

Produção do Espaço e Dinâmica Regional

A produção do território epistemológico camponês e a interculturalidade da pedagogia de casas familiares rurais do Brasil e de Portugal

The production of the peasant epistemological territory and the interculturality of the pedagogy of rural family homes in Brazil and Portugal

La producción del territorio epistemológico campesino y la interculturalidad de la pedagogía de las casas familiares rurales en Brasil y Portugal

Angelita Zimmermann^I , Ane Carine Meurer^{II} ,
Maria Manuela Duarte Guilherme^{III} 

^IUniversidade Federal de Santa Maria , Santa Maria, RS, Brasil

^{II}Universidade de Coimbra , Coimbra, Portugal

RESUMO

As Casas Familiares Rurais e a Pedagogia da Alternância têm produzido um conhecimento que articula a ancestralidade camponesa e os conhecimentos sistematizados historicamente em um processo territorial emancipatório. Desde a origem, em 1935, a conexão escola-comunidade favorece a permanência dos jovens no campo em relações político-sociais que integram uma práxis transformadora. Este artigo objetiva dar visibilidade à vida de egressos da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas (Brasil) e da Casa Escola Agrícola Campo Verde (Portugal), na ecologia de saberes dessas Epistemologias do Sul. A pesquisa qualitativa utilizou-se de entrevistas, vivências e observações, e identificou a apropriação do espaço que reconhece, valida e formaliza o conhecimento da resistência ao agronegócio. Na interculturalidade do território epistemológico camponês, essas escolas são uma alternativa de educação e emancipação do camponês.

Palavras-chave: Casa Familiar Rural; Pedagogia da Alternância; Epistemologias do Sul

ABSTRACT

The Rural Family Houses and the Pedagogy of Alternation have produced knowledge that articulates the peasant ancestry, and historically systematized knowledge in a territorial emancipatory process.

Since its origin in 1935, the school-community connection has favored the permanence of young people in the countryside in political-social relations that are part of a transformative praxis. This article aims to give visibility to the lives of graduates of Três Vendas Rural Family House High School (Brazil) and Agricultural School House Campo Verde (Portugal), in the knowledge ecology of these Southern Epistemologies. The qualitative research used interviews, experiences, and observations and it has identified the appropriation of space that recognizes, validates, and formalizes the resistance knowledge to agribusiness. In the interculturality of the epistemological peasant territory, these schools are an alternative to education and peasant emancipation.

Keywords: Rural Family House; Pedagogy of Alternation; Southern Epistemologies

RESUMEN

Las Casas Familiares Rurales y la Pedagogía de la Alternancia han producido saberes que articulan ancestralidad campesina y saberes históricamente sistematizados en un proceso territorial emancipatorio. Desde sus orígenes, en 1935, la vinculación escuela-comunidad favorece la permanencia de los jóvenes del campo en relaciones político-sociales que integran una praxis transformadora. Este artículo tiene como objetivo dar visibilidad a la vida de los egresados de la Escuela Secundaria Casa Familiar Rural Três Vendas (Brasil) y Casa Escola Agrícola Campo Verde (Portugal), en la ecología del saber de estas Epistemologías del Sur. La investigación cualitativa utilizó entrevistas, experiencias y observaciones e identificó la apropiación del espacio que reconoce, valida y formaliza saberes de resistencia al agronegocio. En la interculturalidad del territorio epistemológico campesino, estas escuelas son una alternativa para la educación y emancipación campesina.

Palabras-clave: Casa Familiar Rural; Pedagogía de la Alternancia; Epistemologías del Sur

1 INTRODUÇÃO

A estrutura social que envolve a política agrícola do modo de produção capitalista modificou-se drasticamente nos últimos anos. Conforme os campos aqui destacados, Brasil e Portugal¹, o agronegócio exige trabalhadores cada vez mais qualificados às novas demandas dessa produção. Esse modelo incentiva a intensificação da técnica e da tecnologia do conhecimento científico do capital, totalmente integrado ao mercado financeiro. Logo, um conhecimento específico é necessário tanto à agricultura capitalista quanto à agricultura camponesa.

A partir da metade do século XX e, mais intensamente, na atualidade, o capital se especializa e amplia sua reprodução por meio de mercadorias, modificando a estrutura agrária do planeta, processo designado como: mundialização da agricultura (Oliveira,

¹ Este artigo é resultado de uma pesquisa em que parte do estudo ocorreu durante o estágio no Centro de Estudos Sociais/CES, na Universidade de Coimbra, Portugal, pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES), integrado ao Curso de Doutorado em Geografia, do Programa de Pós-Graduação em Geografia PPGGEO, da Universidade Federal de Santa Maria/Brasil (Zimmermann, 2019).

2008). Nesse processo, o projeto de desenvolvimento das nações hegemônicas amplia cada vez mais seu território e, conseqüentemente, aprofunda as diferenças entre: soberania alimentar² e segurança alimentar; educação e capacitação; técnica e tecnologia; a produção de alimentos e a de commodities³; trabalho camponês e empregabilidade no campo.

Entretanto, tais paradoxos acabam por impulsionar as transformações engendradas pela classe trabalhadora na luta diária para a reprodução social. Autores como Boaventura de Sousa Santos (2018) e Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) defendem as transformações advindas da luta e resistência da classe trabalhadora por meio da teoria das Epistemologias do Sul⁴. Isso consiste em uma análise e em uma compreensão de realidades, experiências e práticas, historicamente negadas pela razão colonial, patriarcal e capitalista, a fim de traduzir o que os povos e suas culturas têm de genuíno, com vistas à socialização e à produção alternativa de uma razão cosmopolita, na perspectiva de que “[...] a justiça social global não é possível sem uma justiça cognitiva global” (Santos, 2002, p. 274).

Na contraterritorialização da cultura colonialista e patriarcal do capitalismo, foram deflagradas as lutas históricas mais abrangentes, como a resistência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Brasil; as manifestações de milhares de agricultores do AIKS⁵, na Índia; a Marcha das Margaridas⁶, no Brasil; a greve dos trabalhadores, na Colômbia⁷; além de inúmeras outras formas de resistência contra as políticas do agronegócio defendidas pela Via Campesina⁸. Nessas

² Apesar de serem políticas públicas de combate à fome, a Soberania Alimentar compreende a capacidade alimentar dos povos a partir do local, respeitando a cultura, os modos de produção, a escolha das sementes e observância dos tempos e espaços de produção dos alimentos com vistas à agrobiodiversidade (Stedile & Carvalho, 2012).

³ As commodities são mercadorias para o mercado internacional, originárias de atividades agropecuárias, vendidas em sua forma natural ou após passarem por um processamento inicial necessário à sua comercialização, entre elas, soja, café, arroz, milho, trigo, cobre, petróleo, peixes, gás natural, madeira bruta (Oliveira, 2008).

⁴ A teoria Epistemologias do Sul e os seus conceitos (sociologia da ausência, sociologia da emergência, tradução cultural, ecologia de saberes, entre outros) podem ser aprofundados em Boaventura de Sousa Santos (2018).

⁵ A Marcha Kisan Mukti (AIKS), em Déli, na Índia, juntou mais de 15 mil agricultores em 2018. Ver em <https://www.abrilabril.pt/internacional/milhares-de-agricultores-protestam-em-deli-contra-politicas-de-modi>, [acesso em 09 de março 2023].

⁶ A Marcha das Margaridas teve sua primeira edição em 2000, e reuniu mais de vinte mil agricultoras, quilombolas, indígenas, pescadoras e extrativistas de todo o Brasil.

