊNCIA DE LAUZUN: A PRIMEIRA <i>MAISON FAMILIALE RURALE</i> .....	59
3.4 A ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DOS MOVIMENTOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO RURAL (AIMFR) E O PROCESSO DE EXPANSÃO.....	62
3.5 OS MOVIMENTOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO RURAL NO BRASIL E NA REGIÃO SUL: UM PANORAMA GERAL.....	65
<b>PARTE III – PARA GERMINAR, CRIAR RAÍZES E DEPOIS COLHER</b>	<b>75</b>
<b>CAPÍTULO 4 - A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ELEMENTOS DE CARACTERIZAÇÃO .....</b>	<b>75</b>
4.1 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A ELABORAÇÃO DE SEUS INSTUMENTOS.....	81
4.2 OS SUJEITOS NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA..	86
4.3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O ESTADO NO CONTEXTO DO SUL DO BRASIL: AUTONOMIA E CONTRADIÇÕES EM DEBATE .....	88
4.4 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: RELAÇÕES ENTRE FÉ E TÉCNICA	113

4.4.1 A Pedagogia da Alternância no Sul do Brasil: trajetórias marcadas pela técnica e pela fé .....	118
<b>5 OBJETOS E ESPAÇOS TÉCNICOS: INTERAÇÕES NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA .....</b>	<b>130</b>
5.1 OS OBJETOS: LAZER, TRABALHO E ARTE .....	133
5.2 A CASA FAMILIAR RURAL E DO MAR: OBJETO, ESPAÇO E TEMPO..	152
5.3 A TERRA E O MAR COMO LABORATÓRIO: CÓDIGOS E DESIGNS NO CONTEXTO DOS ESPAÇOS TÉCNICOS.....	165
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>179</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>193</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>202</b>



## **PARTE I – PREPARANDO O SOLO**

### **1 INTRODUZINDO A TEMÁTICA**

O processo de construção da presente tese constituiu-se como um exercício permanente de vigilância crítica, de amadurecimento teórico-metodológico, de interpretações acerca do concreto vivido, da compreensão das contradições e das intersecções entre a materialidade, o simbólico e o imaginário. Daí o desafio inerente à atuação do ser pesquisador que se depara com a árdua tarefa de estabelecer uma tese a partir do objeto de pesquisa que se propôs a analisar, das múltiplas dimensões apontadas pelos seus dados de pesquisa e dos horizontes alinhados pelo referencial teórico que o embasa. Desafio este, que suscitou a relevância do método como o amálgama que permite ao pesquisador diante da vastidão do campo de pesquisa se conduzir por terrenos não mais seguros, mas sim, férteis, em termos das possibilidades de transformações que se vislumbram. Assim, a presente tese é também o exercício de exprimir a trajetória de sua construção, de exhibir e enfatizar o que nela está contido, de justificar as opções refutadas e até mesmo apontar para aspectos que no presente momento as limitações da pesquisa impossibilitaram avançar.

Diante de tais premissas, o presente estudo esteve orientado ao aprimoramento principalmente no que tange ao assentamento das ideias, percepções e concepções teóricas em diálogo com a temática proposta, que trouxeram como intenção as possibilidades e os desafios inerentes à elaboração do conhecimento pela via interdisciplinar. Assim, a tese em questão, está inserida na temática Tecnologia e Sociedade. É a partir desta temática, que de modo mais específico, busquei esmiuçar as relações entre Tecnologia, Educação e Trabalho no contexto da Educação do Campo, tendo por mediação, a Pedagogia da Alternância - PA. O estudo tem como objetivo principal analisar processos de apropriação técnica no contexto da Pedagogia da Alternância, a partir das interações entre espaços técnicos e objetos vivenciadas em nove Casas Familiares Rurais – CFR's, e uma Casa Familiar do Mar, localizadas na região Sul do Brasil, durante os anos de 2010 a 2013.

Alguns objetivos específicos foram construídos com a finalidade de criar as condições de aprofundamento necessárias para a constituição de um aparato teórico-metodológico que permitisse uma análise acurada e coerente com os propósitos da pesquisa. Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos específicos: a caracterização da Educação do Campo, no contexto da racionalidade de seus sujeitos; a sistematização em torno das origens da Pedagogia da Alternância, a partir de seus referenciais teóricos e metodológicos; a contextualização da técnica e da tecnologia e os diálogos com o rural; e por fim, a análise dos modos e processos pelos quais se manifestam no cotidiano, as apropriações da técnica, por meio das interações entre espaços técnicos e objetos no contexto de algumas CFR's e CFM, na região Sul do Brasil.

É a partir destes elementos, que se propõe a construção de um capítulo introdutório que tenha como finalidade não apenas a apresentação e a demarcação de aspectos essenciais da pesquisa, mas principalmente que permita trazer à tona os elementos orientadores de pesquisa e da constituição do “ser pesquisador” em formação. Deste modo, esta introdução busca apresentar os interesses, inquietações e perspectivas de possibilidades nas quais o estudo fora gestado, e principalmente de evidenciar a percepção de que o conhecimento emana de um processo elaborado pela via dialógica entre os saberes (SANTOS, 2005).

Por meio desta cautela, julgo ser fundamental ressaltar, a cartografia deste estudo, os caminhos (e também os descaminhos) que o orientaram e o conduziram. Este foi permeado de contradições, re(significações), re(semantizações), continuidades e rupturas, num processo imbricado por identidade e subjetividade pensante<sup>1</sup>. Assim, retomar o “caminho da roça” e o sentido de pertencimento que isto me provoca, e voltar os olhares para o campo, para a complexidade heterogênea das ruralidades<sup>2</sup>, para a multiplicidade de

---

<sup>1</sup> Nos referimos à subjetividade pensante no sentido de uma consciência crítica (DUSSEL, 1984).

<sup>2</sup> Para este termo nos filiamos ao conceito de Saraceno (1996): “A ruralidade é um conceito territorial que pressupõe a homogeneidade dos territórios agregados sob essa categoria analítica, e isto naturalmente vale também para o conceito de urbano. Ainda que não contíguos, os territórios rurais compartilham, de fato, algumas características comuns que no entanto, não foram definidas de maneira clara nem no que concerne aos indicadores que devem ser utilizados, nem no que se refere ao limite que deveria distinguir o rural do urbano. Na maior parte dos casos, o que é rural e o que é urbano vem intuitivamente reconhecido e depois medido. Com frequência tem-se sustentado que a diferença é de natureza social e relativa ao modo como estão sendo distribuídas as populações e as cidades no território, ou francamente cultural, tanto que nenhum órgão oficial empenhado nessa tarefa

elementos que as caracterizam, permitiram re(significar) a terra e o mar como os laboratórios naturais dos sujeitos que trabalham: “o grande laboratório, o arsenal que proporciona tanto os meios e objetos do trabalho como a localização, a base da comunidade” (MARX, 1986, p. 67). É a partir desta premissa, que tomo como aspecto simbólico para o desenvolvimento desta pesquisa o processo de um plantio, vivo, dinâmico, que é permanentemente transformado pelas condições disponíveis, sejam elas favoráveis ou adversas.

E para que se possa plantar a terra, é preciso preparar o solo. É necessário arar a terra, revirá-la, descompactá-la, transformar o material orgânico deixado pelas culturas anteriores em substrato para a próxima cultura. E depois disso, nutrir com os elementos necessários e que dela farão um solo fértil para que a sementeira possa “vingar”. Tal perspectiva permitiu conceber também o caminho da pesquisa e do conhecimento como um processo dinâmico e inacabado, histórico e constituído a partir de relações sociais, dos sujeitos, do concreto vivido e do imaginário social.

A fim de compreender o terreno no qual este estudo está sedimentado, busquei resgatar brevemente alguns aspectos que considero preponderantes como elementos integrantes na “preparação deste solo”, à preparação da pesquisa, seus delineamentos, as mudanças e retomadas de trajetórias. Por conceber o conhecimento científico como processo, permito-me compreender que a temática proposta dialoga com uma trajetória mais ampla de estudos e investigações realizadas desde as primeiras experiências, adquiridas na iniciação científica e amadurecidas durante o mestrado acadêmico.

Analisando tais caminhos, em maior parte, trilhados coletivamente, pode-se considerar que o estudo no contexto do campo, neste momento, justifica-se. Mais do que um aspecto inerente ao *lócus* de pesquisa, esta vinculação refere-se à identidade e subjetividades construídas historicamente pelos laços familiares voltados ao trabalho no campo, principalmente, da agricultura familiar. Na perspectiva acadêmica e científica, as vinculações entre educação e o rural referem-se à participação desde a iniciação científica, do grupo de pesquisa vinculado à UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco,

denominado CEPAD – Centro de Pesquisa e Apoio ao Desenvolvimento Regional<sup>3</sup>, cujas discussões sobre o desenvolvimento rural e educação tem sido elementos permanentes da constituição e consolidação dos marcos teóricos que fundamentaram a perspectiva crítica do estudo. Ainda, há que se ressaltar que este olhar sobre tal contexto também esteve sob análise, durante o processo de elaboração de dissertação de mestrado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia – PPGTE, que abordou as manifestações de saberes e poderes mediados pela tecnologia em indústrias de linha branca na região Sudoeste do Estado do Paraná (PEZARICO, 2007).

Na ocasião, os dados pesquisados e analisados trouxeram à tona, uma série de relações estabelecidas entre as empresas de linha branca da região e trabalhadores que tinham como origens, pequenas propriedades familiares rurais, em sua maioria, localizadas em municípios no entorno das empresas investigadas. A partir do conteúdo analisado, duas evidências principais puderam ser constatadas: a primeira se referia ao fato de que muitos jovens, filhos de pais agricultores justificavam o abandono das propriedades rurais pela busca de melhores condições de trabalho e estudo no perímetro urbano - nem sempre alcançadas; e a segunda, referia-se a um número crescente de trabalhadores das empresas que eram ao mesmo tempo, proprietários de pequenas propriedades rurais, principalmente com dinâmicas baseadas na agricultura familiar, mas que encontravam no trabalho industrial formas de diversificação e pluriatividade<sup>4</sup> pela obtenção de renda não-agrícola. Nesta perspectiva,

a noção de pluriatividade, apesar de polêmica, vem sendo utilizada para descrever o processo de diversificação que ocorre dentro e fora

---

<sup>3</sup> A consolidação do grupo de pesquisa culminou na criação do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – PPGDR (Mestrado), vinculado à UTFPR-Campus Pato Branco. Atualmente o Programa estrutura-se a partir das seguintes linhas de pesquisa: Ambiente e Sustentabilidade, Regionalidade e Desenvolvimento, Educação e Desenvolvimento.

<sup>4</sup> Este conceito é complementado por Fuller *apud* Schneider : “A pluriatividade permite reconceituar a propriedade como uma unidade de produção e reprodução, não exclusivamente baseada em atividades agrícolas. As propriedades pluriativas são unidades que alocam trabalho em diferentes atividades, além da agricultura familiar (*home-based farming*). (...) A pluriatividade permite separar a alocação do trabalho dos membros da família de suas atividades principais, assim como permite separar o trabalho efetivo das rendas. Muitas propriedades possuem mais fontes de renda do que locais de trabalho, obtendo diferentes tipos de remuneração. A pluriatividade, portanto, refere-se a uma unidade produtiva unidimensional, onde se pratica a agricultura e outras atividades, tanto dentro como fora da propriedade, pelas quais são recebidos diferentes tipos de remuneração e receitas (rendimentos, rendas em espécie e transferências) (2003, p.79).

da propriedade, bem como para apontar a emergência de um conjunto de novas atividades que tomam lugar no meio rural (SCHNEIDER, 2003, p. 79).

No entanto, neste exercício de preparar o solo, de “selecionar as sementes para o plantio”, foi preciso delimitar alguns marcos teóricos que adotamos para alicerçar o estudo. Esta demanda esteve vinculada à concepção de que os elementos componentes da discussão proposta – Tecnologia, Educação e Trabalho - estão inseridos em campos do conhecimento científico atravessados por relações de tensão e disputas ideológicas<sup>5</sup>.

Inicialmente, parto da premissa teórico-metodológica que considera a tecnologia como uma prática social e histórica. É no espaço da sociedade que a tecnologia surge de modo a constituir-se como relação social, e, portanto, com a faculdade de transformar as relações sociais no contexto histórico. Para Feenberg (2005), esta circunstância também dialoga com a noção de que o significado de ser humano não se decide apenas por crenças, mas em grande parte, pela forma como elaboramos os nossos instrumentos. Logo, na medida em que se torna possível planejar e conduzir o desenvolvimento técnico por vários processos públicos e escolhas privadas, se torna possível também a existência de algum controle sobre a própria humanidade.

Este cenário, no entanto, é repleto de poderes em disputas. Na sociedade capitalista contemporânea, a tecnologia passou a exercer um papel preponderante na medida em que também fora alçada à condição de elemento determinante das relações de trabalho, do controle e da hierarquia social. A tecnologia tem sido apropriada por discursos e re(significada) por eles, de modo a impor a sua superioridade enquanto dominação e constituição dos sujeitos por uma infinidade de poderes dispersos com a finalidade de estabelecer o controle de “si” e dos “outros”<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> A concepção em torno de ideologia neste aspecto não se refere ao sentido marxista, do mascaramento do real, mas da perspectiva adotada pelo Círculo de Bakhtin, para designar o universo dos produtos do espírito humano. Ideologia é o “nome que o Círculo, costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais” (FARACO, 2003, p. 46)

<sup>6</sup> Para Foucault (1982), as técnicas se dividem em quatro grandes grupos e representam, cada uma, uma matriz de razão prática que são fundamentais no estabelecimento do cuidado de si e dos outros: 1) as técnicas de produção pelas quais podemos produzir, transformar e manipular objetos; 2) as técnicas de sistemas de signos, que permitem a utilização de signos, de sentidos, de símbolos ou de significação; 3) as técnicas de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, submetendo-os a certos fins ou à dominação, objetivando o sujeito; 4) as técnicas de si, que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de

(FOUCAULT, 1982). Feenberg (2005) corrobora para tal argumentação quando esclarece que a tecnologia pode ser – e é – configurada de modo a reproduzir o domínio de poucos sobre muitos. Essa é uma possibilidade inscrita na própria estrutura da ação técnica que estabelece uma direção única de causa e efeito. No entanto, a ação técnica configura-se como um exercício de poder, mas também de resistência<sup>7</sup>.

Há que se ressaltar, contudo, que este viés discursivo somente pôde emergir a partir do momento em que a tecnologia fora descontextualizada da prática social, sendo definida como algo de existência autônoma e neutra. Como aponta Carvalho (1998), esta noção de superioridade só foi passível de reprodução no contexto social porque junto a ela havia uma estrutura que permitiu a disseminação de valores, relações sociais e ideologias que a justificavam. Nesta conjuntura, estavam presentes as condições necessárias para a ampliação e fortalecimento do denominado determinismo tecnológico. Amparado pelos requisitos condicionantes do êxito do modo de produção capitalista, onde nações desenvolvidas produzem tecnologia para ser consumida pelas nações em desenvolvimento ou subdesenvolvidas, tanto na materialidade quanto no imaginário social, a tecnologia fora institucionalizada e alçada à condição de determinante da vida social. Esta lógica também pode ser verificada no que concerne à dicotomia entre os constructos entre o rural e o urbano, como exemplifica Carvalho:

Se uma sociedade tem capacidade para criar, desenvolver, apropriar-se ou transferir tecnologias avançadas ela terá, necessariamente progresso social. É como se o desenvolvimento tecnológico tivesse por si só a capacidade de transformar toda a sociedade, independentemente de suas outras dimensões. Tendo em vista que o momento atual está marcado pelo desenvolvimento tecnológico, há hoje uma forte tendência à reificação<sup>8</sup> da tecnologia (1998, p. 01).

---

operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade.

<sup>7</sup> Para o autor, o exercício do poder técnico produz resistências de um novo tipo imanente ao sistema técnico unidimensional. Os que são excluídos do processo projetado eventualmente notam as consequências indesejáveis das tecnologias e protestam. Assim, abrir a tecnologia a uma extensão mais ampla de interesses poderia levar a seu replanejamento e uma maior compatibilidade com os limites humanos naturais da ação técnica.

<sup>8</sup> Para a autora reificação é um termo filosófico que significa o resultado do ato de alienar. No caso específico deste termo, significa o processo que dá vida própria à tecnologia, vendo-a isolada das relações sociais, independente dos motivos e dos agentes que a criam, utilizam e transformam.

O determinismo tecnológico tem sido também propulsor de um processo de fetichização da tecnologia através do imaginário social e na produção da realidade e do simbólico, que foi fundamental por associá-lo às máquinas, à ferramenta, enfim, ao artefato<sup>9</sup>, numa atmosfera discursiva envolta na fantasmagoria<sup>10</sup> das criações cibernéticas da denominada “Era Tecnológica”. Neste momento é importante enfatizar a filiação à posição elaborada por Vieira Pinto (2005), que recusa tal expressão, por compreender que os homens e mulheres não se constituiriam como tal se não vivessem sempre em eras tecnológicas, cada uma composta pelas condições específicas de seus contextos.

Bastos, ao analisar o contexto da tecnologia em interação com a sociedade, também auxilia na compreensão desta associação:

A tecnologia embora fundamentada em conceitos científicos vincula-se, porém, ao concreto de máquinas e ferramentas. Com efeito, cada máquina é utilizada por indivíduos e grupos como meio de realizar um ato específico dentro de uma atividade que se transforma necessariamente social. A máquina objetiva, no particular, um modo concreto de vivenciar a ação social (1998, p. 14).

Isso permitiu compreender a tecnologia como uma linguagem que estaria a provocar relações sociais. De maneira que à medida que os indivíduos se organizam em torno de tecnologias, o poder também se ordena e exerce o controle social (BASTOS, 1998). É a partir desta reflexão inicial, que podemos examinar a noção de tecnologia que permeia este estudo por meio de uma perspectiva crítica<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> Para Santaella (1997), as máquinas num sentido mais amplo podem se referir a uma estrutura material ou imaterial, aplicando-se qualquer construção ou organização cujas partes estão de tal modo conectadas e interrelacionadas que, ao serem colocadas em movimento, o trabalho é realizado como uma unidade. Porém, para além do trabalho, as máquinas implicam na amplificação dos signos, na medida em que sua construção pressupõe o ajustamento e integração do desenho do artefato ao movimento físico-muscular humano que o artefato tem a finalidade de amplificar.

<sup>10</sup> Tendo como premissa, as elaborações de Benjamin a respeito do conceito de fantasmagoria e as relações com o fetiche da mercadoria: “A qualidade pertencente à mercadoria como seu caráter de fetiche prende-se igualmente à sociedade produtora de mercadorias — não como é nela mesma, sem dúvida, mas como quando se representa a si mesma e julga entender a si mesma sempre que se abstrai do fato de que produz, precisamente, mercadorias. A imagem que ela produz de si mesma dessa maneira, e que ela habitualmente rotula de sua cultura, corresponde ao conceito de fantasmagoria (BENJAMIN, 1999, p. 669).

<sup>11</sup> Dialogamos com o conceito foucaultiano de crítica, na medida em que esta “não consiste em dizer que as coisas não estão bem como estão. Ela consiste em ver sobre que tipos de evidências,

Esta noção está associada ao entendimento desta, como condição indispensável para a transformação, que perpassa pela construção de uma teoria crítica da tecnologia que dialoga também com as atuais características assumidas pela dinâmica dos espaços do campo e do mar.

Neste sentido, reforço pela desconstrução da tecnologia como elemento neutro e a-histórico:

(...) a tecnologia não é neutra. Os instrumentos que usamos dão formato à nossa maneira de vida nas sociedades modernas em que a técnica se infiltrou totalmente. Nesse sentido, meios e fins não podem ser separados. Como fazemos as coisas determina quem somos e o que somos. O desenvolvimento tecnológico transforma o que é ser humano (FEENBERG, 2008, p. 10).

Assim, não se pode restringir a tecnologia ao espaço-tempo da sociedade contemporânea e urbana, posto que historicamente a relação interacionista entre humano, natureza e tecnologia existe desde as suas primeiras atividades. Neste sentido, é importante compreender a tecnologia como inserida num processo histórico não-linear, mas contextualizada e em diálogo permanente com a cultura (CARVALHO, 1998). É pelo enfoque proposto pela teoria crítica da tecnologia que se poderá elaborar outros desenhos<sup>12</sup> e códigos técnicos<sup>13</sup> com vistas à superação do determinismo tecnológico, como propõe Feenberg:

A teoria crítica da filosofia sustenta que os seres humanos não precisam esperar um Deus para mudar a sua sociedade tecnológica num lugar melhor para viver. (...) O problema não está na tecnologia como tal, senão em nosso fracasso até agora de inventar instituições apropriadas para exercer o controle humano dela. Mas, poderíamos adequar a tecnologia submetendo-a a um processo mais democrático no design e desenvolvimento (2008, p. 91).

---

familiaridades, de modos de pensamentos adquiridos repousam as práticas que se aceitam (FOUCAULT, 1994, p. 180).

<sup>12</sup> Para a compreensão do termo desenho, recorreremos a Dussel: “El diseño, como el texto, tiene un contexto. Diseñar no es un acto absoluto sino relativo a una totalidad dentro de la cual se encuentra. La totalidad es cultural, es decir, económica, política, sociopsicológica, etc” (DUSSEL, 1984, p.192).

<sup>13</sup> O termo “código técnico” descreve as características das tecnologias que refletem os valores e crenças hegemônicos que prevalecem no processo de design. Esses códigos são geralmente invisíveis porque, como a própria cultura, eles parecem evidentes. Sedimentam invisivelmente valores e interesses nas regras e procedimentos, instrumentos e artefatos que tornam rotineira a busca do poder e de vantagens por uma hegemonia dominante (FEENBERG, 2005).



A partir da compreensão dos pressupostos teóricos que envolvem a tecnologia, podemos avançar no estabelecimento de relações entre a tecnologia e a educação, como um processo público. Por educação, amparamo-nos nos argumentos de Bastos (1998) quando a apresenta não como uma necessidade mitológica e universal, mas como compreensão dos homens, dos fenômenos humanos e dos fatos, pois a sociedade moderna inclina-se, fortemente para o trabalho industrial correndo o risco de abandonar os fundamentos da própria vida. Ao enfatizar que a educação no mundo de hoje tende a ser tecnológica, induz-nos a pensar no entendimento e na interpretação que as tecnologias podem admitir nos processos educativos atuais, designs e códigos estabelecidos por seus sujeitos, daí a pertinência de considerar a Pedagogia da Alternância neste enfoque.

É importante considerar que, ainda que como termos abstratos, a interação entre educação e tecnologia parece cada vez mais justificada e legitimada por discursos que utilizam o apelo tecnológico para a promoção da construção e transformação de saberes também voltados a cooptação, à alienação e à disciplinarização de corpos dóceis e úteis a serviço do capital. Porém, é também por meio da educação como salienta Bastos que a possibilidade desta superação pode ser alcançada:

A educação nestas circunstâncias conscientiza as contradições e os limites do próprio homem que o impedem de caminhar pela história. A consciência das contradições e dos limites, no âmbito da educação e da tecnologia, estabelece também um novo tipo de relação: educador e educando tornando todos os aprendizes não de narrativas e dissertações para “encher” as cabeças de conteúdos alienados, mas de mensagens reconstituídas pelas dimensões globalizantes da existência. Assim, a interação da educação com a tecnologia forja um verdadeiro “saber” – de práticas e de vida (1998, p. 2).

Na construção e transformação destes saberes a educação tecnológica pode assumir cada vez mais relevância como um espaço para a mediação entre as relações baseadas na educação, tecnologia e trabalho, como princípio educativo. A educação tecnológica enquanto perspectiva funda-se em sua natureza substantiva, na medida em que permite a unificação do ser humano pelo emprego de técnicas, que precisam de rumos e de políticas para serem humanas. Contudo, é importante salientar que a perspectiva da educação tecnológica não deve ser mencionada como sinônimo do tradicional ensino técnico, por romper com a noção mais

reducionista de ensino, aprendizagem e treinamento, pois possui como enfoque uma instância de reflexão crítica sobre a ação (BASTOS, 1998). Contudo, as relações mencionadas anteriormente, a educação, o trabalho e a tecnologia são dimensões engendradas num cenário de tensões, tendo em vista as amarras e os limites impostos pelo modelo hegemônico vigente, tais como a qualificação, desqualificação e transformação dos saberes e do trabalhador.

Deste modo, a concepção neutra atribuída à racionalidade científica e tecnológica termina por hierarquizar o conhecer, o saber e o fazer destituindo uma das características mais generosas da educação tecnológica, qual seja a sua capacidade de ser interfacetária e multidisciplinar. Como decorrência a educação tecnológica, no contexto brasileiro, historicamente tem enfrentado uma série de retomadas e oscilações no que diz respeito aos seus objetivos, como afirmam Garcia e Lima Filho (2004) quando enfatizam que em alguns momentos a educação brasileira orienta-se com fins aos estudos propedêuticos, de formação geral ou profissionalizante. Contudo, o que parece mais evidente é que as reformas promovidas no bojo da educação tecnológica e profissional no Brasil pautaram-se pela sua adequação a uma agenda promovida principalmente pelos organismos internacionais, que nas últimas décadas submeteram as práticas educacionais à lógica da produtividade e qualificação concebidas pela lógica das demandas do mercado. Assim, a educação tecnológica fora também alvo de instrumentalização e precarização dos seus pilares epistemológicos.

Todavia, é necessário considerar a força dos movimentos que aparentemente resistem a esta lógica, por meio de avanços e conquistas no contexto política dado e parecem consolidar-se numa perspectiva de orientação a partir da práxis. Neste sentido, percebemos a Pedagogia da Alternância como manifestação desta resistência, na medida em que surge a partir de movimentos comunitários, com bases que priorizam as especificidades e singularidades do rural e que parecem recusar uma pedagogia linear para adotar uma pedagogia no espaço e no tempo no qual as instituições são diversificadas, assim como os protagonistas implicados. Os papéis destes já não são os da escola tradicional. O jovem em formação (criança, adolescente ou jovem adulto), o alternante, já não é um aluno na escola, mas um protagonista em um meio ambiente de vida e em um território, que compromete a família em sua educação, e em sua formação para o trabalho (GIMONET, 2009).

Neste âmbito, é necessário ressaltar as concepções com as quais dialogamos principalmente no que diz respeito à categoria trabalho. Esta categoria está associada à perspectiva marxiana de trabalho, na qual este é integrante da prática diária de suas atividades diferenciadas na medida em que produzem (criam) e reproduzem (conservam) suas vidas. Tal processo de produção e reprodução ocorre na medida em que há uma profunda interação entre sujeito e natureza. A partir desta reflexão, em síntese, demarcamos o trabalho como categoria imbricada à atuação convergente entre homem e natureza, na medida em que este atua sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza. Neste viés, implica também assumir o processo de “apropriação”, como inerente ao processo de trabalho vivo e que poderá se realizar de maneiras diversas (MARX, 1986).

A categoria trabalho, assumida a partir deste *a priori*, implica também numa postura diante da vida. Para Dussel (1984), esta filosofia do trabalho está engendradora num processo de mediação, regulação e controle pelas atividades e pela tecnologia nos atos de intervenção material com a natureza. Trata-se, então de uma demarcação que enfatiza o ato poético<sup>14</sup> a partir da prioridade da vida, real, material, sobre todos os aspectos:

A tecnologia chamada natural, diz respeito aos organismos vegetais ou animais como instrumentos de produção para a "vida", ou a tecnologia propriamente humana, ou seja, "feita pelo homem" para "produção de sua vida", ambas as tecnologias são mediações da vida. Sem cair em um vitalismo ingênuo devemos partir em nossa reflexão desde a origem vital da atividade poética. Sem vida não há poiesis, não há produção, não há trabalho. A vida é o *a priori* real e material de todo o fazer produtivo. Sem vida não há cosmos, nem física, nem fenômenos químicos, nem combinações, transformações, movimentos, explosões... (DUSSEL, 1984, p. 15-16).

Este processo de produção e reprodução também dialoga com a perspectiva que a concepção em torno do rural assume para o presente estudo. Assim, como tecnologia, educação e trabalho constituem-se como categorias polissêmicas, as definições em torno do “rural” não se mostram menos controversas.

---

<sup>14</sup> Para Dussel (1984), a tecnologia como instrumento ou mediação da produção ou o trabalho, se definem em função a ação produtiva, ou poética.

Desta maneira, é salutar evidenciar as posições às quais nos filiamos para refletir sobre esta concepção.

Quando nos referimos ao rural, nos apoiamos na elaboração teórica de Wanderley (1999), como um universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira, no entanto, sem descontextualizar as atuais relações globais. Todavia, para a autora é importante considerar que este mundo rural é possuidor de particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas, que o constituem como detentor de uma realidade própria, inclusive pelas formas de inserção na sociedade que o envolve. Esta circunstância estaria atrelada às duas faces de composição do que se denomina por espaço rural:

Em primeiro lugar, enquanto um espaço físico diferenciado. Faz-se aqui, referência à construção social do espaço rural, resultante especialmente da ocupação do território, das formas de dominação social que tem como base material a estrutura de posse e uso da terra e outros recursos naturais, como a água, da conservação e uso social das paisagens naturais e construídas; e das relações campo-cidade. Em segundo lugar, enquanto um lugar de vida, isto é, lugar onde se vive (particularidades e referência identitária) e lugar de onde se vê e se vive o mundo (a cidadania do homem rural e sua inserção na sociedade nacional) (WANDERLEY, 1999, p. 32).

A partir desta percepção é possível compreender a relação entre o rural e o urbano como um continuum, expressado por uma interrelação entre dois pólos, preservando suas particularidades. Nesta abordagem, a afirmação do rural como um espaço integrado, porém específico e diferenciado, leva em consideração que as diferenças do rural e do urbano se dão mais pela diferença não mais em relação aos bens materiais particularmente, mas pelas suas singularidades. Assim, tal diferenciação não se dá pelo

(...) nível do acesso aos bens materiais e sociais, que seriam, então, de uma certa forma, similarmente distribuídos entre os habitantes do campo ou da cidade, nem mesmo no que se refere ao modo de vida de uns e outros. As diferenças vão se manifestar no plano das identificações e das reivindicações na vida cotidiana, de forma que o rural se torna um “ator coletivo”, constituindo-se a partir de uma referência espacial e “inserido num campo ampliado de trocas sociais (WANDERLEY, 1999, p. 33).

É interessante verificar também que a discussão em torno das interrelações a partir desta proposta sobre a noção de continuum rural-urbano está vinculada a uma proposta conceitual baseada nos modos de vida, que compreendem bens, mediações por instituições, relações sociais e definições dos espaços públicos e privados (ELLIS, 2000). Estabelecidas as concepções teóricas norteadoras do presente estudo, torna-se possível evidenciar as concepções que estruturarão o seu caminho metodológico.

Assim, alguns pressupostos compõem as precauções metodológicas para o estudo em questão. A primeira precaução refere-se ao desafio da abordagem a que nos propomos e que traz para os espaços de análise, o desafio da linguagem. Deste modo, partimos da premissa que os enunciados, práticos ou poéticos, constituem-se como atos sociais, e, portanto, eventos históricos elementares aos processos de formação social (STAM, 2000).

Pensar sobre os caminhos metodológicos percorridos para a concretização da tese perpassa pelas possibilidades e as limitações do método. Mais do que caminho e instrumental é por meio do método que o pesquisador torna-se desconfiado, relativamente aos pressupostos, luta contra o saber subjetivo e rejeita a tentação do olhar ingênuo por meio da abordagem crítica (MINAYO, 2000; BARDIN, 1977). Todavia, esta abordagem é sempre tentativa, pois assim como o mapa do caminho, o “eu”<sup>15</sup> pesquisador/narrador está em processo permanente de constituição, a partir da sua interpretação do corpus de análise. Desde o ponto de partida até o encontro dos primeiros indícios, pistas e vestígios desta cartografia, uma característica essencial foi a permanente busca pelo diálogo, tanto entre o “eu” pesquisador e o campo de pesquisa e seus sujeitos, como entre as diversas fontes que o integram e evidenciam sua diversidade. Neste sentido, utilizo a expressão bakhtiniana<sup>16</sup> de diálogo, que não se debruça sobre o que é em si, mas o que ocorre nele pelas relações dialógicas, “com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali” (FARACO, 2003, p. 60). Desta maneira, as possibilidades para análise acerca dos modos e processos de

---

<sup>15</sup> O “eu” neste contexto expressa uma duplicação de identidade: “1. a do narrador, que ao relatar sua vida ou a versão de algum fato torna-se o agente condutor da experiência pessoal e; 2. a do “eu” que assume a análise da entrevista, falando pelo eu que narrou a experiência” (MEIHY, 1996, p. 130).

<sup>16</sup> Esta opção tem como intenção dar menos ênfase à determinação econômica, em favor de uma visão mais comunitária da dialética social, no interior da qual os eus são “autores” uns dos outros (STAM, 2000).

apropriação técnica foram percebidas como uma construção dialógica, social e ativa. Reforço a necessidade de garantir o maior espaço possível para que as manifestações destas construções pudessem ganhar espaço, suas posições, sua materialidade, a partir de múltiplos olhares, em interação com os objetos, nossa segunda precaução metodológica. Assim,

o campo-objeto que está ali para ser observado, ele é também um campo-sujeito que é construído, em parte, por sujeitos que, no curso rotineiro de suas vidas cotidianas, estão constantemente preocupados em compreender a si mesmos e aos outros e em interpretar as ações, falas e acontecimentos que se dão ao seu redor (THOMPSON, 1998, p. 358).

No que tange à compreensão de tais manifestações acerca das apropriações técnicas no contexto da Pedagogia da Alternância, é importante verificar o viés discursivo em permanente interação tanto com a produção e reprodução da formação social<sup>17</sup>, como também pela produção dos objetos. Neste sentido, como precaução metodológica, enfatizamos a construção das análises, também apoiadas na perspectiva investigativa através da biografia dos objetos que estão presentes nesta modalidade de ensino. A preocupação em torno desta biografia está relacionada ao processo de estabelecimento de relações sociais mediadas pelos objetos em virtude de suas particularidades e do patrimônio e que terminam por constituir vidas sociais complexas, ou vidas sociais das próprias coisas. Além disso, apoiar-se nos objetos como revestidos de vida social também implica em considerá-los frente aos tensionamentos nos quais são produzidos, elaborados e apropriados pelo modo de produção capitalista, enquanto mercadorias. Assim, a perspectiva de retomá-los como objetos implica num processo de deslocamento para um contexto específico que busca despi-lo da condição de mercadoria para assumir uma perspectiva concreta e simbólica de mediação no âmbito da vida social também de seus sujeitos (APPADURAI, 2008). Nesta lógica,

---

<sup>17</sup> Neste sentido adotamos a elaboração de Marx, em que: “Uma formação social não desaparece antes que se tenham desenvolvido todas as forças produtivas para as quais esta formação é suficiente e que novas e mais altas relações de produção tenham tomado seu lugar; antes que as condições materiais de existência destas últimas não tenham se formado no seio da própria sociedade (...). Observando com mais cuidado, sempre se verifica que o próprio problema só surge onde já existem as condições materiais para sua solução ou onde estas condições já estão em processo de desenvolvimento” (MARX, 1969, p. 5-6).

conceber os objetos no âmbito da Pedagogia da Alternância neste contexto implica, por decorrência, visualizá-los como inseridos num processo de construção identitária

Este processo é exemplificado por Stalybrass, ao analisar tal perspectiva a partir das roupas, suas implicações sobre a memória, o patrimônio e a dor:

Numa sociedade da roupa, pois, a roupa é tanto uma moeda quanto um meio de incorporação. À medida que muda de mãos, ela prende as pessoas em redes de obrigações. O poder particular da roupa para efetivar essas redes está estreitamente associado a dois aspectos quase contraditórios de sua materialidade: sua capacidade de ser permeada e transformada tanto pelo fabricante quanto por quem a veste; e sua capacidade para durar no tempo. A roupa tende, pois, a estar poderosamente associada com a memória, ou, para dizer de forma mais forte, a roupa é um tipo de memória. (...) Em uma economia da roupa, entretanto, as coisas adquirem uma vida própria, isto é, somos pagos não na moeda neutra do dinheiro, mas em material que é ricamente absorvente de significado simbólico e no qual as memórias e as relações sociais são literalmente corporificadas (2004, p. 20-21).

Além disso, examinar os objetos a partir de suas interações e biografias permite como afirma Kopytoff (2008), atribuir realces às facetas que de outras formas seriam ignoradas. Assim, também no contexto da Pedagogia da Alternância a produção, utilização e apropriação técnica a partir dos seus objetos<sup>18</sup> podem indicar elementos essenciais para sua compreensão, como complementa o autor:

Ao fazer a biografia de uma coisa, far-se-iam perguntas similares às que se fazem às pessoas: Quais são, sociologicamente, as possibilidades biográficas inerentes a esse "status", e à época e à cultura, e como se concretizam essas possibilidades? De onde vem a coisa, e quem a fabricou? Qual foi a sua carreira até aqui, e qual é a carreira que as pessoas consideram ideal para esse tipo de coisa? Quais são as "idades" ou as fases da "vida" reconhecidas de uma coisa, e quais são os mercados culturais para elas? Como mudam os usos da coisa conforme ela fica mais velha, e o que lhe acontece quando a sua utilidade chega ao fim? (KOPYTOFF, 2008, p. 66-67).

---

<sup>18</sup> Exemplos dos objetos estudados constam no Capítulo 5. Trata-se de objetos elaborados no âmbito das CFR's e CFM's. O conjunto de objetos reunidos permitiu considerar o contexto da Pedagogia da Alternância como um espaço de elaboração e construção de objetos impregnados de significados e relações vinculadas à questão de gênero, à perspectiva ambiental e à apropriação técnica e difusão de conhecimento, dentre tantas outras que parecem emergir deste cenário.

A opção em torno da construção das análises por este viés implica em assumir a postura de que as agências em torno da apropriação técnica estão correlacionadas aos códigos técnicos e desenhos dos quais os objetos são portadores. Assim, as manifestações da tecnologia também estão expressas a partir dos objetivos contextualizadamente produzidos, engendrados por relações culturais, econômicas e políticas. Neste sentido, explicitamos a convicção de que nos objetos reside uma complexidade tal, composta por múltiplos elementos que nos permitem analisar com coerência a relação entre tecnologia e suas apropriações, como argumenta Dussel:

Em efeito a essência do artefato ou produto é um momento do ser humano, é uma função que se cumpre nele (o fim do produto e ao mesmo tempo sua essência, sua forma e sua imagem mental prévia) que uma certa matéria somente acidentalmente porta: para a madeira é acidental ser mesa (pode ser lenha, arma, etc.). Em seu fundamento só o homem é a essência dos artefatos, assim como a medicina e a arquitetura são os eidos da saúde e da casa (1984, p. 38)

Assim, a opção teórica de análise a partir da biografia dos objetos, seu design ou desenho fundamenta-se na ideia de que estes são também textos, que tem um contexto, envolto numa totalidade que é cultural, econômica, política, sociopsicológica. Isto significa dizer que os artefatos também carregam consigo representações da esfera política, ou seja, acordos de poder e autoridade nas associações humanas, atravessadas por interesses e intenções. Há que se ressaltar que este panorama sugere que designs diferenciados poderiam ser construídos com a finalidade de sustentar uma sociedade baseada na auto-organização democrática em sua esfera técnica, desconstruindo a noção de neutralidade (DUSSEL, 1984; WINNER, 1985; FEENBERG, 2005). Explicitadas estas precauções metodológicas que dialogam com os fundamentos teóricos do estudo, passamos então a caracterizar o solo, no qual pretendemos realizar a “semeadura”.

O contexto da Pedagogia da Alternância tem se revelado um ambiente rico e complexo, pela sua dinâmica peculiar, pelos sujeitos envolvidos (famílias, associações, monitores e jovens em formação) o que suscita para o seu entendimento análises mais aprofundadas, em dimensões mais amplas. Assim, o estudo teve como *lócus* de pesquisa, as Casas Familiares Rurais – CFR’s e Casa



Familiares do Mar, inseridas nos movimentos articulados aos CEFFAS – Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância, da região Sul do Brasil. Atualmente, a região comporta 71 instituições, sendo 70 Casas Familiares Rurais e 01 Casa Familiar do Mar. No Paraná, são 44 CFR's, organizadas a partir de três setores; em Santa Catarina, existem atualmente 21, sendo 19 CFR's e 01 Casas Familiares do Mar; já no Rio Grande do Sul 06 CFR's estão atualmente em funcionamento (ARCAFARSUL, 2013). É importante salientar que as CFR's são instituições vinculadas à Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR/SUL), localizada no município de Barracão, região Sudoeste do Estado do Paraná. Trata-se de uma associação cultural e beneficente que tem como objetivo a coordenação de um trabalho filantrópico a fim de promover, desenvolver e oportunizar aos jovens agricultores, de ambos os sexos, a permanência no meio em que vivem proporcionando uma formação integrada com a sua realidade (ARCAFAR/SUL, 2010).

De modo específico, o *locus* de pesquisa foi composto em termos de amostra, de dez Casas Familiares, distribuídas pelos três estados da região, selecionadas a partir de indicações coletadas durante reuniões<sup>19</sup> institucionais junto à ARCAFAR/SUL para a apresentação e aprovação do projeto de pesquisa e eventos<sup>20</sup> promovidos para discussões em torno da Pedagogia da Alternância, que propiciaram a criação e estreitamento de vínculos junto aos coordenadores, monitores e alunos das CFR's. Assim, as Casas Familiares que compuseram o referido estudo estão assim determinadas: a) Estado do Paraná: CFR Pato Branco, CFR Manfrinópolis, CFR Pinhão e CFR Candiói; b) Estado de Santa Catarina: CFR Quilombo, CFR Riqueza e a Casa Familiar do Mar de São Francisco do Sul; c) Estado do Rio Grande do Sul: CFR Santo Cristo, CFR Frederico Westphalen e CFR Catuípe.

Realizadas tais considerações iniciais, é possível apresentar a estrutura da presente tese. A mesma foi composta a partir de quatro partes distintas. A Parte

---

<sup>19</sup> Nos referimos especialmente, à reunião de coordenadores estaduais das CFR's-Região Sul, realizada no ano de 2010, na ARCAFAR-SUL, em Barracão.

<sup>20</sup> Nos referimos especialmente, a participação junto à delegação brasileira no IX Congresso Mundial da AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, realizado no mês de setembro do ano de 2010, no Peru, que teve por temática a “Educação em Alternância, para o Desenvolvimento Rural”; ao III Seminário de Educação e Desenvolvimento, promovido pela PPGDR – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, no mês de junho de 2011 e às sessões de debate sobre o PNE – Plano Nacional de Educação, ocorridas no mês de julho de 2011.

I, denominada “Preparando o solo”, que contempla os Capítulos 1 e 2, tem por intenção introduzir a temática, de modo a apresentar, ainda que brevemente o panorama, o pano de fundo e as precauções metodológicas que conduziram o estudo. A Parte II, denominada, “Lançando as primeiras sementes”, contempla o Capítulo III, buscou reunir elementos de fundamentos teóricos voltados à compreensão das racionalidades dos sujeitos da Pedagogia da Alternância e das trajetórias acerca da origem dos movimentos de formação rural e da PA. Na sequência, a Parte III, denominada “Para germinar, criar raízes e depois colher”, consiste nos capítulos analíticos que prioritariamente buscaram caracterizar as dinâmicas em torno da Pedagogia da Alternância, no âmbito dos movimentos do Sul do Brasil, bem como discutir teoricamente as interações estabelecidas entre objetos e espaços técnicos, a partir da perspectiva da Casa Familiar como objeto e espaço, repleto de significados e de concretude. Trata-se da parte no qual se engendra a tese proposta, a partir do respaldo atribuído pelos diálogos e interpretações entre fundamentos teórico-metodológicos e as vivências que permitiram aproximações junto aos objetivos e espaços relevantes para as interpretações realizadas.

É, portanto, diante deste panorama que visualizamos o estudo realizado, inserido num contexto dinâmico e complexo em virtude de sua natureza e especificidade.

## 2 A CAMINHO DA ROÇA E DO MAR: DIÁLOGOS NA DIVERSIDADE DE TEMPOS E ESPAÇOS

“Uma tese consiste num trabalho datilografado, com extensão média variando de cem a quatrocentas laudas, no qual o estudante aborda um problema relacionado com o ramo de estudos em que pretende formar-se. Segundo a lei italiana, ela é obrigatória. Após ter terminado todos os exames prescritos, o estudante apresenta a tese perante uma banca Examinadora, que ouve o comunicado do relator (o professor com quem “se faz” a tese) e do ou dos dois contra-relatores, os quais levantam algumas objeções ao candidato; nasce daí um debate que também envolve os demais membros da banca. Com base nas palavras dos dois relatores, que atestam a qualidade (ou os defeitos) do trabalho escrito, e na capacidade demonstrada pelo candidato ao sustentar as opiniões expressas por escrito, elabora-se o veredicto da banca. Calculando ainda a média dos pontos obtidos nos exames, a comissão atribui uma nota à tese, que pode ir de um mínimo de 66 a 100 pontos, com louvor. Tal é, ao menos, a regra seguida na quase totalidade das faculdades de ciências humanas.”  
(ECO, 2004, p. 01)

A opção pelo texto descritivo de Humberto Eco acerca do que é uma tese e para que serve, me soa como ironia se aliada à crônica de Mário Prata (1998), aquela, na qual afirma que escrever uma tese é quase um voto de pobreza que a pessoa se autodecreta. E talvez, a ironia desse momento, seja uma tentativa de explicitar as fragilidades, as covardias, as limitações às quais nos deparamos no momento de efetivamente, construir uma tese. Recorro novamente a Humberto Eco (2004) ao enfatizar que tal processo tem período certo para acontecer: não mais do que três anos e não menos de seis meses. Ultrapassar esse prazo seria incorrer, certamente, em uma das seguintes possibilidades: escolher a tese errada, ser do tipo incontentável, que deseja dizer tudo e continuar a martelar a tese por vinte anos, ou ainda, ser vítima da “neurose da tese”, deixá-la de lado, retomá-la, entrar num estado de depressão e não formar-se nunca. Acredito, porém, que as hipóteses um tanto “pragmáticas” tomadas por Eco, conseguem colocar luz aos grandes desafios da construção do conhecimento, principalmente no campo das Ciências Sociais e Ciências Humanas, consideradas aqui, como precauções metodológicas: não restringir-se à interpretação distante e estanque do sujeito/pesquisador, bem como,

o estabelecimento de postura que rejeite a expropriação de saberes por meio de uma construção, cujas múltiplas vozes sociais<sup>21</sup> tomem seus espaços.

É preciso reforçar que as precauções metodológicas anunciadas neste preâmbulo, são frutos das contribuições advindas do processo de qualificação da proposta desta tese e alicerçadas pelas coerentes orientações que permitiram uma trajetória de assentamentos, mas também de desconstruções, contradições, rupturas e enfrentamentos de ingenuidades que invocam para a explanação do capítulo metodológico, o exercício permanente de ressignificar o caminho da pesquisa. E fazê-lo, como recomenda Foucault (2005), de modo a resistir à análise histórica pelo viés de uma história geral homogênea e pasteurizada, do enquadramento dos hábitos técnicos e dos comportamentos políticos, da fuga de estágios e fases, do estabelecimento de universais a partir de mentalidades ou espíritos atribuídos a uma determinada época.

Logo, surge como aspecto ilustrativo ao estudo realizado, a cartografia, como pano de fundo engendrado às intencionalidades, engajamentos, subjetividades e cautelas que, ao longo do estudo, impuseram a problematização/tensionamento entre a materialidade (também discursiva) e o simbólico, entre arcabouço teórico e as interações entre o eu/pesquisadora/autora (refratada e refratante)<sup>22</sup>, sujeitos e lócus de pesquisa. A justificativa em torno deste posicionamento reside na perspectiva de esquivar-se da realização de afirmações, ainda que conjecturais sobre o que são apropriações técnicas e tecnológicas no contexto da Pedagogia da Alternância, como se dão e quais as implicações dos objetos inseridos como mediadores destes processos, em virtude de entender que se não o fizesse, estaria a interpor a demarcação de fronteiras ou dispositivos a serviço do determinismo.

Assim, a temática proposta para esta tese pressupôs em termos de objetivos reunir elementos acerca das narrativas em torno dos movimentos de

---

<sup>21</sup> Vozes sociais no sentido adotado articulam-se aquilo que chamamos de língua “não só um conjunto difuso de variedades geográficas, temporais e sociais (como nos ensinam a dialetologia, a linguística histórica e a sóciolinguística). Todo esse universo de variedades formais está também atravessado por outra estratificação, que é dada pelos índices sociais de valores oriundos da diversificada experiência sócio-histórica dos grupos sociais. Aquilo que chamamos de língua também e principalmente um conjunto indefinido de vozes sociais” (FARACO, 2009, p. 57).

<sup>22</sup> Em relação aos signos, Faraco (2009), a partir das ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin, aduz que eles refletem e refratam. Assim, os signos apontam para uma realidade que lhes é externa, descrevem o mundo, mas o construímos na medida em que na dinâmica da história - múltipla e heterogênea – das experiências concretas a partir de diversas interpretações (ou refrações).

formação rural, no contexto da Pedagogia da Alternância em geral, e no âmbito das Casas Familiares Rurais e do Mar da região Sul do Brasil, em específico; interpretar a partir da materialidade discursiva as percepções em torno da Pedagogia da Alternância para além da práxis pedagógica em diálogo com espaços técnicos e tecnologias; e por fim, estabelecer relações entre os objetos e as suas biografias de modo a compreender de modo dialógico a re/elaboração, re/produção, resistências e con/tradições a partir dos tensionamentos possíveis.

Isso significa, também, considerar como fio condutor do estudo a própria alternância, como pressuposto metodológico que se confunde como elemento de diversidade de tempos, espaços, objetos e vozes, tornando-se inequívoca a necessidade de pensar sob a égide de uma inquietude crítica, a partir da linguagem<sup>23</sup>, “a marca mais notória da cultura”<sup>24</sup> (ARAÚJO, 2004, p. 09). Assim, não se pode olvidar que em minha perspectiva, o processo metodológico de construção desta, possui como singularidade mais enfática, uma experiência em alternância, a partir da vivência de tempos, espaços e interações que permitiram construir ou interpretar a perspectiva relacional entre o meio em que se vive e a Casa Familiar Rural ou do Mar, num processo de muitas estradas, vozes e discursos. Neste sentido, assume-se por discurso

um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (FOUCAULT, 2005, p. 132-133).

Logo, é difícil desconsiderar, que a tese é apenas uma das resultantes deste processo de formação, pesquisa e interação, compreendida como dimensionada numa estrutura “socioideológica, na qual os interactantes são socialmente organizados, situados e agindo num complexo quadro de relações socioculturais, no interior do qual se manifestam relações dialógicas” (FARACO,

---

<sup>23</sup> Linguagem assumida como linguagem social ativa (WILLIAMS, 1979).

<sup>24</sup> A concepção norteadora de cultura tem como ancoragem as elaborações de Raymond Williams: “Esse conceito funde e confunde as experiências e tendências radicalmente diferentes de sua formação. (...) É impossível, portanto, realizar uma análise cultural séria sem chegarmos a uma consciência do próprio conceito: uma consciência que deve ser histórica (1979, p. 17).

2009, p. 65). Isto, por se tratar de um estudo que está inserido em esferas mais amplas, que compreenderam o diálogo para além das relações face a face, no sentido de contemplar as forças constantes nos planos de interação social, desde os mais banais do cotidiano, até as obras mais elaboradas (FARACO, 2009).

Feitas essas considerações, pode-se esmiuçar os caminhos e/ou descaminhos que repercutiram para a aproximação em torno da temática proposta. Sob esta perspectiva, auxilia-nos as contribuições de Mairesse ao evidenciar a cartografia como um dispositivo que “desencadeia um processo de desterritorialização no campo da ciência, para inaugurar uma nova forma de produzir o conhecimento, um modo que envolve criação, a arte, a implicação do autor, artista, pesquisador, cartógrafo” (2003, p. 259), no qual pesquisador e objeto não serão mais o que eram, em virtude das diversas forças que os envolvem em suas experiências, afetos e percepções. As contingências apresentadas convergem para as análises foucaultianas acerca, por exemplo, do enunciado, um dos elementos componentes do corpus deste estudo, “sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2005, p. 31).

