



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS E DESENVOLVIMENTO RURAL
EMBRAPA - AMAZÔNIA ORIENTAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO AGRICULTURAS AMAZÔNICAS
MESTRADO EM AGRICULTURAS FAMILIARES E DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL**

MÁRCIA CRISTINA LOPES E SILVA

**DA CASA DA FAMÍLIA À CASA DA ESCOLA: DIMENSÕES DE GÊNERO NA
EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM ALTERNÂNCIA NO MUNICÍPIO DE
CAMETÁ- PARÁ.**

**Belém
2008**

MÁRCIA CRISTINA LOPES E SILVA

**DA CASA DA FAMÍLIA À CASA DA ESCOLA: DIMENSÕES DE GÊNERO NA
EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM ALTERNÂNCIA NO MUNICÍPIO DE
CAMETÁ- PARÁ.**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de
Mestre em Agricultura Familiar e
Desenvolvimento Sustentável do Núcleo de
Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural da
Universidade Federal do Pará
Orientadora: Profa. Dra. Dalva Maria da Mota

**Belém
2008**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) –

Biblioteca Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural / UFPA, Belém-PA

Silva, Márcia Cristina Lopes e

Da casa da família à casa da escola: dimensões de gênero na experiência educativa em alternância no município de Cametá - PA / Márcia Cristina Lopes e Silva; orientadora, Dalva Maria da Mota. - 2008.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas, Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Pará, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - Amazônia Oriental, Belém, 2008.

1. Educação rural – Cametá (PA). 2. Famílias rurais – Cametá (PA). 3. Escolas rurais – Cametá (PA). Título.

CDD – 22.ed 370.91743

MÁRCIA CRISTINA LOPES E SILVA

DA CASA DA FAMÍLIA À CASA DA ESCOLA: DIMENSÕES DE GÊNERO NA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM ALTERNÂNCIA NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ- PARÁ.

Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre em Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável do Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural da Universidade federal do Pará
Orientadora: Profa. Dra. Dalva Maria da Mota

Data da defesa, Belém Pará, 28/03/08

Banca Examinadora

Profª.Dra. Dalva Maria da Mota
EMBRAPA/NEAF/UFPA, Orientadora

Profª Dra. Maria Angélica Motta-Maués
DEAN/UFPA, examinadora externa

Profª Dra. Neila da Silva Reis
IE/UFPA, examinadora externa

Profº Dr. Gutembergue Armando Diniz Guerra
NEAF/UFPA, examinador suplente

Acorde, Alice querida! Disse a irmã. Ora, mas como você dormiu! Oh, eu tive um sonho muito curioso! Disse Alice. E ela detalhando ao máximo tudo o que conseguiu lembrar. E quando terminou, a irmã a beijou e disse. Foi certamente um sonho curioso, minha querida, mas agora entre correndo para tomar o seu chá. Mas a irmã continuou sentada depois que Alice a deixou, a cabeça apoiada numa das mãos, contemplando o pôr-do-sol e pensando na pequena Alice e em todas as suas maravilhosas aventuras, até que ela também começou de certa maneira a sonhar, e o seu sonho foi o seguinte.....(Lewis Carrol: Alice no país das maravilhas)

Às meninas, mulheres que fizeram ou fazem parte dos cursos de formação na agricultura com seus sonhos, desafios e conquistas.

À menina que faz parte da minha vida por inteiro, Lilith.

Ao Pedro e à Alzira (meus pais) que sempre me apoiaram na minha trajetória de estudante, profissional e mulher.

AGRADECIMENTOS

Iniciarei meus agradecimentos dos meus tempos memoriais. Já se passaram 20 anos desde que adentrei na Escola Agrotécnica de Castanhal, e como tudo nessa minha vida foi intenso, muitas mudanças, aprendizados, tristezas e alegrias, não poderia deixar de citar vocês, meus queridos, que dela participaram!! Da turma de 1988, minhas eternas saudações ao Paulo Henrique (PH), Xande, Lappy, Nilza, Heloisa, Nazaré, Wallace e Croc.

De lá para cá, muitos caminhos percorridos e sempre nas lembranças os sonhos divididos com os companheiros libertários: Ricardo Stones, Jesse James, Isaac, Bala, Clei, Alexandre, Ton, Rubens e Maxwel (*in memoriam*). Saudações, continuo a sonhar!!!

Às mulheres, amigas e feministas: Ana Lúcia, Kátia Passos, Graça Costa, Eunice Guedes e Iza Cunha (*in memoriam*).

Aos amigos da Pedagogia da Paidéia, ao Pra Fazer Acontecer: Nilma, Teca, Messias, Ana Cláudia, Cabecinha, Roberto, Bel, Almira, Gerson, Evandro, Angélica, Cris e Rose Peixinho.

À APACC, local de muito aprendizado, debates e desafios. Obrigada pelo apoio à pesquisa. Meu agradecimento especial à Maura, Jandira, Soraia, Alessadra, Ruth, Graça e Frank.

À Capes, pela concessão da bolsa e pelo estímulo à pesquisa.

Aos funcionários, alunos e monitores da CFRC, que sempre estavam dispostos a contribuir com a pesquisa, mesmo em tempo de muito trabalho.

Ao Presidente da ARCAFAR, Leônidas, e ao Marcelo Alves, por me concederem informações sobre as CFRs e a CFRC.

Às alunas, ex-alunas (meninas e mulheres), que me permitiram adentrar em suas vidas e conhecer o que significa estudar na CFRC.

Às famílias que me receberam com afeto e sempre dispostas a contribuir com a pesquisa. Obrigada por tudo que aprendi com vocês...

Aos colegas do mestrado, pela convivência intensa durante o ano de 2006, dividindo desafios e conquistas. É, companheiros, continuemos nossa caminhada, longa caminhada!! Saudações: Grimo, Marcelo, Duci, Deuzimar, Evaneide, Pet, Derick, João Paulo, Denny, Aluízio e Olenilson.

Aos funcionários do NEAF, em especial à bibliotecária Vera Fadul e ao Rodrigo, que sempre estiveram presentes, contribuindo da melhor maneira possível.

Aos professores do mestrado, em especial à Laura, Rosa Acevedo, Guttemberg e Delma Pessanha.

À minha orientadora Dalva Mota, com quem muito aprendi e que com toda a responsabilidade e paciência me conduziu no caminho da pesquisa. Oh! Xente! És para mim referência de mulher e de profissional. Sempre estarás nas minhas lembranças.

À professora Angélica Maués, que contribuiu com minhas reflexões desde a fase inicial deste trabalho, na qualificação e na disciplina de seminário da dissertação, junto com o professor Flávio Leonel. Obrigada por me apresentar as prosas de Angélica.

À professora Neila Reis, pelas contribuições com o trabalho na disciplina de seminário de dissertação da antropologia e por aceitar o convite para a defesa.

À confraria dos incompreensíveis incompreendidos, pelos momentos do mergulho, do emergir e do dissipar. Maninhos, obrigada por suas existências, Derick, Luciane e Pet.

Ao amigo, irmão adquirido com quem sei que posso contar em todas as horas. Esta conquista pode ter certeza que é nossa!! Te adoro!!! Petrônio.

Aos trabalhadores do Centro Espírita Divina Providência, em especial: Naor, Selma, Márcia e Léa. Agradeço pelos momentos de cuidado, conhecimento e afeto.

Aos meus irmãos, sempre na torcida. Obrigada Moana, Marcelo e César, aos sobrinhos João e Maria Antonieta e aos cunhados Cantídio e Alice. Marcelito, sempre estamos dividindo momentos importantes, agora é a sua vez!! UNIRIO te espera.

Ao meu pai e à minha mãe todo o meu agradecimento. Pedrão, do teu jeito, sempre me apoiaste e de todas as maneiras sei o quanto confias e acreditas em mim. Te amo.

Às amigas, presentes com afago e paciência na minha trajetória. Mesmo em tempos de instabilidade vocês continuaram investindo na nossa amizade: Rosenildes, Maria Eliane, Dani Vasco e Izabel Reis.

Ao companheiro Clei de Souza por sua amizade, solidariedade e pela revisão textual. Ao Joran, presente nesses dois anos, apoiando e dando força.

Ao meu avô Pedro Lopes, pelos cuidados na infância e por sua memória.

Ao meu tio Reginaldo, sempre com sua literatura e seus livros, me ensinando a valorizar a leitura e o percurso acadêmico. Agora, tio, a Teoria literária te espera! Ao Dime, que sempre deu força, mesmo que de longe e às tias que estão na torcida: Tereza, Lurdes, Deuza e Maria Lopes.

Às assistentes de assuntos infantis e domésticos, que me ajudaram a cuidar da Lilith e explicar os motivos de minhas ausências. Valeu!! Cleinha, Márcia Pedra, Janete, Diana e Elizabeth.

À Lilith, meu amor incondicional que fez me tornar mãe.

À Deus, pela dimensão que foi tendo na minha vida.

RESUMO

Estudos sobre a Educação do Campo com o enfoque na Pedagogia da Alternância têm sido recorrente nas várias reflexões de autores no Brasil e no Pará. No entanto, torna-se necessário lançar um olhar sobre o cotidiano de alunos e alunas nas Casas Familiares Rurais, onde as peculiaridades da Casa Familiar Rural de Cametá- Pará (CFRC) mereceu atenção nessa dissertação, cujo objetivo principal é analisar as relações de gênero na CFRC e no estabelecimento familiar através da divisão do trabalho realizada nestes dois espaços. A hipótese é que a formação recebida por homens e mulheres na CFRC reforça a divisão do trabalho exercitada nas suas famílias em que atividade pesada é considerada de homens e leves de mulheres. Para essa análise utilizou-se a pesquisa teórica e de campo privilegiando-se o estudo de caso. Os principais procedimentos utilizados foram questionário, observação e conversas ocasionais. A amostra foi constituída por alunas regularmente matriculadas, desistentes ou que já concluíram, assim como, as suas famílias. As conclusões mostram que no âmbito das relações familiares, a casa é o espaço da mulher e o roçado do homem. Essas relações são reproduzidas nas atividades de campo da escola. Apesar da existência dessa relação diferenciada, nas atividades de limpeza das instalações escolares ocorre um processo de ajuda mútua, mostrando que da Casa da família à casa da escola as dimensões de gênero assumem outras perspectivas nos espaços múltiplos que são freqüentados por alunos e alunas no *lôcus* da pesquisa.

Palavras-chave: Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Gênero e Estabelecimento Familiar.

ABSTRACT

Studies about the Rural Education with the focus in the Alternation Pedagogy have been appealing in the several reflections of authors in Brazil and in Pará. However, it becomes necessary to throw a glance on the daily of male and female students in the “Casas Familiares Rurais”, where the peculiarities of the “Casa Familiar Rural de Cametá - Pará (CFRC)” it deserved attention in that thesis, whose main objective is to analyze the gender relationships in CFRC and in the family establishment through the division of the work accomplished in these two spaces. The hypothesis is that the formation received by men and women in CFRC it reinforces the division of the work exercised in your families in that heavy activity is attributed to men and the light activity is attributed to women. For that analysis was used the theoretical and field research being privileged the case study. The principal procedures used were questionnaire, observation and occasional chats. The sample was constituted regularly by students enrolled; drop-out or that they already finished the course, as well as, theirs families. The conclusions show that in the ambit of the family relationships, the house is the woman's space and rubbed is the man's space. Those relationships are reproduced in the activities of field of the school. In spite of the existence of that differentiated relationship, in the activities of cleaning of the school facilities it happens a process of mutual help, showing that of the House of the family to the house of the school the gender dimensions assume other perspectives in the multiple spaces that are frequented by male and female students in the locus of the research.

Keywords: Rural Education. Alternation Pedagogy. Gender and Family Establishment.

LISTA DE SIGLAS

ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais
APACC - Associação Paraense de Apoio as Comunidades Carentes
AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
BB - Banco do Brasil
BASA - Banco da Amazônia
CFRC – Casa Familiar Rural de Cametá
CNE – Conselho Nacional de Educação
CEFFAS – Centro Familiar de Formação em Alternância
DRP- Diagnóstico Rápido Participativo
EFAS – Escola Famílias Agrícolas
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JAC - Juventude Agrícola Cristã
MST – Movimento Sem Terra
MFRs - Maison Familiale Rurale
MEPES- Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
ONG - Organização Não Governamental
PT - Partido dos Trabalhadores
PE - Plano de Estudo
SEDUC - Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará
SCIR – secretaria central de iniciativas Rurais
STRC - sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cametá
SAF's – Sistemas Agro Florestais
UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNMFRs – União Nacional das Maisons Familiares Rurais

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

- MAPA 1: Localização do município de Cametá e Oeiras do Pará
MAPA 2: Localidades visitadas nos municípios de Cametá e Oeiras do Pará
FOTO1: Alojamento dos Homens e das Mulheres na CFRC
FOTO 2: O sino
FOTO 3: Área dos alojamentos
FOTO 4: A mulher voltando do trabalho da roça
FOTO 5: A brincadeira da casinha
FOTO 6 : A brincadeira da Peteca
FOTO 7: A partida de futebol
FOTO 8: Atividade de Homem
FOTO 9: Atividade de Mulher
QUADRO 1: Atividade de campo da CFRC
QUADRO 2: Diferença entre a CFRC e a escola regular
FOTO 10: A CFRC
FOTO 11: No caminho do rio
FOTO 12: Na sala de aula da CFRC

SUMÁRIO

Dedicatória	
Agradecimentos	
Epigrafe	
Resumo	
Abcstrate	
Lista de Sigla	
Lista de Ilustração	
1 INTRODUÇÃO.....	09
2 CAMINHOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: TRAJETÓRIAS E CONCEPÇÕES.....	20
2.1 – DA FRANÇA AO BRASIL: OS CAMINHOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	24
2.2 – REFLEXÕES ACERCA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E DE SUA PRÁTICA.....	32
3 TRAJETÓRIA DA CASA FAMILIAR RURAL DE CAMETÁ: O “SONHO POSSÍVEL”.....	37
3.1- INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DA ALTERNÂNCIA NA CFRC: MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO.....	43
3.2- DA CASA DA ESCOLA À CASA DE MORADIA: CARACTERIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA CFRC.....	51
4 ESTABELECIMENTO FAMILIAR: LUGAR DE TRABALHO DE MULHERES, HOMENS E CRIANÇAS.....	63
4.1 O QUE É DE HOMEM E O QUE É DE MULHER: A SOCIALIZAÇÃO.....	69
4.2 ABREM-SE AS CORTINAS: APRESENTANDO AS ALUNAS, EX-ALUNAS DA CFRC E SUAS FAMÍLIAS.....	72
4.3 POR ALGUNS MOTIVOS DESISTIRAM DA CFRC.....	72
4.4 ESTÃO ESTUDANDO NA CFRC.....	77
4.5 CONCLUÍRAM O CURSO NA CFRC.....	83
5 DIMENSÕES DE GÊNERO: CONCEPÇÕES, SONHOS E DESAFIOS QUE ENVOLVEM A RELAÇÃO ENTRE HOMENS E MULHERES NA CFRC.....	88
5.1-SOBRE AS ATIVIDADES DE CAMPO NA ESCOLA: AS NOÇÕES DE “LEVE” E “PESADO” QUE ATRAVESSAM O COTIDIANO ESCOLAR.....	94
5.2 - DA CASA DA FAMÍLIA À CASA DA ESCOLA: O QUE VEM NA BAGAGEM E O QUE LARGO NO CAMINHO E SUAS INFERÊNCIAS NA AUTO-IMAGEM DAS ALUNAS.....	99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
7 REFERÊNCIAS.....	112
ANEXO	

I INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa as relações de gênero na Casa Familiar Rural de Cametá (CFRC), pela ótica da divisão do trabalho, levando em consideração que essa escola tem como ação educativa a Pedagogia da Alternância, que é uma concepção de ensino com uma metodologia que alterna períodos na escola e na família, denominados de tempo-escola e tempo-comunidade. “É a vinculação entre o meio escolar e o meio familiar-comunitário. Esse sistema deve permitir aos jovens freqüentar a escola sem prejudicar ou inviabilizar a produção realizada através de laços e braços da família” (RIBEIRO, 2003, p. 142).

A Proposta da CFRC está inserida em um movimento intitulado Educação do Campo, que busca discutir através dos movimentos sociais a implantação de escolas que incorporem a experiência de vida de seus alunos e a garantia de políticas públicas que considerem as especificidades das populações rurais. Entende-se que a Educação do Campo deve responder à necessidade de uma prática pedagógica em que os educadores exerçam o papel de mediadores entre os conhecimentos e os educandos (NASCIMENTO: 2005).

Na década de 60 os programas educativos que se fundamentam na pedagogia da alternância foram trazidos para o Brasil através de membros da igreja católica. Mas é especialmente nos anos de 1980 e 1990 que se dá a sua expansão, através das variadas denominações, como: Escola família Agrícola (EFA), Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS) e as Casas Familiares Rurais (CFRs). Ressalta-se que a missão da CFR é:

“A formação integral da pessoa humana e o desenvolvimento sustentável solidário, atendendo prioritariamente filhos e filhas de agricultores familiares, integrando os eixos transversais de cidadania, gênero, cultura e ecologia, tendo como perspectiva a qualidade e a dignidade de vida no campo” (ARCAFAR: 2004).

Em consonância com essa missão, a CFRC, por princípio, deverá promover uma formação integral, com equidade social. Para tanto, ela pretende referendar no seu percurso formativo, elementos que traduzam aspectos sociais, políticos, culturais e de gênero. Apesar dessa proposta de ensino, no cotidiano escolar se observam situações que desvirtuam a integração dos eixos, a exemplo das desigualdades nas relações de gênero, conforme será analisado nesta dissertação.

Ao ingressar na escola, desde as séries iniciais, meninos e meninas “já sabem muito bem qual é a sua identidade sexual e qual é o papel que, lhes corresponde, ainda que não tenham muito claro o alcance e o significado deste conceito, assim como o de tantos outros” (MORENO, 1999, p. 16).

Torna-se necessário, como propõe Moreno (1999) que a escola, ao invés de ensinar a obedecer, ensine a buscar os porquês de cada coisa, a iniciar novos caminhos, novas formas de interpretar o mundo e de organizá-lo. Sabe-se que não é somente a escola que pode modificar as construções “cristalizadas” referentes ao papel social da mulher, relacionados à “fragilidade” e à “submissão”. Entretanto, ela pode não fechar os olhos para a expressão dos seus alunos quanto ao convívio com as diferenças e o resultante dessa relação.

Com este intuito, é necessário olhar para dentro da escola, não somente na perspectiva da transformação econômica e social, mas também identificar que as diferenças existem e convivem entre nós. Ao não percebê-las, está se afirmando formas de desigualdade e de inferioridade, como as que envolvem homens e mulheres hoje em dia.

Por tudo isso, há necessidade de uma pesquisa na CFRC, que considere as relações de gênero, pois é uma escola que trabalha a formação de 5ª a 8ª série na perspectiva da agricultura familiar. Teoricamente, essa formação se destina aos homens e mulheres; na prática, é dirigida aos homens, muito embora o corpo discente da escola esteja constituído por homens e mulheres.

Tendo em conta essa problemática, as questões que orientam esta dissertação são:

- Qual a trajetória da pedagogia da alternância no Brasil e, particularmente, na CFRC?
- Como são estabelecidas as relações de gênero na CFRC e no estabelecimento familiar? Como elas influenciam e são influenciadas pela divisão do trabalho?
- As relações de gênero na CFRC repetem padrões sociais exercitados no estabelecimento?

Os objetivos da pesquisa são:

Geral

- Analisar as relações de gênero na CFRC e no estabelecimento familiar através da divisão do trabalho realizada nesses dois espaços.

Específicos:

- Levantar o histórico da Pedagogia da Alternância desde a sua origem até o surgimento do movimento *Por Uma Educação Básica do Campo no Brasil*;
- Analisar a implementação do projeto CFRC e suas interfaces com os movimentos sociais locais, destacando a construção da proposta, a efetivação dos instrumentos da pedagogia da alternância, a caracterização e o funcionamento da escola, levando em consideração o seu cotidiano;
- Caracterizar a divisão do trabalho nos estabelecimentos familiares e seus reflexos nas relações engendradas na CFRC, destacando a trajetória da casa da família à casa da escola;
- Analisar as relações de gênero na CFRC, destacando o cotidiano escolar e suas inferências com os significados tanto da escola quanto da família, e as influências que essas exercem na interação entre homens e mulheres na CFRC.

As hipóteses são:

- A CFRC defende a formação integral e igualitária dos seus alunos. A formação recebida pelas mulheres na CFRC reforça a divisão do trabalho exercitada nas suas famílias em que a atividade pesada é considerada de homens e a leve, de mulheres.

Para a realização do estudo, buscou-se um percurso metodológico que apresente “uma possibilidade não só de aproximação com aquilo que se deseja conhecer e estudar, mas também de criação de um conhecimento, partindo da realidade do presente campo” (SOUZA E MINAYO, 1994, p. 51). Assim, uniu-se nessa dissertação a necessidade de responder aos questionamentos feitos com a minha identificação com o tema proposto.

No final da década de 1980, na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal – Pará (EAFC), iniciei as minhas inquietações a respeito das relações de gênero. Isto, dito de um lugar onde a diferença entre homens e mulheres era fator determinante no que se refere à divisão das tarefas de campo¹ e as atividades de educação física².

A eleição deste tema de estudo neste momento não é uma simples transposição do lugar onde estive para o espaço selecionado para a pesquisa. Agora, enquanto pesquisadora, considero que “O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido” (VELHO, 1978, p. 39).

Sei que apenas ter sido uma adolescente que conviveu com o internato, passando o dia todo na escola, construindo relações afetivas e sociais, não me credencia a falar de onde pesquisei. Para que isto ocorra, é preciso um tipo de contato, que segundo Cardoso (1986: 103) valorize a observação tanto quanto a participação, condição necessária para que o afeto e a razão se complementem, dando medida das coisas através do contar, descrever, situando os fatos e o cotidiano na tentativa de compreender e analisar o meu olhar diante do que foi investigado. Parafraseando Da Matta (1978) em seu texto “O ofício do etnólogo ou como ter anthropological blues”, o homem não se enxerga sozinho; ele precisa do outro como seu espelho e seu guia. A construção de um trabalho de pesquisa não é mérito apenas de quem está realizando a investigação. Ao entrar em contato com o campo e seus interlocutores está se aguçando um olhar de si e do outro e a capacidade de fotografar a realidade vivida, tornando visível o reflexo do que foi visto através das percepções e compreensões do que se propõe a pesquisar. Nesta relação, segundo Cardoso (1986:102), o pesquisador se envolve completamente e por isso seus valores ou sua visão de mundo deixam de ser obstáculos e passam a ser condição para compreender as diferenças e superar o etnocentrismo.

Sendo assim, o período de contato com os que vivenciam a CFRC foi balizador para as questões que investiguei, pois diante do que pretendia estudar, como compreender as relações de gênero se não estivesse presente no cotidiano da escola? Como analisar a divisão do trabalho sem estar diante daqueles que dividem, socializam ou dirigem tarefas? Esta dissertação é uma tentativa de retratar alguns aspectos dessas experiências, sem ter a pretensão de dar respostas a todas as questões.

¹ Para as mulheres o ancinho, caracterizando o instrumento mais fácil de ser manipulado, sugerindo que a limpeza ficaria melhor sob os encargos das alunas. Para os Homens a enxada e o terçado, instrumento que necessita de força e agilidade no manuseio. Essas tarefas eram divididas pelos professores responsáveis pelo campo e tais diferenciações eram reproduzidas nas aulas.

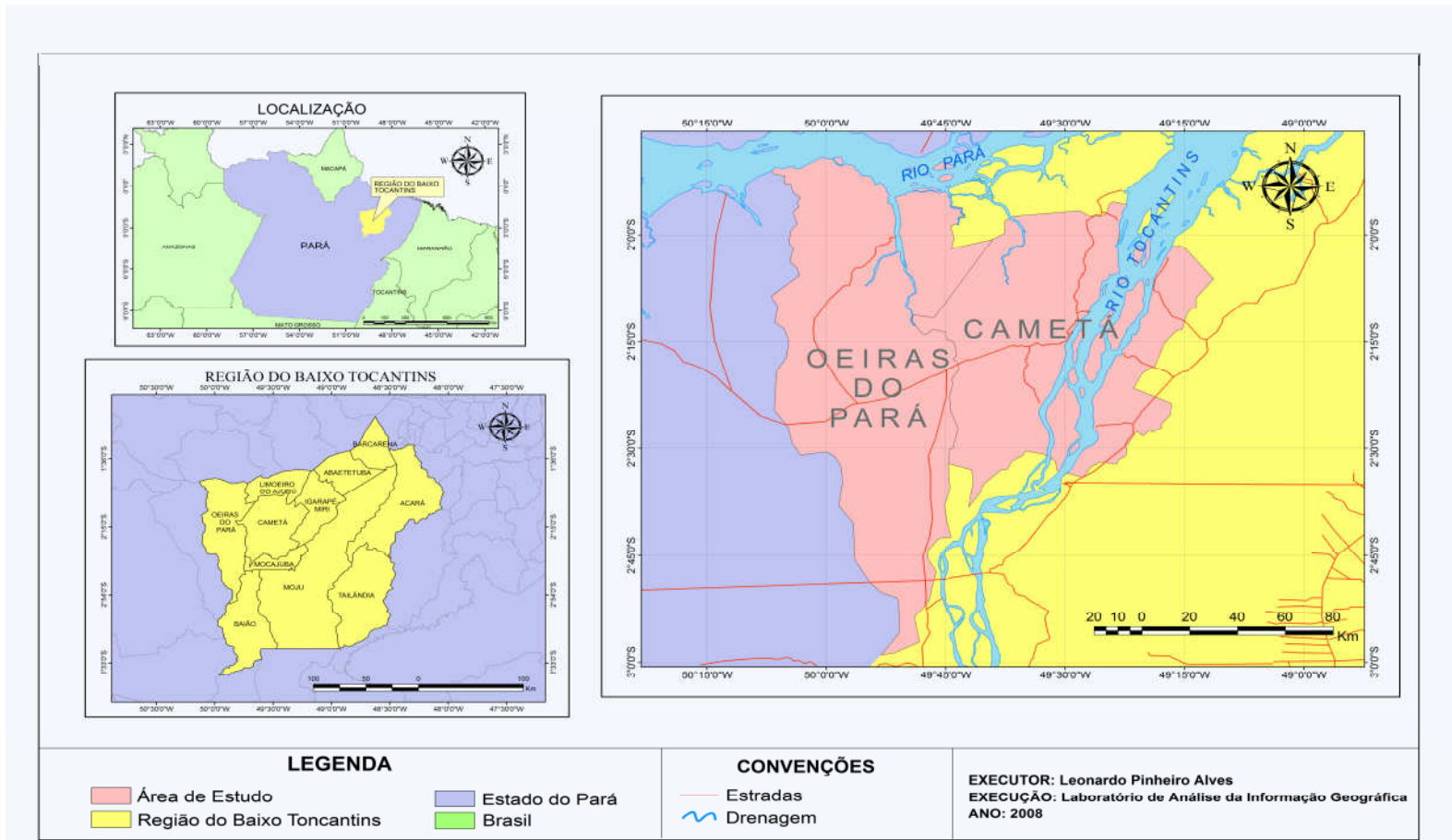
² O futebol era o esporte dos homens e as mulheres na maioria das vezes faziam parte da platéia.

A pesquisa foi realizada no período de fevereiro a setembro de 2007 e a aproximação com os integrantes da CFRC inicialmente se deu a partir do momento em que comecei a fazer parte do cotidiano da escola, mas agora não como aluna. Inevitavelmente começaram a questionar acerca do que eu estava fazendo, apesar de ter explicado o objetivo da minha presença. Mas a minha permanência “jogando conversa fora”, observando, dormindo no alojamento das mulheres, participando das aulas teóricas e práticas foi determinante para a interação e aproximação com uma realidade da qual não fazia parte.

A pesquisa de campo foi iniciada no município de Cametá, onde está localizada a CFRC, durante uma semana, a cada mês, os alunos se encontram para participarem do tempo – escola. Esse período é caracterizado através do internato, momento de convivência entre homens e mulheres, dividindo sala de aula, atividade de campo, lazer, dentre outros espaços e atividades.

No decorrer da pesquisa e na tentativa de responder os questionamentos levantados quanto às relações de gênero, o *locus* da pesquisa foi além da CFRC, pois era necessário compreender como se dava a inserção dos alunos na família, no dia-a-dia do estabelecimento, tanto no que se refere às formas de sobrevivência na agricultura, quanto aos aspectos da socialização e divisão do trabalho. Ou seja, as influências que esses exercem na trajetória das alunas no seu percurso da casa da família à casa da escola.

Para tanto, o campo de pesquisa expandiu-se e, além da CFRC, visitei mais seis (6) famílias nos seus respectivos estabelecimentos, sendo, quatro (4) no município de Cametá e duas (2) em Oeiras do Pará. Esses municípios fazem parte da região denominada de Baixo Tocantins, que está localizada, na mesoregião do nordeste paraense (Figura 1).



Mapa 1: Localização dos Municípios de Oeiras do Pará e Cameté
 Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2007.

Nos municípios demonstrados acima observei espaços de residência de alunas regulares duas (02), alunas que concluíram duas (02) e alunas que evadiram duas (02). A seleção das mesmas considerou a facilidade de acesso aos seus estabelecimentos familiares, o contato que essas famílias continuam tendo com a escola (através das reuniões que a associação realiza facilitando o agendamento das visitas) e a disponibilidade em me receber para passar dois dias com cada família, nos meses de setembro e outubro do ano de 2007.

A escolha das alunas deveu-se ao fato de percebê-las como um universo particular de ações, dificuldades e perspectivas para além da escola através das relações de gênero que são estabelecidas na CFRC e na família. Outra motivação para direcionar a pesquisa focada nas alunas se deu por representarem um número mínimo no universo de alunos homens matriculados. Assim, optei nesta pesquisa, por privilegiar a fala das mulheres, pois acredito que, ao ouvi-las, terei algumas perspectivas interpretativas de seu cotidiano relacional com os homens, considerando que parto do princípio de que as relações de gênero dizem respeito à construção social das relações entre homens e mulheres (SOBRAL: 1997).

A amostra foi constituída por quatro (04) grupos de entrevistados: alunas, seus pais, monitores, alunos, funcionários da escola e atores-chave no processo de implantação da CFRC.

O primeiro grupo foi constituído por seis (06) mulheres, que representam diferentes situações vivenciadas enquanto alunas: duas (02) que evadiram, duas (02) que concluíram e duas (02) que estão estudando na CFRC. Realizei entrevistas semi-estruturadas e conversas informais sobre temas que versavam acerca da dissertação, como: perspectivas para o futuro, namoro, casamento, o cotidiano da CFRC e do Estabelecimento Familiar.

O segundo grupo foi constituído pelos pais e mães das mulheres. Utilizei questionário e um roteiro de entrevista que permitiu traçar um perfil sócio-econômico das famílias, além de levantar as suas expectativas quanto à CFRC.

Com os alunos, monitores, cozinheiras e coordenadores pedagógicos, realizei conversas ocasionais, para levantar informações como: organização pedagógica da CFRC, opiniões dos alunos sobre o processo relacional com mulheres da CFRC, dentre outras questões que fazem parte do texto dessa dissertação. Também com eles supri dúvidas que foram surgindo no decorrer do processo da investigação.

O quarto grupo foi constituído por atores-chave no processo de implantação da CFRC, tais como: o Ex - coordenador da escola, o integrante do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cametá (STRC) e a coordenadora executiva da Associação Paraense de Apoio às Comunidades Carentes (APACC), com o intuito de compreender o processo de construção e implementação da proposta. Utilizei um roteiro de pesquisa com questões semi-estruturadas.

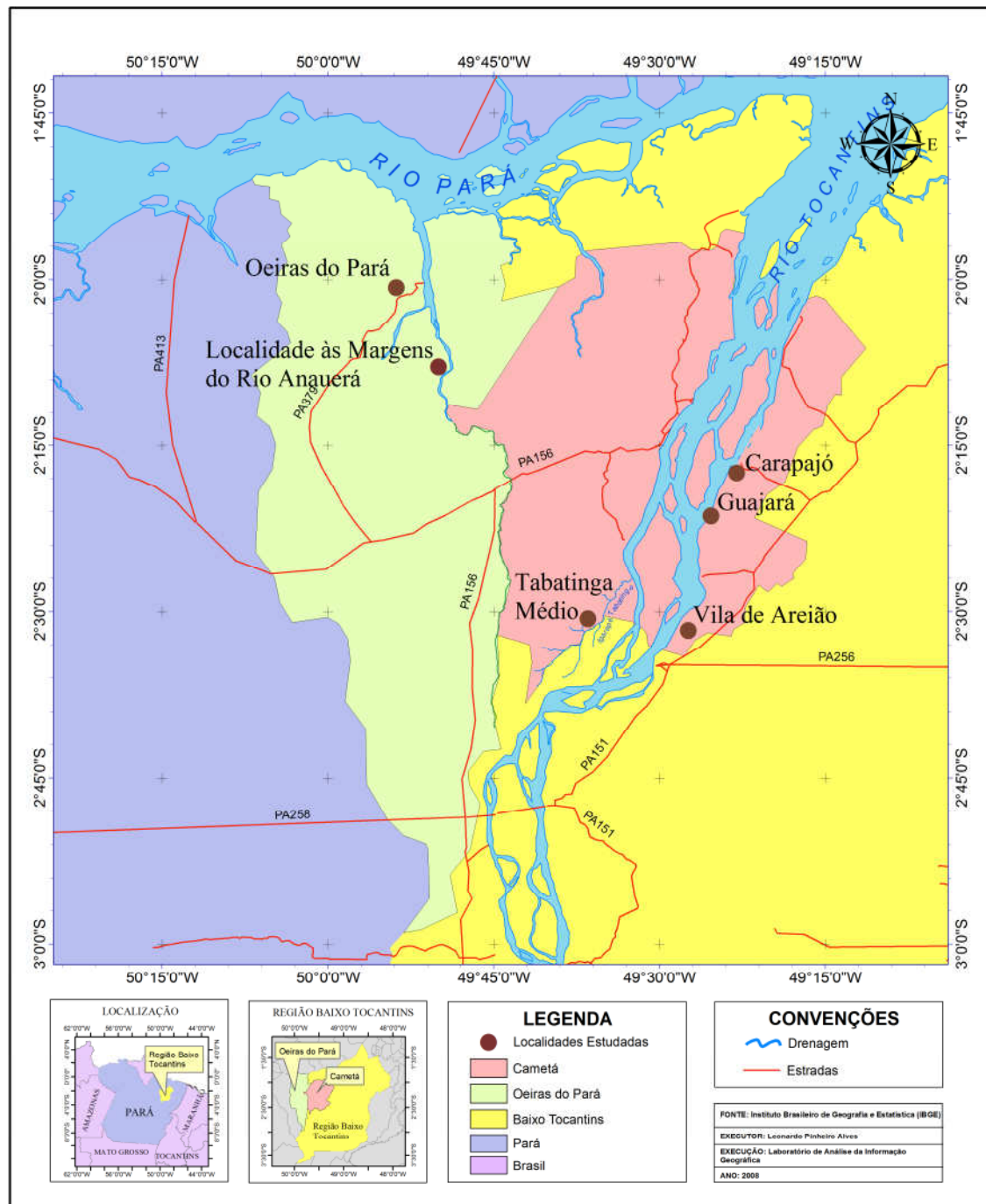
Os nomes dos entrevistados, assim como o das suas famílias são fictícios para manter o anonimato dos mesmos.