⁷ Em agosto de 2015, milhares de camponeses colombianos se uniram e deram início a uma greve que durou 24 dias contra o Tratado de Livre Comércio (TLC) (União Popular Anarquista, 2015).

⁸ A Via Campesina é uma organização internacional, que desde 1990, coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, mulheres camponesas e comunidades indígenas e negras da África, Ásia, América e Europa (Stedile; Carvalho, 2012).

experiências de resistência, nosso olhar se direciona à relação entre território, campo e educação, mais especificamente, a partir da vida de egressos de escolas do campo.

Este texto visa socializar e dar visibilidade à vida de camponeses que tiveram sua formação/escolarização em duas Casas Familiares Rurais (CFR), em países distintos. O propósito do estudo de doutorado, realizado entre 2016 e 2019, foi “compreender as transformações percebidas na (re)produção da vida dos egressos da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas (EEMCFRTV) – Catuípe, Brasil, e da Casa Escola Agrícola Campo Verde (CEACV), Póvoa do Varzim, Portugal, reconhecendo e visibilizando a ecologia de saberes que une conhecimentos científicos aos ancestrais, originados da luta e resistência cotidiana destas Epistemologias do Sul” (Zimmermann, 2019).

A pesquisa, em abordagem qualitativa, foi fundamentada em aporte teórico e documental, e foi instrumentalizada em entrevistas, vivências e observações nas escolas e nas moradias dos entrevistados de cada um dos referidos países, evidenciando os contributos inscritos na dinâmica que envolve a Educação do Campo e o que designamos de território epistemológico camponês.

Além da introdução, o texto está organizado em 7 tópicos dispostos da seguinte forma: a metodologia; a estrutura agrária nos campos de estudo (Brasil e Portugal), aspectos gerais da ecologia de saberes, envolvendo Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e Casas Familiares Rurais dos dois países; territorialidades estudadas; a interculturalidade reconhecida na vida dos egressos dessas escolas do Brasil e de Portugal e o conceito de território epistemológico camponês.

2 OS CAMINHOS DESTAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

O estudo está fundamentado nos conceitos de território (Raffestin, 1993), como manifestação sócioespacial do poder na produção territorial em que se transformam o espaço e quem o produz, em relações sociais de poder; de Territorialização-Desterritorialização-Reterritorialização (T-D-R) (Haesbaert, 1997) no campo, entendidos como processos geográficos em que territórios são criados, destruídos e recriados e

que se desenvolvem no espaço-tempo contraditório e dialético dos grupos sociais; a concepção de campo compreendido como território em disputas (Fernandes, 2012); de camponês, como classe social e modo de vida (Shanin, 2005), e de educação como emancipação social dos sujeito em ação (Freire, 2005).

Para conhecermos o ambiente escolar e as referidas territorialidades foram realizadas conversas e entrevistas com 80 pessoas. Dessas, 60 envolvem o território da casa familiar rural brasileira e 20, o português. A primeira etapa de entrevistas, com egressos da escola brasileira (EEMCFRTV), ocorreram entre 2017 e 2018, integrando formados de 12 municípios. Em novembro e dezembro de 2018 e fevereiro de 2019, foram realizadas as entrevistas na Casa Escola Agrícola Campo Verde (CEACV), em Póvoa do Varzim, Portugal. O estudo (2016-2019), envolvendo camponeses brasileiros e portugueses, constituiu-se com a participação e os relatos dos formadores, monitores, gestores e fundadores de cada instituição.

Concebemos a tarefa de identificar e discutir a validade de conhecimentos e de modos de saber e fazer não reconhecidos pelas epistemologias dominantes (Nunes, 2008). Esse pensamento tem negado os saberes camponeses por não serem produtores de lucratividade, por serem engendrados por sujeitos incapazes de produzir conhecimentos válidos pelo capital, devido a sua “falta de preparo científico”, em relação à ciência produzida para o mercado e as empresas do agronegócio.

Esses saberes podem estar no campo e na cidade, na convivência em comunidades ou nos arredores da cidade, quando um sujeito, mesmo tendo que deixar seu lugar de vida, mantém sua horta, sua criação de galinhas e ovos, assim como seus costumes e tradições camponeses. Para Santos (2018, p. 21) é preciso: “transformar sujeitos ausentes em sujeitos presentes como condição imprescindível para identificar e validar conhecimento que podem contribuir para reinventar a emancipação e a libertação sociais.”

O campesinato tem vivenciado, histórica e continuamente, a expropriação de sua cultura e de seus espaços de reprodução. Reconhecer ao nível político a maneira como os egressos dessas escolas produzem um território contra-hegemônico,

ao resolverem os problemas da luta diária, pode possibilitar a visibilização do conhecimento ancestral, tradicional e artesanal do camponês ao nível epistemológico, tornando-o uma sociologia da emergência⁹ e alargando espaços de resistência desses sujeitos sociais.

Fernandes (2012) defende o território camponês como: um espaço de vida, de cultura, de saberes, de práticas sociais tradicionais, onde os sujeitos produzem o espaço ao mesmo tempo que se produzem enquanto pessoas. Shanin (2008) ressalta a existência do modo de vida peculiar do camponês e que, na condição de classe subalternizada, configura-se uma economia que, por ser familiar, é capaz de possibilitar a reprodução dos sujeitos. Posto isso, surge a necessidade de ressaltar a alteridade camponesa nos processos contraditórios e dialéticos de (re)existência desses sujeitos no contexto agrário contemporâneo.

3 A ESTRUTURA AGRÁRIA GLOBALIZADA NOS LUGARES DE VIDA CAMPONESA

Na estrutura agrária que mundializa as relações campo-cidade, globalizam-se a produção de commodities em larga escala e o território camponês, embrenhados às demandas e determinações da reprodução ampliada do capital na contemporaneidade. Nessa realidade produtivista, a economia do agronegócio exige uma articulação global-local (Santos, 2014) que coloca os camponeses como trabalhadores exclusivos da produção de mercadorias em tempo integral e em seus lugares de vida, no qual o modo de vida camponês se subjaz ao modo de produção de mercadorias para exportação.

Na dialética dos contraditórios e paradoxais territórios, os espaços de convivência comunitária perdem a referência por falta de tempo para dialogar, descansar, conversar e encontrar-se com vizinhos, amigos, parentes e demais grupos sociais do campo. Nessas relações, ao mesmo tempo e proporção em que a agricultura capitalista se

⁹ A teoria Epistemologias do Sul e os seus conceitos (sociologia da ausência, sociologia da emergência, tradução cultural, ecologia de saberes, entre outros), utilizados neste texto, são especialmente originados dos estudos do Boaventura de Sousa Santos (Santos, 2018), bem como da tese aqui citada (Zimmermann, 2019).

territorializa, o camponês se desterritorializa e acaba tendo que se reterritorializar em outros espaços de reprodução (Fernandes, 2012; Haesbaert, 1997).

Constatamos que, o campo português, com uma história agrícola tradicional e diversificada, restrito em dimensões e em demografia — no entanto, vasto em cultura camponesa — em sua maioria foi perdendo os traços do campesinato e, ao longo da história do país, desenvolveu-se em três etapas específicas: até os anos 1950, uma produção para a subsistência; nos anos 1960 até 1974, uma produção sustentação da indústria; a partir dos anos 1980 até os dias atuais, foi evoluindo de acordo com a adesão e as prerrogativas de produção da Política Agrícola Comum¹⁰ (PAC) e, desse modo, uma agricultura consubstanciada ao espaço-tempo das commodities e da União Europeia (Baptista; Rolo, 2017; Avillez, 2016).

