

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

FELIPE ALEXANDRE DA SILVA

**EDUCAÇÃO NA CASA FAMILIAR RURAL DE CAPANEMA/PR: PRÁTICAS
EDUCATIVAS DE EDUCAÇÃO RURAL OU EDUCAÇÃO DO CAMPO?**

FRANCISCO BELTRÃO

2015

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

FELIPE ALEXANDRE DA SILVA

**EDUCAÇÃO NA CASA FAMILIAR RURAL DE CAPANEMA/PR: PRÁTICAS
EDUCATIVAS DE EDUCAÇÃO RURAL OU EDUCAÇÃO DO CAMPO?**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Geografia – nível mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Campus de Francisco Beltrão.

Orientadora: Dra. Marli Terezinha Szumilo
Schlosser

FRANCISCO BELTRÃO

2015

Catálogo na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas - UNIOESTE – Campus Francisco Beltrão

Silva, Felipe Alexandre da

S586e Educação na Casa Familiar Rural de Capanema/PR: práticas
educativas de educação rural ou educação do campo? / Felipe
Alexandre da Silva. – Francisco Beltrão, 2015.
137 f.

Orientadora: Profª. Drª. Marli Terezinha Szumilo Schlosser.
Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade
Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão.

1. Educação Rural - Brasil. 2. Prática de ensino. I.
Schlosser, Marli Terezinha Szumilo. II. Título.

CDD 20. ed.– 370.19346098162

Sandra Regina Mendonça CRB – 9/1090

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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

EDUCAÇÃO NA CASA FAMILIAR RURAL DE CAPANEMA/PR:
PRÁTICAS EDUCATIVAS DE EDUCAÇÃO RURAL OU EDUCAÇÃO
DO CAMPO?

Autor: Felipe Alexandre da Silva

Orientadora: Profa. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Felipe Alexandre da Silva e
aprovada pela comissão julgadora.

Data: 25 / 08 / 2015

Felipe A. da Silva
Felipe Alexandre da Silva

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser (UNIOESTE
– M.C.R.)

Prof. Dr. Clesio Acilino Antonio (UNIOESTE – F.B)

Profa. Dra. Cecilia Hauresko (UNICENTRO/ Guarapuava)

Dedico este trabalho ao meu pai, Elemar Olicio da Silva
(*in memorian*), por todo amor, dedicação e
confiança a mim depositados.

AGRADECIMENTOS

Antes de mais nada, devo partir do pressuposto que o homem é o reflexo contínuo de todas interações e experiências vividas. Por conseguinte, agradeço imensamente a todos que, de alguma forma, participaram da minha vida neste período de 2013/2015 e, conseqüentemente, fizeram parte da construção deste trabalho. Conquanto, gostaria de declarar meu agradecimento especial as seguintes pessoas:

Aos meus amados pais - Elemar Olicio da Silva (*in memorian*) e Vera Onice Royer da Silva - por terem me amado, ofertado uma educação arraigada de belos princípios e me apoiado ininterruptamente em todos os momentos de minha vida.

A minha querida irmã - Fernanda Taline da Silva Stori - por ser minha maior musa inspiradora e ter me incentivado, desde os primórdios, a seguir estudando e batalhando por um futuro melhor.

A minha orientadora - Marli Terezinha Szumilo Schlosser - que, sempre disposta e presente, me instigou a pesquisar, refletir e dar o melhor de mim; e através de tudo isso, se mostrou muito mais que uma orientadora, mas sim uma amiga e companheira.

A todos professores que tive contato durante as disciplinas do mestrado, pois através de suas aulas, debates, conversas e exposições fizeram com que minha formação profissional fosse amplamente potencializada.

Aos meus amigos-irmãos capanemenses - Luiz Guilherme Nunes de Souza, Marcelo Parabocz, Luan Möhler, Fabrizio Jussan Ilkiu, Leonardo Wisniewski Carboni, Alex Liscoski, Carlos Luís Favero, George Felipe Schneider - que há idos anos vêm demonstrando o real sentido da palavra amizade.

Aos meus grandes amigos remanescentes dos tempos de graduação - Fernando Veronezzi, Tatiane Leal Bastos e Karoline Bueno - que foram demasiadamente essenciais na minha formação profissional e pessoal. Ainda, em especial, agradeço ao Fernando, por ter acreditado em mim e não ter medido esforços para que eu adentrasse no mestrado.

Aos colegas do mestrado, pelos debates e reflexões que ampliaram os horizontes científicos. Dentre eles, agradeço em especial a dois grandes amigos - Edimar Rodrigo Rossetto, por ter me amparado em todas as vezes que solicitei; e, principalmente, Alessandro Francisco Trindade de Oliveira, por ter sido sempre um

amigo tão prestativo e parceiro, me auxiliando em qualquer que fosse o percalço e/ou necessidade.

Aos profissionais e alunos da Casa Familiar Rural de Capanema/PR, por sempre terem me recebido de portas abertas e se mostrado dispostos a cooperar com o andamento da pesquisa.

Aos demais amigos e familiares que, direta ou indiretamente, também fazem parte desta conquista. Enfim, a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para que este objetivo fosse concretizado... Meu sincero muito obrigado!

***"Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só,
mas sonho que se sonha junto é realidade."***

Raul Seixas

RESUMO

É notório que o campo brasileiro está arraigado em um processo histórico de exploração dos trabalhadores e submissão dos seus sujeitos. Logo, a educação ofertada a estes sujeitos apresentou inúmeras defasagens pedagógicas e dissonâncias sociais, principalmente até o final do século XX - quando foi constituída a Educação do Campo no Brasil. Este modelo de educação surgiu a partir de inquietações e lutas dos movimentos sociais perante as práticas pedagógicas inadequadas adotadas aos sujeitos do campo. Contudo, mesmo com a aceitação do Estado em relação à estas medidas - conquistada através de intensa e contínua luta dos movimentos sociais -, ainda não pode-se afirmar que a Educação do Campo está presente em todas as instituições de ensino, mesmo as que se auto-titulam como integrantes deste modelo pedagógico. Desta forma - a partir de leituras, reflexões e de dados coletados em trabalhos de campo realizados no ano de 2014 -, este trabalho tem como intuito averiguar se a Casa Familiar Rural localizada no município de Capanema/PR segue os preceitos da Educação Rural ou da Educação do Campo tanto em suas teorias quanto práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Casa Familiar Rural; Educação do Campo; Educação Rural.

EDUCATION IN CAPANEMA'S RURAL FAMILY HOME: EDUCATIONAL PRACTICES OF RURAL EDUCATION OR COUNTRYSIDE EDUCATION?

ABSTRACT

It's notorious that the Brazilian countryside is rooted in a historical process of worker exploration and submission of its subjects. Therefore, the offered education to those subjects presented countless pedagogical discrepancies and social dissonances, especially until the end of the XX century – when the Countryside Education was constituted in Brazil. This model of education emerged from concerns and struggles of social movements towards the inadequate pedagogical practices adopted to the countryside subjects. However, even with the state's acceptance in relation to these measures – achieved through intense and continuous struggles of the social movements – it still cannot be stated that the Countryside Education is present in every educational institution, even those that call themselves as members of this pedagogical model. So – from readings, reflections and data collected in fieldwork in the year of 2014 -, the present work has intuit to ascertain if the Rural Family House located in Capanema/PR follows the precepts of the Rural Education or the Countryside Education both in its theories and in pedagogical practices.

Keys-word: Rural Family House; Countryside Education; Rural Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Concepções na "construção" das diretrizes educacionais do campo no Brasil.....	41
QUADRO 2: Educação Rural no Brasil.....	76
QUADRO 3: Educação do Campo no Brasil.....	77
QUADRO 4: Os pilares das Casas Familiares Rurais.....	84
QUADRO 5: Comparativo entre características do ensino regular e da pedagogia da Alternância.....	89
QUADRO 6: Formação acadêmica e disciplina ministrada por cada professor/monitor.....	105
QUADRO 7: Propostas alternativas de produção de acordo com o Plano de Formação da CFR.....	109
QUADRO 8: Motivos que levaram a escolher a CFR.....	115
QUADRO 9: Qual curso superior pretende cursar?.....	119

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Educação do Campo ou Educação Rural? - Professores.....	110
GRÁFICO 2: Divisão dos alunos da CFR por faixa etária.....	114
GRÁFICO 3: Tamanho das propriedades rurais das famílias dos alunos da CFR.....	115
GRÁFICO 4: Educação do Campo ou Educação Rural? - Alunos.....	120

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Mapa da localização da área de estudo.....	22
FIGURA 2: Organograma sobre as bases da Educação Rural.....	30
FIGURA 3: Os quatro pilares das CEFFA's.....	80
FIGURA 4: Seis princípios básicos da Pedagogia da Alternância.....	92
FIGURA 5: Mapa da distribuição geográfica dos países que aderiram a CFR no mundo.....	95
FIGURA 6: Casas Familiares Rurais no Estado do Paraná.....	98

LISTA DE FOTOS

FOTO 1: Entrada das dependências da CFR de Capanema/PR.....	101
FOTO 2: Visita de Estudos do tema gerador "poda".....	116
FOTO 3: Palestra sobre o tema gerador "plantas medicinais".....	117
FOTO 4: Visita a família realizada pelos monitores da CFR.....	118

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Participação do PIB nos municípios do sudoeste que possuem CFR....99

LISTA DE SIGLAS

ARCAFAR-SUL: Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil

CEFFA: Centro Familiar de Formação por Alternância

CFM: Casa Familiar do Mar

CFR: Casa Familiar Rural

CIMI: Conselho Indigenista Missionário

CNBB: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CONTAG: Confederação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura

DCE's: Diretrizes Curriculares Estaduais

ECR: Escola Comunitária Rural

EFA: Escola-Família Agrícola

EMATER: Empresa Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural

ENERA: Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

GPTE: Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo

IES: Instituição de Ensino Superior

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPARDES: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

LDB: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB: Movimento dos Atingidos por Barragem

MFR: *Maisons Familiales Rurales*

MMTR: Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais

MPA: Movimento dos Pequenos Agricultores

MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PIB: Produto Interno Bruto

PJR: Pastoral da Juventude Rural

PNE: Plano Nacional de Educação

PPP: Plano Político Pedagógico

SCIR: Secretaria Central de Iniciativas Rurais

STR de Capanema/PR: Sindicato dos Pequenos Proprietários Rurais de Capanema/PR

SUDENE: Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

UnB: Universidade de Brasília

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
 CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	26
1.1 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIVERGÊNCIAS CONCEITUAIS	26
1.1.1 Educação Rural	26
1.1.2 Educação do Campo	31
1.2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	36
1.2.1 Educação Rural no Brasil	42
1.2.2 Educação do Campo no Brasil: surgimento e primeiros passos	51
1.2.3 Obstáculos e dificuldades enfrentadas para a concretização da Educação do Campo no Brasil.....	61
1.2.4 Pilares para a efetivação da Educação do Campo no Brasil	68
 CAPÍTULO II: CASA FAMILIAR RURAL.....	79
2.1 CASA FAMILIAR RURAL: DISCUSSÃO TEÓRICO - CONCEITUAL.....	79
2.1.1 Centro Familiar de Formação por Alternância - CEFFA.....	80
2.1.2 Casa Familiar Rural - CFR.....	82
2.1.3 Pedagogia da Alternância.....	86
2.2. TRAJETÓRIA DA CASA FAMILIAR RURAL.....	93
2.2.1 Origem da Casa Familiar Rural na França.....	93
2.2.2 História da Casa Familiar Rural no Brasil: especificidades da difusão na região Sul.....	95
 CAPÍTULO III: CASA FAMILIAR RURAL DE CAPANEMA/PR.....	101
3.1. CFR DE CAPANEMA/PR DE ACORDO COM A DIREÇÃO/COORDENAÇÃO.....	102
3.2. CFR DE CAPANEMA/PR DE ACORDO COM OS PROFESSORES E MONITORES.....	104
3.3. CFR DE CAPANEMA/PR DE ACORDO COM OS ALUNOS.....	113

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES.....	133

INTRODUÇÃO

As inúmeras transformações ocorridas no século XX a partir do avanço da industrialização, e a consequente globalização com seus conceitos de tempo, espaço, tecnologia de produção, circulação e consumo, acarretaram diversas transformações para o meio rural e, conseqüentemente, à educação praticada no campo.