Para o acesso aos Estabelecimentos Familiares foi utilizado um dos principais meios de transportes dos municípios da região do Baixo Tocantins, que é moto – táxi e o barco. Na realização das entrevistas com os componentes das famílias (pai, mãe e as alunas) planejei alguns períodos de visita. Iniciei com a Família Soares, que reside a 10km da CFRC (localidade do Guajará)³. Na semana de setembro, durante a pesquisa de campo na escola, reservei um dia e uma noite para essa entrevista. No final das atividades da escola, no sábado, junto com os alunos e uma aluna, acompanhei a volta⁴ para casa em direção a localidade de Tabatinga Médio para a entrevista com a Família Silva.

Durante o período de vinte e dois (22) a vinte e seis (26) de setembro de 2007, estive na localidade de Carapajó com a Família Cardoso e em seguida na Vila de Areião, com a Família Santos, as quais pertencem duas alunas que concluíram o curso na CFRC. Em outubro do mesmo ano, no período de sete (7) a dez (10), no município de Oeiras do Pará, foi realizada a entrevista com a Família Medeiros, cuja filha está estudando na referida escola. No mesmo município foi entrevistada a Família Ferreira, onde reside uma das desistentes da CFRC. As localidades mencionadas constam na (Figura 2).

³ Para a localidade de Guajará utilizei um moto táxi.

⁴ Às 11:00h da manhã do dia 15 de setembro de 2007 entramos no barco que faz a linha Cametá – Mocajuba e, depois de três (03) horas de viagem, descemos em frente a uma casa que fica à margem do rio Tocantins e, junto com os alunos, caminhamos duas (02) horas, em um percurso de várzea e outra de capoeira média, até chegarmos à comunidade de Tabatinga Médio.



Mapa 2: Mapa das localidades visitadas nos municípios de Oeiras do Pará e Cametá
 Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), 2007.

As entrevistas foram iniciadas através de questionário com os chefes da família (quatro homens e duas mulheres), durante a visita à roça e aos espaços destinados para as criações. Após, e quando as esposas estavam a sós nas atividades domésticas, aproveitei para a conversa guiada através de roteiro, isto foi necessário para a garantia de suas opiniões, sem a influencia dos maridos.

Nos períodos da pesquisa de campo na CFRC entrevistei e convivi no tempo – escola com as alunas que estão regularmente matriculadas. Com as desistentes e as que concluíram o curso, as entrevistas foram realizadas no estabelecimento, após as conversas com as suas respectivas mães, nos espaços da casa, embaixo de árvores, ou na roça, mas sempre quando estávamos a sós.

Vale ressaltar que nas visitas às famílias nos estabelecimentos fui muito bem recebida e todos dispuseram do seu tempo para a concessão das perguntas e conversas. Participei das refeições e observei as atividades dos homens nas roças. As mulheres e as crianças estavam envolvidas nas tarefas domésticas (refeições e limpeza).

Para a realização da pesquisa, optei por uma metodologia predominantemente qualitativa, que pressupõe um “mergulho” no universo dos entrevistados. Os resultados foram obtidos “por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e de seus pontos de vista” (CHIZZOTTI, 1991 p. 90). A abordagem da pesquisa utilizada foi o estudo de caso, no qual a observação participante, o questionário e a entrevista semi-estruturada foram as principais técnicas utilizadas.

Com o estudo de caso compreende-se o melhor entendimento de uma realidade e de sua amplitude, que, segundo Ludke e André (1983), se define pelo estudo aprofundado de uma situação e/ou instituição cujas peculiaridades necessitam ser olhadas mais de perto, mas sem perder suas relações com questões mais gerais de cunho social, cultural, político e econômico.

Para a análise dos resultados da pesquisa de campo tomei como base autores como Caldart (2002); Almada (2005); Begnami (2003); Gimonet (1999); Nosela (1987) e Lima (2004), que discutem a educação do campo e a pedagogia da alternância. Mota (1990); Mourão (2000); Wootmann (1997) e Mota-Maués (1993), analisam famílias e divisão do trabalho. No debate acerca do gênero contribuíram autores como: Scott (1995); Moreno (1999); Meyer (2003); Louro (2003) dentre outros.

A dissertação está estruturada em seis partes: essa introdução, quatro (4) capítulos e uma conclusão. O primeiro capítulo, intitulado “Os caminhos da pedagogia da alternância: trajetórias e concepções” apresenta o referencial teórico da Pedagogia da Alternância, sua origem na França e exportação para diferentes países, dentre estes o Brasil. Atualmente, essa discussão faz parte do movimento *Por Uma Educação Básica do Campo*, que através de suas lutas, reivindica melhores condições para a educação das populações rurais, com a garantia de suas especificidades.

O segundo capítulo, “Trajetória da CFRC: o sonho possível”, analisa a implementação do projeto CFRC e suas interfaces com os movimentos sociais locais, destacando a construção e efetivação da proposta a partir da ONG APACC, proponente do projeto. Consta nesse capítulo uma análise acerca da efetivação dos instrumentos da pedagogia da alternância utilizados na CFRC, relacionando-a com o monitoramento e a avaliação, além da caracterização e funcionamento da escola, levando em consideração o seu cotidiano.

No terceiro capítulo, “Estabelecimento Familiar: lugar de trabalho de homem, mulher e criança” é analisada a inserção das mulheres nas suas famílias, destacando a divisão do trabalho, aspectos sócio-culturais, socialização e seus reflexos na trajetória das alunas da casa da família à casa da escola.

No quarto capítulo, “Dimensões de gênero: concepções, sonhos e desafios que envolvem a relação entre homens e mulheres na CFRC”, insere-se a discussão das relações de gênero no cotidiano escolar e suas inferências com os significados tanto da escola quanto da família e as influências que essas exercem na interação entre homens e mulheres na CFRC.

Por último, as “considerações finais” com as principais conclusões do estudo.

O estudo pretende contribuir para o debate das relações de gênero no âmbito das Casas Familiares Rurais, analisando a sua importância, diante de práticas escolares construídas por homens e mulheres que, na maioria das vezes, são tratados como se fossem únicos. A relevância insere-se num contexto, onde, faz-se necessário repensar práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar e aproximar cada vez mais os alunos de um aprendizado que desconstrua cânones marcados pelo discurso da pretensa “normalidade”.

2 OS CAMINHOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: TRAJETÓRIAS E CONCEPÇÕES

Ter acesso a uma educação de qualidade é uma das bandeiras dos movimentos sociais, principalmente, os ligados aos educadores. Atualmente a questão que se coloca não está relacionada somente à garantia de vagas para os alunos nas escolas, mas também à busca de refletir em torno das condições de ensino que são oferecidas aos diferentes atores sociais. Nesse contexto, está envolvido o descaso com que a educação nas áreas rurais continua sendo tratada⁵.

No que se refere à educação nas áreas rurais percebe-se historicamente que têm sido negado o direito de avançar nos níveis escolares⁶ em suas localidades, bem como a baixa remuneração e qualificação dos educadores e a urbanização dos currículos escolares que supervalorizam os costumes urbanos em detrimento dos rurais. Diante desses desafios, o movimento por uma educação do campo, formado por diversos segmentos sociais⁷, vem se organizando através de seminários, fóruns, grupos de trabalho e manifestações, lutando no campo das políticas públicas para universalizar o acesso à educação com qualidade social.

O Movimento de Educação do Campo nasceu fora da escola, junto com as reivindicações por melhorias das condições de vida das populações rurais. Isto mostra o desejo de ir além da assistência técnica ou do crédito de habitação, para avançar na criação de escolas em condições de identificar, analisar e refletir junto com os seus sujeitos acerca da educação que se pretende ter.

Na discussão da educação, a expressão “do campo” está relacionada à noção de “que o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26). O que se pretende é mais que “adequar” à situação do campo aquilo que foi pensado para cidade (conteúdos, material didático e organização pedagógica da escola), o que se deseja é uma pedagogia e uma escola que sejam “do campo”, contextualizada e vinculada à existência e projetos dos diversos sujeitos que ali

⁵ O Censo - IBGE-2000 nos mostra que a escolaridade média da população de 15 anos, que vive na zona rural é de 3,4 anos de estudos, enquanto a urbana é de 07 anos de estudo, na mesma faixa etária. Os índices mais calamitosos estão no analfabetismo, pois 29,8% da população adulta é analfabeta.

⁶ Está relacionada ao acesso ao nível médio e superior. Para alcançar níveis acima da 4ª série, é necessário ir morar nas cidades, ou mesmo, passar longas horas nos transportes escolares da casa para a escola e vice-versa.

⁷ Neste movimento participam a Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra (MST), Federação dos Trabalhadores em Agricultura (FETAGRI), Universidades Públicas, Associação das Casas familiares rurais (ARCAFAR) dentre outros.

vivem, sendo essa pedagogia proporcionadora da compreensão crítica sobre a dialética presente na relação entre os elementos cotidianos e não-cotidianos que condicionam a existência sócio-cultural e ambiental do campo (ALMADA: 2005).

A concepção da educação está relacionada à opção do movimento dos educadores em torno da constatação de que são necessárias políticas públicas que garantam o direito à educação que seja no campo, referindo-se ao lugar, ao território, ao espaço onde as pessoas convivem e se relacionam de forma intensa; do campo que está relacionado à participação efetiva dos sujeitos que vivem no campo nessa proposta educativa, os sujeitos são vistos não como aqueles que recebem, mas sim como aqueles que necessariamente fazem parte da construção do processo educativo em seus aspectos sociais, econômicos e culturais.

Uma escola do campo precisa ter como ponto de partida os conhecimentos, habilidades, sentimentos e valores em suas diferentes realidades, nas suas diversas identidades; de agricultores familiares, indígenas, remanescentes de quilombos, ribeirinhos e seringueiros. “Buscando uma educação que valorize seu modo de ser, de se organizar, de produzir e compartilhar a vida” (LIMA, 2004, p. 31). Neste Contexto, uma condição essencial é a articulação das pessoas que trabalham no campo, para que se organizem e assumam a condição da direção de seu destino, construindo uma proposta educativa dos sujeitos do campo.

Na afirmação da sua identidade⁸, o movimento da Educação do Campo se construiu na materialidade de sentir-se pertencente aos sujeitos de resistência do campo, que lutam nas suas especificidades por melhores condições de vida e por reconhecimento dos seus direitos sociais. Neste sentido, a noção de campo será empregada para designar os espaços da floresta, ribeirinhos, indígenas, quilombolas e agricultura, ou seja, espaços com identidade de sentido de pertença da terra e da localidade, local em que se estabelecem ligações de parentesco. É mais que um espaço não urbano, “é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (ALMADA, 2005, p. 63).

⁸ A identidade do movimento de educação do campo está na valorização das aprendizagens dos sujeitos que vivem no campo e a qualidade do ensino, maiores níveis escolares, ou seja, escola de ensino médio, convênios com universidades e programas elaborados junto com educadores que vivenciam tal realidade. É uma identidade construída na luta dos movimentos sociais que coloca a escola como instância de luta pelo direito de todos que vivem e trabalham no campo.

No seu fazer político, o movimento Por uma Educação do Campo se destaca nas variadas formas de pressão sobre o Estado, como as caminhadas pela educação, gritos da terra e ocupações a prédios públicos. Nos últimos 20 anos a sociedade aprendeu que o campo está vivo. Seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica social e cultural. A educação e a escola são interrogadas por essa dinâmica (ARROYO: 2003; CALDART: 2000; MOLINA: 2004). Os movimentos dos educadores do campo são pela diversidade cultural e étnica, para os valores dos direitos humanos. É uma estratégia para a intensificação do exercício da cidadania de todos os atores sociais que vivem no campo.

No ano de 1998, o movimento Por Uma Educação Básica do Campo⁹ iniciou junto ao poder público uma pressão exigindo a formulação de leis que levasse em consideração a escola do campo, incorporada à vida dos povos desses lugares. Em 2002, foi aprovada pela Câmara de Educação Básica as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para Escolas do Campo (resolução CNE/CEB n° 1, de 03 de abril de 2002)¹⁰. Esta lei integra todos os sistemas de ensino, pois esta legislação constitui um conjunto de princípios para as escolas do campo, que vão da educação infantil, ensino fundamental, Educação de jovens e adultos, educação profissional de nível técnico até outras modalidades de ensino.

A elaboração e aprovação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo estão inseridas nas propostas educativas em movimento¹¹ como o da educação do campo, que é um ato impregnado de dinâmica social. Como assinala Arroyo (2004), o seu foco não é somente a escola ou o currículo; é um ato de reconhecimento e de acolhimento das práticas educativas inovadoras que já acontecem nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAS), nas escolas dos assentamentos rurais do MST e nas Casas Familiares Rurais (CFRs). Experiências essas que buscam vincular a educação do meio rural à problemática mais ampla do campo, pretendendo em suas

⁹ Atualmente o termo “Por uma Educação Básica do Campo” mudou para “Por uma Educação do Campo” para deixar claro que a educação que se pretende está além do ensino médio e também dos limites da escola formal.

¹⁰ Esta resolução é resultado do reconhecimento do modo próprio de vida social e de utilização do espaço do campo, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira. (III Seminário Estadual de Educação do Campo Paraense – caderno de textos- Belém, junho de 2007).

¹¹ O termo educação em movimento está relacionado à participação dos movimentos sociais e nas formas de reivindicação presente nas suas lutas, como os seminários estaduais de educação do campo resultantes dos encontros municipais e estaduais e nas manifestações que acontecem para a consolidação das leis aprovadas: ocupação da esplanada dos ministérios e INCRA.

metas desenvolver um projeto educativo contextualizado na perspectiva do desenvolvimento econômico e social das populações rurais.

É nesse contexto que as CEFFAS (Centro Familiares de Formação por Alternância) estão aglutinadas, às práticas educativas que utilizam a pedagogia da alternância, como o caso das CFRs. Essas se apresentam em seus documentos como uma alternativa para as necessidades educacionais do homem e da mulher do campo, principalmente porque a proposta prevê o envolvimento das famílias, das comunidades e entidades interessadas no processo de discussão dos conteúdos curriculares e no desenvolvimento da produção familiar. Essa perspectiva de educação em que se insere a Casa Familiar Rural, segundo dados da oficina Educação em Alternância e Desenvolvimento, realizada no Fórum Social Mundial, em 19 de agosto de 2004, pela UNEFAB¹² e ARCAFAR¹³, surge em:

Oposição à educação convencional. Os fatores que contribuíram tiveram relação direta com a economia agrícola baseada na produção de subsistência, a falta de conhecimentos de técnicas alternativas para a preservação ambiental, baixo uso de práticas conservacionistas nas áreas de cultivos, a monocultura, êxodo rural, evasão escolar pela falta de propostas das escolas existentes às reais necessidades dos jovens camponeses e pela falta da escola básica do campo.

A experiência realizada na Casa Familiar Rural pretende ser uma prática educacional que “valoriza a cultura e os valores do campo, promove a cidadania, incentiva a permanência da família e do jovem na sua própria região, através de projetos de geração de renda, numa perspectiva de economia solidária, respeitando o meio ambiente” (Documento Fórum Social Mundial, agosto de 2004).

A proposta educativa da pedagogia da alternância utilizadas nas CFRs vem se consolidando através das lutas do movimento Por uma Educação do Campo, que no Brasil ganha força ao associar a formação política à formação para o trabalho e pelo seu envolvimento com os movimentos sociais rurais¹⁴. Contudo, essa experiência tem suas origens na França, através da Maison Familiale Rurale (MFR).

¹² União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.

¹³ Associação Regional de Casas Familiares Rurais.

¹⁴ Ao apresentar o termo “campo” e “rural”, estarei neste trabalho utilizando-os como sinônimos por representar os sujeitos que vivem nas localidades, em suas diferentes experiências de vida, como agricultores, quilombolas, seringueiros e ribeirinhos. O movimento social ao qual me refiro é aquele que reivindica esse sentimento de pertença à terra, como os STRs, associações e etc.

2.1 DA FRANÇA AO BRASIL: OS CAMINHOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A pedagogia da alternância tem suas raízes nas lutas dos agricultores franceses, desde o movimento de Sillon¹⁵ no ano de 1894, que, através das reivindicações por melhores condições de educação, saúde, assistência técnica nas áreas rurais, deram passos importantes na consolidação de suas propostas, criando no ano de 1920 a Secretaria Central de Iniciativas Rurais (SCIR), que era formada por entidades ligadas aos sindicatos da classe agrícola.

Segundo Begnami (2003) essa movimentação por parte dos agricultores através do movimento de Sillon, era uma forma de pretender preparar os agricultores, por meio da formação e de novas reflexões, para uma nova postura diante das questões enfrentadas, o que o autor chama de mudança de mentalidade, para ações de organização, participação e de protagonismo. Um dos resultados dessas discussões foram os círculos de estudos em toda a França, para debate e construção de propostas que pudessem viabilizar ações e projetos de mudança, que foram fundamentais para a criação da SCIR.

A SCIR foi fundada com a finalidade de criar processos de formação e profissionalização de agricultores para melhorar a produção e o fortalecimento das organizações sindicais. Além de investir em uma formação voltada para os jovens rurais que levassem em consideração a agricultura e a valorização do campo.

Uma questão central que preocupava os agricultores que participavam das discussões da SCIR era a necessidade dos jovens permanecerem no campo, geralmente não tinham acesso à formação escolar de níveis mais elevados, restando como única opção para continuarem seus estudos, saírem para as cidades e muitas vezes não voltando para suas regiões. Essas preocupações relacionada à permanência dos jovens no campo, associadas a preocupação com a escolarização e profissionalização foram fundamentais para a criação das MFRs.

Em meio à efervescência por mudança no quadro educacional rural, houve um fator descrito por autores como Begnami (2003), Gimonet (1999) e Nosela (1987) que mostram a preocupação de um pai agricultor com seu filho, o jovem Ives, que, por não se adaptar à escola na cidade, abandona os estudos. Este prefere ficar somente no trabalho de campo, junto com a sua família. Esse acontecimento com o filho de um

¹⁵ Significa Sulco em Francês é o processo de sulcar a terra em preparação ao plantio e à nova semente.

agricultor, envolvido nos sindicatos agrícolas, foi fundamental para urgência da criação de uma escola diferenciada.

A *Maison Familiale Rurale* (MFR) vem no contexto de reivindicações dos agricultores organizados na França, dando início à pedagogia da alternância, pois não era possível criar uma escola nos moldes do modelo tradicional, que via na cidade a fonte de inspiração dos conteúdos pedagógicos. Era preciso criar uma proposta de ensino que valorizasse os aspectos sociais, econômicos e culturais relacionando com os conteúdos de ensino e que envolvesse os alunos sem prejudicá-los na sua contribuição no trabalho da produção familiar.

A primeira MFR inicia no ano de 1935, com apenas cinco jovens entre 13 e 14 anos, que passavam três semanas em suas propriedades¹⁶, realizando trabalhos práticos, e uma semana em regime de internato nas dependências da igreja, recebendo conteúdos teóricos, sobre a orientação do Padre Granereau¹⁷, que foi o fundador dessa experiência com um dos objetivos que é “a necessidade da profissionalização dos agricultores para conduzirem com mais capacidade seus empreendimentos” (BEGNAMI, 2003, p. 30).

A profissionalização dos alunos é recorrente devido à necessidade de formação mais específica na área da agricultura, face à conjuntura da França no começo do século XX, onde a crise provocada pelo avanço tecnológico ocasionou a mudança no padrão produtivo. Isto possibilitou um novo processo de modernização do campo¹⁸, tais fatores foram decisivos para o aprimoramento da educação dos jovens visando dar respostas às novas demandas provocadas pelo processo de reconstrução¹⁹ da agricultura naquele país.

Nesse cenário, a experiência da MFR foi se expandindo, e utilizando outras instalações da igreja católica, como na comunidade de Lauzun, na França, onde os

¹⁶ Propriedade é utilizada na pedagogia da alternância francesa como moradia dos alunos agricultores que com suas famílias possuem áreas para o trabalho com a agricultura. No Brasil, através da proposta da pedagogia da alternância, o termo empregado continua sendo propriedade. No entanto, a grande maioria das famílias no Brasil, principalmente as do Pará, não possuem o documento definitivo da terra.

¹⁷ Padre Abbé Granerau, pároco de uma pequena capela, localizada em Sérignac-Péboudou, no interior da França. Foi motivado pelas idéias encíclicas papais da igreja católica *quadragésimo Anno* e *Rerum Novarum*, do Papa Leão XIII, que tratam das questões sociais, sendo marco do pensamento social cristão por todo o século XX. Elas motivaram ações dos cristãos de promoção social e de proposição de compromissos por parte da igreja, da sociedade e dos governos. À época a Europa se encontrava na efervescência das idéias liberais contra as idéias nacionalistas e das idéias socialistas contra as liberais capitalistas. O pensamento cristão surgiu como conciliador. O Padre Granerau, envolvido com as questões sociais e contribuindo com a luta dos agricultores, dá o pontapé inicial para a experiência educativa que conciliará o tempo escola e propriedade através da pedagogia da alternância.

¹⁸ A agricultura francesa passava por uma grande transformação tecnológica com a mecanização agrícola.

¹⁹ Após a I guerra mundial a Europa sofreu um enfraquecimento na sua economia, provocando o aumento da miséria. Era necessário para os governos da época avançar, e uma das opções era o investindo na modernização da economia, inclusive na agricultura.

alunos no período do tempo - escola (uma semana), ficavam hospedados nas casas dos sacerdotes.

Como a MFR não era legalizada, precisava de uma escola que fizesse a certificação²⁰ dos alunos, que foram matriculados no curso de correspondência da Escola de Agricultura de Purpan. Além da documentação garantida do curso, outro fator que contribuiu para a procura de vagas dos alunos na MFR foi, segundo Azevedo (1999), a existência do internato, pois geralmente os estudantes moravam distantes das escolas e através dessa proposta tinham mais tempo para realizar os trabalhos escolares e menos gastos com passagens.

A partir do ano de 1945, em meio aos danos²¹ causados pela Segunda Guerra Mundial, a MFR investiu na valorização de idéias de cunho comunitário e nacionalista na formação dos seus alunos. A experiência foi gradativamente sistematizada e para Azevedo (1999) adquirindo um arcabouço teórico de sustentação, elaborando diversos instrumentos pedagógicos que serão fundamentais para a experiência da MFR.

As MFR foram expandindo-se para outras regiões da França, saindo das dependências da Igreja católica²² e criando caráter de legalidade através da organização da União Nacional da Maison Familiale Rurale (UNMFR). O aprimoramento das MFRs, através da elaboração dos instrumentos pedagógicos e da formação para os monitores nos cursos de aperfeiçoamento, associando os conhecimentos técnicos agrícolas com a formação pedagógica, foi fundamental para a criação de uma rede nacional de aprendizagem rural integrada ao ensino Francês.

Contudo, o fato de aliar uma experiência educacional que auxiliava os jovens a aprenderem na prática da agricultura com os pais em suas propriedades e associar isso à formação teórica geral, através de disciplinas gerais articuladas a uma formação social cristã teve como consequência o seguinte: “eles inventaram uma fórmula de escola baseada na Pedagogia da Alternância e que induz a uma partilha do poder educativo entre os atores do meio, os pais e os formadores da escola” (GIMONET, 1999, p.40). Isto pode ser percebido através das relações estabelecidas com as organizações

²⁰ A escola de Agricultura de Purpan foi a responsável por legitimar os estudos dos alunos através de certificados de conclusão.

²¹ A França, na ocasião da II Guerra Mundial, estava sob o domínio da ocupação alemã.

²² Com o avanço das MFRs, a orientação religiosa deixa de ser exclusivamente da igreja católica e passa à orientação de liberdade religiosa, conforme a orientação dos pais, sendo que ninguém com cargo eclesiástico católico ou protestante, religiões predominante na França neste período, poderá ser diretor ou mesmo residir nas dependências da escola (SILVA APUD ALMADA 2005:45).

sindicais, associações de agricultores, associação da MFR, que esboçaram uma linha de princípios fundamentais e unificadores, que eram, segundo Nové - Josserand (1998):

A responsabilidade e a independência dos pais que criam um estatuto jurídico para eles mesmos, gerenciarem a escola, a pedagogia da alternância como metodologia que liga teorias e práticas, tendo a prática e o meio como lugares de aprendizagens, a alternância deve acompanhar o ritmo agrícola da região, a preocupação com a organização profissional e o desenvolvimento do meio, a preparação dos jovens para o seu futuro, uma formação integral com instrução, educação, formação da personalidade. (p.49)

Na França os conteúdos básicos da MFR são formação técnica, observações e experimentos no terreno escolar, familiar e na formação geral, com acesso às disciplinas que compõe um currículo escolar tradicional. No entanto, se diferencia na forma de lidar com os conteúdos relacionando-os às experiências vivenciadas pelos jovens, acrescentando uma formação cristã, considerada pelo fundador, o Padre Granereau, como essencial para preparar para a vida, pois, como o mesmo dizia, “O êxito material por si só não traz a felicidade” (NOVÉ-JOSSERAND, 1998, p.4).

A preocupação com uma formação escolar voltada para a concepção humanista, profissional e religiosa, estava inserida na idéia de que os jovens não poderiam apenas executar experimentos, mas fundamentalmente a reflexão e as indagações, associando os saberes já trazidos pelos jovens para a perspectiva de desenvolvimento não apenas de sua propriedade²³, mas de sua comunidade. No que diz respeito à relação do aprender baseado na observação com a reflexão, Gimonet (1998) nos chama a atenção para o fato de que a base da alternância é o Ver –Refletir – Agir. Esse tripé poderá²⁴ ocasionar uma postura consciente dos alunos diante da realidade, e o compromisso com ações de mudança através do engajamento social dos jovens em seu meio.

As MFRs foram se expandindo, tendo apoio dos agricultores que procuravam a escola e matriculavam seus filhos homens, pois, apesar da preocupação em atender as mulheres, somente cinco anos mais tarde, em 1940, surge a primeira instituição com “condições de abrigar as mulheres”. Mas, quando elas entram, são formadas na área da economia familiar e social (BEGNAMI: 2003). É o fortalecimento da idéia do cuidado

²³ O termo “propriedade” utilizado na pedagogia da alternância tem origem na experiência francesa, pelo fato de a maioria da população rural daquele país ter posse definitiva da terra. Diferentemente do Brasil, onde as famílias rurais na sua maioria não possuem nenhum documento da terra.

²⁴ Mesmo com uma proposta de educação que tenha na sua base de formação o diálogo, a mudança, ou seja, ter uma postura consciente diante da realidade, dependerá de decisão dos próprios alunos.

da família associado ao papel da mulher e propagado inclusive no curso de formação das MFR, ao privilegiar a economia familiar e não a formação na agricultura, que era o curso reservado aos homens/jovens que seriam os futuros provedores das famílias.

Na busca por sua identidade nacional, as propostas pedagógicas das MFRs são organizadas através da UNMFR, criando alguns princípios orientadores da proposta iniciada desde o padre Granereau que eram 1) criação de uma associação de pais para contribuir no gerenciamento das questões financeiras e pedagógicas 2) a alternância segundo o ritmo das regiões 3) a distribuição dos jovens em pequenos grupos 4) liberdade religiosa conforme a orientação dos pais.

Foi através dos princípios acima que a proposta das MFRs migrou para outros países²⁵; inicialmente para a Itália, com a Scoula della Famiglia Rurale, que se organizou na forma de cooperativa, da qual os associados eram agricultores locais que tinham interesse em consolidar uma proposta de educação a partir da experiência francesa.

A metodologia da escola na Itália sofreu algumas modificações em relação à proposta originária francesa, por exemplo, invés de uma semana, os alunos passavam quinze dias de internato e as despesas do estabelecimento de ensino eram pagas através do Ministério da educação e da prefeitura local. O lugar privilegiado dessa experiência foi Soligo, na região de Treviso.

Os cursos na Itália eram de qualificação profissional, em nível médio, com dois anos de duração e separados em escolas para rapazes e moças. A entrada na formação por alternância, tanto na Itália quanto na França, era de acordo com o sexo. Segundo Azevedo (1999), os rapazes podiam optar por estudar administração, horticultura e mecânica, e nas escolas femininas a única opção era alimentação, corte e costura e artesanato.

Estudos como os de Perrot (1996), que observam as mudanças no século XX no que se refere à participação política dos jovens operários, destacam que a juventude é pensada no masculino. Isto é referendado nas atividades de formação na pedagogia da alternância nos seus primórdios, que em consonância com a perspectiva masculina de pensar a sociedade, reforça a divisão dos papéis nos seus cursos, ao destacar a profissionalização para empresas aos homens e o doméstico às mulheres.

²⁵ A experiência na pedagogia da alternância foi inicialmente para a Itália, mas também chegou a países como a Espanha, indo até mesmo para o continente africano (Senegal). A proposta italiana constará na minha discussão por ser a referência da primeira experiência para o Brasil.

A proposta da pedagogia da alternância que chega ao Brasil no estado do Espírito Santo, em 1960, traz a experiência de escolas separadas por sexo. As mulheres estudavam na escola família feminina. Ao criarem na década de 70 o ensino misto, a extinta escola feminina tornou-se o centro de formação para os monitores.

Ressalta-se que a proposta da pedagogia da alternância que chegou ao Brasil estava sobre a influência da experiência Italiana. A EFA (Escola Família Agrícola) foi fundada pelo padre jesuíta Humberto Pietrogrande, que, através do seu envolvimento com a luta dos agricultores, denunciava a exclusão da agricultura familiar em detrimento da grande empresa agrícola moderna.

A modernização da agricultura tinha como base o intervencionismo estatal, política esta propagada através dos militares, que priorizavam as grandes produções agropecuárias e o modelo de agricultura patronal, voltado às monoculturas e ao mercado. Estas questões, segundo Almada (2005), geravam a tendência ao uso de tecnologias com o conseqüente abandono da mão-de-obra e a proletarização dos trabalhadores do campo.

A conjuntura da agricultura capixaba estava envolvida no programa de erradicação enérgica das lavouras de café implementada pelo governo militar. Essa proposta dizimou a cafeicultura daquele estado, que era uma atividade tradicional praticada pelos pequenos agricultores durante várias décadas. Com a erradicação, várias famílias apossaram-se dos recursos de indenização, venderam o que lhe restava e migraram na maioria dos casos para as cidades.

Foi nesse contexto acima e impulsionados por uma melhoria das condições de vida, inclusive na educação, que no Espírito Santo foi criado o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), fundado em 1968, como entidade civil mantenedora, filantrópica e sem fins lucrativos. Nosella (1977) informa que a experiência iniciada, teve como fonte inspiradora a escola de alternância da Itália e um dos seus apoiadores financeiros, a Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo (AAES), uma organização não governamental criada na Itália, para operacionalizar a implementação e manutenção da proposta.

A pedagogia da alternância trazida para o Brasil nos anos 1960 e início dos anos 1970 inicialmente foi definida como informal e destinava-se a formar agricultores técnicos, que pretendiam se aprofundar na área. Segundo Nosella (1977) as escolas eram informais, com cursos livres, sem nenhuma preocupação legal de órgãos competentes. No final da década de 1970, houve a implementação da alternância na

educação formal supletiva, que era considerada como educação de jovens e adultos que faziam duas séries no mesmo ano. Dividiam os cursos em dois ciclos. O primeiro que correspondia de 5ª a 8ª série, e o segundo de 7ª a 8ª séries. Tinha a duração de dois anos com diploma de conclusão do primeiro grau (hoje ensino fundamental) e pré-qualificação profissional em agropecuária.

No ano de 1980 a alternância é introduzida na educação regular, marcada pelas reivindicações de defesa de uma escola pública como direito da população do campo. Este período vem em sintonia com o processo de abertura e redemocratização da sociedade brasileira. Foi naquela década que o modelo de alternância se expandiu para todo o Brasil.

No ano de 1990 a discussão da pedagogia da alternância entra nas pautas do movimento Por Uma Educação do Campo, pela necessidade de fortalecimento institucional, de amparos legais, de implantação e de fortalecimento das organizações regionais e locais²⁶ e de adequação a uma proposta educativa para o meio rural que até então sofria com as políticas de globalização e que na maioria das vezes trazia o conhecimento de cima para baixo, sem levar em consideração as características culturais, sociais e econômicas locais (ALMADA, 2005).

O debate atual está em acoplar a discussão da alternância para as escolas no campo, pois é necessário modificar o sistema convencional de ensino que valoriza o modelo urbano²⁷ e que, por isso, não investe na formação dos educadores adequada ao meio, e que atua com uma gestão escolar sem autonomia diante dos ditames governamentais. Essas questões geram crises e incertezas, se configurando como um problema a ser enfrentado. Quando o Movimento Por uma Educação do Campo se fortalece, uma das suas reivindicações é a consolidação de uma educação voltada e gerenciada pelos sujeitos do campo, através de associações e de participação efetiva dos movimentos sociais do campo, isto significou um entrave para a política educacional oficial²⁸.

Diferentemente do Brasil, na França o modelo de alternância, desde o ano de 1960, é considerado um sistema oficial de ensino que pode, além da profissionalização,

²⁶ A associação regional das CFRs é a ARCAFAR e as associações locais são as representadas em cada EFA ou CFR por pais e representantes de alunos.

²⁷ O espaço urbano é considerado como ligado às atividades industriais, do desenvolvimento, portanto, se o rural não se enquadra nessa característica, é considerado atrasado e, nesta perspectiva, muitos professores fazem dos seus conteúdos uma supervalorização do urbano em detrimento do rural.

²⁸ Nas associações regionais e locais das CFRs se busca uma autonomia do gerenciamento pedagógico e administrativo da proposta em alternância e isto ainda é um impasse para os governos, principalmente prefeituras que querem intervir diretamente na proposta.

integrar um ensino geral e humanístico com a educação profissional. No entanto, foi na lei Royer, de julho de 1971, que a palavra alternância foi introduzida explicitamente na parte referente ao ensino tecnológico (BEGNAMI, 2003). Na França há um reconhecimento da pedagogia da alternância pelo Estado, pois lá a mesma é apropriada à uma realidade francesa, pautada na produtividade, por isso voltada para a formação técnica e experimentada por jovens que são filhos de agricultores que utilizam a tecnologia (máquinas e equipamentos) em suas propriedades rurais.

No Brasil o contexto é diferenciado. No que se refere à educação, por exemplo, ainda se busca a universalização do ensino, principalmente para os povos do campo. A base da formação em alternância brasileira, em que pese o caráter técnico, tem na maioria dos alunos filhos de agricultores que têm suas realidades marcadas pelos descasos das políticas públicas para o campo. Na sua escolarização em alternância se referenda o papel do movimento social, da participação em associações e movimentos locais, ou seja, há um forte teor político no processo de educação, em que se sobressai a idéia do educar para a realidade (FREIRE: 1987).

A perspectiva da educação em alternância está presente na concepção e método de ensino dessa experiência educativa que atribui elementos técnicos e políticos na sua formação, mas que, por outro, convive com a sistematização dos saberes, ou seja, com a construção do conhecimento tendo como *locus* os saberes locais. A educação em alternância questiona a educação oficial. Até que ponto esta última consegue reverberar as vozes dos sujeitos do campo, levando em consideração suas experiências e suas práticas? Este questionamento aparece através dos documentos²⁹ e autores consultados (Lima, 2004; Muta, 2002; Almada, 2005; Azevedo, 1999), que referendam o caráter dialógico da pedagogia da alternância, ao considerar a escola e família como os lugares de aprendizagens. Estes são elementos essenciais na concepção e na aplicação dos instrumentos da alternância.

²⁹ Folder de apresentação das CFRs no Pará- ARCAFAR-NORTE S/D, www.forummundial.org/unefab.