Assim, verifica-se que uma abordagem coerente sobre a temática envolve olhares multidimensionais. Neste âmbito, cabe apontar como ponto de partida a intenção interdisciplinar, promovida pelo diálogo de saberes engendrados aos estudos em CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade, bem como à Educação do Campo e à Pedagogia da Alternância. Cabe ressaltar que a presente tese foi gestada junto a um amplo projeto de pesquisa denominado Referenciais Teóricos e Metodológicos da Educação do Campo: a Pedagogia da Alternância, desenvolvido desde o ano de 2010 no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – PPGDR, da UTFPR – Câmpus Pato Branco, programa este, que estabeleceu convênios de cooperação junto ao PPGTE - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, também da UTFPR.

O referido projeto, finalizado no ano de 2013, possuía como objetivos aprofundar os estudos sobre os referenciais teóricos e metodológicos para a Educação do Campo, em geral, e para a Pedagogia da Alternância, em particular. Em termos de objetivos específicos, o mesmo intencionava contextualizar os movimentos em torno da Pedagogia da Alternância na região Sul do Brasil, caracterizando a organização das Casas Familiares Rurais e do Mar, principalmente no que tange os níveis e modalidades de ensino oferecidas em alternância. Tal

caracterização visou também à identificação e análise de práticas pedagógicas a partir dos instrumentos da Pedagogia da Alternância no contexto da relação educação e trabalho. Como contribuição ao projeto, a presente tese inseriu-se de modo a analisar, à época, os processos de apropriação técnica e tecnológica no contexto da Pedagogia da Alternância.

Um aspecto importante a ser apresentado, foi a característica interinstitucional do projeto, que terminou por congregiar instituições universitárias tais como a UTFPR, URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó e a UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, ARCAFARSUL, bem como professores, monitores, pesquisadores e jovens em formação interessados na temática. Deste modo, a inserção como pesquisadora em estudos sobre o tema projeto permitiu o estabelecimento não apenas do estreitamento de relações interinstitucionais, mas a participação na composição de um grupo consistente de pesquisas no âmbito da Pedagogia da Alternância.

Além disso, as relações decorrentes do projeto propiciaram a criação e participação de espaços de discussão que foram fundamentais para a aproximação do campo de pesquisa, tanto no aspecto teórico, como no processo de inserção junto às Casas Familiares Rurais ou do Mar, que se constituíram como *lócus* de pesquisa, efetivamente. Um dos espaços importantes de interlocução inicial da pesquisa consistiu no Encontro de Coordenadores de Setores das CFR'S e CFM'S, realizado no ano de 2010, organizado pela ARCAFAR, em sua sede, no município de Barracão. O encontro propiciou a explanação do projeto junto aos coordenadores das CFR's e CFM's e demais membros da diretoria da ARCAFARSUL. Na ocasião, fui convidada a integrar o grupo da Associação para participar do IX Congresso Mundial da Associação de Movimentos Familiares de Formação Rural – AIMFR, no ano de 2010, em Lima, no Peru. O evento que é realizado a cada cinco anos, teve como temática “Educação em Alternância para o Desenvolvimento Rural” e foi relevante para a integração com os monitores, professores, jovens em formação e pesquisadores interessados no tema em âmbito local e mundial, bem como consistiu num momento de apropriação das questões emergentes em debate sobre a Pedagogia da Alternância.

Na ocasião, o evento apresentou temáticas importantes para o assentamento das ideias em torno da proposta da tese, principalmente no que diz

respeito aos processos de formação no contexto das escolas famílias agrícolas (EFA's), os projetos de vida como instrumentos importantes ao desenvolvimento local, o empoderamento no contexto rural e as perspectivas latino-americanas em torno dos movimentos de formação rural e da Pedagogia da Alternância. O evento culminou com a construção e publicação da denominada "Carta de Lima", que reafirmou o sistema em alternância como uma proposta de formação com vistas ao desenvolvimento territorial, a importância da família no contexto formativo e as associações de pais como organizações democráticas. Além disso, o documento pontuou claramente os anseios e demandas em torno de um marco regulatório que legitime os CEFFAS, de modo a considerar suas singularidades, bem como uma série de outras demandas que visem garantir a sustentação do sistema por meio de sua consolidação (AIMFR, 2010).

No ano seguinte, em 2011, o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, organizou o III Seminário sobre Educação e Desenvolvimento, que contemplou a temática da Pedagogia da Alternância e contou com 150 participantes e 50 trabalhos aprovados, um deles com considerações preliminares desta tese. No ano de 2012, também a partir de relações estabelecidas por conta do processo de qualificação desta, articulou-se a realização de um evento interinstitucional entre a UTFPR, URI, UNOCHAPECÓ, ARCAFARSUL e a UFFRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, especificamente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA, em Seropédica, Rio de Janeiro. O evento denominado IV Encontro de Educação Agrícola e I Fórum de Debate sobre a Pedagogia da Alternância reuniu interessados de todo o Brasil para a discussão em torno de experiências vivenciadas no contexto deste sistema de formação. Na ocasião, foi também apresentado trabalho científico originado deste estudo. Na perspectiva de construção de um evento itinerante, no ano de 2013, o evento iniciado em Seropédica, teria sua continuidade no Rio Grande do Sul, em Frederico Westphalen, sob organização da URI e do Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado à esta.

Ainda, há que se ressaltar a organização e participação do grupo interinstitucional em dois outros eventos importantes ocorridos no ano de 2013. O primeiro consistiu na realização do I Seminário de Extensão sobre Pedagogia da Alternância no Sul do Brasil, organizado pelo PPGDR/UTFPR, que contou com a participação de membros da ARCAFARSUL, Secretaria da Educação do Estado do



Paraná, monitores, professores, jovens em formação e pesquisadores. Cerca de 190 participantes contribuíram com o evento por meio de oficinas, realizações de relatos de experiências e atividades culturais. O segundo evento refere-se ao V Simpósio de Tecnologia e Sociedade, realizado pela UTFPR, a partir do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia – PPGTE, vinculado à ESOCITE – BR - Associação Brasileira de Estudos Sociais das Ciências e das Tecnologias. O evento que contemplou a temática “Ciência, Tecnologia e Cultura: outro desenvolvimento é possível?” contemplou um grupo temático composto por pesquisadores vinculados ao projeto inicial, denominado “Políticas Públicas, Educação do Campo e Pedagogia da Alternância”, que envolveu 23 trabalhos científicos, um deles também resultante de discussões preliminares da tese.

A intenção a partir deste recurso cartográfico é de pontuar ao longo da caminhada de pesquisa, a construção, participação e vivências em espaços privilegiados de discussão, que repercutiram para o aprofundamento teórico acerca do tema de estudo, bem como para ações efetivas de contribuição para formação de monitores, pesquisadores e de auxílio na construção da Pedagogia da Alternância como um campo de estudo relevante, no contexto da Educação do Campo. Além disso, tais ações também foram construídas de modo a considerar as atividades de pesquisa e extensão junto aos movimentos de formação rural como um processo de não expropriação dos saberes, mas de diálogo entre universidades e Casas Familiares Rurais ou do Mar de modo a refutar o desperdício da experiência, como chamaria a atenção, Boaventura de Souza Santos (2000). Por conseguinte, é importante considerar no tema abordado a relevância do espaço não como território geográfico, mas também como território no qual os discursos são emanados e nos quais não importa quem fala, mas que o que ele diz não é dito de qualquer lugar. Evidencia-se, como decorrência, as perspectivas do discurso como uma questão de poder, objeto de uma luta, uma luta política (FOUCAULT, 2005).

Neste sentido, ao participar como organizadora ou participante de tais eventos, as contradições e a heterogeneidade, hegemonias atravessadas pelos movimentos contra-hegemônicos no cenário dos movimentos de formação rural e educação do campo, foram constituindo feixes de relações multidimensionais, mas imbricados por relações de poderes. Assim, em termos metodológicos, deparei-me

com as diversas perspectivas discursivas cujos enunciados estabeleciam fronteiras<sup>25</sup> mais ou menos permeáveis, mas que evidenciavam a necessidade de uma discussão teoricamente fundamentada e que metodologicamente contemplasse formas de visualização dos embates e tensionamentos inerentes ao tema proposto. De modo que os pressupostos metodológicos foram aos poucos sendo elucidados e as opções teóricas sendo incorporadas ao estudo de modo mais perceptível. Por tais razões, o amadurecimento teórico e as vivências compartilhadas foram salutares à constituição de uma postura cautelosa, no sentido de conceber a sutileza dos conceitos e valores atribuídos, por exemplo, às palavras.

Por conseguinte, “do campo”, “no campo”, ou “para o campo”, no contexto da Educação implicara em posicionamentos para além da política ou da ideologia, mas também da cultura. Do mesmo modo, as distinções entre “Casa Familiar”, “Escola Família Agrícola” e “Centro Familiar de Formação por Alternância”, “aluno” e “jovem em formação”, “monitor” ou “professor”. São singularidades como estas que demandaram um processo complexo para uma tentativa de compreensão preliminar que permitiria paralelamente a inserção junto às Casas Familiares Rurais ou do Mar, principais *lócus* de pesquisa do estudo.

Neste sentido, foram realizadas para fins de construção desta tese, 10 visitas às Casas Familiares, sendo 9 rurais e uma do mar, durante o ano de 2012 e 2013, a saber: CFR Pato Branco-PR, CFR Pinhão-PR, CFR Candói-PR, CFR Manfrinópolis-PR, CFR Quilombo-SC, CFR Riqueza-SC, CFM São Francisco do Sul-SC, CFR Santo Cristo-RS, CFR Catuípe-RS, CFR Frederico Westphalen-RS. No quadro a seguir são apresentados alguns elementos de caracterização:

---

<sup>25</sup> Para a compreensão de fronteiras, recorreu-se à concepção bakhtiniana, relacionada ao plurilinguismo dialogizado no qual as vozes sociais se entrecruzam continuamente de maneira multiforme, processo em que se vão também formando novas vozes sociais (FARACO, 2009).

QUADRO 1 – ELEMENTOS DE CARACTERIZAÇÃO DAS CFR'S E CFM INVESTIGADA

<b>CFR/CFM</b>	<b>ANO DE FUNDAÇÃO</b>	<b>NÍVEL DE ENSINO</b>	<b>CURSO OFERECIDO</b>
<b>CFR Pato Branco</b>	1995	Médio	Técnico em Agricultura
<b>CFR Pinhão</b>	2010	Fundamental e Médio	Técnico em Agroecologia
<b>CFR Candói</b>	1994	Médio	Técnico em Agroindústria
<b>CFR Manfrinópolis</b>	1993	Médio	Técnico em Agricultura com ênfase em Agroecologia
<b>CFR Quilombo</b>	1992	Médio	Técnico em Agricultura
<b>CFR Riqueza</b>	2006	Médio	Técnico em Agricultura
<b>CFM São Francisco do Sul</b>	1998	Médio	Técnico em Aquicultura e Turismo
<b>CFR Frederico Westphalen</b>	2002	-	Técnico em Agricultura
<b>CFR Santo Cristo</b>	2006	-	Técnico em Agricultura
<b>CFR Catuípe</b>	2005	-	Técnico em Agricultura

Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

Verifica-se que em termos de nível de ensino e cursos oferecidos rege-se uma convergência na atuação das CFR's e CFM em nível médio, bem como a ênfase nos cursos técnicos em Agricultura. Perspectivas pormenorizadas sobre as dinâmicas vivenciadas pelas casas serão oportunamente aprofundadas nos capítulos seguintes.

Ainda é necessário justificar algumas alterações acerca de Casas Familiares que figuravam na proposta inicial da pesquisa e por algumas razões foram substituídas. Neste aspecto, a primeira justificativa refere-se à Casa Familiar Rural de Sapopema-PR, que teve sua estrutura comprometida em virtude de um incêndio no ano de 2013. Assim, ao serem convidados a participarem da pesquisa apresentaram razões consistentes de que no momento não seria possível,

principalmente no sentido de reorganização estrutural da casa, em atuação provisória no salão paroquial da comunidade. Logo, houve a substituição pela Casa Familiar Rural de Pinhão, por possuir, como uma de suas singularidades, a atuação em nível fundamental, distintamente da maior parte das CFR's pesquisadas. Outra alteração refere-se à CFR de Santo Antônio das Missões, no Rio Grande do Sul, que por condições de acesso fora substituída pela CFR de Santo Cristo, no mesmo Estado. Além disso, adicionou-se a Casa Familiar Rural de Candói – PR, em virtude da participação de seus monitores em alguns dos eventos elencados anteriormente, o que propiciou o convite para que a pesquisa também fosse realizada na mesma. Outro ponto de interesse em relação a esta CFR foi a sua atuação no Curso Técnico em Agroindústria.

Como se observa, o *locus* de pesquisa fora configurado de modo a contemplar CFR's e CFM's da Região Sul do Brasil, sob o argumento de que o processo de implantação das Casas Familiares nesta região, especificamente, resguarda peculiaridades em relação aos processos de consolidação dos movimentos por alternância se comparados, por exemplo, aos vivenciados no Estado do Espírito Santo, a partir do MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, como será evidenciado em momento futuro. Diante desse quadro, também é importante ressaltar que em termos metodológicos o número de casas selecionadas não possui a intencionalidade de representar uma amostragem estatística com vistas a generalizações. Muito pelo contrário, sob a perspectiva orientada sob o prisma da pesquisa qualitativa, considerações acerca de amostras no presente estudo, representam muito mais o esforço na coleta de elementos que permitissem a interpretação acerca das dinâmicas das Casas Familiares no que diz respeito ao contexto do sistema de formação em alternância e aos diálogos/discursos estabelecidos a partir das percepções e objetos atrelados às técnicas e tecnologias.

Tal premissa reforça também o aspecto de que a presente tese não vislumbrou um estudo comparativo, no intuito de estabelecer aproximações e distinções entre as Casas, principalmente por considerar que a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo, em seus cernes, prezam pelas potencialidades locais e pela concepção de sujeitos concretos e ativos inserido em seu contexto. Desse modo, pareceria contraditória a tentativa de comparações simplistas ou o mais temerário, reducionistas, diante de todas as perspectivas conceituais

assumidas para os temas em discussão. No entanto, acredita-se que o número de Casas Familiares participantes do estudo, em virtude das múltiplas dimensões que as revestem – pedagógicas, culturais, de inserção social e política – constitui corpus amplo e de complexidade tal que não se permite entender como esgotamento, mas com dinâmicas convergentes e alinhadas a um sistema mais amplo que ao mesmo tempo privilegia a heterogeneidade, bem como as singularidades de seus territórios de inserção.

Ante o exposto, ainda carece elucidar que em se tratando de Casas - Familiares Rurais ou Familiares do Mar – não posso deixar de considerar que estive diante de casas habitadas. E neste sentido, chamo atenção não apenas de modo a considerá-los sujeitos de pesquisa, mas habitantes das CFR's ou CFM's: pais, coordenadores, monitores, professores, jovens em formação, governantas e auxiliares. Verifica-se assim, a diversidade de papéis e formas distintas de participação que os envolvem nesta modalidade formativa e que ao mesmo tempo representam desafios e possibilidades interpretativas.

Diante das considerações anteriores, é importante esclarecer que minha inserção nas Casas Familiares Rurais e do Mar para a coleta de dados esteve vinculada a um processo coletivo por meio de estágios de vivência. Os estágios têm sido desenvolvidos pela pesquisadora Maria de Lourdes Bernartt, desde os anos de 2006, a partir de estudos sobre a Pedagogia da Alternância. Tendo em vista as dinâmicas estabelecidas no âmbito das Casas Familiares, a perspectiva do estágio de vivência ampara-se na aproximação dos pesquisadores não apenas em relação ao seu lócus de pesquisa, qual seja, a Casa Familiar, mas também a vivência concreta dos instrumentos da Pedagogia da Alternância, tais como a colocação em comum ou as visitas de estudo. Assim, o estágio de vivência caracteriza esta estada na Casa Familiar Rural como um “visitante” que não apenas observa, mas que participa, interage junto aos monitores, professores, jovens em formação e pais com o intuito de vivenciar os pilares de sustentação deste sistema pedagógico. Os estágios de vivência tiveram duração de 1 a 4 dias e foram realizados juntamente com outros pesquisadores (professores, acadêmicos de graduação, bolsistas de Iniciação Científica e alunos da Pós-Graduação). Neste âmbito, julgo importante considerar que a postura tomada durante a estada nas Casas Familiares não pode ser entendida como um mero processo de coleta, do mesmo modo que sequer cogitei a postura de habitante da Casa Familiar, mas sim, de “visitante”. Mais

consciente agora desta postura, creio que esta se deu também pelo modo singular de como cotidianamente fomos recebidos nas mesmas. O processo de acolhimento experienciado e a considerável receptividade e atenção dedicada por todos os sujeitos precisam ser evidenciadas. Como o estágio de vivência ocorreu efetivamente no âmbito das Casas Familiares, foi possível participar das dinâmicas destas, bem como de duas propriedades rurais, uma no caso da CFR de Manfrinópolis e outra na CFM de São Francisco do Sul. Isso significa dizer participar de aulas, de reuniões pedagógicas, atividades culturais, visitas de estudo, de momentos de oração ao partilhar das refeições à mesa, de dividir as tarefas junto à cozinha e de dividir o dormitório.

Outro elemento de destaque nos estágios de vivências realizados foi a participação no grupo de pesquisadores, de alunos africanos de graduação (nove, entre os anos de 2010 a 2013), vindos de Angola, Cabo Verde e Moçambique, que se inseriram nas discussões sobre a Educação do Campo e Pedagogia da Alternância como possibilidades ao desenvolvimento local. O convívio com os mesmos foi preponderante para tornar mais clara à necessidade de na presente tese descolonizar conceitos e compreender com maior profundidade os tensionamentos entre centro e periferia, discussão relevante no capítulo analítico desta tese.

É preciso considerar também, como elementos de contribuições à tese, da utilização de documentos e da observação como ferramental coadjuvante. Isto por considerar o documento como objeto, materialidade concreta que nos intima a interrogar a seu respeito, “não apenas o que eles queriam dizer, mas se eles dizem a verdade, e com que direito podem pretendê-lo” (FOUCAULT, 2005, p. 7). Ao mesmo tempo, as observações foram traduzidas a partir de notas de campo que funcionaram como um diário cujas intenções residiam na captura de singularidades marcantes sobre impressões, comportamentos e expressões de foro particular.

Foi nesta condição de “visitante” que busquei a construção do corpus para o presente estudo, no entendimento de que a oralidade<sup>26</sup> como perspectiva

---

<sup>26</sup> O aspecto em torno da oralidade pensada para este estudo considera os princípios da História Oral como um norteador compreendida num ciclo que parte da existência de um projeto, que passa pela definição do grupo a ser ouvido e depois de efetuada a gravação tem de ser vertida para o código escrito. Para Meihy (1996), é importante salientar a existência de dois códigos diferentes: a fala e a escrita. Mesmo projetos que se esgotam na recolha de gravações orais para se constituírem em “bancos de histórias” devem ter correspondentes escritos. O trabalho de transcrição leva em conta que o que é ouvido é mais do que a interação face a face entre o eu/pesquisador e sujeitos. Todo o gestual, lágrimas e silêncios fazem parte da performance.

narrativa<sup>27</sup> constituía-se num aspecto valorizado no âmbito da Pedagogia da Alternância. Assim, o possível grupo focal<sup>28</sup>, como uma das técnicas de coleta de dados, precisaria converter-se senão em “colocações em comum”, em sessões de conversa (muitas vezes realizadas à roda de chimarrão), das quais faziam parte pais, monitores, professores e jovens em formação, sem hierarquizações entre a fala de um sujeito ou de outro. É importante salientar que os mesmos foram possíveis após o agendamento dos estágios junto às Casas Familiares. Em termos de realização, os sujeitos componentes dos grupos focais foram estabelecidos de modo espontâneo, a partir do convite para professores, monitores e jovens em formação presentes na Casa Familiar. Os mesmos foram reunidos geralmente em espaços como sala de professores, cozinha (refeitório) ou pátio e como num processo de colocação em comum, questões problematizadoras foram estabelecidas, abordando principalmente as dinâmicas da Pedagogia da Alternância, o contexto dos espaços e dos objetos nas vivências dos sujeitos. E chamou-me atenção na primeira vez, as vozes embargadas desses habitantes ao expressarem suas percepções emocionadas acerca dos movimentos que lhe constituem também identidades e subjetividades, e depois, repetidas vezes, em outros momentos, outras vozes embargarem do mesmo modo. Logo, o caminho metodológico me indicara que realmente a perspectiva assumida pela organização “Casa Familiar” continha nela uma condição material e simbólica que requeria um processo de sensibilização para além do processo pedagógico, mas também de compreensão dos vínculos estabelecidos de afetividade, solidariedade e pertencimento.

Neste cenário, as colocações em comum, deslocam o grupo focal para uma esfera mais ampla, tendo em vista que

---

<sup>27</sup> Para Benjamin (1994), o camponês sedentário e o marinheiro comerciante seriam tipos fundamentais de narradores que se interpenetravam. Neste sentido a fonte de todos os narradores estaria amparada na experiência passada de pessoa para pessoa. Todavia, estes dois tipos fundamentais reuniriam perspectivas distintas de dois estilos de vida: o do homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do país e que conhece as histórias e tradições, e daquele que traz notícias de terras distantes.

<sup>28</sup> De acordo com as orientações de Gatti, “o trabalho com grupos focais oferece boa oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido e do falado. Ele se presta muito para a geração de teorizações exploratórias até mais do que para a verificação ou teste de hipóteses prévias. Não que não possa ser usado para essa verificação. Porém, a riqueza do que emerge “a quente” na interação grupal, em geral, extrapola em muito as ideias prévias, surpreende, coloca novas categorias e formas de entendimento, que dão suporte a inferências novas e proveitosas relacionadas com o problema em exame” (2012, p. 12).

A colocação em comum converte cada alternante em formador de seus companheiros, graças ao que permite compartilhar o aprendido em sua experiência, seus descobrimentos e às interrogações do grupo. Cada um oferece aos demais os recursos para aprender e, desta maneira, proporciona aos outros o poder de um conhecimento que só ele possui. Cada um pode receber outros conceitos, reflexões de caráter tecnológico, profissional, humano... Suas aprendizagens também são estimuladas ao confrontar ideias e desenvolver análises ou sínteses (GIMONET, 2009, p. 61).

Além dos grupos focais realizados, que possuíam como enfoque principal reunir evidências discursivas acerca dos movimentos de formação das Casas Familiares e suas articulações, do quadro de monitores e professores, das trajetórias de seus jovens em formação, das concepções em torno dos processos de construção, apropriação de técnicas e tecnologias no contexto da Pedagogia da Alternância, bem como das experiências vivenciadas no âmbito das propriedades rurais e seus objetos, verificou-se também como espaço de interesse os espaços técnicos existentes no âmbito das CFR's e CFM estudadas.

É importante enfatizar alguns aspectos da condução da realização dos estágios de vivências, que contemplaram os grupos focais, entrevistas e observações. Denota-se como aspecto importante, que a realização dos grupos focais ou das "colocações em comum", possuiu como características principais a simetria assumida pela participação dos sujeitos da pesquisa, pais, professores, monitores e jovens em formação. Isso porque as propostas em torno dos estágios de vivências deixaram evidentes, no caso das casas familiares, o compartilhamento de espaços, sem necessariamente enfatizar hierarquias acerca dos papéis desempenhados.

Do mesmo modo, é fundamental considerar que as dinâmicas assumidas pelas casas familiares durante o estudo propiciaram momentos importantes de formação e discussão sobre os limites e possibilidades enfrentadas no âmbito da Pedagogia da Alternância. Assim, os grupos focais que ocorreram em todas as CFR's e CFM investigada possuiu como caráter marcante a participação e a interação dos sujeitos da PA, por estarem participando ao mesmo tempo das colocações.

No entanto, a partir das colocações em comum, portanto, coletiva, realizada, emergiu a necessidade, em algumas circunstâncias, tendo em vista os anseios de aprofundar alguns aspectos investigados, de reunir-se em outros



momentos de modo individualizado com os sujeitos de pesquisa, para a realização de entrevistas pontuais. Ante o exposto, é importante estabelecer para fins de acompanhamento metodológico, que as colocações em comum foram transcritas e permitiram estabelecer alguns focos de análise, orientados pela sistematização que buscou núcleos de sentido. Tais núcleos de sentido, convergiram principalmente para as relações entre casas familiares e o Estado, processos e dinâmicas experienciados no cotidiano pedagógico da PA, a partir de seus objetos e espaços técnicos apontados.

Neste sentido, torna-se relevante estabelecer um panorama geral acerca dos sujeitos participantes desta pesquisa. Assim, pôde-se verificar que durante o estudo, constituíram-se efetivamente como participantes: 18 professores, 14 monitores, 5 pais vinculados à associação, bem como 18 jovens em formação (Apêndice A). Ainda, há que se comentar que a realização do estudo esteve atrelada à coleta de dados mediante o respeito aos aspectos éticos necessários à condução do estudo, por meio da explicação dos objetivos de estudo e assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

Ao longo do estudo, denotou-se a relevância dos espaços e dos objetos destinados ou resultantes das práticas pedagógicas com vistas à formação, tais como as propriedades rurais, as comunidades pesqueiras, as hortas e estufas de cultivo, os pomares, as áreas de pastagem e a própria Casa assumida como espaço nesta circunstância. Converte-se assim, a relação entre paisagem<sup>29</sup> e imagem, feita no bojo de códigos técnicos, projetos, designs, a/simetrias. Há que se compreender ainda, a importância dos espaços técnicos citados, pois neles mesmos se podem vislumbrar não apenas objetos artificiais, mas objetos naturais para consubstanciar as análises pretendidas. À luz de Santos,

A verdade, porém, é que, para os fins de nossa análise, mesmo os objetos naturais poderiam ser incluídos entre os objetos técnicos, se é considerado o critério do uso possível (...) será objeto técnico todo objeto susceptível de funcionar, como meio ou resultado, entre os requisitos de uma atividade técnica (2008, p. 32).

---

<sup>29</sup> Como elucidam Santos (2008), fundamentado em Gourou, o homem, esse fazedor de paisagens, somente existe porque ele é membro de um grupo que em si mesmo é um tecido de técnicas.

Configuram-se, pois, relações complexas de mediação entre sujeitos, espaços e objetos que podem contribuir uns com os outros em suas produções, transformações ou interpretações (SANTOS, 2008). Ainda com relação aos objetos, naturais ou artificiais, estes foram relacionados a partir das manifestações engendradas à maquinaria, ao artesanato, à práxis pedagógica e ao trabalho no campo ou na pesca artesanal e que trouxeram a esta abordagem metodológica a demanda pela interlocução entre oralidade e imagem, neste caso, especificamente, pela fotografia. Assim, o apoio conceitual reside em Burke (2001, p. 17), ao assumir que “imagens, assim como textos e testemunhos orais, constituem-se numa forma importante de evidência histórica”. Logo, a utilização da fotografia se insere para além da coleta de dados, mas na composição do texto, contexto e pretextos. Há que se resgatar, porém, como já evidenciado na introdução/problematização da tese que as narrativas biográficas constituem-se no fio condutor para uma análise mais ampla, com vistas à compreensão dos designs, projetos e códigos técnicos que as atravessam. Neste sentido, exemplifica-se o próprio objeto Casa Familiar, em relação análoga ao que elabora Kopytoff ao configurar a biografia típica de uma choupana:

A biografia típica de uma choupana começa com a moradia de um casal ou, no caso de uma família polígina, de uma esposa e os seus filhos. Conforme a choupana envelhece, ela passa sucessivamente a ser uma casa de hóspedes ou de uma viúva, um ponto de encontro de adolescentes, uma cozinha e, finalmente, um abrigo de cabritos ou galinhas - até a vitória final dos cupins e o colapso da estrutura. O estado físico da choupana em cada fase corresponde ao uso particular que se faz dela (2008, p. 67).

Oportuno se torna dizer não se tratar de análise desinteressada, mas associada à biografia das coisas, como método e referencial ancorados também em posicionamentos políticos que tanto revestem a pesquisadora, quanto os sujeitos de pesquisa e os objetos. É por meio destes posicionamentos que se permite, a partir de suas tensões, fraturas e contradições tentar exprimir aquilo que no contexto da Pedagogia da Alternância me parece mais caro, as possibilidades do movimento<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> O sentido assumido neste momento se refere ao contexto dos movimentos sociais, compreendidos a partir das tensões estabelecidas nos movimentos operários, populares e revolucionários. Nos amparamos ainda, na perspectiva de Melucci (2003), ao evidenciar que tal conceito polissêmico pode encontrar algum consenso em relação à difusão de ideários de emancipação, liberdade e das contradições inerentes ao desafio dos códigos dominantes.

## PARTE II – LANÇANDO AS PRIMEIRAS SEMENTES

### 3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: SOLO DEMARCADO OU CONQUISTADO?

Ao debruçar-se sobre as dinâmicas tomadas pela Pedagogia da Alternância a partir das experiências das Casas Familiares Rurais e da Casa Familiar do Mar, localizadas na região Sul do Brasil, bem como a partir das contribuições provenientes da banca de qualificação do presente estudo, os horizontes acerca da Educação do Campo demonstraram-se relevantes para a contextualização *a priori* da denominada PA.

Apesar de enunciar na introdução do estudo algumas concepções orientadoras sobre a relação entre educação, tecnologia e trabalho, justifica-se neste momento enfatizar a concepção de educação adotada como fio condutor da discussão proposta, o que faço de modo intencional, por considerar que o espaço de discussão e construção da educação, seja no âmbito teórico-metodológico, quanto de suas práticas é atravessado por relações interessadas. Tais interesses implicaram em processos históricos e políticos marcados pela substantivação da educação com vistas a estabelecer fronteiras mais ou menos permeáveis.

Neste sentido, apoiamo-nos na corrente fundamentada à Pedagogia Histórico Crítica<sup>31</sup>, explicitada por Demerval Saviani como o “ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (1991, p. 32). Tal concepção permite considerar para o presente estudo a educação como um espaço de disputas e contradições que seguem para além do campo político ou do campo econômico e que dialogam com a materialidade e o simbólico.

Todavia, no presente momento, chama-nos ao debate, em virtude da problemática proposta, as questões que envolvem a denominada Educação do Campo, pois, é em seu bojo que a Pedagogia da Alternância tem encontrado o seu principal espaço de consolidação. Desta maneira, emerge como indagação introdutória ao aprofundamento que se considera salutar, o questionamento

---

<sup>31</sup> Na pedagogia histórico-crítica, a função da escola é social e política; a intenção é fazer com que as classes populares tenham condições efetivas de atuar nas lutas sociais (SAVIANI, 1991).

apontado por Xavier (2006), Arroyo e Molina (1999) e Arroyo et. al (2004): há especificidade na Educação do Campo?

Sem o intuito de fazer afirmações prematuras, é importante considerar que os embates teóricos vivenciados principalmente a partir da década de 1980, marcados pela reabertura democrática representada pela maior participação das organizações sociais nos espaços públicos, legitimados pela Constituição Federal de 1988, que garantiu o acesso à educação, além de outros direitos, foram fundamentais à consolidação da Educação do Campo como um conceito em construção (OLIVEIRA e CAMPOS; CALDART, 2012).

No entanto, a leitura dos principais referenciais sobre o tema tende a apresentar uma tática de alinhamento de modo a evidenciá-la como uma categoria de análise singular, com vistas a uma trajetória emancipatória, tendo em vista as relações de trabalho e dos decorrentes processos de produção e reprodução social do campo. Trata-se, pois, de uma modalidade de educação que busca problematizar não somente a perspectiva formativa, mas de uma bricolagem que parte das especificidades do trabalho e da diversidade de sujeitos protagonistas, políticas e práticas nas quais as lutas (de classes) e as assimetrias se estabelecem.

Partindo de tal pressuposto, uma tentativa de caracterização da Educação do Campo inevitavelmente esbarra na impossibilidade de estabelecermos uma definição em sua totalidade. No entanto, como evidencia Caldart (2009) apropriar-se deste tema carece de compreendê-lo a partir da interpretação como caminho de possibilidade. Esmiuçar a Educação do Campo, como campo de pesquisa, e, portanto desafiador, implica na tomada de uma postura política traçada também no campo da linguagem, onde o repertório compartilhado evidencia embates mais abrangentes. Assim, a Educação do Campo é considerada para além de uma proposta, na qual se refutam expressões como “no campo” ou “para o campo”, pois representariam modelos educacionais externos a ele, descolados das peculiaridades e interesses locais.

Desponta para a Educação do Campo uma especificidade originária, qual seja o espaço no qual esta se produz e reproduz – o campo e seus significados históricos. Neste âmbito, as conquistas deste *lócus* têm sido protagonizadas por uma multiplicidade de movimentos sociais, compostos por homens, mulheres e jovens, que atribuíram às lutas do campo dinâmicas distintas de outros espaços, nos quais são personagens importantes as emancipações, as intervenções do Estado e

a superação das relações capitalistas a partir de racionalidades heterogêneas, mas constituídas por sujeitos históricos, neste caso, principalmente pelo movimento camponês, sujeito político coletivo. Trata-se de um sujeito repleto de múltiplas faces que compreende pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias, entre outros. Neste sentido, os principais movimentos atualmente são o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Movimento Indígenas, Conselho Indigenista Missionário, Comunidades Quilombolas, Escolas-Famílias Agrícolas, além de outros movimentos de organização comunitária (CALDART, 2009).

A partir dos sujeitos destes movimentos é importante considerar a Educação do Campo inserida num pano de fundo mais amplo, que abrange também as questões agrárias, políticas e do capital numa perspectiva identitária de luta por direitos, para além da educação, mas que está relacionado a projetos para o campo distinto dos interesses da racionalidade hegemônica, até mesmo no que diz respeito à produção do conhecimento. Daí a importância política ao considerar como fundamentais as políticas públicas que garantam o direito à educação que seja “no” e “do” campo - no: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem o direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais (CALDART, 2009). Logo, trata-se de um contexto pedagógico atrelado ao cultivar e compartilhar identidades, da oralidade, dos saberes tradicionais e memórias coletivas estabelecidas na relação entre sujeito, natureza e comunidade:

O tempo do homem, da mulher do campo tem seu ritmo, a escola não pode chegar com um tempo urbano no tempo social do campo. O tempo social dos indivíduos, das famílias, das comunidades, está vinculado aos tempos da natureza, da produção. As festas, os encontros, as relações entre homem, mulher, entre crianças e adultos são inseparáveis dos tempos de produção e reprodução da existência, das relações sociais, produtivas, culturais. Há uma relação orgânica desde a infância muito mais forte do que na produção urbano-industrial (ARROYO et. al. 2004).

Ainda, cabe ressaltar que a Educação do Campo consolida-se a partir de um movimento de crítica às outras modalidades de Educação pensadas de forma exteriorizada, tendo em vista a desqualificação e hierarquização de saberes dos

sujeitos do campo como legítimos produtores de conhecimento que resistem à lógica da produção hegemônica, em virtude de vislumbrarem outros projetos para o desenvolvimento do país, bem como da questão agrária/agrícola. Neste enfoque, ressalta-se a educação que ultrapassa os limites da escola para constituir uma dimensão educativa mais ampla, seja de luta social ou de participação social concreta por meio de organizações coletivas (CALDART, 2009).

Deste modo, verifica-se que a Educação do Campo não é percebida como um campo isolado, mas de tensões e disputas de projetos, designs e códigos também técnicos que a partir da materialidade orientam as relações entre sujeitos e natureza. Destacam-se assim, as atuais reorganizações do capital e as tensões decorrentes para o campo. Para Arroyo e Fernandes (2011), dois focos principais podem ser apontados: a dinâmica do campo dentro da dinâmica do capitalismo, a pedagogia do movimento e políticas públicas (movimentos sociais com projeto de transformação da sociedade e do Estado).

O que se depreende é que o campo atualmente tem sido terreno fértil também para as análises acerca da chamada reestruturação produtiva, alicerçadas nas iniciativas do agronegócio e do empreendedorismo, que implicaram em repensar os processos de formação dos seus jovens e a preparação para o trabalho de modo geral, contraditoriamente. Como elucida Silva (2001), a racionalidade de modernização da agricultura tem se utilizado das escolas para famílias de trabalhadores do campo como veículo para a difusão da ideologia do agronegócio e do discurso da modernização para outras “revoluções verdes”, conduzidas pela inserção de tecnologias como os transgênicos, da tecnologia terminator, da monocultura para negócios, dos insumos químicos industriais, da maquinaria agrícola pesada, de modo intensivo.

As tensões e disputas, no entanto, também não estiveram isoladas do espaço público e das suas respectivas políticas. Ao trazer para o título deste capítulo as noções de demarcação ou conquistas sobre os delineamentos da Educação do Campo no Brasil, procurou-se indagar sobre os processos de avanços, permanências e retrocessos provocados pelas pressões exercidas nas diversas instâncias das estruturas públicas. Para tanto, é importante considerar além dos movimentos denominados anteriormente, outras organizações que se somaram aos movimentos originários: a Via Campesina no Brasil, o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, o Movimento das Mulheres Camponesas – MMC, Movimento dos

Pequenos Agricultores –MPA, a Pastoral da Juventude Rural – PJR, a Comissão Pastoral da Terra – CPT, a Federação dos Estudantes de Agronomia – FEAB, o movimento sindical do campo (especialmente o vinculado à Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura Familiar – FETRAF (CALDART, 2009).

Os referidos movimentos engendrados às lutas e conquistas políticas no âmbito nacional, foram salutares para a Educação do Campo no sentido da busca pela legitimação de seus valores e princípios pedagógicos que garantissem na materialidade concreta o acesso aos recursos, estruturais e de financiamento, sem, todavia, deixar-se cooptar a ponto de abandonar o que lhe é caro em termos de forma e conteúdo pelo quais o processo pedagógico se propõe e se concretiza.

Contudo, ainda há muitos outros avanços a serem alcançados, diante das complexidades das ruralidades emergentes. Os principais estão atrelados aos recursos dos movimentos sociais na luta por políticas públicas inerentes à Educação do Campo, bem como o papel do Estado como ente regulador, no que diz respeito às possíveis ações que provoquem o efeito de pulverizar e despolitizar as bases dos movimentos e as respectivas militâncias. Um importante desafio também é apresentado por Arroyo e Fernandes, ao enfatizarem as circunstâncias atuais dos projetos para a agricultura:

O desafio passa pela retomada ou pelo fortalecimento do vínculo orgânico da Educação do Campo (enquanto críticas, enquanto práticas e enquanto disputas políticas) com as lutas de resistência dos trabalhadores do campo e a construção de um projeto de agricultura que tenha outra lógica que não esta que passou a dominar o mundo, que é da agricultura com o objetivo do negócio, fazendo dos alimentos e da terra um objeto a mais da especulação do capital financeiro, em detrimento das pessoas (1999, p. 23).

Assim, concebendo a Educação do Campo como um conceito em construção, percebe-se que os seus desdobramentos estão engendrados ao enfrentamento concreto das contradições, advindas da crise estrutural do capitalismo, dos sujeitos e das dinâmicas assumidas pelos movimentos sociais, além das políticas públicas instrumentalizadas por estímulos e critérios que considerem as dimensões de sua práxis pedagógica.

No entanto, no intuito de estabelecer uma relação qualificada entre a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância no que diz respeito aos modos pelos quais as apropriações técnicas são construídas, é importante contemplar a

racionalidade na qual se insere a agricultura familiar e a heterogeneidade na qual se dão as dinâmicas em torno da técnica e da tecnologia no trabalho do campo, a partir das relações entre sujeitos e natureza.

### 3.1 A RACIONALIDADE DOS SUJEITOS DO CAMPO: PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Realizar a pesquisa que ora se intenciona demanda também da compreensão acerca da racionalidade no contexto da agricultura familiar, ambiente específico no qual se insere a Pedagogia da Alternância. Esta consideração se consolidou a partir de comunicações que convergiam para núcleos de sentido sobre família, comunidade e agricultura familiar, pronunciadas no IX Congresso Mundial da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural – AIMFR, que aconteceu no mês de setembro do ano de 2010, na cidade de Lima, no Peru, e que evidenciaram a necessidade do aprofundamento acerca da racionalidade implícita nestes dizeres, que reforçavam a Educação do Campo como espaço privilegiado de discussão da PA.

Historicamente, os movimentos vinculados à Educação do Campo, mais especificamente, à Pedagogia da Alternância, têm sido marcados pelas origens a partir do campesinato e da agricultura familiar (ONIMUS e DUFFAURE, 2009). Assim, buscou-se realizar uma sistematização conceitual acerca de elementos que indicam a existência de singularidades e particularidades que se manifestam a partir da prática social e material, aspectos que auxiliem na compreensão, a partir da racionalidade dos sujeitos do campo, do estabelecimento de relações com a Educação do Campo, no geral, e com a Pedagogia da Alternância, em termos específicos.

Como se pode perceber, estamos novamente tratando de elementos não apenas complexos, mas que são atravessadas por relações sociais, interesses, valores e poderes, enfim, em campos de disputas. Deste modo, partimos da premissa de que o campesinato no contexto da agricultura familiar possui uma racionalidade específica, própria e complexa, marcada pela heterogeneidade. Para tanto consideramos que é no processo histórico, da construção permanente de relações sociais, econômicas e culturais, no cotidiano, na prática social, que as



singularidades e particularidades desta racionalidade são manifestadas, na formação social que tem como espaço principal, o campo como espaço para a produção e reprodução social (MARX, 1986).

Neste sentido, dois elementos emergem com força teórica para a abordagem que se propõe: o primeiro se refere às problematizações clássicas sobre a questão agrária e o campesinato; o segundo, por sua vez, refere-se às problematizações contemporâneas acerca das novas ruralidades e as decorrências para a agricultura familiar e o pensar e repensar da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância.

Pensar sobre os aspectos considerados clássicos do campesinato e a heterogeneidade de sua racionalidade traz à tona a questão agrária como panorama para as dinâmicas contextualizadas aos movimentos sociais, implicando também pensar para além do capital. Em virtude das múltiplas estratégias de sua reprodução como sistema hegemônico e de seu predomínio na sociedade atual, muitas vezes somos induzidos a desconsiderar outros modos de produção, ou ainda, considerá-los como modos em transição, rumo ao desaparecimento. Assim, para refletir sobre o campesinato e sua racionalidade partimos da idéia de que o modo de produção capitalista não constitui uma única forma de produção existente, mas que influencia e se reorganiza também a partir de outros modos.

Esta circunstância se torna ainda mais evidente, se a esfera de análise estiver em maior grau de afastamento do espaço urbano e da indústria. Isto porque este binômio, cidade-indústria parece naturalizar-se como manifestação do estágio mais desenvolvido no contexto do capital e também da técnica, enquanto estratégia de consolidação e reprodução.

O processo de constituição deste binômio implicou em transformações profundas, principalmente representadas pela dicotomia entre cidade e campo. No imaginário, a noção de progresso e desenvolvimento, atrelada à cidade e à industrialização implicou num processo complexo de transformação, de modo a “naturalizar” esta trajetória evolutiva e linear (do menos desenvolvido ao mais desenvolvido estágio do capital). No entanto, não se trata apenas do estabelecimento fronteiro entre cidade e campo, mas também na divisão e hierarquização do trabalho mental e material, como enuncia Marx:

A existência da cidade implica, ao mesmo tempo, a necessidade de administração, de polícia, de impostos, etc..., em resumo: do município e, pois, da política em geral. Aí, primeiramente, tornou-se expressa a divisão da população em duas grandes classes: diretamente baseada na divisão do trabalho e nos instrumentos de produção. A cidade já é, na realidade, a concentração de população, de prazeres, de necessidades, enquanto o campo representa, justamente, o oposto, seu isolamento e separação. O antagonismo da cidade e do campo só pode existir como consequência da propriedade privada. (...) A separação da cidade e do campo poderá ser entendida também, como a separação do capital e da propriedade territorial, como o começo da existência e desenvolvimento do capital como algo independente da propriedade da terra – o começo da propriedade que tem por base, somente o trabalho e a troca (MARX, 1986, p. 118-119).

Neste cenário complexo, de desenvolvimento do capital no contexto urbano e industrial, a questão agrária, ou mesmo a própria atividade da agricultura, consistiam em circunstâncias nebulosas quanto às suas possibilidades futuras, até mesmo em estudos marxistas. Para Kautsky, a agricultura teria como característica inerente à sua lógica, um desenvolvimento tardio, um espaço secundário do capital em relação à indústria, todavia, com uma série de incertezas sobre a dinâmica da agricultura no processo de organização capitalista:

Devo falar aqui com as partículas “se” e “mas”, porque até agora, ao que eu saiba, não se pôde estabelecer com segurança qual é a tendência evolutiva da agricultura, nem qual a mais alta forma de exploração, ou mesmo se há uma forma superior de exploração na produção rural. Mas dentro do que posso julgar, aqui se encontram de modo geral, os limites do sistema de Marx. Dentro do que posso julgar, as deduções de Marx não podem ser transportadas, tais quais são, para os domínios da agricultura. Sobre as questões de ordem agrária, ele chegou igualmente a exprimir idéias de grande valor. Mas a sua teoria do desenvolvimento, que pressupõe o crescimento da grande exploração, a proletarianização das massas, e que deduz dessa evolução, como consequência necessária, o socialismo – essa teoria só é clara para o domínio industrial. Ela não é para o domínio agrário (KAUTSKY, 1968, p. 24).

No entanto, há que se ressaltar, que apesar das complexidades em torno da apropriação da agricultura pelo capital em virtude das distinções em termos de produção (relação tempo-espço e variáveis não controláveis), não se pode dizer da impossibilidade de conciliação entre agricultura e indústria, ou ainda, de mitigar a permanente interferência e tensionamento entre estas duas esferas. Tome-se, por

exemplo, o processo histórico do desmonte das pequenas indústrias camponesas de base agropecuária frente ao processo técnico imposto pela industrialização. As novas necessidades, cada vez mais “naturalizadas” e difundidas também por sistemas diversos de comunicação, os meios de transporte, os correios, tornaram-se mecanismos indispensáveis de disseminação, para além das cidades e subúrbios, chegando até o campo.

As blusas de tela e as peles de animais foram substituídas pelas roupas de lã, os sapatos de cortiça desapareceram diante dos calçados de couro, etc... O militarismo, que arrasta os filhos dos camponeses à cidade e os familiariza com as necessidades urbanas, facilitou prodigiosamente essa evolução (KAUTSKY, 1968, p. 27).

No entanto, neste contexto, que envolveu dicotomias tão estratégicas do ponto de vista da conformação capitalista e que implicaram em rupturas/fronteiras entre campo e cidade; agricultura e indústria; trabalho material e mental, não extinguiu o campesinato, e ainda na esfera do remanescente de seu modo de organização social, este continua a produzir e reproduzir-se, resistindo à cooptação capitalista, na medida de suas forças. Isto implica também, em dizer que assim como outros modos de produção, “as sociedades convivem com diversos modos de existência técnica, que coexistem e se afrontam” (SANTOS, 2002, p. 48), em processos de continuidades e rupturas.

Assim, a aparente resistência à adesão a um projeto societário hegemônico, ou ainda a apropriação diversa da pretendida pelo capital, dialogam inequivocamente com a racionalidade específica que os move – os sujeitos do campo. Mas quem são eles? Quem ocupa o campo? Quais os elementos basilares, fundantes desta razão e como se engendram à materialidade, à prática social?

Longe de respondermos tais questões em sua íntegra, procuramos reunir e compreender alguns elementos constantes de diversas dimensões que apontam para alguns pontos de convergência na constituição de uma racionalidade heterogênea, mas própria e materializada pela prática social, também propiciada pela sua capacidade de adaptação. Aquele que teria como futuro previsível o seu fatídico desaparecimento, e estaria condenado à condição de operário em gestão rumo à cidade – representação da falha metabólica em contraposição ao equilíbrio proporcionado pela terra, ainda resiste. Obviamente, que aqui precisamos considerar este processo ocorrendo no bojo das contradições próprias do embate,

de lutas dos movimentos sociais, e que implicou na subsunção de um contingente expressivo que fora expropriado do espaço da terra e das condições de manutenção da vida, bem como daqueles que seduzidos pelo discurso e lógica do progresso foram cooptados pelas promessas do capital.

Esta adaptabilidade, também diz respeito ao modo pelo qual a economia do campo consegue apropriar-se da chamada economia envolvente, mas com alguns matizes de autonomia. Por economia envolvente, devemos considerar uma economia mais ampla, que conta com a participação da economia camponesa<sup>32</sup>, apesar de dominá-la, da qual esta última se protege e que procura também utilizar em seu proveito. No contexto da agricultura familiar, a economia envolvente pode contentar-se em tributar uma parte de cada produção, inclusive no sistema de autoconsumo. Nesse caso, tudo se passa como se a família contasse com uma ou mais bocas para serem nutridas, sem os braços correspondentes ao trabalho, bocas estas que não vivem no grupo doméstico: dá-se ao exterior aquilo de que se alimentar. (CHAYANOV, 1981). É o que acontece no caso dos tributos em relação ao Estado, ou ao pagamento efetuado a terceiro em virtude da execução de um trabalho temporário, na safra, por exemplo, ou a um meeiro. Este é outro aspecto fundamental da racionalidade camponesa: as relações entre as bocas que se nutrirão dos braços que lidarão com a terra.

Isto porque a perspectiva da grande adaptabilidade também dialoga com um elemento fundamental de sua racionalidade: a reprodução social a partir da terra e de seu manejo, do vínculo familiar e do trabalho no campo. Estes elementos são constituintes do espaço ao qual se vincula a agricultura familiar. Quando tratamos de espaço nos amparamos nas elaborações de Santos:

Sem dúvida, o espaço é formado de objetos; mas não são os objetos que determinam os objetos. É o espaço que determina os objetos: o espaço visto como um conjunto de objetos organizados segundo uma lógica e utilizados (acionados) segundo uma lógica. Essa lógica da instalação das coisas e da realização das ações se confunde com a lógica da história, à qual o espaço assegura a continuidade (SANTOS, 2002, p. 40).

---

<sup>32</sup> “A economia camponesa não constitui, um modo de produção no sentido forte do termo. Ela é percebida, antes de tudo, como uma forma de organizar a produção que se reproduz no interior de modos de produção diversos. Sua representação social está, assim, intimamente inserida no processo global de reprodução do capital, cujas formas concretas têm, sabidamente, um caráter heterogêneo” (WANDERLEY, 1999, p. 35).

Também, a agricultura familiar baseia-se no ato de trabalhar a terra para se nutrir, no entanto, não se restringe apenas à proporcionalidade entre braços que representam a força humana e bocas para se dar de comer (MENDRAS, 1978). Trata-se de relação muito mais abrangente que tem como um de seus motes a presença da família no contexto da exploração agrícola:

...corresponde a uma unidade de produção agrícola onde propriedade e trabalho estão intimamente ligados à família. A interdependência desses três fatores no funcionamento da exploração engendra necessariamente noções mais abstratas e mais complexas, tais como a transmissão do patrimônio e a reprodução da exploração (LAMARCHE, 1993, p. 15).

Note-se, contudo, que uma ressalva merece ser enfatizada neste momento, a fim de distinguir-se exploração camponesa e a exploração familiar. De acordo com Lamarche (1993), a exploração camponesa é familiar, mas nem toda exploração familiar é camponesa. Neste aspecto, dois autores referenciais podem corroborar no sentido de explicitar os princípios que determinariam explorações no modelo camponês, que passaremos a discutir a seguir. Para Lamarche (1993), os critérios abaixo são essenciais para tal caracterização:

- a) A existência de inter-relação entre a organização da produção e as necessidades de consumo;
- b) O trabalho é familiar e não pode ser avaliado em termos de lucro, pois o custo objetivo do trabalho familiar não é quantificável;
- c) Os objetivos da produção são os de produzir valores de uso e não valores de troca.

Por sua vez, Mendras (1978) elenca cinco características da exploração camponesa:

- a) A autonomia relativa em relação à sociedade como um todo;
- b) A importância estrutural do grupo doméstico;
- c) Um sistema econômico de autarquia relativa;
- d) Uma sociedade de inter-relacionamentos;
- e) A função decisiva das personalidades de prestígio que estabelecem uma ligação entre a sociedade local e a sociedade em geral.