Dentre as principais mudanças, as mais impactantes foram as formas de produzir, que acabaram por modificar as formas de vivência do homem do campo, de modo que houve uma espécie de imposição de práticas e culturas urbanas ao meio rural, as quais foram reflexo da ascensão dos desdobramentos da produção/consumo provocados pelo sistema capitalista.

Desta forma, o campo deve ser interpretado e analisado de acordo com suas particularidades e não como algo que está à mercê da urbanização ou da industrialização. Nesta perspectiva, como expõe Fernandes (2005, p. 138), "não há como justificar a existência de uma escola do campo a partir da visão do latifúndio ou como 'aquilo' que sobra depois do perímetro urbano."

Embasados nisso, faz-se necessário traçar um paralelo destas mudanças no âmbito rural com a educação praticada no campo, dando destaque aos desafios que a educação praticada no campo enfrentou ao longo das últimas décadas, visto que as formas de produção e consumo dialogam amplamente com as práticas educacionais.

Com isso, este trabalho tem por objetivo apresentar - através de um estudo de caso - algumas características acerca do debate sobre a Educação do Campo atual e especificar as características que norteiam as diretrizes e as práticas da CFR de Capanema/PR.

Diante deste contexto, a história do Município de Capanema/PR começa a partir de meados da década de 1940, período em que começou a receber colonos de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, em sua maioria descendentes de europeus. Estes agricultores derrubaram as matas locais e começaram o plantio de grãos (principalmente milho, feijão e soja) e a criação de suínos (KIYOTA, 1999).

Desde então, a região foi se desenvolvendo, tendo como principal fundamento econômico, social e cultural, as atividades relacionadas com a agricultura, em sua maioria praticada nos moldes da agricultura familiar.

Contudo, no cenário abordado por esta pesquisa, ao longo deste período os contrastes foram ficando cada vez mais explícitos, visto que, ao mesmo tempo em que há modernização e elevado uso de insumos agrícolas no campo, há também resistência - imposta ou não - por parte de alguns agricultores em relação à modernização, a qual é representada nas formas alternativas de produção da agricultura familiar da região.

Sendo assim, não há como a educação dos sujeitos do campo atender apenas às demandas impostas pelo capitalismo, mas deve propor meios para que haja uma educação que preencha as necessidades educacionais dos agricultores que não participam deste processo de produção arraigado na modernização agrícola.

Portanto, é importante a existência de uma educação que contemple aqueles que vivem de forma alternativa e mostram resistência perante as formas modernas de cultivo. Esse processo pode ser entendido como uma maneira de oposição e enfrentamento ao regime que a industrialização/capitalização das atividades rurais acarretou no campo brasileiro.

Desta forma, estes agricultores têm o direito de ter uma educação embasada nesta cultura de resistência¹ para seus filhos, e não uma educação com um modelo pronto e urbano que costuma ser "despejado" nos estabelecimentos de ensino do meio rural.

É diante deste contexto que este trabalho visa averiguar as práticas, os métodos e as diretrizes educacionais propostas e trabalhadas pela Casa Familiar Rural de Capanema/PR, uma vez que na teoria esta instituição assume um papel social que vem ao encontro das demandas e especificidades dos trabalhadores rurais da microrregião.

Desta forma, foi pretendido, em suma, a partir desta pesquisa, analisar e compreender se a referida instituição de ensino oferta uma proposta de modelo pedagógico baseado nos preceitos da Educação do Campo ou da Educação Rural.

¹ "A permanente luta social pela terra no país pode explicar aquilo que se caracterizará aqui como a persistência e resistência do campesinato brasileiro. Ao mesmo tempo, definidamente intrínsecas ao capitalismo, essa persistência e resistência estão relacionadas também à forma de desenvolvimento do capitalismo no Brasil [...]." (ANTONIO, 2010a, p. 22)

Com referência à área de estudo, representada abaixo na Figura 1, a CFR está localizada no Município de Capanema/PR, no distrito de São Pedro, mais especificamente a seis quilômetros da cidade e a dois mil metros do Rio Iguaçu.

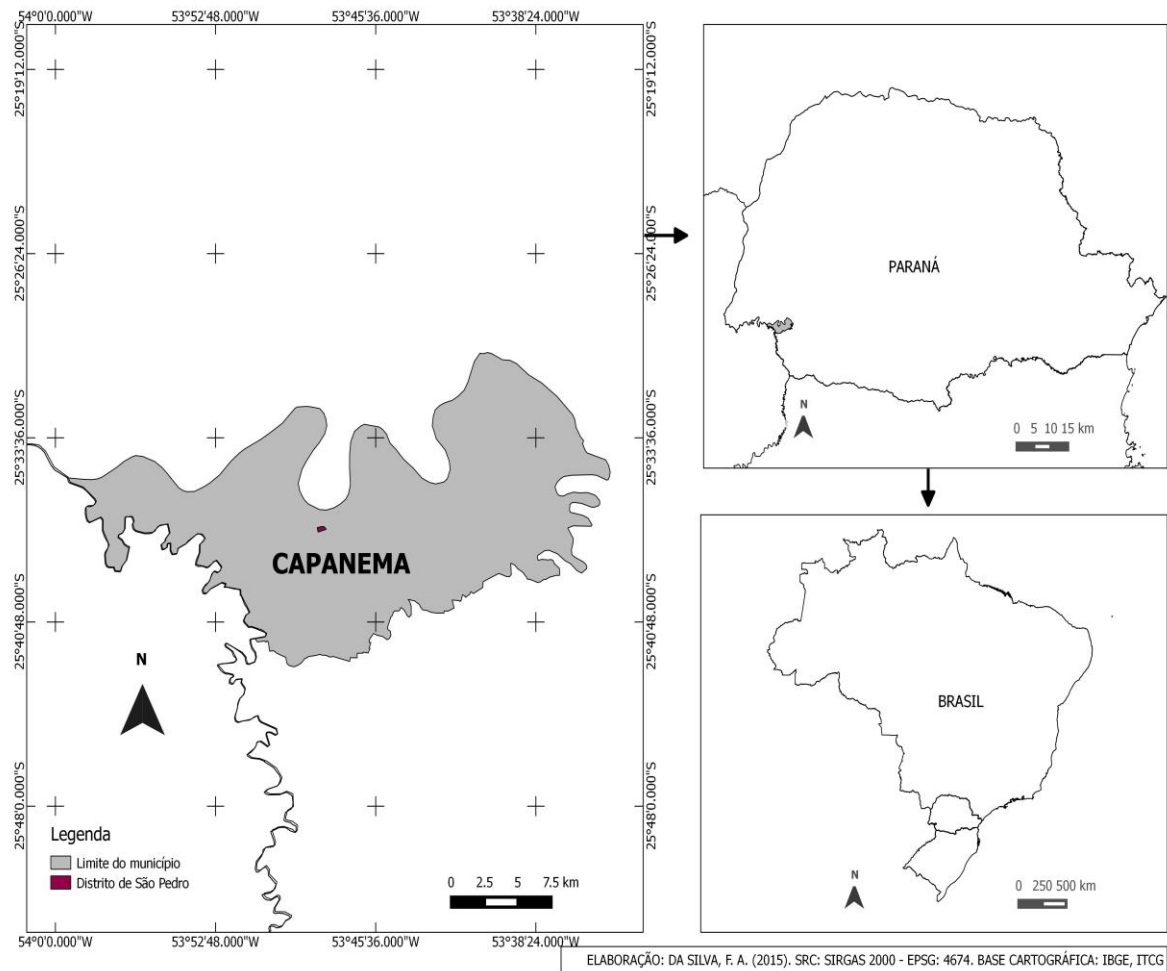


Figura 1 - Mapa da localização da área de estudo.
Organização do autor.

Quanto às metodologias, o trabalho a seguir norteou-se basicamente a partir de dois métodos científicos. Tendo em vista que a referida pesquisa parte de uma abordagem geral acerca da Educação do Campo e afunila em uma de suas ramificações - Casa Familiar Rural -, utilizou-se o método dedutivo, que segundo Gil (1994, p. 28), é o método "que parte do geral e, a seguir, desce ao particular." Além deste, fez-se o uso do método indutivo para a interpretação dos dados quantitativos, qualitativos e empíricos observados em campo.

Para tanto, este trabalho foi construído a partir de leituras e reflexões teóricas pertinentes à temática da Educação Rural e, principalmente, da Educação do

Campo, buscando retratar estas duas vertentes da educação, tanto no seu decorrer histórico, quanto na linha ideológica que cada uma segue. Além disso, será dado um enfoque especial às leituras que tangem à teoria e às práticas da CFR, visando, deste modo, apurar as considerações conceituais que permeiam e embasam esta instituição.

O contato com a CFR de Capanema/PR e seus respectivos integrantes aconteceu a partir do amadurecimento teórico acerca das temáticas. Logo, a parte prática do estudo de caso da CFR foi realizada fundamentada em trabalhos de campo à instituição para acompanhar e obter melhor entendimento da rotina da mesma. A partir do trabalho de campo foi possível traçar um paralelo entre a teoria adquirida e a prática. Nesse sentido, Marcos (2006, p. 106) revela que é no momento do trabalho de campo que "[...] a teoria se torna realidade, se 'materializa' diante dos olhos [...]" do pesquisador. Desta forma, as observações foram de grande valia para a construção da pesquisa, pois foi a partir das mesmas que pode-se notar as entrelinhas do cotidiano da CFR. Após a realização dos trabalhos de campo, as percepções eram registradas em um caderno de anotações.

Além do mais, foram aplicados questionários² a todos os sujeitos (diretor, coordenador, professores, monitores e alunos) que participam de alguma forma da vivência da CFR. Isto posto, conforme relata Gil (1994, p. 124), a utilização de questionários é uma:

[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.

Neste estudo de caso, os questionários³ foram aplicados a 100% dos sujeitos que compreendem a instituição e foram avaliados de forma quali-quantitativa, visto que possuíam, de modo geral, questões abertas e subjetivas. Os dados adquiridos com esta etapa da pesquisa foram de suma importância para averiguar o entendimento que cada grupo (direção, professores e alunos) tem em relação à CFR de Capanema/PR.

² Para todos os efeitos, é importante ressaltar que a aplicação dos questionários foi realizada apenas no ano de 2014. Logo, todas as informações pertinentes a CFR de Capanema/PR apresentadas nesta pesquisa são frutos da coleta de dados efetuada nesse mesmo ano.

³ Os modelos dos questionários encontram-se no apêndice dessa pesquisa.

A partir das observações em campo acerca da prática vivenciada na CFR e da análise - através dos questionários - da compreensão da CFR pelos sujeitos da mesma, buscou-se atingir os objetivos propostos.

Ao levar em consideração que a educação é o reflexo da constante interrelação do Estado com os agentes que detém o capital e os agentes que resistem aos modelos perversos do capitalismo, a presente pesquisa se mostra deveras pertinente. Isso se explica pelo fato de que a educação dos sujeitos do campo sofreu inúmeras alterações diante da transição política e econômica do país, além, é claro, da pressão popular dos movimentos sociais. Desta forma, este estudo é relevante, uma vez que pesquisas voltadas ao entendimento da questão educacional do campo são de extrema importância para a compreensão dos processos/elementos/sujeitos que (re)criam continuamente as formas de praticar a educação do campo.

Ao seguir esse raciocínio, é necessário ressaltar que trabalhar as questões que envolvem os quesitos apropriados à educação do campo e às práticas educacionais realizadas nos estabelecimentos de ensino do meio rural é essencial. Tal relevância se explica pelo fato de que esta pesquisa auxilia na compreensão tanto da dinâmica das escolas do campo quanto dos indivíduos que nelas estão inseridos, além de servir como um resgate aos estudos teóricos e conceituais que envolvem a temática de Educação do Campo.

Sendo assim, o trabalho será explanado através de três capítulos. O primeiro capítulo irá versar acerca da trajetória da Educação Rural e Educação do Campo como teoria e prática educacional, além de apresentar a discussão teórica sobre os principais conceitos a respeito da temática e expor os fundamentos atuais que regem a Educação do Campo.