A partir dessa adesão, o número de “explorações agrícolas¹¹” reduziu-se à metade em Portugal e, com isso, a superfície não cultivável aumentou em quatro vezes. As mudanças (estruturais, técnico-econômicas e sociais), ocorridas nos primeiros anos da PAC, promoveram uma evolução favorável, tanto para as “explorações” e trabalhadores do campo, quanto para o setor agrícola em geral. Entretanto, a contar dos anos 1990, essa realidade mudou e um período de estagnação do setor agrícola se estabeleceu. Dessa forma, as perspectivas futuras para a agricultura portuguesa apontam, necessariamente, à urgência de medidas e ações que assentem na ideia de uma produção com sustentabilidade ambiental e eficiência no uso dos recursos naturais (Avillez, 2016).

O Brasil também passou por muitas transformações desde os anos 1500. O estudo de Dossa (2014) sintetiza essas mudanças (ou continuidades) por períodos históricos. No período entre 1500 e 1960, as funções da agricultura eram: a) produção de alimentos baratos para a população urbana; b) auxílio no equilíbrio da balança comercial com produtos e subprodutos agropecuários e florestais; c) ser um mercado

¹⁰ A Política Agrícola Comum orienta 28 países que integram a União Europeia e o sistema sofreu reformulações desde sua efetivação, em 1962 (Portugal, 2019). Na contemporaneidade, Portugal tem uma preocupação com o camponês e a produção de alimentos saudáveis (os alimentos biológicos, como está acontecendo na região de Viseu). Assim, vem produzindo leis e regulamentações mais específicas para a educação profissionalizante, com diversos cursos para os trabalhadores do campo (relacionados ao trabalho rural).

¹¹ Exploração é a designação dada pelos portugueses ao estabelecimento familiar agrícola. No caso destes camponeses, egressos da CEACV, eles são proprietários e exploram seu estabelecimento agrícola.

de compra dos produtos e serviços da indústria nacional; e, d) transferência de mão de obra do campo para as cidades, visando o desenvolvimento industrial. Assim, por quase 500 anos (XVI-XIX), os ciclos de desenvolvimento da cana-de-açúcar, da pecuária, do café (ciclo do café, 1800-1930), da borracha e da soja são marcas do período da agricultura brasileira que, por séculos, não teve (e ainda não tem) como prioridade os investimentos em educação, saúde, infraestrutura e aposentadoria dos camponeses. Dessa forma, esses temas não fizeram parte das políticas públicas para o campo brasileiro.

O período após 1960 foi destinado à produção para a alimentação interna, “[...] nos anos 1960 viviam, no meio rural, cerca de 50% da população do país, ou seja, mais ou menos 70 milhões de pessoas” (Dossa, 2014, n.p.). Entretanto, no decurso do regime militar surgiu o Estatuto da Terra, Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964¹², sendo esta “[...] uma proposta que associava aumento na produção de alimentos básicos com a redistribuição de terras como forma de promoção de justiça social via reforma agrária” (Dossa, 2014, n.p.). Conforme a Lei de Terras, em seu artigo primeiro, explicita a principal ideologia da lei: “[...] “Entende-se por Política Agrícola o conjunto de providências de amparo à propriedade da terra, que se destinem a orientar, no interesse da economia rural, as atividades agropecuárias, seja no sentido de garantir-lhes o pleno emprego, seja no de harmonizá-las com o processo de industrialização do país” (Brasil, 1964). Essa lei sinalizou um alinhamento das políticas com os processos de urbanização e industrialização a partir do aumento da produtividade, junto à Política de Crédito Rural, em vigor até os dias atuais.

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

¹² Lei no 4.829, de 05/11/1965, Estatuto da Terra (Brasil, 1964).

Essa nova concepção no período 1970-2015 significou o aumento da oferta de produtos agropecuários, com a queda de preços dos alimentos aos produtores. Concomitantemente, o Estado intensificou políticas agrícolas para regular e dar suporte à alta produtividade e ao comércio exterior, com a produção de mercadorias exportáveis. Com isso, surgiram novas necessidades no campo e na cidade, do local ao global: infraestrutura especializada e seus elevados custos de investimento para as diferentes atividades de produção; aumento dos custos com estruturas complexas de armazenagem devido ao efeito da natureza perecível dos produtos agrícolas; perda de renda de produtores rurais para os setores industrial e comercial; mudanças na legislação em função das relações entre os grupos de interesse econômico ou por segurança alimentar; alterações na política econômica associados à inflação, que transferem renda do campo para as cidades e a consequente precarização do trabalho; exigências da demanda de uma legislação ambiental na agropecuária; variações na política econômica e na política agrícola. Juntam-se a estes, o aumento dos mercados de máquinas, equipamentos e de insumos, em que as empresas transnacionais atuam com forte poder oligopolista, com poder de barganha na oferta, e a implementação de “pacotes” de insumos que regulam o mercado (Dossa, 2014, n.p.).

Nesse interstício de séculos, portanto, a agricultura brasileira cumpriu o papel de exploradora de recursos, humanos e ambientais, e, sobretudo, das suas maiores riquezas. Essas transformações mudam as paisagens, os modos de vida das gentes, a cultura e os territórios, determinando outras subjetividades e novas necessidades na (re)produção da vida dos sujeitos do campo.

Desde a chegada de imigrantes estrangeiros no Brasil no século passado, que se juntaram às forças de trabalho nativas, as políticas do Estado sempre existiram para a agricultura e seguem cumprindo, agora no século XXI, junto às corporações empresariais e pelos acordos internacionais que vêm, em nosso país, um “mundo de possibilidades”, de recursos naturais e humanos, essenciais e abundantes para ampliação do capital global. Por isso, a produção brasileira teve como os cinco principais setores exportadores do agronegócio em junho de 2019: “[...] complexo soja (44,6%);

carnes (15,8%); produtos florestais (13,2%); complexo sucroalcooleiro (6,4%); e café (4,4%)” (BRASIL, 2019, p. 01). Verifica-se um declínio na participação desses setores nas exportações de 87,0% em junho de 2018 para 84,4% em junho de 2019. Já “[...] os vinte demais setores subiram a participação de 13,0% em junho de 2018 para 15,6% em junho de 2019” (Brasil, 2019, *loc.cit.*).

Quanto aos principais Blocos Econômicos e Regiões Geográficas, envolvidos com a produção brasileira, a Ásia é a principal região importadora do agronegócio brasileiro de 2019 “(54,4 % do valor total), sendo a China o principal país de destino da soja em grãos (38,5 % de todas as exportações brasileiras de grãos no período 2018-2019), em segunda posição, a União Europeia (15,5% do total) e depois os demais países.” (Brasil, 2019, p. 01). Logo, o campo brasileiro, apesar das riquezas naturais e culturais e da vastidão de terras e rincões, intensifica a produtividade em larga escala e a concentração fundiária, que é histórica, em detrimento da produção de alimentos saudáveis e da sustentabilidade ambiental.

Se está em curso um processo que expropria os povos do campo, que opções de produção e reprodução da vida teriam esses sujeitos senão por processos alternativos que juntam educação, modo de vida e saberes ancestrais/tradicionais? A referida pesquisa endossa mudanças que foram ocorrendo em relações de sobrevivência camponesa, por meio de relações não-capitalistas (Oliveira, 2008) de produção e o protagonismo dos sujeitos na busca de alternativas educacionais e territoriais.