2.2 REFLEXÕES ACERCA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E DE SUA PRÁTICA

A pedagogia da alternância considera a escola e o estabelecimento familiar³⁰ conjuntamente. A inserção do indivíduo no seu meio se insere em um processo dialético ação – reflexão - ação. É a vinculação entre o meio escolar (tempo-espço escola) e o meio familiar comunitário (tempo - casa - moradia) (RIBEIRO, 2003). A aprendizagem se dá nos diferentes lugares e a escola tem o papel de agregá-las, tornando-as conteúdos de ensino e de trocas de saberes.

Para cada seqüência de alternância a unidade e a ação pedagógica podem ser dadas através de uma organização temática, um tema gerador. Um tema que tenha nas atividades da vida social, familiar e profissional dos alunos uma ação interdisciplinar que se estabeleça no movimento de ensinar e aprender. “A pedagogia da alternância pode se limitar a um simples método pedagógico ou pode dar origem a um verdadeiro sistema educativo no qual ela seria um dos componentes” (GIMONET, 1999, p. 39).

Na alternância, o desenvolvimento do currículo escolar se dá através dos temas geradores definidos com a participação dos professores, dos alunos e de seus familiares. Esse instrumento do “diálogo” resulta na construção dos temas que se iniciam na investigação da realidade e a ela retorna na busca de superação dos problemas encontrados. “Procurar um tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre essa realidade que está em sua práxis” (FREIRE, 2000, p.32).

A perspectiva da educação em alternância oportuniza ao mesmo tempo o jovem estudar e ajudar a família em suas atividades produtivas. Para Azevedo (1999), normalmente, quando o jovem sai do campo para freqüentar escolas de tempo integral, ele vai perdendo gradativamente o vínculo com a família. Diante dos distanciamentos causados entre a escola e o local de moradia dos alunos, uma das pretensões centrais da pedagogia da alternância são as relações estabelecidas entre a situação sócio – profissional e a escolar, ou seja, é a associação entre teoria e prática, ação e reflexão. “É uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos de experiências, colocando assim a experiência antes do conceito” (GIMONET, 1999, p. 44).

O movimento pedagógico da alternância anuncia a escola com uma necessária educação sistêmica que considere a pessoa nas suas diferentes dimensões, na sua

³⁰ Como foi descrito anteriormente, no Pará muitas famílias não possuem o título definitivo da terra. Consideraremos o termo “estabelecimento familiar” o espaço de produção e moradia das famílias.

trajetória de vida, no seu meio ambiente; possibilitando a multiplicidade e a diversidade das fontes do saber e seus meios de difusão. É uma educação articulada através das famílias e das organizações, como a Associação das Casas familiares Rurais (ARCAFAR) e dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAS) e Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR).

A pedagogia da alternância se apresenta como uma proposta de educação para os povos do campo, ao se basear nos princípios da associação, alternância, formação integral da pessoa humana e o desenvolvimento local. Utilizam-se estas bases na formação profissional dos alunos e seus objetivos são:

Desenvolver atividades educativas contribuindo para o desenvolvimento do meio rural, integrando os valores culturais e históricos; estimular o interesse do aluno por tudo o que o rodeia, favorecendo a integração social e econômica dos jovens; fortalecer a produção familiar rural da região; valorizar o homem e a mulher do campo; formar jovens para o auto-emprego, construção do projeto de vida/profissional de cada jovem; estimular a cultura do associativismo e cooperativismo nas famílias e nos jovens (Folder de apresentação das CFRs, ARCAFAR: S/D)

A expectativa da formação escolar na proposta da alternância está voltada para o exercício da cidadania, ou seja, para o envolvimento das pessoas não somente com o trabalho da terra, mas, mas também com organizações sociais (STR, colônia de pescadores, ONGS, enfim, movimentos que estão presentes nos municípios), assumindo lideranças, para poderem contribuir com a promoção sócio-econômica e cultural da sua localidade.

A pedagogia da alternância pretende fortalecer através de sua formação política as lideranças para o meio rural; isto através de sua proposta educativa. Segundo Azevedo (1999), a Alternância (tempo-escola e tempo-comunidade) não tem apenas a função técnica da formação, mas também a de desenvolvimento tecnológico, econômico e sócio cultural da família de seus alunos, proporcionando condições de permanecer em seu meio. Isto devido às opções feitas em trabalhar com um currículo escolar a partir de temas geradores definidos com a participação dos educadores, dos alunos e de seus familiares. Possibilitando a aprendizagem relacionada com a experiência de vida dos jovens e os conhecimentos gerais, indispensáveis à formação integral dos alunos.

A alternância no Brasil já possui quatro décadas de experiência, desde o seu surgimento com a EFA no Espírito Santo. Nesse tempo ela trouxe inovações

pedagógicas, pois se diferenciou das escolas tradicionais, ao eleger temas geradores, fazer a interação da escola com a família, ao utilizar um calendário escolar diferenciado e também pela sua aproximação com a formação tanto profissional quanto política. No entanto, apesar de todos esses avanços, ela também está sujeita às contradições que ocorrem em seu meio, como as identificadas nos Estudos de Almada (2005) a cerca da Casa Familiar Rural de Coquelândia - Ma (CFRC), onde o mesmo detecta por parte do professor práticas escolares à base da memorização e repetição mecânica dos ensinamentos, não havendo espaço para idéias próprias dos alunos.

Outra questão está relacionada ao empenho das escolas que adotam a pedagogia da alternância em dar ênfase ao discurso político com o intuito de superar os problemas sociais como a diminuição do êxodo rural e a redução da criminalidade, ou seja, resolver problemas sociais que estão visceralmente ligados ao modelo econômico e que tem suas raízes no processo histórico de colonização e no modelo de desenvolvimento, baseado na desigualdade e exclusão social. (SILVA, 2003). Esse discurso “acaba por justificar o investimento na educação dos agricultores familiares, não tomando a defesa da formação destes como um direito social básico” (SILVA, 2003, p.79).

Um outro enfoque é o referente à perspectiva do diálogo na pedagogia da alternância, que é realizado através do envolvimento da família e da comunidade na educação dos jovens, estando em consonância com a idéia de que a escola precisa ser um espaço de integração da comunidade e não alheia a esta.

No entanto, Lima (2004), através dos discursos dos pais sobre participação, constata que estes não possuem clareza no entendimento dessa participação, pois a mesma é vista enquanto colaboração na manutenção do material da escola e na presença em reuniões como ouvintes, ou seja, a participação como partilha do poder educativo não se encontra presente na maioria dos atores envolvidos. Na maioria das vezes estes estão apenas no discurso dos monitores. Devido a essa falta de clareza, o engajamento político, como é desejado na pedagogia da alternância, não se consuma. O caso estudado por LIMA (2004) revela uma falta de aproximação maior entre escola e a família, e mostra que não somente a família tem de ir até a escola, mas esta também tem de ir á família.

Considerando os limites encontrados em estudos acima citados, a experiência em alternância continua no desafio de favorecer a práxis educativa na construção do seu percurso pedagógico para unificar momentos diversos da aprendizagem:

A alternância surgiu como meio de unificar momentos binários para tentar explicá-la, sejam eles escola e trabalho, teoria e prática, formação e emprego, escolarização e formação criada pela ciência moderna. Por isso, pode-se entender a alternância como uma interação entre diferentes modelos de atividades em que a teoria e a prática são indissociáveis à construção dos conhecimentos humanos, sociais, práticos e religiosos, dentre outros necessários a formação integral dos jovens. (SILVA, 2000, p.43).

Nas concepções em torno da alternância busca-se justificar suas propostas pedagógicas na superação das perspectivas duais em teoria e prática, ação e reflexão, escolarização e formação. No entanto, a questão não é apenas reconhecer as suas especificidades e intenções pedagógicas. Pois quando se fala em formação integral, se está incluindo diversos elementos sociais e culturais que muitas vezes a escola por si só, ou mesmo a família, não consegue responder, pois muitas são as demandas da atualidade, como a opção do jovem em não continuar no campo e buscar na educação urbana o afastamento da sua localidade. O dito deslumbramento pelo “novo”.

Outra demanda está na agregação dos saberes, na idéia da teoria e prática, na troca das experiências familiares e escolares. Como os conhecimentos dos jovens agricultores são tratados e convertidos em conteúdos curriculares? A Pedagogia da alternância, assim como outras experiências educativas, tem presentes contradições que caracterizam a sociedade. A realidade é contraditória, as classes sociais têm interesses e perspectivas diferentes, a sociedade possui desigualdades de gênero e esta relação está presente no espaço escolar.

Mesmo diante dos desafios postos, encontramos nas diretrizes da pedagogia da alternância a utilização do percurso pedagógico como instante propício para efetivar a formação mais ampla do jovem, colocando-os frente a frente aos problemas apresentados por sua experiência em família e comunidade (SILVA: 2003). Diante das concepções, limites e perspectivas educacionais, a alternância continua sendo uma formação voltada para os jovens rurais.

Na pedagogia da alternância, a formação se desenvolve a partir do reconhecimento das expressões da vida do jovem como elemento primeiro de aprendizagem. E o que a torna diferenciada não é a divisão do tempo escolar, ou seja, uma semana de internato e os outros dias na moradia, mas fundamentalmente a sua metodologia, sua concepção da valorização da experiência dos jovens e a diversidade de aportes pedagógicos em que os alunos são envolvidos. Essas questões serão fundamentais nas análises ao *lócus* de pesquisa, ou seja, como a pedagogia da

alternância se viabiliza na Casa Familiar Rural de Cametá (CFRC)? Qual a trajetória da CFRC? É o que discutiremos no capítulo seguinte.

3 TRAJETÓRIA DA CFRC: O “SONHO POSSÍVEL”

Desde sua origem, na França, a pedagogia da alternância desenvolve um ensino baseado na associação. Essa referência faz parte do princípio da ARCAFAR³¹, que afirma ser a CFR “uma associação de famílias, de profissionais do meio e de pessoas interessadas na promoção e no desenvolvimento do mundo rural através da formação dos jovens”³², criada com intuito de “ser gerada por pessoas do lugar, para as pessoas do lugar e de dar a oportunidade para seus atores de assumirem seus destinos e a educação de seus filhos” (GIMONET, 1999, p. 39).

A ARCAFAR considera que a associação³³ é um meio para alcançar o desenvolvimento e a autonomia política e pedagógica através do engajamento das famílias no processo de gestão; ou seja, é depositada nos pais e mães dos alunos da escola a crença³⁴ de que poderão conduzir o projeto com vistas à autogestão social³⁵ (RIBEIRO: 2003).

No debate atual acerca da institucionalização da pedagogia da alternância como política pública para as escolas do campo, o princípio da associação está relacionado diretamente com o da autonomia do plano pedagógico e administrativo, com o objetivo de garantir as especificidades desta experiência através da participação efetiva dos pais. No entanto, em estudos como o de Ribeiro (2003) e de Lima (2004), pode-se observar que existem diferenças entre o que está regulamentado nos documentos no que se refere ao papel da associação³⁶ e a sua efetividade na prática: vale dizer que muitos pais não se apropriam da proposta de fato, ficando a associação sob égide dos monitores da escola e dos agentes dos movimentos sociais ligados às CFRs.

³¹ Entidade criada no Brasil que gerencia as Associações das Casas Familiares Rurais. Em cada estado e/ou região onde existe uma CFR em funcionamento, a representação se faz através desta entidade, por exemplo, ARCAFAR/Pará, ARCAFAR/SUL, ARCAFAR/MA ARCAFAR/NE e ARCAFAR/AM.

³² Folder de apresentação da ARCAFAR/PARÁ S/D.

³³ A associação da CFR tem o seu cronograma de funcionamento da seguinte forma: uma assembléia geral que elege um conselho administrativo formado por doze membros distribuídos nos cargos de presidente(a), vice-presidente(a), secretário(a), vice-secretário(a), tesoureiro(a), vice-tesoureiro(a); e um conselho fiscal formado por três titulares e três suplentes, com mandato de três anos.

³⁴ Crença de que todo o gerenciamento político, administrativo e pedagógico deve ficar a cargo da associação. Essa idéia é compartilhada por parte dos dirigentes dos movimentos sociais do campo, como os STRs, Pastoral da Terra, Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado do Pará e da ARCAFAR

³⁵ Está relacionada à condução política e administrativa do projeto CFR, ou seja, do desenvolvimento das prioridades, dos meios e das estratégias para a sustentabilidade da proposta.

³⁶ No regimento interno da Associação de Pais de Casa Familiar Rural (S/D) está descrito que, em acordo com a direção, é necessário a organização técnica e pedagógica e a participação efetiva da mesma nesses processos.

Todavia, a proposta da associação pressupõe a regulamentação da CFRC, que é o seu órgão gestor; nas palavras do ex-coordenador da Casa Familiar Rural de Cametá, Sr. Alfredo Borges “Primeiro se cria a associação depois a escola”³⁷. No caso específico da criação da CFRC, o processo foi inverso; primeiro se criou a escola, depois a associação. Isto como resultado da proposta já construída pela Associação Paraense de Apoio às Comunidades Carentes (APACC)³⁸.

A CFRC — diferentemente de outras propostas de escolas de alternância criadas no Pará, principalmente as da região da Transamazônica dos municípios de Medicilândia e Uruará³⁹ — tem como marco de criação o projeto⁴⁰ apresentado pela APACC, que desde o ano de 2000 promove discussões junto ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cametá (STRC) e à Colônia de Pescadores, na possibilidade de construir uma intervenção nas áreas de educação, saúde preventiva para mulheres e de extensão rural para os agricultores.

No que se refere à educação no município de Cametá, os representantes do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) e Colônia de Pescadores estavam preocupados com a educação dos jovens, filhos dos agricultores e pescadores, que iam para a cidade estudar, onde moravam em casas de parentes⁴¹, e que, devido ao distanciamento da família, não queriam mais voltar para suas localidades.

No ano de 1994, os agricultores conseguiram através do Banco da Amazônia um investimento do Fundo Constitucional de Financiamento do Norte (FNO) e, após várias reuniões, decidiram que cada agricultor que recebesse o financiamento iria doar uma parcela para a compra do terreno onde seria construída a Casa de Estudante⁴².

³⁷ Em entrevista concedida à pesquisadora em agosto de 2007.

³⁸ Organização não governamental (ONG) criada no ano de 1994, com projetos voltados para a área de assistência social e de educação nos bairros da Terra Firme e Guamá, na capital Belém. No ano de 2000, amplia sua atuação para a área rural. Para mais informações acessar o site www.apacc.org.br.

³⁹ Sobre estes processos de implantação da CFR da transamazônica, consultar RIBEIRO, Beatriz Maria Figueiredo. *Viver, Produzir e Preservar*. Construindo o projeto Casa Familiar Rural da Transamazônica (1980 – 2002). Dissertação de Mestrado. NAEA/ UFPA, 2003.

⁴⁰ O projeto rural apresentado pela APACC tem o objetivo de contribuir com o fortalecimento da agricultura familiar como um modelo de desenvolvimento sustentável nas linhas de ação na extensão rural; e propõe cursos de formação técnica para agricultores e pescadores, tendo como referência o saber da população. A saúde preventiva para as mulheres que são orientações sobre a saúde da mulher, gênero e violência doméstica, tem o objetivo de valorizar o papel das mulheres na agricultura familiar e na educação através da CFRC.

⁴¹ Esses parentes na cidade são geralmente tios ou padrinhos desses jovens.

⁴² Seria uma casa construída com verba dos filiados ao STRC para a moradia dos alunos, de modo que esses jovens não precisassem mais se hospedar na casa de terceiros (parentes e/ou conhecidos); seria um local administrado pelo Sindicato e famílias dos moradores.

No entanto, a preocupação era viabilizar um local ou uma escola que agregasse o estudo e a moradia. O desejo por parte dos agricultores e pescadores em proporcionar aos seus filhos uma educação de qualidade e que estivesse sintonizado com a realidade dos agricultores familiares da região credenciou a aceitação do projeto CFRC.

O interesse das entidades ligadas aos agricultores e pescadores pelo projeto de intervenção da APACC se dá devido ao histórico da agricultura familiar na região, nos seus ambientes de ilhas e terra firme. Desde a década de 1970, os sistemas de produção do município eram basicamente a pimenta-do-reino, nas áreas de terra firme, a pesca e a coleta de açaí, predominante nas ilhas.

Essas atividades geraram riqueza aos comerciantes, criando uma elite local. No término dos anos de 1980, esses dois sistemas sofreram uma profunda crise que, nas ilhas, foi originada principalmente pela construção da barragem de Tucuruí⁴³, no rio Tocantins, que banha toda a região cametaense. Sua construção modificou profundamente o ecossistema, causando a diminuição dos peixes. Além disso, devido à barragem, houve uma diminuição das cheias que vinham regularmente fertilizar os solos — do que decorreu a redução na produção de açaí e de cacau⁴⁴.

Outra questão está relacionada ao quadro geopolítico atual do município, principalmente no que se refere ao êxodo rural.

O quadro que se apresenta na comparação dos resultados dos dois últimos censos agropecuários é calamitoso. O número de estabelecimentos rurais de 1995 que era de 10.261 caiu para 7.322; o pessoal ocupado na produção agropecuária que era de 50.708 encolheu para 28.741 trabalhadores. Como resultado, temos o inchamento da cidade, onde no mesmo período teve sua produção aumentada de 15.516 para 28.552 habitantes, ou seja, um crescimento de 84, 01%. O censo 2000 aponta ainda que 57.116 habitantes ainda residem na zona rural do município, ou seja, a cidade concentra apenas 37,32% da população, o restante estariam espalhados em 7 vilas, 5 povoados, cerca de 200 comunidades e mais de 500 localidades na zona rural do município. (POMPEU, 2002, p. 48).

Para a APACC, os fatores mencionados acima foram crucialmente favoráveis à aprovação do seu projeto rural⁴⁵. Nesse sentido, vale referir também a atuação da associação com as lideranças locais, que já haviam participado de eventos em conjunto,

⁴³ Tucuruí é a maior usina hidrelétrica unicamente nacional do país e que fornece a maior parte da energia elétrica da região amazônica.

⁴⁴ Cf. apresentação do projeto da CFRC, 2001.

⁴⁵ A ação para as populações do campo é intitulada de projeto rural na APACC

como O Grito da Terra; e, ainda, o fato de Cametá⁴⁶ não ser um município distante de Belém — fica a aproximadamente 200 km da capital e o acesso à cidade se dá através de transporte rodoviário via Alça Viária, durante cinco horas de viagem, ou via embarcação hidroviária, durante 12 horas de viagem.

Segundo relato⁴⁷ de um dos fundadores da CFRC, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cametá (STRC) e a Colônia de Pescadores estavam preocupados com a crescente saída dos jovens do campo em busca de emprego e de escolarização. Fenômeno observado também na região sul do Brasil através da pesquisa de Stropasolas:

São múltiplas as faces e os caminhos envolvidos no movimento migratório, mas os veículos que impulsionam esta progressiva aproximação com a cidade não são assim tão diferentes, podendo ser encontrados no “saltitante” coração daqueles que pretendem continuar seus estudos, realizando uma verdadeira e fatigante maratona cotidiana pelas estradas de chão a bordo de um ônibus da prefeitura, que se desloca das comunidades rurais para as escolas da sede do município. É justamente neste trajeto de ida e volta que começam a se construir os projetos de talvez ir para não mais voltar, ou experimentar ver e rever, ou quem sabe, um dia retornar” (STROPASOLAS, 2006, p.265)

O contato com a cidade e as perspectivas criadas de acesso às “novidades”, que vão desde a escolarização e o emprego, até as formas de lazer diferentes das vividas em suas localidades, recriam um sonho de vida em que não há lugar para o trabalho com a terra. Como consequência, o jovem muitas vezes perde o interesse pela terra, uma vez que a realidade rural não é prioridade na formação escolar urbana: muitas escolas não consideram os sujeitos do campo nas suas experiências e saberes; muitas vezes até os depreciam.

A consolidação do projeto CFRC se dá com o objetivo de contribuir para a diminuição do êxodo rural através de uma proposta educacional diferenciada das que já acontecem no município, cuja trajetória é marcada pela precariedade do ensino, com escolas sem condições mínimas de infra-estrutura, baixos níveis de acesso às séries escolares⁴⁸ e baixa qualificação dos professores, que geralmente não possuem formação

⁴⁶ A denominação Cametá é de origem tupi e remete ao fato de os Índios Camutás, construírem casas nos troncos das árvores para espreitarem a caça. Essas construções eram conhecidas também como “CAA-MUTA” que, em linguagem nativa, significa “armação elevada de copa de árvore”: “CAA” é interpretado como *mato, floresta* ou *bosque* e “MUTA” como *degrau, armação* ou *elevação*. (POMPEU: 2002).

⁴⁷ Entrevista com liderança local do STRC em maio de 2007.

⁴⁸ Geralmente é ofertada até 3ª série do ensino fundamental ou montam-se classes multisseriadas, onde são desenvolvidas atividades de ensino para alunos em idades e séries diferentes (entre a 1ª e a 4ª série)

superior. Em outras palavras, a proposta da CFRC prevê a interação dos jovens no seu meio através da Pedagogia da Alternância, modelo de educação que privilegia a valorização dos jovens em seus aspectos profissionais, políticos e sociais.

As atividades da CFRC iniciam-se no ano de 2001, recebendo alunos com formação escolar até a 4ª série para darem continuidade aos estudos da 5ª a 8ª séries, em um período de três anos — o que na escola regular equivaleria a quatro anos escolares. O reconhecimento deste sistema pelo Ministério da Educação permite-lhes concluir o ensino fundamental após a oitava série.

No entanto, o sucesso do trabalho pedagógico da CFRC pressupõe recursos financeiros que dêem conta de suas demandas, como alimentação e pagamento de funcionários, transportes para alunos e monitores que lhes garanta o percurso casa-escola-casa, e um quadro de educadores que compreendam a proposta e dialoguem com as perspectivas de uma educação que valorize as experiências dos alunos como conteúdos de ensino.

No período de investimento do projeto apresentado pela APACC — que era de quatro anos, de 2001 a 2005 — a CFRC conseguiu responder às demandas provindas desta experiência, com um quadro de funcionários, manutenção da escola, máquinas e equipamentos para o trabalho com a agricultura, todos mantidos com esses recursos⁴⁹. Além disso, tinham como aliado a prefeitura local⁵⁰, que como parceira do projeto colaborava com a alimentação nas semanas em que os alunos estavam na escola e com o pagamento dos professores das disciplinas de Português, Matemática, Geografia e História, e de dois coordenadores pedagógicos.

em uma única sala, o que dificulta o trabalho pedagógico dos educadores, tanto no acompanhamento individual quanto nas escolhas dos conteúdos.

⁴⁹ Os recursos do projeto CFRC destinados a APACC provinham da comunidade europeia através das ONGs de cooperação internacional ESSOR(a sigla não se traduz): Organização de Solidariedade Internacional francesa que surgiu em 1992 do encontro de profissionais do desenvolvimento. Possui sede em Lille, na França e representações no Brasil e Moçambique. Sua missão é apoiar e articular atores sociais na concepção e implantação de ações concretas que favorecem o exercício da cidadania e a inserção sócio-econômica de populações em dificuldades. No Brasil a ESSOR apóia e desenvolve ações em estados das regiões Norte e Nordeste, as áreas de atuação prioritária são: educação de crianças, jovens e adultos, inserção sócio-econômica de jovens e adultos, agroecologia, gestão participativa das problemáticas sociais e o fortalecimento da sociedade civil. Parceira da APACC desde 1994. E da AVSF (Agrônomos e Veterinários sem Fronteiras): Associação de Solidariedade Internacional que atua na promoção do desenvolvimento rural. AVSF apóia os agricultores camponeses de regiões desfavorecidas e contribui em ações de *advocacy* no Norte e no Sul em favor desses agricultores. Parceira da APACC desde 2000.

⁵⁰ A gestão da prefeitura de Cameté de 2001 a 2004 estava sob a direção do PT, o prefeito era o Sr. Quaresma, que antes de ser prefeito era assessor do STRC.

O fato de a implementação do projeto ter sido anterior à criação da associação, segundo o próprio ex-coordenador geral das CFRC, fragiliza a associação que sempre precisa de alguém. Os pais dos alunos não construíram o projeto, e isto provoca um distanciamento dos mesmos, como é observado através da baixa contribuição financeira e de alimentos por partes dos pais⁵¹; o contrato de em cada alternância ter uma mãe ou um pai presente durante a semana não vem sendo cumprido; os pais não estão presentes nas reuniões da diretoria e/ou dos associados, salvo raras exceções. O reflexo dessas questões resulta no enfraquecimento da associação, tanto na mobilização⁵² quanto na consolidação das parcerias.

No que se refere a parcerias, as CFRs podem, através da associação, seu órgão jurídico, construir projetos para realização de convênios, buscando a sustentabilidade econômica de sua proposta. A CFRC tem convênios firmados com a prefeitura de Cametá⁵³ desde o ano de sua fundação. Em 2006 inicia parceria com a Prefeitura de Oeiras do Pará⁵⁴, que neste mesmo ano, forma uma turma de quarenta alunos para estudarem na CFRC.

Atualmente a prefeitura de Oeiras só se responsabiliza pelo pagamento da monitora Técnica em Agropecuária, alegando falta de recursos para continuar a parceria. A prefeitura de Cametá mantém os professores, desde que estes sejam do seu quadro de funcionários; a alimentação e os valores para a manutenção não são garantidos mensalmente — do que decorre a intervenção constante da coordenadora geral da CFRC na prefeitura para a liberação de tais recursos.

Como conseqüência, a CFRC tenta subsistir com os problemas citados acima e cumprindo com as alternâncias, uma em cada mês. A associação se reúne uma vez por mês para discutir os problemas e propor soluções para os mesmos.

As CFRs — inclusive a CFRC — estão enfrentando, junto com a ARCAFAR, o processo de legalização da proposta de alternância como uma política pública para o campo e a apropriação dos projetos já existentes com os recursos financeiros assumidos pelo estado, mas desde que as associações das casas mantenham sua autonomia e seu poder deliberativo nas escolhas dos educadores e na seleção de conteúdos através dos

⁵¹ Em cada alternância de que os alunos participam é cobrado uma contribuição de R\$ 5,00 para a manutenção, além do envio de alimentos produzidos nos estabelecimentos familiares para ajudar nas despesas com alimentação.

⁵² O envolvimento dos pais nas atividades propostas pela associação, como as reuniões.

⁵³ O pagamento dos professores e coordenadora geral e pedagógica, alimentação nos períodos de alternância e uma contribuição financeira de R\$3.000 para as despesas com manutenção.

⁵⁴ A despesa com o transporte dos alunos do município de Oeiras ficaria a cargo da prefeitura, pagamento de um Técnico em Agropecuária e uma contribuição financeira para a manutenção da CFRC.

temas geradores. Como avalia o ex-coordenador da CFRC, embora este seja “um processo lento”, com a mobilização dos movimentos sociais do campo e através da apropriação da pedagogia da alternância pelos pais e alunos, a proposta pelos sujeitos do campo é também um sonho possível de se construir. No entanto, afirma que o projeto da CFRC

[...] não dá mais para ser apenas uma parceria com os governos atuais, ou seja, outras gestões assumem e acabam não continuando a contribuição, é preciso ser uma política pública e uma proposta assumida por todos, associação, movimentos sociais, alunos e educadores, só assim, firmaremos um projeto que não enfraqueça, mas diante da compreensão dos seus sujeitos, aliada à sustentabilidade econômica e pedagógica esteja sempre se fortalecendo. (Alfredo Borges, ex- coordenador da CFRC, agosto de 2007).

A associação da CFRC está se construindo nos desafios de se consolidar sua autonomia e de buscar a mobilização dos pais, captação de recursos e parcerias para a melhoria do projeto. Para Ribeiro (2003) uma das vias para a autonomia do projeto está na dinâmica de participação das famílias, não apenas nos momentos estabelecidos formalmente, mas também no lazer, através de festas, gincanas, ou mesmo, na ida dos alunos às propriedades dos pais. Torna-se preciso fortalecer a integração escola - família, que é uma das tônicas da pedagogia da alternância, com necessidade de dinamizá-la.

Nesse sentido, os instrumentos pedagógicos utilizados na alternância são uma tentativa de dinamizar a interação escola-família e de apresentar novas possibilidades de educação aos alunos, diferentes das vivenciadas em outras escolas.

3.1 INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA CFRC: MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

A construção da pedagogia da alternância se efetiva na perspectiva de interação dos jovens com o seu mundo vivido e, conforme Silva (2000), o seu traço marcante é uma ação educativa cujo propósito é o de atender às necessidades de formação do jovem agricultor, preparando-o para se tornar o responsável pela propriedade e um militante capaz de se engajar na melhoria do seu meio de vida.

Visando a essa idéia de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos e experiências aí gerados (GIMONET: 1999), a Pedagogia da Alternância lança mão de instrumentos específicos, como: *plano de estudo, caderno de realidade, folha de observação, serões, viagem de estudo, visita à família e caderno de acompanhamento*. Os instrumentos pedagógicos são meios técnicos utilizados para cumprir uma determinada proposta educacional no sentido de operacionalizar a integração entre família, escola e alunos. A pedagogia da alternância se apresenta:

(...) com seus instrumentos didáticos específicos que integram os períodos educativos alternados entre a escola e o meio sócio-profissional, valorizando e priorizando a experiência e o trabalho como realidades formativas; a formação integral e personalizada dos alunos, numa perspectiva de cidadania, inclusão social e o desenvolvimento rural em bases sustentáveis. (BEGNAMI, 2003, p. 20)

Vejamos, nos parágrafos que seguem, em que consiste esses instrumentos pedagógicos⁵⁵ e como se aplicam na prática cotidiana da CFRC.

O *plano de estudo* é um instrumento pedagógico através do qual os alunos, a partir de um tema relacionado à sua realidade, formulam perguntas⁵⁶ que serão respondidas no decorrer do ano letivo, juntamente com seus familiares. As respostas são discutidas em sala de aula junto com alunos e professores, dando origem aos temas geradores⁵⁷, que deverão relacionar-se com os conteúdos curriculares das matérias de cada unidade de ensino, ou seja, receberão explicação científica, pelos próprios alunos através de pesquisas orientadas pelos monitores. Este instrumento proporciona ao aluno o hábito de vincular a reflexão à ação. Os temas sugeridos no plano de estudo são relacionados aos temas geradores; este é concebido através da relação sujeito-mundo. O aluno e sua realidade são elementos não separados, mas significativos nos processos de ensino e aprendizagem.

⁵⁵ Observa-se a existência de uma variedade dos instrumentos pedagógicos utilizados nas experiências educativas em alternância no Brasil.

⁵⁶ Um exemplo de pergunta que foi proposto aos alunos da CFRC no ano de 2003, com o objetivo de conhecer o que os mesmos produzem no seu estabelecimento familiar. Esses questionamentos são conhecidos como plano de estudo, como: saber as técnicas de manejo sobre os recursos naturais, essências florestais da região, plantas medicinais da região, fauna do município, nível de preservação das comunidades, florestas antes, floresta hoje, a fauna aquática do rio, projetos de preservação de florestas e rios, crenças e danças ligadas à floresta ou rio.

⁵⁷ Os temas geradores são situações de desafio apresentados ao grupo sobre a realidade em que estão inseridos. Têm a sua origem na proposta de alfabetização apresentada por Paulo Freire no ano de 1962 no nordeste brasileiro com o movimento de alfabetização. Freire não pretendia apenas ensinar conteúdos, mas a reflexão em torno destes sob uma visão crítica: “uma educação voltada para o povo oprimido, considerando-o um ser politizado e crítico” (FREIRE, 1987, p. 100).

Os temas geradores constituem-se em perguntas elaboradas em conjunto. Os alunos, com a orientação dos monitores, estudam e elegem os temas para entender melhor a si mesmos e à sua prática. Constrói-se nesse processo a idéia de que, segundo Freire (1987), a educação é um ato político imbricado no ato criador e epistemológico. Os olhares atentos dos alunos para sua realidade lhes dão condições de estudar tanto no meio familiar quanto na escola; e ao buscarem repostas para suas perguntas, constroem relações com conteúdos de outras disciplinas, criando uma relação de proposição e de construção de conhecimento por alunos e professores em uma relação de troca e de diálogo.

O *caderno de realidade* são reflexões registradas pelos alunos dos estudos e aprofundamentos relacionados aos temas curriculares selecionados em suas atividades escolares. É a sistematização das observações provocadas pelo plano de estudo, no qual o aluno retrata boa parte das experiências educativas (situações na escola e na comunidade) adquiridas durante o ano letivo. É, portanto, um retrato da realidade vivenciada pelos alunos e o resultado da interação família-escola nas aprendizagens dos jovens.

Na *folha de observação* há uma ficha ou questionário elaborado pelos educadores⁵⁸ sobre a realidade dos alunos. Esta ficha tem por finalidade complementar e ampliar os temas e os conteúdos que foram insuficientemente desenvolvidos, servindo também de base para enriquecer o caderno de realidade. São questionamentos formulados pelos monitores junto aos alunos no período de permanência dos jovens na unidade de produção. Esse instrumento ajuda nos aspectos técnicos do curso, pois relaciona os conhecimentos adquiridos na escola e a efetivação destes nos seus contextos agrícolas.

A pedagogia da alternância provoca a interação entre os jovens por meio do convívio dos alunos no internato, nos *serões* — que são reuniões que ocorrem à noite sob coordenação dos monitores e coordenadores pedagógicos. Nestes serões, são feitos debates, exposições de filmes, discussões e palestras. Essas atividades especiais contribuem nas tarefas curriculares, pois ampliam o debate e a compreensão dos alunos

⁵⁸ Considerarei no corpo deste trabalho o termo educador e monitor com o mesmo significado. No entanto, em se tratando da CFRC, atualmente são considerados *monitores* os técnicos agrícolas responsáveis pelo trabalho na área da agricultura; ao passo que os educadores responsáveis pelas disciplinas do núcleo comum (História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa) se intitulam *professores*.

sobre um determinado assunto⁵⁹. É oferecida aos alunos a oportunidade de ampliar as possibilidades de análise para os variados temas tratados.

As visitas e viagem de estudo surgem da necessidade de os alunos interagirem com outras realidades. Esse instrumento viabiliza a materialização da teoria com as práticas diversas encontradas em agroindústrias, unidades de produção, associações, cooperativas de produtos, centros de pesquisa e outros. As visitas e viagens de estudo se encerram com relatórios elaborados pelos alunos que irão compor o caderno de realidade.

As visitas às famílias dos alunos são realizadas pelos monitores quando o jovem se encontra no período de convivência com a família. Estas atividades se completam e possibilitam uma experiência escolar diferenciada, oferecendo aos alunos a oportunidade de refletir sobre sua realidade e de propor situações que possam transformá-la.

O *caderno de acompanhamento* é uma forma de comunicação entre escola e família. Neste caderno são registradas informações sobre o comportamento dos alunos na CFR, avisos de reuniões, datas dos períodos de alternância (tempo escola). Tanto escola quanto família se comunicam através desse instrumento pedagógico.

Em consonância com a pedagogia da alternância dos CEFFAS, na utilização dos instrumentos didáticos e do tempo de estudo dos seus alunos, o processo de formação da CFRC tem a duração de 3 anos. A alternância ocorre em regime de internato quando os jovens passam um período de 03 semanas na propriedade rural de seus pais, e uma semana na CFRC. São 13 alternâncias por ano que, ao final dos 03 anos, contabilizam 39. No período de alternância da CFRC, geralmente realizam-se as seguintes atividades⁶⁰:

Na propriedade:

- 1) Plano de estudo que abre a possibilidade de discutir com a família a sua realidade;
- 2) Planejamento de soluções;
- 3) Realização de experimentos na propriedade do aluno.
- 4) Aplicação de técnicas agrícolas nas culturas existentes;

⁵⁹ São temas relacionados aos temas geradores ou de interesse dos alunos, como drogas e sexualidade, por exemplo. São chamados profissionais que representam instituições ou entidades dos movimentos sociais para palestrarem e debaterem com a comunidade uma vez por semana nos dias de aula na CFR.