O segundo capítulo irá abordar especificamente a CFR. Para tal, terá um debate sobre a origem da instituição e sua chegada e difusão no Brasil ao longo dos anos. Além do mais, terá uma discussão teórico-conceitual sobre os principais conceitos que tangem e englobam a temática e uma análise das diretrizes que orientam as CFR's.

O terceiro capítulo, por sua vez, tratará unicamente da CFR de Capanema/PR, onde serão analisados e debatidos os documentos que embasam a CFR e as informações adquiridas através do estudo de caso. Neste capítulo pretende-se expor como os professores, monitores e alunos entendem e vivenciam

a CFR. Além disso, buscar-se-á fazer um apanhado comparativo sobre a teoria e a prática da CFR de Capanema/PR, tecendo um parecer sobre as proximidades e os distanciamentos entre os documentos que regem a CFR e a realidade da prática educacional analisada.

Através disso, pretende-se fazer uma análise acerca das teorias e diretrizes que embasam a CFR e avaliar se estas teorias condizem com as práticas educacionais observadas *in loco*.

CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Este capítulo irá versar acerca da temática que envolve a educação do campo e sua evolução dentro de um contexto histórico cercado de imposições políticas tendenciosas. Para tanto, será apresentada uma análise da educação do campo dentro da ótica que aponta um espaço rural brasileiro marcado, ao longo de sua história, por "luta[s] contra o cativo e contra o latifúndio" (FERNANDES, 2005, p. 139).

Desta forma, será firmada uma discussão sobre a trajetória da Educação Rural e sobre a Educação do Campo em si. Ademais, será exposto um debate a respeito dos conceitos pertinentes à esta temática. Dentre os principais conceitos a serem averiguados, serão expostos com maior visibilidade aqueles que têm maior importância dentro da pesquisa: Educação Rural e Educação do Campo. Além disso, será realizado debate epistemológico para a determinação da mesma, além de apresentar e argumentar sobre as atuais leis e diretrizes que regem o modelo educacional de educação do campo no Brasil.

1.1 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIVERGÊNCIAS CONCEITUAIS

Para a argumentação deste trabalho, parte-se primeiramente da discussão teórico-conceitual sobre a temática. Compreende-se, então, que para o entendimento geral da pesquisa faz-se necessária reflexão e debate aprofundado sobre os conceitos que fundamentam a discussão.

Nessa perspectiva, conforme destaca Gil (1994, p. 73), o debate conceitual está embasado na reflexão aprofundada sobre a "pesquisa bibliográfica que, por sua vez, se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto."

1.1.1 Educação Rural

Primeiramente, ao analisar o decorrer histórico da formulação dos conceitos que permeiam e embasam a educação no meio rural, estes, por vezes, foram interligados com uma educação proveniente de concepções técnicas e/ou ruralistas. De modo geral, pode-se dizer que até o final do século XX o Estado conduziu as políticas educacionais tencionando um modelo de educação domesticadora subordinada a modelos econômicos inexoráveis.

Pode-se afirmar isto devido ao fato de que a educação no meio rural apresentou-se, durante um amplo período, distante da proposta dos povos do campo. Na realidade, os modelos de educação ofertados no meio rural propunham, em suma, uma visão que se aproximava a uma abordagem burguesa elitista, cuja qual não condizia às principais necessidades educacionais dos sujeitos do campo.

Dentro desta análise, sob a perspectiva do ruralismo pedagógico⁴, há o conceito de educação rural. Este conceito está enraizado em um modelo de educação de "escola[s] do trabalho - cuja função [era] agir sobre a criança, o jovem, o adulto, integrando-os todos na obra de construção da unidade nacional para a tranquilidade, segurança e bem-estar do povo brasileiro" (CALAZANS, 1993, p. 26).

Caldart; *et al* (2012, p. 295), por sua vez, relata que a concepção central de educação rural está fundamentada "na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo [...] nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam."

Nesse sentido, Pinheiro (2007, s.p.) também contribui a este debate ao revelar que:

A expressão educação rural está relacionada em uma postura encadeada pela concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, na qual a política de educação direciona para uma formação pragmática, que instrui o indivíduo para desenvolver atividades no mundo do trabalho. Transforma a força de trabalho

⁴ Ruralismo pedagógico, para Calazans (1993, p. 17-18) define-se por: a) Uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada [...] como condição de felicidade individual e coletiva. b) Uma escola "que impregnasse o espírito do brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte" (isto em oposição à "escola literária" que desenraizava o homem do campo). c) Uma escola ganhando adeptos à 'vocação histórica para o ruralismo que há neste país'. Os homens é que perturbam essa vocação, diziam os ruralistas, criando, primeiro, centros acadêmicos para doutores e, depois, uma indústria, muitas vezes artificial, que se alimentava, em alguns casos, de matéria-prima importada. Antes da solidez da economia agrária, com a reabilitação da terra e do homem, a indústria de favor.

humana em objeto, coisa, mercadoria. É a "coisificação" e desumanização do sujeito.

Nessa perspectiva, é notório que a educação rural é estabelecida num contexto de profundo descomprometimento com os pequenos agricultores e suas respectivas famílias. As políticas públicas da educação rural apresentavam, ao longo dos anos, como principal objetivo, associar modelos pedagógicos conservadores ao espaço escolar rural brasileiro.

No alicerce destes modelos estavam políticas educacionais que enalteciam a educação rural baseada em objetivos nacionalistas que propunham a adequação dos trabalhadores rurais em favor da ascensão da oligarquia rural. A educação moldada em função da produção agrícola.

Mesmo com uma série de conquistas para a consolidação da concepção de educação do campo, não se pode negar que a educação rural ainda está presente no cotidiano de algumas escolas do meio rural. Exemplo disso são as estratégias que algumas cooperativas e empresas do ramo do agronegócio utilizam para se infiltrar nas escolas do meio rural e difundir seus produtos e serviços.

Estas cooperativas e empresas deslocam-se às escolas do meio rural, apresentam materiais didáticos e projetos que sugerem a ascensão do pequeno produtor. Contudo, na realidade, pouco se importam com o desenvolvimento social e econômico destes sujeitos do campo, já que seus objetivos estão apoiados, basicamente, na acumulação de capital, através da inserção de seus produtos e serviços.

Desta maneira, através deste modelo de educação rural, há a sustentação de uma ideologia que está calcada na grande propriedade, no uso de agrotóxicos e transgênicos, enfim, embasada na proposta de mercado do agronegócio.

Sendo assim, pode-se dizer que a educação rural, em seus diversos modelos de aplicação, prima pela fortificação do uso da mecanização e da introdução da regulação química das lavouras, não se atendo à singularidade social e/ou cultural dos trabalhadores do campo, muito menos levando em consideração as condições de saúde destes sujeitos.

Endossando tal afirmação, Guhur (2009, p. 133) revela que, de modo geral, em sua trajetória, a educação rural esteve atrelada a projetos governamentais com o objetivo geral de:

[...] organizar a educação para os trabalhadores do campo, de acordo com os interesses do capital, caracterizando-se pela marginalização dessa população e pelo caráter de política compensatória de abafar os conflitos resultantes da contradição de classe no meio rural.

No que concerne a este embate entre educação e os interesses capital, Mészáros (2002, p. 274) afirma que diante da lógica do capital,

[...] assegurar a manutenção da gritante desigualdade e dos privilégios na educação, por exemplo, é algo que se deve buscar indiretamente, garantindo amplos recursos para a subsistência da parte do sistema que atende a oligarquia, deixando, ao mesmo tempo, faminta a parte que atende as classes baixas e os trabalhadores. Isto garante a desigualdade na educação tão vitalmente necessária para apoiar a desigualdade geral que é o coração e a essência de todo o sistema.

Em suma, constata-se que a educação rural é ofertada, basicamente, de acordo com a "perspectiva do capital, [de modo que] o saber é limitado ao mínimo e deve ser ministrado em doses homeopáticas, [...] ou seja, o sujeito deve ser capacitado apenas para poder operar a produção" (LOUZADA, 2008, s.p.).

Entende-se, através disso, que a Educação Rural busca dar um suporte pífio para o aluno, de modo que este consiga apenas desempenhar funções técnicas básicas que cabem ao proletariado. Logo, não tendo conhecimento crítico da realidade em que está inserido, terá chances mínimas de ter ascensão socioeconômica.

Antunes (2000), diante disso, faz uma crítica ao modelo de produção capitalista - cujo qual é um dos pilares da proposta da educação rural -, já que este modelo transformou as formas e as relações de trabalho, ao visar, acima de tudo, o acúmulo de capital, e não buscando contemplar as especificidades e subjetividades da classe trabalhadora.

Desta forma, a proposta de educação rural não atende às necessidades educacionais e às carências subjetivas dos sujeitos que fazem do campo seu lugar de vivência e sobrevivência. Nesta perspectiva, como pode ser observado, não houve, uma proposta de educação rural que viesse ao encontro dos anseios sociais, econômicos, culturais e/ou políticos dos trabalhadores do meio rural.

Nesta perspectiva, Fernandes (2005, p. 142) corrobora com esta ideia ao afirmar que:

[...] as diferenças entre *escola no campo* e *escola do campo* são pelo menos duas: enquanto escola no campo [com propostas da educação rural] representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, a escola do campo representa uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referências as diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo.

Ainda assim, a educação rural é interpretada, basicamente, como uma extensão da educação urbana no meio rural, ou seja, a aplicação das mesmas diretrizes propostas e concepções pedagógicas que foram concebidas no e para o meio urbano sendo aplicadas nas escolas do meio rural.

A seguir, a Figura 2 apresenta um organograma com algumas características que norteiam a educação rural, de modo a deixar evidente as bases que norteiam este conceito.



Figura 2: Organograma sobre as bases da Educação Rural. Organização do autor.

Sobre a questão das diretrizes da LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1961, o artigo 105 da Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961, revela que "os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais" (BRASIL, 1961).

Nota-se, a partir do trecho supracitado, que as diretrizes educacionais direcionadas ao campo eram voltadas para a "adaptação do homem ao meio" urbano-industrial para a formação profissional que estava em plena ascensão neste período. Logo, percebe-se que há estreita ligação entre a educação rural e os modelos educacionais propostos para o meio urbano.

Nesse viés, conforme destaca Caldart (2005, p. 151) "[...] trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo", de modo que na educação rural os modelos urbanos de educação são, de certa forma, "despejados" sobre as escolas situadas no campo, sem haver consulta prévia em relação às necessidades pedagógicas destas escolas.

Desta forma, nesta pesquisa, compreende-se o conceito de educação rural como um conceito que dialoga estreita e mutuamente com o de modelos técnicos e/ou urbanos de educação. Fica evidente que neste conceito não há preocupação com os sujeitos do campo e suas respectivas funções e ações no meio rural para a elaboração de suas propostas pedagógicas.

1.1.2 Educação do campo

A explanação sobre o conceito de educação do campo se inicia com um trecho que define os traços atuais e as perspectivas da educação do campo no Brasil. Sendo assim, conforme expõe Santos (s.d, s.p.),

A superação da educação rural vista apenas como uma formação mercadológica e a recente concepção de educação do campo foram constituídas por uma longa trajetória de lutas e discussões no interior dos movimentos sociais, das entidades, representações civis, sociais e dos sujeitos do campo. A mudança na compreensão desse conceito reflete muito mais do que uma simples nomenclatura. Ela é inevitavelmente o resultado de um olhar politicamente referendado na busca pelos direitos sociais e na defesa da seguinte trilogia: educação, sociedade e desenvolvimento, fatores indispensáveis para a concretização de projetos político-pedagógicos que busquem encarar a realidade e atender às necessidades das populações do campo. Sendo assim, essas são ações que pressionam as lideranças governamentais na criação e organização de políticas públicas para os trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Fernandes (2005, p. 141), por sua vez, revela que:

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa; melhor ainda, a partir de sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade.

Caldart (2005, p. 149) reforça esta ideia ao expor que a educação deve ser no e do campo, de modo que "no: [significa que] o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive", nesse sentido observa-se que a educação no campo oferta a educação no meio rural limitando-se ao fator espacial; e "do [significa que] o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais" (CALDART, 2005, p. 149).