4 Educação do Campo: Casas Familiares Rurais e Pedagogia da Alternância, no Brasil e em Portugal

Para adentrarmos na tríade Educação do Campo (Arroyo; Caldart; Molina, 2011), Pedagogia da Alternância e Casa Familiar Rural (Gimonet, 2007), como território e emancipação do sujeito no espaço camponês, indagamos: Quais estratégias e que pedagogias e instrumentos, necessários à (re)produção da vida desses sujeitos, do e no campo, têm conseguido reconhecer o saber/conhecimento dos camponeses, integrando-os aos técnico-científicos, envoltos em uma produção contra-hegemônica e de resistência?

Casa Familiar Rural (Brasil), Casa Escola Agrícola (Portugal) ou Maison Familiale Rurale (França) são espaços escolares com características peculiares em relação às escolas formais. A principal singularidade é que essas escolas se embasam em uma pedagogia própria: a Pedagogia da Alternância. Em sua organização didático-pedagógica alterna tempos, espaços e saberes complementares entre si. Para tanto, o/a jovem/estudante participa de atividades durante uma semana¹³ na escola e duas em sua moradia/comunidade e, nesse processo, articulam-se conhecimentos científicos e ancestrais, família e comunidade, meio local e território, individual e coletivo. Assim, a produção do espaço socioeducativo envolve jovens, famílias, formadores, lideranças comunitárias, entidades sindicais e instituições do campo e da cidade, produtores e consumidores; diversos agentes sociais. Cada territorialidade converge em objetivos comuns e seus integrantes modificam e se modificam na dinâmica espaço-tempo, individual e coletivamente. As CFRs brasileiras atuam unicamente em Agricultura, já as europeias, devido às demandas e estrutura agrária relativa ao campo, possuem diversos cursos com atenção às diversas profissões, por exemplo, cuidador de idosos, construtor civil, agricultor, entre outros. Essa diversidade diz respeito aos processos históricos de cada país.

Conforme Marilene Santos (2018), identificam-se três momentos priorizados na história da Educação Rural do Brasil: entre 1930 e 1940, era defendida uma educação que contribuísse com a fixação do homem e da mulher no campo. A partir da década de 1950, no período “desenvolvimentista”, com um propósito intenso de industrialização, foi iniciado um processo de supervalorização do mundo urbano, em detrimento do mundo rural. Nos anos 1960 e 1970, foram intensificados os programas educacionais de influência estadunidense, pautados na educação para o desenvolvimento comunitário, junto à ideia, os Estados Unidos (EUA) poderiam investir em assessoria técnica e financeira também na América Latina, já que o Brasil apresentava disparidades regionais pelo modelo agrícola latifundiário.

Dialeticamente, a partir dos anos 1990, um intenso movimento pela Educação do Campo reestruturou o papel da escolarização/formação dos sujeitos e da diversidade

¹³Existem outras formas de alternar os tempos, depende da proposição e realidade formativa de cada CFR.

de povos (camponeses, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, meeiros, etc.) que vive e trabalha no campo. Essa luta nasceu, especialmente, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que junto às diversas instituições (Sindicatos, Universidades, entidades de lutas camponesas, etc.) foram constituindo o que compreendemos como: Educação do Campo na América Latina, com sua importância histórica na construção de um projeto alternativo de educação (Arroyo; Caldart; Molina, 2011).

Em Portugal, historicamente, o currículo escolar se abriu ao progresso e à industrialização. No âmbito escolar “[...] a cultura rural, o universo material e o campo simbólico do Portugal rural eram negligenciados e tomados como arcaicos” (Magalhães, 2018, p. 269). Com o avanço da industrialização e da urbanização, foi se consolidando uma cultura e uma prática escolar que tomavam o mundo e a cultura rural como arcaicos, ainda que necessários e convenientes em termos econômicos, sociais e laborais. Com o advento da PAC, a educação rural em Portugal, tem sido viabilizada pelo Estado, que acabou copiando parte da ideia de formação das Casa Escola Agrícola, e se empenhando em ofertar cursos profissionalizantes, inclusive com uma formação em alternância. Diante disso, faz-se necessário um novo modo de ver e conceber a educação do campo, visando à sustentabilidade do país que “[...] não se encontra assegurada, na medida em que a renovação geracional dos agricultores portugueses se tem vindo a deteriorar de forma continuada, particularmente nos últimos 15 anos” (Ilheu, 2014, p. 02).

Ainda, quanto à escolarização, em 1989, dois modelos historicamente muito distintos da escolarização começaram a funcionar em Portugal, especialmente com o objetivo de se enquadrar às prerrogativas da participação enquanto país membro da União Europeia. Formalmente, duas instituições educativas muito diferentes, uma mantinha o modelo da tradicional da escola secundária, e a outra introduzia o modelo da nova escola profissional, com o novo nível secundário de ensino e de formação, que passava a se caracterizar da seguinte maneira:

Após os nove anos de escolaridade básica (três ciclos de 4+2+3 anos), a oferta concentrar-se-ia em três tipos de instituições: as escolas

secundárias (com cursos gerais e cursos tecnológicos), as escolas profissionais (com cursos profissionais) e os centros de formação profissional (com cursos de formação em alternância); - todos os cursos teriam a duração de três anos (no caso da formação em alternância, admitisse a possibilidade de alargar alguns meses este período) e todos (todos, sem exceções) teriam três componentes formativas no quadro de um currículo comum (formação geral ou sociocultural, formação específica ou científica e formação técnica ou tecnológica); - os cursos conduziram, no seu final, a diplomas diferentes, mas todos eles seriam equivalentes em termos educativos e para efeitos de prosseguimento de estudos no ensino superior (Azevedo, 2014, p. 11).

Conforme demonstrou esta pesquisa, no entanto, aos olhos dos gestores/formadores da Casa Escola Agrícola Campo Verde e seus egressos, nem todas as instituições que oferecem cursos na área, com alternância, podem ser consideradas com a base da formação de origem da pedagogia da alternância. Em Portugal, a história da educação rural não ressalta especificidades no decorrer da história, contudo, há um movimento atual por uma produção de alimentos biologicamente mais saudáveis.

No Brasil, as primeiras experiências de formação por alternância foram criadas no final dos anos 1960 (Silva, 2000). Desde a origem, as CFRs têm se constituído em um movimento contra-hegemônico, nascido da organização de coletivos, de sujeitos de direito à educação, por isso, inserem-se no Movimento Popular pela Educação. A partir do início dos anos 1990, a realidade formativa brasileira, tanto nos níveis da educação básica quanto superior, passou a projetar um olhar especial à Pedagogia da Alternância ao estruturar projetos pedagógicos fundamentados nessa composição, especialmente nos cursos de formação de professores que atuam/atuarão no campo.

Em Portugal, as cinco Casas Escolas Agrícolas¹⁴ (CEA) foram se constituindo ao longo dos anos 1980, com base na ideia francesa (1935) e espanhola (1968). Entretanto, após 30 anos da primeira CEA, apenas a Casa Escola Agrícola Campo Verde, fundada em 1989, em Póvoa do Varzim, segue seu trabalho, que desde o início visava “[...] qualificar e promover a população rural proporcionando-lhe formação profissional e humana aos jovens filhos dos agricultores e suas famílias” (Sousa, 2014).

Quanto ao campesinato, na transformação capitalista da agricultura, ocorrem

¹⁴ De origem francesa, em 1935 surgiu a primeira Maison Familiale Rurale (MFR), depois espalhou-se pelo mundo com outras variadas denominações, dentre elas, as Casas Familiares Rurais (Brasil) e as Casas Escolas Agrícolas (Portugal) (Gimonet, 2007).

tendências simultâneas em diferentes regiões e partes do mundo, dentro da mesma sociedade, “[...] chamaremos essas tendências de processos de diferenciação, pauperização e marginalização” (Shanin, 2008, p. 08). Assim, diferentemente da teoria clássica do capitalismo, nestas circunstâncias, os camponeses “[...] nem desaparecerão completamente, nem permanecerão estruturalmente como antes, nem se tornarão proletários rurais” (Shanin, 2005, p. 08).