⁶⁰ Essas informações foram retiradas CASA FAMILIAR RURAL DE CAMETÁ. Proposta Pedagógica. Cametá/Pará. 2000.

- 5) Transmissão à comunidade do conhecimento adquirido através de palestras e dias de campo.

Na CFRC:

- 1) Discussão, com a participação dos educadores, para o levantamento dos problemas que foram detectados na realidade dos alunos;
- 2) Busca de novos conhecimentos para compreender e explicar os fenômenos científicos;
- 3) Práticas de campo através de experimentos e outras atividades práticas;
- 4) Estudo de fichas pedagógicas com conhecimento técnico integrado à formação geral (matemática, português, física, geografia, educação física, história);
- 5) Formação social e humana voltada para o trabalho comunitário.

A CFRC realiza junto com as famílias de seus alunos uma pesquisa participativa⁶¹ no início de suas aulas. São realizadas entrevistas com as famílias dos prováveis jovens que irão ingressar na CFR no intuito de conhecer e compreender a localidade onde vivem e a sua produção familiar — ou seja, o que plantam, quais as criações que existem em sua propriedade, como é realizado o escoamento e a comercialização dos seus produtos —, bem como os problemas enfrentados tanto na relação familiar quanto na sua produção agrícola. Essa pesquisa será a base para a elaboração do plano de formação⁶².

A pesquisa participativa realizada na CFRC também recebe a denominação de Diagnóstico Rápido Participativo (DRP); este diagnóstico irá nortear a construção da organização curricular. No DRP são realizados os seguintes passos:

Primeiro é realizado uma reunião em grupo para levantar uma ordem cronológica dos principais fatos marcantes para a vida dos agricultores, com isso se tem um resgate da história deste povo. O segundo passo é saber qual a renda familiar através de um questionário aberto realizado com o chefe da família. Neste são apontadas as principais fontes de renda e os problemas nas produções. O terceiro passo, em grupo ou individualmente é realizado um

⁶¹ Ver no Anexo um exemplo das informações coletadas, intitulada de *pesquisa participativa*.

⁶² É o planejamento dos 3 anos de curso dos alunos nas CFRs. São eleitos os temas geradores e os conteúdos prioritários a serem desenvolvidos nas diversas disciplinas que compõem o núcleo comum e o núcleo específico do currículo escolar. Este plano precisa ficar exposto nos murais da escola para que os alunos acompanhem os conteúdos trabalhados na sua formação.

levantamento dos maiores problemas na comunidade. O quarto passo é pegar todas as informações e sistematizar, com este processo feito se tem informações necessárias para a construção da grade curricular. O quinto e último passo é a apresentação do DRP e uma proposta de grade curricular baseado no DRP que é apresentado para a associação discutir e aprovar tanto o diagnóstico como a grade curricular (ALVES, 2005, p.15).

A relação dos assuntos prioritários retirados da pesquisa participativa ou DRP se convertem nos temas geradores que deverão ser relacionados a outros conhecimentos — daí seu caráter interdisciplinar, uma vez que ao eleger o tema, é necessário a interação com outras áreas das ciências, no diálogo constante no entendimento e apreensão de um determinado assunto. Por exemplo, sobre o tema *mandioca* existe toda uma teoria e uma técnica de manejo; ao se relacionar com outras áreas ele pode contribuir com a melhor percepção de seus conteúdos por parte dos alunos. Como bem exemplifica o ex-coordenador da CFRC: “ao plantar tantos hectares de mandioca, a área já é uma matéria de matemática e cada educador vai relacionando com a sua disciplina” (entrevista registrada em agosto de 2007).

Neste ano de 2007, os temas geradores são *mandioca*, *maracujá*, *lavoura branca*, *introdução ao solo*, *Sistemas Agroflorestais (SAF's)*, *plantas medicinais*, *horticultura I*, *certificação orgânica*, *solos I*, *artesanato*, *associativismo*, *agroindústria caseira*, *horticultura II*. Estes temas são desenvolvidos junto com outras disciplinas tanto do núcleo comum⁶³, quanto do núcleo específico⁶⁴, tarefa que os educadores intitulam de “colocação em comum”⁶⁵.

Na colocação em comum, divide-se a turma em grupos e faz-se uma síntese do que é comum em cada área. A metodologia proposta pelo monitor se dá a partir dos seguintes questionamentos: o que eu faço na produção? O que nós fazemos? Deste debate resultam as escolhas dos conteúdos, ou seja, é o resultado do plano de estudo. Das propostas em grupo são escolhidas as consideradas uma inovação de experimento, que serão referência para os demais trabalhos realizados nas propriedades dos alunos.

Todos os temas profissionalizantes ou temas geradores são estudados no contexto da multidisciplinaridade com as disciplinas de formação geral, partindo-se sempre do tema técnico. Alguns temas

⁶³ São as disciplinas em comum com o currículo das escolas regulares como História, Geografia, Educação Física, Matemática e Língua Portuguesa. É uma exigência da SEDUC que tais disciplinas constituam o currículo das CFRs.

⁶⁴ São os conteúdos profissionalizantes decorrentes da pesquisa participativa ou DRP.

⁶⁵ A colocação em comum faz parte dos instrumentos pedagógicos trabalhados nos CEFFAS. São os conteúdos em comum para todas as disciplinas tendo como base os temas geradores.

profissionalizantes com conteúdo mais extenso foram vistos durante mais de um ano (solos, bovinos, administração e planejamento, saúde), tendo sido estudados de forma parcelada durante os três anos. O mesmo acontecendo em cada ano onde cada tema, algumas vezes, é abordado em mais de uma semana de estudo na CFRC. Os temas profissionalizantes são considerados temas geradores a partir dos quais serão estudadas as disciplinas de núcleo comum, portanto as cargas horárias dos temas profissionalizantes estão conjugadas com a carga horária das outras disciplinas, conforme o contexto da multidisciplinaridade segundo a pedagogia da Alternância das CFRs. As disciplinas do núcleo comum são trabalhadas em sala de aula e no período em que o jovem está na propriedade. (retirado da estrutura curricular da CFRC - dez de 2000).

Os temas propostos nas aulas na CFRC estão relacionados à realidade do município de Cametá⁶⁶, que se constitui das áreas de ilhas⁶⁷ e de terra firme⁶⁸. No entanto, os monitores⁶⁹ trabalham com as culturas agrícolas das duas realidades, privilegiando um conhecimento diversificado nas suas aulas, uma vez que geralmente os alunos têm contato com ilhas e terra firme. Para os pais de alunos é interessante que seus filhos tenham contato com as duas realidades do município, pois isto facilitaria o investimento da família nas duas áreas de cultivo.

Ao entrar em contato com o plano de estudo na CFRC é o momento em que os alunos vão para as suas propriedades e retornam para a escola com suas diversas experiências, dúvidas e experimentos que já realizam na sua moradia; é o momento da socialização dos saberes e o monitor é o animador deste momento pedagógico, elegendo junto aos alunos as técnicas que conseguem dar respostas às necessidades enfrentadas:

É o momento da inovação de tecnologia, a partir das experiências já realizadas pelos alunos junto com sua família. O que se pretende com a formação da CFRC é a sustentabilidade, é o entendimento da dinâmica na propriedade, é ter uma produção sustentável, e aumentar a renda. No que se refere à perspectiva da formação integral dos alunos, o que se espera é a participação na comunidade, ou seja, o

⁶⁶ A população que vive na área rural do Município de Cametá representa 58,57%, enquanto que a da urbana é de 41,43%. Este quadro facilita para que a atividade econômica predominante do município seja a agricultura, seguida pelo comércio e o extrativismo vegetal (palmito e açai). A zona rural compreende as regiões das ilhas e a de terra firme. A das ilhas compreende aproximadamente 46,5% da área do município a região da terra firme compreende aproximadamente 36,4% da área municipal (MENDES: 2005).

⁶⁷ A região das ilhas é formada por mais de 100 ilhas situadas ao longo do Rio Tocantins, com o seu sistema de produção baseado no extrativismo do fruto e do palmito do açai.

⁶⁸ A área de terra firme, situada à margem esquerda do rio Tocantins, conhecida por ser onde se localiza a sede municipal e pela qual passam duas estradas: a que vai para o sul, em direção a Tucuruí e a que parte para o norte, em direção ao município vizinho de Limoeiro de Ajuru, apresenta como produção básica a cultura da mandioca, seguida do cultivo da pimenta-do-reino.

⁶⁹ Monitor é o nome dado aos professores responsáveis pelas disciplinas técnicas na área da agricultura.

envolvimento político, compreender a necessidade do engajamento e da criação de novas organizações ou mesmo fortalecer as já existentes” (Alfredo Borges, 37 anos, agrônomo).

A avaliação do curso leva em consideração todo o processo vivenciado pelos alunos. Por meio dos instrumentos utilizados na pedagogia da alternância, avalia-se a elaboração do plano de estudo, a participação nas aulas, os experimentos realizados na moradia e a participação comunitária⁷⁰. São realizados testes escritos, a fim de se avaliar o desempenho dos alunos no desenvolvimento do texto escrito. As avaliações realizadas em cada disciplina têm peso igual de 100% e as notas são convertidas em conceitos: Excelente (E), Bom (B), regular (R) e Insuficiente (I). Os alunos que ficam em recuperação precisam participar das mesmas atividades em outras turmas para reverterem seus conceitos, mas nunca houve caso de reprovação na CFRC até então.

A avaliação na pedagogia da alternância não tem como base as notas. Nesta experiência, tanto os monitores quanto os alunos sabem quais são as suas dificuldades e seus processos, pois isto é compartilhado em todas as atividades realizadas, nas conversas que acontecem em sala de aula e no final das atividades de campo. A avaliação é a busca de diagnóstico das deficiências do ensino ou do aluno:

Na alternância os alunos são engajados no processo de sua própria avaliação, através de uma variedade de meios que incluem estabelecimentos de metas a serem alcançadas, determinação de educadores e educandos. (ALMADA, 2005, p. 56).

Os temas gerados a partir das demandas das localidades, principalmente os referentes à produção agrícola, são retornados às famílias para serem realizados como experimentos, tendo os jovens como os mediadores deste processo.

Na CFRC, a formação é de ensino fundamental com um núcleo de base nacional comum, trabalhados nos ciclos de aprendizagens⁷¹. A escola foi reconhecida pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) através da portaria número 0747/2002-GS.

Vale ressaltar que a CFRC, como uma experiência em alternância, possui por princípio pedagógico a utilização dos instrumentos pedagógicos citados anteriormente.

⁷⁰ São as atividades das quais os alunos participam em prol da sua comunidade, como mutirões e participação em associações, entidades políticas e religiosas.

⁷¹ Nas CFRs não se trabalha com séries e sim ciclos de aprendizagens, em cada ciclo existem diversos conteúdos, tanto do núcleo específico quanto do núcleo comum.

No entanto, estes instrumentos só foram utilizados durante os quatro primeiros anos do projeto da CFRC, período em que a APACC aplicou investimentos nos cursos de formação e na seleção de monitores⁷² que conheciam a proposta em execução. Atualmente, a escola está diante de um grande desafio que consiste precisamente na rearticulação da concepção da pedagogia da alternância, sobretudo no que se refere à aplicação de seus instrumentos.

Estamos em um processo de reorganização para o funcionamento efetivo da pedagogia da alternância e de reativação dos instrumentos pedagógicos e atividades práticas de campo relacionadas aos temas geradores — aqui é um laboratório para aprimorar a técnica relacionando teoria e prática. (Priscila Alves, 28 anos, Pedagoga).

A CFRC atualmente só está utilizando o caderno de acompanhamento que os alunos alcunham de “fuxiqueira”, visto que é por meio deste instrumento pedagógico que monitores e coordenadores pedagógicos informam aos pais acerca do comportamento dos alunos, principalmente quando estes infringem as regras de convivência na escola.

Outro desafio a ser enfrentado pela CRFC diz respeito à construção dos temas geradores voltados ao caráter técnico: as discussões não têm levado em consideração as problemáticas decorrentes da questão do gênero, elemento importante na formação integral do ser humano; concepção esta, aliás, propagada nos documentos consultados da ARCAFAR e CFRC. Deve-se considerar que ao não se tratar conteúdos referentes ao convívio dos alunos como namoro, casamento e outros relacionados ao tema gênero, provoca-se um distanciamento entre escola e alunos — e estes podem não se reconhecer neste espaço que prima pela valorização da experiência de seus sujeitos.

Voltar os olhos para as diferenças que ocorrem na dinâmica escolar pode ser um dos caminhos para se consolidar o processo pedagógico da alternância, que possui no tempo de convivência dos seus alunos, no seu cotidiano, um aprendizado particular.

3.2 DA CASA DA ESCOLA A CASA DE MORADIA: CARACTERIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA CFRC

⁷² Monitores para a ARCAFAR são todos os educadores que estão envolvidos na pedagogia da alternância.

A CFRC foi fruto da articulação entre APACC e os movimentos sociais rurais do município de Cametá que, visando uma escola diferenciada das que já acontecem no meio rural, vêem na proposta da Pedagogia da Alternância uma possibilidade de ter uma educação que de fato seja para os sujeitos do campo e que reconheça seus saberes e suas experiências, além de possibilitar uma educação que contribua com a melhoria de vida social e econômica do produtor rural.

Neste contexto, iniciou-se no ano de 2000 a construção da CFRC na comunidade de Mataquiri, na Estrada do Coco km 3, travessa Gurupá S/N. Está distante a 4 km do centro da cidade, com uma área de 8ha, distribuídas em 200m de frente e 400m de fundo, rodeada de árvores e de pequenas propriedades intituladas de sítios⁷³ por seus moradores. A inauguração da CFRC ocorreu no dia 29 de janeiro de 2001.

A escola possui um amplo espaço com seis casas construídas, sendo que cinco em estilo que lembram sobradinhos e uma de um compartimento, que é destinado às mulheres. As cinco casas que são ocupadas pelos homens no período de alternância possuem dois andares: o andar superior se constitui de um grande salão que é utilizado como quarto; já o andar térreo se compõe de uma pequena área, que muitas vezes também é transformada em lugar para dormir, e do banheiro coletivo.

A casa onde ficam alojadas as mulheres é diferenciada e de menor espaço. Foi construída para um pequeno número de alunas — isto é percebido devido à diferença do alojamento dos homens. Desde o início das aulas no ano de 2001, poucas alunas procuram matricula⁷⁴ na escola e ainda percebe-se uma desistência significativa por parte das mesmas. Segundo o caseiro (funcionário da CFRC), que trabalha na escola desde a sua fundação, “o alojamento é pequeno porque são poucas as mulheres [na escola] e era necessário ter um espaço só para elas”.

Durante todas as etapas da pesquisa de campo fiquei no alojamento das mulheres. Em uma das conversas com as alunas, perguntei sobre a casa que ocupam na escola durante a alternância, elas disseram que é suficiente e que se acostumaram a viver naquele espaço destinado a elas. Os móveis da casa são as redes e em uma cadeira com todos os materiais de higiene pessoal.

⁷³ Utilizarei o significado de sítio designado por Woortmam (1997) como uma parcela de terra, onde se localiza a casa, o lugar da família.

⁷⁴ Ver Capítulo V para mais detalhes sobre a evasão, participação e acesso das mulheres à CFRC.



Foto 1: Alojamento dos homens e das mulheres
Foto: Márcia Lopes – Pesquisa de campo/set/07

O espaço de funcionamento da escola possui uma área para cozinha e refeitório, 02 salas de aula, 01 biblioteca, 01 sala para a coordenação e educadores. Nas instalações da CFRC existem 09 galpões para criação de galinha, 01 apiário com 10 caixas de abelhas, 01 garagem para depósito, uma área de 50m² de Sistemas Agro Florestais (SAFs) com plantações de teca, paricá, graviola, cedro, mogno e jatobá, 300 pés de pimenta do reino e 04 samaúma e castanheiras em uma área em frente à escola, denominada de bosque.

A CFRC possui um espaço apropriado para desenvolver as suas atividades de campo, nas suas áreas de hortas, plantios, instalações para criações e de lazer, com destaque para o campo de futebol. Essa atividade, inclusive, é um momento de muito envolvimento dos alunos, que esperam ansiosos o jogo de futebol, que acontece no dia oficial⁷⁵ do lazer, a quarta feira, a partir das 16:00h. Nesta hora saem correndo para o campo formando as equipes e disputando animado o jogo.

A proposta da educação em alternância prevê em cada mês uma semana para o tempo escola. Nestes dias, os monitores e coordenadores pedagógicos precisam distribuir o tempo entre as disciplinas específicas, as de campo e as atividades noturnas, restando pouco tempo para o lazer, principalmente para o futebol. Geralmente os alunos não cumprem a regra de se jogar somente na quarta feira, de modo que em qualquer momento quando os monitores e coordenadores saem da escola, os alunos imediatamente pegam a bola e vão para o campo jogar. O jogo de futebol é realmente um momento que os alunos se unem pelo lazer.

⁷⁵ Toda quarta feira, no final da tarde é o dia institucionalizado pela escola para o lazer livre, ou seja, os alunos podem escolher suas brincadeiras. Na maioria das vezes, os homens jogam futebol e as mulheres ou ficam assistindo ao jogo ou vão para o alojamento conversar.

As mulheres raramente jogam futebol; segundo uma das alunas entrevistadas, “os meninos não gostam que agente jogue, estão o tempo todo do futebol disputando, se erramos eles nos chamam a atenção”⁷⁶. No seu tempo livre, as alunas preferem ficar no seu alojamento conversando sobre os namorados e suas famílias, ou ainda estudando.

Os horários das atividades escolares são distribuídos pela parte da manhã: as duas classes de alunos (5ª turma e a 6ª turma) ficam cada uma em sua sala de aula das 8:00h as 12:00h, tendo aulas das diversas disciplinas que compõem o núcleo comum, como História, Geografia, Matemática, Português e Educação Física. No horário da tarde, das 14:00h às 16:00h, estão em contato com as teorias relacionadas com a agricultura; e a partir das 16:00h, com a parte prática dos campos experimentais⁷⁷.

Desde o ano de 2001, quando iniciou a CFRC, segundo as informações de Alfredo Borges, participante deste processo como coordenador geral no período de 2001 a 2005, “durante a noite havia o reforço escolar nos conteúdos e noites culturais, filmes, treinavam peça teatral para o encerramento ou mesmo o descanso, devido o dia puxado de atividades”. Essas atividades enfraquecem⁷⁸ com o fim dos recursos da comunidade europeia gerenciada pela APACC, responsável por pagamentos dos monitores das disciplinas técnicas e demais despesas⁷⁹. Os professores da prefeitura local — que a partir de 2005 se tornam os monitores do projeto — na maioria das vezes não compreendem a proposta e os instrumentos da Pedagogia da Alternância e por isso não se envolvem com atividades além da sala de aula, ficando o horário noturno à mercê dos alunos⁸⁰.

Na alternância dos meses de fevereiro e maio do ano de 2007, no horário noturno, os alunos criam suas próprias atividades: geralmente assistem filmes de ação no salão do refeitório, ficam ouvindo músicas⁸¹, participam de rodas de conversas — geralmente só os homens falando das namoradas ou de meninas das suas localidades

⁷⁶ Aluna em conversa sobre o futebol - maio de 2007.

⁷⁷ Neste momento os alunos vão para as plantações, hortas e ficam cuidando das pequenas criações.

⁷⁸ Não acontecem na mesma frequência que antes.

⁷⁹ Materiais necessários para o andamento do projeto, desde a alimentação à locação de filmes, montagem de cenários para peças teatrais e outras atividades culturais.

⁸⁰ Os monitores da CFRC não recebem para trabalhar no horário noturno, antes (período de 2001 a 2004), se responsabilizavam, devido ao comprometimento com a proposta pedagógica, ou mesmo negociavam em troca de folgas. Os professores da prefeitura nos meses de fevereiro e maio de 2007, momento em que estive acompanhando as atividades na CFRC, não ficavam na escola no período da noite.

⁸¹ As músicas que os alunos ouvem são brega e tecnobrega.

que estavam “a fim de paquerar”; não ouvi nenhum comentário sobre as duas alunas⁸² que estavam estudando na escola.

A partir do mês de setembro de 2007, com a entrada de dois novos monitores e a com saída do caseiro (funcionário da CFRC que morava no local com sua família), os monitores passam a estar presente no período noturno e obedecer a uma escala de horário para dormir na escola e organizar atividades⁸³ com os alunos no período noturno.

Com o objetivo de rearticular a Pedagogia da Alternância na CFRC, os monitores participaram de cursos de capacitação⁸⁴ em um evento promovido pela ARCAFAR à todos os monitores das CFRs no Pará⁸⁵. Este evento foi impulsionador para a rearticulação das reuniões de avaliação⁸⁶ ao final de cada alternância e para a retomada dos instrumentos pedagógicos. Até o momento de conclusão da pesquisa de campo, o único instrumento reativado de fato foi o caderno de acompanhamento, o qual os alunos, como já foi dito, intitulam de “fuxiqueira”.

Os alunos da CFRC acordam geralmente às 06:00h da manhã, vão tomar banho e ligam o aparelho de som que trazem de suas casas para a escola, em volume alto, de modo que todos que estão nas dependências da escola possam ouvir. Às 07:00h tomam café com pão e as 8:00h os professores chegam para começarem as aulas. Quando começa o horário das atividades, os professores tocam o sino, como sinal de que já vão iniciar as atividades. Nunca se pode tocar o sino por brincadeira, pois é uma das formas de comunicação para a cozinheira anunciar a hora da alimentação e para os professores avisarem sobre o início das aulas.

O tocar do sino é praticado por outras escolas em alternância como na EFA Bom Tempo em Minas Gerais, que às “6:00h da manhã, ao tocar o sino os alunos deverão estar de pé e cumprir uma série de atividades, como realizar a limpeza dos seus

⁸² Nos meses de fevereiro e maio de 2007 só duas alunas estavam freqüentando as aulas. No mês de setembro outras duas que eram consideradas desistentes voltaram a estudar na CFRC.

⁸³ Depois do jantar, iniciam as atividades sob a coordenação do monitor. Nos dias em que estive presente, os alunos assistiram a um filme “um dia depois de amanhã”, palestras sobre associativismo ou mesmo reforço de um assunto que não foi totalmente esclarecido no horário da aula.

⁸⁴ Curso sobre os instrumentos didáticos da Pedagogia da Alternância.

⁸⁵ Atualmente no Pará são 19 CFRs em funcionamento nos municípios de Alenquer, Baião, Brasil Novo, Cameté, Capitão Poço, Conceição do Araguaia, Curuá, Gurupá, Igarapé Miri, Medicilândia, Mocajuba, Óbidos, Pacajá, Santarém, Sta. Maria das Barreiras, São Félix do Xingu, Uruará e Tucuruí (Folder da ARCAFAR: s/d).

⁸⁶ É um momento de avaliação do que aconteceu durante o tempo escola, em que participam alunos, monitores e uma representação da associação da CFRC.

dormitórios e auxiliar na preparação do café da manhã” (LIMA, 2004, p.61). Essas atividades também são praticadas pelos alunos da CFRC.



Figura 02: O sino
Foto 2: Márcia Lopes (maio 2007).

Os alunos da CFRC são filhos de agricultores e/ou pescadores⁸⁷. Ficam sabendo da seleção através dos cursos de extensão da APACC⁸⁸ ou ainda em rádios comunitárias, nas missas e reuniões de comunidade⁸⁹. Todos os candidatos participam de uma seleção. Esta se dá através de uma Pesquisa Participativa ou Diagnóstico Rápido Participativo (DRP) realizado pelos monitores, onde se traça um pequeno diagnóstico da família e da unidade de produção.

Os critérios para o acesso dos alunos à escola estão relacionados à avaliação dos monitores e da associação, que leva em consideração as seguintes questões: se o aluno gosta da agricultura, qual o seu conhecimento da propriedade⁹⁰, o que espera da CFRC, se seus pais se interessam em ser sócios da associação. Esta avaliação é fator obrigatório para os alunos se matriculem na escola. Os jovens selecionados precisam ter concluído a 4ª série, ter 15 anos completos e morar na propriedade da família. Poucas mulheres procuram vagas na escola, segundo o ex-coordenador da CFRC “todas que já procuraram a escola tiveram vaga garantida. Existe uma preferência dos pais em garantir vaga aos filhos homens e as mulheres vão para a cidade estudar, trabalhar em

⁸⁷ Em conversa com alunos em sala de aula apenas três alunos se identificam como filhos de pescadores. Estes vêm da região das ilhas.

⁸⁸ A APACC realiza curso de formação para agricultores e nos períodos de matrículas para novas turmas na CFRC, essas vagas são divulgadas para os filhos dos agricultores matriculados nos cursos.

⁸⁹ São reuniões de grupo de jovens do futebol, associações de moradores, clube de mães.

⁹⁰ Propriedade está relacionada à área de moradia, ou seja, a casa e as áreas dos sistemas de produção (roça, criação de animais, pasto, etc.)

casa de família ou ficar ajudando nas tarefas domésticas”⁹¹ (entrevista realizada no dia 21/08/07).

A decisão acerca de qual dos filhos serão matriculados fica a cargo do pai, na maioria das vezes o chefe da família. Como a formação escolar na CFRC está relacionada à área da agricultura, uma questão importante diz respeito ao processo de sucessão à posse da propriedade. Em pesquisa realizada por Abramovay (1998) no município de Saudade, no Estado de Santa Catarina, em 53 estabelecimentos entrevistados sobre o tema de sucessão, o autor destaca a preferência dos pais pelo filho mais velho e homem, ou seja, um viés fortemente masculino na sucessão.

Abramovay (1998) aponta em seu trabalho uma questão de poder que está em jogo: embora as mulheres participem do trabalho na propriedade, em “condições iguais” as dos homens, elas não têm qualquer acesso às tarefas que envolvam algum grau de responsabilidade e tomada de decisão. Essas tarefas não vêm acompanhadas do poder de escolha (por exemplo, sobre o que plantar), pois o que importa é que as mulheres participem de alguma forma do trabalho sem, no entanto, relacioná-las ao poder de decisão⁹².

Segundo o presidente da ARCAFAR/Pa “nas CFRs no Pará a maioria dos alunos são homens, geralmente os pais se opõem ao internato feminino e preferem suas filhas assumindo o trabalho da casa”⁹³. As alunas que continuam estudando na CFRC destacam o apoio das suas famílias aos seus estudos.

Os alunos que estão estudando na CFRC provêm da região do Baixo Tocantins, que pertence principalmente aos municípios de Cametá e Oeiras do Pará⁹⁴. Na turma do município de Cametá, a maioria dos alunos vem das localidades de Tabatinga Médio e baixo do distrito de Juaba, Rio Anauerá, Várzea São José, Colônia de Jutafba, Canaraua e Ponta Grande; já os alunos da turma de Oeiras do Pará são das localidades de Rio Branco, Vila Jacarequara, Rio Pruana, São Sebastião, Sítio Nazaré, Arioca e Sitio Nova esperança.

Os alunos vêm de suas localidades para a CFRC. Geralmente saem na madrugada do domingo, para chegarem na segunda feira pela manhã. Um destaque para

⁹¹ Sobre as escolhas dos alunos e alunas haverá um tópico do capítulo V sobre essa questão.

⁹² Sobre o assunto, consultar PANZUTTI, N. da P. M. *Mulher rural: eminência oculta. Informações econômicas*. São Paulo, v.6, n.3, p. 9-22, 1996.

⁹³ Entrevista concedida em agosto de 2007

⁹⁴ Por ser um município onde a APACC realiza as atividades de Extensão Rural e saúde preventiva para mulheres, foi feito uma parceria com a prefeitura de Oeiras para atender 40 jovens do município em uma turma na CFRC. Está tramitando junto à SEDUC a construção de uma CFR em Oeiras.

os moradores de Oeiras do Pará, que saem às 23:00h do domingo de barco e chegam as 6:00h da manhã, perfazendo um total de sete (07 horas). Os alunos de Tabatinga Médio dependem do igarapé encher para a rabeta⁹⁵ sair; às vezes precisam viajar às 20:00h do domingo para a chegada às 05h da manhã da segunda-feira. Todos os alunos vêm nas embarcações que atravessam as águas do rio Tocantins até o trapiche da cidade de Cametá.

Na rua 13 de maio, no centro da cidade, onde estão situadas as agências bancárias (BASA e BB e Caixa Econômica), em meio à movimentação “tempestuosa” do ir e vir das pessoas em horário de compras na feira, o carro som anunciando os produtos à venda, as bicicletas, carros e motos que se unem aos transeuntes, criando um clima agitado. É neste cenário que os alunos chegam para tomar o trator que sai às 08h com destino a CFRC. Antes de subirem à carroça acoplada ao trator, porém, os estudantes aproveitam para comprar biscoitos e material de higiene pessoal nos (pequenos) mercados do centro da cidade de Cametá. Na bagagem, além das malas e bolsas com objetos pessoais, levam também sacos de feijão e farinha — um modo de contribuir na alimentação da casa.

Em uma segunda feira⁹⁶ de início da alternância na CFRC, fui ao trapiche esperar os alunos. Cheguei as 05h da manhã e após 15min de espera, os grupos de alunos⁹⁷ começaram a chegar, sempre rindo, brincando uns com os outros, mesmo com a aparência de cansaço. Quando me viam, vinham ao meu encontro com sorrisos em um gesto de boas-vindas. Ao amanhecer, tomamos café em uma barraquinha na feira e ficamos passeando até às 7:30, quando caminhamos ao encontro do trator, que saiu as 8:00h. Fomos trafegando na cidade com muita animação: os alunos iam cantando, contando histórias, paquerando as meninas que passavam, até chegarmos à escola. Em uma velocidade acelerada⁹⁸ saem do trator rumo aos alojamentos, amarram suas redes, firmam seus lugares⁹⁹ e seus pares¹⁰⁰ com quem irão conviver durante o tempo escola. Será uma semana de aulas de tarefas de campo, de lazer, de esporte, de muitas conversas e trocas de experiências.

⁹⁵ É uma espécie de canoa com um motor, muito comum na região Tocantina.

⁹⁶ Essa segunda feira foi na alternância do mês de maio.

⁹⁷ Na maioria das vezes os alunos da mesma localidade viajam juntos.

⁹⁸ Geralmente querem escolher em qual casa irão se alojar, como são cinco, os alunos querem sempre aquela que costuma ficar e para demarcar o seu lugar precisam chegar primeiro.

⁹⁹ O alojamento que irão morar durante uma semana.

¹⁰⁰ Os amigos que irão dividir o espaço durante uma semana. Geralmente são os da mesma localidade.



Figura 3: área dos alojamentos
Foto 3: Márcia Lopes maio de 2007

A CFRC, nesta semana, para os alunos é o seu lugar de moradia. Como irão conviver em coletividade, dividindo a mesma casa, precisam cumprir certas regras. Toda a turma no seu primeiro dia de aula constrói as regras junto com os monitores: “Como estão iniciando as aulas, falamos sobre as regras dos outros anos e sobre a necessidade das mesmas, aí os novos estudantes vão mantendo umas e criando outras” (Joel, monitor da CFRC, maio de 2007).

Na secretaria da escola, as regras estão fixadas no quadro de aviso. Tem o título de “regras construídas pelos alunos da CFRC”.

Primeiramente, no que se refere aos horários, as regras são as seguintes: café da manhã das 7:00h às 7:30h; merenda das 10:00 às 10:10; almoço das 12:00h às 12:30; intervalo do almoço das 12:30 às 14:00h; jantar das 19:00h às 20:00h; horário de recolher ao alojamento às 22:00h.

As regras de comportamento são:

- 1- Preservar a CFR, tendo cuidado com todo e qualquer objeto.
- 2- Todos têm responsabilidade do crescimento do nome da CFR de Cametá, cumprindo suas obrigações.
- 3- Deverá ser respeitado o ambiente da CFR, sendo um local familiar.
- 4- Deve ser cumprido o horário acima citado em caso de algum aluno não cumprir estes horários será chamado e levará a sinalização de acordo com a gravidade.
- 5- Deverá qualquer pessoa ser respeitada na CFR, independentemente da sua religião, do modo de pensar ou da sua opção política.

- 6- O aluno deve ter um bom comportamento na sala de aula, que venha a construir o conhecimento de todos, se o aluno não tiver o comportamento adequado e que não venha a construir um conhecimento, será chamado e penalizado de acordo com a gravidade do fato.
- 7- Os alunos terão o prazo máximo de chegada na terça feira à tarde, recebendo assim a presença da alternância. A partir deste prazo citado acima o mesmo terá falta.
- 8- O namoro é proibido na CFRC. Só será permitido por consenso da associação e dos pais dos alunos envolvidos.

Os alunos que não obedecem às regras têm faltas cometidas e isto resulta na perda de pontos, podendo os jovens assumirem uma série de punições e até serem expulsos da CFRC. Ainda nas regras da escola, existe o item das penas e das pontuações submetidas a cada ato de infração.

- O aluno estando nas dependências da CFR, que chegar à sala de aula com atraso e faltar à atividades de campo repetidas vezes, sem quaisquer justificativas, terá retirado de seu crédito 1 ponto e pagará 1 dia de trabalho na CFR fora da sua alternância de aula;
- A quebra de qualquer objeto pertencente à CFR também será uma falta cometida pelo aluno e resultará em retirada de 4 pontos e 2 dias de trabalho fora da sua alternância;
- Saída da CFR sem autorização dos pais e sem a comunicação às pessoas que trabalham na CFR, trará para o aluno a perda de 2 pontos e 1 dia de trabalho na CFR fora da alternância de aula;
- Consumo de bebidas alcoólicas dentro da CFR acarretará ao aluno a perda de 4 pontos e 2 dias de trabalho fora da alternância de aula;
- Agressão aos colegas ou a qualquer outra pessoa dentro da CFR, terá o aluno 4 pontos perdidos e 2 dias de trabalho fora da alternância de aula;
- Não cumprimento das tarefas como falta feita pelo aluno, trará a perda de 4 pontos e 4 dias de trabalho fora da alternância de aula.

A permanência dos alunos em uma semana na CFRC é permeada por uma série de regras e normas rígidas, como foi identificado também por Lima (2004) em espaços semelhantes ao por mim estudado, o que assemelha a experiência da EFA a um presbitério ou talvez a um quartel. Na CFRC, por exemplo, a cada infração cometida, existem regras a cumprir, geralmente é através da capina de uma área nos intervalos em que os alunos deveriam estar descansando. No final do texto referente às normas está escrito “O aluno terá como início de crédito 10 pontos se o aluno chegar a zero ele estará convidado a se retirar da CFR, e a todas as faltas a família do aluno receberá uma carta da CFR com os motivos da falta do aluno” (regras de convivência CFRC-S/D).

Não existe um documento que as legitime, mas as regras são uma prática das experiências na Pedagogia da Alternância, principalmente nas EFAS e CFRs. Ferraço (2004) apresenta a discussão dos sujeitos da escola que são reduzidos da sua diversidade à unidade, discursos que generalizam o múltiplo e só conseguem ver o único, discursos que tentam pintar os sujeitos de uma única cor.