Como se pode perceber, há um novo conceito para abarcar a educação que é praticada no meio rural, denominado educação do campo. Caldart (2008, s.p.) reforça esta análise ao mencionar que agora o termo correto é "Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural." A autora coloca que neste contexto a "[...] proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo" (CALDART, 2008, s.p.), levando em consideração a história de lutas de seus movimentos e organizações.

Dentro da ideologia da construção da educação do campo, a partir da concepção de Fernandes, Cerioli e Caldart (2005, p. 53), entende-se por escola do campo:

aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário da população.

Tais características vêm de acordo com o modelo teórico proposto pelo objeto de estudo desta pesquisa - CFR, visto que os princípios que a fundamentam visam contemplar este conjunto de ideias.

Em relação às práticas escolares e pedagógicas do campo, assim como coloca Antonio; *et al* (2010, p. 13), "a educação do campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que orienta suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo".

Nessa linha de pensamento, a CFR tem em seu cerne a pedagogia da alternância, que garante que haja a interação entre os conteúdos propriamente ditos, os aprendizados técnicos e as experiências práticas que os alunos trazem consigo de suas referidas realidades.

De acordo com Antonio (2010, p. 75), no que diz respeito à redefinição conceitual que propôs o conceito de educação do campo, é preciso destacar que esta "precisa ser compreendida na sua raiz social e política como integrando as demandas e as lutas dos movimentos sociais populares do campo."

Sendo assim, é válido ressaltar que a educação do campo se tornou realidade primeiramente através da luta social. Contudo, além disso, esta redefinição ocorreu devido à aprovação da Constituição de 1988, a qual estabeleceu um tratado que o governo deveria disponibilizar educação de qualidade para todos, respeitando suas singularidades culturais e regionais.

Os incisos I e III do artigo 206 da Constituição de 1988 corroboram esta afirmativa. Estes indicam "I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino" (BRASIL, 1988).

Além disso, posteriormente, a formulação da LDB 9394/96 ofertou amplo suporte para que o conceito e as práticas da educação do campo se fortalecessem diante do cenário educacional brasileiro.

O artigo 128 da LDB 9394/96 e seu inciso I comprovam tal alegação:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; (BRASIL, 1996).

Contudo, o Estado não supriu sozinho as expectativas da Educação do Campo. Em resposta a esta defasagem do Estado, surgiram alguns movimentos

sociais e organizações populares, com o intuito de buscar seus direitos diante do processo de exclusão que presenciavam.

O principal deles foi o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) que, através de análises, compreendeu que a educação e escolarização das crianças do campo não atendia às suas necessidades, tanto em referência ao conteúdo quanto aos outros aspectos que permeiam o ensino, como a dinâmica social, política e econômica em que estão inseridos. O conteúdo e o ensino que estavam tendo eram baseados em princípios da educação rural que, por sua vez, eram ditados de acordo com pressupostos de cunho elitista e rural.

Para isso, formularam novas propostas que visavam, acima de tudo, conquistar novas políticas públicas que garantissem o acesso à educação para que, assim, conseguissem construir uma identidade própria das escolas do campo (MOLINA *et al*; 2004).

Sendo assim, iniciou-se a união e o intenso debate entre os agricultores e os movimentos sociais em prol de melhorias para a Educação do Campo, principalmente em busca de avanços sociais e equidade de condições e oportunidades.

Como resultado desta interação, atualmente a proposta destes sujeitos, em referência à Educação do Campo no Brasil, oferece uma reflexão que abrange amplamente a questão do trabalho dos sujeitos do campo e suas respectivas lutas no âmbito social, visando, dessa forma, garantir a sobrevivência desse trabalho e de uma educação de qualidade que atenda aos trabalhadores rurais.

Nesse sentido, Fernandes; Cerioli; Caldart (2005, p. 25) reafirmam esta ideia ao apresentar que:

quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Diante deste contexto, ao analisar as possibilidades e as perspectivas atuais da educação do campo no cenário brasileiro,

o desafio que temos [...] é de abstrair das experiências, dos debates, das disputas em curso, um conjunto de ideias que possam orientar o

pensar (especialmente dos educadores) sobre a prática de educação dos sujeitos do campo; e sobretudo, que possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação (CALDART, 2008, s.p.).

Nesse sentido, Caldart (2008, s.p.) relata que ao analisar a Educação do Campo é necessário ter a clareza que “antes (ou junto) de uma concepção de educação, ela é uma concepção de campo: porque, neste caso, como pensamos o campo pensamos a educação.” Subentende-se, a partir daí, que, entre outros elementos, a educação do campo tem como proposta primordial que seus alunos vivenciem o campo mesmo dentro do ambiente escolar. Aspecto que, por sinal, é visualizado no cotidiano da área de estudo, já que na CFR o campo e suas nuances são incorporados em diversas circunstâncias ao currículo e à prática escolar.

Desta forma, em conformidade com o exposto acima, a escola do campo deve se impor às práticas preestabelecidas e utilizar das experiências de classe dos trabalhadores do campo em suas práticas pedagógicas, pois “a Educação do Campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e, ao mesmo tempo, propõe uma problematização e uma crítica ao modo de conhecimento dominante” (ANTONIO; *et al*, 2010, p. 14).

Caldart; *et al* (2012, p. 259) complementam este parecer ao evidenciar que:

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Portanto, como se pode perceber, o conceito de educação do campo que é debatido e utilizado tem um significado vasto e profundo, devido justamente as suas inúmeras particularidades. Desta maneira, a partir da análise acerca deste conceito, não se pode interpretá-lo estritamente com o seu viés de ensino. Na realidade, o entendimento deste conceito se dá através da análise que se fundamenta na junção da prática escolar aliada ao cotidiano dos sujeitos do campo e aos movimentos sociais que lutam pelos mesmos.

Em suma, ao engendrar o conceito de educação do campo, utilizou-se elementos da própria realidade dos trabalhadores rurais, não esquecendo, logicamente, do amplo histórico de exclusão pelo qual estes sujeitos passaram. Com isso, além de oferecer autonomia sociopolítica, este conceito visa

conceber uma educação básica do campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais [...] ou seja, este *do* campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira [...]. Não basta ter escolas *no* campo; queremos ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (FERNANDES; CERIOLI; CALDART (2005, p. 27).

Sendo assim, este trabalho designa o conceito de educação do campo como o mais pertinente para as nuances das discussões propostas, devido, principalmente, ao fato deste conceito abarcar as inúmeras particularidades sociais, culturais e até mesmo econômicas dos sujeitos do campo.

Em suma, este conceito contempla a trajetória histórica da luta de classe que é observada na (re)construção das práticas da CFR; abrange questões pertinentes ao trabalho, como as formas alternativas de produção que são propostos pela CFR; e, sobretudo, as subjetividades das pessoas que habitam e sobrevivem do campo, visto que as particularidades dos sujeitos do campo estão na essência da pedagogia que rege a CFR.

1.2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Em relação ao contexto da educação do campo no Brasil, pode-se dizer que, em geral, esta não foi proposta e desenvolvida levando em consideração as suas especificidades, de modo que o ensino do campo apresenta um histórico de defasagem perante as necessidades da realidade escolar do campo, em virtude, basicamente, da ineficiência política na estruturação das propostas e diretrizes educacionais.

Precedente à abordagem da trajetória da educação do campo, é necessário revelar o entendimento de educação para esta pesquisa. Dessa forma, a compreensão de educação é baseada na prática e nas:

reflexões da pedagogia do oprimido e da pedagogia socialista, e mais amplamente de uma concepção de educação e de formação humanas de base materialista, histórica e dialética. Herança que é fundamento, continuidade, recriação desde a sua materialidade específica e os desafios do seu tempo (CALDART, R. S; *et al*, 2012).

Entretanto, as propostas educacionais vêm, ao longo dos anos, sendo reflexo das administrações públicas que regem o país, as quais apresentaram, na maioria das vezes, modelos não condizentes às carências sociais, favorecendo, entretanto, o regime capitalista que conduz o cenário político nacional.

Sendo assim, as mudanças que ocorrem no sistema político, econômico e administrativo afetaram e ainda afetam, diretamente, as abordagens e as diretrizes que embasam a educação.

A exemplo disso, pode-se citar a Seção IV-A da LDB 9394/96, a qual foi incluída no ano de 2008 (BRASIL, 1996) com o intuito de formalizar as práticas educacionais de cunho técnico e profissionalizante. Essa Seção teve como principal propósito contemplar a crescente demanda por profissionais técnicos para o mercado de trabalho.

Cabe ressaltar que este ensino técnico tende a formar alunos de maior aptidão profissional, porém, pode gerar defasagem na formação pessoal e crítica dos alunos perante as adversidades sociais que os mesmos vivenciam cotidianamente. Sobretudo, conforme aponta Skrzypczak (2013, p.84) "observa-se que o objetivo da formação [...] está voltado para o desenvolvimento das habilidades de acumulação do capital."

Com isso, é de suma importância analisar os agentes que, de alguma forma, participaram da construção e reformulação da educação do campo, dando ênfase aos encaminhamentos políticos que direcionaram a educação. Como destaca Ferreira (2011, s.p.),

Ao se estudar a educação do campo, não há como sonegar tais análises, sendo necessário chamar a temática ao debate socioeconômico e geopolítico, pois milhares de estudantes e

camponeses fazem parte deste processo marginal criado pela ideologia dominante.

Sendo assim, conforme destaca Fernandes, Cerioli e Caldart (2005, p. 41), a política rege a dinâmica socioeconômica do país, portanto "[...] a situação predominante hoje, no meio rural brasileiro, não deve ser entendida como uma contingência [...] inevitável do atual momento histórico mundial. Ela é uma opção política de nossos governantes e, como tal, passível de mudanças."

Estas alterações que, inevitavelmente, acabam ocorrendo ao longo do tempo, podem ser observadas na área de estudo da presente pesquisa, haja vista que a CFR nem sempre se fundamentou nas propostas e diretrizes que atualmente a norteiam. Esta questão será aprofundada no capítulo III, que tratará especificamente da trajetória da CFR desde sua fundação.

Nesta perspectiva, fica evidente que a educação no campo sofreu alterações significativas - as quais não foram necessariamente positivas -, visto que, acompanhando o avanço do sistema e da economia do país, ocorreram inúmeras mudanças no setor agrário brasileiro, sendo que, tais mudanças, por sua vez, refletiram também nas transformações ocorridas na educação do campo.

Ao enfatizar este esquecimento e desprestígio do pequeno agricultor e, conseqüentemente, da educação destes sujeitos inseridos no campo, Fernandes (2005, p. 139), revela que "a história do campo brasileiro é a história da luta contra o cativeiro e contra o latifúndio."

Diante disso, nota-se que a escola do meio rural traz consigo um histórico de esquecimento por parte do Estado, de modo que a educação foi, ao longo dos anos, direcionada à elite dominante da sociedade, enquanto a educação dos pequenos agricultores, camponeses, ribeirinhos, indígenas, pescadores, quilombolas, caiçaras, etc - ficou à mercê do sistema.

Desta maneira, pode-se dizer que hoje temos o reflexo de uma contínua regência governamental orientada a atender as camadas mais abastadas da sociedade, de modo que, conforme aponta Freitas (2010, p. 156),

A escola produz a aceitação da vida e a submissão do aluno às regras vigentes e, em relação à classe trabalhadora, continua a sonegar conhecimento, distribuindo-o, quando o faz, segundo o nível que é esperado pelas condições gerais de funcionamento do processo de acumulação de riqueza.

Santos (2000, p. 142), nesse sentido, revela que "na prática social, sistemas técnicos e sistemas políticos se confundem", ou seja, o suporte do capital das grandes corporações e o poder público se entrelaçam de tal forma que é difícil notar qual destas "forças" realmente comanda e modifica o cenário social. Sendo assim, de qualquer forma a camada menos abastada tende a sofrer com as intempéries provocadas pela gestão governamental.

Em vista disso, Antunes (2000), por sua vez, faz uma crítica ao modelo vigente de produção capitalista, já que este transformou as formas e relações de trabalho, visando exclusivamente o acúmulo de capital, não se atendo a contemplar as especificidades e subjetividades do trabalhador em si.