Desse modo, o espaço escolar tem fundamental importância pelo caráter transformador na vida concreta dos estudantes, dos egressos e do território. Para isso, a organização do trabalho pedagógico de uma casa familiar rural torna-se a organização de um espaço-tempo político e dá-se em nível da escola e em nível da aula, ou melhor, dos “espaços em que acontecem aulas” (Tempo Escola e Tempo Comunidade), em sua relação com o contexto social imediato; a transformação depende das ações instituídas nos seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP).

As casas familiares rurais estudadas articulam as atividades teórico-práticas pautadas, de um lado, na ação que subsidia o pensamento para a construção de novas ideias (campo/moradia/global) e as formas diferenciadas de intervenções na realidade educacional, e, de outro, a teoria representada por um conjunto sistematizado a partir dessa prática pedagógica, que também acontece na experiência pelo trabalho camponês em seus cotidianos de vida e em seus Projetos de Vida. As atividades observadas e vivenciadas durante a investigação retratam o objetivo final das instituições, ou seja, a emancipação daqueles que refletem, agem e refazem: os jovens, os formadores, os monitores, a governanta, os pais e familiares, a comunidade.

Para tanto, o trabalho pedagógico precisa estar em conexão com o local e o global como forma de intervenção na luta cotidiana, ou seja, uma instituição de educação precisa ter um mínimo de liberdade para atuar por dentro da matriz curricular determinada pelo Estado. Ainda que essa luta seja silenciosa e não-autorizada, porque questiona a opressão e passa a ser uma aspiração de libertação e movimento de resistência.

Conforme o Quadro1, podemos verificar os principais cultivos produzidos pelos 12 municípios da região noroeste/RS, dos quais a Escola brasileira recebe estudantes:

Quadro 1 – Produção Agropecuária do Rio Grande do Sul (2017) – Municípios de abrangência da EEMCFRTV (Brasil)

	Municípios	Ovinos (cabeça)	Suínos (cabeça)	Bovinos (cabeça)	Soja (toneladas)	Trigo (toneladas)	Leite (litros/2017)
1	Ajuricaba	746	5.252	13.621	73.602,499	29.702,780	41.977,144
2	A. Pestana	973	4.378	22.830	59.953,170	11.107,260	48.066,542
3	Bozano	353	2.334	5.057	42.390,555	13.251.100	6.141,544
4	Catuípe	1.723	7.994	16.825	117.896,230	23.653,310	25.216,417
5	Condor	953	2.344	10.849	100.742,310	16.335,170	-
6	C. Barros	788	1.381	5.680	33.017,490	8.965,680	6.470,709
7	Ijuí	1.737	16.912	23.478	124.835,550	27.670,090	45.396,137
8	Inhacorá	544	980	3.359	21.338,460	7.014,150	3.972,600
9	Joia	8.874	5.359	41.285	217.297,332	22.977,880	25.333,555
10	Nova Ramada	770	7.566	8.334	64.455,360	14.388,120	14.879,095
11	Panambi	1.164	6.923	16.560	97.179,980	14.495,170	27.829,829
12	Pejuçara	1.248	7.833	8.033	116.794,295	16.403,940	9.453,659
	Total Produção	19.843	69.256	176.181	1.069.499,23	205.964,65	254.737,29

Fonte: Elaborado por Autor 1 (2019), com base no Censo Agropecuário (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017)

Cabe ressaltar que os camponeses disputam um modo de vida e de produção não-capitalista dentro de relações do modo de produção capitalista, haja vista estão inseridos em uma região que produziu em 2017, 1.069.499,23 toneladas da principal commodity para exportação que é a soja. Portanto, vivenciam, os camponeses e a escola, uma luta silenciada que pretende cultivar a vida no território, invertendo a cultura globalizada pela cultura do lugar e da possibilidade reprodutiva desses agricultores por meio da diversificação de cultivos (ou de policultivos).

Isso demonstra, também, a importância do papel da proposta pedagógica e do uso de instrumentos que dêem conta do objetivo contra-hegemônico do seu

coletivo. Dentre os instrumentos¹⁵ da Pedagogia da Alternância, o mais referendado e evidenciado pelos entrevistados brasileiros foi o Projeto Profissional de Vida (PPV), o qual vem sendo desenvolvido desde o início da formação de três anos na CFR, em uma relação que se movimenta entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, cadenciando os saberes e a experiência dos jovens entre o campo e a escola, além da construção de uma relação com a família que coloca o jovem não só como ajudante na reprodução familiar, mas como aquele que age no planejamento desse trabalho. Isso corrobora com o relato da entrevistada:

Meu Projeto de Vida é com galinhas e codornas, eu e meu irmão somos os responsáveis desde que passamos pela CFR. Trabalhamos em família, [...] na lida das vacas pra ordenha, sou eu, minha irmã, meu pai e o marido da minha irmã e o G. [...]. Plantamos tudo pro nosso consumo, horta, mandioca, mel, melado, frutas, feijão, açude. Temos também [...] a Cooperativa da Agricultura Familiar que organizamos com vizinhos. Foi adquirido um trator, uma carreta, um esparramador de ureia, distribuidor de esterco. [...] o uso é pra cooperativados, mas quando ninguém está usando pode ser agendado pra fora. Minha irmã é a presidente da cooperativa, o pai faz as correrias. A cooperativa foi financiada e falta só três anos pra finalizar a dívida (C. R. R., entrevistada brasileira, 2017).

O PPV é considerado um instrumento que efetivamente interliga a escola à comunidade, por colocar o estudante como agente de sua transformação individual, humana, material, cognitiva, emocional, e também da sua família e meio local. Mais que isso, demonstra a possibilidade de emancipação dos camponeses, intrínseca à conectividade político-pedagógica que une a Educação do Campo, o território e as escolas em questão.

Portanto, essa intencionalidade formativa pretende responder ao trabalhador do campo sobre a complexidade das relações inseridas na divisão social da atualidade. Essa visão que parte da ancestralidade camponesa tem construído outras sociabilidades do trabalho e da educação, para além da forma reprodutiva do capital.

¹⁵ Os instrumentos da Pedagogia da Alternância são: Pesquisa Participativa (temas geradores), Planos de Formação (temas geradores integrados aos conteúdos das áreas do conhecimento) e Recursos Didáticos (planos de estudos, colocação em comum, caderno de experiências, Projeto Profissional de Vida, internato, visitas de estudo, entre outros (Gimonet, 2007).

5 Territorialidades estudadas: Casa Familiar Rural do Brasil e Casa Escola Agrícola de Portugal

O território da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas, localizada na região noroeste do Rio Grande do Sul, em Catuípe, Brasil, conta com 60 egressos do período 2008-2016. A instituição denominada, primeiramente, Casa Familiar Rural Três Vendas, foi fundada em 2005 e, desde então, nestes 15 anos vividos, trabalha com formação em Agricultura. Inicialmente, a Casa Familiar Rural Três Vendas oferecia curso de qualificação aos agricultores e, a partir de 2013, atua com certificação para o Ensino Médio e a Qualificação em Agricultura. Por conseguinte, são camponeses que buscam uma educação que possa contribuir com a melhoria das condições de vida e de trabalho, do jovem e de suas famílias.