Considero as punições e a descrição das regras uma forma de não responder às diversidades pertencentes aos jovens alunos que não são apenas sujeitos individuais: “Não é possível dissociar sujeito individual de sujeito coletivo. Cada um desses sujeitos individuais-coletivos está atravessado pelos vínculos sociais que lhe são comuns” (FERRAÇO, 2004, p. 81).

Punir um aluno com a capina é uma forma de desconsiderar sua relação com este instrumento da produção familiar, extremamente importante aos agricultores familiares daquela região; ou seja, os seus vínculos sociais e culturais comparados a um ato de subvenção, de infração que, em repetidas vezes, pode lhe render um afastamento para sempre da escola.

No entanto, para alguns alunos existe uma aparente “aceitação” de tais regras¹⁰¹. Nas semanas em que estive na escola não foram cometidas, pelo menos aos olhos da coordenação pedagógica e demais profissionais da escola, tais infrações. Mas já houve casos de expulsão de dois alunos que chegaram à pontuação máxima. Percebi que os alunos têm medo de serem expulsos ou punidos e por isso evitam causar “problemas”.

No período em que estão na escola, os alunos são responsáveis pela limpeza do alojamento em que estão morando, por lavar o seu prato e limpar o refeitório. A cada

¹⁰¹ Conversando com um grupo de cinco alunos em maio de 2007, eles pontuam a necessidade da existência das regras. Devido a alguns jovens não respeitarem os monitores e não quererem participar da limpeza. A regra é uma forma de organizar a casa.

dia é escolhido um aluno que ajudará as cozinheiras¹⁰² no preparo da alimentação, limpeza e distribuição da comida durante os intervalos das aulas.

É interessante observar que os alunos se divertem nessas atividades rotineiras. A cada final de uma refeição é preciso lavar o prato, copo, colher. Os alunos disputam na brincadeira do “par ou ímpar” e quem perder fica responsável por lavar a louça; às vezes, um jogador chega a lavar os pratos de todo os alunos quarenta (40) da escola.

As atividades rotineiras como buscar água, ou a caminhada para a escola, conseguem ser transformadas em espaços prazerosos de conversas, brincadeiras, de estar junto com outros jovens. Apesar dos limites de suas condições materiais, os jovens estão reinventando formas de lazer e de cultura, e com isso, quebram a dureza e a rotina do trabalho de campo (SALES, 2006, p.246).

Essa reinvenção da prática cotidiana demonstra que o lugar da escola é um espaço em que os jovens se reúnem e recriam relações de proximidade. Por exemplo, em alguns momentos os alunos homens se abraçam e, brincando, trocam sinais de afeto. Uma característica que me chama a atenção é o humor constante, sempre estão rindo, fazendo piadas, se divertem mesmo diante de um dia intenso de atividades de sala de aula e de campo na CFRC.

E para compreender as questões¹⁰³ que emergem no convívio entre os alunos na CFRC é preciso ir além do espaço escolar, ou seja, conhecer as famílias para que se possam analisar as relações de gênero como instância que está presente nos diversos lugares¹⁰⁴, inclusive, quando se divide o trabalho de campo, ou quando estão brincando e essas socializações influenciam nas suas decisões e posturas travadas no cotidiano tanto da escola quanto no estabelecimento familiar.

E sobre o estabelecimento familiar como espaço de relações que produz e reproduz valores sociais e culturais, tanto no que se refere ao papel do homem quanto da mulher, este será o foco de discussão do próximo capítulo.

¹⁰² Na semana que os alunos estão na escola é contratada outra cozinheira paga pela associação da CFRC para ajudar na preparação do alimento. A funcionária fica em uma das casas durante a semana. Geralmente prefere ficar sozinha, pois acorda cedo para preparar o café dos alunos.

¹⁰³ Gênero, namoro, casamento e profissão.

¹⁰⁴ Os lugares ao qual me refiro é a família e a CFRC.

4 ESTABELECIMENTO FAMILIAR: LUGAR DE TRABALHO DE MULHERES, HOMENS E CRIANÇAS.

Este capítulo é resultado das visitas realizadas a seis famílias¹⁰⁵ que têm mulheres que tiveram ou possuem acesso a CFRC. Visitar os estabelecimentos familiares significou para mim entrar em cada mundo particular, com suas sabedorias, histórias de encantados¹⁰⁶, paisagens exuberantes e uma organização familiar que, apesar de hierárquica, considera a sutileza de quem opina, como aconteceu com as mulheres com que encontrei nesses dias de muito aprendizado para uma recém pesquisadora.

Os estabelecimentos familiares visitados estão localizados na região do Baixo Tocantins, nos municípios de Cametá e Oeiras do Pará¹⁰⁷, que é considerado uma área de ocupação antiga (MOURÃO: 2000). Nessa região as famílias em sua maioria, inclusive as pesquisadas, vivem em áreas rurais e sobrevivem da agricultura e do extrativismo do açaí.

No município de Cametá a população rural representa (58,57%), enquanto que a urbana é de (41,43%). A atividade econômica predominante do município é a agricultura, comércio e o extrativismo vegetal (palmito e açaí). A zona rural compreende as regiões das ilhas e a de terra firme. A das ilhas ocupa aproximadamente 46,5% da área do município e a região da terra firme compreende 36,4% da área municipal (MENDES, 2005 p.182).

¹⁰⁵ O conceito de família trabalhado nessa dissertação está relacionado à contribuição teórica de Durham (1983) que afirma que famílias humanas, em sociedades, significam o estabelecimento de vínculos sociais entre os filhos de uma mulher e homens determinados. Esses vínculos são criados através de representações de idéias, sistemas e símbolos, que são instrumentalizados pelo casamento. Usarei esse termo, devido, ser a situação encontrada pela maioria das famílias entrevistadas. Mas destaco que em duas situações a relação, para usar uma terminologia de Durham (1983), são de matrifocais, isto é, formadas por mães e filhos.

¹⁰⁶ A matinta-perera que assovia próximo ao ouvido quando uma pessoa não crê na sua existência ou mesmo desdenha, a cobra norato que é grande e preta, chega até a parar um barco e o navio que aparecia em frente a cidade de Oeiras com uma luz muito forte e de repente desaparecia. Essas Histórias foram contadas por uma das entrevistas que reside às margens do rio Anuerá em Oeiras do Pará.

¹⁰⁷ A população de Oeiras do Pará é estimada em 2004 com 25 619 habitantes. Possui uma área de 3931,859 km². Esse município fica localizado ao nordeste do Pará, na micro-região do Baixo Tocantins, limitando-se ao norte com o Rio Pará, a oeste com Bagre, ao sul com os municípios de Mocajuba e Baião e a leste com Limoeiro do Ajurú e Cametá. Segundo o IBGE (2000), a população oeirense está estimada em 23.252 habitantes, o que corresponde a aproximadamente 3.500 famílias. Desses habitantes, 34,31% vivem na zona urbana e 65,69%, na zona rural. O município ainda tem como atividades econômicas básicas o extrativismo vegetal (madeira, açaí e palmito) e animal (pescado e mariscos), e a agricultura com o cultivo da mandioca.

A maioria da população do Baixo Tocantins reside em áreas rurais e sobrevive da agricultura. A terra representa mais que um valor econômico e é de fundamental importância para a reprodução da unidade de produção e consumo. “Representa a manutenção das tradições, do saber acumulado culturalmente, da religiosidade de organização do trabalho com suas características próprias” (MOTA, 1990, p. 96).

As famílias entrevistadas pertencem ao segmento social denominado agricultura familiar, compreendido como resultados de trajetórias diferentes, daqueles que, por diversos interesses, querem assim ser socialmente reconhecidos (NEVES: 2000). Em que pese as variadas discussões em torno do tema, uma das suas características centrais está na relação dos agricultores com a terra. Para efeito de definição, a agricultura familiar corresponde às formas de organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas.

As atividades produtivas e a gestão do estabelecimento tomam por base a vinculação dos membros da família. Esta é a condição fundamental de sua distinção frente aos empresários agropecuários, cuja exploração se assenta no trabalho assalariado. Neste sentido, Neves (2001) nos diz que:

Os autores têm enfatizado a importância dos valores que organizam a vida familiar e seus modos de interferência sobre as ações e as decisões econômicas. Estas operam sob múltiplas referências. A prática dos agricultores ditos ou desejados familiares tem por referência os significados culturais constitutivos da visão de mundo e do código de símbolos por eles partilhados.

Pensando-se sociologicamente na categoria agricultura familiar, o termo evoca uma designação social e tem sua eficácia política porque cria posições e direitos correspondentes. Contudo, as famílias de agricultores na sua relação com a terra e com as localidades partilham aspectos econômicos, políticos e sociais que são resultantes de uma acumulação cultural, tendo como resultado concreto a produção de bens materiais e imateriais. (MOTA: 1990).

No que se refere à reprodução social dos agricultores entrevistados, chama a atenção a divisão do trabalho, e nesta questão coaduna com as reflexões de Heredia (1979), quando a mesma diz que essa divisão aparece como caminho para compreender as regras que dão fundamento às relações familiares. Portanto, ao identificar a divisão das tarefas (domésticas e da roça) de acordo com o sexo e a idade, é necessário

relacioná-las com o caráter definidor das posições na relação familiar tanto no aspecto produtivo quanto reprodutivo.

A divisão do trabalho é uma das formas primárias que dá origem à definição de papéis com suas posições hierárquicas, ou seja, “realça a oposição masculino-feminino e reforça papéis que cabem aos membros do grupo, expressando, em essência as esferas de autoridade” (HEREDIA, 1979, p.24). Um dos pré-requisitos que definem a divisão do trabalho na agricultura é a relação do agricultor com o “saber técnico”¹⁰⁸, adquirido pelo saber-fazer e transmitido aos descendentes. Segundo Woortmann & Woortmann (1997):

A transmissão do saber para o trabalho faz-se no próprio trabalho - pois o saber é um saber-fazer, parte da hierarquia familiar – subordinada ao chefe da família, via de regra o pai. Se este é quem governa o trabalho, é ele também quem governa o fazer-aprender. A transmissão de técnicas; ela envolve valores, construções de papéis e etc. (p.11).

Esse processo de trabalho transmitido através do saber, ou seja, na maioria das vezes através do pai, como detentor das “práticas”, estabelece uma forma de organizar a família e de transmitir saberes¹⁰⁹, que vai dando continuidade através das gerações. Assim, os filhos vão conhecendo o trabalho da roça com o pai, como também as mulheres vão aprendendo e definindo as suas funções¹¹⁰ com a mãe. Entretanto, as mulheres possuem importância nas diversas atividades praticadas no estabelecimento familiar, inclusive acumulam tarefas da roça e da casa.

As atividades produtivas e a gestão do estabelecimento tomam por base a vinculação dos membros da família. Esta é a condição fundamental de sua distinção frente aos empresários agropecuários, cuja exploração se assenta no trabalho assalariado. Neste sentido, Neves (2001) nos diz que:

Os autores têm enfatizado a importância dos valores que organizam a vida familiar e seus modos de interferência sobre as ações e as decisões econômicas. Estas operam sob múltiplas referências. A prática dos agricultores ditos ou desejados familiares tem por referência os significados culturais constitutivos da visão de mundo e do código de símbolos por eles partilhados.

¹⁰⁸ Conhecimentos acerca dos tratos com as culturas e com os animais, além da organização familiar.

¹⁰⁹ Refiro-me às definições do homem como detentor da força e, conseqüentemente, das práticas agrícolas, ou seja, aquele que comanda a agricultura.

¹¹⁰ A função está relacionada ao cuidado com a casa e mesmo nas atividades da roça considera o seu trabalho como ajuda.

Sendo assim, através da organização do trabalho são transmitidos valores culturais que influenciam na reprodução de papéis sociais. Isto pode ser percebido na fala de uma das entrevistadas.

Somos nós (mulheres) na roça e criação, lá em casa não tem pavulagem, todo mundo trabalha junto, para partir a lenha fazemos juntos, mas as mulheres se responsabilizam pelo trabalho doméstico, só quando essas não estão que os homens assumem encher água, bater açaí, e lavar a louça. O marido comanda as atividades do campo, mas sou meio psiqueira¹¹¹ ando pelo meio falando. (Maria das Dores, 56 anos, Professora aposentada e agricultora)

Há participação das mulheres nas diversas instâncias do trabalho familiar. No entanto, há uma separação do trabalho por sexo que é compartilhada pelas entrevistadas no que se refere ao papel do homem enquanto provedor, aquele que organiza e assume a direção:

Quem organiza a divisão das tarefas é o pai e a casa é a mãe. Geralmente os homens não participam do trabalho doméstico - só fazem quando não tem a mãe, nem as irmãs, por exemplo, as roupas nunca lavam (Celeste, 22 anos, estudante).

No que se refere aos códigos e aos símbolos na maioria dos entrevistados, a figura do chefe está no pai, aquele que decide pela vida de todos. Sendo assim, o trabalho e a visão das mulheres muitas vezes são negligenciados. Para Nobre (1998):

Os agricultores que trabalham a terra por conta própria, a forma de combinar a disponibilidade de trabalho da família com as exigências das diferentes etapas do ciclo de produção agrícola propicia uma divisão do trabalho que se naturaliza pelo sexo e idade. A naturalização da divisão sexual do trabalho impede que esta se torne um problema a ser enfrentado pela sociedade (p.69)

Embora Pinto (2004) mostre diferença na discussão acima ao mencionar as mulheres negras rurais da localidade de Umarizal na região do Baixo Tocantins, que na luta pela sobrevivência desprendem-se da noção de “fragilidade” e de “dependência”, através das atividades realizadas do dia-a-dia, ao cortarem com machado, realizarem

¹¹¹ Ser persistente e colocar suas idéias mesmo que essas não sejam aceitas pelo marido e pelos filhos.

coivara e capinar, ou seja, tornam-se fortes e independentes e detentoras de saberes, como: o de partejar e de curar via a utilização das ervas.

Nas entrevistas realizadas, as atividades desenvolvidas no campo, como a plantação de arroz, feijão e milho, são consideradas fundamentais à sobrevivência, tendo a figura do pai como líder de tais tarefas. O trabalho é creditado a ele, ficando as tarefas das crianças, filhas e da esposa consideradas como “ajuda”. Essa divisão sexual do trabalho está relacionada com as representações sociais e culturais vinculadas aos homens e mulheres. O papel da mulher é compreendido principalmente como doméstico, implicando na falta do reconhecimento social enquanto produtora.

Entretanto, mesmo diante da divisão sexual do trabalho presentes nos Estabelecimentos Familiares, as mulheres demandam melhorias das condições de vida ao estarem filiadas ao STR, mesmo que via de regra essa vinculação esteja relacionada à aposentadoria.

Outra situação é referente ao orçamento doméstico que na maioria das vezes é controlado pelas mulheres, como mencionado que “a mulher continua sendo o elemento de equilíbrio no orçamento doméstico, pois é ela quem sabe das necessidades diretamente ligadas à reprodução e do quanto pode destinar para cada coisa, sendo considerada “o freio” da economia doméstica” (NORONHA, 1986, p.88).

Nas entrevistas foi constatado que o controle do orçamento referente à alimentação e aos utensílios domésticos está sob a responsabilidade das mulheres, ou seja, elas decidem o que comprar, e isto lhes atribui o papel de controlar e de dividir o dinheiro com as necessidades do marido e dos filhos, entretanto, as suas vão ficando em segundo plano. “Há tempos que não compro nada para mim, também é remédio para o marido, roupas e cadernos para os filhos, aí nunca sobra nada, às vezes agente compra uma comida melhor no domingo, quando dá, né!” (Maria Cilene, 36 anos, agricultora).

Além de controlar esse orçamento, as mulheres entrevistadas também realizam o trabalho na agricultura. Isto pode ser observado na foto abaixo, que mostra uma mulher chegando da roça trazendo na mão o terçado, que é um instrumento utilizado para cortar os galhos e retirar a raiz da mandioca. O resultado da produção é colocado no “paneiro de pernas” que é levado na costa, cena comum nas localidades visitadas.



Figura 4: A mulher retornando para casa após o trabalho na roça
Foto 4: Márcia Lopes - Pesquisa de campo – Jan/07

Nas entrevistas as mulheres revelam a importância do seu trabalho na roça (plântio e colheita), pequena criações (aves) e nos cuidados com a casa e filhos. Mas uma das esposas destaca que o “trabalho do marido é essencial”, devido à direção na organização da mão de obra e no controle da produção. Entretanto, como revela Mota (1990), para os homens, reconhecer a atuação das mulheres põe em risco uma responsabilidade que lhes era atribuído socialmente, ou seja, suprir as necessidades do consumo familiar. É por essa razão que as famílias, mesmo com uma forma específica de divisão do trabalho, atribuem ao homem a responsabilidade de provedor e organizador das atividades no estabelecimento familiar. “Eles que comandam aqui o que vamos fazer, quando não estão já deixam as tarefas ditas para que eu e as crianças continuemos o trabalho, mas quando é a derruba¹¹² ou a coivara¹¹³, isto só os homens fazem” (Maria do Céu, 56 anos, autônoma).

Pelo que foi visto, a figura do chefe da família é considerada de extrema importância na organização e manutenção do estabelecimento familiar. Isto é percebido na fala de uma das entrevistadas, que se separou do marido e relata o resultado desta ausência:

¹¹² A derruba diz respeito ao tombamento das capoeiras, que são as árvores que estão grandes e é necessário o uso do machado, ou motosserra a fim de implantar a roça naquele local.

¹¹³ A coivara é o empilhamento dos troncos e galhos de árvores derrubadas no local destinado ao plântio. Este material é queimado e também utilizado como parte da adubação.

Ainda tentei ficar só com os meus filhos no sítio, mas por falta do trabalho do homem, houve a necessidade de me deslocar junto com os filhos para a cidade. Com o objetivo de conseguir um emprego que me fornecesse uma renda melhor para o sustento dos filhos e para o acesso à escola. O sítio é só para o homem que tem mais coragem. A lavoura é ruim só para a mulher, não sei derrubar, não faço coivara e ficou muito difícil ficar só lá com os filhos pequenos”. (Maria do Céu, 56 anos, autônoma)

A ausência do marido foi relatada em duas entrevistas, uma por motivo de separação e a outra por viuvez. O que confirma que “uma mulher não pode nem deve ‘tocar’ a roça sozinha” (WOORTMANN & WOORTMANN, 1997, p. 40). Certas etapas do processo agrícola não são realizadas pelas mulheres, pois são associadas à representação masculina do líder, da autoridade do Estabelecimento Familiar. Isso faz com que as mulheres sozinhas deixem a unidade de produção ou recorram a parentes, como foi o caso da viúva, onde seus filhos mais velhos assumiram a responsabilidade da produção.

A divisão do trabalho praticada nos estabelecimentos familiares visitados influencia nas atitudes¹¹⁴ dos alunos na CFRC em suas diferentes situações, como nos momentos das atividades de campo, nos tratamentos dispensados às alunas em sala de aula e no momento de lazer¹¹⁵, ou seja, acabam por reproduzir o que aprenderam nas suas famílias em sua sociabilidade.

4.1 O QUE É DE HOMEM E O QUE É DE MULHER: A SOCIALIZAÇÃO

Os pais representam modelos de conduta para seus filhos, modelos exercitados nas famílias entrevistadas em diferentes funções das noções de homem e de mulher. Cada um, a despeito do sexo, tem sua importância, no entanto, com responsabilidades diferenciadas na vida social e produtiva.

Quando são crianças, meninos e meninas vão para as atividades da roça e ajudam a mãe nas suas tarefas. À medida que vão crescendo, principalmente depois dos dez anos de idade, as distinções vão sendo construídas, através de modelos de conduta que, para Moreno (1999), são diretrizes que guiam o comportamento dos indivíduos, suas atitudes e sua maneira de julgar os fatos e os acontecimentos que os rodeiam.

¹¹⁴ Os alunos consideram o trabalho da mulher leve e do homem pesado e isto repercute nas atividades de campo na CFRC, como pode ser visto no capítulo 4.

¹¹⁵ As relações de gênero na CFRC serão discutidas no próximo capítulo.

O fato de ser homem ou ser mulher vai ser determinante nos tratamentos dispensados pelos pais. Isto está relacionado tanto à função que será exercida na família quanto na sociedade, e isto não é criado do nada. “São constituídos a partir dos modelos efetivados na sociedade e é esta que, de certa forma, determina como devemos nos comportar e quais são as nossas possibilidades e nossos limites. (MORENO,1999, p.56).

Essa apreensão da aprendizagem da realidade acontece desde o nascimento quando há a predisposição para a sociabilidade, ou seja, para tornar-se membro da sociedade. Mas, isto não acontece por um acaso, mas fruto do que Berger & Luckman (1985) conceituam como interiorização, que é a base primeira da compreensão de nossos semelhantes e da apreensão do mundo como noção dotada de sentido.

Sendo assim, é relevante considerar que desde criança há um viés de se “ensinar” a participar de um determinado grupo, ou mesmo de se identificar com um modelo social, cultural e de gênero. Essas representações, que iniciam na família, vão ganhando significados e sentidos de “pertencimento” que nos igualam a partir de uma perspectiva: ser homem ou ser mulher.

É com as construções subjetivas do significado social do papel do homem e da mulher que os indivíduos vão formando seu perfil. Para as mulheres há uma direção principalmente no que se refere às famílias de uma posição “conformada” e isto desde a representação da mãe acerca do que significa a mulher. O signo mulher se apresenta da seguinte maneira:

Mulheres obedecem mais, ficou para ser convencida pelos homens. As meninas quando vão crescendo são ensinadas principalmente para o serviço doméstico, mas também trabalham na roça e vão para o grupo da catequese. A brincadeira das meninas, na maioria das vezes, é com a boneca, ou melhor, a casinha”. (Maria Dolores, 56 anos, agricultora)

Esse processo de aquisição de uma realidade é condição *sine qua nom* para a compreensão da socialização, que é “a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (BERGER & LUCKMANN, 1985, p. 175). Essa noção pode ser compartilhada com o entendimento de que ao longo da vida as pessoas interiorizam os elementos sócios culturais de seu meio e isto é convertido através da sua experiência de vida.

Para esclarecer a noção de socialização, Berger & Luckmann (1985) analisam que este processo de aquisição de uma realidade é realizado através da socialização primária e da secundária. Na primeira, o indivíduo experimenta desde a infância a possibilidade de se tornar membro da sociedade a partir da noção da consciência da associação de papéis das normas e condutas que devem ser praticadas. A família é o lugar privilegiado onde se constrói o primeiro mundo do ser humano implicando seqüências de aprendizado socialmente definidas, ou seja, motiva as primeiras relações sociais e nesta ocorrem às aprendizagens que vão sendo consolidadas subjetivamente.

A socialização primária termina quando o conceito do outro generalizado foi estabelecido na consciência do indivíduo. Nesse momento, o sujeito torna-se membro efetivo da sociedade e possui subjetivamente uma personalidade e um mundo, dando origem à socialização secundária, designada como “qualquer processo subsequente que introduz o indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de uma sociedade” (BERGER e LUCKMANN, 1985, p.178). A partir desse momento já ocorre a aquisição voluntária de funções, demarcada, levando em consideração os aprendizados adquiridos desde a infância.

No entanto, estamos sempre nos socializando e adquirindo novos aprendizados e a escola tem um importante papel nesse processo, mas para isso “é necessário tomar consciência dos mecanismos inconscientes de transmissão do modelo que queremos modificar” (MORENO, 1999, p. 30).

Quando meninas e meninos chegam à escola, já possuem um modelo interiorizado, e isto se expressa, nas brincadeiras e nas posturas em sala de aula. Por exemplo, o cuidar da casa é considerado papel da mulher, socializado desde criança. Com relação às brincadeiras, estão relacionada às meninas as de boneca e aos meninos as de bola ou peteca, como demonstra a foto abaixo.



Foto 5: A brincadeira da casinha



Foto 6: A brincadeira da peteca

A escola deveria ter papel importante na desconstrução dos modelos segregacionista que são construídos na sociedade e reproduzidos em sala de aula. Mas para mudar essa realidade, é necessário olhar para dentro dessa instituição e considerar suas limitações e seus avanços e anunciar os sujeitos que interagem nesse processo, como as mulheres da CFRC e suas famílias.

4.2 ABREM-SE AS CORTINAS: APRESENTANDO AS ALUNAS, EX-ALUNAS E SUAS FAMÍLIAS.

Neste tópico será descrito o perfil das mulheres entrevistadas e suas respectivas famílias. Para efeito analítico, ele se constitui de três grupos segundo a relação com a CFRC, ou seja: as desistentes, as que concluíram e as que permanecem estudando. Em seguida, analiso as similaridades e diferenças das situações vivenciadas pelas mesmas.

Apresentar as entrevistadas significa identificar cada mulher dentro do seu contexto econômico, social e cultural e sua relação com a CFRC. Outro enfoque está nas perspectivas para o futuro e como elas percebem as formas de sobrevivência da família e sua participação neste contexto.

4.3 POR ALGUNS MOTIVOS DESISTIRAM DA CFRC

Fernanda está com 16 anos de idade e sempre morou na localidade de Guajará¹¹⁶ com a sua família, estudou até a 4ª série do ensino fundamental em uma escola próxima a sua casa. Por incentivo do pai que é membro do STRC foi possível o seu ingresso na CFRC no ano de 2005 e, após seis meses de estudo, iniciou o namoro às escondidas¹¹⁷, com um aluno da escola. Essa relação permaneceu durante três meses, pois após avisar que estava grávida, o pai da criança encerrou o namoro e anunciou que “nada poderia fazer devido ser estudante e não ter renda para financiar os gastos com o filho”.

Fernanda na época da sua gravidez tinha 14 anos de idade e até então participava de grupos de jovem da igreja católica, uma vez ao mês estava na escola nas atividades

¹¹⁶ A localidade de Guajará é distante a 14km do centro da cidade de Cametá. O acesso é através do ônibus que faz o transporte escolar, ônibus do horário (uma vez ao dia) ou moto- táxi.

¹¹⁷ A regra da escola não permite o namoro, a não ser se os pais dos alunos envolvidos consentirem. Como esse namoro era às escondidas, os monitores e os pais desconheciam esse envolvimento.

de campo e de sala de aula e tinha o sonho de concluir o curso e de depois continuar os estudos na EAFC. Frequentou as aulas até o quinto mês de gravidez e por decisão do pai parou os estudos na CFRC, “eu dizia para ela, olha tu estás aí para estudar, não vai dar desgosto e com isso que aconteceu ficou difícil mantê-la na escola, aí pedi para ela parar para cuidar do filho”.

Como na CFRC o período de formação é durante três anos, contabilizando as séries de 5^a a 8^a do ensino fundamental, Fernanda estudou o equivalente a um ano, ou seja, concluiu a 5^a série. Atualmente está sem frequentar a escola, com o filho de um ano e três meses de idade. Por necessitar cuidar da criança, parou de participar de várias atividades que realizava, inclusive do grupo de jovens da igreja, ressalta:

Antes eu saía com as minhas irmãs para a cidade, ia para a igreja, participava dos encontros de jovens que aconteciam em outros municípios e pensava em concluir o curso e depois ir morar em Castanhal para estudar na EAFC. Agora vou precisar adiar esse sonho, pois, ainda estou amamentando e meu filho está muito criança (Fernanda).

A responsabilidade afetiva e econômica com a criança está relacionada à mãe e sua família e isto lhe ausenta de vários processos, inclusive dos estudos, como se a gravidez fosse exclusiva da mulher e toda a culpa sujeita à mesma. Diferentemente do pai da criança, que continuou os estudos na CFRC e como se nada tivesse acontecido expressa sua opinião: “o filho é da mãe, eu agora não posso fazer nada, não tenho dinheiro nem para mim”. Por assumir um cargo de presidente da CFRC, o pai de Fernanda tentou reunir com os monitores e alguns pais para discutirem o assunto da gravidez¹¹⁸ e o que conseguiram foi deixar claro na regra da escola a proibição de namoros.

A entrevistada está afastada da escola, mas no seu relato, declara:

Tenho vontade de voltar a estudar, quero ser professora de português, um dia ainda vou fazer uma universidade, mas no momento preciso criar meu filho e quando ele crescer mais, aí sim vou ter uma profissão. Não quero continuar na agricultura é muito trabalho e pouco dinheiro, sempre estamos enfrentando dificuldade financeira (Fernanda).

¹¹⁸ Um dos motivos da reunião era que o aluno ou os seus pais ajudassem financeiramente os custos com a criança. Assumiram a responsabilidade, entretanto, até o momento não houve nenhuma contribuição. O pai da criança já concluiu o curso e a escola perdeu o contato com o ex-aluno.

No estabelecimento onde Fernanda reside, há uma área de 100ha, sendo 50ha preservada com variadas espécies da flora amazônica, como a andiroba(*Carapa Guianensis*), castanha do Pará(*Bertholetia excelsa*), samaúma(*Ceiba pentrada*), dentre outras. O restante do espaço é dividido entre a roça com plantação de mandioca(*Manihot esculenta*), banana(*Musa sapientum*), milho(*Zea mays*) e arroz(*Oryza sativa*), a casa e uma área para a brincadeira das crianças. O chefe da família já recebeu proposta de venda de madeira, mas destaca “é tão bonito ver essas árvores, o sombreamento que faz e a sua importância para o igarapé e a saúde do planeta”.

A renda familiar é resultante da feitura da farinha, venda do açaí(*Euterpe oleracea*) (*in natura*) e da coleta dos frutos de castanha(*Bertholletia excelsa*), cupuaçu(*Theobroma grandiflorum*) e bacuri(*Plantonia insignis*). Uma parte da produção vai para a venda na feira da cidade de Cametá e a outra para o consumo (50% venda, 50% consumo). O trabalho é realizado através da família, ou seja, mulheres e crianças participam das atividades de plantação, colheita e confecção da farinha e nos serviços domésticos. O chefe da família realiza a atividade de coivara, derruba e a queima para a implantação da roça, além da venda de sua mão de obra para terceiros em forma de diária para atividades de roça, derruba e colheita.

A Família Soares é composta pelo casal, doze (12) filhos e um (1) neto que é filho da aluna que foi desistente da CFRC. Os filhos são oito (8) do sexo feminino e cinco (05) do masculino (incluindo o neto). A faixa etária varia entre dezenove (19) e dois (02) anos de idade. Atualmente uma das filhas de dezoito (18) anos mora com a avó na cidade de Cametá e a outra de dezenove (19) anos está trabalhando como babá na cidade de Belém.

Os filhos em idade escolar que residem com a família e estão estudando a 5ª série do ensino fundamental (02 filhas) e 3ª série do ensino fundamental (01 filho e 01 filha), (01) filha na 2ª série do ensino fundamental, (01) filho na 1ª série do ensino fundamental e (01) filha cursando a alfabetização. Há uma exceção com a filha ex aluna da CFRC, que não está estudando. Segundo o pai da ex-aluna, o motivo é que “o filho está pequeno só um (1) ano e 3 meses”. Os outros que não estão estudando têm idade entre (04 e 02 anos).

A Família Soares participa da igreja católica nas missas de domingo e nas festividades que acontecem uma vez ao ano na localidade de Guajará. Em se tratando do nível de escolaridade do chefe da família, é a 5ª série do ensino fundamental, está com

46 anos de idade e seu estado civil é casado. O mesmo sempre trabalhou na agricultura. Atualmente assume a função de presidente da associação da CFRC, membro do STRC e associado do centro comunitário do seu bairro. Por esses motivos, têm muitos compromissos¹¹⁹, geralmente a esposa e a filha que é a desistente da CFRC são as responsáveis pelo trabalho na roça e da produção da farinha, além dos cuidados com a casa. Todavia, a entrevistada nas suas atividades sempre está com o seu filho ou no colo ou próximo, ou seja, é a sua responsabilidade e isto é perceptível no momento da visita ao estabelecimento.

A Família Soares assume diversas tarefas na agricultura, mas também divide o tempo do trabalho com o lazer, onde o banho no igarapé situado na área do estabelecimento é o preferido e em seguida vem as subidas nas árvores para a retirada de frutas, brincadeiras de futebol, peteca com os meninos e a casinha com as meninas, em alguns momentos todos se reúnem para jogar bola ou de vôlei no igarapé.

A outra entrevistada que compõe esse grupo é **Elizabeth** de dezessete (17) anos. Ela reside atualmente na cidade de Oeiras do Pará, mas a sua infância foi vivida na localidade de Cajual, às margens do rio Anuerá, praticando agricultura com a família através do trabalho na roça e do contato com o rio. Conta a mesma: “tomava banho e brincava com os meus irmãos todo o dia no rio, ah! Era tão bom”. Essas lembranças das atividades com a agricultura mostram a sua proximidade com essa área, desde a sua entrada na CFRC, pois ressalta: “O que me fez cursar na CFRC é esse amor que eu tenho pela agricultura, aí a minha tia que é do Sindicato Rural daqui de Oeiras conseguiu a minha vaga. Não deu outra, garanti logo a minha matrícula e a minha mãe concordou”.

Entretanto, após um ano de estudo a entrevistada desistiu da escola; o motivo foi o casamento e a gravidez. “Como fiquei grávida, o meu marido achou perigoso todo mês a viagem para Cametá e mais os gastos, pois cada viagem dessa saí uma faixa de R\$ 50,00 todo o mês, aí agente precisava construir a nossa casa, comprar as coisas para dentro, aí eu desistir”. Atualmente, assume a função de dona de casa, mora na periferia da cidade de Oeiras do Pará em uma casa de um (1) cômodo. No quintal existem vários tipos de plantas medicinais, hortaliças e árvores frutíferas, como caju(*Anacardium occidentale*), acerola(*Malpighia emarginata*), mangueira(*Mangifera indica*) e goiaba(*Psidium guajava*):

¹¹⁹ Reuniões, encontros, seminários, além de ser líder da sua comunidade.

Adoro cultivar a agricultura. Fui criada nesse trabalho de roça, mas a mãe precisou vir para a cidade em busca de emprego e agora fico experimentando no quintal de casa. Tenho vontade de estudar nessa área, ser agrônoma, mas está difícil; só tem curso em Belém. Agora casada e com filho, no máximo que dá é fazer o segundo grau por aqui mesmo.

A Família Ferreira não está trabalhando com a agricultura desde a separação do casal (pai e a mãe), mas até hoje mantêm o sítio próximo ao rio Anuerá, distante a duas (2) horas de barco da cidade de Oeiras do Pará, além da caminhada de uma (1) hora até a chegada ao estabelecimento. Atualmente com a chefe da família mora um filho de 15 anos que está estudando a 4ª série do ensino fundamental, os outros filhos que são sete (7) cinco mulheres e dois homens possuem suas residências com suas respectivas famílias.

A mãe e o pai de Elizabeth se separaram há 15 anos atrás. Desde então a mãe está solteira. Nas lembranças desse momento, ela declara que “sozinha criei meus filhos, trabalhando com venda de bombons em festa, faxina e roça”. Está afastada do trabalho na agricultura, mas quando se trata da profissão se considera agricultora e tem muita vontade de voltar a cuidar de seu sítio e construir roça para produção de farinha. Trabalhou até os seus 40 anos com a agricultura e atualmente mora na cidade realizando atividades “de bico” ajudando a vender em um mercadinho ou mesmo na função de doméstica diarista.

A chefe da família está com 56 anos de idade, é evangélica da igreja assembléia de Deus e participa dos cultos que acontecem duas vezes na semana e destaca na importância da religião, que “não leva para o caminho ruim, como drogas e brigas”. No que se refere ao nível de escolaridade é analfabeta, mas ressalta que está se planejando para participar de projetos de alfabetização de adultos.