Desta maneira, de acordo com Fernandes; Cerioli; Caldart (2005, p. 42), "[...] estamos vivendo [...] um projeto elaborado pelas elites de nosso país, sob a influência do capital internacional. Trata-se, sem dúvida, da fase mais excludente e provocadora de desigualdades do capitalismo."

Nesta perspectiva, de acordo com Frigotto (1995, p. 34), consoante a este modelo político/econômico que excetua parcela da população, a educação e os modelos de ensino são subdivididos, de modo que há uma "[...] escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e [uma] escola formativa para os filhos das classes dirigentes."

Inerente a este modelo de escola disciplinadora e adestradora ofertada à classe proletária e seus filhos, a concepção de trabalho "[...] em sua concretude histórico social [...] se metamorfoseia, sob os constrangimentos dados pela 'segunda natureza' mediada pelo capital, em trabalho alienado e fetichizado" (ANTUNES, 2000, p.65).

E, como a educação dos sujeitos do campo faz parte dos grupos das minorias excluídas, automaticamente foi colocada à mercê do Estado ao longo de sua trajetória. Sobre esta negligência do Estado com a educação da população rural, Fernandes, Cerioli; Caldart (2005, p. 28) revela que:

Nos documentos oficiais sobre educação no Brasil, a população rural aparece apenas como dado. São números citados de uma população esquecida. São apenas quantidades ou, no máximo, referências marginais e pejorativas. É como se a diferenciação entre rural e o urbano não fizesse mais sentido, uma vez que a morte do primeiro já estaria anunciada.

Desta forma, ao se aprofundar sobre a trajetória da educação do campo no Brasil, é notório que a mesma, de modo geral, não foi tratada com a devida importância pelo Estado e por uma parcela da sociedade, de modo que os trabalhadores rurais foram alvos de preconceito, além de serem minimizados perante o contexto urbano. De maneira geral, pode-se dizer que, historicamente, o trabalhador rural não foi reconhecido como parte atuante da sociedade.

Como se sabe, as leis são estabelecidas diante do contexto social, econômico e político que as sustentam. Deste modo, as análises a seguir revelarão os principais pressupostos que nortearam, ao longo dos anos, o princípio da educação no campo e, posteriormente, a educação do campo.

A configuração atual do espaço e das ações é o reflexo das contínuas alterações que foram realizadas e que, por sua vez, deixaram marcas. Compreende-se, portanto, que mesmo a educação do campo sendo fruto de lutas sociais e educacionais do final do século XX, a discussão sobre educação no campo é pertinente e merece atenção, uma vez que, através do descontentamento dos modelos propostos pela educação no campo, surgiram as lutas e os debates que posteriormente formularam a educação do campo.

Com isso, neste trabalho, serão especificadas de maneira mais incisivas as propostas e diretrizes educacionais formuladas e estabelecidas a partir da década de 1930, dando ênfase - logicamente - ao período em que a educação do campo entrou em vigor no Brasil.

Para tanto, serão apresentados meios para desvendar os motivos políticos e econômicos por trás de cada proposta da educação no campo e da educação do campo, onde, em linhas gerais, percebeu-se a constante interferência dos detentores do capital para a desestruturação camponesa em favor da ascensão industrial e da agropecuária moderna.

Ao analisar a dinâmica do meio rural, a partir da ascensão do capital - entre outras diversas mudanças - deixou-se de lado o valor de uso das terras e da força de trabalho e salientou-se o valor de troca, incumbindo o espaço a novas configurações sociais e econômicas. Sendo assim, a crescente intervenção capitalista, observada principalmente a partir da primeira metade do século XX, modificou não somente o espaço mas as formas de produção e as relações sociais, inclusive em âmbito educacional.

Nesse sentido, com o avanço da modernização do campo e suas respectivas reconfigurações, Oliveira (1996, p. 72), revela que "[...] o processo de industrialização da agricultura [...] sem necessariamente expropriar a terra do camponês, sujeita a renda da terra aos interesses do capital."

Seguindo esta linha de raciocínio, de acordo Skrzypczak (2013, p. 32), houve a desestruturação do pequeno agricultor devido:

à introdução de novas técnicas de produção na pequena propriedade camponesa e familiar imposta pelo capital agroindustrial [que] intensifica[ou] a fragmentação do trabalho desenvolvido pelo trabalhador, [e] expropria[ou] o conhecimento do camponês familiar sobre o produto de seu trabalho.

Skrzypczak (2013, p. 32) ainda revela que "a atuação do Estado nas políticas de modernização do campo foi crucial, tanto nas políticas de implementação da infraestrutura [...] para a produção do capital" bem como na aplicação de modelos pedagógicos que atendessem aos objetivos sociais e econômicos da elite.

É possível verificar as intenções burguesas/elitistas na análise de alguns decretos em relação à questão educacional no Brasil, onde o objetivo da classe dominante foi, direta ou indiretamente, obter força de trabalho para suprir a demanda da modernização agrícola que o país vivenciou desde a primeira metade do século XX.

Nota-se, então, que o poder público não agiu de forma imparcial, tendo em vista que "[...] no Estado capitalista, todas as ações, de uma forma ou de outra, têm uma finalidade específica que visa atender ao capital, ou então 'consertar' as distorções por ele desenvolvidas" (ALBA, 2002, p. 62).

Neste sentido, conforme ilustrado abaixo no Quadro 1, faz-se uso da análise de Whitaker e Antuniassi (1992), que expõem de maneira esclarecedora as três tendências nas quais a educação no campo se embasou ao longo da "evolução" de suas propostas e diretrizes educacionais. Estas tendências são:

Urbanocêntricas	Sociocêntricas	Etnocêntricas
Voltadas exclusivamente para o processo de urbanização e	Não considera a pluralidade cultural, social e econômica dos sujeitos	Privilegia os conhecimentos do mundo ocidental industrializado,

industrialização, colocando o meio rural como atrasado e o meio urbano como superior e sinônimo de progresso.	rurais, despreza as particularidades dos povos do campo e beneficia o interesse de determinadas classes sociais da elite urbana.	ênfatiza a cultura urbana da homogeneidade e deprecia o modo de vida do sujeito do campo.
---	--	---

Quadro 1: Concepções na "construção" das diretrizes educacionais do campo no Brasil.

Fonte: Whitaker e Antuniassi (1992).

Organização do autor.

A partir da elucidação destas características norteadoras da educação no/do campo brasileira, nota-se que:

[...] a escola foi institucionalizada no campo não considerando os seguintes aspectos: a população a quem se destinava, o contexto onde estava situada, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio-profissional desse povo (SILVA, s.d., p. 02).

Portanto, esta pesquisa considera e se apropria da análise de Whitaker e Antuniassi (1992) para o entendimento geral da trajetória da educação no campo no Brasil, sendo que os apontamentos serão retratados minuciosamente a seguir.

Para tanto, de modo a esclarecer a dinâmica da trajetória da educação do campo no Brasil, as ideias serão expostas de forma cronológica. Busca-se, desta maneira, elucidar as principais mudanças políticas e econômicas ocorridas no Brasil ao longo de sua história e, a partir daí, traçar um paralelo com as leis e propostas educacionais formuladas para o campo.

Ademais, é importante ressaltar que de acordo com a explanação dos textos dos itens 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3 e 2.2.4 serão feitas conexões entre a temática de Educação Rural e Educação do Campo com as especificidades da CFR de Capanema/PR. No entanto, cabe destacar que, nestes casos, os apontamentos serão feitos diante da observação de documentos que embasam a CFR, e não acerca das práticas observadas em estudo de caso.

1.2.1 Educação Rural no Brasil

Ao analisar o cenário educacional do Brasil desde o período do descobrimento, percebe-se que houve um histórico de exclusão quanto à educação dos povos do campo e de outras minorias. No período colonial, as propostas educacionais eram ofertadas nos moldes dos jesuítas, com uma postura deveras conservadora e com forte influência religiosa na prática pedagógica.

As ações pedagógicas jesuíticas, inerentes à educação brasileira a partir de meados dos séculos XVI e XVII, consistiam em ideias e propostas educacionais centradas em modelos europeus, as quais eram baseadas em uma educação livresca, acadêmica e aristocrática; e eram ofertadas basicamente para os donos de terra e senhores de engenhos.

Nessa época, diante do modelo agrário exportador mercantilista adotado pela Coroa Portuguesa, somente os familiares dos senhores de engenho e os familiares da aristocracia portuguesa detinham o direito à educação formal. Logo, os trabalhadores de modo geral não tinham acesso a educação.

Leite (1999, p. 14) ressalta tal afirmativa ao revelar que

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuando no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente pela expressão: "gente da roça não carece de estudos". Isso é coisa de gente da cidade.

Desta maneira, seguiu-se aprofundando os anseios da educação dos sujeitos do campo, uma vez que o contexto socioeconômico deste período se voltava cada vez mais para a exploração do pequeno proprietário rural, em vista da acumulação de riqueza da oligarquia agrária que regia o país.

A primeira lei em relação à educação, proposta ainda no período imperial, não tratava a educação levando em consideração as especificidades do campo, mesmo sendo um período cujo qual o Brasil detinha a grande parcela da sua população vivendo no meio rural.

Nascimento (s.d; s.p.) expõe a lei e revela que

[...] Para dar conta de gerar uma lei específica para a instrução nacional, a Legislatura de 1826 promoveu muitos debates sobre a educação popular, considerada premente pelos parlamentares.

Assim, em 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, estabelecendo que em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias. A mesma lei estabelecia o seguinte: os presidentes de província definiam os ordenados dos professores; as escolas deviam ser de ensino mútuo; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas [...].

Como pode ser observado, a lei supracitada - Lei Januário Barbosa - é ampla e genérica, sendo que aplica unicamente a premissa da quantidade de população para disponibilizar ou não a educação para os habitantes, independentemente se estes viviam na zona rural ou na zona urbana.

Já em referência ao início do século XX, Carvalho (2008, p. 54) relata que, “[...] até 1930, o Brasil ainda era predominantemente agrícola”. No censo de 1920 registrou-se que “[...] apenas 16,6% da população viviam em cidades de 20 mil habitantes ou mais [...] e 70% se ocupavam de atividades agrícolas.”

Nesta perspectiva, nota-se uma enorme contradição, pois mesmo a maioria da população sendo rural, a educação era ofertada, em sua grande maioria, aos moradores das áreas urbanas, de modo geral para os filhos de integrantes da elite política e econômica da época. Ainda, neste período a minúscula parcela da população rural que tinha acesso à educação obtinha apenas uma formação genérica e básica.

Pode-se, então, através das análises anteriores, afirmar que no começo do século XX a educação era um privilégio de poucas pessoas, quiçá para a parcela da classe trabalhadora que detinha menor poder econômico e menor expressividade política.

Em meados da década de 1930 - mais especificamente após a Constituição de 1934, reconheceu-se a educação primária e gratuita como dever do Estado - a escola foi iniciada no meio rural. Entretanto, a educação rural ofertada não atendia ao “[...] contexto onde estava situada, às relações sociais, produtivas e culturais e à necessidade de formação sócio-profissional desse povo” (SILVA, s.d., p. 02).

Diante disso, é de suma importância ressaltar que, nesta Constituição de 1934, nenhum projeto foi proposto exclusivamente para a educação do campo, uma vez que as propostas para as escolas do campo foram extremamente fiéis às diretrizes e propostas estabelecidas ao meio urbano.

Na prática, o princípio da aplicação deste modelo educacional era ofertar educação também no meio rural, pois as cidades dispunham de tal oferta. Para tanto, a priori, buscou-se atrelar este ensino especificamente a uma formação deveras técnica que visava, por sua vez, novas formas de produção rural norteadas exclusivamente pela modernização do campo proposta por modelos estadunidenses de produção agrícola.

Nesse sentido, de acordo com Louzada (2008, s.p.),

a necessidade da formação escolar para as populações do campo evidencia-se só a partir de 1930, em consequência das significativas alterações no mundo agrário, em função do desenvolvimento industrial brasileiro e o avanço do sistema capitalista de produção no campo, que provocaria não só o processo migratório campo-cidade e o acentuado crescimento urbano, mas também a necessidade de mão de obra qualificada para atender às demandas da industrialização e modernização urbana e rural.