As famílias têm cinco integrantes, em média, que possuem em torno de 12 hectares por estabelecimento familiar agrícola (propriedade¹⁶), sendo todos proprietários da terra. Há famílias de egressos que arrendam uma parte para outros, e alguns arrendam pequenas porções de terra para ampliar o próprio espaço de produção. O trabalho é exclusivamente familiar e possui uma característica reprodutiva baseada na diversificação de culturas, relacionada à produção de grãos, hortifruti, leite, ovos, suínos, gado, peixes, mel, entre outras. Os egressos desenvolvem um Projeto Profissional de Vida iniciado desde a formação na CFR e que continua sendo essencial para a reprodução familiar. A comercialização dos produtos ocorre majoritariamente no próprio município em feiras, mercados, escolas e vizinhanças. No entanto, alguns produtos como o leite, a soja e suínos são vendidos para cooperativas. Noventa por cento (90%) dos jovens brasileiros, ou seja, egressos da CFR Três Vendas permanecem no campo, continuando o trabalho e modo de vida dos pais.

A Casa Escola Agrícola Campo Verde, localizada na região norte de Portugal, em Póvoa do Varzim, tem em seu território 216 egressos no mesmo período. Desde sua fundação, em 1989, o foco formativo da CFR foi na agricultura. No entanto, atualmente, a instituição oferece uma diversidade de cursos que se relacionam ao trabalho no

¹⁶ Propriedade é a designação culturalmente dada ao estabelecimento familiar agrícola, no Brasil.

campo, sem necessariamente, ser em agricultura.

As famílias estão constituídas com quatro integrantes em média. Os estabelecimentos possuem, em torno de 25 hectares de terra própria, com trabalho familiar dedicado exclusivamente à produção leiteira, com uma média de 150 vacas em cada moradia/exploração. A comercialização do leite in natura vai para as cooperativas. Conforme a vocação reprodutivo-ambiental organizada pela PAC, a região de Póvoa do Varzim tem potencial à produção de leite. A produção territorial que envolve essa Casa Escola Agrícola tem em sua participação a permanência de 90% dos egressos no campo, os quais também objetivam a sucessão geracional, mas indicam que é preciso haver uma maior preocupação e apoio dos governantes e da sociedade, como um todo, em dar condições para a reprodução social da agricultura familiar/camponesa no país, de acordo com o egresso português:

Eu tenho receio de que explorações de pequena escala, como as nossas aqui no norte, uma média de setenta animais em produção, que elas sumam. Das duas uma, ou os nossos governantes vêem isto como uma necessidade de gestão do território de preservar a natureza, de agricultura (biológica) e valoriza esta agricultura como um produto diferente no mercado, aí sim acredito, se não, não temos hipótese de continuar. [...] (G. M. F. de S., entrevistado português, 2018).

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

A CEACV e EEMCFRTV se diferenciam da escolarização formal, também, porque atuam com uma dinâmica camponesa voltada à produção de bons alimentos (soberania alimentar), valores de solidariedade e convivência por meio de trocas de saberes e de fazeres, mutirões, cooperativas, associações, trocas e usos coletivos de instrumentos

e maquinários. A reprodução social dos egressos reflete a incorporação de processos de produção, quanto aos bens materiais, à força de trabalho e ao sistema de relações sociais, do campo e do campesinato contemporâneos. “Na terminologia estruturalista, um modo de produção tem, então, tanto uma dimensão sincrônica quanto diacrônica, isto é, representa não apenas um sistema especificamente estrutural, mas também uma época histórica” (Shanin, 2005, p. 10).

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

A escola/casa, como parte integradora do processo social em curso, ora atua como engrenagem para o capital, ora como produtora de resistência e de transformações, agindo diretamente na condição histórico-ontológica e sociocultural do indivíduo e em sua vivência coletiva. Desse modo, a concepção que congrega a sociologia desses espaços e desse sujeito social tem promovido sua existência, a qual chamamos de território epistemológico camponês, um território que compreende o camponês como classe e como modo de vida peculiar.

6 A interculturalidade reconhecida: reciprocidade escola-comunidade na (re)produção da vida dos egressos

No entrelaçamento entre território, educação e cultura, fundamentamos-nos na ideia que defende o conceito de interculturalidade com uma abordagem

multidimensional capaz de analisar o fenômeno social dentro da “[...] estructura misma de la sociedad contemporánea como una traducción contextual y de caso específico de una “gramática de las diversidades” compartida, subyacente e incluso, quizás universalizable” (Guilherme; Dietz, 2014, p. 32).

A interculturalidade entre o espaço produzido pelas Casas/escolas estudadas alarga o território epistemológico camponês porque parte da experiência de vida dos estudantes em um processo omnilateral e intercultural de saberes (os sistematizados ao longo da história e aqueles da vida prática). Entre território, educação e cultura constitui-se uma reciprocidade¹⁷ que implica nos fazeres e saberes da produção da vida como ato político de transformar a realidade local. A verdadeira interculturalidade pressupõe o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a própria subalternização e não se encerra no simples reconhecimento ou integração da diversidade em sociedade, mais que isso, “una interculturalidad crítica tiene como objetivo de-centralizar, re-conceptualizar y establecer nuevas bases existenciales, epistemológicas y sociológicas para instituciones y entornos equitativos” (Guilherme; Dietz, 2014, p. 21).

Apesar de existirem contrastes entre as escolas, destacaremos as principais aproximações dessa tradução. Elas dizem respeito à organização do trabalho e economia familiar e ao significado do trabalho; associações/cooperativas; diversificação ou policultivos para o consumo familiar; a sucessão geracional e continuidade no campo; os valores familiares e de convivência comunitária (de solidariedade, cooperação, ancestralidade, aprendizagem, conhecimento/saberes); a educação e libertação num fazer dialógico; ação/produção pela soberania alimentar e a transição para a agroecologia/agricultura biológica.

Quanto à permanência dos jovens no campo e a continuidade do trabalho dos antepassados, como afirmamos, noventa por cento (90%) continuam a morar e trabalhar no campo em suas propriedades. No entanto, em ambos os países, os egressos têm uma complementaridade de renda com outras atribuições fora de suas moradias. Quanto ao campo, podemos destacar a principal característica do território estudado: enquanto no Brasil, o campo está cada vez mais unificado pelo capital, em

¹⁷Neste texto, pelo espaço reduzido, não aprofundaremos cada dimensão emancipatória apontada pelo estudo.

suas relações capitalistas e não-capitalistas de produção, o campesinato se move para a diversificação de culturas, voltando-se à ancestralidade, com ações agroecológicas em suas propriedades/moradias e, desse modo, os egressos estão unificados pela diversificação de cultivos. Já em Portugal, o país que tem uma história de agricultura tradicional, diversificada e com pouca mecanização, hoje, está organizado político-economicamente de modo a estabelecer um rol maior de concorrência no mercado, interno e externo, e, em consequência, tem a produção por regiões, “uma diversificação regional” imposta pelo capital. Nessa realidade produtiva, os camponeses do Norte estão unificados pela produção do leite.

Quanto ao espaço epistêmico que, pela Pedagogia da Alternância interconecta campo e escola, ressaltamos as vivências dos egressos brasileiros pela ocorrência da implementação do Projeto Profissional de Vida, promotora de uma emancipação quando a ideia deixa de ser projeto e torna-se a própria vida, em outras palavras, um trabalho que não é desrealizador da atividade humana. Isso pode ser também encontrado na região da produção territorial portuguesa, em que os egressos, filhos de gerações que trabalharam com a produção do leite, que aprenderam com os pais e avós um modo de fazer tradicional, agora precisam recriar esse fazer para se reproduzirem no campo europeu¹⁸.