Observando as duas alunas desistentes da CFRC, apesar das diferenças entre as entrevistadas, pois numa figura também o casamento, constata-se que o motivo principal do afastamento é a gravidez e a responsabilidade pelo cuidado com o filho. Percebe-se que as mesmas desistem ou mesmo são motivadas a desistir, impulsionadas ou pelo pai ou o pelo marido, devido ao fato de a maternidade estar relacionada aos cuidados com o filho e com a casa, sem ocorrer à possibilidade de conciliar com os estudos.

Dos homens que se tornaram pais nos casos observados, um assume a família, mas não possibilita a continuação dos estudos da esposa, isto devido à baixa renda e à representação da mulher enquanto condição materna, ou seja, a mãe cuida do filho e o marido é o provedor. Já o pai que é aluno da CFRC continua o estudo e não assume nenhuma responsabilidade para com o seu filho, isto está relacionado ao namoro que não era oficial, ou seja, a mulher com quem manteve relacionamento não era a escolhida como a namorada e recaí sobre esta todos os cuidados com o filho. Isto é “compartilhado” pela família e pela escola ao permitirem a desistência da aluna legitimando essa noção.

A incidência de gravidez ou de casamento nesses dois casos afasta as alunas da escola, pois começam a assumir uma responsabilidade junto com seu filho ou com a sua nova família. O pai, no que se refere à gestação da filha, demonstra decepção: “ela procurou, agora vai ter que cuidar”. O desejo por parte dos pais para com as suas filhas que engravidaram inesperadamente é o de que essas se casem. Mas, diferentemente de Itapuã, onde, como foi constatado por Motta-Maués (1993), as relações entre os jovens quando há namoro e a existência da relação sexual, resultando em algumas situações na gravidez, logo o casamento é providenciado e nunca há recusa por parte do homem em aceitar a união.

Em se tratando da CFRC, as famílias não participam ativamente das atividades realizadas através da associação, ou seja, possuem pouco contato com a escola e os jovens que moram em localidades diferenciadas só possuem vínculos uma semana em cada mês. Essa questão demonstra que a preocupação família e escola é essencialmente com o estudo dos seus alunos e em casos que desvirtuam tal noção, não sabem os envolvidos como lhe dar e acabam por “fechar os olhos”, ocasionando o desconforto de conviver com evasão resultante do namoro, que é proibido na escola.

4.4 ESTÃO ESTUDANDO NA CFRC

Carmem, desde o seu nascimento reside na localidade de Tabatinga Médio, no município de Cametá, segundo o morador considerado o mais velho com a idade de 92 anos, “os primeiros habitantes daqui foram negros escravos fugidos dos engenhos situados nas proximidades do rio, os que conseguiram sobreviver à perseguição formaram famílias e foram dando origem à nossa comunidade”.

Tabatinga Médio pertence ao distrito de Juabá e é considerada quilombola tanto por órgão oficial (governo do estado), como por seus moradores, que se intitulam quilombolas. Possuem uma associação que está em fase de legalização para buscarem junto aos órgãos governamentais recursos específicos que são destinados para essas categorias.

Nos estudos de Amorim (2000), as regiões quilombolas situadas às margens do rio Tabatinga Médio e Itapocu, afluentes do rio Tocantins remanesceu do Mola¹²⁰, antes conhecido como quilombo do Itapocu, ou seja, existem tradições e costumes vindas dos seus ancestrais que são incorporadas no seu modo de vida Sousa (apud Amorim 2000). Isto é evidenciado em Tabatinga Médio na organização do “cunvidado de planta” e do formato circular em que as casas são localizadas. Fato este também observado por Amorim (2000) na sua pesquisa em Tomásia, uma comunidade quilombola situada no município de Cametá que apresenta as suas casas de moradia em uma estrutura circular.

Uma tradição praticada na comunidade quilombola¹²¹ de Tabatinga Médio é o “cunvidado de planta”, que, segundo Amorim (2000), é uma atividade criada no sentido de celebrar e partilhar em grupo as tarefas do trabalho. Isto, na ótica da coletividade, é também uma maneira de reunir, de celebrar o trabalho. Além de ser uma forma de maximizar o tempo de se conseguir plantar uma roça de mandioca e efetuar um trabalho urgente e necessário, viabilizando a integração da família.

O “cunvidado de planta” acontece uma vez ao mês no estabelecimento da Família Silva e todos participam dessa atividade, mulheres, homens e crianças. Como o nome dessa prática sugere, são convidadas pessoas que moram na localidade para participarem do trabalho e um grupo de mulheres fica responsável para a confecção do alimento que será servido no almoço.

Na Família Silva a maioria dos filhos reside próximo à mãe, ou seja, nos arredores, uma espécie de vila com quatro casas, sendo três dos filhos com suas respectivas famílias e ao centro a mãe. A família em quase sua totalidade trabalha na roça e sua produção principal é a mandioca, que é de uso familiar. Mesmo os casados com suas respectivas famílias a utilizam para sua sobrevivência. Com exceção dos

¹²⁰ Segundo Pinto (2004) foi o primeiro quilombo da região.

¹²¹ Os quilombolas são considerados os remanescentes de quilombos. Segundo Ilka (2000), atualmente são organizados em associações quilombolas, onde reivindicam o direito à permanência e ao reconhecimento legal da posse das terras ocupadas e cultivadas para a moradia e sustento, bem como o livre exercício de suas práticas, crenças e valores considerados em sua especificidade.

filhos que moram no distrito de Juabá no município de Cametá, trabalhando como funcionários públicos¹²².

O Estabelecimento tem uma área de 80ha, divididos entre a roça de 10ha e o espaço destinado às casas dos integrantes da família. A produção é basicamente do plantio da mandioca(*Carapa guianensis*), e do arroz(*Oryza sativa*). A renda é resultante da produção da farinha e da aposentadoria da chefe da família. A comercialização é feita através dos atravessadores que vêm à comunidade em embarcações para a compra dos produtos. “O problema é que eles dão o preço. Na comunidade é difícil a venda; geralmente trocamos nossa farinha e arroz(*Oryza sativa*) com os moradores ou temos que nos submeter aos atravessadores” (Maria Madalena, 66 anos, agricultora).

A Família Silva é composta pela mãe e seus dez (10) filhos, sendo (05) do sexo feminino e (05) do masculino. As idades variam entre 47 a 23 anos. Na casa moram a mãe, um filho e duas filhas, uma que mora com suas três filhas e a outra que é aluna da CFRC e a única da família que continua estudando.

A chefe da família está com de 66anos de idade e é viúva; não frequentou a escola e declara ser analfabeta; sempre morou na localidade de Tabatinga Médio, trabalhando na agricultura junto com os seus familiares. Todos os membros da Família Silva frequentam a igreja católica, que, na comunidade tem um importante papel, pois aglutina as pessoas em torno dos mutirões de limpeza da área da igreja, das festividades do padroeiro e dos grupos das pastorais da juventude, da criança e da liturgia. As formas de lazer da localidade geralmente estão associadas às atividades da igreja, ou seja, nos bingos e leilões para angariar fundos para a manutenção da paróquia. Outra forma de lazer é o futebol, que aglutina homens e mulheres nas disputas com os seus respectivos times.

O acesso a Tabatinga Médio pode ser realizado através de moto ou por embarcações, que geralmente são as rabetas. A duração da viagem é de seis (6) a oito (8) horas até a cidade de Cametá. Esse percurso depende da cheia do rio, pois como é estreito, geralmente o motor do barco fica desligado e com uma ajuda de um pedaço comprido de madeira o comandante vai desviando das árvores e de troncos que ficam as margens do rio e este processo aumenta em até (04) horas a duração da viagem.

Carmem que realiza uma vez ao mês o percurso descrito no parágrafo acima até a CFRC. Ela está atualmente com 23 anos e é a filha caçula da Família Silva. Participa

¹²² São serventes da escola municipal situada no distrito de Juaba.

de várias atividades em sua localidade, pois é membro da igreja católica nos grupos de catequistas e de jovens e faz parte do time de futebol das mulheres, apesar de na escola não praticar esse esporte, pois “prefiro jogar só entre mulheres, elas não são agressivas como os homens”. Entretanto, em se tratando da escola, destaca que já enfrentou alguns desafios:

Eu não estava acostumada a viajar; sempre ficava próxima da minha família e quando comecei os estudos aqui, enfrentei alguns problemas. Eu não entendia os assuntos que eram trabalhados, devido à troca de monitores constantemente, os meninos tiravam brincadeira pesada, falam palavrão e quando não dou a mínima para eles, me chamavam de chata, que eu ia me dar mal e isto me deixava triste, às vezes me dava vontade de desistir, mas a minha mãe e meu pai me davam força para eu continuar e que aqui eu ia aprender a técnica para ajudar na lavoura em casa (Carmem).

A entrevistada enfatiza os desafios decorrentes dos problemas que a CFRC enfrenta devido ao convênio com a prefeitura local, que modifica a lotação dos professores para outras escolas e isto prejudica o andamento dos conteúdos curriculares que são trabalhados na formação dos alunos. Todavia, segundo a atual Coordenadora Pedagógica, “a Prefeitura definiu que os professores que estão trabalhando na CFRC permanecerão no quadro da escola, isto foi uma negociação da associação e monitores, que juntos conseguiram firmar tal questão”.

Outra dificuldade está relacionada à convivência dos alunos na escola, permeada por conflitos, conquistas e desafios. Como a maioria dos frequentadores da CFRC são homens, eles se unem e na maioria das vezes estão brincando, ou apelidando um e outro, mas existe uma espécie de consentimento e raramente se vê desentendimento entre eles. Entretanto, no caso da entrevistada, que é representante da sua classe, há a reclamação do tratamento recebido pelos alunos, quando estes em sua opinião desrespeitam. Em alguns momentos ocorria enfrentamento, discussão, diálogos, ou em outros um isolamento, silenciamento. Mas, atualmente “me sinto forte, madura, mesmo quando eu me calo, depois eu espero e eles vêm conversar. Na verdade aprendi a lhe dar com eles, às vezes, é melhor ficar calada, em outras eu falo é mesmo”.

Carmem é uma das representantes dos alunos na associação da CFRC, onde assume o cargo de secretária. No que se refere à escola, a entrevistada destaca “aqui aprendi muito e principalmente a lhe dar com as pessoas, com as diferenças, cada um é de um jeito. Essa importância eu levo na minha vida”.

Uma das questões que me chamaram a atenção é a relação da formação na CFRC com a técnica. “Quando chego em casa, a mãe me pergunta o que aprendi. Um dia desses construímos uma horta e estamos começando a colher as verduras para ajudar na nossa alimentação”. A técnica são os conhecimentos adquiridos na escola e sua força está no momento em que é repassado para a família e principalmente quando dão resultados positivos.

Apesar de Carmem já estar estudando na CFRC há quase dois anos, a horta foi a sua primeira experiência trazida da escola e praticada com a família. Inicialmente com a mãe que, por assumir a posição de chefe da família, está responsável no acompanhamento escolar de sua filha. Os irmãos foram ajudando aos poucos, devido a suas atividades da roça. Atualmente o resultado da horta está contribuindo na alimentação da família.

Vale ressaltar que a entrevistada pretende continuar os estudos na área da agricultura: “quando eu concluir o curso quero estudar na EAFC em Castanhal, para poder aprender mais e ajudar a minha família”.

A outra aluna que continua os estudos é **Damiana** com idade de 16 anos. Nasceu na localidade de Cururu, às margens do rio Anuerá, onde está situado o estabelecimento familiar, permanecendo nesse lugar até os seus 12 anos, participando das tarefas da roça, colheita de açaí e das atividades de lazer, como o banho no igarapé com seus irmãos. Atualmente é residente na cidade de Oeiras do Pará e também é a única mulher de sua classe na CFRC.

Me dou bem com os meninos, todo o mês viajamos juntos Oeiras-Cametá e Cametá- Oeiras e eu não ligo quando eles começam a ficar me paquerando ou tirando brincadeiras do tipo pegar no meu cabelo. Assim nos acostumamos com a convivência. Eles às vezes ficam tentando me proteger, não querem que eu carregue peso ou pegue em uma enxada para as atividades de campo (Damiana).

A entrevistada enfatiza que para uma interação entre os alunos é necessário a aceitação das brincadeiras e assim foi demarcando a sua posição na escola e sendo aceita pelos homens. No que se refere às atividades de campo, há um consentimento na realização de algumas tarefas que são suas e por “proteção” são realizadas pelos colegas. “Eles não deixam trabalhar aí eu adoro, não gosto de ficar capinando e roçando prefiro trabalhos mais leves”.

Nos estudos de Silva (2004) acerca da migração das famílias nos município de Chapada do Norte, no Vale do Jequitinhonha, o fato de ter uma casa no núcleo urbano significa criar condições de o educando viver nos dois universos, ou mesmo, abandonar de vez o campo para desfrutar das festas e “novidades” da cidade. Desde que Damiana se deslocou para a cidade com o intuito de continuar os estudos está ocorrendo o afastamento de sua relação com a agricultura, ou mesmo com o estabelecimento familiar, preferindo ficar na cidade. Essa questão reflete na sua aceitação à proteção dos homens, ou mesmo o desencanto pelas atividades de campo na CFRC.

Damiana mora na cidade de Oeiras do Pará e concilia a CFRC com os estudos da 7ª série do ensino fundamental em uma escola regular na referida cidade. O sítio da família, onde moram seus pais, só frequenta nas férias escolares ou em alguns finais de semana até a pesquisa de campo, não havia realizado nenhuma tarefa na área da agricultura no estabelecimento familiar. “Tem uma horta pra fazer, acho que nas férias vou convidar meu pai para agente construir uma e plantar hortaliças”.

A entrevistada pretende seguir os estudos na área e ser monitora na CFRC. No entanto, também sonha em casar com o seu namorado:

A minha mãe me aconselha a só namorar deixar para casar só quando eu me formar, mas não sei... agente se gosta muito. Acho que ele não se importa com os meus estudos e vou deixar para ter filhos só depois de um tempo de casada, mas tudo isso ainda são planos não sei se vai dar certo.

A Família Medeiros é composta pelo casal e seus 10 filhos, sendo (05) do sexo feminino e (05) masculino, a faixa etária dos filhos varia entre 36 a 12 anos de idade. A família possui uma casa na cidade de Oeiras onde moram os filhos, que estão estudando, 2 homens e 3 mulheres. “A casa foi adquirida para que os filhos viessem para a cidade estudar”¹²³. O casal reside e trabalha no sítio na comunidade de Cururu no rio Anuerá, distante a (1) hora de barco da cidade sede do município.

O estabelecimento familiar é de 50ha, dividido entre a roça de 5ha, com cultivo essencialmente da mandioca e uma área com várias árvores de grande porte, como a castanha do Pará(*Bertholletia excelsa*), acapú(*Vouacapouva americana*) e andiroba(*Carapa guianensis*). O trabalho na área é realizado pelo casal no plantio da roça, extrativismo do açai(*Euterpe oleracea*), colheita de frutas como castanha do

¹²³ Entrevista com o pai em 06/10/07.

Pará(*Bertolletia excelsa*), cupuaçu(*Theobroma grandiflorum*), pesca e a criação de pequenos animais (galinhas(*Gallus gallus domesticus*) e patos(*Cairina moschata*). Os filhos participam do trabalho nos finais de semana e do lazer através do banho no igarapé.

A renda da Família Medeiros é proveniente da venda da farinha e do açaí na feira da cidade de Oeiras do Pará e da aposentadoria como professora da esposa. O marido, que tem idade de 58 anos, está na eminência de conseguir sua aposentaria, mas até o momento da pesquisa não tinha conseguido efetivar essa questão. No que se refere à religião, se consideram católicos, mas segundo o chefe da família “só eu e minha esposa que vamos a missa aos domingos, os filhos querem ficar em casa e só vão de vez enquanto”.

Comparando as duas alunas que estão estudando na CFRC, percebem-se diferenças, pois o fato de permanecer no estabelecimento familiar para uma das entrevistadas e desenvolver as atividades propostas pela escola criam possibilidades de continuar os estudos na área e de ter perspectivas na contribuição do trabalho familiar. Entretanto, a aluna que mora na cidade e concilia com a escola regular não tem certeza da sua profissionalização na área da agricultura, não está participando das tarefas agrícolas com a família, além de dividir sua opinião com o desejo de casar-se.

4.5 CONCLUÍRAM O CURSO NA CFRC

Celeste nasceu na localidade de Carapajó e desde criança participa das atividades desenvolvidas no estabelecimento familiar como: cultivo da pimenta do reino e do maracujá. Declara que até as brincadeiras que praticava na sua infância estavam relacionadas à agricultura, pois “adorava ficar colhendo a pimenta e o maracujá e me divertia com essas tarefas”.

Celeste no ano de 2001 e com 15 anos de idade fez parte da primeira turma da CFRC e neste período já estudava em uma escola regular na localidade de Carapajó no 2º ano do ensino médio e ressalta:

Para mim foi um recomeço voltar para a 5ª série do ensino fundamental, mas o meu amor é tão grande pela agricultura que até hoje não me arrependo, aprendi muito nessa escola. Na CFRC se discute a questão política, cultural, e isto me incentivou a refletir sobre as questões do campo, como os conflitos agrários os financiamentos para o agricultor. Foi no ano de 2001 na CFRC que comecei a caminhar para a vida e ter uma visão mais crítica da

realidade. Como em todo o lugar, lá existem muitas diferenças – uns querem brincar muito, outros não querem que tirem brincadeira, uns trabalham outros enrolam, enfim, todo o lugar que tem mais de uma pessoa é assim mesmo.

Com o incentivo da família e sua força de vontade, Celeste continua os estudos na área da agricultura e quando está no estabelecimento familiar o pai destaca:

Ela é capeta, chega aqui e vem logo pro trabalho não vai nem na cidade passear, está com uma experiência de apicultura na nossa área, está me ajudando nos SAF's e sempre que está por aqui me orienta sobre algum problema que enfrento nas plantações, como no cultivo da pimenta.

Uma questão interessante no caso da Família Medeiros é o fato dos filhos serem mulheres e a necessidade do pai em incentivar a formação para a filha que desde criança se destaca nas atividades da agricultura e isto é evidenciado na sua estadia na CFRC: “nunca aceitei os meninos realizando as minhas tarefas, estava na escola para aprender e participava de tudo”. A participação no trabalho familiar e na escola sem distinção, ou seja, sem a diferença de trabalho de mulher e de homem lhe possibilitou ter reconhecimento por parte do pai, que aceita suas sugestões nas atividades desenvolvidas no estabelecimento familiar e sua dedicação e investimento no que se refere à sua formação na área da agricultura, inclusive com pretensões de trabalhar na área e continuar os estudos em nível superior no curso de agronomia.

Celeste está com 23 anos de idade e concluindo o curso de Técnica em Agropecuária na EAFC. Pretende trabalhar na assistência técnica e contribuir com os agricultores familiares e no futuro prestar vestibular para agronomia. Não tem a intenção de voltar para morar com a família na localidade de Carapajó. “Pretendo conhecer outros lugares e ganhar mais experiência nessa área e para Carapajó só a passeio para visitar a minha família”.

A Família Cardoso é composta pelo pai, mãe e quatro (04) filhas de faixa etária de 25 a 17 anos. Uma das filhas que concluiu na CFRC, não mora com a família desde o ano de 2005, pois está estudando na EAFC e reside na cidade de Castanhal. As duas outras filhas concluíram o ensino médio, são casadas e moram com suas famílias na cidade de Cameté e a mais nova de 17 anos está concluindo o ensino médio.

No estabelecimento familiar de 70ha, distribuídos em 10ha para o plantio da pimenta do reino, consorciada com o do maracujá e uma área de 10ha com os SAFs.

Nessa área está a casa onde mora o casal e a filha caçula. Eles trabalham no cultivo da pimenta do reino, maracujá e para complementar a renda fabricam picolé e polpa de frutas que produzem e vendem no trapiche que faz embarque para a cidade de Cametá.

A localidade de Carapajó, na qual reside a Família Cardoso, é o fim da linha dos ônibus que fazem viagem para a cidade de Cametá. Para se chegar a essa cidade, os passageiros precisam passar uma hora a bordo do barco até o seu destino (Cametá). Carapajó é considerada área de terra firme e tem uma tradição no cultivo da pimenta do reino, apesar das dificuldades que os agricultores tiveram na década de 1990 com a incidência de doenças como a fusariose¹²⁴, no entanto para essa família continua sendo uma das principais fontes de renda.

O chefe da família é associado ao STRC, está com 65 anos de idade e é casado; concluiu o ensino fundamental e é membro da Associação de Micro produtores do município de Cametá. Sempre trabalhou na agricultura, associando às outras atividades, como em cerrarias nos idos de 1980 e atualmente com a produção de picolés e polpas de frutas. A Família Cardoso é praticante da igreja católica, atuando nas atividades de grupos de liturgia e pastoral da criança. O lazer da família está associado às atividades da igreja, onde se organizam bingos, leilões e festas do padroeiro.

A outra aluna que concluiu o curso na CFRC é **Socorro**, que está com 22 anos de idade. Atualmente é funcionária pública nas Prefeituras de Mocajuba e Cametá, trabalha como ajudante de portaria e concluiu o nível médio, mas não na área da agricultura, isto devido à dificuldade financeira da família em financiar o curso na EAFC¹²⁵. Reside na casa da família na Vila de Areião. Segundo o pai “essa casa arrumei para os meus filhos estudarem, lá onde agente mora, no sitio fica distante, era difícil os meus filhos continuarem os estudos, lá perto só tem até a 4ª série do ensino fundamental”.

O casal reside num sítio de 50ha, situado a 10 km da vila de Areião, na comunidade de Mirititeua. Para manter o cultivo da pimenta do reino e do maracujá principais produtos cultivados, na área de 20ha, são utilizadas a mão de obra do casal e trabalhadores diaristas três (03). Os filhos que moram na Vila de Areião vão ajudar os pais nos finais de semana.

¹²⁴ A fusariose é causada pelo fungo *Fusarium Solani* f. sp. Piperes e é manifestado através do amarelecimento da parte aérea da planta, acompanhado de queda prematura das folhas e ramos, culminando com a morte da planta. www.sistemadeprodução.cnptia.embrapa.br. Acessado em 12/03/08.

¹²⁵ A escola mais próxima do município de Cametá que forma em nível médio na área da agricultura é a EAFC em Castanhal.

A renda familiar é decorrente da produção da pimenta do reino, do maracujá e da aposentadoria do chefe da família e, em algumas ocasiões, de festas na localidade de Areião. O casal trabalha com venda de cafezinho e bombons. As atividades de lazer para os filhos que moram na cidade são as festas dançantes da localidade e quando estão no estabelecimento familiar é o banho no igarapé, momento onde todos se reúnem. No que se refere à religião, são católicos e participam das missas aos domingos.

A Vila de Areião está situada a 12 Km da localidade de Carapajó, tem aproximadamente 300 famílias, possui posto de saúde e escola de ensino fundamental e médio e também é considerada área de terra firme e com tradição do cultivo da pimenta do reino.

A entrevistada expressa a vontade de continuar os estudos: “tenho vontade de fazer faculdade, mas trabalhando o dia todo está difícil”. Participa raramente das atividades do estabelecimento familiar: “no final de semana fico descansando aqui em casa mesmo, nunca mais trabalhei com a agricultura, nem para ajudar meus pais”.

A aluna ressenete-se da carga horária de trabalho nos diferentes municípios e isto lhe acarreta o afastamento das atividades da agricultura. Contudo, devido ao fato de estar morando no núcleo urbano e nesse espaço não possuir expectativa de continuação dos estudos, pois já concluiu o nível médio, o seu envolvimento está voltado ao mercado de trabalho e às sociabilidades da cidade, ou seja, festas e balneários e o descanso do final de semana.

A Família Santos é composta pelo casal e seus sete (07) filhos, sendo cinco (05) mulheres e 2 homens. A faixa etária dos filhos varia entre trinta e seis (36) e vinte e um (21) anos. Os filhos em sua maioria são funcionários públicos¹²⁶, com exceção de um (1) que é autônomo. Na casa dos pais, na Vila de Areião, moram duas filhas, sendo que uma com o seu filho. Os outros são casados e possuem suas residências na respectiva localidade.

As entrevistadas possuem expectativas diferenciadas. O fato de uma continuar os estudos na área da agricultura criou novas perspectivas no que se refere à profissionalização e ao investimento na formação escolar. Já para a outra aluna concluinte, que não continua os estudos e necessita trabalhar o dia todo, o sonho de investir na formação se distanciou: “daqui a uns dois anos talvez eu faça o vestibular, mas se eu passar vou necessitar deixar o meu emprego e já me acostumei a trabalhar”.

¹²⁶ São serventes de escola, agente de portaria, vigia e um professor de 1ª a 4ª série. O filho que trabalha como autônomo é dono de um bar na cidade de Mocajuda.

Uma questão central para a continuação dos estudos na área da agricultura está relacionada aos investimentos financeiros que as famílias necessitam realizar para com suas filhas e isto é evidenciado nas entrevistas, pois, apesar de ter concluído o curso na CFRC, não foi possível sair de sua localidade para outros municípios ou estados com o objetivo de subsidiar a formação. Isto só foi possível em um dos casos devido ao apoio emocional e financeiro dos pais e o vínculo com a atividade produtiva do estabelecimento familiar.

No que se refere às alunas que desistiram da CFRC, vale mencionar o enfoque de que “quando moças do rural resolvem deixar a escola, uma boa parcela interrompe os estudos porque ficou grávida e/ou casou” (SILVA, 2004, p. 48). Questão essa evidenciada nas entrevistas e destacando o fato de que ao assumirem a posição de mãe e/ou esposa, a responsabilidade do cuidado com o filho recai para as mulheres, ocasionando o afastamento da escola.

Para as alunas que estão estudando na CFRC a expectativa é a conclusão do curso e a possibilidade de continuar a formação na área da agricultura, em um dos casos com o objetivo de contribuir nas atividades desenvolvidas no estabelecimento familiar, e em outro, entrevistada está entre o desejo da continuação dos estudos e o casamento, mas tendo conhecimento do conselho da mãe de que o casamento pode lhe afastar dos estudos. Entretanto a mesma relativiza tal informação, pois acredita na possibilidade de casar-se e continuar o investimento na sua formação. Portanto, o vínculo que essas mulheres tiveram ou possuem como alunas da CFRC possibilitou o desejo de realizar os estudos na agricultura e isto, relacionado à profissão, nas atividades de Técnica Agrícola, Engenheira Agrônoma ou monitora de uma CFR. Todavia, um dos maiores afastamentos dessa expectativa está relacionado às escolas com formação nessa área que são distantes dos municípios da região do Baixo Tocantins, além incidência de gravidez, que impede a continuação dos estudos.

Ressalta-se, que em pese as dificuldades apresentadas no decorrer da formação da CFRC, uma questão, o crescimento pessoal e as formas de resistências no convívio entre os alunos. Contudo, em relação à aluna que participou ativamente das atividades de campo, sem diferenciação conseguiu aproveitar mais essas informações tanto nas atividades do estabelecimento familiar quanto no seu desenvolvimento intelectual na EAFC. Resta à CFRC a necessidade de olhar mais de perto as questões que emergem no convívio entre os alunos e a sua relação com as atividades de campo e quais as

influências dessas questões para a auto-imagem das mulheres que fizeram parte do universo da pesquisa. Essa questão será discutida no próximo capítulo.

5 DIMENSÕES DE GÊNERO: CONCEPÇÕES, SONHOS E DESAFIOS QUE ENVOLVEM A RELAÇÃO ENTRE HOMENS E MULHERES NA CFRC.

Olhar para a CFRC é entrar em um universo particular de significados e ações, que são construídos pelos que lá vivem (monitores, coordenadores pedagógicos, cozinheiras, alunos, alunas...). Entretanto, esse é um espaço com reflexos sociais e culturais que são trazidos através das experiências dos indivíduos em seus diversos contextos, como familiares, comunitários¹²⁷ e organizações dos movimentos sociais¹²⁸, ou seja, de cada lugar trazem múltiplas experiências que, durante uma semana em cada mês, são socializadas através de momentos em sala de aula, atividades de campo e em tempos livres¹²⁹.

Mas será que a escola¹³⁰ realmente consegue perceber e transformar em ações educativas as diversas singularidades expressadas neste espaço? Esteban (2004) recomenda que os alunos não sejam tratados como “sujeitos abstratos”, enquadrados em um padrão que nega as diferenças. E destaca ainda, que é preciso pensar a escola na sua dimensão plural, propagando o diálogo como uma das possibilidades de interlocução e socialização dos conhecimentos, para que o contato com o outro seja enriquecedor e repleto de aprendizagens.

Dentre as diferenças que compõem os diversos sujeitos frequentadores da escola, seleciona-se aqui como central a questão do gênero na CFRC, na perspectiva das mulheres, que anunciam através das suas vozes os aspectos que envolvem as relações entre homens e mulheres. Isso é reforçado através da contribuição de Scott (1995), ao analisar que o gênero é um elemento constitutivo de relações baseadas nas diferenças entre os sexos, assim como, uma forma primária de relação de poder, como demonstra a descrição abaixo:

¹²⁷ São as experiências nas localidades relacionadas com a igreja católica.

¹²⁸ Sindicatos, ONG, associação da CFRC são espaços frequentados por monitores, alunos e os pais.

¹²⁹ Considero livre o momento em que os alunos constroem suas próprias atividades através das conversas nos corredores, filmes. É o espaço construído por alunos sem o direcionamento dos monitores.

¹³⁰ A escola neste contexto é compreendida por todos que vivenciam esse espaço (coordenadores pedagógicos, professores, alunos e alunas....).

Nas atividades de campo, quando encaramos o trabalho igual, com os mesmos instrumentos: terçados e enxadas, os homens ficam disputando com as mulheres e são agressivos. A escola não trabalha a relação entre homens e mulheres. Eles pensam que são capazes de tudo, inclusive de ser donos de nossas vontades, principalmente quando ficam querendo namorar. A regra da escola ajuda para dizer não aos alunos. (Carmem, 23 nos, estudante).

Como foi demonstrado na descrição acima, o cotidiano escolar desponta para uma série de questões envolvendo a relação de poder entre os sexos, desde as disputas entre homens e mulheres pela demarcação de determinados instrumentos de trabalho, até o processo de conquista¹³¹, bem como os desafios que são comumente enfrentados pelo fato de ser mulher dentre um universo em que predominam os homens.

As entrevistadas, em sua maioria, afirmam que as relações entre homens e mulheres na CFRC são desiguais, pois consideram que há vantagens para os alunos que chegam à escola, ao trazerem consigo todo um aprendizado familiar que referenda o papel secundário do sexo feminino, o que faz com que eles reproduzam essa desigualdade no convívio escolar, elegendo os seus instrumentos de trabalho considerados “masculinos”, ou sendo os galanteadores que não esperam a ação das mulheres e agem através de seus impulsos. Nesse caso é relatado por uma aluna um fato que ocorreu na escola:

Uma vez um aluno aproveitou o momento que faltou luz e roubou um beijo de uma aluna, ela reclamou para a coordenação. O acusado foi identificado e a punição dele foi realizar a capina no pimental. Ele sempre reclamava muito na sala de aula, dizendo que era o beijo mais caro que já tinha dado (Damiana, 16 anos, estudante).

Fatos como este demonstram que na escola são recriadas situações que retomam relações familiares e, ao tornarem a convivência desigual na escola, são acionadas formas de resistência ou de enfrentamento, que transformam em alguns momentos esse espaço em um campo de batalha, ao considerar a denúncia ou mesmo a concretização da punição. É notório que quando alunos chegam à escola, já sabem o papel que corresponde aos sexos relacionados, desde a sua socialização primária no seio da família. A escola poderá colaborar, como pensa Moreno(1999), no esclarecimento conceitual do significado de ser menina e fará o mesmo com o menino.

¹³¹ Refiro-me ao constante galanteio realizado pelo aluno com o objetivo de conquistar a aluna, com a intenção de concretizar um possível namoro.

Na CFRC, mulheres e homens atuam a partir da suas perspectivas associadas à formação familiar e, conseqüentemente, atribuem símbolos e significados culturais aos seus comportamentos. Uma dessas noções é a identificação em que os alunos relacionam as alunas com “fragilidade” e “submissão” e isto é freqüente, como por exemplo, no jogo de futebol que só é permitido às mulheres quando o professor de educação física é quem escala os times. Para um dos alunos “A mulherada não sabe jogar futebol”, e uma das alunas responde: “Os meninos só fazem a gente correr no campo, eles não passam a bola pra nós e a gente não joga nada”, eles não confiam na gente, acham que com mulheres o time deles vai perder”.

Percebe-se que as opiniões dos alunos sobre as mulheres, em alguns momentos, são legitimadas pelas mesmas, que se ausentam da possibilidade de criar relações que desconstruam certos valores atribuídos a elas, o que se reflete, por exemplo, nos momentos de afastamento durante os jogos de futebol: “Queria aprender a jogar, mas é uma brincadeira agressiva, a gente acaba se machucando”.

Uma das entrevistadas que desistiu dos estudos na CFRC relatou: “adorava jogar futebol e era considerada ‘mulher-macho’ por isso”. A mulher que entra no universo “masculino” construído por alunos, passa a ter o “sexo modificado”, uma vez que somente aos homens é permitido jogar futebol. Entretanto, essa “modificação” se dá apenas no momento do jogo. Nos demais, ela continua sendo cortejada e se “der confiança” a “paquera” flui.

Na foto abaixo, observamos uma aula de educação física, na qual duas alunas participam das atividades com bastante entusiasmo, acreditando, inclusive, na possibilidade de serem aceitas pelos homens em outras partidas de futebol, mas logo em seguida uma das alunas afirma: “sabemos que é só quando o professor estiver presente”. Perguntei se jogam em suas localidades; uma delas respondeu que sim, “mas em times formados somente por mulheres”.



Foto 7: Pesquisa de campo/Maio de 2007

Partida de futebol, foto: Márcia Lopes

É notório que o problema não é jogar futebol, como e com os homens; a questão é a possibilidade de brincarem e, mesmo sem a “técnica”, serem aceitas nessa atividade, entretanto, como geralmente os alunos estão disputando, não permitem a entrada das mulheres. “Só quando for a aula de educação física, e sem disputa, aí elas podem jogar, mas não querem. Ficam aí todas paradas ou vão pro alojamento”. O futebol, geralmente, não é um esporte praticado pela maioria das entrevistadas, por isso a dificuldade de interagirem. Seria interessante a possibilidade de outras modalidades esportivas, tanto na hora do lazer quanto nas aulas de educação física, o que não está sendo possível devido ao único espaço ser o campo, ou mesmo pelo fato da escola não possuir outros recursos¹³² materiais para outras práticas esportivas.

Dessa forma, faz-se necessário apresentar alguns estudos acerca da discussão de gênero, na tentativa de refletir não só na perspectiva de uma pretensa “igualdade, mas necessariamente, na possibilidade de se pensar a diferença além do igual e do desigual, ou seja, como Ferreira (1997), através do gênero rejeitar conceitos que separam os sexos entre si, e considerar que os estudos deixam de ser isolados e passam a acontecer através das relações entre homens e mulheres.

Sendo assim, a discussão acerca do gênero ganha maior visibilidade a partir da década de 70, quando o termo é usado para teorizar a questão da diferença sexual. O gênero sublinha o aspecto relacional entre homens e mulheres, ou seja, nenhuma

¹³² A escola só possui uma bola de futebol de campo e isto está impedindo outras práticas esportivas. A CFRC através do seu convênio com a Prefeitura local está negociando aquisição de outros recursos para as aulas de educação física e para o lazer dos alunos.

compreensão de qualquer um dos dois pode-se dar por meio de um estudo que os considere totalmente em separado. Sobre essa questão MEYER (2003, p.9) afirma que:

As relações de gênero são elementos constitutivos das relações sociais baseadas nas diferenças que distinguem os sexos e são, portanto, uma forma primária de relações significantes de poder. Os estudos de gênero procuram mostrar que as referências sexuais são culturalmente produzidas, por meio de símbolos, jogos de significação, cruzamento de conceitos e relações de poder, conceitos normativos, relações de parentesco, econômicas e políticas.