Com isso, neste contexto da educação rural da década de 1930, Calazans (1993) afirma que foi neste período que começou a "[...] delinear-se um modelo de educação rural amarrado a projetos de 'modernização do campo', patrocinado por organismos de 'cooperação' norte-americana e difundido através do sistema de assistência técnica e extensão rural⁵."

Este modelo de educação ficou conhecido como "ruralismo pedagógico, que pregava uma educação que levasse o homem do campo a reforçar os seus valores, a fim de fixá-lo à terra, adaptando programas e currículos ao meio rural" (MORIGI, 2003, p. 41).

Entretanto, mesmo a escola rural sendo inicializada, as particularidades da educação do campo ainda não se apresentavam sequer nos documentos e diretrizes oficiais. Em relação à Constituição Federal, elaborada em novembro de 1937, Ferreira (2011, s.p.) aponta que,

Na Constituição Federal de novembro 1937, a educação rural não é citada diretamente e existem elementos que nos indicam que a educação no Brasil não priorizaria o trabalhador do campo. A orientação político-educacional para o mundo capitalista fica bem explícita, sugerindo a preparação de um maior contingente de mão

⁵ Extensão Rural, para Souza (2006, p. 54), "foi um dos caminhos idealizados para a transformação dos trabalhadores do campo brasileiro. Um caminho cujo foco era o assistencialismo a uma 'população carente'" que vivia no meio rural e de lá tirava seu sustento.

de obra para as novas atividades abertas pelo mercado – a industrialização.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que, a partir da Constituição de 1937, já era perceptível uma mudança em relação ao poderio socioeconômico e político brasileiro. O poder que até então estava sob o "comando" da elite rural-agrária passou a figurar na elite urbano-industrial, a qual estava emergindo no país.

Isto refletiu na educação no campo. A partir dessa transferência de poder para as elites urbanas, o modelo retrógrado nas escolas rurais foi mantido e aprimorado, visto que as escolas rurais agora ofertavam um ensino técnico-agrícola, o que vinha de encontro com a ascensão industrial brasileira.

Então, a partir da década de 1950, com o forte avanço da urbanização, provocada pela alavancada na industrialização do país, houve um elevado êxodo rural. Esta grande leva de pessoas que deixaram o campo ocorreu basicamente pela interação de dois fatores: a atração populacional por parte das cidades com industrialização em ascensão e a repulsão dos pequenos agricultores devido à modernização do campo.

Em relação aos fatores causadores do êxodo rural e as respectivas consequências para a dinâmica socioeconômica rural brasileira, Fernandes; Cerioli; Caldart (2005, p. 46) aponta que esta modernização,

[...] expulsou do campo milhares de agricultores, concentrando a propriedade fundiária, e expulsou também parte dos assalariados rurais. Neste projeto não há mais espaço para a agricultura familiar de subsistência ou voltada para mercados locais, pois a agricultura patronal está globalizada e voltada para a exportação.

Sendo assim, a soma da expansão da industrialização com a consequente modernização do campo trouxe notórias mudanças ao contexto urbano e rural. Com isso, a escola passou a ser entendida "como fator de mudança social, e como fator de desenvolvimento⁶. No entanto, sua expansão é mantida em atraso em relação ao

⁶ De acordo com a análise de Silva (s.d., p. 03), no Brasil, desenvolvimento pode ser entendido através do "aparecimento da indústria e a sua consolidação enquanto processo [...] [onde] começa a ocorrer uma mudança radical no modo pelos quais os vários países buscam sustentação econômica. O processo de industrialização modifica profundamente a estrutura econômico-social dos países envolvidos nessa "nova" atividade. As consequências para essas localidades são tão evidentes que em muito pouco tempo a industrialização configura-se como sinônimo de desenvolvimento".

desenvolvimento, e só ocorre mediante a pressão da demanda social e efetiva na cidade e no campo [...]" (SILVA, s.d., p. 04).

Contudo, mesmo com a pressão popular que buscava melhorias para a educação como um todo, os avanços educacionais ocorreram, em vasta maioria, apenas nos espaços urbanos, visto que "os governantes tiveram, a partir do desenvolvimento das indústrias, uma visão dualista, tendo um olhar para o setor rural – de relativo abandono – e outro para as cidades em via de industrialização – de apoio e preocupação" (FERREIRA, *et. al.* 2011, s.p.).

Como se pode perceber, além de o Estado não traçar políticas para amparar os pequenos proprietários rurais, também não ofereceu meios básicos para que estes permanecessem no campo, provocando, desta maneira, um vasto fluxo de migração do campo para as cidades, a partir da década de 1950.

Ainda, sobre a discussão acerca do amplo fluxo de migração campo-cidade presenciado na década de 1950, este foi propagado e defendido através de "[...] um discurso urbanizador que enfatiza[va] a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural" (SILVA, s.d., p. 04).

Pinheiro (2007, s.p.) aborda sobre a expulsão do pequeno proprietário do campo ao revelar que com as inovações provocadas pela modernização do campo houve avanços apenas:

no maquinário, no aumento da produção de grão, nos agrotóxicos, alteração dos genes das sementes para exportação em larga escala. Mas os que têm usufruído desses avanços são pequenos grupos de latifundiários, empresários, banqueiros e políticos nacionais e internacionais. Enquanto a outros é negado o acesso à terra para sobreviver e garantir o sustento [...].

Fernandes, Cerioli e Caldart (2005, p. 30), por sua vez, complementa a ideia de segregação do pequeno agricultor ao evidenciar que "[...] a agricultura familiar foi marginalizada pelo governo na medida em que este priorizou a agricultura capitalista (patronal) baseada na monocultura exportadora."

O acesso restrito à terra pelos pequenos proprietários do meio rural e a ineficiência na formulação e aplicação de políticas educacionais voltadas à realidade da população do campo - proporcionadas, basicamente, pela crescente urbanização

e a Revolução Verde⁷ - potencializaram a expansão do êxodo rural e, conseqüentemente, agravaram os problemas sociais e a defasagem da educação do campo brasileira.

Portanto, com o êxodo rural e com o rápido crescimento urbano, o campo perdia espaço em detrimento da cidade, fazendo com que houvesse fortalecimento na difusão da ideia de que o meio rural e as pessoas que nele habitavam eram atrasados em relação à população e aos avanços da cidade.

Leite (1999) coloca que, no início da década de 1960, a educação rural teve sua "origem" no Brasil. É sabido que havia ensino no meio rural anteriormente, mas a palavra "origem" refere-se ao fato que havia, então, propostas de ensino exclusivas para o meio rural.

Entretanto, estas propostas não eram nada animadoras, não contemplavam a subjetividade do campo e não apresentavam políticas que atendessem às especificidades da vivência do meio rural. Muito pelo contrário. A partir destas diretrizes foram implantadas escolas rurais e idealizados alguns programas educacionais encabeçados por propostas de cunho elitista burguês, visando, sobretudo, a formação técnica dos camponeses.

Estes estabelecimentos educacionais eram, na maioria das vezes, dispostos nas próprias propriedades rurais de grande porte, já que estas - segundo o inciso III do artigo 168 da Constituição Federal de 18 de setembro de 1946 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4024, de 20 de Dezembro de 1961 - eram obrigadas a ofertar o ensino primário aos seus funcionários e seus respectivos filhos.

Todavia, as escolas rurais serviam, basicamente, para explorar o trabalho destes estudantes, pois a qualificação proposta por estas "escolas" era demasiadamente técnica e servia para atender justamente às necessidades de mão de obra dos grandes latifundiários agroexportadores, e não considerava as necessidades e características do pequeno trabalhador rural.

⁷ De acordo com o IPARDES (2007, p. 12), "o termo Revolução Verde refere-se ao modelo tecnológico concebido e implementado nos países do norte, a partir dos anos de 1950, visando à transformação da agricultura a partir das premissas do sistema industrial. O pacote tecnológico da Revolução Verde foi concebido como de aplicação universal, visando maximizar o rendimento dos cultivos em situações ecológicas profundamente distintas. Destinou-se a elevar ao máximo a capacidade dos cultivos a partir da criação artificial de condições consideradas "ideais", utilizando os agrotóxicos para eliminar competidores e predadores naturais e os fertilizantes sintéticos para fornecer nutrientes considerados necessários. A utilização desse "pacote" no Brasil, a partir dos anos 60, levou à homogeneização das práticas produtivas, à simplificação e à artificialização do meio natural, bem como à desestruturação das relações sociais no campo".

Ainda, quanto aos desdobramentos relativos às concepções da Lei 4.024 atribuída pela LDB de 1961, outro fato que deve ser ressaltado, segundo Morigi (2003, p. 45), é que esse "sistema formal de educação rural, sem condições de autossustentação - pedagógica, administrativa e financeira -, uma vez que a maioria das prefeituras passava por dificuldades permanentes de finanças, entrou num processo de extinção, submetendo-se aos interesses urbanos."

Concomitante a isso, houve fortalecimento das escolas do meio urbano em virtude da ascensão da industrialização brasileira em meados da década de 1960. Assim, houve acréscimo do número de pessoas escolarizadas, contudo com uma formação que tinha como intuito atender a demanda de mão de obra que as indústrias requisitavam.

Nesse sentido, de acordo com Ferreira, *et. al.* (2011, s.p.), a partir do início da década de 1960,

[...] a educação entrou em processo de universalização para atender as novas necessidades da economia [...]. As escolas, agora escolas públicas, também destinadas aos pobres, à classe trabalhadora, passaram a ter como finalidade a formação de técnicos para a indústria.

Com isso, nem o meio rural, nem o meio urbano atendia às necessidades educacionais dos trabalhadores do campo, visto que no campo era ofertada uma educação técnico-rural. Por outro lado, os alunos que acabavam sendo vítimas do êxodo rural e indo para as cidades,

[...] ao chegarem aos centros urbanos não se identificavam com a escola, com a educação, seus conteúdos e finalidades, pois a diferença entre vivência, prática e o conteúdo estudado pelas escolas urbanas eram distantes de suas origens camponesas" (FERREIRA, *et. al.* 2011, s.p.).

Em 1964, houve o golpe de Estado e a consequente implantação do Regime Militar no Brasil. Congruente a isso, conforme expõe Silva (s.d; s.p.), o golpe militar trouxe consigo uma série de limitações e imposições que tinham como ponto de partida o controle "aos segmentos populares, aos bens educacionais e sociais. Educadores comprometidos e lideranças [foram] perseguidos e exilados, as

universidades [sofreram] intervenções e os movimentos populares e sindicais [foram] desarticulados".

Deste modo, Morigi (2003, p. 46) afirma que "[...] nesse contexto, ocorreu a disseminação da Extensão Rural e sua ideologia no campo, substituindo a professora do ensino formal pelo técnico e pelo extensionista."

Com isso, o governo militar, por sua vez, deu sequência às políticas educacionais focadas na industrialização e modernização do campo que estavam em vigência até então. Para isso, em novembro de 1964 foi promulgado o Estatuto da Terra, Lei nº 4.504, que,

[...] teve como objetivo promover e executar as políticas agrícolas e a reforma agrária ao modo do Estado militar recém instalado, impedindo mudanças sociais e políticas no Brasil. A aprovação do Estatuto, no início do governo militar, foi uma jogada para conter as pressões sociais que ocorriam no Brasil desde 1950. Não visava implementar reformas sociais no campo ou nas cidades, a não ser visando à industrialização (FERREIRA, 2011, s.p.).

Contudo, na contramão da implantação do Estatuto da Terra pelo Regime Militar e seus devidos desdobramentos, houve o fortalecimento e estruturação de grupos resistentes às condições impostas pelo Estado. Com isso, cobranças por parte de movimentos sociais e da população ligadas às questões rurais passaram a ter mais força no cenário educacional brasileiro.

Nesta perspectiva, Silva Junior, *et. al.* (2011, s.d.) revela que:

Nos anos de 1970, na sociedade brasileira, as reações ao autoritarismo, implantado pelo golpe militar vigente, cresceram. Outras possibilidades para a escola rural começaram a ser pensadas de acordo com uma perspectiva crítica. Iniciativas diferentes, situadas no campo da educação popular [...] passaram a exigir maior participação do Estado no cenário rural brasileiro.