Nesse sentido, a continuidade dessas escolas e seus territórios necessita de uma incessante articulação, que compreende as famílias, os jovens, a Associação, as Secretarias, os Ministérios (da Educação, da Agricultura, do Meio Ambiente, entre outros), Universidades, instituições sindicais e demais apoiadores, os quais têm a mesma compreensão sobre o território de transformações possíveis a partir da educação e da cultura camponesa. No Brasil, o papel social da Educação do Campo e da Escola do Campo são fundamentais para a permanência do jovem nos seus lugares de vida, visto que se constituem como um projeto de formação humana, profissional e técnica que tem origem em diversas pedagogias populares: na Pedagogia do Movimento, na

¹⁸ Conforme a proposta da União Europeia (2014-2020), “[...] a competitividade e a sustentabilidade da agricultura da UE, por via de pagamentos diretos destinados a estabilizar os rendimentos agrícolas, e financia projetos que respondem às necessidades específicas dos países (ou regiões), através de Programas de Desenvolvimento Rural” (Portugal, 2016, p. 01). Conforme Portugal (2016, p. 02), “[...] estes pagamentos destinam-se especificamente a vacas em aleitamento, vacas leiteiras, ovinos e caprinos, arroz e tomate para transformação”, como ocorre na região Norte, onde estão os egressos da CEACV.

Pedagogia do Oprimido, na Pedagogia Socialista, na Pedagogia Histórico-Crítica e na Pedagogia da Alternância. Nessas territorialidades ficou evidenciado o importante papel da educação e da pedagogia da alternância como processos desencadeadores de outras produções de vida no campo, especialmente, por se tornarem agentes de transformação em seus territórios.

7 Território Epistemológico Camponês – o conceito

Quando nos reportamos à ciência eurocêntrica nos substanciamos no estudo de João Arriscado Nunes (2008), ao afirmar que, ao longo das três últimas décadas, o projeto filosófico de epistemologia vem sendo questionado por teóricos, que buscam um diálogo crítico entre a epistemologia como projeto filosófico e a proposta de uma epistemologia do Sul. A sociedade moderna ocidental constituiu, no decorrer dos anos, uma ciência hegemônica, tida como única forma de distinguir a verdade daquilo que deva ser refutado; baseada exclusivamente no conhecimento científico tem desconsiderado todos os demais conhecimentos e a diversidade de saberes existentes entre as culturas. Desse modo, “[...] de teoria do conhecimento, a epistemologia convertia-se, assim, em teoria do conhecimento científico” (Nunes, 2008, p. 48). Em uma abordagem contra-hegemônica,

A epistemologia passa a abranger explicitamente todos os saberes – deixando de os tratar apenas através da sua relação com os saberes científicos – e procura estabelecer as condições da sua produção e validação, indissociáveis de uma hierarquização incompatível com qualquer forma de soberania epistêmica, mas também com um relativismo que, em nome da afirmação da igual dignidade e valor de todos os saberes, acaba por ignorar as consequências e as implicações desses saberes, os seus efeitos sobre o mundo (Nunes, 2008, p. 47).

A interculturalidade epistemológica procurada nas escolas, e suas produções territoriais, pôde ser encontrada nos diversos fazeres criativos do modo familiar de viver dos egressos: na luta diária da reprodução, nas soluções encontradas para a produção em meio aos grandes proprietários de terras, na busca por recursos materiais para o pagamento de dívidas, nas alternativas de produção para o enfrentamento

dos problemas com as mudanças climáticas, nas ações grupais e cooperativas (associações, cooperativas, mutirões, trocas de serviços e instrumentos agrícolas, etc.) no enfrentamento da falta ou do difícil acesso às políticas públicas, na falta de infraestrutura, na dedicação ininterrupta ao trabalho no espaço e no tempo, na falta de gentes no campo, etc. o que, pela nossa compreensão, essas são ecologias de saberes a serem creditadas no território epistemológico camponês.

Desse modo, definimos Território Epistemológico Camponês como a produção e apropriação do espaço que reconhece, valida e formaliza o conhecimento do camponês. Portanto, uma área epistemo-política que compreende a possibilidade do conhecimento intrínseco à experiência de vida camponesa, pois considera a origem (o conhecimento camponês, ancestral, tradicional), a estrutura (características que fundamentam este saber/conhecimento), e o método (processo de produção do conhecimento originado da transformação da natureza e reprodução da vida) do saber/conhecimento que se constitui na luta e na resolução dos desafios vivenciados pelos sujeitos no e do campo.

Essas duas realidades mostram outras possibilidades de conhecer e de fazer ciência. Além disso, elas evidenciam a desconstrução de que a ciência deva dominar a natureza e produzem a ideia de uma ciência que compreende o cuidar a natureza. Essa forma de agir sobre a vida e a biodiversidade está intrínseca à criticidade, corresponsabilidade, coletividade dos sujeitos sociais que tem um modo de vida camponês, visão ressaltada pelos egressos ao afirmarem que, se não houver reconhecimento por parte da sociedade não existirá mais o agricultor, poderá haver agricultura, mas não o camponês. Compreendemos, assim, que a validação do saber/conhecimento do campesinato e a visibilização/socialização dessa interculturalidade implicam na possibilidade de sua própria continuidade na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A planificação da história das sociedades e da natureza permitiu que, ao longo de sua reprodução, o capital determinasse sobre os trabalhadores quais paradigmas

deveriam ser seguidos e realizados na forma de vida moderna. Neste estudo, buscamos o reconhecimento dos fazeres da ancestralidade camponesa, apagados pela ciência euro e globalcêntrica que, ao menosprezá-los, torna-os sujeitos não-existentes.

A pesquisa focou em duas CFRs, do Brasil e de Portugal, com vistas à vida de egressos e nas práticas tradicionais, ou seja, nas trocas entre vizinhos, famílias e parentes, no uso da terra em sua função humanizadora, na diversificação de culturas, na solidariedade comunitária, nas crenças e valores, nas relações afetivas e simbólicas no tempo e no espaço, considerando o espaço geográfico como modo privilegiado de pensar e agir em relação à educação e à juventude, às famílias, ao trabalho e à produção, ao lazer e às relações socioculturais e históricas dos tempos e dos espaços vividos pelos egressos da Pedagogia da Alternância. Contudo, este estudo apontou que, na dinâmica do sistema do capital, este camponês, egresso das CFRs, vive em contradição. Sua (re)produção ora se movimenta pela ancestralidade, ora pelas determinações do sistema agrário como um todo, desse projeto de desenvolvimento econômico da agricultura globalizada como um dos principais motores do capital.

O importante dessa conflituosa dialética acaba sendo a capacidade de os sujeitos se indagarem, de questionarem suas ações e produções entre os paradigmas do campo, constituindo-se em epistemologias produzidas a partir de uma proposta que valoriza a cultura, o trabalho, a luta, os bens naturais da humanidade, a vida dos seres humanos e não humanos no planeta. Os egressos estão conscientes da necessidade de uma produção de alimentos e cultivos com vistas à soberania alimentar e ao equilíbrio da biodiversidade como condição da continuidade da existência da humanidade. Desse modo, a produção do território epistemológico camponês e a interculturalidade encontrada entre os países estudados demonstram que, na dinâmica da educação como produção do viver, esses egressos são agentes/sujeitos políticos e criativos, com um projeto de vida ligado à comunidade e seu território. Essas experiências em contextos epistemológicos da vida nos possibilitaram a visibilização de uma realidade traduzida por eles mesmos, reconhecidos enquanto intelectuais orgânicos no território, que comungam uma intencionalidade de práxis, ou seja, ultrapassar a

sociologia da ausência para uma sociologia da emergência. Nesses contextos de vida e de educação, a dimensão da ancestralidade é não-linear, porque a ancestralidade não fica no passado, ela é também presente e chama nossa responsabilidade à construção de um mundo para as próximas gerações, um mundo com possibilidade de vida e não de lucratividade ambiental.