No que concerne à família, esta dialoga com a posse e propriedade da terra, na qual o acesso permite a sua reprodução social, a manutenção da família, de seu patrimônio cultural e da satisfação de padrões baseados na qualidade de vida. A exploração familiar constitui-se como um processo imbricado por uma memória, uma situação, uma ambição e um desafio, que também diz respeito à noção de propriedade, compreendida pelo apego a terra e às gerações futuras:

Na sociedade rural (...) encontramos uma herança importante de definições e expectativas marcadas pelo costume. O aprendizado, como iniciação em habilitações dos adultos, não se restringe à sua expressão formal na manufatura, mas também serve como mecanismo de transmissão entre gerações. A criança faz seu aprendizado das tarefas caseiras junto à mãe ou avó, mais tarde (frequentemente) na condição de empregado doméstico ou agrícola. No que diz respeito aos mistérios da criação dos filhos, a jovem mãe cumpre seu aprendizado junto às matronas da comunidade. (...) Com a transmissão dessas técnicas particulares, dá-se igualmente a transmissão de experiências sociais ou da sabedoria comum da coletividade. Embora a vida social esteja permanentemente em mudança e a mobilidade seja considerável, essas mudanças ainda não atingiram o ponto em que se admite que cada geração sucessiva terá um horizonte diferente (THOMPSON, 2009, p. 18)

É importante neste âmbito perceber a noção de propriedade para além de sua condição de direito, mas como processo constituinte de identidade, subjetividades, da noção de pertencimento. Utilizamos das reflexões de Marx (1986) para estabelecermos esta aproximação, na medida em que a família se comporta não como trabalhadores, mas proprietários e membros de uma comunidade em que trabalham. Esta comunidade também é elemento constituinte das suas inter-relações. A relação que se estabelece com sua propriedade privada é, ao mesmo tempo, uma relação com a terra e com sua existência enquanto membro da comunidade, onde a sua manutenção como membro da comunidade significa a manutenção da própria comunidade e vice-versa. Todo este processo está imerso num cadinho de diversidades, tendo em vista as condições heterogêneas presentes em cada espaço que contradizem uma noção de universal, assim como da noção de globalização: “(...) a realidade dos territórios e as contingências do meio associado asseguram a impossibilidade a homogeneização” (SANTOS, 2002, p. 45).

Destas ligaduras sociais pode-se perceber de modo engendrado uma série de códigos técnicos e sociais que implicam na elaboração de uma trama social

baseada em interações com vínculos solidários, de confiança e de tradição. Este cenário implica no desenvolvimento de hábitos de consumo e formas diferenciadas de trabalho se comparadas ao modo de produção capitalista.

Isto está diretamente vinculado às iniciativas de colaboração e cooperação interpessoal, interfamiliar e comunitária. As experiências dos mutirões são práticas elucidativas desta característica, assim como a troca de alimentos e ferramentas entre famílias, ou ainda o uso comum de recursos naturais e outros artefatos tecnológicos.

Ainda, é importante ressaltar como amálgama destas ligaduras sociais, a importância dos vínculos gerados pela integração institucional que pode se originar a partir de uma série de espaços públicos, mas que nem sempre estão em ligação direta com o Estado. Exemplo disso é a dinâmica em torno de movimentos organizados no campo, das mais diversas origens, seja por associações, igreja, dentre outras. Estas articulações são salutares em termos estruturais, porque se tornam espaços para a definição de valores vivenciados pelas famílias.

Esta circunstância nos impõe o desafio de superar os clichês, como diz Feenberg (2002), sobre uma “sociedade tecnológica”, condenada à administração autoritária, ao trabalho irracional e ao consumo irracional. Demanda-nos a amplitude de olhar. Assim, o aspecto que se demonstra também fundamental para compreensão da racionalidade camponesa, diz respeito ao processo do trabalho. Trata-se de um princípio geral de funcionamento da exploração familiar, que se distingue da empresa capitalista, por não se basear na exploração da mais valia. Assim, “a fonte do trabalho que aciona o capital envolvido no seu processo de produção é o próprio proprietário dos meios de produção. (...) O produtor familiar é fundamentalmente um proprietário que trabalha. Na verdade, quem trabalha é o agricultor e sua família, e é familiar a propriedade do estabelecimento” (WANDERLEY, 1999, p. 30).

Esta perspectiva deve ser considerada, na medida em que reflete uma relação também distinta à empresa capitalista em virtude do processo de divisão do trabalho. Não se pode dizer que há na exploração familiar do campo uma forte divisão do trabalho, mas uma complexa relação baseada nas proporções entre o número de braços que trabalham e o no número de bocas a alimentar. Integra também esta relação o montante daquilo que é produzido, o que pode ser considerado como excedente a servir aos mercados da economia envolvente e o

quanto esta vinculação implica em termos de autonomia para a exploração familiar. Assim, o princípio regente desta lógica, somente pode ser percebido a partir da ideia de grupo e não meramente de indivíduo.

(...) as crianças e os velhos são bocas a serem alimentadas, mas seus braços tem pouca utilidade no trabalho; os jovens e os adultos, ao contrário, produzem mais do que comem, e uma compensação se estabelece entre uns e outros, cada um sabendo que, no correr de sua vida, passará por todas as situações (MENDRAS, 1978, p. 44).

Para Chayanov, nesta equação a ser resolvida em função do número de braços e bocas, a melhor solução se refere à existência de um permanente balanço entre o trabalho e o consumo, ou seja, o balanceamento entre o esforço exigido para a realização do trabalho (a penosidade do trabalho) e o grau de satisfação das necessidades da família, principalmente no que diz respeito à sua segurança alimentar (WANDERLEY, 1999). Há muito sentido na preocupação sobre a segurança alimentar, pois quanto mais variada a produção, mais variada e requintada a dieta da família, por conseguinte. No entanto, outra particularidade acerca do autoconsumo deve ser verificada: a destinação específica e a inviabilidade de substituição dos produtos.

Mas é importante também argumentar: a segurança alimentar não é mote único e exclusivo da exploração familiar do campo. Reside aí interesse mais amplo, o da reprodução das relações sociais, que perpassa pelo sistema técnico. Não se trata de sistema vinculado à rentabilidade, mas que está associado ao trabalho digno como ação para a satisfação das necessidades humanas. No entendimento de Dussel (1984), isto também diz respeito à substituição e reorientação do processo tecnológico, do qual se faz inevitável compreender as diferentes distinções acerca das necessidades humanas e da contradição em torno do discurso da tecnologia em busca do atendimento das necessidades básicas da humanidade e suas insatisfações. A questão central posta por Dussel diz respeito ao embate entre o trabalho digno e a subsistência enquanto necessidades humanas básicas. Adotar como necessidade básica a sobrevivência implica em uma perspectiva ideológica que intenciona uma concessão generosa com vistas à reprodução da força de trabalho tão somente. Por outro viés, adotar como necessidade básica a perspectiva do direito ao trabalho implica em garantia de direitos fundamentais da vida e da possibilidade do ser criativo, produtivo e digno, enfim, da liberdade.



Outro elemento necessário a ser discutido, refere-se à indivisibilidade do produto do trabalho da exploração familiar sob a perspectiva camponesa. Em virtude de sua indivisão, a prosperidade da exploração familiar não sugere a intensificação da produção e do lucro, pois na lógica camponesa, o aumento da produtividade permite à propriedade o reequilíbrio entre os fatores econômicos da propriedade e a capacidade de trabalho, inclusive tecnológica. Este aspecto dialoga também com as necessidades de preservação das condições da terra pelo seu “descanso”, a fim de evitar o seu esgotamento em períodos futuros. O que se pode perceber, é que nesta racionalidade tais técnicas não são determinadas simplesmente por critérios de eficiência, mas que é sensível a muitos interesses, que estão sob a influência de um programa social mais amplo orientado para a reintegração dos contextos. Para Feenberg (2002) esta reintegração inclui considerações ecológicas, médicas, estéticas, e sobre o trabalho democrático.

Nestas circunstâncias, uma condição que deve ser analisada no processo de organização do campo, diz respeito à permanente reestruturação da composição do grupo doméstico a partir das questões da própria vida familiar e de sua relação com a demografia. Para Chayanov, em seus estudos antropológicos realizados na Rússia, esta diferenciação demográfica se tratava de condição mais significativa do que a diferenciação social:

Não há dúvida de que certa diferenciação deste tipo se produz realmente no campo, porém, uma análise mais profunda da composição da unidade econômica camponesa demonstra que a heterogeneidade não pode ser explicada apenas pela diferenciação social. Ela depende, não só do desenvolvimento dinâmico, mas também, e de forma considerável, do efeito dos fatores demográficos que resultam da natureza da unidade econômica camponesa (CHAYANOV *apud* WANDERLEY, 1999, p. 32).

É a partir de vetores como o demográfico, que podemos verificar o aspecto da diversidade da organização camponesa, em função da heterogeneidade e dinâmica na qual está inserida a família. Mais do que isso, por meios destes fatores também é possível considerar o equacionamento entre produção, a capacidade da força de trabalho disponível e as necessidades de consumo.

Porém, não se pode considerar a perspectiva do consumo somente na ótica da subsistência, como já dito anteriormente. É necessário desmistificar esta noção, na medida em que o consumo refere-se a tudo aquilo que é necessário para

a manutenção da propriedade e permanência desta. Do mesmo modo que o excedente da produção comercializada, por exemplo, não significa um processo de capitalização, mas representa mais um entesouramento<sup>33</sup>, posto que não está amarrado ao espírito capitalista do lucro obtido pela exploração do trabalho alienado. Trata-se, sobretudo, da constituição de um fundo comum cujo valor líquido sobranete é indivisível e indiferenciado<sup>34</sup>. No que tange à indivisibilidade do produto do trabalho, deve-se analisar a sua variação em relação às múltiplas estruturas familiares diversificadas e em coexistência. Há variações entre os grupos domésticos, na medida em que podem ocorrer alterações relativas aos mercados, a disponibilidade dos meios de produção e suas técnicas, o tamanho e composição da família, a qualidade de terra e outras condições da produção econômica (CHAYANOV, 1981).

A exploração familiar não é, portanto um elemento de diversidade, mas contém nela mesma toda a diversidade. Em um mesmo lugar e em um mesmo modelo de funcionamento, as explorações dividem-se em diferentes classes sociais segundo suas condições objetivas de produção (superfície, grau de mecanização, nível técnico, capacidade financeira, etc.). Por exemplo, em uma mesma comunidade, as explorações, todas do tipo camponês, podem ser mais ou menos importantes (em superfície ou em meios de produção), mais ou menos mecanizadas, mais ou menos técnicas, etc., e, em cada caso, sua capacidade de adaptação<sup>35</sup> ou de reprodução deve variar consideravelmente (LAMARCHE, 1993, p. 18).

Ainda, em se tratando de análise sobre o processo de estruturação do trabalho no contexto da racionalidade camponesa, não podemos deixar à margem a questão de gênero. Para alguns autores, ainda que fraca, a divisão do trabalho no contexto rural se dá principalmente baseada nesta questão. Adotamos por gênero, a

---

<sup>33</sup> Mendras (1978) salienta que o dinheiro é completamente externo ao sistema, e, nele se penetra, por meio da economia envolvente, do qual, é ao mesmo tempo, o agente e o signo no seio da sociedade camponesa.

<sup>34</sup> Para o autor, o produto do trabalho familiar é a única categoria de renda possível, para uma unidade de trabalho familiar camponesa ou artesanal, pois não existe maneira de decompô-la analiticamente ou objetivamente. Dado que não existe o fenômeno social dos salários, também não há lucro líquido, tornando-se impossível aplicar o cálculo capitalista do lucro.

<sup>35</sup> Sobre a adaptação Lamarche (1993) caracteriza esta adaptação à condição de famílias que souberam ou puderam adaptar-se às exigências impostas por situações novas e diversas, tais como as instabilidades climáticas, à coletivização das terras ou à mutação sociocultural determinada pela economia de mercado.

definição estabelecida por Hirata, qual seja, “uma construção social, cultural e histórica do masculino e do feminino” (2003, p. 148). A partir desta definição torna-se possível pensar as relações de gênero, não de maneira simplesmente dicotômica, o que implicaria em certo reducionismo em torno da complexidade das mediações envolvidas, mas na possibilidade de compreender as relações de gênero a partir da multiplicidade de elementos que nos constituem socialmente e culturalmente como masculinos e femininos e não masculinos *ou* femininos. Logo, gênero, é tomado como um elemento constituído e constituinte das relações sociais e que está baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, implicando numa relação simbólica (SCOTT, 2005).

Assim, o trabalho, enquanto, exploração agrícola do sítio ou do roçado está materializado na propriedade, no entanto é na casa, que a unidade de consumo concentra seus eixos de atividades. Assim, esta distinção em termos de espaço também estabelece domínios do público e do privado, do masculino e do feminino (GARCIA e HEREDIA, 2009). Para estes autores, ainda, o processo de realização do trabalho mostra-se revelador no sentido de estabelecer as hierarquias sociais no interior do grupo doméstico, complementares, com primazia do domínio agrícola associado geralmente ao “pai de família” e à “mãe de família” para a manutenção da casa e do serviço doméstico.

Para Hirata (2004), é nos mistérios deste trabalho doméstico e dos sentimentos que estariam na base desta divisão totalmente desigual de tarefas do interior do lar que está a edificação das diferenças que se situam no nível profissional. É em nome da incompetência técnica construída desde a infância na socialização familiar, diferenciando papéis masculinos e femininos, no exercício cotidiano que se dá a técnica para o menino, como por exemplo, consertar o carro, consertar pequenas máquinas, quando o pai vai chamar o menino para fazer estas coisas e o aprendizado da relação de serviço para as meninas: cuidar da boneca, cuidar do irmão menor, ajudar a pôr a mesa. As funções de cargos atribuídos às mulheres são sempre caracterizadas por esta relação de serviço. Nesta perspectiva, o trabalho doméstico tem sido caracterizado por esta relação social de disponibilidade para marido e filhos.

Esta relação social se passa na invisibilidade, pois não se pode mostrar o que se está fazendo. Esta invisibilidade torna-se social, isto é, o trabalho doméstico não é reconhecido como trabalho porque é invisível. Estudos apontam que em maior

percentual, os homens ainda são percebidos como os “provedores” do lar, cabendo à mulher, papel secundário, na complementação da renda ou das rendas consideradas “alternativas”. Esta perspectiva parece evidenciar-se tanto no meio urbano quanto no meio rural.

Um dos exemplos, principalmente no que contempla o contexto da agricultura familiar é a produção de leite, por exemplo. Observa-se, que a atividade produtiva enquanto subsistência é parte que cabe à mulher desempenhar, como também auxiliar na lavoura, cuidar dos filhos, da casa e cultivar pequenas hortas, quintais, pomares caseiros, como também pequenas criações. Quando a atividade considerada secundária passa a representar um ganho maior na renda familiar, o pai de família então passa a voltar-se para o comando no desenvolvimento do trabalho subtraindo-se a competência feminina no desenvolvimento da atividade (PEZARICO e PEZARICO, 2006).

Além da questão de gênero, para a racionalidade em análise também é importante considerar as relações estabelecidas entre gerações, hierarquias e princípios de autoridade de onde são enunciadas as decisões sobre a família. No conjunto da mobilidade familiar ou individual, o principal condicionante diz respeito ao montante de terra que permita a reprodução social e das condições de vida da família. Para Garcia e Heredia (2009), em estudos realizados durante a última década no Brasil, por exemplo, os roçadinhos são aumentados gradativamente na medida em que etapas de juventude vão se sucedendo, principalmente próximas ao casamento. Neste sentido, um elemento articulador presente neste panorama é o casamento. É pelo casamento que se estabelece a autonomia do casal em relação ao grupo doméstico e a exploração agrícola.

Trata-se de uma dimensão cultural e histórica da racionalidade camponesa, no sentido de preparação ou formação para a permanência no campo e de manutenção não somente da propriedade, mas da comunidade. O fato interessante, é que tal prerrogativa na perspectiva de gênero, está mais próxima do contexto masculino. Os esforços realizados pelos filhos geralmente são considerados como ajuda e não como trabalho. O desenvolvimento da masculinidade está associado à constituição de um novo casal (GARCIA e HEREDIA, 2009). É interessante perceber nesta análise como o casamento é representativo de um modo de viver atrelado a uma relação entre afetividade, mas também utilidade, principalmente na geração de filhos que continuarão a reproduzir

as relações sociais, em cada tempo da vida, às suas atribuições à proporção entre bocas a nutrir e braços a trabalhar. Foucault (1984) analisa este imaginário sobre o casamento como uma ótima combinação, senão a mais alta da comunidade, superior inclusive, à amizade e ao mesmo relacionamento com os filhos.

A multiplicidade de elementos reunidos até este momento evidencia uma parcela apenas, da heterogeneidade que a racionalidade da agricultura familiar apresenta, principalmente se considerados também os movimentos contemporâneos em relação às dinâmicas que tem transformado de modo significativo as ruralidades, implicando em importantes decorrências não só para a agricultura familiar como também para as perspectivas formativas em torno da Pedagogia da Alternância.

Neste sentido tal racionalidade tem vivenciado um momento no qual são apresentadas novas complexidades para o rural contemporâneo caracterizado por outras formas de agricultura familiar não camponesas cujas bases de organização visam adaptar-se às demandas da produção e reprodução, tornando-se agentes da denominada agricultura moderna<sup>36</sup>. Neste âmbito uma série de estudos acerca das “novas” ruralidades tem sido percebida como imbricados a uma ruptura das caracterizações estabelecidas como clássicas à questão agrária orientadas pela profissionalização da agricultura, a emergência de novos agentes neste cenário e as decorrências das relações do continuum rural-urbano. Tal pressuposto torna necessária a consideração sobre um mundo rural não isolado ou que se desenvolve de modo exclusivo a partir de uma racionalidade estereotipada e estática, mas que possui integrações locais e globais dinâmicas:

Um meio rural dinâmico supõe a existência de uma população que faça dele um lugar de vida e de trabalho e não apenas um campo de investimento ou uma reserva de valor. A perda de vitalidade dos espaços rurais, que gera o que se pode chamar a “questão rural” na atualidade, emerge precisamente, quando se ampliam no meio rural os espaços socialmente vazios. Na maioria dos países considerados de capitalismo avançado, isto vem acontecendo onde a população rural, particularmente a sua parcela que é vinculada à atividade agrícola, tem a constituição ou a reprodução do seu patrimônio ameaçado e onde as condições de vida dos que vivem no campo, sejam ou não agricultores, não asseguram a “paridade” sócio-econômicas em relação à população urbana, ou, pelo menos a

---

<sup>36</sup> Para Wanderley (2001), a agricultura moderna estabelece como panorama a perda crescente de autonomia tradicional, consequência da integração e subordinação da sociedade englobante, e pelo esvaziamento das sociedades locais, provocado pelo êxodo rural.

redução da distância social entre os cidadãos rurais e urbanos (WANDERLEY, 2001, p. 36).

No mesmo sentido, enfatizam Ferreira, et. al.:

O rural é conhecido como um conjunto de características materiais e imateriais com uma singularidade e dinâmica específica, mesmo se articuladas integralmente ao 'mundo urbano', no âmbito de um território concreto ou imersa nos processos, redes e símbolos mais gerais da urbanidade. Não se trata de sociedades rurais de caráter totalizante, não se trata de autonomia do rural em relação ao urbano: o modelo analítico propõe a interdependência, a comunicação, a complementaridade (FERREIRA, 2002, p.78).

Neste enfoque uma dimensão importante de análise para as ruralidades assumidas no rural contemporâneo tem-se referido a dois processos distintos: o da diversificação e o da pluriatividade, que têm origem nas famílias agrícolas. Tratam-se, pois de táticas estabelecidas de modo a garantir a permanência no campo com envolvimento ao mercado envolvente com características de renda agrícola ou não agrícola. Deste modo, a inserção no mercado de trabalho não agrícola de alguns membros da família, ou de fragmentos da jornada de trabalho, o emprego rural, as rendas provenientes de aposentadoria, implicam em reestruturações também presentes no contexto da racionalidade dos sujeitos do campo (SCHNEIDER, 2003; WANDERLEY, 2001).

Para Kegeyama (2004), estas dinâmicas pluriativas ou diversificadas estariam inseridas às propostas atuais de orientação para o desenvolvimento rural que assumiria a combinação do aspecto econômico pelo aumento do nível e estabilidade da renda familiar, e do aspecto social, pela obtenção de nível de vida aceitável. Para tanto, uma série de ações integrariam tais dinâmicas, tais como: a integração mercantil com cidades da própria região; a combinação de uma agricultura familiar consolidada com um processo de urbanização e industrialização endógeno e descentralizado; a retenção da população rural pela gestão pluriativa das propriedades rurais; a diversidade das fontes de renda com vistas a garantir maior independência; programas de geração e emprego e melhoria de qualidade de vida e a existência de recursos territoriais que permitam produzir para mercados específicos.

No entanto, apesar da questão rural na atualidade apresentar nuances inseridas ao contexto contemporâneo, há que se considerar este processo em diálogo com os matizes historicamente construídos da agricultura familiar, principalmente no que se diz respeito às características do trabalho das famílias agricultoras, as construções simbólicas e concretas acerca do patrimônio familiar, a valorização da educação e do trabalho, as percepções sobre pertença e a ação plena dos sujeitos do campo. É neste cenário que as experiências de resistências das formas de agricultura familiar, amparadas numa racionalidade dinâmica apresentam como elemento fundamental para sua compreensão, apesar das limitações impostas pelos modelos dominantes de organização da produção capitalista, ações de empoderamento dos sujeitos do campo que no caso do rural brasileiro, não se define atualmente, apenas pela agricultura. Tal noção – de empoderamento – torna-se complementar para o entendimento de como as ações dos sujeitos do campo repercutem nas suas manifestações de resistência, luta e orientações dos movimentos existentes.

Por empoderamento, Ferreira et. al (2007) associa-o com uma técnica que traz a perspectiva de mudança social atrelada à criação de relações sociais simétricas entre grupos, associações e redes com vistas ao estabelecimento de relações de poder, de ganhar poder que gerem alternativas. Tal dimensão dialoga com a perspectiva verificada nos espaços de discussão também no que se refere à Pedagogia da Alternância, à medida em que também está engendrada a lógicas de reprodução e contraposição aos modelos institucionais ou políticas instituídas para a formação dos jovens do campo<sup>37</sup>. Isso diz respeito tanto às questões de gênero, como por exemplo, os limites e possibilidades da participação feminina no âmbito das Casas Familiares Rurais e do Mar, bem como, das racionalidades em torno do papel dos jovens em formação no âmbito das relações de trabalho na agricultura familiar.

---

<sup>37</sup> Para os autores a noção de empoderamento também significa aprender a resistir coletivamente à submissão, mas sem sucumbir à armadilha do coletivo impositivo; de criar as alternativas não violentas de mudança nos momentos e brechas em que suas forças não são suficientes para tal.

### 3.2 SOBRE OS MOVIMENTOS DE FORMAÇÃO RURAL E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

- “- Yves não quer ir à escola superior. É uma desgraça, porque aos doze anos ainda não acabou de se formar.
- Nem tudo está perdido. Existem outras escolas – disse o pároco. Escolas do Estado, Escolas Livres, a Escola de Marmande, por exemplo.
  - Sim, tudo isso está muito bem para formar as pessoas da cidade, mas não para formar agricultores.
  - Existem as Escolas de Agricultura; existe uma em Fazanes, a trinta quilômetros de tua casa.
  - Quantos agricultores autênticos – prosseguiu Jean Peyrat – você tem visto sair da Escola de Agricultura? Além disso, é muito cara. Sempre acontece igual conosco: ou instruir-se, abandonar a terra e seguir desenganados, ou não abandonar a terra e continuar ignorantes por toda a vida.
    - Existem também cursos por correspondência...
    - Isso não é mais que um paliativo que não resolve o problema.
    - Mas, então, e se eu mesmo fizer o trabalho?
    - Ele sozinho vai se aborrecer, o remédio seria pior que a doença.
    - E se encontrar outros?
  - Então encontre outros, senhor padre, meu filho será o primeiro.<sup>38</sup>
- (GRANEREAU, A. apud GARCIA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 24)

O diálogo em questão é simbólico, mas também, uma das principais referências em torno do início dos movimentos que viriam a resultar nos chamados CEFFAS – Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância. Ainda, é importante estabelecer por meio deste diálogo a noção de que tal processo educativo não se deu baseado a partir de decisões de poderes públicos, mas a partir de uma série de fatores que na época culminaram nestas iniciativas, movimentos estes, que principalmente partiram das comunidades rurais envolvidas e que vislumbravam outros modos de educar.

As primeiras *Maisons Familiales Rurales* – MFR's, surgiram em meio a profundas transformações e tensões no espaço rural. O evento da criação da primeira MFR ocorreu em Lauzun, no ano de 1937, no bojo de longas discussões e reflexões no meio camponês francês que se estendiam desde a década de 1920 (GARCIA-MARIRRODRIGA, 2010).

Como apresenta Chartier:

---

<sup>38</sup> Conforme GRANEREAU, A. 1969. *“Le livre de Louzun”*. Comitê d'Action École et Vie Rurale. Paris. Esta conversa aparece redigida na página 48 e representa grande valor na medida em que permitiu o desenvolvimento do movimento das famílias em torno da formação rural em todo o mundo.



(...) a agricultura francesa dos anos 1920-1939 foi objeto de uma importante mudança. Não se havia alcançado ainda, a generalização dos tratores, embora houvesse o surgimento da mecanização agrícola. Estava também em crise o mercado de leite, de suíno, de bovinos, de corte e de outras produções agrícolas. Ocorreu também, o primeiro ato de organização em mercado: o Serviço do Trigo (1986, p. 22).

Além disso, os indicadores sobre o êxodo rural, as concentrações urbanas e o abandono das comunidades rurais elevaram-se consideravelmente. Em termos educacionais, em 1932, “o número de jovens agricultores que haviam recebido uma formação profissional não superava 4% (CHARTIER, 1986; GARCIA-MARIRRODRIGA, 2010).

O cenário que brevemente ilustra o contexto do rural francês em relação aos seus movimentos de resistência a processos educativos pensados e implantados para o contexto urbano também representava um processo de resistência aos processos técnicos engendrados àquela lógica. Esta perspectiva permite-nos também compreender a recusa em torno do conhecimento técnico dissociado das singularidades inerentes às ruralidades e aos seus processos produtivos. Por este raciocínio, a tecnologia, nosso objeto de análise em específico, também passa a dialogar com este contexto e constituir-se como um elemento importante para a compreensão e análise da construção de relações sociais, favoráveis ou não, para o processo de produção e reprodução da vida no campo.

A tecnologia, é, portanto, uma relação social e não um conjunto de coisas, como poderíamos pensar ao olhar as máquinas, os adubos químicos, as sementes, etc. A tecnologia é o conjunto dos conhecimentos aplicados a um determinado processo produtivo. Ora, sabemos que, no sistema capitalista, o objetivo da produção é o lucro; portanto, a tecnologia que lhe é adequada é aquela que permite gerar mais lucros (SILVA, 1999, p. 16).

A partir desta premissa, pode-se depreender também que os processos de formação e apropriação técnica do campo também estão em diálogo permanente com o conhecimento técnico e as implicações para o funcionamento das economias camponesas, implicando muitas vezes em profundas transformações tanto nas propriedades produtivas como nas relações com a sociedade. Como salienta Silva (1999), isto implica dizer que a política tecnológica pensada para os pequenos produtores pode, em seu funcionamento, agir como um elemento chave na dinâmica

do setor, tanto para destruir, como para manter ou elevar a economia camponesa a um patamar mais alto de integração com a economia global. Ou seja, a política tecnológica e de formação, assim, apresentam-se como de alta relevância no direcionamento dos processos de diferenciação dos pequenos produtores tanto em sua ascendência quanto descendência.

Aspectos como estes precisam ser considerados para que se permita compreender as tensões e disputas envolvidas nas fronteiras do rural e do urbano. É por meio de elementos imbricados que se torna possível compreender assim, a Pedagogia da Alternância como um processo também de resistência e empoderamento no mundo rural. Para além, permite-nos visualizar a fase embrionária deste movimento, afirma Begnami (2003) como a produção resultante de um longo e sofrido processo histórico de movimentos sociais, particulares ao meio rural, cujas raízes possuíam matizes inspiradores democráticos e cristãos.

Outras conexões também podem ser estabelecidas com a racionalidade camponesa, principalmente com o aspecto da resistência, com maior ou menor grau de limitação, aos condicionantes hegemônicos vigentes do período:

(...) o campesinato mostrou seu inconformismo com as regras desiguais de distribuição de terra e meios de produção e sua busca obstinada por espaços de vida, de trabalho. Por meio de movimentos e lutas violentas ou estratégias de migração, de ocupação das fronteiras e recusas silenciosas aos ditames hegemônicos que tendiam a subordiná-los, suas lutas entrelaçam a necessidade de sobrevivência e o projeto de se reproduzir como agricultores familiares, possibilidade sempre perseguida pelo que representa de autonomia, apesar de limitada. Entre os inúmeros que deixaram de ser camponeses ou agricultores familiares, uma parcela persiste e continua sendo protagonista das suas histórias e da história do país, surpreendendo os que não esperavam dos rurais, nos tempos da urbanização planetária, vozes tão fortes e contestatórias nem ações tão inovadoras nas suas estratégias de reprodução social e na construção de seus projetos de vida (FERREIRA et. al., 2007, p. 123-124.)

É a partir dos múltiplos elementos componentes desta bricolagem, que podemos avançar sobre a primeira experiência em torno da criação da MFR de Lauzun, na década de 1930, que desencadearia na expansão dos movimentos de formação por alternância posteriormente.

### 3.3 A EXPERIÊNCIA DE LAUZUN: A PRIMEIRA MAISON FAMILIALE RURALE

A primeira MFR teve oficialmente o início de suas atividades em 17 de novembro de 1937, em Lauzun, França. No entanto, a experiência que culminaria neste evento, já se desdobrava desde o ano de 1935, na comunidade de Sérignac-Peboudou, região Sudoeste da França. Sua origem, no entanto, dialoga com as raízes do campesinato francês, ligado aos movimentos rurais da França desde o final do século XIX. É importante salientar que a MFR emerge num momento histórico composto por uma série de crises enfrentadas no mundo rural francês, que então, percebia como alternativa a promoção do mundo rural por meio da educação e formação de seus jovens (GARCIA-MARIRRODRIGA e CALVÓ, 2010; BEGNAMI, 2003). Para tanto, três sujeitos são fundamentais para a compreensão deste processo: Jean Peyrat, Padre Granereau e Arsène Couvreu – cujas trajetórias de vida influenciaram fortemente o movimento de criação da primeira MFR.

Jean Peyrat era agricultor, nascido no começo do século XX, na comunidade de Sérignac-Peboudou, onde foi presidente do Sindicato Agrícola. Era também, membro do chamado SCIR (Secretariado Central de Iniciativa Rural), instituído oficialmente em 1920 sob o amparo de leis sindicais<sup>39</sup>. Foi o primeiro Presidente da União Nacional de MFR da França, desde sua criação, em 1941 até 1943. Seu filho Yves, seria um dos primeiros alunos da MFR de Lauzun.

Padre Abbé Granereau, nascido em 1885, era filho de agricultor com fortes vinculações a terra. Conhecido pela profunda lealdade à hierarquia eclesiástica estava ligado diretamente ao movimento “Sillon<sup>40</sup>”. Foi ordenado em 1909 e orientou suas ações em duas direções: a educação dos jovens e sua

<sup>39</sup> Garcia-Marirrodrga e Calvó (2010) contextualizam que o SCIR está vinculado ao surgimento da organização de sindicatos profissionais agrícolas – independentes e autônomos: o SCIR nunca pretendeu ser um movimento de massas, mas “para agrupar aos democratas rurais, colaborar com todas as Associações profissionais agrícolas existentes e reavivar o amor à terra renovando a vida sócio-econômica do meio rural francês.

<sup>40</sup> “Movimento de inspiração cristã, criado em 1899 por Marc Sangnier, que orienta sua ação no âmbito da democracia social. Neste movimento, já se desenhavam traços do personalismo de Emmanuel Mounier, em relação ao homem e sua dignidade. O objetivo do Sillon era não apenas organizar os agricultores em associações profissionais e sindicais agrícolas para conseguir as inquestionáveis sinergias que isso produziria do ponto de vista técnico, mas também, fazê-los tomar consciência na nobreza das aspirações dos agricultores e da conveniência de não “se curvar” a poderes externos. Como consequência de alguns choque com a hierarquia da Igreja, o “Sillon” desaparece, embora não a sua influência, que se manifestará pouco depois no SCIR, no MRP (Movimento Republicano Popular) e na JAC (Juventude Agrária Católica), que formou muitos dos responsáveis pela agricultura francesa no pós-guerra mundial, incluindo muitos administradores das MFR até a década de 70 do século XX” (GARCIA-MARIRRODRIGA E CALVÓ, 2010, p. 23).

formação no plano social. Foi o fundador de um sindicato agrícola na paróquia de Nerac.

O terceiro sujeito refere-se à Arsène Couvreur, militante em organismos sociais, familiares, agrícolas e políticos. Em virtude de sua trajetória junto ao movimento social e democrata, conhece e acompanha a experiência da primeira MFR, principalmente por meio das articulações com o poder público francês. Jornalista, foi um dos responsáveis pelo Jornal Le France Agricole. Foi também presidente do SCIR nacional. Dois de seus filhos se inseriram na primeira etapa de organização das MFR's (GARCIA-MARIRRODRIGA e CALVÓ, 2010).

Em termos de análise, é importante considerar que os envolvidos no processo de criação da MFR de Lauzun eram membros de movimentos sociais importantes para o mundo rural francês da época, principalmente representados pelo Movimento Sillon e pelo SCIR:

Sillon significa 'sulco' no Francês. Ele foi criado em 1894 a partir do lançamento da revista 'Le Sillon'. A ideia de sulcar a terra em preparação ao plantio e à sementeira nova. Uma analogia ao que se pretendia fazer o Movimento: preparar os agricultores, através da formação e da mudança de mentalidade, para ações afirmativas de participação, organização e protagonismo. Foram criados círculos de estudos por todo o país, que lembram a experiência brasileira dos círculos de cultura de Paulo Freire, na década de 1960 (BEGNAMI, 2003, p. 22).

Do mesmo modo, o SCIR – Secretaria Central de Iniciativas Rurais, junto aos sindicatos tinham como principais finalidades, o cuidado dos processos de formação, da organização e profissionalização dos agricultores para melhorar a produção; a reconstrução da agricultura e do campo, bem como o empoderamento dos agricultores até o protagonismo na direção de suas organizações cooperativas e sindicais<sup>41</sup>. Além disso, torna-se importante compreender os vínculos políticos assumidos por este organismo, afim de que se possa analisar de modo mais acurado suas atuações e implicações para os movimentos de formação por alternância como um todo:

---

<sup>41</sup> Conforme apura Begnami, "acreditava-se que o fortalecimento econômico e cultural das classes camponesas passava pela aquisição de novas tecnologias de produção e pela mudança de mentalidades. Outra estratégia da SCIR era investir numa formação adaptada aos jovens rurais" (2003, p. 23).

As iniciativas da SCIR ocorrem numa complexa época da história europeia; período pós 1ª guerra mundial; de total destruição da Europa; de efervescência de idéias liberais contra as idéias nacionalistas e das idéias socialistas contra os liberais capitalistas; o pensamento social Cristão “conciliador”. Na verdade, os atores sociais, agricultores, lideranças que estão envolvidos nos movimentos que estamos tratando eram praticamente todos ligados ao pensamento social e às propostas da democracia Cristã (BEGNAMI, 2003, p. 23).

Assim, a riqueza de elementos que compuseram este cenário, pode ser verificada desde as primeiras experiências realizadas por Peyrat, Granereau e Couvreur, a partir do ano de 1935, por ocasião da primeira reunião realizada com o intuito de fundar uma nova escola. Dentre as definições ocorridas na reunião, uma delas referiu-se ao alojamento, manutenção e estadia: o alojamento seria a casa paroquial de Sérignac-Peboudou, e para a manutenção, cada família deveria fornecer os produtos necessários, além de um valor de 300 francos por aluno, que cobriria os custos com o funcionamento da escola (AIMFR, 2010). No entanto, o devido respaldo jurídico também deveria ser verificado para o êxito do projeto:

Era necessário criar uma cobertura jurídico-legal. Pensou-se em uma simples inscrição dos alunos nos cursos por correspondência de Purpan e no apoio da Lei de 18 de janeiro de 1929, que dava aos pais o direito de formar seus filhos em sua propriedade agrícola, com o complemento dos cursos por correspondência como aulas teóricas. Os promotores contavam com Arsène Couvreur para assegurar os laços oficiais. Couvreur propôs criar uma seção de aprendizagem no seio do SCIR. Em 13 de outubro de 1935, se aprovam os Estatutos da Section d’Apprentissage Agricole Du Secrétariat Central d’Initiative Rurale pour la Région du prunier d’Ente dit prunier d’Agen (GARCIA MARIRRODRIGA E CALVÓ, 2010, p. 27).

Em termos de caracterização, os estatutos posteriormente aprovados determinavam que as MFR’s deveriam possuir como elementos necessários: 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 e; d) um enfoque integral da educação, que não se limita ao técnico profissional (GIMONET, 2009).

Como complementa Nove-Josserand *apud* Begnami (2003), as perspectivas pedagógicas em termos da construção de um conteúdo pedagógico

que viria a consolidar-se a partir dos planos de formação deveriam privilegiar: a) a formação técnica a partir de aprendizagens práticas e observações no terreno, “o livro natural do campo”; b) uma formação geral para fins de formação da personalidade para compreender as técnicas, e por isso deveria se estudar conteúdos como História, Matemática e Linguagem para se expressar por escrito e oralmente; e c) uma formação religiosa com fins de preparação para a vida, para o sucesso profissional e para a realização humana. Contudo, é salutar ressaltar que tais anseios também encontravam como amálgama um panorama repleto de adversidades, potencializadas posteriormente pela crise da agricultura e da insegurança gerada pelo início da 2ª Guerra Mundial. Para o autor, nesta época a agricultura francesa atravessava uma importante transformação tecnológica representada principalmente pela mecanização agrícola. Em relação ao mercado, este também enfrentava uma sucessão de crises que aceleravam o êxodo rural e como consequência, as concentrações urbanas. Desta maneira, os jovens que permaneciam no campo possuíam em geral, pouca formação adequada para conseguirem reproduzir seus modos de vida com dignidade, e o estudo, tornara-se prerrogativa dos moradores das cidades.

### 3.4 A ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DOS MOVIMENTOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO RURAL (AIMFR) E O PROCESSO DE EXPANSÃO

O processo de implantação da primeira MFR, como afirma Nosella (1977), foi profundamente tomado por um movimento local, sem necessariamente vincular-se a um referencial teórico-metodológico determinado, mas baseado a partir das demandas de cada comunidade e das implicações de suas racionalidades e diversidades engendradas às perspectivas de formação pretendidas.

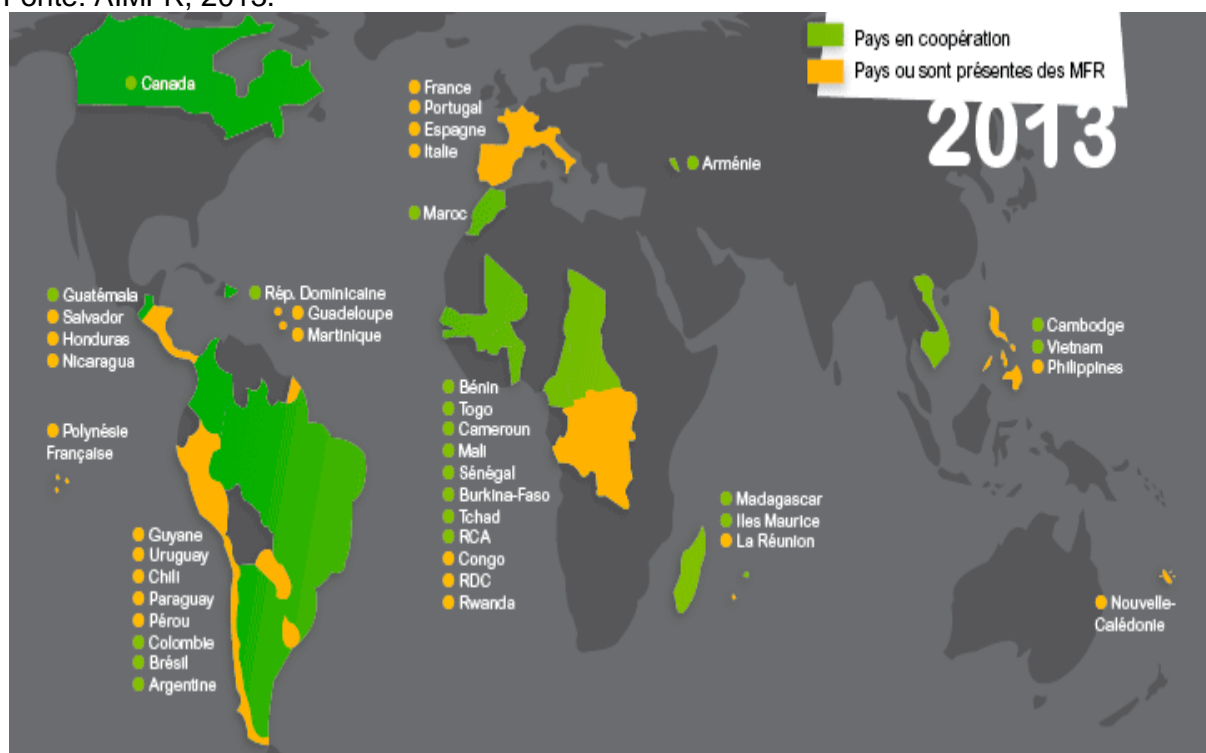
Tais condições foram determinantes para o processo de expansão das MFR no contexto global. Conforme aponta Begnami (2003), entre 1935 a 1940, existiam apenas três casas, no entanto, com um número crescente de jovens. Em 1942, o número de casas já era 17. Para o autor, o período de maior expansão, no entanto, ocorreu a partir de alguns acontecimentos principais, concentrados entre os anos de 1945 a 1960, tais como o período de reconstrução do pós-guerra e com a revitalização da União Nacional das MFR's. Outros indícios também apontam

como fatores positivos à expansão do movimento, a sistematização pedagógica, principalmente com fundamentos epistemológicos da chamada Escola Nova, passando de 80 para 500 MFR's. A expansão do movimento também é alicerçada por uma série de instrumentos legais que passa a reconhecer em definitivo a Pedagogia da Alternância como um sistema de ensino, como explica Duffaure, a partir da lei sobre o ensino agrícola, de 2 de agosto de 1960:

O ensino e a formação profissional agrícola se dirige aos adolescentes e às adolescentes com os seguintes objetivos: dar aos alunos, fora do ciclo de observação e orientação, uma formação profissional associada a uma formação geral, seja de uma forma permanente ou segundo um ritmo apropriado. Esta lei possibilitava as MFR's situarem-se num marco legal como direito à diferença, podendo continuar existindo com originalidade (1993, p. 80).

Em relação à expansão em termos globais, a década de 1960 também é promissora, principalmente no que concerne o continente africano. Posteriormente, este processo também se daria na Espanha e Itália, e quase simultaneamente, no Brasil e Argentina. Atualmente, a experiência iniciada em Sérignac-Peboudou já atingiu 40 países, em cinco continentes (Figura 1):

Figura 1 – Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância no mundo.  
Fonte: AIMFR, 2013.



Ainda na França, outro fator determinante para a consolidação do movimento, tratou-se da apropriação do termo alternância como marco jurídico e pedagógico para esta modalidade de ensino consolidar-se e expandir-se. Contudo, como afirma Begnami (2003), a Lei “Royer”, de julho de 1971, vinculou a alternância ao ensino tecnológico. Inicialmente, propunha de modo generalizado a alternância como possibilidade positiva na resolução dos problemas educacionais na França. E, somente a partir da década de 1980, as formações profissionais alternadas, organizadas em conjunto com os meios profissionais obtiveram critérios mais específicos quanto às suas possibilidades.

Todavia, a alternância já consistia numa característica do movimento de formação rural desde a experiência de Sérignac-Peboudou e Lauzun:

A alternância (...), iniciou na história com alternância de três semanas na propriedade e uma semana na escola. É o ritmo que varia segundo as necessidades do meio, as contribuições do Conselho e da equipe de monitores, os lugares, o tipo de formação dada, a idade dos alunos, inclusive as legislações. Mas o ritmo da alternância, não é a alternância, que tem princípios e fundamentos inalteráveis. Trata-se, de fato, de conseguir uma qualidade de formação na qual o jovem possa viver plenamente as atividades das quais participa em seu meio de vida socioprofissional. O ritmo – para que possamos falar da verdadeira alternância – deve assegurar, ao menos, o mesmo tempo no meio que na escola. (...) Assim, por um lado, o jovem passa de ser pessoa em formação a autor de sua própria formação. Por outro, o entorno territorial e social não somente os lugares de aplicação dos saberes, serão principalmente as fontes de motivação e de aquisição dos mesmos. Deste modo, o meio socioprofissional e a associação dos atores locais, se colocam no coração do processo de formação por alternância (GARCIA-MARIRRODRIGA E CALVÓ, 2010, p. 34).

De outro turno, grande parte do processo global de expansão ocorrido, também está associado ao surgimento da AIMFR-Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, no ano de 1975<sup>42</sup>, em Dakar (Senegal). Em virtude do processo de expansão, surgia também a demanda por um órgão representativo das diferentes Instituições promotoras de Escolas de Formação por Alternância que difundisse os princípios dos CEFFA’s, tais como: a alternância

---

<sup>42</sup> Cabe ressaltar que a criação da AIMFR neste período fora precedida por uma série de encontros anteriores, tais como Royan (França, 1969), Brenes (Espanha, 1971), Verona (Itália, 1972), Lyon (França, 1972), Valladolid (Espanha, 1973) e Bolonha (Itália, 1974).



educativa, com vistas a uma formação associada; a participação das famílias na gestão e funcionamento de cada centro de formação, e como decorrência, a participação pela extensão com vistas ao desenvolvimento rural, a promoção pessoal e coletiva do meio pela educação integral das pessoas de modo permanente e o surgimento de autênticas associações de base (GARCIA-MARIRRODRIGA e CALVÓ, 2010).

Desde então, tem se verificado um crescimento significativo em termos de jovens em formação desde o período. No ano de 1975, a AIMFR possuía em seus registros cerca de 40.000 alunos em formação. No ano de 2000 este número alcançou cerca de 80.000, atingindo no ano de 2010, mais de 160.000 jovens vinculados aos movimentos de formação rural. A ampliação dos números de jovens em formação, também implicaram no aumento do número de famílias e monitores inseridos nos movimentos. No ano de 1975, este universo era composto de cerca de 40.000 envolvidos, mas no ano de 2010 já ultrapassava o número de 140.000 (AIMFR, 2013).

### 3.5 OS MOVIMENTOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO RURAL NO BRASIL E NA REGIÃO SUL: UM PANORAMA GERAL

É com base em estudos realizados a partir dos movimentos familiares de formação rural no Brasil que intencionamos ressaltar as principais etapas deste processo com a finalidade de caracterizar e indicar estes eventos históricos como pano de fundo para a consolidação da Pedagogia da Alternância como proposta educativa no país. Por meios de tais estudos, é possível depreender a trajetória em torno da expansão das instituições de formação rural por alternância no país, especificamente, a partir da década de 1960, momento em que a mobilização pela criação das EFA<sup>43</sup>'s – Escola Família Agrícola, ocorre no estado do Espírito Santo (Begnami, 2003, Pessotti, 1978).

---

<sup>43</sup> No caso brasileiro, os CEFFA's – Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância, são conhecidos com distintos nomes: CEFFA – Centro Familiar de Formação por Alternância; CFM – Casas Familiares do Mar; CFR – Casa Familiar Rural; ECOR – Escolas Comunitárias Rurais e EFA – Escola Famílias Agrícolas.

Esta mobilização tinha como liderança o padre Humberto Pietrogrande, religioso jesuíta, que em 1965, chegou ao estado e sensibilizou-se com as questões sociais que envolviam o contexto rural, principalmente o empobrecimento dos agricultores vinculados à agricultura familiar, cujas causas residiam essencialmente numa política pública que privilegiava a expansão do modelo empresarial agrícola e sua modernização<sup>44</sup>. Para o líder religioso, bem como para os agricultores que o acompanhavam, a possibilidade da formação rural em alternância, representaria uma alternativa para a melhoria das técnicas de produção agrícola, e por decorrência, a qualidade de vida no campo. O projeto de implantação das escolas nos moldes propostos deu origem ao MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, fundado em 1968. Entre os anos de 1969 e 1970 são criadas três EFA's no estado: Olivânia, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul. As características destas primeiras escolas são a informalidade, ou seja, sem autorizações legais de funcionamento por órgãos competentes. Ainda, outras configurações são apresentadas, como afirma Begnami:

A duração era de dois anos e o ritmo das alternâncias de uma semana na Escola e duas na família. O público era de jovens rurais, filhos de agricultores familiares. Na maioria, fora da faixa etária escolar, ou seja, jovens com mais 16 anos de idade. No início houve uma tendência a separar os sexos criando Escolas para moças e rapazes. Esta prática não vigorou, as EFA's são mistas (2003, p. 32).

Assim, como afirma Ribeiro (2008) as Escolas Famílias Agrícolas -EFAs chegaram antes das CFR's no Brasil. Atualmente estão organizadas nacionalmente na União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), criada em 1982.

---

<sup>44</sup> Sobre o processo de modernização agrícola, duas conseqüências do processo de modernização precisam de maiores esclarecimentos: "(...) a produção agrícola se assenta basicamente sobre processos biológicos: são plantas e animais que nascem, crescem e se reproduzem. O fato de a produção agrícola se assentar em processos biológicos tem duas conseqüências particularmente importantes para o progresso técnico nesse setor. A primeira, é que como os processos de produção biológicos são sempre contínuos, não permitem que as partes se tornem independentes do todo. (...) No caso da agricultura, a continuidade dos processos biológicos impõe que haja um tempo para plantar, outro para crescer e outro tempo para colher. (...) A segunda conseqüência, derivada da dependência dos processos biológicos, para o progresso técnico no setor agrícola, é a dissociação entre o período de produção e o tempo de trabalho. Na agricultura, existem tempos de não trabalho no período de produção, como por exemplo, os dias necessários para germinar a semente ou para a maturação dos frutos" (SILVA, 1999, p. 27).

Convém salientar que assim, como no caso das CFR's e CFM's, as EFA's, no âmbito de atuação do MEPES, também se constituem como "instituições familiares escola família, instituição familiar, destinada ao desenvolvimento dos jovens rurais, à promoção humana e ao desenvolvimento das comunidades" (MEPES, 1970, p. 1). No bojo de tal processo, verifica-se também um projeto de intercâmbio entre Brasil e Itália, que previu também 7 bolsas de estudo no intuito de fomentar a formação para o campo que "atacasse" o setor sanitário, industrial e agrícola. Um dos núcleos de formação seriam o CECAT – Centro de Educação, Cooperação e Assistência Técnica, em Treviso. O Centro foi criado na década de 1950, com o objetivo era reunir e qualificar os pequenos produtores rurais e solucionar os grandes limites da época. Nos anos 60, na região havia mais de 12 mil famílias sem energia elétrica, a renda era muito baixa, mais de 200 mil pessoas havia emigrado, a maioria era analfabeta e o campo era mal explorado (CECAT, 2013).

O CECAT também seria elemento importante para o estabelecimento de diretrizes do MEPES, no sentido de repensar do contexto técnico no campo, na década de 1970, como se verifica:

A Pedagogia: a educação tem nas EFA um lugar especial: os progressos das ciências e das técnicas não podem ser ignorados pelos agricultores.(...) O ensino dado aos jovens e o esforço pelos monitores para ajudar a melhorar seu trabalho, estão fundados na realidade que é a propriedade familiar (CECAT, 2013, p. 1).