A união popular e sindical teve êxito e conseguiu forçar algumas mudanças no Estatuto da Terra. Entretanto, mesmo com tais reformulações e pequenos avanços, havia grande pressão por parte dos movimentos sociais que almejavam maiores e mais representativas mudanças na questão agrária e educacional no campo brasileiro.

No entanto, no final da década de 1970 e começo da década de 1980, não eram perceptíveis avanços na questão agrária e educacional no Brasil, de modo que o governo militar não havia apresentado:

[...] avanços sociais, políticos e econômicos para o campo, [então] os trabalhadores rurais começaram a se mobilizar frente às políticas governamentais de construção de usinas hidroelétricas, da concentração de terras nas mãos de latifundiários, dos projetos de colonização da Amazônia e um dos mais bem organizados foi e é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (FERREIRA, 2011, s.p.).

Ainda assim, com a força dos movimentos sociais, pode-se observar que até o final do Regime Militar não houve uma proposta digna e coesa de educação no Brasil, mas somente políticas de ensino que não supriram as diversas demandas sociais e culturais desta população.

Porém, a forte pressão popular e o movimento "Diretas já"⁸ culminaram no término do Regime Militar que perdurava desde 1964. E, com o começo da Nova República, a partir de 1985, as antigas cobranças em relação à educação se fortaleceram.

1.2.2 Educação do Campo no Brasil: surgimento e primeiros passos

No período pós-regime militar, os assentamentos rurais do MST, mais amadurecidos e estruturados, buscavam desenvolver um modelo de escola que atendesse a seus distintos ideais. Em seus territórios, "[...] como que obstinados do mesmo modo que resolveram entrar na terra, eles decidiram criar a escola da terra, onde se desenvolveria uma educação aberta para o mundo desde o campo" (FERNANDES, 2005, p. 136).

Neste contexto de luta pela implementação da proposta de educação que atendesse às singularidades encontradas no campo, o MST propusera sua escola baseada, principalmente, na luta de classe e buscando, sobretudo, enfatizar as variadas formas de trabalho e produção. Contudo, concomitante a isso havia o

⁸ Segundo Bertoncello (2009), Diretas Já foi a junção de "vários grupos sociais e políticos [que] se uniram e organizaram manifestações públicas diversas (comícios, passeatas, caravanas etc.) para reivindicar o direito de escolher o Presidente da República pelo voto direto."

fortalecimento de modelos educacionais mais técnicos e menos reflexivos, fomentados pela política atuante no Brasil.

Nesta perspectiva, Santos (2005) avalia a interrelação direta entre política, trabalho e educação, ao colocar o trabalho como fator indissociável da educação. Contudo, a análise do autor deixa claro que a educação não deve se atrelar ao trabalho para ofertar uma formação técnica e/ou acrítica, mas sim utilizar-se das atribuições subjetivas do trabalho e do trabalhador para oferecer uma formação humanizada e emancipatória ao aluno.

Diante dessa discussão que abrange a interação entre educação, política e trabalho, Santos (2005, p. 01) também discorre sobre o decorrer da educação ao longo da década de 1990, fazendo uma crítica sobre a aplicação das políticas educacionais de cunho neoliberal que foram implantadas nesta época. O autor relata que tais políticas educacionais:

traz[em] expressão numérica e o discurso da prioridade à educação básica, mas o neoliberalismo defende a regulação de menos Estado e mais mercado. As políticas educacionais são conferidas por essa lógica de eficiência e competitividade, com o aligeiramento na formação para o mercado, negando a qualidade social. Contrapondo-se ao simbolismo do mercado, do financiamento e do intervencionismo político das instituições internacionais, a educação escolar do campo, no sentido omnilateral⁹, é uma opção essencial para a formação de seus sujeitos. Considera-se a relevância social de não dicotomizar o ato pedagógico entre educação e trabalho.

Entretanto, mesmo com o modelo econômico-político neoliberal se estruturando cada vez mais com os presidentes federais que regeram o país nos anos seguintes da Ditadura Militar, houve a criação e o fortalecimento de centrais sindicais, além de grupos e movimentos sociais de resistência.

Pode-se dizer, a partir da afirmativa de Caldart (2009, p.38), que foi neste período, do começo da década de 1990, que a educação do campo teve, enfim, seu princípio. Neste contexto, "[...] ela nasce da 'experiência de classe' de camponeses

⁹ De acordo com Mészáros (1981, p. 181) citado por Frigotto (s.d.), Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem.

organizados em movimento sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe", mas necessariamente visando alcançar os mesmos objetivos quanto à ascensão da educação dos sujeitos do campo.

Nesse viés de luta camponesa em resistência aos modelos neoliberais pre estabelecidos pela política nacional, Santos (2005, p. 03), realça a ideia de que "nesse cenário, a agricultura camponesa se movimenta e resiste aos fundamentos econômicos da regulação neoliberal".

Com isso, a aliança entre movimentos sindicais e grupos camponeses de resistência proporcionou algumas conquistas e avanços na questão do proletariado e também no âmbito educacional. Dentre estas conquistas, serão citadas, a seguir, os encontros e conferências de maior relevância que culminaram na reestruturação das leis e, conseqüentemente, acrescentaram ao cenário de lutas em prol da ascensão da educação do campo no Brasil.

Primeiramente, em relação a estes avanços no campo da educação, cabe destaque a inserção de novas propostas educacionais na elaboração da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, da LDB 9394/96 - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Fernandes (2005, p. 140), diante das propostas educacionais firmadas por esta Constituição, fortalece a ideia da formulação de uma educação, de fato, do campo. Para isso, ele aponta que "[...] somente na Constituição de 1988 é que a educação é, finalmente, promulgada como direito de todos. Nascia ali a perspectiva da construção de uma educação do campo, livre do jugo das elites."

O artigo 205 da Constituição Federal do Brasil (1988) comprova o reconhecimento do direito da educação para todos, ao propor que deve haver "[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" e que a "educação é direito de todos e dever do Estado e da família."

Ainda em relação à Constituição de 1988, Fernandes (2005, p. 143) relata que "[...] a luta pela terra possibilitou a formação de uma concepção democrática de educação, em que os seus protagonistas propuseram e levaram a cabo o direito de ter uma escola que contribua de fato para o desenvolvimento do campo", dando suporte para a emancipação da educação do campo e para os sujeitos nela inseridos.

Sendo assim, a partir de então o discurso da teoria calcada nas leis da Constituição Federal passava a contemplar as necessidades básicas de igualdade

de condições e acesso à escola, onde subentende-se que os agricultores e seus filhos têm o direito a uma educação de qualidade e específica do campo.

As Leis de Diretrizes e Bases 9394/96, por sua vez, mesmo tendo tendências duvidosas e questionáveis em sua elaboração, apresentaram propostas que vieram a acrescentar à luta pela educação do campo.

O artigo 28 da LDB 9394/96 faz apontamentos exclusivos para tratar das especificidades da educação do campo:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Conquanto, por mais que o discurso, a princípio, venha de acordo com os interesses dos movimentos sociais quanto à formação do aluno do campo, a LDB tem outros objetivos perceptíveis nas entrelinhas. De acordo com Ferreira (2011, s.p.), "[...] enquanto a LDB se volta à lapidação de mão de obra visando o mercado de trabalho, os movimentos sociais e academia veem a educação do campo como mudança de sociedade e formação da cidadania."

Ainda assim, é de suma importância ressaltar que, mesmo a LDB sendo, de certa forma, tendenciosa e propondo leis com outros interesses subentendidos, houve grande avanço perante as lutas que buscam, há décadas, melhorias para a reestruturação da educação do campo.

No entanto, diante destes anseios e defasagens inerentes às práticas da educação do campo que não foram devidamente sanadas na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, em julho de 1997 aconteceu na cidade de Brasília-DF o primeiro evento de mobilização e de luta pelas causas que permeiam as especificidades da educação do campo: 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA). Além dos educadores e educadoras interessados e atuantes na temática, este encontro contou, principalmente, com o apoio dos movimentos sociais do campo, da UnB (Universidade de Brasília) e do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

Ao final do Encontro foram formuladas algumas propostas que serviram como fundamentos básicos para a elaboração de documentos que demonstravam as necessidades da educação do campo. Os principais anseios se embasavam na luta pela identidade das escolas do meio rural, buscando, deste modo, "[...] um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa" (CALDART, 2003, p. 81).

Além disso, foi neste Encontro que se originou a ideia de uma conferência nacional para tratar das questões referentes à educação do campo. Esta conferência foi elaborada e produzida pela união entre o MST, a UnB, o UNICEF, a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Após vasto período de debates e seminários entre os membros desta articulação, o encontro destes órgãos, organizações, movimentos sociais e educadores aconteceu em julho de 1998, na cidade de Luziânia-GO, e foi denominada 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo.

Sabendo que, assim como a economia nacional, o êxodo rural estava em contínuo declínio e, tendo o conhecimento de que havia uma crescente mobilização de luta no campo, esta conferência observou um momento oportuno para tratar das questões pertinentes à educação do campo. Deste modo, a conferência tinha como principal objetivo lutar pela implementação de políticas públicas que ajudassem "[...] a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país" (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2005, p. 22).

Para tanto, foram priorizados os debates acerca das inúmeras contradições presentes na Educação do Campo no Brasil, os quais enfatizaram o equivocado modelo compensatório em que a mesma está atrelada. Além do mais, evidenciaram mormente, a crescente luta dos povos do campo no que tange às questões socioeconômicas, políticas, culturais e, sobretudo, educacionais.

Contudo, as discussões não se findaram nesta conferência. Ao contrário, com o término do evento em Luziânia-Go, "[...] as entidades parceiras perceberam que o processo apenas estava começando e que era necessário dar-lhe continuidade. E para isso constituíram a 'Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo', com sede em Brasília" (MUNARIM, 2008, s.p.)

A Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo propiciou união entre os participantes do movimento, tornando possível o debate contínuo sobre as carências da educação do campo brasileira. Além disso, esta articulação, em conjunto, publicou uma coleção de cadernos referentes à Educação do Campo, acompanhou e pressionou o Congresso Nacional na tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE) e intensificou as reuniões, os debates e os seminários estaduais, regionais e nacionais (MUNARIM, 2008).

Mesmo com os avanços supracitados, quanto às questões pertinentes à educação do campo, estas propostas e alterações não sanaram as demandas educacionais do campo. A partir destas reformulações houve a necessidade de repensar algumas especificidades desta educação, principalmente no que tange às subjetividades socioeconômicas e culturais dos agricultores e de seus respectivos filhos. Deste modo, foi elaborado um documento específico que oferecesse suporte às carências particulares da educação do campo: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Assim, os modelos educacionais da Educação do Campo foram reestruturados e atualizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - aprovada em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação.

O artigo 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo aponta que:

Com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002, p. 01).

Quanto ao arranjo e a obrigatoriedade das novas propostas pedagógicas brindadas pelas Diretrizes Operacionais, o artigo 5º expõe que:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002, p. 01).

Ademais, dentre as conquistas alcançadas pela aprovação destas diretrizes, uma das principais, de acordo com Fernandes (2005, p. 136), foi o:

[...] avanço da construção do Brasil rural, de um campo de vida onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados.

Ou seja, ao conduzir esta ideia ao debate que é o cerne desta pesquisa - práticas educacionais do campo na CFR -, é notório que a CFR goza de singularidades no ensino-aprendizagem, as quais são voltadas à esfera rural. Contudo, não deixa de interagir com questões voltadas ao espaço urbano, dado que o espaço rural está dialogando mutuamente e ininterruptamente com o espaço urbano, de modo que mesmo que cada espaço apresente suas particularidades, um depende diretamente do outro, principalmente nas relações sociais e econômicas.

Como pode ser observado, em decorrência da reformulação proposta pelas Diretrizes Operacionais, houve preocupação e cuidado com os anseios, defasagens e particularidades conceituais e estruturais presentes historicamente nos debates dos movimentos sociais (BRASIL, 2007) e nos debates dos povos tradicionais do campo.