Ou seja, abordar a questão de gênero, implica em desvendar as relações de poder e hierarquia entre homens e mulheres. Estas reflexões fazem parte das discussões acerca do movimento feminista, no qual a questão central é a necessidade de politizar o espaço privado e a necessidade de participação das mulheres nos espaços públicos, na conquistas de seus direitos (como ao voto), às creches... Enfim, na luta concreta das mulheres. Este movimento cresce nas camadas populares, levando-as, posteriormente, à sua auto-organização.

No Brasil, há a preocupação pela busca da identidade política do movimento feminista, por isto, inserem-se em partidos, associações, além do processo de participação da constituinte em 1986 e a conquista dos direitos na constituição de 1988. Atualmente, a participação das mulheres se dá em diversos setores da sociedade, graças à força dos movimentos de reafirmação da identidade feminina.

Vale ressaltar que os estudos de gênero são úteis para explicar muitos comportamentos de mulheres e homens em nossa sociedade, nos ajudando a compreender parte dos problemas e dificuldades que as mulheres enfrentam na vida pública, na sexualidade, na reprodução da família e nas relações escolares.

A transformação dos papéis sociais de homens e mulheres começou a acontecer no século XVIII, em virtude de importantes mudanças políticas, sociais, culturais e econômicas, tais como: a ascensão da burguesia, criação dos estados nacionais, início da industrialização e a formação da sociedade capitalista. Nesse período, a família extensa feudal desaparece para dar lugar à família burguesa: pai, mãe e filhos (as). É a idéia de identidade individual, do privado, das residências particulares, da família nuclear que começa a ser construída. Nesta nova família, aparece a figura da criança como aquele membro que precisa de cuidados especiais para se desenvolver bem, afinal, ela é o futuro dos estados nacionais em construção. Para atender a essa nova exigência social, a mulher foi confinada na esfera doméstica, onde, por amor, passou a viver com o

objetivo de cuidar dos (as) filhos (as), marido e casa. Começa, então, a ser institucionalizada a característica “cuidadeira” da mulher, refletida nas suas atuações como mãe, esposa e dona-de-casa (Ariés, 1986; Castro, 1996; Nolasco, 2001; Rocha-Coutinho, 1994).

A mulher passa a viver para o amor: amor a seus filhos, a seu esposo, a sua casa. Para tanto, ela deveria se manter pura, distante dos problemas e das tentações do mundo exterior – o mundo do trabalho -, que deveria ficar sob o encargo do homem.” (ROCHA-COUTINHO, 1994, p.29).

A separação dos espaços de atuação entre público e privado trouxe conseqüências que são experienciadas até os dias de hoje. Aos homens cabe o espaço público, com seus desafios, poderes e produção e, do outro lado, encontra-se o espaço privado, próprio das mulheres. A elas, cabe a reprodução, o cuidado com a casa, filhos (as) e esposo. Como o papel de dona-de-casa não é compreendido como um trabalho, mas sim como uma obrigação feminina, advinda da sua natureza de mulher, não goza dos direitos civis que a sociedade capitalista, em crescimento, passa a elaborar para seus trabalhadores. Conceitos como “natureza feminina” passam a ser mencionados com freqüência neste período, fruto de todo esse contexto sócio-histórico de confinamento da mulher no lar para cumprir papéis sociais que permitissem a seus homens cuidar do mundo produtivo. Neste contexto, a mulher não só se reconhecia nesse lugar social e subjetivo de “rainha do lar”, frágil, dependente, maternal, como passou a reproduzi-lo, já que era a responsável pela educação dos (as) filhos (as) (ROSA – COUTINHO: 1994).

Este discurso social sobre a mulher começou a se modificar no século XX. Durante as duas grandes guerras, as mulheres foram incentivadas a sair de suas casas e para atuarem no mundo produtivo, uma vez que os homens haviam partido para os campos de batalha. Para viabilizar essa saída, os meios de comunicação e a ciência mostravam as vantagens e encantos do mundo público. No entanto, no pós-guerra, ocorreu o movimento contrário. A volta dos homens para suas casas obrigou a volta das mulheres ao interior do lar. Mais uma vez, a ciência e a mídia entraram em ação, mas, desta vez, para tratar dos prejuízos para o desenvolvimento dos (as) filhos (as) que tinham mães trabalhadoras. Criou-se todo um discurso social que culpabilizava a mãe que não se dedicasse, em tempo integral, ao seu papel natural de “cuidadeira”: mãe, esposa e dona-de-casa. No entanto, as mulheres já não eram as mesmas, havia “um certo mal-estar indefinido”, usando as palavras de Rocha-Coutinho (1994), que deflagrou

movimentos de denúncia sobre o lugar secundário que a mulher ocupava há anos na sociedade e sobre a diferença biológica entre os sexos ter sido transformada em diferença sócio-cultural. Eram os movimentos feministas que ganhavam força na luta pelos direitos das mulheres, num espírito de época efervescente pela luta por direitos humanos (Castells, 1999; Gergen, 1993; Meyer, 1993; Nolasco, 2001; Scott, 1995).

A partir de então, as mulheres, progressivamente, passaram a ocupar o mundo do trabalho. Assumir o novo papel social de profissional com carreira não modificou sua identidade de mulher, apenas a ampliou. Agora, mais que mães e esposas, elas também são donas-de-casa e profissionais.

Essa transformação em relação ao papel da mulher, em que pese a aproximação desses acontecimentos, geralmente está mais relacionada às mulheres urbanas, no entanto, não pode ser caracterizado como algo isolado, pois ao anunciar o descontentamento com situações pré-estabelecidas de que o sexo serviu para a organização social e para a construção de valores, as mulheres, inclusive as rurais, estão revelando novas possibilidades como as encontradas por Simonian (2001:53) de que:

É indiscutível a existência de avanços na relação mulheres/gênero/desenvolvimento na Amazônia brasileira, principalmente nos últimos anos. As mulheres organizam-se e começam a lutar por direitos, principalmente a partir dos seringais do Acre, dos babaçus do sudeste do Pará, do trabalho das agricultoras e pescadoras do norte do Pará, e etc.

Entretanto, trazer à tona a discussão de gênero e suas particularidades é necessário, devido essa categoria demonstrar as diferenças na vida social, política e cultural de homens e mulheres. Tal discussão possibilita, desse modo, mesmo diante de situações androcêntricas¹³³, recriar experiências, comportamentos e sentimentos para impulsionar novas relações de gênero através dos percursos e resistências travadas nos diversos lugares, inclusive na CFRC.

5.1 SOBRE AS ATIVIDADES DE CAMPO NA ESCOLA: AS NOÇÕES DE “LEVE” E “PESADO” QUE ATRAVESSAM O COTIDIANO ESCOLAR.

Nos estudos realizados por Motta Maués (1993) em Itapuá, identificou-se que o homem possui incumbências no trabalho agrícola que só ele pode realizar; são as

¹³³ Segundo Moreno (1999), é a visão do homem como ser humano e “masculino” no centro dos acontecimentos.

consideradas de maior importância para a existência da roça, como a derruba do mato, a queimada, o corte dos talos da maniva e o fazer das “covas” em que vão ser plantados, já para as mulheres, ficam as tarefas necessárias para depois que a roça já está “feita”, ou seja, essa atividade realizada por mulheres é considerada a continuação do trabalho do homem e é credenciado a este a idéia de força e comando, enquanto a mulher fica em segundo plano.

No entanto, a pesquisa realizada por Pinto (2004) na comunidade de Umarizal constatou que não há uma rígida divisão sexual do trabalho, pois apesar das mulheres acumularem todas as atividades domésticas, a divisão do trabalho não é referendada como leve para mulher ou pesada para o homem, uma vez que muitas atividades exclusivas dos homens são realizadas por mulheres, inclusive derrubar, caçar e roçar. Portanto, a noção de trabalho ‘leve ou pesado’ existe em termos de representação social, tendo em vista, que na prática, as mulheres de Umarizal fizeram ou fazem praticamente todas as atividades.

De Itapuá a Umarizal existem diferenças e semelhanças, pois apesar das mulheres realizarem múltiplas atividades, como o doméstico e o da roça, e mesmo diante da importância do trabalho da mulher, a representação incorporada às atividades realizadas são favoráveis aos homens, pois estes detêm o privilégio por tais tarefas. Todavia, a idéia aqui apresentada não é criar um clima de tensão entre os papéis atribuídos aos homens e as mulheres, mas considerar que:

A constituição do masculino e do feminino enquanto identidade de gênero é uma construção histórica que só ganha realidade se mostrada dentro de um sistema de relações que implicam dominação, tensão e resistência. Qualquer informação das mulheres, implica necessariamente, em informações sobre os homens. (PINTO, 2004, p. 31)

Ao considerar as relações de gênero como elemento de análise nessa pesquisa, está partindo-se do pressuposto de que o construto social atribuído aos homens e às mulheres é fruto das diferentes experiências realizadas e acumuladas nos diversos segmentos observados (como as famílias e a CFRC). Como foi demonstrado no capítulo anterior, existe uma supervalorização das atividades realizadas por homens e um acúmulo (casa e a roça) de tarefas realizadas por mulheres. Todavia, existem diferenças entre as relações construídas entre a família e a escola, se considerarmos as atividades realizadas por esses sujeitos (homens e mulheres), alunos e alunas da CFRC:

Na divisão da tarefa de campo na CFRC, as meninas acabam ficando com o trabalho mais leve. A aluna se coloca não aceitando alguns trabalhos dizendo que não pode, pois não tem força. Considero que existem alguns trabalhos que são melhores realizados por mulheres, como manipular o mel dos apiários, lavar a centrifuga, retirar o mel é melhor, pois a mulher tem mais delicadeza. (João, 24 anos, monitor da CFRC).

Na CFRC a idéia das divisões das tarefas é comumente atribuída à diferença de sexos, pois o que se percebe é a relação das mulheres com atividades ditas mais leves e delicadas, como o cuidar da sementeira, ou retirar o mel, que segundo o monitor necessita da leveza e da sensibilidade que só as mulheres possuem, como uma espécie de atributo natural. O que direciona a análise de que há uma predisposição da escola na associação da relação de trabalho leve e pesado, a partir dos sexos.

Todavia, existe distinção entre as atividades realizadas no estabelecimento familiar e na escola, pois com suas famílias, as entrevistadas dividem as tarefas e somam atividades como conciliar o trabalho doméstico com as atividades da agricultura. Na escola há uma “proteção” por parte dos homens que realizam as atividades destinadas às mulheres “eles estão sempre nos cortejando e dizem que aqui mulher não trabalha”. Outra questão está relacionada à divisão de tarefas destinadas pelos monitores “em casa quem divide é o pai aqui é o monitor”. Há uma diferenciação nos trabalhos realizados por homens e mulheres, como o demonstrado nas fotos abaixo:



Foto 8 : Atividade de Homem/foto: Márcia Lopes
Fonte: Pesquisa de Campo/set/2007



Foto 9: Atividade de Mulher
Fonte: Pesquisa de campo/set/2007

Na CFRC há uma aceitação no que se refere à divisão das tarefas consideradas “leves” e “pesadas”, isto é compartilhado pela maioria das entrevistadas e por monitores

que legitimam essa noção através da distribuição das atividades, eles “confrontam padrões pré-estabelecidos ou da naturalização de comportamentos que se instalam no inconsciente coletivo, e passam a ser imperceptíveis” (BOURDIEU: 2002).

Às vezes o trabalho é pesado, mas nós mulheres não pegamos no pesado. Os técnicos que escolhem as tarefas, e para nós é limpar banheiro, sala – atividades que são mais leves. As ferramentas não dão para todos os alunos e geralmente essas ficam para serem utilizados por homens, quando sobra pegamos um ancinho. (Carmem, 22 anos, estudante)

Não existe uma resistência por parte das mulheres que estão estudando na CFRC em não aceitar as divisões de tarefas, ou mesmo fazer as mesmas atividades que fora atribuída aos homens. O que se percebe é uma aceitação nas distribuições realizadas pelos monitores, e uma concessão para os alunos fazerem suas atividades, quando estes solicitam. Entretanto, uma das entrevistadas que concluiu o curso relata que “quando estudava na escola fazia as mesmas atividades que os homens como capinar e roçar, mas realmente tinha mulheres que não aceitavam e ficavam enrolando e no final acabavam sem fazer nada” (Celeste 22 anos, estudante).

As atividades de campo, segundo as entrevistadas e os alunos da CFRC, são distribuídas da seguinte forma:

Quadro I: Atividades de campo na CFRC

Homens	Mulheres
Carregar peso	Cuidar do viveiro
Capinar	Encher os sacos e copos com adubos
Roçar com o terçado	Limpeza com ancinho
Derrubar e coivara	Molhar a horta

Fonte: Pesquisa de campo / Junho de 2007

Desde a relação familiar, há o favorecimento, no que se refere ao comando das atividades da roça, atribuído aos homens, pois “eles têm mais coragem e responsabilidade para tocar a terra, as mulheres precisam se dedicar aos filhos” (José, 55 anos, agricultor). Apesar dessa noção não ser declaradamente defendida pelos

sujeitos da CFRC, os contornos que envolvem a experiência escolar tendem à reprodução de diferenças baseadas na fragilidade do sexo, neste caso, o feminino, que é aceito pelas alunas ao legitimarem a “proteção” baseada na distribuição da atividade “leve” e “pesada”. Segundo Carneiro (1998), as relações sociais de gênero definem o lugar do indivíduo no grupo, atribuindo-lhe obrigações e direitos específicos. Logo:

A força da ideologia que orienta e dá sentido às relações sociais de gênero sustenta a hierarquização das posições femininas e masculinas no interior da família e na sociedade mesmo quando, em termos objetivos, a mulher assume o lugar tradicionalmente atribuído ao homem (CARNEIRO, 1998, p.88).

A relação estabelecida nas tarefas de campo na CFRC, é o que destaca Woortmann & Wortmann(1997), é ao mesmo tempo “prática” e “simbólica”, ao expressar as diferenças entre os sexos, levando em consideração a noção de “força” ou das experiências trazidas desde o trabalho familiar, no qual o homem apresenta maior importância. Essa noção se reflete na distribuição das atividades na CFRC, tanto por alunos quanto por monitores.

Observa-se que no estabelecimento familiar, em que pese a representação de que o trabalho do homem é mais importante, as mulheres participam de tarefas da roça e domésticas. Na escola, para as entrevistadas, as atividades de campo não aparentam tanta importância quanto as praticadas em casa, que contribuem essencialmente para a manutenção da família: “lá em casa, como todos vão para a roça, é dever meu desenvolver essas atividades junto com minha família. Na escola, como eram muitos alunos, eu ia ficando de lado, descansando”. Para o monitor da CFRC, “Na hora de roçar, as mulheres não rendem na mesma proporção que os homens, devido à sua estrutura física. Aqui na escola é muito difícil uma mulher se destacar na capina, ou no roçado”.

Em se tratando das atividades relacionadas à limpeza da escola, bem como na cozinha, os homens geralmente reclamam, afirmando que essas atividades são “trabalhos de mulher”. Mas, realizam tais tarefas, pois elas estão sob a responsabilidade dos estudantes. Segundo o monitor da CFRC, existe a reclamação “devido ao costume da casa, onde a mãe e as irmãs fazem todo o serviço doméstico”. Para Woortmann & Woortmann (1997), a relação de gênero é hierárquica: O homem não ajuda a mulher na

cozinha, por esse ser um espaço simbólico, por excelência, de trabalho desta última e reconhecido como tal.

Na CFRC os trabalhos de capina e coivara são considerados dos homens, já a limpeza das salas de aulas e as atividades da cozinha ficam para ser realizadas por todos os alunos. Contudo para uma das entrevistadas “Prefiro o trabalho mais leve, já o pesado vai para os homens. Na verdade, nós mulheres contribuimos com essa divisão do trabalho na escola, ao aceitarmos que os alunos assumam nossas atividades”.

Portanto, observa-se que os sujeitos envolvidos no processo escolar legitimam a socialização estabelecida desde o núcleo familiar e a escola dá continuidade ao enquadrar os alunos em determinadas categorias como de homem e de mulher, utilizando mecanismos, como a divisão das atividades “leves” e “pesadas”, veiculando valores que naturalizam os comportamentos para cada sexo e, principalmente, por não olhar para as diferenças presentes no cotidiano escolar.

5.2 DA CASA DA FAMÍLIA À CASA DA ESCOLA: O QUE VEM NA BAGAGEM E O QUE LARGO NO CAMINHO E SUAS INFERÊNCIAS NA AUTO-IMAGEM DAS ALUNAS.

As famílias¹³⁴ estudadas atribuem uma significativa importância a papéis sexuais atribuídos aos homens e mulheres. É o espelho que reflete imagens de comportamentos e concepções. “As tarefas são divididas no campo pelo pai; quando este não está, a mãe assume essa função, no entanto, no trabalho doméstico, a mãe sempre assume, já em sua ausência, são as filhas que decidem”. Assim como em Itapuá, onde “o treinamento dos meninos e meninas está ligado aos seus futuros papéis como adultos, os meninos não são treinados em nenhuma tarefa doméstica, nem nos serviços próprios das mulheres, nas roças” (MAUÉS, 1993, p.64).

As famílias influenciam nos comportamentos de alunos e alunas na CFRC e na função de apoio emocional garantido aos seus membros (SINGLY: 2007). São percebidas, assim, situações vivenciadas por alunos e alunas na relação intra-escolar e cujos significados os aprendizados familiares influenciam. No entanto, tais

¹³⁴ A noção de família utilizada nessa dissertação está relacionada à atenção de Melo (1995) para o fato de que é necessário ressaltar a família, o estrato social e o momento do qual está se falando.

aprendizados podem ser desagregados no decorrer da efervescência de sair da casa dos pais à casa da escola.

Meus pais sempre quiseram que alguém da nossa família estudasse agricultura. Tenho um sentimento forte com o meu lugar e com a agricultura. O papai, no início, foi contra, devido à distancia da escola, depois foi um dos maiores incentivadores, junto com meus irmãos, que dão força e incentivam minha permanência na escola. (Celeste, 22 anos, estudante).

Para as famílias, o fato de os filhos estudarem em uma escola com essa perspectiva de formação na agricultura aglutina interesses que vão desde a compreensão das “técnicas” necessárias para a melhor produção familiar, às possibilidades dos filhos continuarem seus estudos nessa área. No entanto, no decorrer da pesquisa, identificou-se que a preferência das famílias, no momento da matrícula é para os homens. As mulheres que se tornaram alunas da CFRC, só o conseguiram pelo fato de não haver homens em suas famílias ou mesmo, pela incompatibilidade de idade¹³⁵.

No que se refere à preferência na escolha por homens para estudar na CFRC, um dos motivos está relacionado à expectativa dos pais no momento da sucessão. O desejo sobre quem vai substituir o pai no comando das atividades do estabelecimento familiar está intrinsecamente relacionado aos filhos homens. “Mesmo que as mulheres digam com timidez, que elas deveriam ter os mesmos direitos, é nítida a preferência familiar masculina na escolha do sucessor” (ABRAMOVAY, 1998, p.86).

Além do aspecto da sucessão, outro motivo encontrado pelas famílias para não enviarem suas filhas para a CFRC está relacionado ao “medo da gravidez”, comumente vinculado ao afastamento das mulheres da casa dos pais e de seu respectivo “controle”:

Em casa, a mulher só entrou na CFRC devido o nosso menino ainda não ter a série e nem a idade exigida para se matricular, sobrou para a nossa filha que tinha vontade e só assim apostamos nela. Fica difícil para as mulheres se afastarem dos pais cedo pra estudar e correr o risco de “dar com os burros n’água”, de engravidar... (João, 46 anos, agricultor).

A gravidez inesperada para as mulheres e os conhecimentos que os homens já possuem na agricultura desde o estabelecimento familiar são fatores cruciais na escolha

¹³⁵ São situações em que os filhos homens dos grupos entrevistados não possuem a idade e a série escolar para iniciar os estudos na CFRC, por essa questão ocorre a opção de matricular a mulher.

de quem vai estudar na CFRC. Para os pais é melhor que os filhos homens estejam matriculados, ao invés das mulheres, pois o fato de as alunas permanecerem na escola durante uma semana, por mês, em regime de internato, é um empecilho para as famílias. “o problema é que longe da gente não sabemos o que acontece e elas podem se perder”.

Havia a desconfiança por parte dos pais, na ausência de suas filhas, mas estas, no decorrer de suas trajetórias escolares, aprenderam, segundo uma entrevistada, que concluiu o curso, a ter responsabilidades que até então não possuíam. “Antes d’eu estudar aqui, minha mãe não me deixava sair pra longe, depois que eu me afastei de casa, nos períodos da alternância, adquiri mais responsabilidade, devido às regras, tanto de casa, quanto da escola”.

As regras da CFRC são compartilhadas pelos pais, principalmente, no que se refere à proibição do namoro, porém, na contramão da legalidade, o namoro ocorre, como o demonstrado por uma das entrevistadas no motivo de sua desistência, pois sua relação afetiva construída na escola resultou numa gravidez inesperada, o que lhe custou o afastamento da CFRC a pedido do pai¹³⁶.

Outro fator que provoca a desistência das alunas está relacionado ao casamento relatado por uma das entrevistadas: “depois que me casei, assumi outras responsabilidades, como o cuidado com minha casa e logo depois veio a gravidez, aí ficou muito difícil voltar para a escola”. Como já foi observado, o casamento e a gravidez são fatores determinantes no que se refere à desistência das alunas. A idéia da “dona-de-casa”, que assume a responsabilidade da família e se afasta da escolarização é um processo recorrente para as desistentes, “elas desistem por que se casam ou engravidam”¹³⁷, isto é compartilhado por Siliprandi (2004) no que se refere às mulheres rurais, descrevendo que ser mulher, nestes espaços, está mais relacionado com o casamento e com a maternidade.

Entretanto, para as que continuam estudando ou mesmo para as que concluíram o curso na CFRC, o casamento não é prioridade, isto é reflexo do distanciamento de suas localidades e de outras expectativas que estão relacionadas à sua formação escolar e, respectivamente, à sua profissionalização:

A troca de informações e experiências com jovens que passam a residir na cidade introduzem novas representações, conceitos e

¹³⁶ Sobre essa questão, ver o capítulo 3 sobre a apresentação das alunas que desistiram dos estudos na CFRC.

¹³⁷ Fala da coordenadora pedagógica da CFRC – junho de 2007.

expectativas nos horizontes dos jovens. Colocando em primeiro plano a vontade (e, para muitos a necessidade) de realizar projetos de vida na cidade e o desejo de experimentar diferentes possibilidades nos relacionamentos afetivos, ficando para depois a concretização de outras dimensões que integram a sua vida pessoal, particularmente o casamento e a família. (STROPASOLAS, 2004, p. 259).

Em que pese às dificuldades enfrentadas no cotidiano da CFRC, vale ressaltar que as alunas que finalizaram o curso na escola, ou mesmo as que possuem a pretensão de concluí-lo, têm outras perspectivas como a de ter uma profissão e isto possibilita a configuração de outros sonhos que vão além do casamento. A saída da casa da família em busca de uma escolarização e o contato com a cidade, para essas entrevistadas, representa um olhar diferenciado acerca da concepção, inclusive sobre o casamento, como declara uma das entrevistadas:

Pretendo casar e ter filhos, mas não depender do marido e quero casar quando encontrar alguém que queira viver comigo. Acho que filho tem que ser criado com pai e mãe. Na minha família quero alguém que seja companheiro e divida as tarefas comigo e que sejamos iguais. Pois na verdade um depende do outro, todos nós temos a nossa importância, somos diferentes, mas não inferiores. (Socorro, 22 anos, funcionária pública).

O acesso à escolarização é um passo importante para as jovens que começam a criar “novas” perspectivas de casamento, de sonhos e projetos para o futuro, além do exercício da cidadania e da busca de novas possibilidades de interagir consigo e com os outros:

O acesso das mulheres à educação, às novas tecnologias, principalmente dessa nova geração, as filhas dos colonos, aos meios de comunicação, ao espaço público, são fatores que têm contribuído, a nosso ver, para as mudanças, embora lentas, por lhes permitir questionar a exploração e opressão enquanto classe e gênero, e visualizar caminhos, enquanto cidadãs e mulheres (CUNHA, 1998, p. 222).

As alunas que continuam seus estudos na CFRC ou as que concluíram adquiriram uma “nova” visão do casamento e começam almejar uma relação afetiva, que prime pela “igualdade” entre os sexos, que possibilite uma convivência minimizante das condições hierárquicas, que faça fluir uma nova produção das relações de gênero, pois “as identidades do masculino e feminino são realidades socialmente construídas”

(PEREIRA & MOURÃO, 2005, p. 4), isso, na maioria das vezes, é legitimada pela escola e pela família.

Nasci dentro dessa realidade rural, mas me sinto orgulhosa de estar aqui na CFRC, já conseguir superar a timidez, me sinto uma mulher madura, eu acredito no meu potencial, e me sinto uma pessoa valorizada e vou chegar até o final do curso e depois continuar a minha formação nessa área e talvez quem sabe, ser uma monitora em uma escola que forma na área da agricultura. (Fernanda, 16 anos, estudante).

Os percursos construídos pelas entrevistadas no que se refere à CRFC são permeados por experiências, vivências, desafios e conquistas. Ao saírem de suas localidades para um outro lugar¹³⁸, as alunas carregam em si imagens trazidas de suas trajetórias que confrontam, ou mesmo, se “adequam” à escola que, para Mourão e Pereira (2005), é um espaço que no seu cotidiano produz e reproduz ações que separam e demarcam o que é considerado socialmente como pertencente ao mundo feminino e ao mundo masculino.

Mas, seguindo o rio Tocantins, cenário das diversas localidades do município de Cametá, alunos e alunas aportam na CFRC, com toda a gana de quem quer de alguma forma ser parte integrante desse percurso formativo que lhes foi apresentado e que faz parte de sua vida a cada mês.

Nesse sentido, torna-se necessário revelar e valorizar as falas das entrevistadas no que se refere às suas expectativas, experiências, dificuldades do que significa (ou que significou) o afastamento de suas famílias, as novidades de estarem frequentando um lugar “novo”, os aprendizados adquiridos e suas formas de enfrentamento, bem como de resistência.

A CFRC para mim é uma mudança de vida, me sinto madura e capaz de enfrentar qualquer coisa que vier pela frente. Continuar estudando é a minha oportunidade de mudar de vida, de conseguir ser alguém. Aprendi a conviver com gente de todo o tipo, que respeita, que ignora, que é amigo, mas aqui realmente é um lugar especial, que sentirei saudades, apesar de às vezes me sentir triste, por ter tão poucas mulheres. (Carmem, 23 anos, estudante).

A CFRC, para as entrevistadas, representa “um lugar de aprendizado”, que vai do saber “técnico” na agricultura familiar às experiências adquiridas no convívio com pessoas de diversas localidades dos municípios de Cametá e de Oeiras do Pará. É interessante

¹³⁸ O lugar é Cametá, município que comporta a CFRC, *locus* da pesquisa.

lembrar que cada uma carrega em si suas peculiaridades advindas de suas vivências anteriores:

A postura não é adquirida apenas na escola: já na família e nas diversas instituições sociais a criança vai tomando contato com uma série de realidades que a levam a assumir determinadas posturas, sendo que com o passar do tempo ela vai filtrando algumas, cristalizando outras, formando o caráter, a personalidade (GALLO, 2001, p.18).

Quando entram em contato com esse universo de significados¹³⁹, que é a CFRC, as alunas vislumbram uma nova realidade: “aqui é diferente de uma escola regular”. Nesse espaço se apresentam diversos elementos que vão dando sentido às expectativas dos alunos e alunas, que são diferentes quando comparadas com a escola regular.

Quadro 2: Diferença entre a CFRC e a escola regular

Na CFRC	Na escola regular
Formação na agricultura familiar	Conteúdo deslocado da realidade
Os instrumentos pedagógicos	Só a sala de aula como lugar de aprendizagem
Aproximação com os professores	Professores distante dos alunos
“Sentem-se como se estivesse em sua casa”	Lugar impessoal, só ir para aula e depois para casa.

Fonte: Pesquisa de campo – Setembro de 2007

Para as alunas, as características apresentadas no quadro acima mostram o lugar da escola (CFRC) como uma aproximação de suas próprias casas. Isto é presente devido à aproximação dos monitores¹⁴⁰, bem como pelo internato, onde alunos dividem espaços e constroem formas de convivência, através do lazer, estudo e trabalho.

Os instrumentos pedagógicos mencionados, como já foi exposto anteriormente, são os temas geradores e o caderno de acompanhamento que são trabalhados, através da pedagogia da alternância (relacionados à formação na agricultura familiar) a escola dita regular, por outro lado, está relacionada a fatores negativos, quando não se aproxima de seus

¹³⁹ Refiro-me aos significados do futebol, das atividades “leves” e “pesadas”, às regras, ao sino, ao tempo-escola e ao tempo-comunidade.

¹⁴⁰ Desde o mês de junho de 2007, com a saída do caseiro da CFRC, os monitores durante a alternância passam o dia todo na escola e estão sempre presentes nas atividades de sala de aula e de campo. No horário noturno constroem escala e a cada noite um monitor dorme no alojamento.

sujeitos, através dos conteúdos curriculares deslocados da realidade do aluno, como também pela impessoalidade na relação professor-aluno.

Vale destacar que o termo regular¹⁴¹ está relacionado a um lugar igual aos outros sem diferença, “a escola regular todo o dia é a mesma coisa, não tem novidade”. A CFRC possui algumas características que a destaca, como o ‘tempo escola’ e comunidade. Além disso, há a ligação dos conteúdos curriculares relacionados com a agricultura e seu respectivo envolvimento com a realidade dos alunos, além do espaço físico bem estruturado e agradável, como pode ser visto na foto abaixo:



Foto 10: Retirada do folder da CFRC/2004

Um fator preocupante para as entrevistadas está relacionado à desistência da maioria das mulheres, desistência essa relacionada na maioria das vezes ao casamento, à gravidez ou mesmo à dificuldade financeira¹⁴² dos pais em continuarem mantendo suas filhas na escola. E essa redução de alunas desestimula as que permanecem na CFRC, como observamos a seguir:

¹⁴¹ São a maioria das escolas presentes nas áreas rurais e que utilizam o calendário e na maioria das vezes os conteúdos curriculares que valorizam o urbano em detrimento do rural.

¹⁴² Uma vez ao mês é necessário realizar gastos com passagens e uma contribuição financeira de R \$ 5,00 para a contribuição dos gastos da escola, como compras de materiais de limpeza e alimentação.

Desestimulava agente vendo as meninas irem desistindo, pois tudo no começo era bonito. Ficávamos horas conversando e era muito bom ter várias colegas. Atualmente só são duas alunas, uma em cada turma e o alojamento ficou triste. (Fernanda, 16 anos, estudante).

Em decorrência da desistência da maioria das alunas, as que permanecem se tornaram mais unidas e motivam-se mutuamente a prosseguirem os estudos, pois continuar na CFRC e passar, a cada mês, uma semana fora da casa da família se torna:

Um canal de liberdade, pois antes de estudar aqui a mãe não deixava agente fazer nada e hoje consigo sair para outros lugares e sozinha. Estamos até hoje por sermos guerreiras. No início as brincadeiras por parte dos alunos eram pesadas, brincavam de bater e de empurrar, já houve até ameaça de um aluno que queria me bater, devido eu ter chamado a atenção dele. (Carmem, 23 anos, estudante).

O processo de formação na CFRC acontece em diversas instâncias, inclusive nos momentos de tensão, de reafirmação das entrevistadas. O fato de conviverem juntos, de construírem formas de resistências, permeia a relação na escola entre mulheres e homens. Como sugere Louro (2003), é preciso olhar as relações do cotidiano escolar também com os “olhos de gênero”.

Apesar de, desde cedo, os indivíduos aprenderem a ocupar os seus lugares sociais “a partir de uma identidade que é a norma, que é aceita e legitimada e que se torna, por isso quase invisível, como a masculinidade” (LOURO, 2003, p.25), é preciso pensar quais são os efeitos dessas normas e quais as implicações para a personalidade/postura das entrevistadas.

Antes eu era tímida, ficava isolada, não queria ir para a atividade de campo, não gostava do jeito dos alunos em tirar brincadeira com a gente. Hoje quero ser uma técnica, me sinto madura. Apesar dos meninos tratarem agente como se fossemos mais fracas e isto é presente, quando eles querem ou fazem a nossa atividade de campo, considero essas coisas como uma espécie de compaixão (Carmem, 23 anos, estudante).

Mesmo com os conflitos decorrentes das relações de gênero na CFRC, uma das entrevistadas responde através do seu crescimento pessoal, com o significado do termo “me sinto madura”. Entretanto, é preciso reverter o quadro atual da educação escolar, marcado por uma tradição que ignora os seus sujeitos. Para Louro (2001) essa lógica

poderia ser abalada através de um processo desconstrutivo que estrategicamente revertesse, desestabilizasse e desordenasse esses pares, os binários que reforçam a inferioridade, como no caso, homem e mulher. Desconstruir um discurso implicaria em minar, escavar, perturbar e subverter os termos que o afirmam, sobre os quais o próprio discurso se afirma. O que se está apostando é que esse modo de análise pode ser útil para desestabilizar binarismos lingüísticos e conceituais (ainda que se trate de binarismos tão seguros como homem/mulher, masculinidade/feminilidade).

É necessário considerar que a formação escolar precisa acontecer e ser referendada a partir “de um processo microssocial, em que o sujeito é levado a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade, ao mesmo tempo em que percebe essas mesmas práticas nos demais membros que participam deste microcosmo com que se relaciona no cotidiano” (GALLO, 2001, p.20).

Para formar integralmente, como é a pretensão da CFRC, é necessário levar em consideração os sujeitos do cotidiano da escola e sua interação com a aprendizagem, e que essa não seja apenas uma transmissão de conteúdos, mas que reverbere o exercício de posturas e relacionamentos e que seja a expressão da liberdade, da autenticidade e da responsabilidade. (GALLO: 2001).

Na escola os homens são machistas, duvidam da nossa capacidade, eles já vêm de casa com a cultura de serem melhores. Como me sinto feminista havia o confronto e eu não concordava com a postura deles e ia para o embate, respondia quando me sentia contrariada e às vezes até chegava a brigar, mas comecei a ficar na minha, pois via que eu não ia mudar a opinião deles e fui me adequando. (Socorro, 16 anos, Funcionária pública).

As relações entre homens e mulheres, na CFRC, são permeadas por limites e superações, isto é percebido nas tentativas constantes das entrevistadas de alcançarem uma posição de respeito e de serem parte integrante do grupo. Todavia, no que se refere aos conhecimentos na área da agricultura, a entrevistada ressalta:

Foi importante, o que eu vi lá dava para trabalhar em casa, nada era misterioso e tudo estava plantado em casa. O contato com a escola e as reuniões que aconteciam ampliaram a minha mente inclusive para importância da melhor produção na agricultura que praticávamos em casa. Eu tinha que contribuir mais e refletir junto com toda a minha família sobre a importância de todos nós para o melhor desempenho da nossa área. (Celeste, 22 anos, estudante).