Tal orientação pode ser ilustrada a partir dos conteúdos componentes dos currículos, por exemplo, dos saberes relacionados à Agricultura, Engenharia Rural e História, no quadro a seguir:

QUADRO 2 – COMPONENTES CURRICULARES – MEPES - 1971

<b>Agricultura</b>	Capacitar os jovens a bem utilizar e conservar o solo, a obter rendimentos das culturas e controlar as pragas e as doenças da lavoura. Habitat (clima, topografia, agudas, o terreno, ciclo da matéria orgânica, adubação).
<b>Engenharia Rural</b>	Fazer com que os alunos aprendam a utilizar as vantagens que lhe oferece o meio físico, transformando-o conforme suas necessidades e de sua propriedade em busca de menos esforço e mais rendimento: saber usar e aplicar o uso das máquinas simples (roldanas, alavancas, etc.);, saber usar arado e conservá-lo, saber calcular razão e declividade, saber fazer uma instalação elétrica, saber justificar choques e outros fenômenos práticos ligados à eletricidade (porque fusíveis, isolamentos de fios, etc.), conhecer o papel dos principais aparelhos de medição (voltímetro e manômetro), conhecer o carreiro hidráulico, noções de capacidade, de força, de trabalho e potência, uso dos implementos agrícolas principais, peso e medida.
<b>História</b>	Fazer com que os alunos descubram sua situação de ser histórico dentro do momento histórico. Levar os alunos à compreensão da evolução histórica partindo de fatos reais e concretos. Fazer com que os alunos descubram os porquês da evolução do homem e do mundo: para que, com esta descoberta, ele possa analisar e valorizar a humanidade podendo dar as suas contribuições para o desenvolvimento. Fazer com que os alunos desenvolvam o espírito crítico diante de situações históricas. Levar os alunos a descobrirem a evolução da família brasileira, repensando no que era, no que é, e no que será. A família, a religião, colonização, descobrimento do Brasil, formação do povo brasileiro, a família brasileira, a escravidão, a evolução do homem, transmigração da família real, vice reinado, independência do Brasil, República, democracia, três poderes (a nação).

Fonte: MEPES, 1971.

É possível depreender que os conteúdos acima estavam alinhados a uma perspectiva convergente às bases orientadoras da Igreja Católica, principalmente representada pela encíclica *Populorum Progressio*, que consistia também em

material de estudo para o movimento capixaba, visualizado em seus documentos<sup>45</sup> de formação de suas equipes orientadoras.

Na década de 1980, por sua vez, os movimentos atinentes à formação rural vivenciaram um período crítico, na medida em que o modelo de alternância fora atrelado ao sistema convencional de ensino, descaracterizando muitos aspectos inerentes às especificidades da dinâmica até então praticada. No entanto, o período foi profícuo no sentido de construção de uma identidade enquanto movimento que culminaria na criação da UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, em 1982. A partir da década de 1990, outras esferas de organização, em âmbitos regionais surgem motivadas pelas demandas de formação, assistência pedagógica e financiamento. No período contemporâneo, a partir das profundas transformações vivenciadas no contexto educacional, promovidas e orientadas pelos organismos internacionais, os movimentos de formação rural no Brasil reestruturaram-se a partir da implantação e fortalecimento das Associações Regionais<sup>46</sup> e locais, bem como sobre a necessidade da reflexão acerca das adequações da formação para o trabalho na perspectiva rural a partir das transformações produzidas pela globalização e “modernização” do campo. Salienta-se ainda, que neste cenário, as expectativas com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (Lei no. 9494/96) auxiliaram também esta fase de reestruturação (BEGNAMI, 2003, ESTEVAM, 2003).

Esta legislação, trouxe como previsão legal aplicável aos Centros Familiares de Formação por Alternância, representados pelas EFA, CFR ou ECOR, a finalidade para a Educação Básica do desenvolvimento do educando, de modo a assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e o fornecimento dos meios para o trabalho e estudos posteriores (art. 22). Mas é em seu artigo 23 que a alternância é exibida de modo mais enfático como possibilidade de organização do calendário pedagógico:

A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o

---

<sup>45</sup> Ampara-se no esquema da Equipe Orientadora, datado de 1969, do MEPES, cujo objetivo era a pesquisa e a reflexão sobre a fundamentação científica da encíclica o desenvolvimento dos povos.

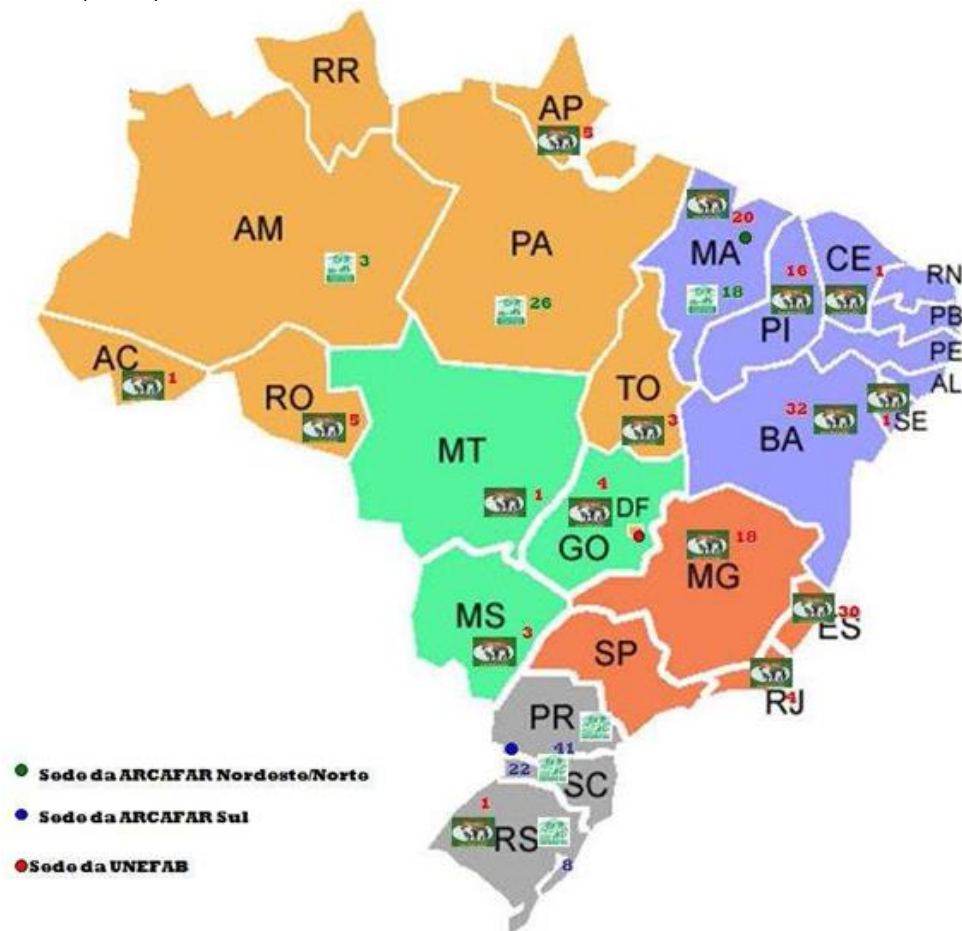
<sup>46</sup> Atualmente, no Brasil há duas associações regionais: ARCAFAR Ne/No – Norte e Nordeste e ARCAFAR/Sul.

interesse do processo de aprendizagem assim recomendar (BRASIL, 1996, p.16).

No período mais recente, as decorrências do processo globalizante e as implicações da emergência de um novo rural forçam a retomada de uma série de questionamentos sobre a tecnificação do campo, a formação dos jovens, frente às exigências e ameaças de exclusão proporcionadas pela conjuntura atual. Neste sentido, o pensamento da formação para o rural estrutura-se por meio de uma diversificada série de instrumentos, estruturados a partir de vários níveis, instâncias e agentes que corroboram para o estabelecimento de um feixe de relações nas quais se apoia a Pedagogia da Alternância, também no Brasil, como se verá adiante.

Indicadores recentes sobre a formação por alternância no Brasil, a partir dos movimentos de formação rural, enfatizam o seu processo de consolidação no país. Atualmente o país possui 263 CEFFA's, em que participam 74.000 famílias. O número total de alunos em formação no ano de 2010 era de 23.254 e o número de egressos 51.550 alunos (AIMFR, 2010). Em termos de distribuição geográfica, a configuração dos CEFFA's no Brasil pode ser representada pela seguinte ilustração (Figura 2):

Figura 2 - Disposição geográfica das CEFFA's no Brasil.  
Fonte: AIMFR (2010).



No entanto, a dinâmica dos movimentos no Brasil, assumiram características próprias, principalmente representada pela diversidade de instituições e propostas vinculadas à elas. Neste sentido, Begnami (2003) aponta para as principais organizações que compõem tal movimento: a) Escolas Famílias Agrícolas (EFA), que desenvolvem os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio; b) As Casas Familiares Rurais (CFR's) que atuam no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional e Técnica de Nível Técnico; c) Escolas Comunitárias Rurais (ECOR) que atuam no Ensino Fundamental; d) Escolas de Assentamentos (EA), cuja atuação concentra-se no Ensino Fundamental; e) Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM), atuando somente no campo da qualificação profissional; f) Escolas Técnicas Estaduais (ETE), dentre outras.

Em relação às trajetórias de formação rural no Brasil, a primeira iniciativa para a constituição de uma Casa Familiar Rural – CFR, na região Sul do Brasil ocorreu no ano de 1989, no município de Santo Antônio do Sudoeste, Estado do

Paraná. Na ocasião, a iniciativa dialogava com o anseio de uma modalidade de educação para os filhos e filhas de agricultores no contexto de pequenas propriedades cujas bases de produção amparavam-se na agricultura familiar.

Na entanto, a partir de 1991, a partir de mobilizações locais e a partir das experiências paranaenses, há a implantação de outras casas nos Estados de Santa Catarina. Neste mesmo ano é fundada a ARCAFAR SUL – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil, que tem por origem a condição de associação cultural e beneficente, que tem por objetivo a coordenação de um trabalho filantrópico a fim de promover, desenvolver e oportunizar aos jovens agricultores, de ambos os sexos, a permanência no meio em que vivem proporcionando uma formação integrada com sua realidade (ARCAFAR SUL, 2011). Atualmente a associação abrange 204 municípios nos três estados, envolvendo 11.300 famílias, 4200 jovens em formação e 8.100 jovens egressos. Indicadores apontam que 86% dos seus egressos permanecem no espaço rural, realizando atividades vinculadas às suas propriedades rurais (AIMFR, 2010). Em termos da configuração geográfica, as CFR'S na região Sul podem ser assim verificadas (Figura 3, 4 e 5):

Figura 3 – Disposição geográfica das CFR's no Estado do Paraná.  
Fonte: ARCAFAR SUL, 2010.

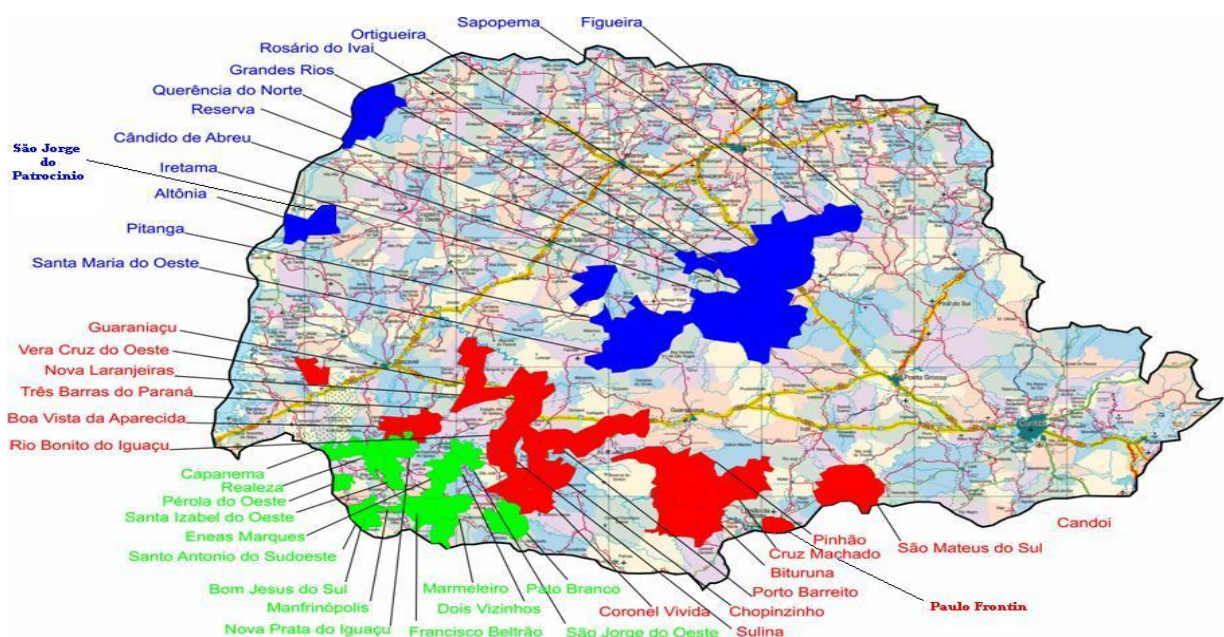




Figura 4 – Disposição geográfica das CFR's no Estado de Santa Catarina.  
 Fonte: ARCAFAR SUL, 2010.

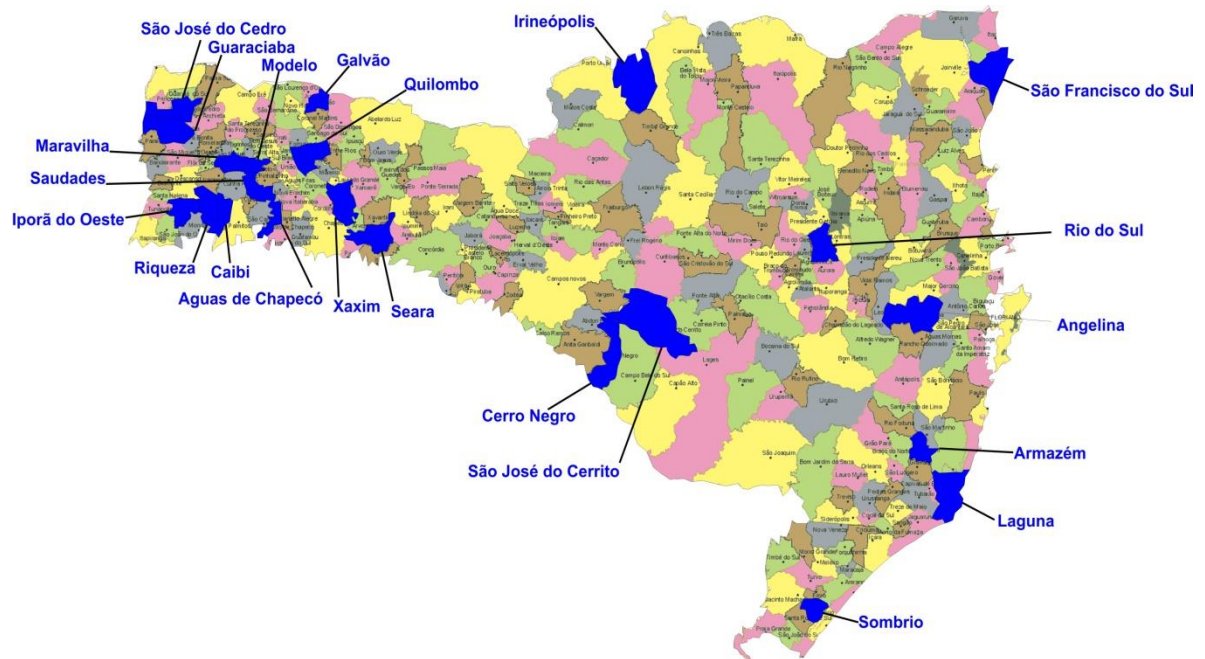
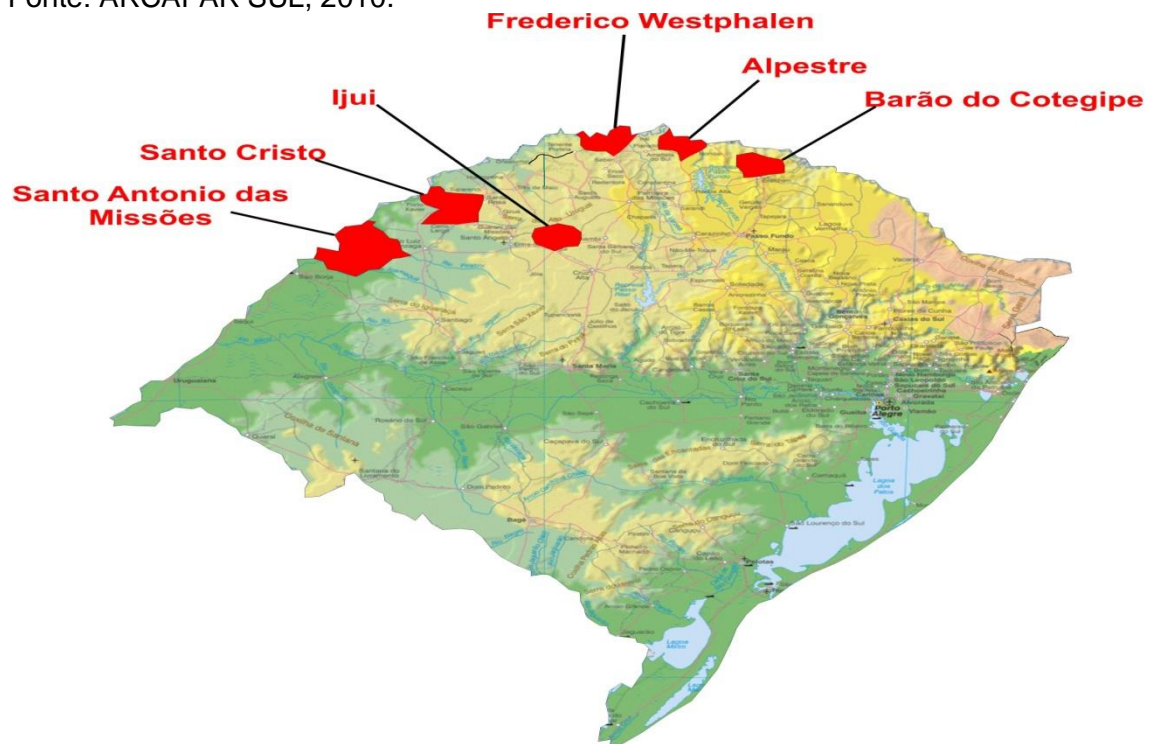


Figura 5 – Disposição geográfica das CFR's no Estado do Rio Grande do Sul.  
 Fonte: ARCAFAR SUL, 2010.



Apesar do processo de expansão das CFR's, como apresentam Begnami (2003), Estevam (2003); Garcia-Marirrodriga e Calvó (2010) e Gimonet (2009), o desenvolvimento dos movimentos de formação rural encontram ainda, tanto no Brasil, quanto em outros continentes grandes desafios à sua continuidade. Um dos principais desafios está relacionado ao processo de manutenção das casas de forma mais sistematizada e efetiva, por parte da Administração Pública, sem, contudo, que isso implique na perda da autonomia administrativa e pedagógica. Além disso, há que se falar no efetivo reconhecimento da Pedagogia da Alternância pelos órgãos que regulam a educação, principalmente na garantia de suas especificidades e diversidades regionais. Ademais, não há como dissertar sobre a Pedagogia da Alternância sem percebê-la como um projeto pessoal e profissional, de vida, dos quais demandam o apoio de setores diversos da sociedade, tais como o crédito, o conhecimento técnico, dentre tantos outros, como se verá adiante.

### PARTE III – PARA GERMINAR E CRIAR RAÍZES

#### 4 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ELEMENTOS DE CARACTERIZAÇÃO

Discutir sobre a Pedagogia da Alternância, no contexto da Educação do Campo e a partir das interações entre objetos e espaços nos processos de apropriação técnica no âmbito das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil, implica também na compreensão dos modos como a alternância tem sido incorporada aos processos educativos ao longo do tempo, até mesmo para além da formação rural.

Neste sentido, como aponta Begnami (2003) a alternância pedagógica tem se consolidado como um dos pilares originais dos CEFFAS, sem no entanto, possuir um conceito definido, mas que define-se a partir das relações entre os ambientes de aprendizagem e a vida. O autor apresenta um resgate histórico importante na medida em que salienta que as experiências em relação à alternância antecedem as MFR's.

Begnami (2003) indica com base nos estudos de Duffaure, que as primeiras iniciativas com as características da alternância pedagógica datam de 1906, conduzidas nos Estados Unidos, nos cursos superiores da Universidade de Boston. Já no ano de 1957 a formação era realizada para engenheiros na Universidade canadense de Waterloo. Chama a atenção também a alternância em nível secundário em escolas européias principalmente em colégios politécnicos nos quais a interação entre a relação entre educação e trabalho constituiu-se como um dos pilares pedagógicos. Tal relação esteve historicamente vinculada a aprendizagem dos ofícios nos seus locais tradicionais de execução.

Modelo semelhante foi implantado durante os séculos XVII e XVIII, pelos irmãos das Escolas Cristãs de San Juan Batista de La Salle. O modelo consistia na “Escola Dominical” para jovens, atendendo principalmente às demandas em relação ao trabalho durante a semana, dispondo apenas do domingo para realização de atividades estudantis. Ainda no século XVIII, outras iniciativas importante sobre o tema estão representadas pelas iniciativas de algumas escolas francesas, que a exemplo da Escola de Engenharia Civil, se organizou sobre o regime de alternância. No caso, o aprendizado também era compreendido como um processo que ultrapassava a própria escola, considerando salutar à formação a realização de

missões e trabalhos práticos desenvolvidos junto a mestres arquitetos (GIMONET, 2009).

A partir de tais indícios, é possível verificar que a alternância têm sido inserida no processo educativo e apropriada com diversas finalidades e propostas, sem necessariamente, estar atrelada à formação rural. Além disso, é importante considerar que a alternância pode assumir diversos significados, determinados a partir das dinâmicas nas quais é promovida.

Como apontam os estudos de Burgeon (1979) e Malglaiive (1979) a alternância pode ser caracterizada a partir de três perspectivas distintas: a primeira é a falsa alternância ou alternância justaposta, na qual o trabalho prático e os estudos não possuem conexões diretas entre eles, apesar de intercalar períodos em instituições distintas. A segunda é a denominada alternância aproximada na qual há uma organização didática que associa os tempos de formação num conjunto relacionado. Todavia, neste caso os sujeitos em formação apenas observam a realidade sem atuar diretamente sobre ela. A terceira é a alternância real, também denominada por alternância integrativa na qual a sucessão de tempo não se limita à formação teórica e prática, mas há uma conexão qualificada e estreita entre as duas, repercutindo na observação, atuação e análise pelo trabalho reflexivo sobre a experiência.

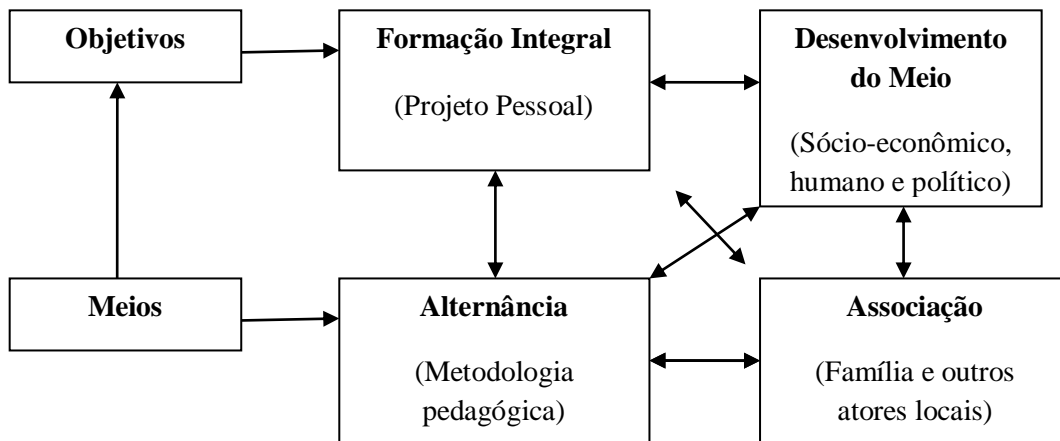
Embrenhar-se neste cenário torna-se assim, desafiador, na medida em que, de modo inequívoco, a prática educativa vivenciada pelas CFR's agrega uma multiplicidade de elementos de análise que nos impõe uma postura de coerência e precaução metodológica necessária para que deles seja possível apropriar-se. Neste sentido, buscamos neste capítulo, agregar alguns elementos fundamentais para a compreensão da Pedagogia da Alternância, como modalidade de ensino inserida num contexto mais abrangente da Educação do Campo.

Iniciamos, pois, pelo que Gimonet (2009) denomina de "identidade comum". Para o autor, as CFR's, ou MFR's, no caso francês, possuem uma identidade comum, que, contudo, é assumida de modo a preservar as peculiaridades do meio no qual estão inseridas, e principalmente, alicerçadas sobre as noções de identidade e pertencimento. Esta identidade comum pode ser caracterizada pelos seguintes elementos:

- Finalidade: em parte, a educação, a formação profissional e geral associadas e a orientação dos adolescentes; e por outra, a contribuição ao desenvolvimento do meio;
- Um contexto de implantação e ação: o meio rural.
- Uma estrutura jurídica e de participação e responsabilidade das famílias: a associação.
- Um método pedagógico: a alternância com suas implicações quanto aos papéis educativos dos pais e dos responsáveis pela alternância, e no que é referente às suas técnicas e materiais pedagógicos.
- Uma estrutura educativa: o internato e o pequeno grupo.
- Uma equipe educativa integrada ao conjunto (GIMONET, 2009, p. 21).

É a partir destes elementos que podemos melhor compreender os pilares deste movimento de formação e as suas interrelações. Ou seja, é por meio desta identidade única em diálogo com o meio que torna possível também o diálogo entre o que se considera os pilares da Pedagogia da Alternância, tanto no viés teórico quanto na prática educativa vivenciada pelas CFR's. Esta interrelação pode ser visualizada a partir do esquema elaborado por Puig (2006):

Figura 6 - Quatro pilares inerentes à Pedagogia da Alternância.



O esquema exposto nos permite esclarecer enquanto mote da Pedagogia da Alternância a relação entre o meio e os objetivos deste processo formativo. É possível conceber a preocupação em torno de uma formação integral, a partir da elaboração de um projeto pessoal de vida, que diz respeito também à apropriação e produção de conhecimento técnico para levá-lo à sua efetividade, mas por meio da alternância como metodologia pedagógica. Ademais, é por meio desta relação que

se vislumbra no bojo da Pedagogia da Alternância possibilidades para o desenvolvimento do meio em diversas dimensões principalmente por consistir num processo de formação que abarca a família e sujeitos da comunidade local.

Desta maneira torna-se mais acessível à compreensão em torno dos sentidos construídos pela Pedagogia da Alternância para o conceito de autonomia. Esta construção consolida-se com uma das principais condições para a existência dos movimentos de formação rural por alternância, principalmente por garantir os seguintes aspectos:

- a) A elaboração e a aplicação de ferramentas pedagógicas e dispositivos pedagógicos que dêem sentido à ação educativa;
- b) A formação inicial e contínua dos monitores;
- c) A investigação, com a finalidade de vincular a ciência e o espírito científico;
- d) A informação e a consolidação institucional;
- e) A defesa da especificidade pedagógica organizadora, ou seja, de que se detenha autonomia para as instâncias políticas e administrativas. Neste sentido, verifica-se que a autonomia como amálgama da práxis pedagógica inerente à Pedagogia da Alternância, possui raízes que dialogam permanentemente com os fatores que estão no cerne de sua origem qual sejam, as demandas, os limites e possibilidades que compunham os movimentos camponeses que a originaram.

Os camponeses-criadores e seus porta-vozes de desenhos pedagógicos, não partiram de teorias ou pressupostos conceituais para levá-los à prática segundo uma lógica dedutiva, senão que perceberam, olharam e adquiriram consciência de seus problemas e necessidades. Questionaram, formularam hipóteses e enunciaram soluções. Logo inventaram, realizaram, atuaram, aplicaram técnicas, titubearam. Porém, também, foram capazes de escutar, observar as práticas, analisá-las e distinguir os componentes do sistema e os fatores de êxito ou de fracasso (GIMONET, 2009, p. 37).

Deste modo, a Pedagogia da Alternância, pôde também estruturar-se a partir de alguns princípios essenciais, dentre eles, a primazia da experiência, numa marcha permanente entre a vida e a escola, do qual a própria alternância é símbolo da diversidade de tempos e lugares da formação: a continuidade na formação e a

descontinuidade de atividades. Esta perspectiva pode ser visualizada a partir do quadro seguinte:

QUADRO 3 – A ALTERNÂNCIA EM TRÊS TEMPOS

Meio em que se vive	CFR	Meio em que se vive
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiar</li> <li>- Profissional</li> <li>- Social</li> <li>- Cultural</li> <li>- Experiência</li> <li>- Observação</li> <li>- Questionamentos</li> <li>- Análises</li> </ul> <p style="text-align: center;">→</p> <p style="text-align: center;">(Saberes experienciados)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formalização</li> <li>- Estruturação</li> <li>- Conceituação</li> </ul> <p style="text-align: center;">→</p> <p style="text-align: center;">(Saberes técnicos e formais)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicação</li> <li>- Ação</li> <li>- Experimentação</li> </ul> <p style="text-align: center;">→</p> <p style="text-align: center;">(Saberes-ações)</p>

Fonte: PUIG, 2006; GIMONET, 2009.

É importante destacar, todavia as distinções assumidas entre educação, formação e instrução, tomadas como conceitos distintos às orientações concernentes à Pedagogia da Alternância. Como elabora Gimonet (2009) o termo educação é percebido como em oposição aos termos ensino, aprendizagem ou instrução, para insistir na ideia de superar a simples transmissão de conhecimento ou habilidades motrizes. Já a formação seria o conjunto de medidas, procedimentos, métodos, atividades e ações que objetivariam permitir a obtenção de capacidades práticas, de conhecimentos e de atitudes exigidas para ocupar um emprego dentro de uma profissão, de uma função ou de um grupo de profissionais de um setor profissional. A formação é compreendida como o processo no qual através do desenvolvimento, estímulo e potencialização das capacidades, atitudes e aptidões da pessoa, esta se realiza como tal, constrói seu próprio futuro e o da escola onde vive. Assim, a educação assumiria uma dimensão mais ampla na qual reuniria o conjunto de atividades que tem como objetivo aportar conhecimentos, desenvolver o

sentido dos valores e a compreensão de princípios de aplicação geral, mais que a aquisição de capacidades práticas e conhecimentos necessários para um setor restrito de atividade profissional. No que se refere à instrução, os documentos orientadores da PA apontam para várias interpretações: transmissão de informações teóricas e práticas de forma imperativa; conhecimentos adquiridos nos estudos dentro de um centro escolar; parte de uma ação magistral que tem como objetivos o ensino e a capacidade de executar conhecimentos, capacidades mentais e práticas.

A partir do quadro anterior e das concepções norteadoras da Pedagogia da Alternância, emergiriam para as instituições voltadas à tal modalidade da Educação do Campo, uma série de finalidades que promoveriam a articulação necessária entre os sujeitos envolvidos nos movimentos de formação rural (monitores, famílias, jovens em formação):

- a) As escolas não são um fim (e a Alternância tampouco), senão um meio para o desenvolvimento pessoal e coletivo.
- b) A Alternância confirma que não somente se educa no período do Centro escolar, senão também pela experiência e no contato com o meio.
- c) Os CEFFAs participam no desenvolvimento do campo, porque integram-se a ele e aos seus sujeitos. Uma escola localizada no campo e com uma visão humanista, que desenvolve conhecimentos no diálogo de saberes, e como consequência, desenvolve também o compromisso do jovem com seu meio (familiar, comunitário, social, cultural, econômico...) converte-se em uma “Escola para a Vida”, que ajuda a formar a personalidade do jovem e lhe capacita para a ação.
- d) As famílias e os profissionais do meio se envolvem na formação dos jovens e deles se exige uma reflexão e uma análise conjunta da realidade e de seus problemas que estimule a busca de soluções. Quer dizer que a comunidade se compromete com a gestão e as atividades educativas e formativas dos CEFFAs e estes com as atividades profissionais, culturais, sociais, etc. da comunidade onde se inserem (GIMONET, 2009). Como aponta o autor, tais finalidades estruturariam um movimento pedagógico:

este **movimento pedagógico** (e não tenho medo de afirmar) prenuncia a escola, a pedagogia do novo milênio; ou seja, uma Pedagogia da Complexidade, uma necessária educação sistêmica que considere a pessoa em suas diferentes dimensões, em sua



trajetória de vida, em seu meio ambiente; que considere a multiplicidade e diversidade das fontes do saber e de seus meios de difusão; que coloca o aprendiz como um produtor de seu saber mais do que um consumidor, como um sujeito de sua formação, que concede ao formador uma função e um status de acompanhante, de facilitador, de animador mais que um professor que executa um programa (GIMONET, 2009, p. 73).

Nesta perspectiva o a Pedagogia da Alternância tende a ser tomada como um “movimento educativo” que intenciona o desenvolvimento no espaço e no tempo, a partir de uma estrutura reconhecida sob o ponto de vista formal e político.

#### 4.1 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A ELABORAÇÃO DE SEUS INSTRUMENTOS

Tendo a experiência como princípio de sua prática educativa, o processo de desenvolvimento da Pedagogia da Alternância trouxe também como desafio em termos de organização e sistematização pedagógica a diversidade de tempos e espaços de formação que demandaram um conjunto de estratégias e ferramentas pedagógicas necessárias para ampará-la. Neste sentido, podemos apontar a necessidade de ferramentas de investigação que dessem conta dos espaços-tempo compreendidos pela família, pelo aspecto profissional, social e cultural dos jovens em formação. Do mesmo modo, a necessidade de abordagens pedagógicas que exercessem a vinculação entre o meio, os centros de formação e ainda, os conteúdos dos programas regulares acadêmicos e de unificação dos conhecimentos.

Neste contexto, surge como instrumento inicial para o apoio pedagógico à prática educativa, o chamado Caderno da Realidade. Este surge como “um livro da vida de cada alternante, com informação, análises, aprendizagens variadas e que é rico em si mesmo, por articular-se com saberes acadêmicos que vão se adquirindo e organizando, com projeções para um futuro” (GIMONET, 2009, p. 44).

Outro instrumento inerente à Pedagogia da Alternância é a denominada Colocações em Comum. Em cada volta do alternante à CFR, há pois, um espaço em conjunto, para que cada um exponha de modo informal, relatos do que viveu em seu meio de vida mediados pelos monitores. Assim, a colocação em comum permite o intercâmbio de conhecimentos que são produzidos nos diversos meios em que

vivem os alternantes, mas também propicia a articulação entres os espaços e os tempos de aprendizagem pelo compartilhamento dos saberes e da experiência. Além disso, permite-se converter cada alternante em formador de seus companheiros permitindo-lhe compartilhar os frutos de suas experiências, seus questionamentos e reflexões. Para Gimonet (2009), a colocação em comum é determinante para a construção de um dinamismo voltado à cooperação, a uma pedagogia da ação, da implicação e da responsabilização com o outro. Para tanto alguns procedimentos na preparação das colocações em comum são sugeridos: a) trabalho de animação geral por parte do monitor que convida os alternantes a análises, a reflexão, ao questionamento que auxilia na reflexão; b) pequenos grupos chamados a examinar e discutir em particular um determinado problema; c) periódicas exposições de alguns membros do grupo, seguidas de comentários que as corroborem, complementem ou questionem.

Um dos instrumentos considerados essenciais à perspectiva da Pedagogia da Alternância também está vinculado às visitas de estudo como ferramenta de investigação e análise. Por meio deste instrumento permite-se ao alternante descobrir realizações, empresas, o acesso a determinados organismos e políticas, serviços e terem contato com os atores implicados a estas instâncias. Um aspecto peculiar deste instrumento também se refere ao contato dos alternantes com as propriedades rurais da comunidade, na medida em que realizam visitas de estudos nas propriedades locais. Estas visitas estabelecem mediações importantes entre o meio de vida, os pais e os membros da família de modo geral, implicando-os também nos processos de cooperação e responsabilização pelo alternante. Neste enfoque, pode-se estabelecer, em termos de síntese três momentos de acompanhamento:

a) Antes: o processo de preparação para a visita. É necessário conhecer o objeto do encontro, seu contexto, as circunstâncias e a duração da atividade.

b) Durante: as atitudes a serem cuidadas – o interesse, o respeito ao que se planejou, aos questionamentos e a relação entre as informações prioritárias que se reconhecem.

c) Depois: estabelecer significado e o aproveitamento da atividade realizada, com o fim de conservar um vestígio documentado. Atas, fichas técnicas, artigos (Bregy, 2008).

Todos estes instrumentos estão vinculados ao chamado Plano de Estudo ou Plano de Formação, do qual são agentes os alternantes, os monitores das CFR's e as famílias envolvidas. Por meio deste instrumento, os monitores sistematizam e provocam a análise dos alternantes para elaborarem questões relativas aos temas geradores das alternâncias, posteriormente levadas para discussão familiar, de acordo com a realidade de cada família e comunidade, obedecendo principalmente a critérios que dialoguem com as experiências vivenciadas dos envolvidos. Como enuncia Gimonet:

Elaborar o conteúdo do plano de estudo é provocar o intercâmbio no meio do grupo, deixar que as práticas sejam expressas, as experiências, os conhecimentos, as interrogações dos alternantes a respeito do tema. É convidá-los a procurar "o porquê e o como" das coisas, as circunstâncias das ações e sua razão de ser. É ainda levá-los a avaliarem, a darem seu ponto de vista como atores socioprofissionais (2007, p. 35).

Além dos instrumentos apresentados, os instrumentos pedagógicos tratados até aqui, permitem compreender com maior cautela o modo como se dão as aulas especificamente no contexto da Pedagogia da Alternância. Deste modo, há uma variância de modelos de aulas que podem ser elaboradas a partir das especificidades dos conteúdos e das práticas objetivadas. Neste enfoque, as denominadas aulas, ora podem consistir numa aula coletiva com o monitor ou professor, ora em trabalho individual ou em grupos a partir de documentos, pela exposição ou conferência de um participante. Assim, o que realmente parece importar em termos de objetivos com as aulas em alternância é a possibilidade de agrupar e sistematizar o que se tornou conhecido, apropriar-se de novos conceitos de modo a compreendê-los e integrá-los aos conhecimentos prévios, num caminho de formação, investigação e ação (GIMONET, 2009; DUFFAURE, 1993).

Ainda, há que se considerar a importância das chamadas Fichas Pedagógicas, que referem-se aos materiais didáticos desenvolvidos para cada tema gerador inserido às diversas áreas do Plano de Formação.

As perspectivas em torno da avaliação também se constituem como um instrumento importante para a PA, principalmente representado pelos Atendimento Individuais, instrumento que visa estabelecer uma relação de proximidade entre

monitor e jovem em formação, cujo objetivo é estreitar os laços de confiança e diálogo acerca das vivências ocorridas na propriedade familiar e no âmbito do centro de formação.

O estabelecimento de tais instrumentos aponta que a Pedagogia da Alternância aparentemente parece recusar a fragmentação dos saberes e sua apropriação de modo estanque dos meios de vida. É o que se pode depreender a partir da estruturação das alternâncias a partir de temas geradores que terminam por originar unidades de formação que dialogam com diversas áreas do conhecimento, numa abordagem de natureza interdisciplinar.

O tema de estudo é um elemento aglutinador. A partir dele se projetam as atividades e os conteúdos que permitem aprofundá-lo por ângulos diferentes e diferentes técnicas e/ou técnicas científicas (matemática, história, geografia, economia), sem esquecer das dimensões da expressão e da comunicação que são levadas em conta bem como a abordagem científica em toda as atividades (GIMONET, 2009, p. 86).

A partir deste breve panorama é possível também perceber que a Pedagogia da Alternância, enquanto prática de formação precisa estar apoiada por uma rede de relações, do qual o alternante é o protagonista principal, como afirma Gimonet (2009). E é a partir das possibilidades dessa rede, com mais ou menos possibilidades, que dependem o processo de formação do jovem no mundo rural.

Para além dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, esta rede também poder ser verificada no quadro a seguir:

#### QUADRO 4 – INSTRUMENTOS DE FORMAÇÃO PARA A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

- Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores com formação específica para a prática com a alternância;
- Plano de Formação das Famílias, sobretudo, pais, mães e responsáveis;
- Formação dos dirigentes das associações;
- Plano de Formação dos Coordenadores das EFAs;
- Seminários nacionais e internacionais como estratégias de formação continuada para membros das equipes pedagógicas regionais e nacional;
- Viagens de estudo às CEAs: 26 em Portugal, EFAs na Espanha e MFR na França para ver como adaptaram suas formações aos novos desafios vividos no campo;
- Mestrado Internacional como estratégia de formação de formadores;
- Planos de Formação de alunos mais apropriados à realidade local, às idades e às diversificações profissionais;
- Mais clareza e preocupação com os princípios norteadores das EFAs: Associação das famílias – Alternância integrativa – formação integral do jovem e desenvolvimento sustentável.
- Articulação com outras forças sociais como as Centrais Sindicais, CONTAG-Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura e FETAGs - Federações Estaduais de Trabalhadores na Agricultura;
- Articulação com o mundo acadêmico;
- Participação com representação em “Conselhos de Desenvolvimento Rural” a níveis Estadual, municipal e nacional;
- Articulação com a ARCAFAR para, entre outras coisas, articular conjuntamente no âmbito nacional: a) uma política pública Federal para o financiamento de parte dos custos das CEA – Casa Escola Agrícola – Nome dado às escolas de alternância em Portugal.

Fonte: Begnami (2003).

Neste sentido, percebe-se que a Pedagogia da Alternância articula-se a um feixe de instrumentos para além do processo pedagógico, mas de articulações para a formação não apenas de seus jovens em formação, mas de outros sujeitos deste processo, tais como monitores, professores e associação de pais.

## 4.2 OS SUJEITOS NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Da rede de relações que compõe a prática educativa em alternância, alguns atores principais precisam ser mencionados neste momento. Por surgir a partir de iniciativas e movimentos locais, muitas vezes comunitários, é importante conceber as famílias como um agente essencial à formação por alternância. É no bojo da organização das famílias que as Associações de pais podem se constituir com perspectiva institucional. Mais do que isso, alguns teóricos do movimento salientam que neste âmbito possa haver uma questão chave para o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância, desde sua origem, ou seja, o direito à liberdade que tem os pais em escolher o tipo de educação que querem dar aos seus filhos, como afirma Garcia-Marirrodrga e Calvó (2010).

Ainda, é importante esclarecer o papel educativo dos monitores no contexto da Pedagogia da Alternância:

Podemos dizer que os formadores são agentes educativos, que através de sua responsabilidade de animar o conjunto de elementos e pessoas que atuam no processo, devem desempenhar umas funções e missões específicas – por isto, tanto precisam, também, de uma formação específica – distintas daquelas do professor presente nos outros sistemas (GARCIA-MARIRRODRIGA E CALVÓ, 2010, p. 70)

No entanto, há que se ressaltar que o processo de formação que se pretende não ocorre apenas na relação entre alternante e monitor, mas ocorre por meios imbricados onde o lugar da formação é a escola, mas também a família, a propriedade ou o empreendimento familiar. Dá-se no contexto da comunidade e da sociedade, como denomina Nové-Josserand, na oficina da vida. É neste âmbito que o jovem alternante surge como sujeito de extrema importância para a Pedagogia da Alternância, principalmente porque visa à formação de jovens “capazes de adaptarem-se às evoluções e a converter-se em atores na vida social, cultural, política, econômica e profissional de seu país” (GARCIA-MARIRRODRIGA E CALVÓ, 2010, p. 89). Todavia, não se pode pensar este processo de formação voltado para uma postura de mera adaptação, mas de um processo que propicie por meio da prática educativa a formação e o desenvolvimento do meio nos quais se

encontram, processo este cercado de disputas que merecem maior cuidado em sua análise, a partir da compreensão em torno dos seus sujeitos, explicitados a seguir:

a) As pessoas em formação: identidades, capacidades, potencialidades, os desejos e as motivações. Um contexto de vida familiar, social, cultural, profissional, ambiental. As experiências próprias, passadas e presentes sobre estes planos distintos, o imaginário de projetos imaginados.

b) A família e o meio de vida: cada educando pertence a uma cultura com sua língua, suas tradições, seus hábitos, suas maneiras de pensar e ser. Quando não se tem isso em conta, se produz uma fissura entre a vida e a escola e se cava uma fenda entre elas.

c) O grupo (a classe) – a turma: O grupo constitui um complexo psico-social no qual se constrói o “eu” por esta dialética do “eu e os outros”. O grupo representa, um lugar principal de construção de personalidade, de aprendizagens sociais e também cognitivas, sempre que se confrontam conhecimentos nas atividades pedagógicas.

d) As instituições e seus projetos: As orientações (de ensino, instrução), níveis distintos, a formação profissional para distintos níveis, a formação contínua para adultos ao longo da vida. Há implicações para o campo do conhecimento, aos métodos de funcionamento e organização administrativa (é definir, suas margens de manobra e seu grau de autonomia) – condição principal para a aplicação pedagógica, para a implicação e a responsabilidade dos protagonistas.

e) O conteúdo e os programas: Relação entre conteúdo e finalidades. Considera-se o desenvolvimento outorgado a cada conteúdo, reduzindo alguns e ampliando outros, bem como a sua organização.

f) Os métodos: Estão vinculados às finalidades da instituição e às suas prioridades (a transmissão de conhecimentos e o jovem em formação como um objeto da aprendizagem). Ou a prioridade para o desenvolvimento global, para além da formação intelectual, e que situe o aluno como um protagonista de sua formação que aprende buscando e construindo.

g) A organização da classe e os horários: O ambiente organizado para meios ativos e participativos pedem uma disposição que facilite o intercâmbio, a comunicação, as interações, o trabalho em grupo. Horários que façam prevalecer a aprendizagem independentemente de recortes disciplinares. Horários de aprendizagem que organizadas em tramas de tempo mais extensas de modo a criar unidades de aprendizagem que considerem também os ritmos biológicos do jovem.

h) Os formadores: Variam em função das finalidades da instituição e da concepção que cada formador faz e pensa de sua função. Para concluir, todos esses componentes de uma situação de formação estão em interdependência e em interação (GIMONET, 2009).

#### 4.3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O ESTADO NO CONTEXTO DO SUL DO BRASIL: AUTONOMIA E CONTRADIÇÕES EM DEBATE

Tendo em vista os sujeitos vinculados aos processos de formação por alternância, é preciso considerar as relações estabelecidas entre estes e o Estado. Logo, em se tratando das iniciativas em torno da Pedagogia da Alternância e das Casas Familiares Rurais e do Mar analisadas, assume-se a fundamental importância, das Associações de pais, formadas por agricultores e pescadores artesanais, que lutam pelo acesso e garantia ao direito à educação contextualizada às suas perspectivas e projetos políticos, para além dos pedagógicos.

Tal argumento reside também na perspectiva assumida, tanto no plano da Educação do Campo, quanto das Casas Familiares Rurais inseridas neste movimento mais amplo, de reivindicar nacional ou internacionalmente políticas públicas atinentes às demandas em termos de uma formação que tenha como premissa um sujeito concreto e situado historicamente. Nota-se neste enfoque as perspectivas assumidas por posturas em disputa entre a autonomia dos movimentos e por outro lado, o anseio pelo reconhecimento da Pedagogia da Alternância subsidiada por meio de políticas públicas de financiamento e de apoio às Casas Familiares, por exemplo. Ainda que, num primeiro momento, possam verificar-se posturas contraditórias, no sentido de refutar a educação rural planejada e



implementada pelo Estado a partir de seus pacotes baseados na modernização conservadora para o campo, os movimentos em marcha para a Educação do Campo não abandonaram a ideia de um projeto de formação consubstanciado à condição de política pública e como garantia de direitos. Há que se ressaltar que tal opção não se deu ao acaso, mas cujas intenções foram debatidas e consolidadas a partir do entendimento do próprio movimento como sujeito político, no qual sua inserção ativa na arena da elaboração e implementação de políticas públicas, resultaria no amálgama das relações/tensões junto ao poder público.

Neste sentido, é importante retomar o panorama histórico brasileiro que permite justificar as razões tomadas pelos movimentos da Educação do Campo. Como afirma Arroyo (2011), a lógica estruturante do pensamento em torno da educação “para o meio rural brasileiro” consolidou-se a partir da premissa de uma formação marginalizada, cuja omissão (não desinteressada) foi a característica mais evidente. Esta postura, adotada pelo Estado ao longo de décadas, também foi evidenciada pelas manifestações verificadas no âmbito das Casas Familiares investigadas e que reforçam as premissas balizadoras da Educação do Campo, a partir de dois aspectos, um primeiro referente à demanda por políticas públicas construídas sobre as bases das singularidades que dão identidade aos movimentos atinentes à educação do campo e um segundo, que tem em suas raízes profundos questionamentos acerca das ações ou omissões do Estado para com tal modalidade de educação, como se verifica nos excertos, a seguir:

Cada local tem sua especificidade. E às vezes, a política... ela... quando se fala em política e educação ou tá bom, ou aí muda-se o governo e aí desanda tudo. Então, nunca foi prioridade mudar a educação aqui no país nosso. Então, lógico que a gente sofre bastante com isso. É uma geração que pode ir por água abaixo. Cada troca de governo a gente fica com medo, nós, educadores disso tudo (E3, 2012).

Houve períodos aí que entra governo e sai governo, um governo apóia mais, o outro não quer nem saber, aí fica a cargo da Prefeitura, tem prefeito que incentiva mais, que gosta e outro larga tudo. Então são situações e infelizmente nós convivemos com isso. Os nossos políticos, eles não estão preparados para uma visão de futuro. Nossos políticos só estão preparados para uma visão de agora, de um prédio ali, de uma calçada, tudo pra mostrar que “eu tô agindo”. A preocupação com a educação em longo prazo, essas coisas não dá voto (E22, 2012).

Somado às circunstâncias trazidas pelas vozes dos sujeitos de pesquisa, considera-se que as políticas públicas neste contexto, muito poucas vezes contaram com os sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos que interessavam prioritariamente aos interesses mais emergentes do capital. Em sentido convergente, reforça Caldart:

Por isso nosso movimento por uma educação do campo se afirma como um basta aos “pacotes” e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam. Basta também desta visão estreita de educação como preparação de mão de obra e a serviço do mercado. Queremos participar diretamente da construção do nosso projeto educativo; queremos aprender a pensar sobre a educação que nos interessa enquanto seres humanos, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos das transformações necessárias em nosso país, enquanto cidadãos do mundo... (2011, p. 151).

Assim, compreender as políticas públicas no contexto rural e seus processos históricos de luta por autonomia esbarra numa conjuntura complexa, que ainda encontra-se atrelada às medidas tomadas pelo poder público, que se pautaram pela organização de estratégias de formação de modo a responder às demandas mais emergentes do mercado. Evidencia-se assim, a contradição entre o pouco estímulo do Estado no desenvolvimento de políticas públicas que tivessem como perspectiva a permanência dos jovens no campo, bem como um projeto político-pedagógico que considerasse a autonomia pretendida. Logo, o que se verifica foi a arquitetura de um sistema educativo exterior aos movimentos, pensado para atender em “atacado”, por meio uma educação técnica e profissional, cuja perspectiva formativa distanciava-se cada vez mais dos anseios, principalmente dos pais, no que diz respeito ao processo sucessório de suas propriedades. Os excertos abaixo nos auxiliam a verificar as noções em torno das disputas sobre as estruturas estatais pensadas pelo Estado, que evidenciam principalmente, as distinções em torno das condições e estrutura material para a educação do campo:

Eu tinha uma Secretária de Educação aqui do município nosso e aí fui falar com ela dos nossos alunos, pra fazer uma parceria e ela me respondeu: “Não, nós temos o Colégio aqui, pra que mandar os

alunos estudar fora?” E eu: “Senhora, é uma Casa Familiar Rural, que trabalha com jovens, filhos de agricultores. Não, não, não, o estudo é tudo o mesmo. “Manda estudar no Colégio aqui, eu não vou gastar dinheiro pra mandar aluno pro...”. Então, o que é que você vai dizer pra uma pessoa dessa? (E19, 2012, p. 5).

Eu até caçoei: eu queria 10% do recurso que eles investem no Colégio Agrícola. Se investisse em Casa Familiar, resolveria todos os problemas, né (E23, 2012).

A briga foi grande, e sempre foi conseguido dos governos migalhas. E com um resultado, a gente nunca chegou de mãos abanando lá. A minha indignação é isso. Se fala tanto em associação familiar, se fala tanto em... Mandam milhões pra fazer um colégio na cidade e tal, e em segundos. Pra conseguir um veículo pra te dar assistência é impossível, é impossível. Então não se abre portas pra isso, por isso a minha indignação. Como é que nós vamos conseguir travar esse processo? Senão não se faz nada, se só se pensa politicamente (E5, 2012).