Processos de formação do camponês, como os da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural Três Vendas e da Casa Escola Agrícola Campo Verde, são espaços-tempos insurgentes, dialética e epistemologicamente conectados, e tornam-se suportes de transformação na vida dos egressos e das pessoas em comunidade, ampliando o território epistemológico da educação do campo e do campesinato.

AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Essa política pública torna-se fundamental ao desenvolvimento individual e coletivo, pois no caso da pesquisa aqui apresentada, ao visibilizarmos experiências alternativas que evidenciam as lutas e resistências contra as relações de opressão geradas pelo capitalismo no campo, aprendemos a partir do jeito peculiar de como estes sujeitos enfrentam e resolvem os contraditórios de sua reprodução, creditando tal reconhecimento como pensamento crítico das epistemologias do sul, em um movimento contra-hegemônico ao capital. A realização de um estágio de doutorado, vivenciando outras culturas, além da ampliação do conhecimento acerca do tema de pesquisa, proporciona o reconhecimento da diversidade de saberes interculturais e legitima a importância da ciência na emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. Apresentação. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, p. 07-18, 2011.

AVILLEZ, F. **A agricultura portuguesa: as últimas décadas e perspectivas para o futuro**. Lisboa: Editora Fundação Francisco Manuel Dos Santos, 2016.

AZEVEDO, J. **Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas**. Portugal: Porto, p.11, 2014. Disponível em: http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Escolas_profissionais_Livro_VFinal.pdf. Acesso em: 09 mar. 2023.

BAPTISTA, F. O.; ROLO, J. C. Trabalho agrícola: percursos e modelos. *In: CULTIVAR Cadernos de Análise e Prospetiva*. Lisboa, n. 10, p. 25-37, dez. 2017. Disponível em: http://www.gpp.pt/images/GPP/O_que_disponibilizamos/Publicacoes/Cultivar_10.pdf. Acesso em: 09 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 30 nov. 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Balança Comercial do Agronegócio – Junho/2019**. Brasília: Ministério da agricultura, pecuária e abastecimento, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/noticias/vendas-externas-do-agro-em-junho-somam-us-8-34-bi/Notaimpressajunhode2019.docx>. Acesso em: 17 out. 2023.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. Prólogo. *In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (org.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 09-23, 2007.

DOSSA, A. Evolução da Agricultura no Brasil: Síntese. **MCA Blogs**, [S.l.], 08 ago. 2014. Disponível em: <http://www.mcagroflorestal.com.br/blog-detalle.php?codigo=113>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FERNANDES, B. M. Território Camponês. *In: CALDART, R. S. et al. (org.). Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, p. 744-748, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIMONET, J-C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis: Vozes, 2007.

GUILHERME, M. M. D.; DIETZ, G. Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y transculturales. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, Colima, v. 20, n. 40, p. 13-36, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/316/31632785002.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2023.

HAESBAERT, R. **Des-territorialização e identidade: a rede “gaúcha” no nordeste**. Niterói: EDUFF, 1997.

ILHEU, M. J. O Papel dos Jovens Agricultores na Sustentabilidade da Agricultura. **EM REDE, Revista da Rede Rural Nacional**, [S.l.], n. 4, p. 02-10, 2014. Disponível em: <http://www.rederural.gov.pt/centro-de-recursos/send/11-jovens/579-revista-da-rrn-jovens-agricultores-uma-aposta-no-futuro>. Acesso em: 10 mar. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/>. Acesso em: 20 jul. 2018.

MAGALHÃES, J. Escola Única e Educação Rural no Estado Novo em Portugal. **Historia y Memoria de la Educación**, Madrid, n. 7, p. 269, 2018. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/18733>. Acesso em: 02 mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5944/hme.7.2018.18733>

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NUNES, J. A. O resgate da epistemologia. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S.l.], v. 80, p. 45-70, mar. 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/693>. Acesso em: 04 mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.693>

OLIVEIRA, A. U. de. Um geógrafo permanente a serviço de seu país: as contribuições de Orlando Valverde para a Geografia e para a sociedade. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (org.) **Campesinato e territórios em disputa**. 1. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, p. 357-418, 2008.

PORTUGAL. Política Agrícola Comum. **Gabinete de Planeamento, Políticas e Administração Geral**, [S.l.], 2019. Disponível em: <http://www.gpp.pt/index.php/pac-atual/politica-agricola-comum>. Acesso em: 10 mar. 2023.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, p. 237-280, n. 63, out. 2002. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.1285>

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo**: A afirmação das epistemologias do sul. Coimbra: Edições Almedina, 2018.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, M. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n98/1809-4465-ensaio-26-98-0185.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002600965>

SHANIN, T. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista Nera**, Presidente Prudente, ano 8, n. 7, p. 1-21, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1456/1432>. Acesso em: 10 mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i7.1456>

SHANIN, T. Lições camponesas. *In*: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (org.) **Campesinato e territórios em disputa**. 1. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008. p. 23-47. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20POS-GRADUACAO/BERNARDO%20MANCANO%20FERNANDES/campesinato.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SILVA, L. H. **A Relação Escola-Família no Universo das Experiências Brasileiras de Formação em Alternância**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) -Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SOUSA, P. (org.). **Formação em alternância e desenvolvimento local: 25 anos da Casa-Escola Agrícola Campo Verde**. Campo Verde: Casa-Escola Agrícola Campo Verde, 2014.

STEDILE, J.; CARVALHO, H. M. de. Soberania Alimentar. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, p. 714-723, 2012.

UNIÃO POPULAR ANARQUISTA. **Mobilizações Camponesas na Colômbia e as Negociações de Paz em Havana**. [S.l.], 2015. Disponível em: <https://uniaoanarquista.files.wordpress.com/2015/01/valderrama-1.pdf>. Acesso 10 jun. 2023.

ZIMMERMANN, A. **"A gente tem muito pra contar!" O território epistemológico camponês por egressos de casas familiares rurais do Brasil e de Portugal**. p.385, 2019. Tese (Doutorado em Geografia) -Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19473/TES_PPGGEOGRAFIA_2019_ZIMMERMANN_ANGELITITA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 mar 2023.

Contribuições de autoria

1 - Angelita Zimmermann

Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Santa Maria, Doutora em Geografia

<https://orcid.org/0000-0003-3327-8917>, angelitazd@gmail.com

Contribuição: Escrita - primeira redação

2 - Ane Carine Meurer

Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal de Santa Maria

<https://orcid.org/0000-0001-7377-1963>; anemeurer@gmail.com

Contribuição: Orientadora do doutorado - revisão

3 – Maria Manuela Duarte Guilherme

Investigadora no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Doutora em Ciências Sociais/Educação em Línguas e Culturas

<https://orcid.org/0000-0003-0408-7476>; mariaguilherme@ces.uc.pt

Contribuição: Orientadora do doutorado sanduíche - revisão

Como citar este artigo

ZIMMERMANN, A., MEURER, A. C., GUILHERME, M. M. D. A Produção do território epistemológico camponês e a interculturalidade da pedagogia de casas familiares rurais do Brasil e de Portugal. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 27, e74456, p. 1-29, 2023. DOI 10.5902/2236499474456. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499474456>. Acesso em: dia mês abreviado. ano.