Da casa para a escola, as entrevistadas vão reconstruindo seus caminhos, refazendo suas concepções de mundo, casamento, profissão... Assim, como o rio nunca é o mesmo, ao entrar na CFRC, as alunas se transformam em um movimento de superação ou mesmo de manutenção de valores trazidos desde a relação com a família. Entretanto, vale ressaltar: sempre estamos aprendendo algo e no percurso das trajetórias construídas estamos resignificando os lugares, como define Certau (apud Ferraço, 2004, p. 79), “o lugar praticado pelas pessoas”. Nesse movimento da saída das suas localidades para a CFRC, o rio é a estrada em que os alunos e as alunas vão recriando suas tentativas de se integrar em um universo particular intitulado “Escola”.

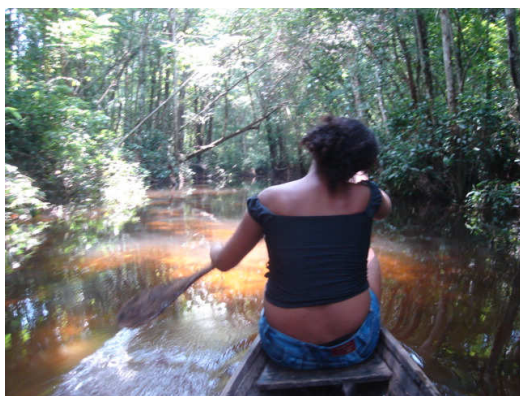


Foto 11: O caminho do rio
Fonte: Pesquisa de campo/ Set/2007
Por Márcia Lopes



Foto 12: Na sala de aula da CFRC
Fonte: Pesquisa de campo/set/07

E assim, alunos e alunas, a cada dia, como demonstra Ferraço (2004), se inventam e, ao se inventarem, inventam a escola. Nesse traslado reaprendem e recriam formas de superar as nuances que atravessam seu percurso “**da casa da família à casa da escola**” e, assim, vão dando respostas aos percalços encontrados pelo caminho. E nesse movimento, a menina que era vai se desabrochando em mulher...

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por considerar a experiência da alternância na CFRC como singular, adentrei na sua análise, focando particularmente as dimensões de gênero, mas para isso alguns passos foram necessários. O primeiro passo foi apresentar as referências da pedagogia da alternância com sua historicidade e sua prática; o segundo, o contato com o universo de mulheres participantes da pesquisa tanto no local de moradia quanto no espaço escolar, lugares onde se reforçam, reconstroem ou mesmo se constroem significados de divisão do trabalho, cotidiano escolar, casamento e perspectivas para o futuro. O terceiro foi a discussão acerca das relações entre homens e mulheres como constructos de uma teia de processos sociais que envolvem a família e a escola.

Ao tratar dos trajetos percorridos acima, foi possível chegar a algumas conclusões. Em se tratando da Pedagogia da Alternância no contexto Francês, o que é referendado na escolarização dos jovens filhos de agricultores é a formação técnica, a utilização de tecnologias e uma responsabilidade do poder público na garantia dessas alternativas educacionais. Diferentemente da França, no Brasil, a proposta educativa da alternância tem sua origem nas lutas dos movimentos sociais da Educação do Campo, que desde a década de 1980 se organizam em torno de uma ação educativa com o objetivo de garantir as especificidades das populações do campo.

Nesse processo, buscou-se a consolidação da Pedagogia da Alternância enquanto política pública que prima pelo princípio de uma formação integral, levando em consideração as aprendizagens da família e da escola, inclusive, adotando um calendário que concilie esses tempos educacionais, facilitando a reinserção dos jovens na produção familiar, além de proporcionar a formação política em sintonia com os movimentos sociais do campo. É na tônica da formação integral e igualitária aos jovens que as CFRs se organizam para tentar responder às demandas culturais, políticas e sociais nos quais esses sujeitos estão envolvidos.

A CFRC no tocante aos princípios educacionais defende a perspectiva da formação integral e igualitária dos seus alunos. Entretanto, o cotidiano escolar revela uma formação diferenciada para homens e mulheres desde as formas de lazer, exclusiva no futebol, as tarefas de campo em que são destinadas as leves para mulheres e pesadas para os homens. Isso reforça a divisão sexual do trabalho praticada nos estabelecimentos familiares. Ali, a responsabilidade da mulher é a esfera doméstica (casa) e a do homem é o roçado, apesar de na maioria das vezes as mulheres

acumularem atividades domésticas com o trabalho da roça. Essa divisão do trabalho é repassada pela via da socialização das crianças, reforçando papéis de homens e de mulheres, desde as brincadeiras das crianças à divisão das atividades, onde a roça é considerada produtiva e a casa reprodutiva.

Essas relações estabelecidas na família transbordam sobre a atividade de campo da escola, onde se utilizam estratégias de “proteção” ao não se permitir que as alunas utilizem instrumentos de trabalho considerados como masculinos (terçado e enxada). Essa diferença entre trabalho de homem e de mulher é compartilhada pelos monitores à medida que não modificam a configuração estabelecida nessas atividades, inclusive sob o consentimento das alunas. Essa questão reflete na formação das alunas ao não participarem de todos os processos necessários à sua formação técnica. Em consequência, são qualificadas diferentemente. Apenas uma das entrevistadas, ao não aceitar a “proteção” nas atividades de campo na escola e com o apoio da família, consegue prosseguir sua formação na área da agricultura e criar novas expectativas nesse campo de atuação.

Em se tratando das mulheres que tiveram acesso a CFRC, a maioria desiste antes de completar um ano de estudo. No ano de 2006 das doze alunas que ingressaram na escola, apenas duas continuam os estudos. As desistências estão relacionadas ao casamento, gravidez e a questão financeira de suas famílias, pois a cada mês precisam se deslocar de suas localidades para frequentarem o tempo escola.

Das mulheres que desistem, a maioria assume o papel de dona de casa, se distanciando do sonho por uma profissão, sonho esse manifestado, dentre outros fatores, pela vontade de voltar a estudar. Nesse contexto, evidencia-se um fosso entre o desejo e a realidade.

As entrevistadas que permanecem, assim como as que concluíram o curso na CFRC, manifestam predisposição em elevarem o nível de escolarização e acesso à profissão relacionada à agricultura. Por outro lado, seus planos envolvendo casamento e família apresentam desejos de não dependência financeira em relação aos seus maridos; de uma divisão tanto de atividades domésticas quanto de sustentação financeira do grupo familiar. Essa concepção de “estou mais madura” citada por uma das entrevistadas, está relacionada às novas expectativas que são criadas a partir da experiência escolar, ou seja, mesmo que na escola se reforcem papéis diferenciados nas atividades de campo entre homens e mulheres, ocorrem processos múltiplos, onde as que continuam estudando conseguem (re)significar a convivência entre si e buscam

mecanismos para se contrapor à forma de organização ali estabelecida. Um dos exemplos se dá com uma das alunas que assumiu atualmente uma posição na associação da CFRC e é a representante da sua classe.

É interessante mencionar que as atividades de campo, apesar das relações de interação que se estabelecem nas mesmas, estão divididas de forma diferenciada, reforçando a noção de leve para a mulher e pesada para o homem. Entretanto, no que se refere à atividade de limpeza da escola ocorre um processo inverso, pois todos os alunos assumem essas tarefas, abalando as “naturalizações” construídas segundo as quais lugar da mulher é na cozinha e caminhando para a sua desconstrução. Nesse processo ocorre o redimensionamento tanto dessa ação como de todos os envolvidos, diferentemente do sexo.

Essa participação de todos os alunos nas atividades de limpeza da escola pode ser uma das possibilidades para a reflexão de que é necessário criar mecanismos para “preparar tanto as meninas quanto os meninos para percorrer novos caminhos com seu pensamento, para criticar e construir, para cozinhar e lavar pratos, para unificar o que foi fragmentado arbitrariamente” (MORENO, 1999, p.80). É preciso rever o papel que assumem educadores e os sistemas oficiais de ensino, para que a diferença dos sujeitos não seja empecilho para a um processo escolar rico e prazeroso.

Por fim, mesmo diante dos desafios que são enfrentados na CFRC no que se refere à desistência das mulheres, a formação diferenciada e a dificuldade em dar andamento aos princípios da concepção pedagógica da alternância, ela é uma experiência singular, pois possibilita um olhar para a escola em sua forma aparente, mas ao mesmo tempo suas nuances revelam outros contornos que inclusive fazem com que ela se torne uma vivência única para as entrevistadas, e que, por isso, fará parte de suas lembranças, ao possibilitar todo mês um convívio de múltiplas possibilidades, inclusive proporcionando a confiança dos pais, ao se deslocarem da casa da família à casa da escola.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY Ricardo (coord). **Juventude e agricultura familiar**: desafios dos novos padrões. Brasília (DF): Unesco, 1998.

_____. **Os impasses sociais da sucessão hereditária na agricultura familiar**. Florianópolis (SC): Epagri, 2001.

ASSOCIAÇÃO REGIONAL DAS CASAS FAMILIARES RURAIS DO NORTE E NORDESTE (ARCAFAR). **Programa de Consolidação e Expansão das Casas Familiares Rurais da Transamazônica e Baixo Xingu**. Altamira, 2000.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ALVES, N. A. & LEITE. R. O sentido da Escola. IN: GALLO, S. **Transversalidade e educação**: pensando uma educação não-disciplinar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ARIMA, Eugênio. A distribuição espacial do crédito do FNO no estado do Pará. IN: TURA, L. R. & COSTA, F de A. **Campesinato e Estado na Amazônia: Impactos do FNO no Pará**. Brasília, FASE: 2000.

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho. **A experiência educativa de uma Casa Familiar Rural e suas contribuições para o desenvolvimento local**. Belém. Dissertação de mestrado em Planejamento do Desenvolvimento: NAEA/UFPA, 2005.

AMORIM. Maria Joana Pompeu. **Etnografia do Cunvidado**: trabalho e lazer de grupos familiares em Tomásia, Cametá – Pará. Dissertação mestrado em Planejamento do Desenvolvimento. NAEA/UFPA, Belém, 2000.

ASSOCIAÇÃO PARAENSE DE APOIO ÀS COMUNIDADES CARENTES-APACC. **Projeto de desenvolvimento rural no município de Cametá – Pará – Brasil**: Relatório Final março de 2000 a novembro de 2004:

AZEVEDO, Antúlio José. **Pedagogia da alternância**: a formação de técnicos agropecuários em alternância no Estado de São Paulo: Uma proposta educacional inovadora. Tese de doutorado em educação da UNESP. Marília São Paulo, 1999.

ALVES, Marcelo da Silva. **A importância da Pedagogia da Alternância na CFR de Cametá na busca do desenvolvimento sustentável e da cidadania**. Belém. Monografia de especialização em educação ambiental NUMA/UFPA, 2005.

ARROYO, Miguel G. **O direito do Trabalhador à Educação** in: Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BERGER, PETER & LUCKMANN Thomas. **A construção Social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRASIL/MEC/CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo.** Resolução nº 01/2002,2002, Brasília.

BEGNAMI, João Batista. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias:** um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. Mestrado Internacional em ciências da educação. Belo Horizonte, 2003.

BEGNAMI, João Batista. **Uma geografia da pedagogia da alternância.** Brasília: UNEFAB, 2004 (Documentos Pedagógicos).

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CASA FAMILIAR RURAL DE CAMETÁ. **Proposta Pedagógica.** Cametá/Pará.2000.

CASA FAMILIAR RURAL DE CAMETÁ. **Estrutura Curricular da Casa Familiar Rural de Cametá.** Cametá/Pará.2000.

CASA FAMILIAR RURAL DE CAMETÁ. **Manual da Casa Familiar Rural de Cametá.** Cametá/Pará.2000.

CALIARI, R. O. et al. **Pedagogia da alternância e Desenvolvimento Local.** Revista de Administração da UFLA, V.4, n. 2, p. 52-62, jul. 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do MST.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____ ; KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo (Orgs). **Educação do campo;** identidade e políticas públicas. 2ª ed. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CARNEIRO, M. J. Política de desenvolvimento e o novo rural. IN: Seminário o Novo Rural Brasileiro. Campinas, março, 1999. Mimeo.

COSTA, Gilson da Silva. **Desenvolvimento rural sustentável com base no paradigma da agroecologia.** Belém: UFPA/NAEA, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CARDOSO, Ruth. C. L. As aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. IN: DURHAN, Eunice. Et. Al (Orgs). **Aventura antropológica: teoria e pesquisa.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

CUNHA, Auri Donato da Costa. Relações de gênero na agricultura familiar no perímetro irrigado da São Gonçalo (PB). IN: BRUSCHINI, Cristina, HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (orgs). **Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil.** São Paulo: Ed.34, 1998.

CARNEIRO, Maria José. **Camponeses, agricultores e pluriatividade.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1998.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Em O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação. São Paulo, paz e terra, 1999.

DA MATTA, Roberto, “O ofício do etnólogo ou como ter antropológico blues”. In: Edson Nunes (Org.), **A aventura Sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

DURHAN, Eunice. A família e reprodução humana. IN: **Perspectivas antropológicas da mulher**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

EMBRAPA. Sistema de Produção. **Versão eletrônica**, Rondônia, n.4, Dez. 2005. Disponível em <www.sistemadeprodução.cnptia.embrapa.br> Acesso em 12/03/08

ESTATUTO SOCIAL DA ASSOCIAÇÃO DAS FAMÍLIAS DA CASA FAMILIAR RURAL DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ. Cametá - Pará, 2000.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazer melhor através da ação; In: Brandão, Carlos Rodrigues (Org.) **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense: 1994.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FORUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **III Seminário de Educação do Campo**. Educação do Campo na Amazônia: direito nosso dever do estado! Belém, 2007 (caderno de textos).

FERRAÇO, C. E. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a intervenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F. e PACHECO, J. A **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GIMONET, J.C. Perfil, estatuto e funções dos monitores. In. **União Nacional das Escolas famílias Agrícolas do Brasil** (UNEFAB). Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento. Belo Horizonte – Minas Gerais: Dupligráfica, 1999.

GIMONET, J. C. L. Método pedagógico ou novo sistema de ensino educacional? A experiência das EFAs. In: Marc, J. **Alternance développement personnel et local**. Traduzido por Thierry de Bugegrave, 1998.

HEREDIA, Beatriz M.A. de. **A morada da vida**: o trabalho familiar de pequenos produtores do Nordeste do Brasil. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1979.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTADÍSTICA (IBGE). Estimativa populacional. 2000.

LIMA, Elianeide Nascimento. **A participação dos pais na pedagogia da alternância**: a Escola – Família Agrícola de Bontempo. São Carlos: UFSCAR, 2004.

LOURO, Guacira et al (orgs). **Corpo Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1983.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombolas no Brasil: questões conceituais e normativas**. Revista Etnográfica, Vol IV (2). PP. 333-353. Santa Catarina, Florianópolis. 2000.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina e ser menina: sexismo na escola**. São Paulo: moderna, 1999.

MELO, Sylvia. **Família: perspectiva teórica e observação factual**. IN: BRANT de Carvalho(Orgs). A família contemporânea em debate. São Paulo: EDUC, 1995.

MOLINA, Mônica das Graças e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs). **Por Uma Educação do Campo: contribuição para a construção de um projeto de educação do campo**. V.5. Brasília: 2004.

_____. Desafios para os educadores e as educadoras do campo. IN: Kolling, Edgar Korge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette.(Orgs). **Uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. V.4. Brasília: 2002.

MOTTA-MAUÉS, Maria Angélica. **Trabalhadeiras e camarados**. Relações de gênero, simbolismo e ritualização numa comunidade amazônica. Belém: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFPA, 1993 (Coleção Igarapé).

MOTA, Dalva Maria. **Os camponeses e a busca da “autonomia possível”**: estratégias de sobrevivência e resistência na implantação de projetos de irrigação no estado de Sergipe. Universidade Federal da Paraíba. Mestrado em sociologia rural. Campina Grande – Paraíba, 1990.

MENDES. Odete da Cruz. **A Política de Educação no Município de Cameté**: Análise sobre a proposta da Escola Caá-Muta, Escola Cidadã. Dissertação de mestrado. Mestrado em educação: UFPA, 2005.

MOURÃO. P de L. Os impactos dos projetos financiados pelo FNO-ESPECIAL nos sistemas de produção familiar no estado do Pará. IN: TURA, L. R. & COSTA, F de A. **Campesinato e Estado na Amazônia: Impactos do FNO no Pará**. Brasília: FASE, 2000.

MOURÃO, Patrícia de Lucena. **Um olhar de gênero sobre a reconstrução da agricultura em Abaetetuba Pará**. Dissertação de mestrado, MAFDS-NEAF: Abril de 2004.

MEYER, J. **Pensamento feminista e psicologia social**. Em Gergen, M. McCanney (og.), O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/EdUnB, 1993.

MUTA, Ana Pereira Negry. **Agricultor Técnico X Técnico agrícola**. Os desafios da educação rural na Escola Família Agrícola de Porto Nacional. Dissertação de mestrado. UFGO. Goiás, 2002.

NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural**: sistematização e problematização da experiência das Escolas da Família Agrícola do Movimento Promocional do Espírito Santo. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, 1977.

NORONHA, Maria Olinda. **De camponesa a “Madame”**: trabalho feminino e relações de saber no meio rural. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

NOVÉ-JOSSERAND, F. Criação da Primeira Maison Familiale: desenvolvimento inicial. IN: **Surpreendente História das Maisons Familiale Rurales**: Tradução. Thierry de Burghdrave, Edições France Empire, Paris, 1998 (mimeo).

NOBRE, M. et al. Revista Cadernos Sempre Viva. **Gênero e Agricultura Familiar**. São Paulo, 1998, p. 15-27.

NOLASCO, S. **Modernidade e subjetividade**. Em *De Tarzan a hommer Simpson* (pp.123-194). Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

NASCIMENTO, Ana Lúcia Cardoso do. **Escolas Famílias Agrícolas e Agroextrativismo do Estado do Amapá**: Práticas e significados. Dissertação (mestrado). NAEA, Belém, 2005.

NASCIMENTO, Elzimar Pereira. **O espaço escolar na elaboração do conhecimento pelo aluno camponês**: o caso da Escola Família Agrícola de Porto Nacional - TO. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2002.

NEVES, Delma P. **A agricultura familiar: categoria de ação política**. 4º Encontro da Sociedade Brasileira do sistema de Produção, Belém, 19-22 mar. Centro Agropecuário da U.F.PA, 2001.

NEVES, Delma Pessanha. **Agricultura Familiar: quantos ancoradouros**. [S.l.:s.n.], 2000_?

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: Olhar, ouvir e escrever. IN: **O trabalho do antropólogo**. 2ed: São Paulo: Editora UNESP, 2000.

POMPEU, José Danuzio. **Evolução Territorial e Urbana do Município de Cametá**: Coleção Novo Tempo Cabano, Vol. I, Cametá – Pará – Brasil, 2002.

PEREIRA, S. A. & MOURÃO, L. **Identificação de gênero**: jogando e brincando em universos divididos. Rio Claro: LP&A, 2005.

PANZUTTI, N. da P. M. **Mulher rural: eminência oculta**. *Informações econômicas*. São Paulo, v.6, n.3, p. 9-22, 1996.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Nas varedas da sobrevivência**: memória, gênero e símbolos do poder feminino em povoados amazônicos – Belém: Pakatatu, 2004.

PERROT, M. A juventude operária: da oficina a fábrica. In: LEVI, G. & SCHIMITT, J. (Org). **História dos jovens 2**: a época contemporânea. São Paulo: companhia das letras, 1996.

WOORTMANN, Ellen & WOORTMANN Klaus. **O trabalho da terra**: a lógica e a simbólica da lavoura camponesa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.) **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

RUBENICH, C.J. & ROEL, A. R. **Avaliação da eficiência da EFA - Centro Organização e Apoio aos assentamentos de Mato Grosso do Sul (EFA-COAAMS) no desenvolvimento das comunidades rurais**. Gest. Ação, Salvador, V.8, nº 3, p:259-272, set/dez.2005.

ROCHA-COUTINHO M.L. **Tecendo por trás dos panos**. A mulher brasileira nas relações familiares. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

RIBEIRO, Beatriz Maria Figueiredo. **Viver, Produzir e Preservar**. Construindo projeto Casa familiar Rural da Transamazônica (1980 – 2002). Dissertação de Mestrado. NAEA/ UFPA, 2003.

SILVA, Marizete F. Pensar o trabalho é pensar a vida: as dimensões da formação pedagógica da alternância da Escola Família Agrícola de Marabá(Pará). IN: MENEZES, Maria de Nazaré Ângelo, NEVES, Delma Pessanha. **Agricultura Familiar: pesquisa, formação e desenvolvimento. Interdisciplinaridade para a compreensão da complexidade da agricultura familiar**. Belém: UFPA/CCA/NEAF, 2004.

SILVA, Anaclan Pereira Lopes. “Nem do bem, nem do mal: infância, moral e socialização. Dissertação de Mestrado/Departamento de Antropologia. UFPA/CFCH: BELÉM, 2003.

SIMONIAN, Lígia T. L. **Mulheres da Amazônia Brasileira**: entre o trabalho e a cultura. Belém: UFPA/NAEA, 2001.

SILIPRANDINI, Emma. **Urbanas e Rurais**: a vida que se tem, a vida que se quer. IN: VENTURI, G. & RECAMÁN, M. A mulher brasileira nos espaços público e privado. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SOBRAL, R. de C. **Redescobrimo a vida**: desfazendo e refazendo relações de gênero. IN: ALVARES, M. L. & SANTOS E (Orgs). Desafios de identidade: espaço-tempo de mulher. Belém: CEJUP, 1997.

STRAPASSOLAS, Valmir Luiz. **O mundo rural no horizonte dos jovens**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2006.

_____. **O valor do casamento na agricultura familiar.** Revista Estudos Feministas, V:12 P. 360. Florianópolis, Janeiro - Abril, 2004.

SCOTT, J. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, 1995.

SALES, Lilia Silva de. **Escola Mista, mundo dividido:** Infância e construção de Gênero na escola. Dissertação de Mestrado. UFPA, 2002.

SILVA, Vanda. **Sertão de jovens:** antropologia e educação. São Paulo: Cortez, 2004.

SINGLY, François de. **Sociologia da Família Contemporânea.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SWAIN, T. **O normal e o “objeto”:** a heterossexualidade compulsória e o destino biológico. Revista estudos feministas. Número 6, dezembro de 2004. Texto apresentado em mesa redonda no II Congresso da Associação Brasileira de Homocultura (ABEH). Tema: Imagem e Diversidade Sexual - Brasília – DF – Brasil, 2004. Disponível em: (www.unb.br/fac/abeh). Acessado em: 20 de março de 2007.

SILVA, L. H. **As representações sociais da relação educativa na escola no universo das experiências brasileiras em formação em alternância.** Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação da PUC de São Paulo, São Paulo, 2000.

SALES, Celecina de Maria Veras. **Criações coletivas da juventude política:** um olhar sobre os assentamentos rurais do MST. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2006.

TURA, L. R. Nota introdutória sobre os Fundos Constitucionais de Financiamento e sua configuração na Região Norte. IN: TURA, L. R. & COSTA, F de A. **Campesinato e Estado na Amazônia: Impactos do FNO no Pará.** Brasília, FASE: 2000.

UNEFAB/ARCAFAR. **Formação a serviço da vida com dignidade no campo.** Porto Alegre, 2004. retirado de www.forumundial.com.br, capturado em 20/09/2004.

ANEXOS

PESQUISA PARTICIPATIVA CASA FAMILIAR RURAL DE CAMETÁ – PARÁ.

Data:

Local:

Aluno:

1) Dados Pessoais da Família:

Nome do Pai Idade:

Nome da Mãe: Idade:

Nome dos Filhos: Idade: Escolaridade:

Por que não continuou os estudos?

2) Quem dos seus filhos desejaria estudar na CFR?

3) Pertence à alguma organização comunitária? Qual?

4) Tamanho da propriedade? (ha.)

5) Situação da terra:

arrendatário

proprietário

posseiro

meeiro

ASPECTOS TECNICOS:

6) Vocês encontram dificuldades em suas atividades agrícolas na propriedade? sim
 não

Quais?

7) Quais as alternativas para solucionar estes problemas?

Quais?

8) Como vocês preparam solo?

Derrubada e queima

Tração animal

Mecanização

Adubação verde

Uso de adubos

Quais as dificuldades encontradas:

.....
9) Quais as culturas desenvolvidas na propriedade?

- Culturas anuais: milho arroz feijão mandioca
 cana-de-açúcar

Quais os problemas?

.....

- Culturas perenes: cacau pimenta-do-reino café manga
 laranja
 guaraná consórcios Outros quais?
.....

Quais os problemas?

.....

.....

10) Existe pastagem? sim não

Quais os problemas de manejo de pastagem?

11) Vocês trabalham com criação de gado? sim não

Quais os problemas?

Vantagens?

.....

12) Existe um técnico acompanhando suas atividades na propriedade? sim não

Quais as atividades?

Quais os problemas?

13) Vocês estão sendo beneficiados pelo crédito agrícola? sim não

Que tipo de projeto?

Existem dificuldades em desenvolver o projeto?

.....

Houve alguma mudança na sua propriedade após o crédito?

.....

14) Como é realizada a comercialização dos produtos?

Cooperativa ou Associação Atravessadores Direto na feira

Quais os problemas?

.....

Vocês têm sugestões para melhorar a comercialização?.....

.....
.....
.....
15) Vocês planejaram a utilização da terra e da mata? sim não

De que maneira?

Vocês deixaram uma reserva de mata na propriedade? sim não

Qual o objetivo?.....

Vocês realizam o aproveitamento da madeira, antes de realizar a queimada? sim
 não

Para que?

Quais os problemas?

Vocês aproveitam os recursos naturais da mata (plantas medicinais, frutas nativas)?
sim não

Quais?.....

16) O que vocês gostariam de melhorar na sua propriedade?

.....
.....

Já está desenvolvendo alguma experiência?

Tem algo planejado para o futuro?

17) Vocês planejam as atividades da propriedade? sim não

Como?

Vocês contratam mão-de-obra externa? sim não
Em que época do ano ?-

Em quais atividades ?

broca derruba Plantio capina colheita benéficamente
outros...

18)Qual a atividade de maior e de menor retorno econômico?

19)Quais os principais problemas de propriedade?

ASPECTOS SOCIAIS E CULTURAIS:

20) A família participa nas atividades:

- | | | |
|------------------|---------------------------|---------------------------|
| Comunitárias: | <input type="radio"/> sim | <input type="radio"/> não |
| Sindicais: | <input type="radio"/> sim | <input type="radio"/> não |
| Cooperativistas: | <input type="radio"/> sim | <input type="radio"/> não |
| Religiosas: | <input type="radio"/> sim | <input type="radio"/> não |

Outras:

justifique:.....

21) Relacionamento entre pais e filhos:

- | | | |
|---|---------------------------|---------------------------|
| Há diálogo | <input type="radio"/> sim | <input type="radio"/> não |
| Programa o trabalho com os filhos | <input type="radio"/> sim | <input type="radio"/> não |
| O filho participa das atividades em casa | <input type="radio"/> sim | <input type="radio"/> não |
| Os filhos mostram interesse em continuar na agricultura | <input type="radio"/> sim | <input type="radio"/> não |

Por que?

Se quer estudar, qual o curso?

22) A família tem tradição na: agricultura ? sim não
criação de animais

Há quanto tempo:

23) A família gosta de ser agricultora? sim não

Por que?

24) Há incentivo da família para os filhos permanecerem na agricultura sim
 não

Por que?

PROPOSTAS:

.....
.....
.....
.....

25) Possui horta na propriedade? sim não

Por que?
.....

26) Vocês plantam fruteiras na propriedade? sim não

Por que?
.....

27) Qual o seu Estado de origem?

.....

28) De que forma é que se dá a participação da família no sindicato, cooperativa e Comunidade?

.....
.....

29) Você acha importante o envolvimento dos filhos nestas atividades sim
 não

De que forma?
.....

30) Que os outros assuntos que não estão vinculados à agricultura, mas você acha que seriam importantes na formação de seus filhos?

- prevenção de uso de drogas
- doenças sexualmente transmissíveis
- saúde preventiva
- educação sobre conhecimento do corpo
- relações sociais
- organização social (econômica e política)
- realidade sócio-cultural da região
- planejamento familiar
- educação em família

Outros.....
.....

31) Que assuntos poderiam ser trabalhados nos cursos para os pais e jovens durante o ano, na CFR?

- orientação profissional (cursos práticos de: Carpintaria, eletricista, encanador, etc...)

- aproveitamento do leite
- aproveitamento de frutas tropicais
- alimentação alternativa
- sistemas agroflorestais
- manejo de bovinos
- cuidados com o uso de defensivos agrícolas
- manejo de solos: conservação, rotação de culturas e adubação verde: composto orgânico
- aproveitamento de subprodutos do cacau
- fruticultura. preparo de mudas, enxertia, etc.
- administração da propriedade

Outros.....

RENDA FAMILIAR

SISTEMA DE CULTIVO

Qual as área utilizadas por cada cultura?

ITK

- Broca.....diárias
- Deruba.....diárias
- Queima.....diárias
- Plantio.....diárias
- Capina.....diárias
- Colheita.....diárias
- Beneficemente.....diárias
- Outros.....

Qual o valor da diária no município

Qual a quantidade consumida e vendida e qual a unidade usada

SISTEMA DE CRIAÇÃO

Quais as pequenas criações que você tem em seu lote , e quais as quantidades de cada uma delas

Quantas são consumidas e vendidas

- em que idade são vendidas e consumidas
- se há uma época específica para o consumo destes animais.

Qual o preço de venda

Como é feita a alimentação há vacinação e como estes animais são criados

Quais as principais doenças e como são combatidas

Outras fonte de renda fora do lote

() Aposentado () pensionista () diarista () pescador () outras

- valor adquirido com este trabalho

Qual os produtos que são comprados e como faz para comprar (troca ou compra)

Roteiro de entrevistas

Para as famílias

1- Entender a divisão do trabalho.

- 1.1--Quem trabalha no Estabelecimento Familiar?
- 1.2- Em que os homens trabalham?
- 1.3- Em que as mulheres trabalham?
- 1.4- Quais as diferenças entre o trabalho do homem e o trabalho da mulher?
- 1.5- Qual a importância do trabalho da mulher?
- 1.6- Qual a importância do trabalho do homem?

2- A socialização

- 2- Antes do nascimento se preferem mais filhos homens ou mulheres?
- 2.1-O que fazem as meninas?
- 2.2-Elas trabalham?
- 2.2-Como são as brincadeiras das meninas?
- 2.3- Como são as brincadeiras dos meninos?
- 2.4.- Como as meninas são tratadas na família?
- 2.5- Como os meninos são tratados?
- 2.6- Existem diferenças no tratamento de mulheres e homens?

3- A escolha dos pais em quem vai estudar na CFRC

- 3.1- Quem são os filhos escolhidos para estudarem na CFRC?
- 3.2-- Há alguma preferência entre mulheres ou homens?
- 3.3- Por que os homens são os escolhidos?
- 3.4- Por que as mulheres são as escolhidas?
- 3.6- Que profissão se deseja para os filhos homens e para as mulheres?
- 3.7- Quem são os filhos escolhidos para continuarem tocando o trabalho no estabelecimento? Os homens ou as mulheres?

Roteiro de Entrevista
Para as alunas que estão estudando na CFRC

- 1- O que lhe motivou a estudar na CFRC?
- 2- A sua família apoiou, de que forma?
- 3- O que lhe motiva a continuar estudando?
- 4- Quais as dificuldades que você enfrenta no dia a dia da escola?
- 5- Qual a importância que a CFRC tem na sua vida?
- 6- O que mudou na sua vida depois da entrada na CFRC?
- 7- Você participa do trabalho comunitário?
- 8- Como é a divisão do trabalho no Estabelecimento Familiar? Há semelhança com a divisão do trabalho da CFRC?
- 9- Você pretende continuar o trabalho no Estabelecimento Familiar?
- 10- Você gosta do trabalho com a agricultura?
- 11- Você pretende continuar formação na área da agricultura? Por que?
- 12- Qual a profissão que você pretende seguir?
- 13- Como se dá a relação entre homens e mulheres na CFRC?
- 14- Quais as influências que você traz de sua família, no que se refere a religião? A idéia de namoro? De casamento?

Roteiro de Entrevista

Para as alunas que desistiram de estudar na CFRC

- 1- Como se deu o seu acesso a CFRC?
- 2- A sua família influenciou na sua decisão? -
- 3- O que a CFRC representa para você?
- 4- Quais os motivos que levaram a sua desistência?
- 5- Você continua estudando em outra escola?
- 6- Quais as diferenças entre a escola que você está e o ensino da CFRC?
- 7- Como era o dia a dia da CFRC?
- 8- Que profissão você pretende seguir?
- 9- Você gosta do trabalho com a agricultura?
- 10- Como era a relação entre homens e mulheres na CFRC?
- 11- O que mudou na sua vida depois da entrada na CFRC?
- 12- Qual a importância que a CFRC representou para você?
- 13- Como é a divisão do trabalho na família?
- 14- Quais as influências que você traz de sua família, no que se refere a religião? A idéia de namoro? De casamento?

Roteiro de Entrevista
Para as alunas que concluíram o curso na CFRC

- 1- Como foi o seu acesso na CFRC?
- 2- O que representou o ensino da CFRC para você?
- 3- Quais as dificuldades que você enfrentou para concluir o curso?
- 4- Você está estudando?
- 5- Você pretende continuar a formação na área da agricultura?
- 6- Depois do curso o que mudou na sua família e comunidade?
- 7- Como é a divisão do trabalho na família?
- 8- Como era a divisão do trabalho na CFRC?
- 9- Como era a relação entre homens e mulheres na CFRC?
- 10- O que mudou na sua vida depois da entrada na CFRC?
- 11- Que profissão você está seguindo ou pretende seguir?
- 12- Quais as influências que você traz de sua família, no que se refere a religião? A idéia de namoro? De casamento?

Questionário

1. IDENTIFICAÇÃO:

Data:/...../.....

Nome da
Comunidade.....
.....

Responsável pelo grupo familiar:

Idade:..... Sexo: (M) (F)

Onde nasceu?:..... Por onde passou até chegar ao local
atual?.....

Qual o ano de chegada no local?..... Que atividades desenvolvia
Antes?.....

Que atividades desenvolve
hoje?.....

Tinha ou tem uma outra
profissão?.....

Já Trabalhou fora do
município?.....

2- Estado Civil:

a) Solteiro ()

b) Casado ()

c) Viúvo ()

d) Separado ()

e) Amasiado ()

3) Quem mora na Casa?

ESTRUTURA LOCAL

3.1. RELIGIÃO:

É praticante de alguma religião? () não () sim. Qual?

Em quais atividades ligadas a religião
participa?.....

É importante participar de uma religião? () não () sim. Por
quê?.....

3.2. LAZER:

Quais as formas de diversão existentes na localidade?

propriedade									
Adubação									
Pragas									
Doenças									
Agrotóxicos									
Mão-obra utilizada									
Dias gastos									
Armazenamento (semente)									
Consumo (Qtde)									
Venda (Qtde)									
Forma de venda									
Preço (R\$)									
Preço do frete (R\$)									
Período que mais vende									

Quais as dificuldades que observa na comercialização?

.....
 Como acha que poderia melhorar essas dificuldades?

5. RENDAS:

a) Qual a sua principal fonte da família?

.....

b) Qual o período de maior renda ?

.....

c) Qual o período de menor renda?

.....

5.1. OUTRAS RENDAS

OUTRAS	VALORES	QUEM	PERÍODO
Salário			
Aposentadoria			
Venda de Mão-de-obra			
Ajuda de filhos ou parente			
Programas sociais			
Outros			