A partir de tais perspectivas discursivas, emergiu no bojo deste estudo, a intenção de evidenciar as imbricações junto a outros sujeitos coletivos, que tem por intencionalidade situar a Pedagogia da Alternância como proposta pedagógica e política atravessada por relações e disputas que tem assumido demarcações importantes no âmbito da diversidade dos movimentos “por uma Educação do Campo”<sup>47</sup>. Cabe salientar nesta conjuntura, as perspectivas assumidas também em torno dos sujeitos constituintes e constituídos deste terreno, tendo em vista que extrapolam as perspectivas agrícolas ou da pesca artesanal, inserindo nesta seara outros sujeitos interessados, entretanto, interrelacionados pela materialidade que conforma suas identidades:

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo:

---

<sup>47</sup> Tomamos emprestada a expressão forjada na marcha dos movimentos sociais e que ganharia força a partir da I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, promovida pelo MST, UNICEF, UNESCO, CNBB e Unb. Nas considerações de Fernandes, Cerioli e Caldart, a expressão permitiria indicar o desafio da construção, do processo que se pretendia desencadear com a Conferência: “Porque nem temos satisfatoriamente atendido o direito à educação básica no campo (muito longe disso) e nem temos delineada, senão de modo parcial e fragmentado, através de algumas experiências alternativas pontuais, o que seria uma proposta de educação básica que assumisse, de fato, a identidade do meio rural, não só como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo. E isto, tanto em relação a políticas públicas como em relação a princípios, concepções e métodos pedagógicos (2011, p. 27).

sujeitos que lutam para continuar agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria deste herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas... (CALDART, 2011, p. 152).

Assim, o fio condutor que orienta as análises que se seguem, aponta-nos para uma perspectiva relevante assumida pela Pedagogia da Alternância, não somente percebida nas Casas Familiares Rurais e do Mar que se constituíram como lócus de pesquisa, mas também em dimensão ampliada, verificada pelos estudiosos desta modalidade formativa em outros países. Tal perspectiva tem como mote a diversidade de sujeitos que a compõem, conectados a interesses distintos, e em alguns momentos, até contraditórios, que também podem ser considerados, em alguma medida, “promotores” do desenvolvimento e consolidação desta pedagogia do campo e do mar, como esclarece García-Marrirodrigo e Calvó:

Está claro que os CEFFAS representam na maioria das vezes, uma aventura dos pais, em que as famílias se comprometem verdadeiramente para construir o futuro de seus filhos. Mas igualmente, desde as origens, as colaborações iniciais necessárias dos poderes públicos e religiosos tem apresentado momentos de boas relações, mas, também de grandes disputas (2010, p. 118).

Tal diversidade de sujeitos, no caso das Casas Familiares Rurais analisadas também pode ser percebida, principalmente no sentido de reforçar a necessidade de alianças e parcerias público-privadas de modo a obter recursos para suas implantações. Contudo, há que se notar os tensionamentos entre as questões voltadas à autonomia e ao poder político-partidário, no âmbito do Estado, como se percebe nos excertos acerca do movimento embrionário das Casas Familiares no Sul do Brasil, a partir das experiências vivenciadas pelo município de Barracão:

Os colonos não teriam condições de construir as Casas Familiares e o único jeito de fazer a implantação foi através da Secretaria de Educação do Paraná, com o Belmiro, o Castor Belmiro Jobim, que bancou a construção das duas primeiras Casas Familiares, de Barracão e Santo Antônio. Depois as coisas... a coisa foi tomando mais vulto e os pais entraram com mais... (SCALCO, em entrevista a TEIXEIRA, 2007).

O poder público puxou a ideia, né, vamos dizer assim, nos municípios, vamos dizer assim, especialmente Barracão, tá. Foi o poder público que construiu a Casa e botou em funcionamento. E a partir disso aí todos esses municípios vinham a Barracão pra conhecer a ideia e traziam professores, agricultores, não sei o que... vereadores, prefeito... O município estava engajado no meio. Então, vinha aqui conhecer a ideia, daí levava no município. Às vezes, em muitos municípios nós fomos discutir... (...) Mas quem puxou, puxou, puxava... era o poder público. Então você entendeu, né, que não é o agricultor lá no fundão, não, não foi, foi o poder público com sua liderança, vinham aqui com ônibus conhecer, ficavam o dia inteiro aí, iam pra lá e se mobilizavam e aí pediam apoio da gente pra ir lá assistir e aí botavam em funcionamento no município deles (ZANELLA, em entrevista a TEIXEIRA, 2008).

É, quando, é, é, nós implementamos o projeto nós colocamos como meta principal: é proibido qualquer ingerência político partidária nela. Proibido. Qualquer ingerência político partidária no projeto mata o projeto, elimina a possibilidade de existir essa escola diferenciada. Porque não é criar mais uma. Criar mais uma escola, para o Estado é muito fácil. É só baixar um Decreto e cria uma escola. (...) Nós precisávamos daquela escola que não existia. Era a escola de formação da profissão de agricultor. (...) O primeiro convênio com a Direção da ARCAFAR, nós fizemos com o Estado. Foi um convênio muito claro, aonde nós colocamos lá que o Estado colaboraria, né, para a manutenção das Casas Familiares Rurais. Mas, jamais ele se intrometeria na questão da Pedagogia da Alternância, na questão curricular, na questão do conteúdo programático das Casas. (POLONI, em entrevista a TEIXEIRA, 2007).

Do mesmo modo, este enfoque pode ser visualizado no quadro a seguir, cujas sínteses permitem considerar que no cenário internacional, a Pedagogia da Alternância também possui características heterogêneas em relação às suas formas de intervenção e seus sujeitos, ainda que coletivos, contudo, com interrelações proeminentes da Igreja Católica e do Poder Público:

QUADRO 5 – SUJEITOS E FORMAS DE INTERVENÇÃO NO ÂMBITO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

PAIS	INSTITUIÇÃO	FORMAS DE INTERVENÇÃO
<b>Argentina</b>	EFA	Responsáveis profissionais, agricultores e responsáveis da Juventude Agrícola Católica (JAC), instituições relacionadas com a Igreja Católica, Cooperação italiana e francesa.
	CFR	Responsáveis profissionais, pessoas comprometidas em instituições relacionadas com a Igreja Católica. Cooperação espanhola.
	CEPT	Pessoas procedentes das EFAs argentinas, políticos e sindicato agrícola.
<b>Brasil</b>	EFA	Pessoas comprometidas em movimentos ou instituições relacionadas a Igreja Católica. Cooperação belga e italianos.
	CFR	Políticos e pessoas comprometidas em movimentos e instituições locais. Cooperação francesa e belga.
<b>Guatemala</b>	NUFED	Políticos e pessoas comprometidas em movimentos locais. Cooperação francesa. Ministério da Educação.
	ICEFAT	Pessoas comprometidas em movimentos ou instituições locais. Cooperação belga.
<b>França</b>	MFR	Agricultores, responsáveis profissionais e responsáveis da JAC.
<b>Peru</b>	CRFA	Pessoas comprometidas em movimentos ou instituições locais, cooperação belga e espanhola.
<b>Espanha</b>	CFR	Responsáveis profissionais, agricultores e responsáveis da JAC.
	EFA	Responsáveis profissionais, pessoas comprometidas em instituições relacionadas à Igreja Católica. Cooperação espanhola.
<b>Filipinas</b>	FFS	Responsáveis profissionais, pessoas comprometidas em instituições relacionadas a Igreja Católica. Cooperação Espanhola.
<b>Uruguai</b>	UTU	Cooperação francesa e Ministério da Educação.
	EFA	Pessoas comprometidas em instituições relacionadas a Igreja Católica. Cooperação

		espanhola.
<b>Outros países da América Central</b>	-	Cooperação francesa, Ministérios e ONG.
<b>Moçambique</b>	EFR	Cooperação portuguesa, catalã e belga.
<b>África</b>	-	Cooperação francesa, portuguesa, belga, espanhola e catalã. Responsáveis profissionais, pessoas comprometidas em movimentos ou instituições locais.

Fonte: PUIG, 2006.<sup>48</sup>

O momento presente, entretanto, inquire-nos a nos debruçarmos sobre outros sujeitos deste processo, representados principalmente pelo poder público, a partir de suas intervenções ou alianças pontuais - que como veremos adiante, tem sido levadas a efeito por lideranças locais, bem como pelo papel exercido pelas organizações privadas, como empresas, que percebem na Pedagogia da Alternância oportunidades de inserção em temáticas de alavancagem para seus programas de responsabilidade social e fortalecimento de imagem corporativa, por meio da exploração de ações voltadas à Agroecologia, Sustentabilidade e Educação Ambiental, circunstância que traz ao debate, as contradições inerentes à tal movimento e já objeto dos estudos de Ribeiro

A iniciativa dos agricultores franceses como a dos Movimentos Sociais Populares do Campo brasileiros, surpreende e desorienta porque escapa à interpretação teórica clássica que se tem da relação trabalho-educação e ao mesmo tempo, e contraditoriamente, está inscrita nela. Mostra que, na atualidade, é o trabalho agrícola que ainda permite uma articulação concreta com a educação escolar para além da relação escola-empresa, com a falsa denominação de Pedagogia da Alternância, através de estágios remunerados que vem sendo praticada em alguns países. E, naquela perspectiva, é prenhe de possibilidades emancipatórias ainda que dentro dos limites estruturais em que se efetua no modo capitalista de produção, em seu atual padrão de acumulação flexível (2008, p. 07).

---

<sup>48</sup> Para o quadro exposto, é importante comentar que o autor não justifica sua opção pela distinção entre Moçambique e a África como continente. Um argumento plausível seria a maior consolidação do movimento de formação rural por alternância no país, representado pela sua rede de EFR's.

As possibilidades emancipatórias tornam-se ainda mais precárias, ao situarmos os sujeitos do campo que sequer são proprietários das terras nas quais estão vinculados por meio do trabalho das famílias. Destacam-se, assim, as circunstâncias atinentes aos arrendatários, meeiros, trabalhadores rurais. Este enfrentamento também foi percebido como um entrave consistente ao processo de permanência dos jovens em formação no campo:

São 3 turmas de ensino médio: 1º ano, 2º e 3º anos. Aí, assim como inicia com 20, 25, aí tem a questão do pessoal... acaba saindo, porque a questão aqui na nossa região, aqui da Casa, a questão do emprego, de trabalho, tem muitos que são daqui, mas que são arrendatários, que trabalham nas fazendas, sabe? Então, vão trabalhar nas fazendas, né, e acabam saindo. Muda porque a nossa região aqui é muito diversa (E29, 2013).

Assim, de modo a estabelecer um recorte metodológico mais profícuo às análises pretendidas, optou-se para esta abordagem, considerar as dinâmicas inerentes às relações apuradas entre a Pedagogia da Alternância e o poder público, assumido como Estado, em termos de elementos teóricos<sup>49</sup>, e esferas de União, Estados e Municípios, em termos de instâncias estabelecidas. Além disso, tal análise só possui sentido, se justificada a partir da própria trajetória do estudo que a fez emergir. Neste sentido, é importante ressaltar, que tais relações nem sempre foram assumidas como preponderantes, ou categorias analíticas *a priori* para a presente tese. Todavia, a partir das participações nos eventos citados no capítulo metodológico, bem como no processo de apropriação sobre a temática por meio da construção do referencial teórico, os indícios acerca deste sujeito coletivo foram tomando proporções e implicações que não poderiam ser ignoradas.

Ademais, a partir dos estágios de vivências, nas Casas Familiares e dos discursos manifestos, notadamente, as proliferações discursivas acerca dos vínculos junto ao poder público, suas ações ou omissões, bem como dos limites e

---

<sup>49</sup> A perspectiva de Estado adotada para o estudo dialoga com os elementos conceituais elaborados por Michel Foucault, a partir das concepções de governamentalidade e das lutas políticas. Como esclarece Araújo, tais lutas “não deveriam ser travadas apenas contra as grandes organizações capitalistas, instituições e práticas que favoreçam a governabilidade através de numerosas estratégias e táticas existentes nas mais ínfimas relações de saber, de poder e de produção de verdade (2001, p. 16).



possibilidades decorrentes dos processos de legitimação, reconhecimento e financiamento das iniciativas em torno da Pedagogia da Alternância, se constituíram em enfrentamentos não só significativos, mas relevantes elementos dos tensionamentos e problematizações da temática em estudo, implicando, portanto, para uma análise mais acurada de tais circunstâncias. Os excertos a seguir, foram importantes para tal assentamento:

Então, cada Casa tem brigado, brigado e assim, a indignação é que você fala da Casa Familiar... Nós fomos ao município e o Secretário da Agricultura estava lá. Eles elogiam o modelo, elogiam o trabalho da Casa, mas nós nunca conseguimos trazer a Secretaria da Agricultura e a sua cúpula pra mostrar que a Casa Familiar existe. Nós estamos trabalhando nesse processo, digamos, conjunto com as Casas, até porque política pública você pode destinar ela pra esses jovens que estudam na CFR (E19, 2012).

Todos os governantes com quem você for falar elogiam, mas não se tem ações. Eu tava em 2008 e nós tínhamos uma situação, e nós não andamos, porque as portas fecharam. Se eu pudesse ao menos fazer uma pergunta pro Secretário: "Porque não se investe? Porque se fala tanto que é bom e não se investe? Quais são os medos que você sente com isso? (E16, 2012).

Ante o exposto, um primeiro aspecto a ser analisado referiu-se às demandas em torno da compreensão e do estabelecimento de pontes engendradas às condições materiais de estruturação das Casas Familiares e aos elementos simbólicos atrelados, principalmente no sentido das lutas históricas acerca da educação do campo, como projeto político e pedagógico. Neste sentido, um dos argumentos construídos para tal análise tem como origem as reivindicações dos movimentos internacionais de formação por alternância, cuja representação tem se dado pela AIMFR. Assim, ao afirmarmos que a Pedagogia da Alternância, para além de um processo de formação pedagógica, constitui-se também como processo de formação política, intenciona-se aproximá-la dos embates presentes na arena das políticas públicas.

Neste sentido, destaca-se a chamada Carta de Lima, elaborada por ocasião do IX Congresso Internacional da AIMFR, no ano de 2010, que apontou como um dos elementos essenciais de análise, as implicações entre Pedagogia da Alternância e o Estado. À época, grande parte das reivindicações manifestas no referido documento, convergiam para as circunstâncias que nos deteremos com

maior profundidade, quais sejam, os processos de legitimação, reconhecimento e financiamento desta modalidade de formação, como se pode verificar a seguir:

Desejamos e solicitamos que:

- Exista um marco legal adequado aos CEFFA que responda e reconheça suas especiais características e que permita o desenvolvimento do Sistema de Alternância em todo seu potencial. Para isso, é necessário que este Sistema seja tomado como uma política pública e que se financie com fundos públicos, como condições de justiça.
- Os formadores dos CEFFAS, os monitores, recebam uma formação específica adequada e um salário digno.
- Que os Estados reconheçam a figura do monitor como um formador que requer um status diferenciado, de acordo com as características especiais de seu trabalho.
- Que as famílias possam participar na seleção, avaliação e continuidade dos monitores, na elaboração e aprovação do plano de formação e na definição do projeto pedagógico de cada CEFFA.
- Que os CEFFAS, ao ser instrumentos de desenvolvimento, estejam presentes nas políticas públicas multisetoriais (educação, agricultura, juventude, família, mulher, desenvolvimento social, trabalho...). Somente assim, com a sinergia dos diferentes setores e atores, se poderá melhorar as condições de vida das populações rurais.
- Que as Uniões, Federações Nacionais e Regionais dos CEFFA, se constituam em organizações fundamentais para velar pelo cumprimento dos princípios do Sistema de Alternância nos CEFFAS para que estes não se desvirtuem.
- Que a AIMFR como movimento, fiel a seu enfoque personalista, acompanhe a seus membros para que não percam os princípios filosóficos e político-pedagógicos que os animam (AIMFR, 2010, p. 1 e 2).

O que se verifica nas reivindicações acima são pautas tomadas como nevrálgicas no âmbito das discussões dos movimentos por alternância, e representam para além de uma necessidade de marcos legais, o reconhecimento e a elaboração de políticas públicas que contemplem as especificidades não apenas de formação, mas das posturas políticas assumidas pelos movimentos do campo, que ensejam sua efetiva participação. A Carta de Lima, neste enfoque, estabeleceu uma síntese acerca dos principais desafios apresentados, quais sejam, marcos legais que garantam o direito à educação contextualizada e de qualidade, políticas públicas com vistas ao reconhecimento da Pedagogia da Alternância, para além dos marcos regulatórios vigentes, alicerçados em políticas de financiamento público e na formação de monitores, bem como da política de remuneração adequada aos

mesmos. Outro ponto importante considerado na Carta se refere à questão mais ampla, que significa considerar políticas públicas num panorama dialógico para além da educação, com vistas ao desenvolvimento e fortalecimento da agricultura familiar, o acesso facilitado ao crédito, ao protagonismo juvenil e às questões de gênero, por exemplo. Logo, a Carta de Lima, revestir-se-ia de representação material e simbólica para esta tese, principalmente por anunciar, juntamente com as demais discussões realizadas no evento da AIMFR, os embates e contradições que posteriormente seriam verificados no contexto local das Casas Familiares.

Para tanto, é importante reconstruir algumas dinâmicas vivenciadas pelas Casas Familiares Rurais e do Mar investigadas, de modo a se trazer à luz relevantes elementos de análise. Em se tratando de relações estabelecidas entre as Casas Familiares e o poder público, evidencia-se atualmente, situações distintas entre os Estados do Paraná e Santa Catarina, e o Estado do Rio Grande do Sul. Uma das distinções estabelecidas se refere ao fato de que nos dois primeiros Estados, os processos de legitimação e de reconhecimento da formação no âmbito das Casas Familiares Rurais, estruturada em alternância, possuem marcos regulatório e legislativo formalizados pelos Estados. Em aspectos operacionais, significa dizer que há o reconhecimento formal da formação dos jovens, por meio da certificação tanto do Ensino Médio, quanto do Ensino Fundamental em atividade nas Casas Familiares. Contudo, verifica-se no caso paranaense, que em termos históricos, apenas na década de 1990, como decorrência do acirramento das lutas que à época envolviam as questões agrárias e da agricultura familiar, as mobilizações por parte do Estado se tornam mais participativas:

Num momento político, final dos anos de 1990, em que os movimentos sociais conquistaram espaço na agenda política e que as questões étnicas, ecológicas e socioculturais têm sido discutidas, faz-se necessário apontar algumas diretrizes, com o caráter de contribuições, para a educação do campo. Cabe destacar que o conteúdo deste texto tem estreita relação com o debate empreendido nos diversos espaços públicos de “encontro” entre sociedade civil organizada e o Estado do Paraná, a exemplo dos Seminários Estaduais de Educação do Campo promovidos desde o ano de 2004, pela Coordenação da Educação do Campo/SEED, com apoio do Ministério da Educação (MEC) e com a participação dos movimentos e organizações sociais, Secretarias Municipais de Educação, universidades públicas e dos encontros pedagógicos com os professores da rede pública de ensino (SEED, 2006, p. 15).

Outro argumento, situado em termos históricos relevantes do ponto de vista de legitimação pelo poder público acerca da alternância como possibilidade, refere-se à inserção da temática e do respectivo reconhecimento no âmbito da Educação, que se deu por meio da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96. No bojo de sua construção e elaboração, pôde-se verificar também a mobilização das Casas Familiares neste sentido.

A minha intenção, eu lembro quando eu fui conversar com o Darci Ribeiro, quando ele tava fazendo a reforma da LDB. Foi, né? A reforma da LDB, diretrizes e bases da Educação, né, pedindo que ele incluísse na DB a possibilidade de a gente reconhecer é, a Pedagogia da Alternância como uma pedagogia no Brasil, como uma pedagogia oficial, né, uma oficial. (...) (POLONI, em entrevista a TEIXEIRA, 2007).

Entretanto, as circunstâncias nas quais são realizadas tais certificações chamam a atenção, no sentido de evidenciar uma importante relação de controle e vinculação entre as Casas Familiares Rurais e o poder público. Deste modo, nos Estados do Paraná e Santa Catarina, a Casa Familiar Rural ou do Mar, formalmente, encontra-se atrelada a uma escola urbana, integrante do sistema estadual de educação, a chamada “escola base”. Em termos de operacionalização, ao Estado compete ceder professores responsáveis pelas disciplinas do núcleo básico e de seus respectivos ementários e conteúdos, enquanto, aos monitores, compete a formação técnica de acordo com as características determinadas pelos Planos de Formação, elaborados em conjunto com a Associação. A seguir, é apresentada a regulamentação vigente no Estado do Paraná, que tem por finalidade especificar as áreas atinentes ao referido núcleo básico:

- Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que compreende as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte, a formação do professor deverá ser Letras Português/Inglês.
- Na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, que compreende as disciplinas de Matemática e Ciências para o Ensino Fundamental, a formação do professor deverá ser em Matemática ou Biologia/Ciências.
- Na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, no Ensino Médio, o conteúdo a ser desenvolvido será dividido para dois professores: para as disciplinas de Física e Matemática a formação do professor deverá ser em Matemática ou Física e para as

disciplinas de Biologia e Química a formação do professor deverá ser em Biologia ou Química.

- Na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, que compreende as disciplinas de História, Geografia e Ensino Religioso para o Ensino Fundamental, a formação do professor deverá ser em História ou Geografia.

- Na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, que compreende as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia para o Ensino Médio, a formação do professor deverá ser em História ou Geografia ou Filosofia ou Sociologia (SEED, 2010, p. 1-2).

O que se percebe, a partir das estruturações acima, e que também puderam ser verificadas nas Casas Familiares, é que tais orientações têm sido acatadas pelo Estado e pelas Casas Familiares. Entretanto, trata-se de perspectiva diferenciada e sujeita a questionamentos, na medida em que os professores integrantes das carreiras do magistério muitas vezes têm se deparado com dificuldades não só no que concerne à apropriação dos instrumentos da Pedagogia da Alternância e de suas concepções para além do contexto pedagógico, mas também das demandas oriundas de formação em outras áreas do conhecimento, não contempladas em suas formações de base e sem a contrapartida de um processo de formação docente adequado.

Outro fator de grande relevância a ser comentado diz respeito ao fato dos certificados de conclusão do Ensino Fundamental ou Médio serem emitidos sob a perspectiva de que os jovens formandos das Casas Familiares Rurais são egressos da escola urbana, constando apenas em campo de observações que o mesmo realizara seu processo formativo em alternância em Casa Familiar Rural ou do Mar. Ao nos depararmos com tais situações, foi possível compreender com maior efetividade o que então acenava a Carta de Lima, ao enfatizar a necessidade de reconhecimento da Pedagogia da Alternância como política pública, bem como de um marco regulatório que consolidasse os sistemas de formação nesta modalidade, reconhecendo, por conseguinte, suas singularidades. Mais do que isso, foi possível contatar que os marcos regulatórios existentes para os dois Estados ainda estão apoiados na distinção entre campo e cidade, no qual a escola urbana, à medida em que é o agente preposto do Estado, e que reconhece e certifica a trajetória de formação, estabelece ainda que em dimensão simbólica, a hierarquização entre escola e Casa Familiar.

Tal hierarquização, é importante ressaltar, parece ultrapassar a relação campo-cidade, para pôr em relação de superioridade a escola frente a Casa Familiar, o Estado, frente às Associações de pais, os jovens em formação da cidade e os jovens em formação do campo, a educação rural e a educação do campo. Tal perspectiva também impõe analisar a desconsideração em torno da Casa Familiar Rural como espaço técnico e objeto inserido na diversidade de tempos e espaços, pressupostos da Pedagogia da Alternância. Mais do que isso, implica na desconsideração das distintas relações que ali também se reproduzem, desqualificando/desconsiderando o projeto educativo no qual seus pilares estão fincados. Caldart, ao desenvolver junto aos sujeitos do campo, a argumentação em torno da necessidade da construção da “escola do campo”, permite-nos estabelecer uma analogia eficiente em termos analíticos:

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo... prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade. (CALDART, 2011, p. 157).

No que tange à situação enfrentada pelo Estado do Rio Grande do Sul, há distinções consideráveis em relação ao processo de legitimação e reconhecimento da formação no âmbito das Casas Familiares. Isso significa dizer, que a formação técnica realizada nas Casas Familiares é certificada apenas para fins de Curso Técnico, na maior parte dos casos em Agricultura, todavia, não correspondendo à formação respectiva do Ensino Médio, que no Estado, se dá em escolas convencionais, sejam urbanas ou rurais e são por elas certificadas. Assim, até mesmo as dinâmicas de alternâncias vivenciadas nas Casas Familiares do Rio Grande do Sul, possuem características próprias. Se no caso do Paraná e Santa Catarina, os jovens em formação frequentem a Casa Familiar tanto para cursar o Ensino Fundamental ou Médio, quanto para a qualificação técnica, no caso do Rio Grande do Sul, as alternâncias são realizadas de modo que os jovens em formação freqüentem a escola para cursar o Ensino Médio em um período e em outro o curso

de qualificação técnica na Casa Familiar, pernoitando na mesma. Enfatiza-se, ainda, a importância tomada pela universidade no âmbito das Casas Familiares Rurais no Estado, principalmente representado pela URI. Verifica-se assim, os vínculos estabelecidos no sentido de apoiar e subsidiar a Casa de Frederico Westphalen, denominada Universidade do Agricultor, juntamente com as famílias e outras instituições interessadas, tais como a Igreja Católica e a ARCAFARSUL<sup>50</sup>. Os excertos nos auxiliam a compreender as dinâmicas inerentes a este panorama:

Hoje no Rio Grande está Frederico. (...) Eu sempre digo assim: o Rio Grande do Sul é a Casa de Frederico, né. A hora que ela capenguear todos capengam juntos, né. Só que eles estão firmes ali, né, na URI. (...) Mas são umas casas firmes. Antigamente tinha dez em um mês, no outro tinha duas, abria lá em cima, fechava outras... Então já se desgastou muito o... o nome da Casa em certos municípios. (E8, 2012, p. 3).

Ah! No Rio Grande do Sul, olha a gente andou muito, desde a Campanha Gaúcha, até... no Rio Grande a coisa nunca andou viu... abria hoje três, quatro e fechava duas e foi sempre meio... é... vamos dizer assim...(...) a turma aqui do Paraná e de Santa Catarina, era uma turma firmona, assim, vamos dizer. Lá, dava muitas, uma... nós tínhamos um poder já nesta época, né, no Paraná. Em Santa Catarina a prefeitura bancava os técnicos e no Rio Grande eram técnicos da prefeitura... esqueci de falar disso. As prefeituras não queriam nada... (ZANELLA, em entrevista a TEIXEIRA, 2008).

É interessante estabelecer também, em termos de pontes junto aos movimentos vivenciados pela Pedagogia da Alternância as atribuições destinadas à atuação da universidade junto ao movimento, tanto no que diz respeito à continuidade da formação dos jovens, bem como das expectativas em torno da formação docente:

E se a universidade não começar um trabalho de pesquisa, começar a botar isso na mídia, dizer que é importante, que tem que manter a agricultura familiar, nós vamos sentir o peso quando a agricultura nossa se transformar em empresarial. Aí nós vamos colocar na mídia que o nosso agricultor tem dinheiro, para poder estocar (produtos). Hoje o nosso agricultor não tem dinheiro pra estocar, então, produz e vende. Daí quando cair na mão do empresário nós vamos ver o que custa um quilo de arroz, de feijão. Aí nós vamos saber o que custa. Hoje a gente não valoriza os produtos da agricultura familiar,

---

<sup>50</sup> Informações extra-oficiais obtidas no fechamento deste trabalho indicaram que os convênios estabelecidos entre as entidades teriam sido rompidos.

então a gente tá comendo barato. Deixa cair na mão das grandes empresas isso aí (E2, 2012, p. 2).

Tem jovens que se formaram aqui e infelizmente deixaram a propriedade, e tão fazendo curso superior e os pais tão extremamente preocupados do aluno não voltar. E tá ficando o pai e a mãe, por uma falha, de repente nossa, de não ter começado a pensar isso antes. Tem pessoas que hoje quando você fala que tem que trazer o ensino superior pra dentro da Casa Familiar Rural diz que isso é loucura: “Você tá ficando louco!!!”. Eu digo que não é a casa, mas por meio desses parceiros. (...) O cara do meio urbano, ele sai do serviço, pega um ônibus aqui e vai toda a noite, e quase não aguenta. Agora, você imagina aquele que tem que sair lá do interior, vir até aqui, ele não aguenta, ele acaba desistindo. Então, é uma das preocupações (E4, 2012, p. 3).

Diante das dinâmicas destacadas, torna-se importante considerar suas implicações ao processo de desenvolvimento e expansão dos movimentos por alternância, com base nos modelos estabelecidos pelas Casas Familiares Rurais e do Mar, no Sul do Brasil. Tal argumento reside na diferenciação verificada no número de Casas Familiares existentes nos três estados. Resta, porém, justificar que os arranjos entre Casas Familiares e poder público, percebidos nos Estados do Sul do Brasil dialogam com esfera mais ampla, vivenciada também por outros países membros da AIMFR. Tais países constituíram, como a tônica do evento realizado em Lima, a necessidade de legitimação e reconhecimento por parte do Estado, à formação desenvolvida nas instituições vinculadas à Associação<sup>51</sup>. Tal perspectiva permitiu conjecturar que a Pedagogia da Alternância estaria apoiada em estruturas mais porosas do que se supunha, implicando para uma análise mais acurada sobre tal circunstância. De igual forma, resta consubstanciado que tais reivindicações sobre os reconhecimentos da formação por alternância estão inseridas numa espécie de conformações dos modelos de Estado e de Governos, cuja diferenciação está distante de ser alcançada, conforme se visualiza no quadro síntese elaborado por Puig:

---

<sup>51</sup> Para García-Marirrodiga e Puig (2010), as concepções em torno da Associação no âmbito dos CEFFAS se referem ao grupamento de pessoas ou entidades, que com um patrimônio próprio, se unem para obter finalidades temporárias ou permanentes (culturais, econômicas, assistenciais, científicas, etc.) de forma conjunta, superando os interesses individuais, criando sinergias.



QUADRO 6 – DINÂMICAS DE RECONHECIMENTOS DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA

<b>País</b>	<b>Ministérios</b>	<b>Reconhecimentos</b>
<b>França</b>	Ministério da Agricultura, governos regionais, Ministério da Educação e outros	Títulos oficiais. Permitem acesso a estudos superiores.
<b>Argentina, Brasil, Espanha e Uruguai</b>	Ministério da Educação, Ministério do Trabalho, Ministério da Agricultura, Ministério do Desenvolvimento Agrário e Secretarias Estaduais de Educação	Títulos oficiais. A maioria permite acesso a estudos superiores. (Autorizações recentes – 2001/2003)
<b>Peru, Filipinas e Canadá</b>	Ministério da Educação	Títulos oficiais. Permitem acesso a estudos superiores.
<b>América Central</b>	Ministério da Educação e Ministério do Trabalho	Na maioria dos casos é ensino informal. Em outros, são conferidos títulos oficiais e permitem acesso a estudos superiores.
<b>Itália</b>	Governo Regional	Certificado. Não permite acesso a estudos superiores.
<b>Portugal</b>	Ministério do Trabalho	Certificado. Permite acesso a estudos superiores.
<b>Moçambique</b>	Ministério da Educação	Certificado. Permite continuar estudos.
<b>África</b>	Não há apoio. Ministério da Agricultura e outros	Certificados sem acesso a estudos superiores e sem reconhecimento oficial na maioria dos casos.

Fonte: PUIG, 2006<sup>52</sup>.

O que se pode perceber das sínteses acima, são as similaridades dos órgãos e instâncias de legitimação e reconhecimento, restritos aos espaços ministeriais que tem como área de atuação as questões agrárias, educação e trabalho. É importante comentar que tais imbricações não podem ser concebidas ao acaso, mas imbuída de intencionalidades construídas historicamente também a partir dos movimentos sociais do campo junto a instâncias governamentais ligadas à educação, agricultura e trabalho, que possuíam como questão basilar a relação educação-trabalho:

Todavia, como sujeitos coletivos forjadores da história, os Movimentos Sociais Populares do Campo formulam estratégias de

<sup>52</sup> O autor não apresenta justificativa para a distinção que faz entre Moçambique e o continente africano.

luta e ocupação da terra e, nessa caminhada, gestam, também, as propostas de educação que lhes interessa. A Pedagogia da Alternância, que articula o trabalho agrícola à educação escolar é uma destas propostas. Por isso precisa ser vista na dimensão histórico-dialética de apontar para o trabalho na sua perspectiva de emancipação humana e, ao mesmo tempo, de se confrontar com os limites estruturais com que o capital, em seu movimento constante de reprodução/acumulação, reage ao processo de organização dos Movimentos Sociais Populares do Campo (RIBEIRO, 2008b, p. 12).

Assim, o pano de fundo emergente para análise e discussão das relações estabelecidas entre a Pedagogia da Alternância e o Estado fora igualmente pautado pela relevância das políticas públicas e os tensionamentos entre autonomia e cooptação, resistências e coligações. Todavia, pensar acerca da Pedagogia da Alternância, no contexto das Casas Familiares Rurais, em específico, e na Educação do Campo, em sentido amplo, significa também compreender as disputas a partir da complexa questão sobre a transferência de poderes. Ressalte-se aí, as perspectivas assumidas pela Associação no bojo dos sistemas de formação por alternância:

no caso dos CEFFA, essas pessoas – principalmente as famílias – que tem um patrimônio próprio – social, cultural, etc. – se unem para obter uma finalidade definida: a educação e a formação de seus filhos que lhes permita construir um futuro melhor. Eles descobrem que sozinhos, individualmente, não podem; e que juntos, superando dificuldades e obstáculos de todo tipo, conseguem essas metas pretendidas (GARCÍA-MARIRRODRIGA E PUIG, 2010, p. 59- 60).

Como decorrência das transferências de poder produz-se os comprometedores efeitos de enfraquecimento da Associação, por meio da constituição de um sistema que não se pode considerar monolítico, mas tensionado e que se manifesta em práticas materiais e simbólicas que podem implicar numa progressiva desconexão das tramas sociais residentes nas bases do movimento, ou seja das famílias, dos jovens e do local no que diz respeito à busca de soluções contextualizadas e na responsabilidade compartilhada. Logo, a Pedagogia da Alternância também está inserida neste panorama, indicando contradições e limites consistentes aos seus pressupostos:

Em alguns casos, a existência da Associação local é pura teoria. A distância entre os promotores membros do grupo inicial e realidade local, vai aumentando progressivamente. Essa situação nos levaria a concluir que as instituições que mantêm um sistema monolítico não

participativo tem o poder (que outorga a força do dinheiro e da legislação), mas, não o prestígio (que é concedido pelas pessoas) (GARCÍA-MARIRRODRIGNA e PUIG, 2010, p. 123).

Todavia, em que pese algumas circunstâncias de distanciamento apontadas pelos autores acerca da Associação, o que se depreende no contexto das Associações vinculadas às Casas Familiares Rurais, objetos desta análise, são posturas particulares diferenciadas. Isso significa considerar tomando como base as perspectivas acerca das organizações dos movimentos sociais, de ações coletivas, mas que também são determinadas pelo engajamento e aderências individuais, portanto, heterogêneas. Contudo, chamou a atenção a regularidade de excertos que apontaram para posturas efetivas de pais e mães componentes da Associação, não apenas no sentido de legitimar os projetos formativos em torno das Casas Familiares, mas, especialmente, participar em sua construção:

Eu vejo que sim. Ontem eles queriam ir pro rio pescar. Tem um rio lá embaixo e eles vão pra lá e pescam. Esses dias eles foram lá e mataram, olha, sem mentira nenhuma, o (peixe) mais pequeno era assim... queria tirar uma foto, pra tirar, mas o meu celular tava ruim, pra mostrar pra vocês a foto. Eu ia vestir uma camiseta da escola e ia tirar a foto, mas é um abençoado que não deu pra tirar. Eu queria tirar. Eu tenho orgulho mesmo. (...) Eu levei lá pra dentro o Oliver, o Diego que é do tempo do Valentim, amigo do meu filho, quero ver... o primo deles, o Jonata, sei que levei um monte de gente pra lá, fui enturmando e tenho orgulho de dizer que vou levar mais ainda. (E14, 2012).

A mãe que bota o filho lá não se arrepende. E eu discuto por causa daquilo lá. Discuto! Eu participo. Eu tive reunião lá. Aí saí daqui era oito e pouco, cheguei em casa cinco e pouco da noite. Eu não tenho pressa de ir embora. Não tenho pressa. Eu não quero nem saber se tiver que dormir, ficar aqui, eu fico. Gosto mesmo da escola. Discuto lá. Deus me livre de ver alguém falando de lá. Sim, que esses tempos deu uns probleminhas lá, que a escola quase fechou, meu Deus, eu cheguei chorar, chorar! (E18, 2012).

Porque aquela escola pra mim, meu Deus do céu. Se vocês falassem agora assim, ó: “Eu tô buscando tu pra ir lá”, eu digo “Eu já tô arrumada, pode vir”. Eu ia seguido, duas ou três vez por semana eu ia lá, né. (E21, 2012).

Ante o exposto, e com o intuito de explorar os aspectos da materialidade de tais evidências, os olhares em torno dos referenciais teóricos acerca do tema,

bem como as manifestações discursivas acerca das relações entre Casas Familiares e o poder público nos direcionaram para as repercussões atinentes às dinâmicas dos financiamentos e demais recursos atrelados à sustentação financeira dos sistemas de formação por alternância, comprovadamente atrelados ao financiamento de origem pública:

**QUADRO 7 – FONTE DOS FINANCIAMENTOS E FORMAS DE PAGAMENTO DOS SISTEMAS DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA**

País	Financ. Público	Famílias	Outros	Financiamento majoritário e sistema de pagamento
	% sobre o total			
<b>França</b>	70	25	5	Ministério da Agricultura e governos regionais com pagamento através das associações locais
<b>Itália</b>	80	10	10	Governos regionais
<b>Espanha</b>	60	30	10	Governos regionais com pagamento direto aos formadores
<b>Portugal</b>	80	15	5	Ministério do Trabalho com pagamento direto aos formadores
<b>Brasil</b>	75	15	5	Administração Pública Estadual e/ou Municipal com pagamento direto aos formadores, cessão de pessoal, financiamento direto para a Associação local ou para a Regional.
<b>Argentina</b>	85	10	5	Ministério da Educação com pagamento direto aos formadores.
<b>Peru</b>	60	10	30	Ministério da Educação com pagamento direto aos formadores.
<b>Uruguai</b>	10	70	20	Sobretudo famílias, mas com uma pequena ajuda do Governo da República desde 2006
<b>Filipinas</b>	20	15	65	Instituições beneficentes e Ministério da Educação
<b>Canadá</b>	75	20	5	Ministério da Educação com pagamento direto aos formadores
<b>América Central</b>	80	5	15	Ministério da Educação, Trabalho, etc. com pagamento direto aos formadores
<b>Moçambique</b>	38	5	57	Ministério da Educação e consórcio de ONG's (ISU, COSENO, ADIF, DISOP, SIMPR, ESSOR)
<b>África</b>	5	75	20	Famílias no sentido amplo da palavra e ONG's

Fonte: PUIG, 2006.

Em linhas gerais, as configurações admitidas pela dinâmica dos financiamentos, bem como de suas fontes, prioritariamente públicas, dão origem, a pelo menos, quatro suposições que dialogam entre as instâncias internacionais e o quadro geral percebido nas Casas Familiares, objetos deste estudo. A primeira suposição indica a concentração dos financiamentos a partir de Ministérios da Educação na maior parte dos países, ou seja, estabelecendo como lócus privilegiado de busca por recursos e marcos regulatórios, por decorrência, as pastas vinculadas a tal seara. A segunda suposição está alinhada à perspectiva de que os países que não possuem financiamento público estável se deparam com limites mais acirrados, tendo em vista a insuficiência de recursos ao contar apenas com o subsídio das famílias. A terceira suposição está atrelada aos sujeitos responsáveis pela formação, tais como professores ou monitores. Nesta perspectiva, concebe-se que nos países nos quais estes sujeitos compõem os quadros do funcionalismo público, há um distanciamento entre os movimentos inerentes à Pedagogia da Alternância, no âmbito da Educação do Campo e os responsáveis pelos processos de formação. Uma quarta suposição, todavia, e que de certo modo, integra as anteriores, diz respeito às possibilidades de cooptação e desvirtuamento das concepções pedagógicas e associativas:

Ao propor a formação em trabalho-educação alternando tempos/espacos de prática-teoria-prática, de fora do Estado, porém dependendo deste para a manutenção do espaço, pagamento dos professores, aquisição de material didático, aflora, com muita ênfase, a questão da autonomia dos movimentos sociais fazerem educação escolar em confronto com a função histórica do Estado de controle da educação oferecida, principalmente, às camadas populares (RIBEIROa, 2008, p. 08).

Tais preocupações podem ser verificadas desde os movimentos iniciais da Pedagogia da Alternância no Sul do Brasil, a partir das falas de Poloni, representante do poder público (municipal e estadual):

O currículo da escola, da Casa Familiar é um currículo que, sempre tem que ser um currículo diferenciado porque ele tem que transmitir a realidade da região, do local. E o currículo tem que ser montado em cima da realidade do, daquele, daquele, daquele local onde as pessoas moram, habitam, das suas necessidades. Porque a Casa Familiar Rural tem como objetivo ensinar as pessoas a fazer melhor o que já fazem e depois fazer a diversificação e entrar em outros

conhecimentos gerais. (...) (POLONI, em entrevista a TEIXEIRA, 2007).

Assim, ao verificarmos de modo mais atento o caso brasileiro, se pode constatar as várias estratégias de financiamento no que tangem as iniciativas voltadas à Pedagogia da Alternância. Tais estratégias trazem como indícios, a relevância constituída pela atuação de poderes públicos intermediários, principalmente, de estados e municípios, por meio da cessão de professores ou ainda, pelo pagamento de monitores. A configuração do quadro traçado por Puig consistiu num argumento teórico sólido, na medida em que ao avançar sobre o lócus de pesquisa, ou seja, as Casas Familiares Rurais ou do Mar averiguadas, seus sujeitos, ao discutirem sobre as fontes de financiamento que as mantinham ressaltaram estratégias diversas, principalmente no que diz respeito à tensão entre autonomia e cooptação pelos projetos do Estado em disputa com os projetos assumidos pelas Associações.

Deste modo, foi possível verificar que em termos de participação do Poder Público, as Casas Familiares Rurais que mais se destacam em termos de estrutura física, disponibilidade de recursos financeiros, e de transporte, por exemplo, são as que possuem vinculação mais estreita com os poderes locais, principalmente, representado pelas Prefeituras. No caso paranaense, bem como do Estado de Santa Catarina, há que se considerar, ainda, as implicações decorrentes dos processos de cessão de professores que são responsáveis pelas disciplinas de núcleo básico:

Nós temos uma estrutura aqui, vinculado ao Estado, que muitas vezes não somos nós, a Associação, a gestão da casa familiar que opta pelos professores. Entra num sistema estadual. Então o professor se inscreve, tem a pontuação lá, e conforme a pontuação eles são remanejados pra cá. Eles optam, mas depois da pontuação. Então, tem todos os projetos aqui que a gente tem que conversar e durante o ano eles podem estar saindo ou não do projeto. (E35, 2013).

Se espera esse reconhecimento do trabalho nosso. Então, vejo assim, que ainda, em nível de Governo, ganhou bastante força, por conta de a ciência estar por trás disso, dando respaldo, uma consistência desse movimento nosso, né. Mas nós trabalhamos hoje porque gostamos, porque financeiramente não compensa, sabe. Desde que começou até agora não teve um avanço significativo nesse sentido, né. Então, eu acho que seria o maior entrave. Eu

acho que assim, porque no momento em que houve essa capacitação, um estímulo, monitores e professores, e uma política mais alinhada, aí sim. O que a gente propõe aos jovens... olha assim, a gente trabalha com uma camada assim que é bem dividida. Então, eu acho que seria mais ou menos assim. (E4, 2013).

Contudo, na maioria das casas, evidencia-se que as fontes de recursos para pagamento de salários dos monitores, técnicos na maioria das vezes, tem como fonte ou a Associação de Pais ou a ARCAFARSUL, por meio de verbas públicas, ou então, em casos mais raros, mas não menos significativos, de empresas, que vinculam-se às Casas Familiares no intuito de desenvolver projetos pontuais, como o projeto de Educação Ambiental, realizado a partir de convênio com a Casa Familiar do Mar, de São Francisco do Sul, junto à uma empresa do setor metalúrgico. No decorrer do projeto os jovens em formação atuaram como educadores ambientais e guias em trilhas ecológicas, como se verifica no depoimento, a seguir:

O que a empresa no Brasil tem que fazer? Se tu quer abrir uma empresa, tu compra uma área x, 30% dela tem que permanecer verde. Por exemplo, tu compra um morro ali, tem que deixar 30% de área verde, intocada. Aí, o que é que eles fizeram? Junto dessa área verde, eles fizeram um canteiro de mudas, para semear mudas, manusear, fazer certinho, plantar, e eles fizeram uma trilha ecológica, no meio da mata. Aí então, eu auxiliava como educador ambiental, ali. Recebi um curso. Recebia gente de 0 a 60, 70 anos. As escolas levavam. A universidade de Itajaí já veio visitar ali, a de Joinville também (E 13, 2012).

Ante o exposto, o que se apontam nas lógicas de atuação do Estado diante da perspectiva evidenciada no âmbito das Casas Familiares analisadas, a partir dos limites à sua autonomia e sustentação, em termos de movimento, refere-se ao que García-Marirrodriaga e Calvó (2010) definem como o risco ao bloqueio, entorpecimento e o impedimento do funcionamento por dois meios, transformados em fins: o econômico e o pedagógico, que se traduzem muitas vezes por limitantes, que compreendem: cargas horárias, por meio de critérios pedagógicos que concebem apenas o período de formação realizado em sala de aula, desconsiderando outros espaços de ensino, tais como o trabalho, a propriedade familiar, a vida; a habilitação do corpo docente, que privilegia a especialização ou

formação universitária de modo disciplinar<sup>53</sup>; educação personalizada, a necessidade de conhecer os jovens em formação, de modo a promover um processo de formação contextualizado, de um sujeito concreto; aptidão pedagógica, aspecto atrelado à formação de professores e monitores, o que se verifica em alguns contextos, são cursos teóricos com poucas horas de duração e um mínimo de práticas; instalações e material, nos quais verifica-se a aplicação do rigor da lei de modo a exercer papel fiscalizador no cumprimento de exigências tais como materiais para oficinas ou laboratórios, bem como metragem adequada da sala ao número de alunos.

Tais fatores, ainda precisam ser compreendidos também como limitadores, condicionantes ou dispositivos de anulação por meio de condicionantes econômicos e pedagógicos que tem também repercutido de modo a enfraquecer os vínculos de responsabilidade, compromisso e exercício de poder no que tange as Associações. Os argumentos constituintes desta lógica tem se amparado nas seguintes justificativas: a primeira, ao refutar a condição de espaço público dos centros de formação, ao negar qualquer tipo de ajuda para tais iniciativas sob a alegação de que não são escolas públicas. Todavia, não se pode olvidar da real negação a que se refere à liberdade de iniciativa da sociedade civil e o direito dos pais de escolher a educação considerada mais adequada aos seus filhos. A segunda, ao garantir uma espécie de apoio inconsistente, com base em condições inflexíveis ou inadequadas, como a cessão de funcionários públicos para ocupar os postos de professores. Em outros, casos, onde os professores são funcionários do Estado, se impõem os Diretores, o que hipoteca de forma grave o poder real das Associações e a formação pedagógica necessária e obrigatória para poder cumprir as funções próprias do Monitor, representado, por exemplo, no contexto da chamada escola-base.

---

<sup>53</sup> Para os autores, esta circunstância reforçaria a inexistência de uma complementaridade entre a equipe de professores. A discussão pedagógica estaria em saber quem nos pode demonstrar que o professor de História não está capacitado para ensinar língua, ou que o engenheiro que dá aulas de tecnologia não pode ensinar matemáticas ou física, e que graças a esta polivalência e multidisciplinaridade se favorece a transdisciplinaridade, a transversalidade das matérias, e não o enfoque disciplinar (GARCÍA-MARIRRODRIGA E PUIG, 2010, p. 124)



#### 4.4 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: RELAÇÕES ENTRE FÉ E TÉCNICA

Indiscutivelmente, o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância, a partir das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil, remete-nos, num primeiro momento, como já apresentado nos capítulos iniciais desta tese, à representatividade institucional assumida pela ARCAFARSUL. Contudo, os desdobramentos acerca da composição do corpus analítico, cada vez mais, indagaram sobre as intersecções estabelecidas entre os movimentos de formação rural vivenciados na década de 1930, na França, e os movimentos experienciados no contexto brasileiro e em especial, na região em análise. Além disso, restavam, à época lacunas que induziam a inconsistências acerca do contexto sócio-técnico, educativo e econômico vivenciado no rural francês, cujos referenciais elaborados numa perspectiva mais endógena aos estudiosos da pedagogia da alternância não permitiam avançar de modo satisfatório, ou seja, o movimento na perspectiva textual ganhara (talvez intencionalmente) conotação de movimento autônomo, muitas vezes rareando interlocuções, articulações e agentes a ele atrelados, que implicariam também sobre a técnica. Tal perspectiva é corroborada por Ribeiro:

De início, podemos pensar que essas iniciativas de educação camponesa resultem tão somente de um senso comum construído a partir das práticas sociais dos trabalhadores, os quais reconhecem a importância do vínculo entre o estudo e o trabalho para que seus filhos possam garantir a sobrevivência no futuro. Isso porque a Pedagogia da Alternância não é uma proposta oriunda do pensamento acadêmico. Se, no entanto, atentarmos para a situação da Europa na época em que se desenvolvem tais experiências, o período entre guerras, no caso da França, e o período pós-guerra, na Itália, faremos algumas descobertas relevantes que nos possibilitarão o desvelamento das concepções que as informam (RIBEIROa, 2008, p. 4)

Assim, as razões que justificam tais inquietações e que apesar de inicialmente não constituírem escopo principal do estudo, foram ao longo de seu desenvolvimento tomando proporções mais significativas, tornando necessária uma abordagem mais acurada sobre o feixe de elementos que compunham seu pano de fundo, percebido durante os grupos focais, eventos científicos, bem como de leituras de documentos históricos acerca da Pedagogia da Alternância, teses e artigos elaborados a partir de outras correntes teóricas.

Neste enfoque, a percepção sobre o *corpus* de dados, evidenciava certa heterogeneidade tanto de vertentes em torno dos movimentos no cenário brasileiro, mas também a configuração de um agente em particular que se tornara cada vez mais presente não apenas na materialidade (também simbólica) dos textos, mas nas manifestações por meio de práticas concretas no âmbito das Casas Familiares e nas trajetórias de seus habitantes, qual seja, a Igreja Católica Romana, a partir de várias congregações inseridas nos movimentos locais, como se verá logo a seguir. Logo, debruçar-se sobre a agricultura familiar, a educação do campo e a pedagogia da alternância, ensejaria também compreender os preceitos do catolicismo como presentes.

Este ponto de transição deve-se também, à valiosa contribuição do Professor Doutor Edival Sebastião Teixeira (PPGDR/UTFPR) que propiciou o acesso uma série de documentos (entrevistas, diários de campo, textos de discussão e planejamento, fotografias) elaborados e coletados por ocasião de seus estudos junto ao MEPES, no Estado do Espírito Santo. Tal acervo permitiu estabelecer pontes e distinções importantes entre os movimentos vivenciados entre o Sul do Brasil e aquele estado. Assim, no entendimento de que atualmente a ARCAFARSUL configura-se como a instituição principal de representação das Casas Familiares Rurais e do Mar existentes na Região Sul, era importante recriar um fio condutor que orientasse o resgate de alguns indícios, vestígios históricos que permitissem compreender em aspectos para além da linha do tempo, as articulações, os movimentos e fundamentos contextualizados a esta modalidade de educação do campo.

Isso também significa dizer, que se visualizou como possível contribuição do estudo, reunir fundamentos históricos que evidenciassem os tensionamentos existentes nas sociedades – francesa ou brasileira - e que implicaram na opção política e pedagógica pelos sistemas em alternância no âmbito da educação do campo. Talvez, seja outro intento da presente tese, não apenas no sentido de informar acerca dos caminhos tomados pelos movimentos de formação rural por alternância, mas de problematizar e evidenciar as tensões existentes no histórico embate entre capital, terra e trabalho.

Neste sentido, em que pese, a fundação da ARCAFARSUL datar de 08 de junho de 1991 (ARCAFARSUL, 2012) e as Casas Familiares analisadas terem seus processos de formação principalmente localizados na década de 1990 e início

dos anos 2000, os dados coletados evidenciaram como marco histórico consistente para tal decorrência, eventos anteriores, contextualizados aos movimentos dos povos do campo, no cenário brasileiro, presentes a partir da década de 1970, contrários à modernização conservadora, caracterizada por Silva:

A estrutura e evolução no setor rural na década de 1970 refletem de forma clara uma nova dinâmica do período recente: uma dinâmica que não pode mais ser apreendida a partir dos mecanismos internos da própria atividade agrícola (como a propriedade da terra, a base técnica da produção, a fronteira) e nem a partir da segmentação do mercado interno versos externo. Trata-se agora, de uma dinâmica conjunta do tripé “indústria para agricultura-agroindústria”, que remete ao domínio do capital industrial e financeiro e ao progresso global de acumulação (1999, p. 90)

Os confrontos acirrados no bojo das reorganizações do capitalismo tinham como mote principal, decorrências como o êxodo rural agravado pelo processo de lumpenização<sup>54</sup> dos camponeses, pelo seu endividamento, expropriação das terras, pelos projetos tecnológicos da época e pela profunda reestruturação do setor articulado a uma agenda mundial com vistas ao crescimento econômico. Outra resultante dos embates da época seria o reposicionamento da Igreja Católica em relação aos seus projetos societários que seriam marcados por profundas mudanças de ordem mundial. Inserida num cenário de crise em seu modelo amparado no Estado, na tentativa de conter o abandono de seus fiéis e num claro combate ao comunismo, a Igreja adota um novo modelo, denominado “Igreja dos Pobres”. Tais transformações tiveram como ancoragem o Concílio Vaticano II, realizado entre 1962 a 1965, no pontificado do Papa João XXIII. O processo de “democratização” que se instaurava promoveu mudanças importantes nos seus ritos, como por exemplo, a retomada das línguas nacionais em substituição ao latim, ampliando a participação dos leigos, a interpretação das leituras, irrompendo com as prerrogativas do clero (ALVES, 2008).

O que se verifica no âmbito nacional, ainda que de modo tardio, estaria alinhado ao horizonte dos movimentos franceses associados às CFR's, como anuncia Ribeiro (2008a), a partir dos estudos de Chartier. Em suas elaborações este

---

<sup>54</sup> Para Silva (1999), a lumpenização implicava no fato de que os camponeses brasileiros não eram sequer convertidos em proletários ou membros do exército de reserva, como os bóias-frias. Ou permaneciam como parte da superpopulação relativa no campo, como membros não remunerados da força de trabalho familiar nas pequenas explorações ou eram lançados no urbano.

transcurso, no que tange as novas demandas para a Igreja Católica remonta ao século XIX e início do século XX e visavam por um lado anunciar as problemáticas da desumanização pelo capitalismo e por outro, alertar os riscos de um modelo societário comunista e ateu. Para conter tais forças, a Igreja Católica lançaria mão de uma série de encíclicas<sup>55</sup> papais que consubstanciaram um terreno fértil para que as questões não apenas sobre os processos de formação, mas também para que os projetos técnicos fossem efetivamente inseridos na arena dos debates.

Leão XIII expediu várias encíclicas sobre problemas sociais, com destaque para a *Rerum Novarum* (1891). Pio XI expediu a *Quadragesimo Anno* (1931), comemorando os 40 anos da *Rerum Novarum*; produziu vários documentos contra o fascismo, o nazismo e o comunismo; organizou a Ação Católica no mundo (1922). João XXIII é autor da *Mater et Magistra* (1961) e da *Pacem in Terris* (1963) sobre os progressos da doutrina social da Igreja, as mais completas e esclarecidas. Paulo VI é autor da *Populorum Progressio* sobre o progresso das condições sociais de vida humana (RIBEIRO, 2008b, p. 01)

Além disso, as encíclicas estabeleciam relações consistentes entre a crise agrícola enfrentada pelo rural francês e o esgotamento do modelo técnico adotado. Como apontado por Lagréé (2002), a Igreja surge como porta-voz para a necessidade de uma transformação de técnicas agrícolas e, sobretudo de sua difusão, que impunha-se cada vez mais nos meios dos católicos. Esta correlação entre religião e tecnologia, contudo, carece ser considerada de modo “ni complementarias ni contrarias, ni tampoco representan estadios sucesivos del desarrollo humano. Se encuentran, y siempre se han encontrado, fusionadas, siendo al mismo tiempo la empresa tecnológica un empeño esencialmente religioso” (NOBLE, 1999, p. 17).

Tal postura teria como aporte a atuação de uma nova geração de padres inseridos nas comunidades que, marcados pela encíclica *Rerum novarum*, ensejariam numa tomada de consciência da necessidade de retomar contato com o mundo rural que se tornava cada vez mais distante. A reboque desta atmosfera, o contexto sócio-técnico vigente francês não seria preservado. As primeiras transformações estariam inscritas nos modelos pedagógicos e escolares, justificados

---

<sup>55</sup> As novas encíclicas fomentavam a organização dos cristãos em movimentos sociais leigos, tais como o Sillon, já comentado na capítulo introdutório.

pelas comparações e desníveis entre os países vizinhos da Europa do Norte, consideravelmente mais avançadas neste ponto. Como legitimação de tais dinâmicas, é simbólico o decreto do dia 3 de outubro de 1848, que criava o ensino agrícola. Todavia, esta seria a primeira iniciativa de uma série de ações pautadas pelo processo de reorganização do rural da França, naquele período, estreitamente ligadas à reformas educacionais e clericais:

Em 1898, era criada em Angers, uma Escola Superior de Agricultura, à margem da Universidade Católica, que foi levada a desempenhar um grande papel. A criação contemporânea dos “missionários agrícolas”, no Quebec chamava toda atenção, ainda mais pelo fato de que sua intenção era a mesma: lutar contra o êxodo rural e as tentações da cidade (LAGREÉ, 2002, p. 144)

A partir de tais processos é possível visualizar, sem, no entanto, induzir a constatações apressadas, que os fundamentos dos movimentos por alternância, que desembocariam nas Casas Familiares Rurais do início da década de 30 estavam em fase embrionária, gestado sob fundamentos do catolicismo francês, sob a égide de padrões tecnológicos em transformação e pela mobilização dos agricultores, que contemplavam já, alguma diversidade de tempos e espaços<sup>56</sup>:

O clero estava cada vez mais consciente que a formação inicial dos agricultores era deixado de lado pela escola primária, fosse ela leiga ou católica. Foi então, através do que chamaríamos hoje de formação contínua que este clero auxiliou em dois tipos de ação. O primeiro tipo dirigia-se mais à elite: era a fórmula das “semanas rurais”, inauguradas no sudeste da França por Marius Gonin e divulgada na Bretanha a partir de 1922. Os padres eram chamados a fornecer o nome de jovens de 18 a 40 anos, suscetíveis de se tornarem, por sua vez, “animadores”, nas organizações agrícolas sindicais, nas caixas rurais, nas associações de ajuda mútua. O programa em geral era tripartite, associando ensino moral, dado por um padre, o ensino social, e o ensino técnico, dado por um profissional competente (LAGREÉ, 2002, p. 145).

Neste sentido, verifica-se que, assim como na presente temática, à época, tanto os processos educativos como os padrões técnicos pretendidos resguardavam como pretensão manter os jovens no campo, presença indispensável na exploração da propriedade paterna, mas, ao mesmo tempo, permitir a atualização

---

<sup>56</sup> As chamadas semanas rurais incluíam também excursões de campo, à semelhança das atuais visitas de estudo.

técnica<sup>57</sup>. Ante o exposto, evidencia-se as interferências entre Igreja Católica, por meio da doutrina social, bem como o surgimento das CFR's da França de modo análogo às configurações dos movimentos da Educação do Campo no Brasil, como elucida Ribeiro (2008a), a partir de duas razões comuns: a primeira refere-se ao contexto entre guerras e pós-guerra que marcaram as oposições de forças entre o liberalismo e o comunismo, no qual a Igreja assume o papel de conciliação e uma segunda, o desinteresse do Estado pela escolarização dos camponeses europeus, à semelhança da experiência brasileira.

#### 4.4.1 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO SUL DO BRASIL: TRAJETÓRIAS MARCADAS PELA TÉCNICA E PELA FÉ

A composição acima destaca intersecções consistentes adotadas pela Igreja Católica no âmbito dos movimentos rurais franceses atrelados à Educação do Campo, em geral, e à Pedagogia da Alternância, de modo mais específico. No entanto, o que se vislumbrava no panorama brasileiro, no recorte temporal estabelecido entre as décadas de 1960 e 1970, se também referia a forte atuação desta na organização dos trabalhadores rurais e no movimento eclesial e bases (MEB). Além deste, foram salutares ao arranjo, a denominada JAC – Juventude Agrícola Católica e posteriormente a CPT – Comissão Pastoral da Terra no fortalecimento dos movimentos sindicais do campo. Como hipótese de justificativa para as ações realizadas no período, pode-se citar em termos de fundamentos, documentos como “Igreja e Problemas da Terra”, emanado por ocasião da 18ª Assembleia da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, realizada no Estado de São Paulo, que assinalaram a postura da Igreja Católica de modo a compreender a questão fundiária situada a partir da terra como símbolo da terra prometida, simbolizada como “terra de trabalho e não de exploração como negócio” (CNBB, 1980, p. 2; KUDLAVICZ, 2009). Enfatiza-se assim, a postura contrária à neutralidade da CPT, conforme corrobora um de seus documentos:

---

<sup>57</sup> Tais finalidades também reforçaram os primeiros ensinamentos agrícolas por correspondência, que foram criados, em 1913, pela União dos Sindicatos Agrícolas do Sudeste, rapidamente assumidos pelas escolas católicas de Agronomia de Angers e de Pourpan, perto de Tolouse (LAGRÉE, 2002, p. 146).

Impelidos pelas exigências do Evangelho e em atitude pastoral de serviço pelo povo lavrador, que será sempre o único legítimo sujeito de sua própria história, nos comprometemos com a causa do homem do campo, esmagado por um sistema iníquo de concentração da terra para fins lucrativos e da exploração desumana do trabalho (CPT, 1990, p. 29)

Já no caso das CFR's, a primeira instalação aconteceu em Pernambuco em 1968. No Sul, o projeto teria início no município de Barracão, região Sudoeste, no ano de 1989, expandindo-se a partir de 1991 para os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, também estruturado aos movimentos católicos, como se verifica no resgate histórico da própria ARCAFARSUL: "A origem da Pedagogia da Alternância se encontra, assim, dialogicamente unida à estrutura eclesial o que se caracteriza até nossos dias" (2013, p. 1). Destaca-se, no Rio Grande do Sul, também a importância de outra instituição relevante ao seu processo de implantação, qual seja a URI, que estabeleceu ao longo de sua existência, parcerias consistentes para a consolidação da CFR de Frederico Westphalen, que seria uma base importante para a manutenção das Casas Familiares no Estado.

Em termos de articulação para tal processo, chama a atenção, a ação de dois personagens reconhecidos no cenário político paranaense, especialmente, da Região Sudoeste, que tiveram participação efetiva no processo de planejamento e articulação política para implantação do sistema: o então prefeito do município de Barracão, Sr. Antonio Leonel Poloni, em seu mandato compreendido entre 1985 a 1988, e o então deputado Sr. Euclides Girolamo Scalco, cujos mandatos junto à Câmara Federal estenderam-se desde o ano de 1979 a 1991.

A partir destes personagens, em diálogo como muitos outros, dos quais também a Igreja Católica e os agricultores locais, um rico contexto histórico de informações a princípio pulverizadas, pode ser constituído, obviamente, que não em sua completude, mas cujas trajetórias permitem conceber com maior clareza, como o Sudoeste do Paraná consistiria em campo fértil para as iniciativas em torno da Pedagogia da Alternância.

Convém evidenciar tal iniciativa, num primeiro momento, assumida no campo das políticas públicas e pelo braço do Estado, na medida em que os interesses acerca de um processo de formação para os jovens do campo consistiam num dos eixos estabelecidos por Poloni em seu programa de governo junto à

Prefeitura do Município de Barracão, contudo, ainda sem possuir a Pedagogia da Alternância em seus horizontes:

Surgiu de uma candidatura a prefeito da cidade. Eu fiz uma... eu fui candidato a prefeito da minha cidade, Barracão, e na proposta de administrar o município eu priorizei, e prometi na campanha eleitoral de que eu ia priorizar a educação agrícola... (...) Quando eu fui fazer a campanha eleitoral, eu percebia que o agricultor do meu município, onde eu tava, à semelhança do meu pai, estava fazendo a mesma coisa. Então eu prometi, como professor da cidade, eu prometi a eles que eu iria trabalhar uma formação agrícola para os filhos e para as famílias para elas permanecerem no campo, com viabilidade econômica, quer dizer, com renda (POLONI, em entrevista a TEIXEIRA, 2007).

Diante de tais anseios, o município realizou estudos e parcerias junto ao Ministério da Educação não apenas na captação de recursos para a implantação de um sistema de formação rural, mas também da análise de diversas modalidades de ensino que incluíram os Colégios Agrícolas e os Cursos de Agronomia, que se demonstraram ineficientes como proposta de permanência no campo, como afirmava Poloni:

Escolhemos aleatoriamente algumas escolas e colégios agrícolas e na escola de Agronomia e pegamos o histórico dos últimos anos de formação, de formatura, do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e algumas do Paraná, e mandamos falar com as famílias pra ver. Checamos isso e vimos que esporadicamente algumas dessas pessoas se formavam em Ciências Agrárias e nos Colégios Agrícolas ficavam na casa, voltavam pra casa. A maioria deles não. A maioria deles saíam. (...) Aí fomos ver o porquê disso, fui estudar um pouco mais, me aprofundar, e vi que era o choque que acontecia... E aí o pai não admitia, porque ele há trinta anos fazia aquilo daquela forma e esse choque afastava ainda mais e o filho ia embora. Aí que eu comecei a pensar que eu precisava criar uma escola que fosse mais realista. E que as pessoas ficassem mais próximas, que não se afastassem da família (POLONI, em entrevista a TEIXEIRA, 2007).

O que se verifica no excerto acima evidencia as distinções acerca da educação rural ou “para” o campo, e da denominada educação “do” Campo, esta última com vistas a privilegiar os aspectos do território, bem como de um processo de formação com vistas à permanência e desenvolvimento local e no embate a uma formação “para” o campo, precária e marginalizada. Pelo contrário, a perspectiva



assumida para a política pública de Educação do Campo deveria contemplar no terreno concreto da educação, o reconhecimento de movimentos educacionais a partir do acúmulo de saberes e do fazer dos movimentos sociais. Além disso, “reconhecer as formas de gestão, de organização coletiva, os conteúdos e matrizes curriculares que se concretizam em diferentes experiências, a formação de educadores, os conhecimentos produzidos, entre outros, e assumir a garantia do direito à educação e à formação” (CNBB et. al, 2004, p. 7).

As discussões propostas no município de Barracão, à época, acerca do estabelecimento de uma práxis pedagógica que abarcasse os anseios da comunidade política local e de seus agricultores teve um desdobramento importante a partir das articulações entre seu prefeito e o deputado Scalco, que possuía conhecimentos acerca da experiência francesa das Casas Familiares Rurais, adquiridos em seus estudos junto ao Padre Lebret<sup>58</sup>, especificamente no IRFED<sup>59</sup> – Institut de Recherche et de Formation en vue du Développement, no ano de 1970, naquele país. Durante sua estada no Instituto, Scalco dedicara-se ao estudo da implantação de projetos de educação na área agrícola. É por intermédio de um monitor que é apresentado à AIMFR – Associação Internacional de Movimentos de Formação Rural neste período. A partir deste momento, as concepções em torno da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo começam a rumar para o Sudoeste do Paraná, também pela participação de outro personagem, Sr. Pierre Gilly, vinculado à AIMFR e que desempenharia papel importante na implantação das Casas Familiares no Sul do Brasil, em momento futuro.

Oportuno se torna dizer que a atuação de Euclides Scalco estava vinculada à ASSESSOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural, localizada no município de Francisco Beltrão, Estado do Paraná. A criação da Associação no ano de 1966 estava contextualizada ao controverso e violento

---

<sup>58</sup> Como aponta Angelo (2012) Lebret fora responsável por uma sólida trajetória de estudos e pesquisas realizados na Europa, África e América Latina, concretizando sua ideia de formar um corpo técnico de estudiosos em economia humana e do desenvolvimento harmônico. Enfatiza ainda, a importância de Lebret, em suas atuações no Brasil, a partir da década de 1947, pela fundação do grupo Economia e Humanismo, a partir do qual suas concepções puderam ser difundidas no meio político e católico, sendo recepcionadas principalmente pela JUC (Juventude Universitária Católica).

<sup>59</sup> A criação do IRFED data de 1958, iniciativa do dominicano francês Louis-Joseph Lebret. Atualmente sob a denominação de Centre Développement et Civilisations (LEBRET-IRFED, 2013).

processo de colonização da região Sudoeste e das imbricações ao contexto da Marcha para o Oeste<sup>60</sup>. Scalco a presidiu desde o ano de 1966 até 1973.

Formada a partir de 33 jovens católicos, a instituição contara com o apoio de padres belgas vinculados à congregação do Sagrado Coração de Jesus (SCJ). As relações estabelecidas entre Igreja Católica e a Assessorar marcariam as diversas fases da instituição, principalmente representadas pelas ações do Padre belga Joseph Caeckelbergh, até o ano de 1978. De acordo com estudos de Alves (2008), a Assessorar assumira um discurso “cristão unificador”, que ia ao encontro principalmente de jovens agricultores, em sua maioria católica, que haviam presenciado a revolta de 1957, e, por conseguinte, compreendiam a importância da organização política da região.

O quadro a seguir permite compreender com mais clareza as atividades desenvolvidas pela ASSESSOAR neste período, bem como as importantes ações de transformação não apenas nas atividades realizadas, mas no reposicionamento político-partidário assumido pela entidade:

QUADRO 8 – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ASSESSOAR (1963-1989)

<b>Principais Atividades Desenvolvidas (1963 – 1989)</b>	
<b>1963</b>	Catequese Familiar, Juventude Agrária Católica.
<b>1964</b>	Fundação de Sindicatos e de Cooperativas.
<b>1967</b>	Capacitação Técnica.
<b>1968</b>	Grupos de Reflexão.
<b>1971</b>	Movimento “Renovação Litúrgica”.
<b>1972</b>	Grupos de Adolescentes e Oposições Sindicais.
<b>1975</b>	Assessoria Sindical; Oposição Cooperativista.
<b>1976</b>	Experimentação Agrícola.

<sup>60</sup> Contribuem para a compreensão deste panorama os estudos de Battisti (2006); Gomes (2007); Lazier (1997); Lenharo (1989); Wachovicz (1987).

<b>1977</b>	Formação de Monitores Agrícolas e Monitoras Domésticas.
<b>1984</b>	Formação Bíblico-Teológica para o quadro social; Banco de sementes nativas.
<b>1985</b>	Formação de Associações.
<b>1986</b>	Apoio à CUT-Sudoeste.
<b>1989</b>	Implantação do Fundo de Crédito Rotativo

Fonte: ALVES (2008, p. 90).

Em vista do exposto, verifica-se que a atuação de Scalco e do padre Joseph (irmão de Aimé Caeckelbergh, um dos fundadores da AIMFR e que desempenhara o papel de Secretário Geral), ainda na década de 1970, representou uma primeira tentativa de implantação da modalidade de ensino na região, intermediada pela Assessorar, contudo, sem chegar à sua efetivação, justificada pelas incongruências políticas entre seus membros, que provocaria seu afastamento da associação, bem como dos padres belgas:

Atendendo aos apelos dos sacerdotes, o Scalco católico de sólida formação, jamais um beato, deixa cargos políticos e engaja-se com os padres na criação da mais bem arregimentada instituição civil já vista no Estado, a Associação de Estudos e Orientação Rural (ASSESSOAR), em 1966. Coordena 500 núcleos rurais na região, nos quais passaria – além de valores espirituais, como catequese familiar – orientações básicas sobre a gestão de pequenos empreendimentos rurais e educação das novas gerações para o uso da terra. (...) Os anos de 1970 e 1971 Scalco passa-os na Europa. Em Paris, cursaria o Instituto Lebret de Planejamento e Organização Social. Depois, na Bélgica, durante sete meses, a imersão detalhada em economia agrária, na Universidade de Lovaine, formadora de larga massa crítica, hoje atuando mundo afora. O ano de 1974 é outro divisor: Scalco desliga-se da Assessorar, da qual também sairiam os padres belgas. A instituição tomaria nítidas conotações partidárias, desembocando no núcleo gerador do PT na região (HEYGERT, 2006, p. 2).

Para Ribeiro (2008a), este afastamento estaria em diálogo com as contradições presentes nas práticas e concepções religiosas que atravessam as ações e a produção teórica dos movimentos sociais populares. Ou seja, de um lado por parte da Igreja, o reconhecimento da desumanização e do privilégio do ter sobre

o ser, implícitos na lógica do sistema capitalista. De outro, há o temor de uma emancipação, herdeira do pensamento socialista e/ou comunista, que percebe a fé como um ser externo tal como alienação do ser humano.

Diante deste panorama, o que se pode verificar é a estreita relação estabelecida entre a Igreja Católica e os movimentos sociais do Sudoeste contextualizados às lutas pela terra. A participação de Scalco junto ao Instituto de Lebret, a convite da JAC<sup>61</sup> – Juventude Agrícola Católica, também se insere em uma perspectiva mais ampla e anterior, qual seja, do catolicismo francês, do início do século XX, cuja efervescência intelectual e pastoral, que por meio da Ação Católica intencionava a reconquista de uma sociedade moderna também marcada pela técnica (LAGRÉE, 2002).

É interessante perceber, todavia, as implicações simbólicas das intersecções estabelecidas entre fé, técnica e o campo, inseridas no catolicismo e que estão em diálogo com as interações relatadas:

Do ponto de vista católico, o setor primário oferecia de fato algum paradoxo. Era que estava mais presente no sistema técnico antigo, e, logo, na Bíblia. (...) Além do mais, o primeiro dos apóstolos, Pedro, era pescador, e as metáforas da barca ou da rede de pesca tem o papel que conhecemos nos Evangelhos. A agricultura, por sua vez, apesar de não referir a nenhum dos discípulos, forneceu a matéria-prima para numerosas parábolas, separar o joio do trigo, a figueira, o pé de mostarda, etc... (LAGRÉE, 2002, p. 131).

Mas não seria apenas o campo que passaria por este processo. Aos pescadores também restaria um movimento da juventude católica, denominado Movimento de Saint-Malo, do qual também se origina a Juventude Marítima Cristã (JMC), fundada em 1930 em Saint-Malo pelo abade Georges Haward, apoiado pelo padre Lebret, na mesma tendência de outros movimentos de juventude especializados (LAGRÉE, 2002). Neste âmbito as particularidades em torno das Casas Familiares Rurais, bem como das Casas Familiares do Mar parecem encontrar ressonância. Ademais, os ditos movimentos de juventude especializados estariam relacionados historicamente às relações e tensões amalgamadas no espaço público, eclesial e espaço comunitário, imbuídos também por diretrizes

---

<sup>61</sup> Para Lagrée (2002) a JAC foi contraditória em suas propostas, tendo em vista que foi inicialmente um movimento de reconquista apóstólica do meio agrícola, no entanto, não tardou a acompanhar e até mesmo incentivar uma revolução agrícola sensivelmente mais tardia do que na Europa do Norte.

pedagógicas distintas. Neste sentido, destaca-se a importante participação da JAC – Juventude Agrícola Católica, agente relevante não apenas sob a perspectiva da formação e difusão do catolicismo, mas também pelas implicações de sua atuação sob o enfoque sócio-técnico.

A originalidade da JAC e uma das chaves de seu sucesso foi provavelmente que a necessidade de mudança técnica, por mais amplamente orquestrada que fosse, não era tão considerada com um fim em si mesma. Ao lado da formação técnica, uma grande importância era dada à formação “humana” e “social”, na tradição do personalismo comunitário que inspirava o movimento. Além disso, o método ver-julgar-agir, de inspiração longínqua em Le Play, garantia uma pedagogia participativa, limitando o ensino magistral dos especialistas, professores e engenheiros agrícolas. Tudo na perspectiva de uma teologia agostiniana de Natureza, confiada ao homem por Deus para que ele exerça sobre ela sua inteligência e suas capacidades. Os capelães jacistas retomavam, sem saber, a herança dos bispos tecnófilos do século anterior: a modernização da agricultura, passando pela mecanização e a produção em massa, em um meio de fazer com que o Reino de Deus chegasse aqui embaixo, pela mobilização de uma geração (LAGRÉE, 2002, p. 152-153).

Na concepção de Ribeiro (2008a) haveria uma identificação com a pedagogia da Educação Popular, tendo por referência a relação prática-teoria-prática e o método Paulo Freire, posteriormente adaptado para o trabalho de Educação Popular, articulado ao método utilizado pelas Comunidades Eclesiais de base, do ver-julgar-agir. Tornou-se também referência para a Educação Popular como prática-teoria-prática, privilegiado no âmbito da Pedagogia da Alternância, como se verá adiante.

Todavia, a presença da Igreja Católica e da JAC, que tem permeado o corpus do estudo, evidenciou-se não apenas a partir dos grupos focais e documentos que o integram, e pelas próprias problematizações em torno da Educação do Campo chamaram a atenção durante o estudo, mas também, em virtude da diversidade de formas pelas quais se inseriram à perspectiva material e discursiva, de articulação e ações no contexto investigado. Exemplo disso são os ritos católicos manifestados durante as visitas às Casas Familiares Rurais, representados pelo ato da oração antes das refeições, bem como da existência de várias imagens sacras que adornam as mesmas:

Fotografia 1 – Imagem de São Cristóvão, disposta no refeitório da CFR.  
Fonte: Autoria da pesquisadora, 2013.



Fotografia 2 – Oração exposta em cartaz, disposta no refeitório da CFR.  
Fonte: Autoria da pesquisadora, 2013.

Senhor, agradeço pelo alimento diário que tenho na minha mesa. Sei que muitos não tem mesmo um pão para comer neste dia. Mas Tu, ó Senhor, tem sido muito generoso para comigo e minha família, nos concedendo refeições completas todos os dias.

Obrigado Senhor, nunca deixe faltar o alimento na minha mesa, também a mesa dos meus familiares.

Te agradeço em nome de Jesus Cristo. Amém!

Denota-se, ainda, no caso de algumas CFR's verificadas, que suas sedes ou foram cedidas pela Igreja Católica, ou então, os salões paroquiais serviram de espaço formativo até que as Casas fossem efetivamente construídas, como se verifica na Casa Familiar Rural de Santo Cristo, que atualmente ocupa as instalações de um antigo Seminário.

Fotografia 3 – Casa Familiar Rural “Filhos da Terra”, de Santo Cristo-RS.  
Fonte: A autoria da pesquisadora, 2013.



Fotografia 4 – Caixa d'água que abastecia o antigo Seminário.  
Fonte: A autoria da pesquisadora, 2013.





Em termos de síntese, é importante assinalar, que os eventos decorrentes da década de 1970 em relação à JAC no Sudoeste Paranaense possuíam raízes históricas anteriores e que somariam às causas por uma educação do campo singular, das quais verifica-se intersecções consistentes aos modelos posteriormente organizados pela AIMFR. Do mesmo modo, é temerário afirmar que o cenário francês do início do século XIX foi o único terreno no qual se originaram concepções tais como as Maisons Familiares, mas quer-se com a presente contextualização conjecturar que a conjuntura da época continha em si uma série de movimentos que congregavam intenções semelhantes. Por iguais razões, invocamos a pensar nas imbricações que se configuravam ao longo da década de 1970, a partir das ações da Igreja Católica inserida nos movimentos sociais dos “povos do campo”, atingidos pela modernização agrícola que repercutiu não apenas sobre a propriedade da terra, mas também às relações de trabalho no campo. Neste sentido, os estudos de Brenneisen, indicam que os agricultores do oeste e do sudoeste paranaense,

foram atingidos não só os proprietários, mas também outras categorias de trabalhadores rurais, como arrendatários, meeiros, assalariados, atraídos, nessa mesma época, para esse novo espaço, justamente pelas possibilidades de trabalho na região a ser desbravada. A vida cotidiana desses agricultores, como a dos demais agricultores familiares brasileiros, foi, portanto, fortemente afetada pelas transformações na base técnica da produção agrícola. A política de modernização agrícola desencadeada nesse período, entre outros fatores, provocou o endividamento dos colonos (2004, p. 20)

Para a autora, as decorrências dos processos de expropriação vivenciados nas regiões seriam importantes no desencadear de três mobilizações que ganhariam ampla repercussão: a mobilização contra o pagamento das Notas Promissórias Rurais (NPR's), organizado pela CPT – Comissão Pastoral da Terra, o Movimento Justiça e Terra e o Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Oeste Paranaense (MASTRO). Tais mobilizações iriam reunir-se a outras, no final da década de 1970, que resultariam no MST – Movimento Sem Terra (BRENNEISEN, 2004).

Neste sentido, verifica-se que analisar os objetos e espaços técnicos constituídos e constituintes no contexto da Pedagogia da Alternância demandam de entendê-los em processo de permanente interação com elementos da cultura, tanto



no que diz respeito às ações políticas estabelecidas pelo Estado, bem como pelos preceitos estabelecidos pelas orientações das tradições religiosas, e pelo meio no qual estão inseridos os seus sujeitos.

## **5 OBJETOS E ESPAÇOS TÉCNICOS: INTERAÇÕES NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

O presente capítulo reúne as tentativas de interpretação acerca dos objetos e espaços técnicos, cujas percepções sobre os mesmos, foram sendo assentadas ao longo da cartografia deste estudo, situadas no âmbito da Pedagogia da Alternância. Ao avançar das leituras, realizações dos estágios de vivências, observações e entrevistas junto às Casas Familiares Rurais e do Mar, nas quais emergiram uma diversidade de objetos e discursos, práticas e percepções, ora convergentes, ora contraditórias, por vezes fundamentadas, outras vezes empíricas, as relações entre técnica e tecnologia no âmbito da Pedagogia da Alternância, impuseram a responsabilidade e o comprometimento teórico que implicou na preocupação permanente daquilo que Álvaro Vieira Pinto (2005) definiria como concepções ingênuas sobre tecnologia.

Neste sentido, apesar da técnica e da tecnologia consistirem em elementos presentes desde a contextualização e problematização apresentadas na introdução deste estudo, o seu amadurecimento, bem como o alinhamento teórico proposto pela ocasião da qualificação da tese, verificou-se a necessidade de uma efetiva ancoragem do ponto de vista teórico sobre tais elementos.

Mais do que ancoragem, a dificuldade para a elaboração deste capítulo, especialmente, talvez tenha residido na preocupação de uma tentativa de sistematização conceitual que julga-se, neste momento inócua, na perspectiva de reduzir ou determinar as acepções em torno da técnica e da tecnologia como conceitos abstratos, desprovidos de materialidade e significados. Ainda, há que se enfatizar a rejeição em torno de uma pretensa construção teórica relativizada, pasteurizada, homogênea que também não contribua com os pensamentos, de modo a não contemplar os embates, as contradições e os interesses de tais relações.

Nestes termos, julgou-se prudente iniciar as discussões em torno das técnicas e da tecnologia no âmbito da Pedagogia da Alternância, tendo como ponto de partida o horizonte proposto por Vieira Pinto, a partir do seguinte questionamento: “que papel desempenha a técnica no processo de produção material da existência do homem por ele mesmo?” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 155).

É por meio de tal questionamento que as decisões metodológicas em torno da materialidade e o simbólico presente nos objetos e espaços técnicos no âmbito da Pedagogia da Alternância parecem encontrar ressonância. Tendo em vista suas propostas e dinâmicas singulares, emerge daí a produção material como manifestação da cultura ou da formação social no contexto do laboratório terra e do laboratório mar. Além disso, é importante ressaltar que o autor não apenas nos ampara do ponto de vista de um ponto de partida acerca da questão problematizadora sobre a técnica, mas auxilia ao buscar caminhos menos escorregadios ao tentarmos analisar as questões acerca da técnica a partir da vida:

De fato, a técnica serve à vida, mas para efeito de produzir materialmente, num sistema de relações sociais definidas, os bens de que o homem necessita. Encontra-se nela a manifestação da capacidade vital possuída pelo homem, de produzir o seu próprio ser, a qual, por isso, se revela inseparável de todos os atos que pratica (VIEIRA PINTO, 2005, p. 155).

O constructo acima evidencia o apego ou a ênfase à técnica como elemento que transcende a perspectiva de mediação, na medida em que as noções de fabrico, de uso e ao produzir materialmente seus bens (artefatos, objetos) extrapola a satisfação de necessidades concretas para produzir também cultura, implicando na tecitura de relações sociais fluídas.

Assume-se assim, a perspectiva que no estudo proposto, os objetos naturais e artificiais (que em alguns momentos sequer podem ser percebidos com tal distinção) encontram-se imbricados a processos biográficos complexos. Neste sentido, cabe resgatar a relação entre objeto e biografia, a partir das explanações de Appadurai, ao enfatizar que

Examinar as biografias das coisas pode dar grande realce a facetas que de outra forma seriam ignoradas. Por exemplo, em situações de contato cultural, elas podem mostrar aquilo que os antropólogos tantas vezes enfatizaram: o que é significativo sobre a adoção de objetos estrangeiros - e idéias estrangeiras - não é a sua adoção, mas sim a maneira pela qual eles são culturalmente redefinidos e colocados em uso (2008, p. 75).

Isso significa dizer, que apesar dos objetos e espaços técnicos estarem no horizonte de análise do estudo, as aproximações permitidas durante os estágios de vivências propiciaram outras abordagens e ressignificações sobre os mesmos,

principalmente justificadas pelas suas riquezas<sup>62</sup>, enquanto possibilidades e desafios de análise. Todavia, as imagens construídas a partir dos espaços técnicos e objetos coletados ao longo desta cartografia, compreendidas como cultura material que me auxilia a compreender as relações entre técnica e tecnologia, no cenário da Pedagogia da Alternância, precisaram ser vinculadas, em termos de precaução analítica, às dinâmicas em torno da história cultural das imagens.

Assim, enfatizo que as imagens compostas a partir de objetos e espaços técnicos, evidenciadas neste capítulo trouxeram consigo o desafio análogo de ler seus testemunhos. Para Burke, tal desafio está sedimentado no entendimento de que

(...) qualquer um que queira usar imagens como evidência, necessita estar constantemente em guarda para o aspecto – mais óbvio, ainda que algumas vezes esquecido – de que a maioria delas não foi produzida com este propósito. (...) Elas, frequentemente, tiveram seu papel na “construção cultural” da sociedade. Por todas essas razões, as imagens são testemunhas dos arranjos sociais passados e acima de tudo de ver e pensar o passado (2004, p. 234).

Além disso, soma-se às expectativas assumidas para tal capítulo, a pretensão de que tais relações entre técnicas e tecnologia, objetos e espaços técnicos, possam também valer-se de imagens, não apenas no intento de interpretar, mas de também postular pela relevância atrelada à cultura material e simbólica que as revestem, no âmbito da história da tecnologia, que se inserem:

A história da tecnologia ficaria muito empobrecida se os historiadores fossem obrigados a se basear apenas em textos. (...) Historiadores da agricultura, da tecelagem, da impressão de papéis, da guerra, da mineração, da navegação e das outras atividades práticas, a lista é virtualmente infinita, têm-se baseado intensamente no testemunho de imagens para construir as maneiras pelas quais arados, teares, máquinas impressoras, arcos, armas e fogo, e assim por diante, eram utilizados, bem como para mapear as mudanças súbitas ou graduais por que passaram as concepções desses instrumentos (BURKE, 2004, p. 100).

---

<sup>62</sup> Para Appadurai, uma biografia rica de uma coisa é na sua maior parte uma série de acontecimentos que ocorrem dentro de uma mesma esfera. (...) O que se vislumbra por meio das biografias tanto das pessoas quanto das coisas nessas sociedades é, acima de tudo, o sistema social e as formas coletivas de conhecimento nas quais esse sistema se baseia.

É a partir de concepções como estas que os objetos e espaços técnicos puderam ser percebidos e, principalmente, permitiram o estabelecimento de relações, tensionamentos, contradições, resistências e cooptações no âmbito da Pedagogia da Alternância, considerando, porém, que estes não podem ser colocados em primeiro plano, e principalmente, desvinculados dos sujeitos de suas criações, usos e manipulações. Ou seja, assim, como a tecnologia não pode ser compreendida como determinante da vida social, os objetos e espaços técnicos por si só, também não tem este condão. Mas em oposição a esta racionalidade, para o estudo presente, assumem a condição de elementos presentes no contexto da cultura material e simbólica destas relações.

Por tais razões, e com a compreensão da incompletude permanente na análise de tais circunstâncias, a trajetória do estudo conduziu-o de modo a estabelecer três recortes analíticos acerca dos objetos e espaços técnicos em diálogo com as técnicas e tecnologias, no âmbito das Casas Familiares Rurais e do Mar, vinculadas à Pedagogia da Alternância. O primeiro recorte evidenciou as relações estabelecidas entre os processos de construção, uso e manipulação de objetos, compreendidos, como artefatos em diálogo com a arte, o artesanato, o trabalho e o lazer e as relações engendradas a todas estas dimensões. O segundo recorte, e talvez, o último ponto de análise consolidado em termos de síntese, diz respeito à perspectiva assumida pelas próprias Casas Familiares Rurais e do Mar como “objetos” revestidos de materialidade cultural e simbólica. Por sua vez, o terceiro recorte, referiu-se à relevância assumida pelos já denominados espaços técnicos e suas interrelações estabelecidas junto à Pedagogia da Alternância, como veremos adiante.

## 5.1 OS OBJETOS: LAZER, TRABALHO E ARTE

Apurar o olhar no sentido de estabelecer relações a partir da biografia dos objetos no contexto da Pedagogia da Alternância implicou, por certo, na observância do que Gimonet (2009) elucidava acerca do ambiente. Mais do que isso, da necessidade de ampliar a perspectiva para além dos objetos vinculados diretamente

aos processos de apropriação técnica, mas também à diversidade dos espaços e dos tempos de formação (pilares para a formação em alternância).

Há que se salientar que a opção realizada pelos objetos elencados neste capítulo, dentre tantos outros verificados durante a realização do estudo, foram selecionados a partir das percepções dos sujeitos da pesquisa, professores, monitores, pais e jovens em formação, bem como de minha percepção particular, objetivada mais evidentemente às discussões entre técnica e tecnologia no âmbito do tema proposto. Do mesmo modo, cumpre salientar que os objetos a seguir discutidos não necessariamente estiveram formalmente vinculados a conteúdos disciplinares das Casas Familiares, sendo que alguns se referem a objetos que terminaram por formar a mobília, os adornos, itens de utilização ou lazer que compõem o cotidiano das Casas Familiares.

Neste primeiro momento, creio ser relevante iniciar as principais análises em torno dos objetos verificados junto às Casas Familiares, a partir das dinâmicas percebidas e dedicados ao lazer e ao brincar e que repercutiram para o encontro de objetos elaborados pela intencionalidade de constituírem-se como brinquedos, expostos nas ilustrações que seguem:

Fotografia 05 – Objeto feito de garrafa pet para pescaria.  
Fonte: Aatoria da Pesquisadora (2012).



Fotografia 06 – Peteca confeccionada com palha de milho.  
Fonte: Autoria da Pesquisadora (2013).



Há que se distinguir as circunstâncias nas quais os mesmos foram elaborados. Neste sentido, ainda que não mencionado nas falas dos sujeitos da pesquisa, foi inevitável deparar-me e perceber a Casa Familiar, inserida no laboratório terra ou mar, como um cenário profícuo para interações mais amplas, do qual o lazer também se consistira em perspectiva formativa de valores, princípios e convivência comunitária. Além disso, há que se evidenciar, que as próprias dinâmicas atinentes à alternância, principalmente, no que diz respeito à permanência dos jovens em formação durante a alternância, terminam por estabelecer lógicas distintas da escola tradicional, próprias desta modalidade de formação.

Neste sentido, o lazer, o brincar, compreendidos como atividades lúdicas, recreativas e interativas fomentadas no âmbito das Casas Familiares analisadas podem ser considerados como processos inseridos numa rede de relações que visariam superar a tradicional triangulação entre professor-saberes-estudante, ambientada na sala de aula, exclusivamente. Para Gimonet (2009), tais iniciativas

estariam em diálogo com uma pedagogia baseada na associação e na cooperação. Deste modo, o brincar, também encontra correspondências nas concepções de Paulo Freire (1996), ao evidenciar o estímulo da alegria enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico.

Exemplo disso é o brinquedo que tinha por finalidade a pescaria (Fotografia 05), desenvolvido na Casa Familiar Rural de Quilombo – SC, na disciplina de Artes, por ocasião do tema gerador “Psicultura”. Na referida aula, os jovens foram estimulados a construir objetos que utilizavam em suas propriedades para a pesca artesanal. Tal prática pedagógica remete a pensar acerca das provocações realizadas por Freire (1996), ao enfatizar que ensinar exige o respeito aos saberes do educando. Para o autor

pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (...) Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles tem como indivíduos? (1996, p. 30)

Há que se notar ainda, as várias petecas encontradas ao redor da Casa Familiar Rural de Pinhão - PR (Fotografia 06), elaboradas pelos jovens em formação a partir da palha do milho. Apesar de que as mesmas não possuíam vinculação à disciplina específica, nota-se que o brincar, assume dinâmica interação que se dá no espaço mediado também por objetos, e seu caráter de coletividade, pode ser considerado com um espaço privilegiado para a formação em alternância, principalmente por considerar-se um espaço privilegiado ao diálogo de saberes, como esclarece Gimonet:

Um grupo de alternantes, para além das características gerais do todo grupo de adolescentes (jogos de influências, conflitos, afinidades, etc,) constituem um reagrupamento específico de distintas experiências e, em conseqüência, de conhecimentos e saberes. Em cada encontro do grupo de formação, cada alternante chega com uma vivência específica, devido ao contexto de sua ação e seus objetivos pessoais. Não é um aluno que volta de novo à escola, senão um protagonista sócio-profissional que adquiriu autonomia e poder de um conhecimento e de competências que não



possuem nem seus outros companheiros, nem os monitores (2009, p. 109).

Para além deste enfoque, há que se mencionar o brinquedo como objeto efetivo de representações, e neste caso, de imbricações com o laboratório terra ou mar. Assim, a função do brinquedo ao introduzir e compor o espaço da brincadeira, não necessariamente demandando de uso preciso, possibilita também o desviar os objetos de suas funções para tornar-se brinquedo, e mesmo fabricar os objetos-brinquedos. Trata-se de fornecer imagens e representações. O lúdico se desdobra em oportunidades de raciocinar, descobrir, desmontar, experimentar, tanto individual quanto coletivamente, testando-se a cooperação ou a competição, a realização e a frustração, protótipos da sociedade e do trabalho (BROUGÉRE, 2004).

Ante o exposto, cabe resgatar as perspectivas apresentadas no preâmbulo deste estudo acerca das concepções de design e ato poético elaboradas por Dussel (1984). Os objetos anteriormente mencionados parecem estar engendrados não apenas a tais concepções, mas também em diálogo com as racionalidades de seus sujeitos, que estabelecem também pelos seus brinquedos elementos de construção de suas identidades e subjetividades num espaço. Para o autor, os artefatos aos quais nos debruçamos neste instante consistiriam em manifestações do ato produtivo, revestido de linguagem, de produção de signos, de tecnologia em todas as suas formas, de arte e design, que se dá no âmbito do laboratório terra ou mar, a partir da relação multidimensional entre homem e natureza, tão cara aos campos teóricos que fundamentam tal análise. Nesta perspectiva, como enfatiza Santos (2008), é no espaço que se impõem “através das condições que ele oferece para a produção, para a circulação, para a residência, para a comunicação, para o exercício da política, para o lazer e como condição de “viver bem”.

Outra dimensão a ser considerada no âmbito da Pedagogia da Alternância e seus objetos refere-se ao artesanato, ao mobiliário e aos artefatos com valor simbólico e de utilidade, principalmente no âmbito do trabalho e dos espaços técnicos, conforme ilustram os objetos a seguir:

Fotografia 07 – Bandeja elaborada com filtros de café.  
Fonte: Aatoria da Pesquisadora (2012).



Fotografia 08 - Decoração natalina.  
Fonte: Aatoria da Pesquisadora (2012).



Destacam-se nas imagens expostas acima, que as mesmas foram realizadas por jovens em formação junto à disciplina de Artes, na Casa Familiar Rural de Quilombo – SC, tendo como tema gerador o “Meio Ambiente”. Além de a primeira vista serem considerados como objetos decorativos, contudo, verificou-se em várias Casas Familiares, Rurais ou do Mar, a convergência para abordagens agroecológicas e com vistas à sustentabilidade associada às práticas tanto no âmbito das Casas Familiares, bem como das propriedades agrícolas ou da comunidade pesqueira. Neste sentido, evidencia-se a elaboração de objetos que contemplam em seus processos, a utilização de resíduos da própria propriedade e que possam ser inseridos no mobiliário da casa ou nas atividades desenvolvidas pelo trabalho no campo ou no mar. Iniciativas como estas, podem ser reforçadas a partir dos objetos a seguir:

Fotografia 09 – Banco criado a partir de Caixote utilizado em transporte de hortaliças.  
Fonte: Aatoria da Pesquisadora (2012)



Fotografia 10 – Vassoura elaborada com garrafas pet.  
Fonte: Aatoria da Pesquisadora (2012).



Fotografia 11 – Biodigestor elaborado com tonéis de combustível.  
Fonte: Aatoria da Pesquisadora (2012).



É importante comentar que o biodigestor (Fotografia 11) e sua fabricação foram idealizados no âmbito de uma propriedade rural por um jovem em formação

na mesma Casa Familiar. O mesmo fora apropriado pela CFR no reaproveitamento dos resíduos de alimentos da Casa, que atualmente são transformados, pelo biodigestor, em adubo líquido aplicado na horta da mesma.

No caso presente, é indispensável discutir pelo menos dois aspectos verificados no âmbito deste conjunto de objetos. O primeiro diz respeito às concepções em torno da elaboração de artefatos destinados a compor o mobiliário da casa ou de objetos produzidos com a intencionalidade de uso para o trabalho. Todavia, este *a priori* não pode ser analisado sem considerar as experiências vivenciadas no âmbito da Pedagogia da Alternância que dialogam com as perspectivas teóricas de recusa à neutralidade da tecnologia.

Isso significa dizer que a partir do tema gerador vinculado às questões ambientais, presentes nos planos de formação da maior parte das Casas Familiares Rurais e do Mar que compuseram o lócus desta pesquisa, residem também posturas políticas que conduzem os modos de elaboração e apropriação técnica. Neste sentido, destacam-se os conteúdos voltados ao manejo das propriedades sob a perspectiva agroecológica, a introdução de técnicas de cultivo de produtos orgânicos, a homeopatia como forma de tratamento dos rebanhos e as preocupações em torno da manutenção da propriedade como um espaço de experimentação para tal.

Nesta perspectiva há que se ressaltar aquilo que Feenberg (2008) evidenciaria como aspecto atinente a uma racionalidade subversiva que se ampara na flexibilidade interpretativa do código técnico. Para tanto, as possibilidades verificadas no âmbito da Pedagogia da Alternância e traduzidas nos objetos acima referenciados permitem compreender os movimentos ou tensionamentos existentes entre tais objetos e os códigos técnicos implícitos a eles. Como enfatiza o autor as tecnologias não são determinadas ou fixadas a partir de critérios científicos ou técnicos, mas tensionadas por elementos mais amplos, constituintes de um sistema social, ou de um horizonte cultural, espaço dentro do qual um modo de vida é elaborado.

Tal aspecto implica em retomar as discussões em torno das racionalidades dos sujeitos da Pedagogia da Alternância, principalmente no que tange os movimentos que se dão no espaço compreendido pela terra e pelo mar. Não se pode desconsiderar que tais objetos são concebidos também num espaço

determinado e determinante, nos quais os novos objetos são apropriados de modo específico pelo espaço preexistente. Como enfatiza Santos

é o que determina os objetos: o espaço visto como um conjunto de objetos organizados segundo uma lógica e utilizados (acionados) segundo uma lógica. Essa lógica de instalação das coisas e da realização das ações se confunde com a lógica da história, à qual o espaço assegura a continuidade (2008, p. 34).

No entanto, carece elucidar que as proposituras verificadas sobre a temática ambiental no âmbito das Casas Familiares, demanda de análise contextualizada, ou seja, numa arena de embates e campos de disputa. Isso porque a agricultura familiar, bem como a pesca artesanal podem compreendidas como espaços históricos de resistências, mas também de contradições, tendo em vista os paradigmas hegemônicos que os atravessam.

Neste raciocínio, as hegemonias em torno das opções técnicas seriam responsáveis pela dominação tão profundamente arraigada na vida social que pareceria natural para aqueles que domina (Feenberg, 2008). O que se percebe, contudo, é que a Pedagogia da Alternância, a partir de suas dinâmicas estaria a propiciar tensionamentos, ainda que residuais, de modo a estabelecer uma flexibilidade interpretativa dos objetos e técnicas. Ou seja, não se pode despir os objetos de seu significado social e de seu horizonte cultural.

Ainda, importantes manifestações acerca de objetos vinculados à formação técnica que chamaram a atenção durante a pesquisa referem-se aos livros e demais materiais para difusão do conhecimento entre monitores, jovens em formação e pais, a partir da diversidade de espaços e tempos propiciada pelos fundamentos da Pedagogia da Alternância. Destacam-se, neste sentido, dois projetos realizados e que foram manifestados em consistentes depoimentos. O primeiro diz respeito ao projeto realizado na Casa Familiar Rural de Manfrinópolis – PR, que possuiu como tema gerador as “Plantas Medicinais”. Deste projeto originou-se um livro que circulou entre as famílias, com o intuito de difusão de saberes, usos e técnicas sobre o cultivo das mesmas. Os excertos nos auxiliam a compreender a dinâmica do projeto:

Quando falou do trabalho das plantas medicinais, que foi o trabalho do ano todo, cada bimestre a equipe vinha, nós trabalhamos assim:

nós trabalhamos em artes a produção do livrinho, a confecção do livro das plantas medicinais e o aluno colava a plantinha, escrevia, tudo (E 36, 2013).

Na Matemática foi trabalhado os cálculos, nós plantamos as mudinhas... foi lá com o nome científico. Fizemos paródias, um monte de coisa. Até eles apresentaram aquela música do Camaro Amarelo, daí eles cantavam: “Doce, doce, doce, feito erva doce”. Meu Deus! Foi lindo, né! Uma tarde inteira (E37, 2013).

O segundo projeto denominado “Sacolas da Leitura”, foi realizado a partir do tema “Sanidade Animal”, na Casa Familiar Rural de Quilombo-SC. A partir dos estudos vinculados à formação técnica, ministrada pelos monitores, foram elaboradas as sacolas, cuja construção pelos jovens em formação esteve vinculada às disciplinas de Matemática e os respectivos conteúdos de Geometria, bem como as disciplinas de Português e Artes, contemplando conteúdos de literatura e produção de texto, bem como, a confecção de artesanato com material reciclado. Além disso, o projeto objetivou a circulação de materiais sobre manejo e sanidade animal, fabricação de produtos derivados de leite, dentre outros. Outro objetivo pretendido pelo projeto foi a difusão de técnicas junto às propriedades, na medida em que a sacola foi preenchida por obras da biblioteca da Casa Familiar Rural, com materiais técnico-didáticos, escolhidos pelos jovens em formação de acordo com o interesse de cada família.

Fotografia 12 – Material bibliográfico disponibilizado por ocasião do projeto.  
Fonte: Autoria da Pesquisadora (2012).





Ante o exposto, é possível considerar que os objetos naturais ou artificiais inseridos no contexto da Pedagogia da Alternância são também atravessados por relações atreladas a designs e códigos técnicos que lhe imprimem singularidades, principalmente, no que diz respeito ao processo de construções relacionais engendradas não apenas ao trabalho, mas à vida social e principalmente familiar, como apresenta Gimonet:

Os CEFFA são instituições familiares. Se embasem na responsabilidade do pleno direito das famílias que fazem frente à estrutura associativa e a formação de seus filhos. A família é o primeiro lugar da vida do alternante. Cada família tem sua cultura própria, determinada por características étnicas, sociais, profissionais, econômicas, que acentuam as diferenças que há entre umas e outras, assim como o marco da vida, a cultura ambiente do meio (2009, p. 174).

Contudo, não se pode olvidar que para além das implicações familiares junto ao processo de formação de seus jovens, a prática pedagógica verificada junto a estes projetos que terminaram por dar origem a outros objetos, quais sejam, a sacola da leitura e o livro sobre ervas medicinais, propiciaram também o compartilhamento de saberes e apropriações acerca dos temas de interesses das respectivas famílias. Ainda, é importante verificar que tal processo não se refere à transferência de conhecimento de modo bancário, como Freire nos chama a atenção (1996). Neste sentido, a diversidade de tempos e espaços, neste caso, estaria a criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção.

Além disso, há que se evidenciar que os objetos tomam forma e significado não apenas concretamente e com fins de uso e utilidade, mas também de representação do espaço. Aponta-se como exemplo disso a transcrição e o objeto criado em Casa Familiar Rural de Quilombo-SC, a partir do tema gerador denominado “A Propriedade Rural”, elaborado a partir dos mapas componentes da documentação da propriedade, estabelecendo a forma de ocupação da mesma:

Fotografia 13 – Croqui da propriedade elaborado na disciplina de Artes.  
Fonte: A autoria da Pesquisadora (2012).



Em aspecto convergente, momentos vivenciados em outras Casas Familiares permitiram, compreender com maior profundidade as interações entre as dinâmicas formativas e as construções em torno do espaço como representação:

Eles tem conhecimento (*da propriedade*) pela vivência dos pais, né, e também com algumas disciplinas técnicas que tem aqui e que abordam outros assuntos. Até foi semana passada a primeira alternância, a gente pediu a documentação rural, a gente sempre faz um diagnóstico quando fazemos as visitas e tal (E34, 2013).

Neste sentido, se evidencia no contexto da Pedagogia da Alternância, as racionalidades dos seus sujeitos, principalmente no que diz respeito ao âmbito da agricultura familiar ou à pesca artesanal. Ao considerarmos os anseios de tais movimentos no que diz respeito à construção de condições viáveis para a permanência dos jovens no campo ou nas comunidades pesqueiras, verifica-se que assim como as condições materiais necessárias para tal, as alternâncias também são pautadas por diálogos teórico-práticos que parecem objetivar a construção e discussão de representações simbólicas da terra, do mar, como laboratórios e da



própria casa como espaços e objetos que carregam consigo biografias, que denotam seus aspectos econômicos, técnicos ou sociais. Assim, a fotografia acima exposta (Fotografia 13) é efetivamente ilustrativa no sentido de propiciar concreta e simbolicamente a noção de propriedade rural, suas características, seu desenho, suas condições de produção e trabalho e também cultural.

Tal análise, contudo, permite considerar que a Pedagogia da Alternância, como construção formativa, estaria também dialogando não apenas com processos de apropriação conceitual, mas também de elaborações de códigos técnicos e designs culturalmente informados. Para compreender estas dimensões, Kopytoff esclarece que

No entanto, todas essas biografias - econômicas, técnicas, sociais – podem ou não ser culturalmente informadas. O que faz uma biografia ser cultural não é o assunto tratado, mas como e de que perspectiva ela aborda o assunto. Uma biografia econômica culturalmente informada de um objeto o encarará como uma entidade culturalmente construída, dotada de significados culturalmente específicos e classificada e reclassificada em categorias culturalmente constituídas (2008, p. 04).

Entretanto, se ressalta a heterogeneidade nas formas e processos históricos e sociais de como os objetos no campo da Pedagogia da Alternância são elaborados, re-elaborados, utilizados e percebidos pelos seus sujeitos, principalmente pelas trajetórias e biografias de seus próprios sujeitos. Tal heterogeneidade, me parece alicerçada nas racionalidades que os movem, nas contradições e tensões de suas biografias e do modo como enfrentam os limites e possibilidades nas interações com os seus laboratórios, terra e mar, considerando evidentemente as condições materiais da produção e reprodução de suas existências.

Tal argumentação nos remete a discutir questão crucial vivenciada e concretizada também nos processos de elaboração de objetos orientados a partir de códigos técnicos ou desenhos heterogêneos, no âmbito das Casas Familiares Rurais ou do Mar, no que se relaciona às perspectivas de geração de renda e alternativas para a pluriatividade, cujo viés discursivo, ampara-se à permanência dos jovens em formação em suas propriedades ou comunidades. Ante os projetos e ações verificadas, se torna importante contextualizar as vivências da Casa Familiar

do Mar visitada, qual seja, a CFM de São Francisco do Sul - SC. Neste sentido, a Casa Familiar de São Francisco do Sul, esteve nos últimos anos vinculada a projetos financiados pela Petrobras, que possuíam como objetivo a realização de oficinas com vistas à elaboração de objetos vinculados à pesca artesanal, tais como redes de pesca e artesanato com escamas de peixes, como exposto nas imagens que seguem:

Fotografia 14 – Material de divulgação do projeto “Pesque essa ideia”.  
Fonte: Autoria da pesquisadora (2012).

Fotografia 15 – Redes de pesca como objeto decorativo.  
Fonte: Autoria da pesquisadora (2012).



Fotografia 16 e 17 – Objetos de artesanato realizados com escamas de peixe.  
Fonte: Autoria da pesquisadora (2012).



Todavia, tais iniciativas não foram verificadas apenas na Casa Familiar do Mar. No que concerne às Casas Familiares Rurais, os movimentos assumidos no âmbito da Pedagogia da Alternância com vistas à geração de renda e ao empreendedorismo também parecem ganhar espaço. Assim, temáticas associadas à agroindústria, à melhoria de condições no campo, as dificuldades de manter os jovens junto às propriedades é manifestada não apenas a partir do viés discursivo, mas também pelo simbólico, conforme se verificam nos excertos e imagem a seguir, que enfatizam a geração de renda:

É uma das nossas preocupações, a geração de renda no campo. A gente tem essa visão de vincular o setor produtivo junto com a formação técnica, que é também uma coisa que o Núcleo de Educação nem sempre entende, né. Se foca mais no pedagógico e fora da casa não é interessante, né. Mas se não tá vinculado não tem sentido, né. Você ter o conhecimento, produzir no campo e tem que ter comercialização também, agregação de valor e comercializar os produtos. Gerar renda no campo (E 40, 2013).

A função é essa, pra segurar o jovem no campo, né. Só que não fica todos, né. Tem uns que ficam, outro não ficam. A tendência é pra segurar o jovem no campo. Aperfeiçoar, se preparar mais, pra mesmo futuramente ter rendimento. A pesca hoje em dia tem sido complementação de renda. No caso, a mulher trabalha numa empresa, ele trabalha como pescador, mas no final de semana os dois se juntam e vão pro mar (E18, 2013).

No Ensino Fundamental a qualificação profissional é em Pesca e Aquicultura. E como o plano de formação é bem flexível, então, nós adaptamos alguns temas ligados ao turismo, também, que tá dentro da Pedagogia da Alternância. Trabalhar temas voltados à área de vocação da cidade. Então, não adianta nós ficar forçando só em cima da pesca, da aquicultura, se a gente pode trabalhar turismo também (E 15, 2012).

Fotografia 18 – Doces e conservas elaboradas em Casa Familiar, no Curso de Técnico em Agroindústria.  
Fonte: Autoria da Pesquisadora (2013).



O conjunto anteriormente exposto, tanto no que se referem aos objetivos, quanto ao viés discursivo assumida amplamente não apenas pelos monitores e professores, mas por pais e jovens em formação, permitem apontar os relevantes desafios em torno da agricultura familiar, como modo de produção e organização do trabalho cada vez mais pressionada pelas dinâmicas do modo de produção capitalista que o atravessam, bem como os tensionamentos decorrentes das chamadas “novas ruralidades”. Enfatiza-se, contudo, a concepção assumida pelos teóricos da Pedagogia da Alternância sobre o tema:

Nosso conceito de Ruralidade não se limita ao aspecto da produção, senão que supõe um processo que continua com a transformação de produtos, a comercialização, o amplo setor dos serviços às pessoas do meio (profissões relacionadas com a saúde, a construção, a mecânica). Como podemos observar, as possibilidades de emprego, atividades e trabalhos no meio rural estão sofrendo modificações que nos levarão à necessária diversidade de profissões e de ocupação laboral (2010, p. 88)

Neste sentido e talvez ponto nevrálgico mais complexo em termos de análise seja considerar as trajetórias históricas da Pedagogia da Alternância, principalmente no que diz respeito ao bojo na qual fora ressignificada no âmbito da

agricultura familiar, principalmente no que diz respeito às noções de autonomia e resistência. Tais dificuldades residem na compreensão de tais movimentos que possuem em seus pressupostos teórico-metodológicos as perspectivas de valorização do local, da consideração acerca do contexto histórico de seus sujeitos, das vinculações não apenas familiares, mas comunitárias, que orientariam a práxis pedagógica. Todavia, apesar da construção formal de espaços específicos para isso, por exemplo, da própria concepção de Casa Familiar, da construção de planos de formação que atendam às demandas singulares de cada Casa Familiar e das famílias que as compõem, contraditoriamente, algumas ações parecem ser conduzidas de modo a alinhar-se com as demandas mais emergentes do mercado.

No entanto, a trajetória do estudo permitiu considerar aspectos antagônicos no que diz respeito à perspectiva de permanência dos jovens junto ao desenvolvimento de suas atividades com suas famílias. Ainda que os elementos para tal argumentação tenham sido verificados durante as observações dos estágios de vivência e conversas informais, foi possível perceber distinções consideráveis entre a agricultura familiar e a pesca artesanal. Com este comentário, quer-se evidenciar que no contexto das famílias inseridas na agricultura familiar o anseio de pais, monitores e professores parece convergir para um campo de trabalho e de produção/reprodução da vida compreendido com muito mais possibilidades, o que fomentaria as perspectivas da manutenção dos jovens em suas propriedades. Por outro lado, no caso da pesca artesanal, os comentários realizados parecem contrariar os anseios de professores e monitores, de modo a considerar a pesca artesanal pouco interessante como forma de permanência dos jovens em formação em suas comunidades.

Logo, o que se pode depreender deste cenário, é que sob o olhar pedagógico, tais transformações também têm sido também marcantes se discutidas de modo dialógico com os fundamentos da Pedagogia da Alternância. Ao retomarmos as concepções orientadoras da mesma, associadas às raízes dos movimentos franceses de formação rural como comentado em capítulo anterior, a partir da relação entre a tríade ver-julgar-agir fora ressignificada para ver-julgar-empreender, como se verificam nas imagens abaixo, evidenciada pela analogia “observar – refletir – empreender”, constatada em Casa Familiar Rural.



Fotografia 19 – Processo pedagógico – observar.  
Fonte: Aatoria da Pesquisadora (2013).



Fotografia 20 – Processo pedagógico – refletir.  
Fonte: Aatoria da Pesquisadora (2013).



Fotografia 21 – Processo pedagógico – empreender.  
Fonte: A autoria da Pesquisadora (2013).



Denota-se, assim, que as orientações presentes nas dinâmicas da Pedagogia da Alternância nas Casas verificadas encontram ressonância nas discussões postas para agricultura familiar, bem como para a pesca artesanal. E, principalmente das contradições e tensionamentos estabelecidos entre as perspectivas de autonomia, identidade e resistência, bastante evidenciadas historicamente no âmbito dos movimentos da educação do campo e do campesinato. No entanto, este movimento contraditório não pode ser compreendido como desconexo de estratégias e articulações que emergem do interior do próprio movimento, como esclarecem os autores ao discutirem as relações a serem estabelecidas entre CEFFA's e empresas, por exemplo:

Integração e isolamento seriam os dois extremos opostos frente às relações com o meio social, econômico, profissional, cultural, que rodeia o CEFFA, mas, nenhum está adequado à nossa realidade. Os CEFFA que respondem a uma necessidade de formação local, não necessitam integrar-se porque surgem do meio, ou melhor, são o próprio meio. O que pode suceder, é que, por razões diversas, se isole dele mesmo, encerrando-se entre suas próprias paredes. Isso seria um grave erro de funcionamento se pretendermos atingir os fins dos CEFFA's, que são a promoção e o desenvolvimento através da formação (GARCIA-MARIRRODRIGA e PUIG CALVÓ, 2010, p. 84).

Tal argumentação nos remete a compreender com maior possibilidade a heterogeneidade deste movimento, que dialoga também, no caso das Casas Familiares Rurais e do Mar analisadas pelas alianças que as mesmas estabelecem com a ARCAFARSUL, Estado ou com a iniciativa privada. Destaca-se também, a relação de maior ou menos integração ou isolamento, de acordo com os sujeitos mais ativos deste processo e que terminam por orientar e conduzir as Casas Familiares Rurais e do Mar.

Contudo denota-se que os objetos verificados anteriormente expõem a heterogeneidade na faculdade de projetar, implícita ao contexto da Pedagogia da Alternância. Para Vieira Pinto (2005), tais processos permitem compreender nos modos de ser dos sujeitos como propõem e criam condições de existência para si, considerando, porém, de modo concreto a partir de relações sociais e utilizando de combinações originais entre os corpos e a natureza.

## 5.2 A CASA FAMILIAR RURAL E DO MAR: OBJETO-ESPAÇO E TEMPO

Os estágios de vivência, conduzidos a partir da condição de visitante permitiram estabelecer indícios consistentes no sentido de considerar as Casas Familiares Rurais e a Casa Familiar do Mar, no âmbito da Pedagogia da Alternância, para além de sua dimensão enquanto espaço técnico, mas próprio objeto construído nas dinâmicas complexas que nela se concretizam materialmente e simbolicamente a partir dos sujeitos individuais e coletivos que delas são participantes.

Neste sentido, não posso deixar de evidenciar em minhas estadias, que ao contrário de outros modelos de formação em Alternância, representados, por exemplo, pelas Escolas-Famílias-Agrícolas – EFA's, encontrava-me em uma Casa, a Casa Familiar. Foi no assentamento das ideias, no amadurecimento teórico que uma compreensão mais ampla, acerca dos feixes de relações estabelecidas, levou-me a considerar que tal nomenclatura desempenharia papel mais contundente do que apenas mera formalidade. Deste modo, a perspectiva assumida pela “Casa Familiar”, foi a de objeto-espaço, mimetizada a partir dos aspectos que por ela são tomadas, ora como objeto material e simbólico de valores, família, escola, aprendizagem, convivência e interação comunitária, enfim, de cultura.



Neste sentido, nos apoiamos também na concepção de que a Casa Familiar é também espaço que se “confunde com a própria ordem social de modo que, sem entender a sociedade com suas redes de relações sociais ou valores, não se pode interpretar como o espaço é concebido” (DAMATTA, 1997, p. 30). Logo, surgem como elementos de tal argumentação, a perspectiva assumida pela relação entre tempo e espaço, distintas, por exemplo, das racionalidades estabelecidas no objeto escola, como espaço de formação.

É interessante evidenciar as distinções assumidas nas perspectivas discursivas em torno da relação tempo-escola e tempo-casa, manifestadas várias vezes nos depoimentos de professores, monitores e jovens em formação:

Então, isso é muita comodidade, é muito melhor. Porque chegou uma época em Beltrão que eu trabalhava em 4 escolas. Então, eu tinha de ir de uma pra outra, virava uma coisa... Aqui eu tô aqui, eu tenho tempo de preparar minhas aulas, tenho tempo pra conversar com o aluno, tempo pra resolver. Então eu tô em casa. Então essas são as razões que eu tô aqui. E defendo, né... (E 19, 2012).

Lá (*na escola base*) eu tinha outro tempo, aqui eu tenho mais tempo. Então, eu acho que essa é a diferença... de você poder estar mais perto dele, mais perto do aluno. E quem não conhecer a realidade do aluno não trabalha com ele. Porque você tem que ver a problemática da família, você tem que ser amigo deles. Se você chegar e vai se impondo: “Eu sou a professora e aqui eu mando”, eu não trabalho. Isso eu aprendi e então eu digo pra eles: “Eu acho que quem tá me ensinando são vocês”, e não eu que tô ensinando, porque eu tô aprendendo aqui dentro (E 17, 2012).

Pelo fato de ser integral, estar o dia todo. Então consegue administrar o conteúdo exigido, né, pelo MEC, e a parte técnica. Ela lá, é só meio dia e são 11 disciplinas, né. E aqui não. Aqui tem horários, se precisar usar a noite, pode ultrapassar, se precisa trocar... Então o bom de trabalhar aqui é o tempo e a troca (E 23, 2012).

Na escola urbana o professor tem mais de 40 estudantes numa turma e aqui nós somos 15 numa turma. A atenção é diferente, nós convivemos com os professores (E 41, 2013).

A partir das manifestações, é possível perceber as singularidades assumidas pela relação tempo-espaço, distinta do ambiente escolar tradicional, mas

que é estabelecida entre a Casa Familiar Rural ou do Mar e seus sujeitos a partir das peculiaridades de suas dinâmicas formativas, das concepções de diversidades de espaços e tempos, e de outras gramáticas e construções sociais, como afirma Damatta:

O fato é que o tempo e o espaço constroem e, ao mesmo tempo, são construídos pela sociedade dos homens. Sobretudo o tempo, que é, e simultaneamente passa, confundindo a nossa sensibilidade, e ao mesmo tempo, obrigando a sua elaboração sociológica. Por tudo isso, não há sistema social onde não exista uma noção de tempo e outra de espaço (1997, p. 33)

Tal fato remete também, a considerar as singularidades verificadas nos manifestos dos sujeitos envolvidos acerca dos vínculos comunitários tramados e objetivados pela Casa Familiar:

Aqui são tudo de cidade pequena. Tudo mundo conhece um por um e sabe o que acontece daqui lá, já sabe. Não é que nem na cidade grande, que, de repente tu não sabe quem é o vizinho. Numa cidade grande tu não conhece e aqui nós conhecemos daqui lá, nós sabemos, nós conhecemos. Então, isso já é... Fala em Casa Familiar, já todo mundo sabe onde que é (E 18, 2012).

(...) sair da escola tradicional, e vir pra casa familiar, eu sempre falo pra eles, que é sair direto do inferno e ir direto pro céu. É uma diferença muito grande lá. Você sai da escola normal, lá, você tem um aluno e esse aluno é um número, número 2, 5 da chamada, né. E a gente passa pra ter, o nome dele. É o João da Silva, ele mora na tal propriedade, ele é filho de tal agricultor e aquela família produz tal coisa (E 42, 2013).

É muito bom você ver os pais, o que o aluno conseguiu e que você vê conseguir fazer alguma coisa. Então, é uma integração muito grande. E os alunos mesmo eles que trazem alguns conceitos que eles têm em casa. Existe tanto essa aproximação entre os conhecimentos dos pais, dos alunos e os que nós passamos, né. (E 39, 2013).

Os excertos acima indicam a permeabilidade dos sujeitos atrelados não somente ao processo de formação num primeiro plano, mas também, a construção de laços para além deste âmbito. Ademais, uma interpretação ampliada aponta que o viés discursivo em torno da Casa Familiar contempla também relações cujos vínculos afetivos e comunitários são mais estreitos que no espaço escolar

tradicional, consolidados também a partir das dinâmicas privilegiadas. Ante o exposto, é importante também tecer a consideração de que tais manifestações indicam que tempo e espaço, noções tão caras à Pedagogia da Alternância, evidenciadas anteriormente, estão articulados ao objeto-espaço “Casa Familiar”, seja rural ou do mar. Em reforço a tal argumento, evidencia-se o fato de que

tempo e espaço, precisam, para serem concretizados e sentidos como “coisas”, de um sistema de contrastes. Cada sociedade tem uma gramática de espaços e temporalidades para poder existir como um todo articulado, e isso, depende fundamentalmente de atividades que se ordenam também em oposições diferenciadas, permitindo lembranças ou memórias diferentes em qualidade, sensibilidade e formas de organização (DAMATTA, 1997, p. 36).

Ao retomar a concepção de gramática de espaços e temporalidades, elaboradas por Damatta, tenho por intenção também evidenciar as peculiaridades admitidas de modo simbólico e concreto, pelo tempo no contexto rural ou do mar, evidenciadas em momento anterior, em discussão sobre as racionalidades do campesinato. Thompson relembra esta circunstância, a partir dos agricultores e pescadores que conduzem suas temporalidades a partir da orientação por tarefas<sup>63</sup>:

Sem dúvida, esse descaso com o tempo pelo relógio só é possível numa comunidade de pequenos agricultores e pescadores, cuja estrutura de mercado e administração é mínima, e na qual, as tarefas diárias (...) parecem se desenrolar, pela lógica da necessidade, diante dos olhos do pequeno lavrador (THOMPSON, 1998, p. 271).

Porém, para além da questão do tempo, há que se discutir também as evidências percebidas e manifestadas pelos sujeitos, no que tange às representações, tanto simbólicas quanto concretas, acerca do imaginário social em torno do objeto-espaço Casa Familiar. É impreterível salientar que as manifestações verificadas estão inseridas nos históricos embates estabelecidos a partir da dicotomia campo-cidade, explanadas em momento anterior. Contudo, o que mais

---

<sup>63</sup> Para o autor, esta orientação seria a mais eficaz nas sociedades camponesas, tendo em vista três questões basilares: a primeira refere-se a interpretação de que é mais humanamente compreensível do que o trabalho com horário marcado; segunda, na comunidade em que a orientação pelas tarefas é comum parece haver pouca separação entre o trabalho e a vida; e terceira, aos homens acostumados com o trabalho marcado pelo relógio, essa atitude para com o trabalho parece perdulária e carente de urgência.

despertou minha atenção foram as manifestações em torno da vinculação das Casas Familiares, associadas à representação de objetos-espacos destinados ao exílio e disciplina dos jovens rurais, apresentados por professores e monitores, ao evidenciarem o desconhecimento da sociedade sobre a Pedagogia da Alternância. Nos excertos a seguir, esta perspectiva permite ser vislumbrada:

No começo, ah! Vai pra casa lar. Tinha muito disso, né, porque ninguém conhecia. Achava que os alunos vinham aqui, e não sabiam exatamente o que acontecia. Então, né, por não ter informação, achavam que era uma prática assim... o aluno vinha, estudava uma semana inteira e ia pra casa. Aí depois, com o tempo que ela começou a ter esse reconhecimento né, de entender um pouco da pegada. Que não é deixar o filho ali (E 39, 2013).

Eu vi isso saindo da escola normal. Tinha alguns alunos que incomodavam, que ficavam no recreio da sala de aula, porque eles não poderiam ficar no convívio normal e eles excluídos do convívio e ficavam na sala dos professores. E quando eu fui pra Casa Familiar, o mesmo aluno que ficava incomodando lá, ele veio pra Casa Familiar e hoje eu conheço ele, e é um ótimo aluno, mas ele tem uma carga social de violência, de falta de dinheiro e a gente vê assim... (E 18, 2012).

Verifica-se nos excertos acima, respeitadas as devidas diferenciações, que as Casas Familiares Rurais, assim como demais objetos-espacos atinentes à Educação do Campo, guardam reminiscências de um contexto historicamente marginalizado e excludente, representado, neste caso pela criação dos patronatos rurais no Brasil,

misto de agência de ensino agrícola e de alternativa às instituições presidiárias. Recebiam crianças e adolescentes com ligações com a atividade agropecuária e, também, aqueles provindos dos centros urbanos. Nesse caso, por intermédio da intervenção policial e judiciária, instância a qual coube o recrutamento de parte da clientela para algumas das unidades institucionais. Criados em 1918, até 1926 foram inauguradas 22 unidades espalhadas pelas regiões do país, com concentração no Sudeste. (OLIVEIRA, 2004, p. 137-138)

Destaca-se nesta perspectiva histórica, a preocupação com a preservação da infância atrelada aos interesses em diálogo com a constituição do mercado de trabalho brasileiro, apontada por Queluz:

O Estado deveria, portanto, criar instituições de preferência de confinamento, preocupadas em formar o caráter da criança dentro da ética do trabalho e dos valores burgueses. Nesse contexto, era defendido como fundamental, pelos médicos, educadores, filantropos e pela polícia, o aprendizado profissional que não somente preparasse o menor para a atividade produtiva, mas também moralizasse sua alma e higienizasse seu corpo (2000, p. 20).

Não apenas no que se refere ao imaginário social acerca da Casa Familiar, como objeto-espaco, convém evidenciar também as perspectivas salientadas principalmente por professores e monitores, em relação às suas lutas individuais e coletivas no sentido de desconstruir o discurso em torno da desqualificação da Educação do Campo, das diferenciações de qualidade entre os processos de formação da Casa Familiar e da Escola-Base, bem como da valorização da permanência do jovem na propriedade rural ou comunidade pesqueira.

Porque o professor que vem de Beltrão, diz: “Ah! Mas aqui em Manfrinópolis não tem shopping! Aqui não dá pra gente fazer isso... Aqui não dá pra gente fazer aquilo! Então, quer dizer: desmerecem o lugar da gente também, né. Então, ao invés de dizer: “Olha! Aqui você tem que dar valor à tranquilidade que a gente tem aqui, o ar que a gente respira, o alimento que a gente come e que sabe de onde vem, né. Eu lá numa cidade maior, eu vou comer, mas vou comprar lá no mercado uma fruta, vou olhar pra ela e ver beleza. Pelo aspecto não vou me dar conta da qualidade. Enquanto que eu produzindo meu alimento, vou saber o que eu vou estar comendo. Então eu puxo isso nas minhas aulas, sempre que é possível, uma vez que é Ciências – Biologia. Então a gente tem essa visão e por ser também do campo, né, valorizar esse tipo de trabalho (E 18, 2012).

Até mesmo, assim... dos próprios alunos, assim, eu ouvindo eles falar. Ah! Que a Casa Familiar não ensina bem. Eu fui esses dias numa sala de aula e disse: “Eu não vou ser melhor aqui e pior lá. Assim como não vou ser pior lá e melhor aqui.” O que a gente... o professor que tá aqui é o mesmo que poderia estar lá, né. Então, porque tirar... dizer que aqui não é um ensino bom? Porque as pessoas não conhecem, elas não conhecem. Talvez falte divulgação da nossa parte também, a partir de agora, tá divulgando, mostrando lá. É assim... “Lá é diferente, lá é excelente, lá é muito bom” (E 10, 2012).

É a partir destes embates e históricos enfrentamentos que a Pedagogia da Alternância evidencia-se na seara da Educação do Campo como um processo

complexo de formação para além da dimensão técnica, principalmente por compreender como salutar a diversidade de tempos e espaços, quais sejam o tempo-família e o tempo-escola, como salienta Gimonet. No decorrer dos estágios de vivências, um dos aspectos mais marcantes foi a compreensão em torno de um conjunto de elementos formativos situados em contextos específicos e de acordo com a trajetória da Casa Familiar, Rural ou do Mar. Isso permitiu compreender aquilo que o autor interpreta como o contexto de formação, no qual estão presentes “as origens sociais e a escola, os códigos, os desenvolvimentos do pensamento, os métodos de expressão utilizados (GIMONET, 2009, p. 169)”.

Registre-se ainda, as percepções em relação à Pedagogia da Alternância e às Casas Familiares, principalmente na ótica daqueles que se constituem como seus sujeitos de construção e de formação nesta bricolagem objeto-espaço. Não se pode perder de vista, a partir dos excertos seguintes, que o contexto formativo, evidencia além da formação profissional, que se verá de modo mais apurado adiante, impressões em torno das relações familiares, os papéis assumidos pelos membros da família e do ambiente.

Estudar aqui é muito bom e melhor, não tem nenhuma comparação, porque na CFR a gente convive e aprende a conviver, trabalha e aprende a trabalhar em grupo (E 44, 2013).

O estudante aprende a respeitar a família, a interação com os pais melhora, ele tem respeito, ajuda nos deveres de casa (E33, 2013).

E tem outras coisas. Quando o meu guri começou a ir prá lá, eu tive lá dentro, Valentim, Gelson, Eduardo, mas os dois saíram, (...) eu dizia assim: “Pega o copo e vai lavar”. Antes de ir pra escola: “Eu não vou lavar”. “Jackson, Jaisson, pega essa cama e arruma! Pois entraram dentro da escola e mudaram. Cada um lava sua roupa, cada um lava seu copo, arruma sua cama. E é bonito de dizer: eles tomam banho, cada um lava sua roupa, sua bermuda e já vão pendurar. O que eu faço eles fazem. De onde eles trouxeram, trouxeram de lá (E 17, 2012).

As dinâmicas verificadas nos excertos acima estão também relacionadas ao cotidiano da Casa Familiar Rural ou do Mar, por meio da realização coletiva das atividades domésticas, tais como a limpeza e arrumação da casa, preparação das refeições, pequenos consertos elétricos e serviços de manutenção, por exemplo. É

importante reforçar neste cenário a abordagem também do trabalho como princípio educativo<sup>64</sup>, mas também como construção de relações que perpassam as questões de gênero e construção de papéis familiares, muito enfatizados no âmbito da Pedagogia da Alternância.

As imagens seguintes evidenciam o espaço organizado como regra que também se insere no âmbito familiar, juntamente aos valores de respeito aos membros da família em função dos papéis que desempenham. É interessante atentar-se nas imagens abaixo às questões de organização doméstica e nos valores em referência à figura paterna:

Fotografia 22 – Dormitório em Casa Familiar Rural.  
Fonte: Autoria da Pesquisadora (2013).



---

<sup>64</sup> Do ponto de vista político-pedagógico, tanto a conceituação do trabalho como princípio educativo quanto a defesa da educação politécnica e da formação integrada, formulada por educadores brasileiros, pesquisadores da área trabalho e educação, têm por base algumas fontes básicas teórico-conceituais. Em um primeiro momento, a vertente marxista e gramsciana, em um segundo momento, sem abrir mão da vertente gramsciana, a ontologia do ser social desenvolvida por Lukács (CIAVATTA, 2009).

Fotografia 23 – Mensagem em referência à figura paterna  
Fonte: Autoria da Pesquisadora (2013).



Outro aspecto que merece análise é a relação decorrente dos processos de aprendizagem que ocorrem no espaço da Casa Familiar Rural e o modo como são apropriados no contexto familiar, que contemplam desde saberes sobre alimentos e receitas a medicamentos fitoterápicos e cuidados com a saúde. O excerto e imagem a seguir apresentados, reforçam este panorama:

Tem esse curso passado que nós fizemos, né, aqui, sobre os alimentos, né. Essa semana eu fiz lá em casa um bolo com a casca da laranja que a mãe não sabia fazer e a mãe fez. Tá começando agora a fazer também, né (E 45, 2013).



Fotografia 24 – Cozinha da Casa Familiar Rural na qual foi realizado o curso sobre a utilização alternativa dos alimentos.  
Fonte: A autoria da Pesquisadora (2013).



Além disso, no entendimento de que a Casa Familiar, Rural ou do Mar torna-se objeto também em processo de permanente construção, tendo em vista constituir-se como cultura material da Pedagogia da Alternância, juntamente com os espaços técnicos que a compõe, verificou-se que as Casas Familiares também evidenciam suas lógicas a partir de suas arquiteturas e desenhos, adornos e ambientes que propiciam a convivência, os espaços coletivos e colaborativos, no entanto, sempre inseridas no laboratório – a terra ou o mar, como se pode verificar nas imagens a seguir:

Fotografia 25 – Casa Familiar do Mar de São Fco. Do Sul – SC.  
Fonte: Aatoria da Pesquisadora (2013).



Fotografia 26 – Varanda adornada com artefatos para o cultivo de ostras.  
Fonte: Aatoria da Pesquisadora (2013).



Fotografia 27 – Objetos decorativos com referências ao mar.  
Fonte: Aatoria da Pesquisadora (2013).





Fotografia 28- Paineis decorativos criados a partir de galhos e sementes.  
Fonte: Autoria da Pesquisadora (2013).



Fotografia 29 – Casa Familiar Rural de Quilombo – SC.  
Fonte: Autoria da Pesquisadora (2012).



O conjunto das imagens acima permite compreender que a Casa Familiar possui o condão de assumir a multidimensionalidade de caracterizar-se como objeto e como espaço. Isso porque se constitui e é constituída por interações que ora a tomam como espaço-laboratório para a formação pretendida, ora é tomada como objeto concreto e simbólico da Pedagogia da Alternância e de seus fundamentos como salienta Gimonet:

Se sabe porque se cria um CEFFA, porque existe e para que serve. Se sabe que esta nova escola não é como as outras escolas, senão a escola da pequena região, a escola para formar as populações rurais e contribuir ao desenvolvimento desse território e do país. Uma escola que é dos seus e para os seus, que, agrupando-se em associação – forma jurídica que outorga uma força e um poder e que é uma instância efetiva de participação – assume a gestão e todas as responsabilidades do estabelecimento educativo (2009, p. 34).

Neste sentido, busco aproximar a perspectiva da Casa Familiar, não apenas como objeto da cultura material interligada à Pedagogia da Alternância, mas também de entendê-la com um importante objeto técnico no qual também se constrói o processo formativo. Daí a relação técnico-simbólica assumida pela Casa Familiar Rural ou do Mar. Para tanto, sustento tal argumentação nas considerações de Santos, acerca dos objetos técnicos e dos objetos artificiais: “será objeto técnico todo objeto susceptível de funcionar, como meio ou como resultado, entre os requisitos de uma atividade técnica” (2008, p. 32). Para além de sua questão conceitual, o autor ainda nos inquirir a entender como pode se dar tais interações entre objetos, espaços e sujeitos. Em seu entendimento

o objeto técnico vive num “pisca-pisca” incessante entre o “interior” e o “exterior”. Mas em nenhum caso a difusão dos objetos técnicos se dá uniformemente ou de modo homogêneo. Essa heterogeneidade vem da maneira como eles se inserem desigualmente na história e no território, no tempo e no espaço (SANTOS, 2008, p. 32).

Tais considerações permitem estabelecer diálogo com a diversidade assumida no âmbito das Casas Familiares visitadas, principalmente a partir destes momentos de interiorização e exteriorização de suas dinâmicas, a partir de seus sujeitos e interações com os demais sujeitos no espaço de seus laboratórios (terra ou mar).

Ainda, creio ser importante ressaltar o papel das imagens ou dos artefatos, a primeira vista, considerados como adornos ou decorativos verificados no interior das Casas Familiares Rurais e do Mar analisadas. Ainda que não se verifique apontamentos formais nos discursos dos sujeitos da Pedagogia da Alternância, denota-se uma significativa valorização de imagens somadas às tradições da oralidade, como as colocações em comum, por exemplo. Neste sentido, não apenas durante os períodos de aulas as imagens parecem

desempenhar papel consistente nos processos de apropriação técnica, mas também inseridos na caracterização e estabelecimento de identidade de Casa Familiar Rural, cujas temáticas dizem respeito na maior parte dos casos a objetos e aos espaços técnicos, ou ainda, aquilo que definimos por laboratório. Neste sentido, há que se considerar que tal contexto pode ser estabelecido em diálogo com panoramas mais amplos, estabelecidos também a partir das relações estabelecidas entre imagem, ciência e técnica, como aponta Beltran (2000), na medida em que tal processo permitiria maior compreensão dos temas tratados. Ao analisar as modificações ocorridas nas formas de divulgação do conhecimento no período compreendido entre a metade do século XV ao século XVII, a autora enfatiza as implicações do conteúdo ilustrativo de técnicas práticas na medida em que as mesmas deixaram de ser transmitidas apenas pela tradição oral.

Além disso, as imagens presentes nas Casas Familiares podem ser consideradas como desenhos. Para Dussel (1984) desenho, como o texto, tem um contexto. Assim, desenhar não é um ato absoluto senão relativo a uma totalidade dentro da qual se encontra. A totalidade é cultural, e dizer, econômica, política, sociopsicológica, etc. Assim, associado a tal intuito, verifica-se também que as imagens no âmbito das Casas Familiares possuem também o condão de construir um imaginário social atrelado aos objetos e espaços nos quais estão inseridas.

### 5.3 A TERRA E O MAR COMO LABORATÓRIO: CÓDIGOS E DESIGNS NO CONTEXTO DOS ESPAÇOS TÉCNICOS

Apesar das intenções iniciais deste estudo estabelecer como foco aspectos biográficos em torno das interações e objetos no âmbito das Casas Familiares Rurais e do Mar, na medida em que os estágios de vivência foram sendo realizados, uma categoria analítica tornou-se cada vez evidente: os espaços técnicos. Neste sentido, é importante salientar que em se tratando da temática, ora em discussão, não se pode estabelecer hierarquias entre objetos e espaços técnicos, tendo em vista que as interrelações construídas pelos sujeitos da Pedagogia da Alternância não apenas demandam de ambos, mas integram um

complexo processo de imbricação, no qual tempo-espaço, sujeito-objeto, espaço-objeto podem ser interpretados como um continuum.

Do mesmo modo, se a perspectiva assumida em torno da biografia dos objetos estaria a elucidar e apontar indícios acerca das relações sociais nas quais foram elaborados, bem como os tensionamentos, continuidades e rupturas, as concepções de seus designs, os elementos de análise do estudo o conduziram de modo a compreender os espaços técnicos também inseridos e permeados no âmbito de disputas, costumes e tradições, produtoras de resistências e reprodutoras da cultura material instituída.

Logo, resgato a concepção de laboratório, representado principalmente pela terra e pelo mar, como os espaços privilegiados para a discussão intencionada, principalmente pela sua diversidade em termos de heterogeneidade não apenas de suas características naturais, mas também pelos modos pelos quais os objetos – naturais ou artificiais – deles se ocupam e das interações estabelecidas entre os sujeitos para além de processos de mediação, mas de permanente construção da cultura, material e simbólica, permeados pela técnica e pela tecnologia.

Primeiramente, há que se considerar que os espaços técnicos no âmbito da Pedagogia da Alternância, apesar de muitas vezes em termos de localização estarem vinculados ao objeto-espaço Casa Familiar, produzem ações concretas e simbólicas com implicações, principalmente de reprodução e apropriação técnica no âmbito da propriedade familiar ou da comunidade pesqueira. Tais evidências podem ser verificadas a partir dos seguintes excertos:

Até nós estamos fazendo pastagem, agora nós vamos por irrigação em tudo, nas pastagens, aí, pra aumentar, né. Mas ele, se é pra estudar, ele pensou tipo, em ser enólogo. Já tem o parreiral e a tendência é aumentar a produção de vinho (E 21, 2012).

E aqui o que eu aprendi sempre ajudava na horta, a gente tinha plantação de milho aí aprendia aqui e já levava pra casa. Às vezes o pai fazia alguma coisa errado, e nós sempre ajudava o pai, daí. Daí agora nós estamos com produção de hortaliça, lá agora. Começamos na semana passada, foi plantada 800 mudas, já. Já tinha 200 pronta pra entrega. Tinha bastante vizinho, né. E plantar pouco não compensava. Mas aí os vizinhos pegavam e hoje já tem 800 mudas (E 39, 2013).

Fotografia 30 – Área experimental – Pastagens  
Fonte: A autoria da Pesquisadora (2012).



Ademais, é salutar evidenciar a importância assumida pelos espaços destinados à experimentação num caminho de dupla via entre os aprimoramentos realizados nas Casas Familiares Rurais, assim como do Mar, que terminam por serem inseridas nas propriedades e vice-versa.

Destaca-se neste sentido, que tais processos estão também alicerçados a partir dos instrumentos da pedagogia da alternância, num sistema pedagógico cujo intuito parece romper com o processo formativo centralizado na escola. Para Gimonet, tal concepção seria responsável pelo redimensionamento do processo ensino-aprendizagem numa nova abordagem:

Novo porque remove por completo as paredes da escola para utilizar os conhecimentos e os apoios das aprendizagens da vida. Novo porque o alternante não é um aluno que na escola consome passivamente os conhecimentos de um programa, senão um protagonista socioprofissional que constrói sua formação (GIMONET, 2009, p. 127).

Para além das áreas de pastagem, os elementos de análise trazidos pelas vivências permitem caracterizar como um espaço salutar nos processos



formativos da Pedagogia da Alternância, tanto nas Casas Familiares Rurais quanto do Mar, o espaço técnico elaborado para as hortas. A síntese que se permite formar em torno da ênfase atribuída às hortas, tanto no viés discursivo de professores, monitores e jovens em formação, está em diálogo com fatores econômicos e de costumes arraigados, que as constituem como um espaço também para aprendizado, bem como autonomia, sem, no entanto, implicar em significativos riscos econômicos e de tempo para a família. As imagens a seguir, bem como os excertos evidenciam a diversidade de espaços utilizados para este fim:

Fotografia 31 – Horta em Casa Familiar Rural.  
Fonte: A autoria da Pesquisadora (2012).





Fotografia 32 – Horta em Casa Familiar Rural.  
Fonte: Aatoria da Pesquisadora (2013).



Fotografia 33 – Área destinada ao cultivo de plantas medicinais em Casa Familiar Rural.  
Fonte: Aatoria da Pesquisadora (2013).





Fotografia 34 – Horta em Casa Familiar Rural.  
Fonte: Autoria da Pesquisadora (2013).



Fotografia 35 – Horta em Casa Familiar Rural.  
Fonte: Autoria da Pesquisadora (2013).





Fotografia 36 – Horta em Casa Familiar Rural.  
Fonte: Aatoria da Pesquisadora (2013).



A Mônica é irmã do Joécio, do 3º ano. A Mônica passou os três anos na Casa Familiar Rural. Inclusive com a unha pintada. Aí quando precisava fazer uma prática, a Monica se ela podia não participar, não participava. Resumindo: a Mônica casou, mora aqui pra cima, pertinho de nós. Fui almoçar na casa dela. Aí nós almoçando e conversando... e aí que legal. Levei umas louças e coisas, de repente ela: “Tu já viu minha horta”? E eu: “Não”. Ela quis me mostrar. Ela nunca ajudou na horta, por causa da unha pintada. E no que eu olho pela janelinha lá... uma casinha muito humilde... aí olho pra fora, ela não tinha condições de comprar tela, nada. O que é que ela fez na hortinha dela? Fizeram um contorno de bambu, punha grimpa pras galinhas não entrar e tal, um repolho desse tamanho, umas alface desse tamanho. Só que no período que estava conosco, ela tava com a unha pintada, adolescente, não querendo se sujar a unha, tempo de namoro... Mas o que nós construímos aqui, não existe custo benefício, é educação, existe formação humana, que hoje não se aplica, mas um dia se aplica. Aí só de almoçar, olhar aquela horta que ela fez, que nunca mexeu com nada, com toda a questão do alimento, do orgânico e tal e também o cuidado que ela teve e já fez o papel, e passou pela CFR num contexto diferente e aplicou no contexto que ela achou oportuno (E 11, 2012).

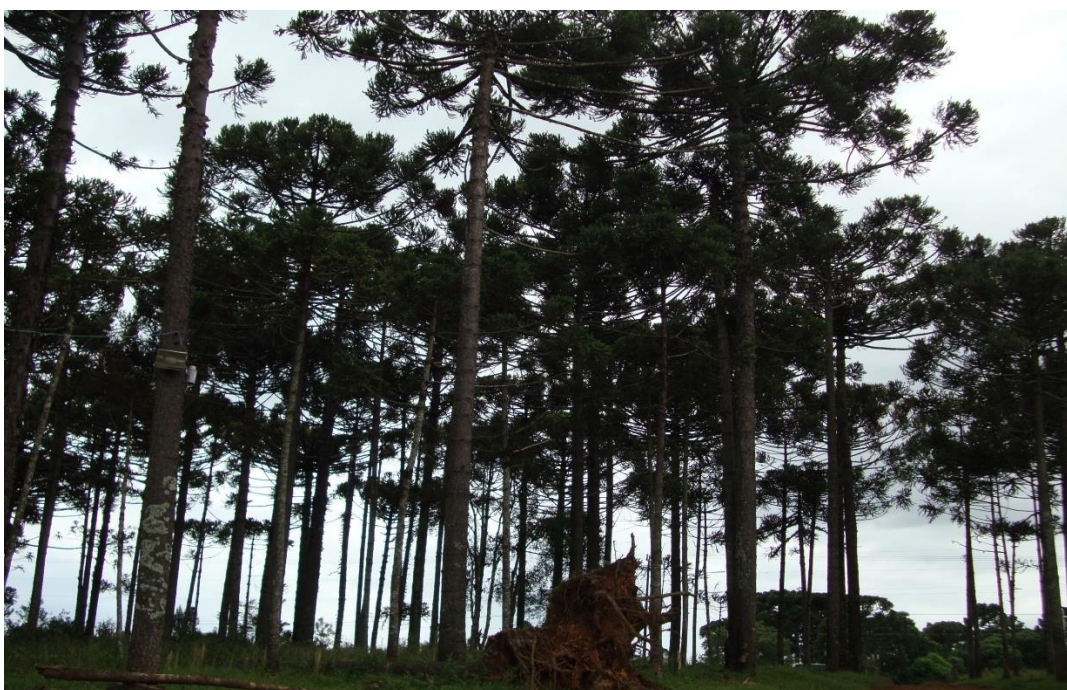
Antes de eu entrar na Casa Familiar quase não tinha nada lá... só tinha uma hortinha, lá, mas nem interessava tanto pra implantar um projeto, fazer uma estufa, plantar frutas. E agora, depois que eu entrei, fizemos maior a horta, trouxemos frutíferas, fizemos a estufa e tudo melhorou (E 44, 2013).

Análise fundamental neste contexto, se refere aos espaços técnicos como dimensões de difusão e construção de técnicas e códigos técnicos elaborados em condições singulares, estabelecidas em diálogo com o local e com os sujeitos que dele participam. Destaca-se neste sentido, o espaço técnico composto pelo pinheiral existente em uma das Casas Familiares Rurais visitadas, utilizado para difusão de saberes e elaboração de técnicas destinadas à formação de jovens e famílias que possuem no extrativismo do pinhão suas principais atuações junto às propriedades, juntamente como a erva-mate:

Aqui é uma região com predominância ao extrativismo, ao extrativismo da madeira, né. Que hoje em dia não dá mais. Mas o ciclo já se esgotou e com todas essas leis ambientais também não é mais possível, né. A erva mate que é extrativismo também, o pinhão que é extrativismo, o carvão, né... então esse ciclo é muito difícil do jovem e da família romper com essa cultura. Então, o extrativismo, o custo é mais barato né (E 29, 2013).

A gente fala que não é pra eles abandonarem essa atividade, que gera renda pra eles. Mas o objetivo é esse, você associar, não abandonar, principalmente a erva e o pinhão que dá uma boa receita pra eles isso (E 30, 2013).

Fotografia 37 – Pinheiral em Casa Familiar Rural.  
Fonte: Autoria da pesquisadora (2013).



Mais do que isso, significa interpretar o espaço técnico da horta ou do pinheiral numa conjuntura mais ampla relacionada às racionalidades dos sujeitos que neles desenvolvem atos poéticos que dialogam com códigos técnicos amparados em tradições, concepções e modos de divisão do trabalho, papéis de gênero, construídos socialmente, relações de poder estabelecidos entre pais e jovens, mas também pelas opções pelo uso de técnicas específicas, que perpassam também pelas opções políticas orientadoras das tecnologias selecionadas. Como evidencia Feenberg, “a tecnologia é socialmente relativa e o resultado das escolhas técnicas é um mundo que sustenta a maneira de vida de um ou de outro influente grupo social” (2008, p. 44).

Além disso, se as dinâmicas que se desenvolvem a partir da Pedagogia da Alternância no contexto das Casas Familiares Rurais possuem laços estreitos junto aos espaços técnicos, em se tratando da Casa Familiar do Mar analisada, as perspectivas assumidas para os mesmos possuem igual relevância, contudo com as suas singularidades.

Neste sentido, os excertos a seguir evidenciam as preocupações em torno dos processos formativos a partir da pesca artesanal e da aquicultura:

Por exemplo, em Química, em Matemática, o trabalho é muito assíduo. Sabe, assim, no dia-a-dia das famílias. Escola básica hoje, por exemplo, trabalhar na pesca: “Quais os parâmetros da água ali? Onde todo dia está mexendo no resíduo? Tá ali retirando... Será que causa impacto ali pra aquela família que está ali, no qual ele está retirando todos os dias. Ou se não? É natural, ele vai hoje, retira o marisco e amanhã está do mesmo jeitinho? Ou será que essa frequência vai interferindo? E hoje a gente consegue ver aqui. Na Educação Básica, já não tem essa, até mesmo pelo número de alunos, não consegue ter essa aula prática (E 13, 2012).

Só que jovens, rapazes, moças, são poucos os que conhecem ali como é que tu vai ali e tira uma ostra, como é que cresce uma ostra, como é que faz o cultivo de um molusco. Entendeu? É importante a divulgação da casa, desses trabalhos que a gente desenvolve pra eles conhecerem o nosso projeto, a Pedagogia da Alternância, a sua importância. Além do mais, a Pedagogia da Alternância, ainda tem a alternativa do trabalho, porque fica uma semana, outra semana ele pode trabalhar, outra semana ele pode ajudar na renda, da mãe, do pai, da família, entendeu? Então é interessante (E 12, 2012).



Fotografia 38 – Jovens em formação com pescador artesanal.  
Fonte: CFM São Francisco do Sul (2011).



Assim, o mar também se constitui no âmbito da Casa Familiar do Mar em espaço técnico privilegiado e lócus para a elaboração, uso, manipulação, cultivo de objetos artificiais e naturais, que pressupõe a intervenção dos sujeitos envolvidos no contexto da Pedagogia da Alternância numa relação engendradora entre vida e natureza, trabalho e comunidade, como apontam os excertos a seguir:

O meu projeto de vida é porque minha mãe é pescadora, entendeu?Aí com o conhecimento que eu adquiri na casa foi botando em prática lá. Porque a minha mãe não tinha uma conscientização, ela fosse pra pescar ela pegava a menor malha, pra pegar tudo que era peixe. No caso, sem se conscientizar do futuro. Eu acredito... hoje em dia tem malha adequada, é proibido pescar com malha inadequada que pega muito volume de peixe. Tanto é que hoje em dia, aqui na baía da Octonga, não pode fazer arrasto de camarão, com aquelas rede de arrasto porque vem tudo, é tudo malha de um 1 centímetro, é muito pequena. Aí o que está no fundo, leva tudo, peixe, tudo. Aí muitas vezes o pescador põe aquela rede de arrasto, sei lá com 150 kg em cima do barco, se ele tirar 50 kg é muito. O resto ele joga tudo fora (E 9, 2012).

Aqui na Casa Familiar do Mar a gente aprende, porque tem uma semana direto. São quatro dias de aula teórica, e toda quarta-feira tem saída de campo. Então, o que acontece na sala de aula, na quarta-feira nós bota em prática, na saída. Quer dizer: “Ah! Não pode pescar com rede, malha 7. Isso fala em sala de aula. Na quarta-feira, diz: “Vamos fazer uma pescaria”. Chega ali, vamos pegar uma malha 7, não pode. Isso é conscientização dos alunos. E não é só pra aqui.

Como por exemplo, eu moro na colônia de pesca lá. Lá tem uma família, um grande volume de pescadores e eu chego lá e digo: Isso aí não pode porque isso e isso. Então conscientiza a família e a região, né? (E 8, 2012).

Uma grande maioria dos pescadores (*da colônia*) confia em mim. Eu falo e eles botam em prática. Agora tem uma maioria que bota em prática só na hora em que eu tô vendo, depois não. Colaboro bastante, porque que nem no caso da ostra ali. Antigamente, antigamente não, até hoje. Quer ostra? Vai ali no mangue e pega a menorzinha, não fica escolhendo, entendeu. Quando eu cheguei lá. Falei: “Não, vamos pegar só as maiores, que as pequeninhas, vão crescer, vão crescer e vão sei lá, vão semear bastante.” Tanto é que ali no mangue, tem um pessoal que diz que lá, fala que tem um bocado de poluição ali. Eu não acho poluição, porque tem bastante garrafa PET perto do mangue, só que as garrafas PET cortadas. Só que muitas vezes, foi eu que joguei e deixei lá enrolada, só para coletar semente. Você deixa uma garrafa PET com uma pedra grande, senão enche de concreto e deixa ali do lado. Ela vai semear bastante semente. E aí o que é que tu faz? Dentro de um certo tempo, tu vai ali, tu retira e tem um monte de semente que tu bota encostado no mangue. Aí, conforme ela vai crescendo tu vai espalhando no mangue. Essa é uma forma de coletar semente (de ostra), porque tem muita semente que fica enterrada na lama. Bota aquele peso e a sinalização certinha, aí espera uns dois meses, depois tira de lá, e bota na beirada do mangue. A ostra ela vai crescendo e vai se espalhando pro mangue. Já fiz umas três vezes. E faço direto quando estou lá. (E 9, 2012).

O mesmo pode ser verificado no âmbito dos objetos artificiais inseridos no contexto da pesca artesanal, a partir, principalmente da construção de embarcações e materiais utilizados para pesca, bem como das técnicas para suas utilizações:

Aqui na Casa Familiar tem bastante, como eu já falei, eh... os professores apresentam bastante tipo de equipamento, entendeu? O que mais se adequar com você, você vai lá, dá um jeito de comprar, ou até muitas vezes, fazer. Na Casa Familiar, aqui, antigamente, vinha um professor aqui, que dava uma aula, por exemplo: vamos fazer equipamentos de pesca. O que seria isso? Redes e utilização. Aí vinha um professor durante dois dias e ensinava como fazer uma tarrafa, construir, pelo menos. Dava uma boa base de como fazer, como apertar o nó certinho pra não dar erro. Aí isso aplica em casa, porque minha mãe costura rede. Daí não precisa levar no vizinho do lado, vai lá e pagar com dinheiro pra ele arrumar (E 9, 2012).

Fotografia 39 – Aula sobre o tema gerador “Construção Naval”.  
Fonte: CFM São Francisco do Sul (2011).



Fotografia 40 – Técnicas de tarrafeiar.  
Fonte: CFM São Francisco do Sul (2011).





Fotografia 41 – Pesca da tainha.  
Fonte: CFM São Francisco do Sul (2011).



No entanto, verifica-se a percepção do jovem em formação da Casa Familiar do Mar ao atribuir ao atual momento da pesca o caráter tecnológico, associado à inserção de artefatos que tornariam a pesca comercial uma ameaça à manutenção das comunidades fundamentadas na pesca artesanal.

A pesca hoje em dia tá muito escassa, porém tecnológica. Então quer dizer que a tecnologia vai avançando, né. Hoje eles criam radares pra calcular o cardume de peixe há 5, 10 km de distância. É muito tecnológica. Tem muitos pescadores artesanais, até tem, mas em colônia pequena. O que é que ele vai fazer? Ele vai aumentando junto com a tecnologia. Quer dizer que se tinha 150 hoje só tem 100. E vai chegando um certo ponto que o pescador vai dizendo: “Não vou mais viver da pesca. Não dá certo”. Com esse equipamento eu não vou conseguir o sustento da minha família, aí, os homens buscam serviço fora (E 9, 2012).

No excerto acima, é possível compreender as relações de tensão e embate vivenciados num processo de tensionamento entre o sujeito e a subordinação à tecnologia ou à máquina, como se esta determinasse os rumos, por

exemplo, das comunidades fundadas na pesca artesanal. Contudo, Vieira Pinto refuta tal posicionamento:

A técnica não é o motor da história. Referimo-nos à subordinação do homem à técnica, que aí aparece quase sempre conscientemente afirmada, dando origem ao pseudoproblema da “libertação do homem”. Evidentemente, do ponto de vista crítico tal problema não existe, sendo uma simples distorção conceptual criada por um vício metodológico inicial, não percebido. Deixa-se de apreender a relação, autenticamente humana, que liga o homem à técnica como o criador ao seu produto, para só se ver o desenvolvimento do último, supostamente dotado de lei interna própria, o que o converte em monstruosa entidade natural, com a qual o espírito tem de entrar em luta (2005, p. 158).

Em termos de síntese, as proposituras em torno desta análise acerca dos espaços técnicos e das interações neles evidenciadas, assim como dos sujeitos e objetos que neles se localizam, nos orienta a concebê-los como heterotopias (FOUCAULT, 1967), uma espécie de permanente contestação ao mesmo tempo mítica e real do espaço vivido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O campo não sonha, floresce.  
O campo não grita, padece.  
Mas, quando o campo decide,  
acontece.*

*Vem o sol, é uma oração.  
Vem a chuva, é uma prece.  
A quem traz sementes nas mãos,  
até o vento obedece.*

*Quem viaja em noite escura  
sabe quando a lua aparece.  
Quem remenda a solidão  
conhece o tecido que tece.*

*Quem apascenta os rebanhos  
enquanto a chaleira aquece  
revolve o chão da lavoura  
e a plantação logo cresce.*

*Cai o suor por nosso rosto,  
pequeno rio que nos desce.  
No ventre das estações  
os frutos amadurecem.*

*Quem sentir a dor do campo  
ao entardecer entristece.  
Mas sabe que o campo não  
sonha.  
Sabe que o campo floresce.*

*LUIZ CORONEL (Correio do Povo, Ano 116, No. 338, 03.09.2011).*

O campo floresce... Tal como a perspectiva de um plantio anunciado no preâmbulo desta tese, coube neste momento enfatizar os principais frutos que desta trajetória se pôde colher. No entanto, é necessário dizer que as presentes considerações não representam o fim de um ciclo, mas se inserem num movimento sobre o qual o cultivo fértil somente pode se dar a partir da matéria deixada por estudos anteriores, necessários para compor a diversidade de nutrientes necessários para plantios futuros. É sob este panorama que esta tese amparou-se, tanto em seu processo de elaboração, de desenvolvimento, de conclusão (sempre inacabada) e continuidade – para o “eu” pesquisadora e demais sujeitos interessados em aprofundar questões pautadas na Pedagogia da Alternância como sistema pedagógico e as relações com a Tecnologia.

Assim, esta fase da tese, para além de significar um momento de considerações finais, ou então, o momento propício a “defender” a tese, é mais simbólico se tomado como um “tempo” especial, singular, diante da diversidade de tempos e espaços, característicos desta pedagogia. Isso implica dizer que tal tempo é representativo no sentido de explicitar algumas convicções, reforçar evidências vislumbradas durante o estudo, a demarcação de interpretações acerca dos elementos a que os caminhos e descaminhos da cartografia permitiram ou limitaram chegar.

Com isso, busco justificar que as considerações ora expostas tem como pretensão constituírem-se como indicações, evidências, apontamentos, pistas que podem ser consideradas e integradas aos estudos sobre a Pedagogia da Alternância. Para tanto, dissertar sobre elas demanda retomar as inquietações e intenções objetivadas para o presente estudo.

O mesmo possuiu como objetivo analisar as interações estabelecidas entre os espaços técnicos e os objetos no contexto da Pedagogia da Alternância, a partir das experiências vivenciadas por nove Casas Familiares Rurais e uma Casa Familiar do Mar, localizadas na região Sul do Brasil.

Tal objetivo, contudo, fora elaborado no bojo de uma trajetória de pesquisa interdisciplinar, que trouxe como decorrência, o desafio de conduzi-lo sob tal panorama. Neste sentido, ressalta-se o intuito de por esta via, propiciar contribuições que possam ser consideradas significativas ao campo de estudos em Tecnologia e Sociedade.

Há que se considerar ainda, de modo mais específico, que a presente tese, ao partir das relações entre Tecnologia, Educação e Trabalho permitiu evidenciar o campo como cenário profícuo para estudos sobre as questões atinentes à técnica e à tecnologia, principalmente no que tange as tensões e contradições próprias da Educação do Campo.

Outra precaução importante a ser retomada neste momento, diz respeito à perspectiva da construção de uma análise que buscou não apenas realizar uma abordagem contemplativa das experiências pretendidas, mas para além, permitiu um enfoque crítico, encadeado em maior intensidade pelas vozes dos sujeitos da Pedagogia da Alternância. Este anseio esteve atrelado ao desafio de evitar uma abordagem demasiadamente descritiva, para assumir uma postura dialógica entre

os sujeitos envolvidos, fundamentos teórico-metodológicos e as percepções do “eu” pesquisadora.

Em convergência às considerações ora tecidas, apesar de já manifestado em momentos anteriores, interessa resgatar que a presente tese em momento algum possuiu como intencionalidade a realização de estudo comparativo entre as Casas Familiares Rurais e do Mar, lócus da pesquisa. Isso por considerar tal abordagem inócua, diante do fio condutor ou da premissa que moveu o estudo, qual seja, a perspectiva heterogênea, ancorada na diversidade de tempos e espaços inerentes à Pedagogia da Alternância.

Deste modo, as conjunturas decorrentes do processo de amadurecimento da pesquisa permitiram indicar diante das problemáticas teórico-metodológicas atinentes ao objetivo pretendido, delinear alguns marcos teóricos que alicerçaram as análises da presente tese. Um importante marco teórico e talvez o principal elemento norteador da temática proposta foram os conceitos discutidos ao tratar sobre a tecnologia. Para tanto, de modo a contextualizar tais relações, optei desde o preâmbulo ao apresentar a temática, em estabelecer enunciados de modo a compreendê-la de modo a refutá-la como elemento a-histórico e determinante da sociedade, em sentido amplo, seja dos fatores constituintes dos movimentos da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, em específico.

Assim, a tecnologia fora assumida sob a perspectiva relacional alicerçada a uma perspectiva crítica consubstanciada pela ação produtiva que se estabelece nas interações do ato poético, e, portanto, que não pode ser concebida como neutra, senão, numa arena repleta de poderes em disputas. A partir de tal arena, é que outros marcos teóricos puderam vincular-se, principalmente ao compreender como condição *sine qua non* para o desenvolvimento do estudo, a relevância dos modos como os quais os códigos técnicos ou a faculdade de projetar, o design, o desenho, se constituem também como processos de resistência ou de reprodução frente às hegemonias vigentes, no âmbito da Educação do Campo.

Todavia, as concepções adotadas em torno dos códigos técnicos pareceram insuficientes em termos de tradução/interpretação para a problemática que se propunha. Tal lacuna seria mitigada por dois amparos de natureza conceitual, quais sejam, os conceitos de objeto e espaço técnico que permitiram visualizar com maior clareza as manifestações objetivadas. Contudo, mais do que conteúdo, a forma e o método também precisaram convergir para um alinhamento

que oportunizasse a compreensão em torno das interações entre objetos e espaços técnicos, constituídos e constituintes de e por códigos técnicos no âmbito da Pedagogia da Alternância.

Nesta busca por coerência, a biografia dos objetos, apropriada como balizador metodológico, somada à perspectiva cartográfica e dialógica, terminaram por sistematizar um eixo estruturante à consecução do objetivo da tese, por meio de um processo interpretativo de compreensão tensionada acerca do caráter material e simbólico nas interações dos sujeitos, habitantes das Casas Familiares Rurais e do Mar, no cotidiano se seu sistema pedagógico e de suas singularidades. Entretanto, à medida que o estudo fora se delineando, as racionalidades em torno dos sujeitos da Pedagogia da Alternância foram sendo não apenas ressignificadas, mas também constituindo-se como um relevante marco teórico, que requereu considerável aprofundamento, de modo a permitir compreender as relações estabelecidas, naquilo, que para mim, cada vez mais se evidenciava como elemento ambivalente para a discussão proposta, o laboratório terra e o laboratório mar, pois reuniam em si, a complexidade de ocuparem o “espaço” concreto e o “espaço” simbólico na vida dos seus sujeitos.

Tal marco teórico se tornou importante no assentamento das ideias, primordialmente, por permitir não apenas uma aproximação das trajetórias históricas, bem como os tensionamentos e embates sobre as fronteiras ou sobre o continuum rural e urbano, como espaços de construção e difusão de discursos, hierarquizações e construções de modos de vida. Para além de tais aspectos, as concepções teóricas orientaram também a análise sobre as implicações de tais racionalidades para questões cruciais ao entendimento acerca dos códigos técnicos, objetos e espaços, ao considerar que estes são elaborados no cotidiano, na vida, portanto, em diálogo com as noções de família categoria relevante para as discussões em torno da agricultura familiar, do trabalho e das dinâmicas assumidas por este no que tange sua divisão, produto e interação com os respectivos elementos. Considero também salutar neste tema, as perspectivas revisitadas em torno das fraturas promovidas pelas novas ruralidades e pelos diversos processos de empoderamento no contexto do campo ou do mar.

Estes marcos teóricos, evidentemente, foram os elementos que permitiram num segundo momento sedimentar a ancoragem a outros dois pressupostos orientadores da problemática proposta: a Educação do Campo e a

Pedagogia da Alternância. No que tange a Educação do Campo, tal ancoragem permitiu verificar primeiramente os embates e os argumentos em torno de sua especificidade, evidenciando as resistências históricas de seus sujeitos, bem como localizar fundamentos em torno de projetos em disputas, articulações e estratégias para estes fins. É nesta arena, que de modo mais específico se pôde abordar sobre a Pedagogia da Alternância, tomada como um sistema educativo heterogêneo, principalmente no que diz respeito a alguns aspectos históricos e de sua caracterização, que oportunizaram traçar um panorama geral inicialmente, para depois orientar as análises decorrentes dos movimentos experienciados no Sul do Brasil.

Revisitar esta caminhada de pesquisa, porém, demanda argumentar que este traçado não consiste num caminho obrigatório, única via para estabelecer relações entre a Pedagogia da Alternância e Tecnologia, mas que, quer significar mais uma possibilidade que se engendra nesta temática.

Ante o exposto, se tornou possível a formação de uma conjuntura na qual os sujeitos desta pesquisa pudessem ser percebidos de modo contextualizado, não somente no que diz respeito às concepções teóricas com as quais dialogam, mas também pelo compartilhar de tempos e espaços vivenciados por eles. Enfatiza-se, pois, a relevância assumida pelos eventos, considerados como espaços privilegiados para a discussão da temática, bem como os estágios de vivências realizados junto às Casas Familiares Rurais e do Mar. Assim, o desenvolver do estudo, pôde trazer luz às questões subjacentes, se comparadas às intenções preliminares do estudo, mas que terminaram por se constituir em considerações que a meu ver podem ser interpretadas como contribuições à consolidação da área em estudo.

Uma primeira consideração se refere à interpretação da Pedagogia da Alternância como um sistema pedagógico inserido nos movimentos da Educação do Campo, contudo, a partir de origens e trajetórias históricas para além da formação rural, tendo sido apropriada para projetos educacionais e profissionalizantes diversos, inclusive urbanos. Contudo, apesar da Pedagogia da Alternância constituir-se como movimento que não possuiu como nascedouro um único território, é nas origens do movimento francês, contextualizado na década de 1930 que nos debruçamos para compreendê-lo, tendo em vista as intersecções estabelecidas entre tais origens e os movimentos analisados no Sul do Brasil.

Isso significou considerar que a Pedagogia da Alternância, foco de análise do estudo, estabeleceu como recorte metodológico os movimentos de formação que possuem como espaço identitário, os CEFFAS, em geral, e no caso do Sul do Brasil, em específico, as Casas Familiares Rurais e do Mar. Para tanto, uma consideração importante a ser tecida, refere-se aos anseios do estudo à compreensão dos contextos nos quais tais movimentos puderam emergir naquele cenário, localizados prioritariamente no contexto rural francês da década de 1930. Tal anseio esteve ligado à perspectiva enunciada por alguns teóricos da Pedagogia da Alternância que ao discutirem a temática, estabeleceram alguns recortes que limitavam à compreensão de elementos engendrados no bojo da constituição dos movimentos de formação rural, muitas vezes, atribuindo somente aos camponeses franceses da época, o protagonismo em torno de tais dinâmicas.

No entanto, não se pretende minimizar o protagonismo dos camponeses franceses da época para a constituição da Pedagogia da Alternância como sistema pedagógico, principalmente diante das implicações ao vincularem a ela também suas estratégias de desenvolvimento, ou de produção/reprodução de suas existências. Quer-se, contudo, discutir neste movimento outros sujeitos que desempenharam relevante interferência para tal construção coletiva. Isso diz respeito, principalmente, aos papéis desempenhados pela Igreja Católica, representada por uma série de movimentos especializados, tais como a JAC – Juventude Agrícola Católica, bem como outras instituições importantes, como o SCIR e o SILLON que estavam engendrados a um cenário rural francês atravessado pelas crises e reorganização do capital e pelas decorrências dos modelos técnicos adotados no período. Neste âmbito, a principal contribuição desta tese, se refere às intersecções estabelecidas de modo a considerar que tais movimentos estavam também articulados às redefinições dos códigos técnicos, objetos e técnicas pensadas e engendradas para a retomada de uma perspectiva mais promissora de desenvolvimento rural e de concepções orientadoras das agendas políticas dos povos do campo.

As dinâmicas evidenciadas no contexto francês pareceram também dialogar com o contexto do nascedouro dos movimentos de formação em alternância no Sul do Brasil, contudo, com algumas singularidades. O que se pôde perceber neste sentido, foi primeiramente, as relações estabelecidas no cenário do campo brasileiro, principalmente no âmbito das tensões, conflitos e articulações



engendradas a partir da década de 1960 e 1970, que culminaram numa série de eventos que promoveram não só a organização dos trabalhadores rurais, bem como a inserção da Igreja Católica no plano do debate e no plano de ações concretas para a promoção de avanços sobre a questão fundiária no país. Destacam-se, pois, neste panorama os movimentos eclesiais de base - MEB, a JAC – Juventude Agrícola Católica e a CPT – Comissão Pastoral da Terra.

É neste contexto, que os movimentos da Pedagogia da Alternância seriam gestados também na Região Sul do Brasil. Para tanto, o estudo permitiu compreender, que ainda de modo mais tardio, tendo em vista que a fundação da ARCAFARSUL ocorreu no ano de 1991 e que a implantação das primeiras Casas Familiares Rurais se inicia também neste período, os vínculos com a Igreja Católica seriam fundamentais para a configuração daquilo que seria mais tarde o sistema pedagógico de formação em alternância na região.

No contexto regional, tais vínculos dizem respeito principalmente a sujeitos que conduziram tal processo de consolidação e que possuíam como singularidade a condição de também exercerem papéis políticos relevantes. Neste sentido, é importante evidenciar os laços que os mesmos possuíam junto à JAC – Juventude Agrícola Católica e que propiciaram as aproximações em torno da Pedagogia da Alternância como possibilidade formativa, diante dos anseios para os jovens do campo e de suas famílias, que intencionavam principalmente a permanência dos mesmos nas propriedades familiares com possibilidades de maior geração de renda e aprimoramento das condições materiais de existência, das quais a educação para o trabalho consistia em perspectiva prioritária.

Além disso, o estudo permitiu reunir elementos que permitem considerar que desde a década de 1970, a temática acerca de modelos alternativos de educação “do” campo na região, em resistência às metodologias de ensino priorizadas pelos modelos de educação “para” o campo, capitaneadas pelo Estado, já se encontravam no cenário de discussões que perpassavam também pelas diversas ramificações da Igreja Católica, neste caso em específico, da Congregação do Sagrado Coração de Jesus que atuava com proximidade da então denominada ASSESSOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural, num processo complexo composto por dinâmicas de atuação imbricadas às discussões fundiárias daquele período, mas que tinham por questões centrais, os processos de organização dos trabalhadores do campo e as questões técnicas.

Denota-se, portanto, as importantes conexões e intersecções que contribuem na sedimentação em torno dos movimentos da Pedagogia da Alternância no Sul do Brasil como em diálogo com os preceitos estabelecidos no âmbito da Igreja Católica para as questões fundiárias que implicaram também para a discussão em torno da técnica e da tecnologia que as permeavam.

Por outro lado, é importante ressaltar as relações de poderes que também compuseram as dinâmicas em torno da Pedagogia da Alternância na região Sul do Brasil, nas quais se denota as implicações do Estado como sujeito também articulador de tal processo. Como sugerido anteriormente, os elementos reunidos na presente tese, permitem considerar feixes de relações estabelecidos entre Estado, Igreja Católica e sujeitos do campo e que foram salutares para a estruturação deste sistema pedagógico na região. Isto implica considerar, no caso em tela, que no âmbito da Região Sul do Brasil, os movimentos em torno da Pedagogia da Alternância, tem historicamente, mantido processos contraditórios de aproximações e afastamentos das instâncias de poder estatal. Tal consideração reside no fato de que em seu bojo, o movimento fora alicerçado de modo mais significativo por ações do Poder Público local, tal como prefeituras e sujeitos com representatividade política mais significativa. Contudo, passadas poucas décadas desde as experiências embrionárias em torno das primeiras Casas Familiares, questões nevrálgicas em torno dos tensionamentos entre movimento e Estado foram evidenciadas, a partir das diversas manifestações dos sujeitos da pesquisa.

Neste sentido, o que se pode considerar é um histórico processo de contradições que se fundam nos anseios das Casas Familiares pela legitimação e reconhecimento da Pedagogia da Alternância como sistema pedagógico que no âmbito da Educação do Campo requer a autonomia para além da questão didático-pedagógica que contemple as singularidades e heterogeneidades de seus sujeitos. De igual modo, o reconhecimento da Casa Familiar como espaço legitimado tal, assim como a escola, contudo, considerando-a no contexto da diversidade de tempos e espaços que pressupõem a Pedagogia da Alternância. Neste panorama, apesar das atuais legislações já terem introduzido e reconhecido em suas normativas a Pedagogia da Alternância como possibilidade no cenário pedagógico brasileiro, as questões históricas que têm sido amplamente fomentadas no âmbito da Educação do Campo tem sido retomadas. Tais questões possuem em seu cerne as relações de tensões e disputas em torno da autonomia pretendida não só pelos

sujeitos da Pedagogia da Alternância, mas pelos sujeitos integrantes de movimentos de formação rural como um todo, que interpretam muitas vezes, as possíveis aproximações ao Estado como um risco às conquistas históricas da educação do campo e a apropriação do sistema pelo mesmo.

Todavia, não se pode olvidar, que nas manifestações dos sujeitos desta pesquisa, as vozes são dissonantes, contudo, encontram convergência, na medida em que verificam que as atuais agendas postas para os movimentos da Pedagogia da Alternância residem na luta pela autonomia preconizada, todavia, pelo reconhecimento, legitimação e participação do Estado no financiamento das estruturas necessárias à manutenção e consolidação das Casas Familiares Rurais e do Mar, no Sul do Brasil. No entanto, o modo pelos quais esta contraditória relação se estabelece pôde ser verificada, principalmente, no que diz respeito às dinâmicas estabelecidas entre sujeitos, Casas Familiares e Estado na região em Estudo. Assim, foi possível constatar que os três estados da Região Sul do Brasil estão engendrados à seara política de modos diferenciados. Isso significa dizer que os Estados do Paraná e Santa Catarina, organizaram suas dinâmicas de formação em alternância a partir de convênios estabelecidos entre Casas Familiares e Estado, na maior parte dos casos, pela Secretaria Estadual de Educação, nos quais as mesmas são chanceladas por uma escola base, geralmente urbanas. Além disso, os convênios trazem a previsão da cessão de docentes destinados a ministrarem os conteúdos considerados de formação básica. Por outro lado, o Estado do Rio Grande do Sul vivencia contexto diferenciado no qual a ausência de convênios formais junto ao Estado, terminaram por criar uma lacuna entre o Ensino Médio e a Qualificação em Agricultura, por exemplo, de modo que até mesmo a perspectiva de permanência dos jovens e formação na Casa Familiar Rural ocorre de modo distinto, tendo em vista que os conteúdos do currículo básico são ministrados na escola, enquanto que a formação junto aos monitores ocorre no âmbito da CFR. Todavia, no momento recente as articulações entre sujeitos dos movimentos em alternância parecem consolidar laços mais próximos do Estado no contexto do Rio Grande do Sul, sem, no entanto, consistir-se como um processo homogêneo que abrigue a todas as Casas Familiares Rurais e do Mar.

O cenário exposto permite estabelecer, à guisa de consideração, que as relações estabelecidas entre a Pedagogia da Alternância e o Estado, no que diz respeito à Região Sul do Brasil se fundamentam principalmente em arranjos,

articulações e estratégias que parecem amparar-se mais em sujeitos do movimento, tais como coordenadores, monitores, professores, e pais do que necessariamente numa perspectiva coletiva de atuação. Neste cenário, há que se evidenciar também as relações estabelecidas juntamente aos poderes públicos locais, principalmente no que diz respeito à atuação de prefeitos e vereadores no sentido de alavancar ou limitar as possibilidades de atuação das Casas Familiares.

Contudo, há que se discorrer acerca dos limites que tais contradições promovem como decorrência no âmbito da Pedagogia da Alternância. Neste enfoque, há que se evidenciar que as barreiras impostas pelo Estado ao processo de legitimação da Pedagogia da Alternância pelas suas próprias instâncias implicam também para sua marginalização como sistema pedagógico, bem como, para sua hierarquização diante da escola. Além disso, os modos como tem se dado a cessão de professores tem se evidenciado insuficiente, principalmente por não vislumbrar a perspectiva de um plano de longo prazo instituído para a Educação do Campo elaborado pelos sujeitos que a pensam e que a concretizam. Na prática cotidiana das Casas Familiares Rurais e do Mar, este aspecto traduz-se na cessão de professores responsáveis pelas disciplinas do currículo básico, na maior parte dos casos, integrante de seus quadros temporários, que se integram à Pedagogia da Alternância e às Casas Familiares Rurais sem o conhecimento sobre as dinâmicas pedagógicas e sobre os instrumentos da PA. Como decorrência, emerge de tal panorama os limites em torno das concepções de continuidade das propostas de formação elaboradas pelas Casas Familiares, bem como a necessidade de se aprofundar os estudos acerca das políticas de financiamento e formação de professores e monitores no âmbito da Pedagogia da Alternância.

Assim, tais considerações preliminares denotam a heterogeneidade presente no contexto da Pedagogia da Alternância. Isso significa dizer sobre a heterogeneidade de sujeitos, de dinâmicas, de arranjos, mas também das relações estabelecidas no bojo das interações entre sujeitos e códigos técnicos, objetos e espaços técnicos permeadas pelas conjunturas anteriormente discutidas.

Deste modo, as considerações que seguem buscaram construir alguns núcleos de sentido acerca dos objetos verificados nas Casas Familiares Rurais por ocasião dos estágios de vivência, mas para além, também da compreensão de como o objeto-espaco “Casa Familiar” se constitui como singularidade e

heterogeneidade neste sistema pedagógico, que dialoga sobremaneira como os espaços técnicos em seu entorno.

Desta maneira, as primeiras considerações a serem tecidas acerca dos objetos que foram selecionados ao longo da caminhada de pesquisa buscam evidenciar como os mesmos, no contexto da Pedagogia da Alternância podem ser percebidos para além da apropriação técnica, ou para além da concepção de mediação. Isso significa compreendê-los como inseridos num processo de construção biográfica, de modo simbólico e concreto, tanto do objeto construído, constituído e ressignificado, mas também dos sujeitos que com ele interagem, no âmbito das relações estabelecidas a partir dos limites e possibilidades que se engendram. Isso significa dizer que os objetos analisados, ora destinados ao lazer, ao decorar, ao brincar, ora ao trabalho, permitem compreender a partir de seus traços biográficos e interações as dinâmicas dos movimentos nos quais foram concebidos, contudo, cabe salientar, com algumas fraturas.

É nesta perspectiva que os objetos pertencentes a este corpus analítico permitiram considerar a Pedagogia da Alternância como um sistema pedagógico, no qual os objetos se constituem como elementos importantes de bricolagem entre o simbólico e o material, entre o teórico e o prático, entre o tempo casa e o tempo família. É no bojo desta consideração preliminar que se torna possível perceber as complexidades em torno desta perspectiva, principalmente por considerar que tais objetos estão em permanente diálogo com seus sujeitos e em interação com os laboratórios nos quais está imbricada, qual seja, o laboratório terra ou o laboratório mar. No mesmo sentido, é fundamental ressaltar as perspectivas assumidas pela presente tese no contexto das questões emergentes acerca da tecnologia frente às singularidades constituintes da Pedagogia da Alternância.

Uma perspectiva inicial diz respeito à relevância de considerar as discussões sobre o tema, tendo em vista que este sistema pedagógico pressupõe em seus fundamentos a tecnologia como linguagem e a formação para o ato poiético que também é revestido de técnicas. Mais do que isso, a Pedagogia da Alternância, a partir das perspectivas teóricas norteadoras desta construção, privilegiam o pensar da tecnologia e da técnica nas dimensões naturais e artificiais que constituem a vida, o trabalho a produção e reprodução das condições de existência, sejam elas materiais, culturais e sociais.

Isso implica assumir como consideração que a Pedagogia da Alternância pode consistir num sistema pedagógico no qual as questões sobre tecnologia e técnica poderiam dialogar a partir de fronteiras mais porosas ou permeáveis por searas que refutem o determinismo tecnológico como propulsor da sociedade e o estabelecimento, apropriação, ou ainda a interpenetração de códigos técnicos com vistas à reprodução das hegemonias vigentes e que incorram no desperdício da experiência.

Todavia, se pontuamos há pouco a heterogeneidade da Pedagogia da Alternância, isso significa também assumi-la como sistema pedagógico no qual as contradições entre reproduções e resistências também podem ser percebidas. Assim, ao passo em que algumas perspectivas discursivas acenam para tais possibilidades, outras conjunturas evidenciam posturas conservadoras no sentido de manter o *status quo*, tanto no que concerne aos aspectos de aproximação ao mercado envolvente, ou às perspectivas empreendedoras de um novo rural que se consolida em atendimento às metamorfoses do capital e da reprodução de modelos de desenvolvimento que vêm na cidade seu ponto de chegada.

No entanto, um núcleo de sentido importante no que tange as Casas Familiares Rurais e do Mar visitadas, diz respeito à perspectiva, em contraposição ao enunciado anterior, da permanência dos jovens no campo e da necessidade de se estabelecer desde a infância conexões com os laboratórios terra e mar. Tal perspectiva, evidenciada primeiramente na ancoragem teórica acerca das racionalidades dos sujeitos da Pedagogia da Alternância, das noções de pertencimento, dos vínculos comunitários e da relação entre sujeito e natureza permitiu também estabelecer algumas considerações acerca da Casa Familiar Rural ou do Mar como objeto-espço.

Tal consideração tem como ponto de partida a perspectiva assumida pela Casa Familiar como um objeto técnico em diálogo com os instrumentos e diretrizes pedagógicas inerentes à Pedagogia da Alternância. Neste sentido, assume-se como hipótese a perspectiva assumida pelas propriedades familiares rurais ou comunidades pesqueiras, que desde já aponto como férteis possibilidades para um novo semear, tendo em vista a impossibilidade de abarcar todas as diversidades de espaços neste estudo.

Compreender a Casa Familiar como objeto-espço significa tomá-la como construção biográfica concreta, material que efetivamente se ressignifica em espço,

mas também como objeto simbólico de um sistema pedagógico atravessado por relações de afeto, de poderes, de interações que se estabelecem entre seus sujeitos e pelo trabalho como princípio pedagógico. Há que se considerar ainda, a relevância da Casa Familiar como objeto que está dialogando permanentemente com a técnica e com a tecnologia, na medida em que suas dinâmicas, seus funcionamentos, seu projeto e seu design terminam por incorporar ou estabelecer códigos técnicos engendrados ao seu contexto. Daí novamente a necessidade de reforçar a Casa Familiar como objeto-espaco no âmbito da Pedagogia da Alternância, tendo em vista a diversidade de projetos e designs verificados nas casas visitadas, bem como das dinâmicas de ensino-aprendizagem (imagens, materiais, ambientes) que buscam construir a partir da Casas Familiar sentido para os conteúdos em discussão.

Todavia, a casa ocupa um espaço. É no bojo das discussões realizadas em torno dos espaços técnicos que se encontram no entorno das Casas Familiares que procurei evidenciar algumas considerações sobre os mesmos em diálogo com a tecnologia. Durante a trajetória do estudo, uma perspectiva salutar sedimentada refere-se à noção de espaço técnico, tomado para esta tese como o laboratório terra ou mar. Tal concepção inicialmente incipiente ganhou força na medida em que os estágios de vivência e o viés discursivo foram sendo interpretados. Neste sentido, destacam-se as percepções em torno dos espaços técnicos primeiramente assumidos como dimensões de difusão e construção de técnicas e códigos que possuem vinculações com os aspectos locais, seja da propriedade familiar, das configurações da comunidade pesqueira. No entanto, mais do que ambiente de difusão, o espaço técnico pode ser considerado como um tempo singular no âmbito da Pedagogia da Alternância por significar também espaço para a construção de relações sociais, da construção, reforço ou desconstrução de tradições e de saberes. Destaco neste enfoque a importância assumida durante o estudo, pelas hortas, como espaço de construção de autonomias, apropriação de técnicas, construção de papeis, inclusive para além da dimensão tecnológica. Do mesmo modo, os pinheirais nas comunidades no qual o extrativismo ainda carrega importância considerável no que diz respeito às possibilidades do campo. E em se tratando de espaço técnico, o mar para a comunidade pesquisa, laboratório por excelência, somente pôde ser analisado a partir da premissa de se constituir como locus privilegiado para a interação não apenas de seus sujeitos, nas relações com a natureza, mas nestas por meio dos objetos naturais e artificiais que o compõem.

É diante deste panorama que em termos de síntese da problemática de pesquisa proposta me amparo numa defesa possível que parte da premissa que a Pedagogia da Alternância constitui-se num sistema pedagógico heterogêneo que floresce a partir da diversidade de tempos e espaços, mas ocupados por sujeitos e objetos em interações e contradições. Em consonância, reforço a inviabilidade de traçar aqui enquadramentos teóricos-metodológicos deste movimento por conceber que estaria a promover uma postura com vistas ao reducionismo, ou até mesmo a estabelecer ou reforçar determinismos criticados durante esta caminhada e que tornariam utopias a faculdade de projetar ou de desenhar possibilidades para a educação considerando a tecnologia para além da razão instrumental.

Assim, ao encerrar este estudo (de modo temporário), penso ser importante retomar a ideia da casa exposta na epígrafe desta tese, elaborada por Roberto Damatta, de modo a evidenciar que este momento não consiste no fechamento de uma porta, mas na abertura de muitas janelas que permitam à academia compreender no âmbito da Pedagogia da Alternância quem são esses homens e mulheres, quem são esses jovens, quem são esses monitores e professores, sob que concepções de família e trabalho se apóiam, qual o seu entorno. No entanto, a recomendação que posso lhe dar é que esteja disposto, ou disposta, a ouvi-los e a lhes dar voz, porque nesta casa somos apenas visitantes.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIMFR. IX Congresso Mundial dos Movimentos de Formação Rural. **AIMFR**. Peru: 2010 (anais).

AIMFR. **Carta de Lima**. Disponível em <http://www.aimfr.org/es/documentos.html?start=20>. Acessado em 2012.

ALVES, F. A. Do desenho à implementação de projetos de desenvolvimento rural sustentável: interfaces e negociações no Projeto Vida na Roça (Paraná). **Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas**. (Tese): UFSC, 2008.

ANGELO, M. R. Les Développeurs: Louis-Joseph Lebret e a SAGMACS na formação de um grupo de ação para o planejamento urbano no Brasil. **Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo**. (Tese): USP, 2012.

APPADURAI, A. Mercadorias e a política de valor. In: **A vida social das coisas**. Niterói: EDUFF, 2008.

ARAÚJO, I. L. **Do signo ao discurso**: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: UFPR, 2001.

ARCAFARSUL. **Contato**. Disponível em [http://www.arcafarsul.org.br/content/upload/arquivos/Contatos\\_ARCAFAR\\_SUL1.pdf](http://www.arcafarsul.org.br/content/upload/arquivos/Contatos_ARCAFAR_SUL1.pdf). Acessado em 2010.

\_\_\_\_\_. Sobre a Pedagogia da Alternância. Disponível em <http://www.arcafarsul.org.br/page/conteudos/2/pedagogiadalternancia.html>. Acessado em fevereiro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Quem somos**. Disponível em <http://www.arcafarsul.org.br/page/conteudos/1/quem-somos.html>. Acessado em fevereiro de 2013.

ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G., CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M.G. FERNANDES, B.M. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. **Coleção Por uma Educação Básica do Campo**. No. 02. Brasília: DF, 1999.

BAKTHIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, João A S. L. O diálogo da Educação com a Tecnologia. IN: **Tecnologia e Interação**. João A S. L. Bastos (org.) Coletânea "Educação e Tecnologia", PPGTE-CEFET. Curitiba: CEFET-PR, 1998.

BATTISTI, E. As disputas pelas terras no Sudoeste do Paraná: os conflitos fundiários dos anos 50 e 80 do século XX. In: **Campo – Território**: revista de geografia agrária. v. 1, número 2. 2006.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores**. 2003. Dissertação (Mestrado)- Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB. Brasília. 2003.

BENJAMIN, W. **The arcades project** [trans. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 1999.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas - v. 1).

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394/96**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acessado em 2010.

BREGY, J. C. **Los Lugares e Los Tiempos de La Alternancia Educativa**. AIMFR, 2008.

BRENEISSEN, E. **Da luta pela terra à luta pela vida**: entre os fragmentos do presente e as perspectivas do futuro. São Paulo: Annablume, 2004.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004

BOURGEON, G. **Socio pédagogie de l'alternance**. Maurecourt: Mésonance, 1979.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: **Trabalho, Educação e Saúde**. v 7. n 1. p. 35-64. Mar-Jun. 2009.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G., CALDART, R. S; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARVALHO, M. G. Tecnologia e Sociedade. IN: **Tecnologia e Interação**. João A S. L. Bastos (org.) Coletânea “Educação e Tecnologia”, PPGTE-CEFET. Curitiba: CEFET-PR, 1998.

CECAT. **Storia**. Disponível em [http://www.cecat.it/chi\\_siamo\\_/storia.html](http://www.cecat.it/chi_siamo_/storia.html). Acessado em 2013.

CHARTIER, D. **A l'aube des formations par alternance**. Éditions Univesitaires, UNMFREO: Maurecourt, 1986.

CHAYANOV, A. Sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas. In: SILVA, J. G; STOLCKE, V. **A questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CIAVATTA, M. Trabalho como Princípio Educativo. IN: PEREIRA, I.B; LIMA, J.C.F. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. FIOCRUZ: 2009.

CNBB. **Igreja e Problemas da Terra**. São Paulo: Edições Paulinas, 1980.

CNBB. II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. **Texto Base**. Luziânia, GO: 2004.

CPT. **O Cristão e a participação política**. CPT: 1990.

DAMATTA, G. **A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e a morte no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DUFFAURE, A. **Educación, Medio y Alternancia**. Textos elegidos y presentados por Daniel Chartier. Ediciones Universitarias. U.N.M.F.R.E.O. Traducción: Alicia Perna /Susana Vidal, Buenos Aires, 1993.

DUSSEL, E. Tecnología y necesidades básicas. In: **Filosofia de la producción**. Bogotá: Nueva America, 1984, In: <http://www.ifil.org/dussel/>.

ECO, H. **Como se faz uma tese**. 19 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ELLIS, F. **Household strategies and rural livelihood diversification**. The Journal of Development Studies, 1998.

\_\_\_\_\_. **Rural livelihoods and diversity in developing countries**. Oxford: Oxford University, 2000.

ENGELS, F.. O problema camponês na França e na Alemanha. In: **A questão agrária** – org. de José Graziano da Silva e Verena Stolcke – trad. de Edgard Afonso Malagodi, Sandra Brizolla e José Bonifácio de S. Amaral Filho – São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância**. 2003. 126 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C. A.. **Linguagem & diálogo**: idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FEENBERG, A. **Teoria Crítica da Tecnologia**: um panorama. In: Racionalização Subversiva: Tecnologia, Poder e Democracia . Pág 222-246. Disponível em: < [http://www.sfu.ca/~andrewf/feenberg\\_luci.htm](http://www.sfu.ca/~andrewf/feenberg_luci.htm) e <http://www.sfu.ca/~andrewf/coletanea.pdf> >. Tradução para o português por Luci Bonini, de *Critical Theory of Technology: An Overview*. Tailoringbiotechnologies. Center for Tailoring Biotechnologies and Genomics, Wageningen, The Netherlands. Vol. 1, Issue 1, Winter 2005, pp: 47-64. Disponível em: < [http://www.tailoringbiotechnologies.com/1\\_1\\_Feenberg.pdf](http://www.tailoringbiotechnologies.com/1_1_Feenberg.pdf). > Acessos desde 2008.

\_\_\_\_\_. **Transforming Technology**. New York: Oxford University Press, 2002.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo” (texto preparatório). In: ARROYO, M. G., CALDART, R. S; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERREIRA, A. D. D. Processos e sentidos sociais do rural na contemporaneidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**. n. 15 – pág. 87-145. 2002.

FERREIRA, A. D. D.; BRANDENBURG, A.; RODRIGUES, A. S; SANTOS, E. B; PINHEIRO, Gustavo; SILVA, O. H. Resistência e empoderamento no mundo rural. In: **Estud. Soc. Agric**, Rio de Janeiro, v. 15, no. 1, 2007, p. 123-124.

FOUCAUL, M. **O que é a Crítica? [Crítica e Aufklärung]**. Vol. 82, n ° 2, pp.35-63, avr/juin, 1994. Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafeté Borges. Revisão de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em [www.unb.br/fe/filoesco/foucault/critique.htm](http://www.unb.br/fe/filoesco/foucault/critique.htm). Acessado em 2011.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

\_\_\_\_\_. Les techniques de soi. v. IV. In: **Dits et Écrits**. Paris: Gallimard, 1982.

\_\_\_\_\_. **De outros espaços**. Traduzido por Pedro Moura. Conferência proferida por Michel Foucault no Cercle d'Études Architecturales, em 14 de Março de 1967. Disponível em: [http://www.virose.pt/vector/periferia/foucault\\_pt.html](http://www.virose.pt/vector/periferia/foucault_pt.html). Acessado em 2012.

\_\_\_\_\_. **Em Defesa da Sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2ª edição; Líber Livros Editora, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA JR, A.; HEREDIA, B. Campesinato, família e diversidade de explorações agrícolas no Brasil. In: MENEZES, M. A. de; GODOI, E. P. de (org.). **Diversidade do campesinato: expressões e categorias**. Vol. II. São Paulo: UNESP e NEAD, 2009.

GARCIA, N. M. D.; LIMA FILHO, D. L. Politecnicidade ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. IN: **27ª Reunião da ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu – 2004. Anais.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; CALVÓ, P. P. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFAS no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GATTI, B. A. **Grupo focal em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GIMONET, J. C. **Lograr y comprender la pedagogía de la alternancia**. Guatemala: AIMFR, 2009.

\_\_\_\_\_. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR- Associação Internacional dos Movimentos de formação Rural, 2007.

GOMES, I. Z. **1957: a revolta dos posseiros**. Curitiba: Criar Editora, 1986.

HAYGERT, A. M. Euclides Scalco: o cruzado tucano. IN: **Jornal Ciência e Fé**. Ano 7, Número 77, Fevereiro de 2006.

HIRATA, H. Tecnologia, formação profissional e relações de gênero no trabalho. **Revista Educação & Tecnologia**. V. 6 – n. 1. Maio. p. 144- 146. Curitiba: CEFET-PR, 2004.

KAGEYAMA, A. Desenvolvimento Rural: conceito e medida. Brasília: **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, v. 21, n. 3, p. 379-408, set./dez. 2004.

KAUTSKY, K. **A questão agrária**. Rio de Janeiro: Editora Laemmert, 1968.

KOPYTOFF, I. A biografia cultural das coisas: a mercantilização como processo. In: APPADURAI, ARJUN. **A vida social das coisas**. Niterói: EDUFF, 2008.

KUDLAVICZ, M. Comissão Pastoral da Terra: a luta pela terra e a reforma agrária. IN: **Revista de Formação por Alternância**. Ano 4, número 8, Julho. Brasília: UNEFAB, 2009.

LAGREÉ, M. **Religião e Tecnologia: a benção de Prometeu**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

LAMARCHE, H. **Agricultura familiar**. Volume I. Campinas: Unicamp, 1993.

LAZIER, H. **Análise histórica da posse da terra no Sudoeste paranaense**. Francisco Beltrão: Grafit, 1997.

LEBRET-IRFED. **History**. Disponível em <http://www.lebret-irfed.org/spip.php?article10>. Acessado em setembro de 2013.

LENHARO, A. **A sacralização da política**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.  
MAIRESSE, D. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. In: T. M. G. Fonseca & P. G. Kirst (Orgs.). **Cartografias e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: UFRGS.

MAIRESSE, D. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. In: Fonseca, T. e Kirst, P (orgs). **Cartografias e devires: A Construção do presente**. Editora UFRGS. Porto Alegre, 2003.

MALGLAIVE, G. **La formation alternée des formateurs**. Paris: Revue, 1979.

MARX, K. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pela Crítica da Economia Política**. Roma, Editori Riuniti, 1969.

MEIHY, José C. S. B. **Manual de História Oral**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

MENDRAS, H. **Sociedades camponesas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MEPES. **Pedagogia e metodologia das Escolas Famílias Rurais**. Anchieta, SP: MEPES, 1971 (mimeo).

MINAYO, M. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2000.

NOBLE, D. F. **La Religión de la tecnología: la divinidad del hombre y el espíritu de invención**. Barcelona: Paidós, 1999.

NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. 1977. 204 p. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1977.

OLIVEIRA, L. M. T e CAMPOS, M. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 237-250.

PESSOTI, A. **Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural**. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 1978.

PEZARICO, C.R. e PEZARICO, G. **Formação Profissional: visões de gênero a partir do PRONAF-Mulher**. Secretaria de Estado da Gestão Pública: Estado do Mato Grosso do Sul, 2006.

PEZARICO, G. **Saberes e poderes mediados pela tecnologia: uma análise em fábricas da indústria de linha branca no Sudoeste do Paraná**. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia – PPGTE. Dissertação de Mestrado: UTFPR, 2007.

POLONI, A. L. Pedagogia da Alternância. Secretaria de Planejamento e Coordenação da Pref. Mun. de Curitiba. Em 07.11.2007. Entrevista a Edival Sebastião Teixeira.

PRATA, M. Uma tese é uma tese. In: **Jornal O Estado de São Paulo**. 7 de outubro de 1998.

PUIG, P.C. **Los Centros de Formación por Alternancia: desarrollo de las personas y de su médio. La importancia de la formacion y de la investigación em las instituciones**. Tese de Doutorado. UIC, Barcelona, 2006.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de Ensino Técnico na República Velha**. Curitiba: CEFET-PR, 2001.

RIBEIRO, M. Contradições na relação trabalho-educação do campo: a pedagogia da alternância. In: **Trabalho & Educação**. vol.17, n. 2, Maio-Agosto de 2008a.

RIBEIRO, M. Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. In: **Revista Educação e Pesquisa**. V. 34, número 1, Jan-Abr. São Paulo: 2008b.

SANTAELLA, L. O Homem e as Máquinas. In: DOMINGUES, Diana. [org.] **A Arte no século XXI: a humanização das tecnologias**. São Paulo: UNESP, 1997. p.33-44.

SANTOS, B. S. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 2002.

\_\_\_\_\_. **A urbanização brasileira**. São Paulo: EDUSP, 2008.

SARACENO, E. **O conceito de ruralidade: problemas de definição em escala européia**. Programa de Seminários INEA sobre Desenvolvimento nas Áreas Rurais: métodos de análise e políticas de intervenção, Roma 30 de outubro de 1996. Tradução por Angela Kageyama, do Instituto de Economia da UNICAMP.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SCALCO, E. G. Pedagogia da Alternância. Escritório de entrevistado em Curitiba. Em 23.11.2007. Entrevista a Edival Sebastião Teixeira.

SCHNEIDER, S. (2003). **A pluriatividade na agricultura familiar**. Porto Alegre: UFRGS.

SCOTT, J. O enigma da Igualdade. In: **Estudos Feministas**. Jan.-Abr. 2005.

SEED. **Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2006.

SEED. **INSTRUÇÃO N° 002/2010 – SUED/SEED** - Orientação sobre a formação do professor para atuar nas Áreas de Conhecimento nas Casas Familiares Rurais. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao022010.pdf>. Acessado em 2013.

SILVA, J. G. **Tecnologia e Agricultura Familiar**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

SILVA, N.. S. **Reestruturação produtiva e gênero: um estudo de caso em duas empresas de linha branca**. Tese de Doutorado. DPCT-IG/Unicamp. Campinas, 2005.

STALLYBRASS, P. **O casado de Marx**: roupas, memórias, dor. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STAM, Robert. **Bakhtin**: da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Ática, 2000.

TEDESCO, J. C. A lógica produtivista e o camponês: ambigüidades e ambivalências no espaço agrário atual. In: **Teoria e evidência econômica**. Ano 8. No. 6. Novembro de 1995, p. 27-42.

TEIXEIRA, E.D.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VIEIRA PINTO, A. **O conceito de tecnologia**. V.1, Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.



WACHOVICZ, R. C. **Paraná, Sudoeste: ocupação e colonização**. Curitiba: Vicentina, 1987.

WANDERLEY, M. N. B. Em busca da modernidade social: uma homenagem a Alexander V. Chayanov. In: FERREIRA, A. D. D.; BRANDENBURG, A. **Para pensar outra agricultura**. Curitiba: UFPR, 1999.

WILLIAMS, R. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores, 1979.

WINNER, L.. Do artifacts have politics? In: Mackenzi, Donald & Wajcman, Judy. **The Social Shaping of Technology**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press. 1996.

ZANELLA, G. Pedagogia da Alternância. Sala de Reuniões da Pref. Mun. de Barracão, PR. Em 11.04.2008. Entrevista a Edival Sebastião Teixeira.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – Informações sobre os sujeitos de Pesquisa**

<b>Atuação na CFR/CFM</b>	<b>Área de Formação</b>	<b>Número de Professores/Monitores/ Jovens em Formação/Pais</b>
Professor/a	Letras	04
Professor/a	Matemática	04
Professor/a	Biologia	04
Professor/a	Geografia	03
Professor/a	Ciências	01
Professor/a	História	02
Monitor/a	Veterinária	02
Monitor/a	Zootecnia	01
Monitor/a	Agronomia	03
Monitor/a	Engenharia Química	01
Monitor/a	Pedagogia	01
Monitor/a	Administração Rural	01
Monitor/a	Técnico Agrícola	04
Monitor/a	Técnico em Pesca	01
Jovens em formação	Técnico em Agroecologia	6
Jovens em formação	Técnico em Aquicultura e Turismo	2
Jovens em formação	Técnico em Agricultura	5
Jovens em formação	Técnico em Agroindústria	5
Pais	Membros da Diretoria da Associação	2
Pais	Membros da Associação	3

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Ministério da Educação  
**Universidade Tecnológica Federal do Paraná**  
 Campus Pato Branco

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Os alunos e pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), da UTFPR *campus* Pato Branco, estão executando atividades de pesquisa vinculadas a elaboração de dissertações e teses, bem como ao projeto “Referenciais Teóricos e Metodológicos da Educação do Campo: a Pedagogia da Alternância, integrante do Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES N.º 02/2010 – Área de Ciências Sociais. Os projetos têm como objetivos analisar o trabalho como princípio educativo, a apropriação do conhecimento técnico e o processo decisório no contexto das Casas Familiares Rurais.

Sua colaboração na pesquisa será de suma importância para o desenvolvimento da mesma. Por isso, pedimos a sua participação e autorização para a realização de coleta de dados atinentes aos referidos projeto através do fornecimento de informações por meio de: observação direta, conversas informais, documentos oficiais, questionários e/ou entrevistas. Suas informações serão utilizadas apenas para as finalidades da pesquisa e não serão objeto de avaliação pessoal no sentido de verificação de acerto ou erro.

A participação na pesquisa não envolve risco físico, tampouco constrangimento de qualquer natureza. A identidade dos envolvidos será preservada em todas as fases dos projetos e os mesmos terão pleno direito de censura sobre os conteúdos que fornecerem individualmente.

Se a qualquer momento desejar informações adicionais sobre as pesquisas ou, se não querendo mais participar, desejar interromper sua participação, pode entrar em contato no horário comercial pelo telefone (46) 3220-2608 ou pelo e-mail [ppgdr-pb@utfpr.edu.br](mailto:ppgdr-pb@utfpr.edu.br), endereçando a mensagem à Professora Maria de Lourdes Bernartt, orientadora desta pesquisa.

Profª. Drª. Maria de Lourdes Bernartt

Coordenadora do Projeto

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, na condição de \_\_\_\_\_ declaro que fui devidamente esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em participar da mesma autorizando e fornecendo informações através de conversas informais, observação direta, documentos oficiais, questionários e/ou entrevistas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/201\_\_.

\_\_\_\_\_  
**Assinatura**