Esses anseios são resultado do longo período em que a educação dos sujeitos do campo - nesta pesquisa representada pela CFR - foi distorcida em conformidade aos interesses do capital. Desta forma, pela ótica dos movimentos sociais e trabalhistas, a educação praticada no campo era repleta de deformidades e defasagens.

Sendo assim, sabendo que estas diretrizes iriam conceber legalmente um novo modelo de educação do campo, houve muito ardor por parte dos movimentos sociais para conceber um documento coeso e que abarcasse o histórico de lutas da classe rural trabalhadora.

Como resultado disso, hoje a CFR, por exemplo, apresenta uma ramificação da educação do campo que compreende não somente um ensino técnico agrícola,

como era nos primórdios da mesma, mas também uma abordagem teórica, crítica e reflexiva das questões que tangem as lutas sociais, trabalhistas e ambientais.

Neste caso, em concordância com a afirmativa anterior, o parágrafo único do art. 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002, p. 01) esclarece sobre a identidade dessas escolas, ao relatar que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciências e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à realidade social da vida coletiva no país.

Esta identidade está presente nos princípios da CFR, uma vez que a Pedagogia da Alternância - que rege a CFR - está fundamentada justamente na apropriação do conhecimento prévio dos alunos e das práticas presentes nas suas respectivas realidades familiares, buscando trocar conhecimentos, utilizar as experiências vividas e potencializá-las com o auxílio de novas técnicas e saberes.

O art. 4º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por sua vez, ressalta a ligação entre justiça social, trabalho e sustentabilidade nos projetos políticos da educação do campo, ao revelar que cada instituição educacional do campo

[...] constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social economicamente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2002, p. 01).

Quanto às políticas de desenvolvimento socioambientais, um dos objetivos das CFR é fazer uso do espaço rural visando obter o sustento familiar, porém, procurando agir em harmonia com os recursos ambientais para que seja possível viabilizar uma agricultura sustentável.

Além disso, em relação aos artigos das Diretrizes Operacionais, Fernandes (2005, p. 144) evidencia que:

No artigo 13 constam as condições fundamentais para o desenvolvimento real da escola do campo, como a formação dos professores para a docência nas escolas do campo, o

reconhecimento das crianças, jovens e adultos do campo como principais sujeitos da construção do conhecimento a partir de suas próprias realidades, ou seja, do lugar onde vivem.

Assim, pode-se notar que, de modo geral, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo buscam vincular a educação a uma gestão democrática, visando aliar escola, comunidade e movimentos sociais na construção coletiva e na elaboração de propostas que aperfeiçoam o desenvolvimento das famílias que vivenciam o campo.

Seguindo o debate em conformidade com a trajetória cronológica, em novembro de 2002 ocorreu o Seminário Nacional por uma Educação do Campo, realizado em Brasília-DF. Este seminário foi promovido pela Articulação Nacional, teve grande participação dos movimentos sociais e outros órgãos, como: MST, MAB (Movimentos dos Atingidos por Barragens), MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores), MMTR (Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais), CIMI (Conselho Indigenista Missionário), CONTAG (Confederação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura), PJR (Pastoral da Juventude Rural), EFA's (Escolas-Família Agrícolas), Movimentos Indígenas, Comunidades Quilombolas, Movimento de Organização Comunitária e representantes de universidades e diversos órgãos públicos (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

Com o debate aprofundado e maduro, devido justamente à interação dos pequenos agricultores com as lideranças dos movimentos sociais e sindicais intrínsecos a este processo, a argumentação acerca da Educação do Campo ficou coesa e fortalecida na ação e na cobrança do movimento pela educação do campo para com o Estado.

Com esta junção fortalecida e os documentos elaborados - embasados ao longo do processo de discussão e luta - em agosto de 2004 ocorreu a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em Luziânia-GO. Entre os principais objetivos, a II Conferência visava:

[...] que todo esse processo seja reconhecido politicamente pelo Estado e pelos Governos. Que a Educação do Campo seja assumida como Política Pública de maneira mais explícita. Que as Secretarias que têm escolas no campo sejam apoiadas em seus esforços. Que os órgãos públicos responsáveis pela educação em nosso país se façam mais presentes, reconhecendo a dívida social, cultural e educativa que têm para com os diversos sujeitos que trabalham e vivem no campo e na floresta (GUHUR, SILVA, 2009, p. 135).

Em menção aos sujeitos participantes da CFR, tanto os alunos quanto os profissionais que permeiam esta realidade necessitam de maior incentivo e reconhecimento por parte das políticas públicas que orientam as bases educacionais do campo, visto que desta forma poderão trabalhar para amenizar a dívida social provocada pela negligência da elite exploradora.

Ao analisar os anseios da Educação do Campo expostos na II Conferência de Luziânia-GO, nota-se que a maior cobrança é pelo reconhecimento da Educação do Campo pelo Estado, pois o governo tem, antes de tudo, a incumbência de reparar os inúmeros erros que teve para com os sujeitos do campo ao longo da história da educação brasileira.

Este débito está calcado, principalmente, nas formas errôneas a que o poder público submeteu as propostas de educação para os sujeitos do campo ao longo da história da educação brasileira, colocando propositalmente a educação destes agricultores e suas famílias à mercê do capital e da elite burguesa do país.

Desta maneira, as discussões dos grupos e movimentos participantes deste processo de reestruturação da educação do campo resultaram na exigência de uma estreita ligação entre os sujeitos do campo e a educação para a concepção de novas diretrizes. Logo, as propostas educacionais precisam se embasar principalmente na vivência dos povos do campo para propor suas práticas de ensino, pois o campo é, de fato, um lugar de educação.

Nesse sentido, Fernandes (2005, p. 137) relata a importância da subjetividade ao se tratar da educação do campo, além de afirmar que o campo é, sim, um lugar de educação. Para tanto, o referido autor elucida tal colocação ao apontar que:

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo, de educação.

Nesta perspectiva, Caldart (2005) rechaça a ideia de que o campo é apenas lugar de produção agropecuária ao partir do pressuposto que a educação é um direito de todos, inclusive dos camponeses e seus filhos. Sendo assim, estes têm o

direito de ter acesso a políticas educacionais que atendam a suas particularidades, as quais se fundamentam, basicamente, na identidade e na realidade dos sujeitos inseridos no campo, fazendo com que sejam contemplados, desta forma, os objetivos sociais e culturais da educação.

Com a eficácia da prática de uma educação coerente é que os sujeitos do campo terão conhecimento e criticidade suficientes para buscar condições de equidade de oportunidades perante a situação de exclusão às quais são submetidos. Contudo, não significa dizer que os sujeitos do campo devem se apropriar de conhecimentos e perspectivas urbanas para ascender socialmente, mas que devem usar do conhecimento para agir de acordo com suas particularidades socioculturais do campo e assim galgar prosperidade.

Com as alterações alcançadas através de muita luta e resistência e com as novas propostas baseadas na realidade e nas particularidades do meio rural, as escolas do campo passaram a ter diretrizes específicas, norteadas em parâmetros da vivência dos sujeitos que participam deste contexto. Diretrizes estas que podem ser facilmente visualizadas na prática escolar da CFR, desde a aplicação das práticas curriculares conduzidas pela Pedagogia da Alternância, até na vivência escolar díspar em relação às experiências escolares tradicionais.

1.2.3 Obstáculos e dificuldades enfrentadas para a concretização da Educação do Campo no Brasil

Na sequência será delineada uma explanação sobre as dificuldades que a Educação do Campo enfrentou ao longo de sua trajetória, com ênfase nas contradições encontradas entre a teoria e a prática das políticas públicas; e aos entraves e defasagens que a Educação do Campo dispõem para a efetivação de suas propostas educacionais.

Mesmo com as diretrizes - apresentadas no item 1.2.2 deste trabalho - sendo extremamente fundamentais para o desenvolvimento das escolas do campo, na prática escolar as políticas educacionais implantadas pelo Estado não atenderam devidamente às demandas do campo, devido ao fato de o Estado distorcer algumas políticas educacionais do campo em conformidade com seus interesses. Em suma, o

que se percebe é que pela ótica do Estado o campo ainda é visto e interpretado sem a participação dos sujeitos que o constroem.

Ou seja, há uma enorme contradição, uma vez que o Estado que aplica as leis e diretrizes é o mesmo que falha na execução de suas políticas educacionais. Esta contradição é observada na prática, visto que, mesmo propondo políticas em relação à Educação do Campo, o Estado geralmente acaba desconsiderando e/ou negligenciando alguns pressupostos básicos que fundamentam as diretrizes da própria Educação do Campo.

A exemplo disso, uma destas contradições está presente na proposta de formação inicial e continuada dos profissionais que trabalham com educação do campo, onde, de maneira geral, é inexistente e/ou demasiadamente defasada, mesmo que assegurada pela lei do Estado.

Eis o parágrafo único do artigo 12 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Brasil (2002, p. 02), que revela que "[...] os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes."

Em complemento ao dito acima, Caldart (2005, p. 151) expõe a displicência do Estado ao afirmar que:

Na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com o sujeito do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.

Além disso, desde os primórdios da educação no Brasil, outros erros podem ser percebidos nas propostas do Estado para a educação do campo. Conforme expõe o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPTE), historicamente o Estado brasileiro falhou na formulação de suas políticas, já que desconsiderou itens de total relevância para a construção de novas propostas para a Educação do Campo, tais como:

(1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola do campo deveria funcionar e

se organizar; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e a manutenção de uma escola com qualidade em todos os níveis de ensino; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo (BRASIL, 2005, p. 07).

Em relação especificamente à formação inicial do docente das escolas do campo, atualmente há certo descompasso. De maneira geral, são poucas as Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam disciplinas relacionadas à educação do campo, ao mesmo tempo que grande parcela das IES nem sequer debatem sobre a questão da educação do campo em seus cursos de licenciatura.

Tendo em vista esta defasagem na formação inicial dos docentes, de acordo com Antonio, *et al* (2010, p. 17), "[...] é nesse contexto que ganham expressão as propostas de formação continuada, pois é reconhecida a insuficiência da formação inicial para dar conta de importante tarefa" que é a educação do campo.

Desta maneira, conforme expõe Antonio, *et al* (2010, p. 17):

Pensar a formação continuada de professores consiste em pensar a promoção de situações para que possam desenvolver e mobilizar saberes sobre suas práticas, articulá-los com as teorias educacionais, integrá-los aos contextos políticos, às práticas educativas que realizam e desenvolver relações de colaboração nos espaços de trabalho.

Entretanto, os cursos de formação continuada, que acontecem por vezes nas escolas, não costumam ofertar debates que tangem às especificidades incorporadas à Educação do Campo, deixando-as à mercê de discussões referentes a um modelo educacional geralmente com pressupostos de viés urbano-industrial que dispõem de reflexões que não acrescentam as necessidades do campo. No Estado do Paraná, por exemplo, as instituições de ensino regular dispõem da mesma gama de cursos de formação inicial e continuada ao longo do ano letivo. Estas formações são realizadas de forma obrigatória pelas escolas, mesmo que não tenham vínculo com as especificidades da realidade escolar.

Com isso, infelizmente nota-se que é escasso o número de docentes que exercem suas práticas no campo e que têm conhecimento avançado sobre as questões pertinentes à educação do campo.

Neste sentido, a educação do campo tem se apresentado como um ambiente repleto de debilidades, particularmente pela carência e/ou falta de cumprimento de

ações e políticas públicas que se voltam aos sujeitos do campo. Como reflexo disso, ainda há alguns problemas em relação à educação do campo que devem ser sanados (PINHEIRO, 2007).

Ao relatar as desigualdades da Educação do Campo em detrimento da educação dos centros urbanos, faz-se necessário analisar e aprofundar a discussão sobre um ponto que tem relação com este debate: a distribuição populacional entre o meio rural e o meio urbano e os referidos reflexos na educação brasileira. Porém, necessita-se ir além dos dados quantitativos para verificar que grande parcela da população das cidades detém características rurais muito fortes em seu cotidiano.

Conforme aponta o Censo Populacional do IBGE (2010), a população brasileira é majoritariamente urbana¹⁰. No entanto, tais dados quantitativos não revelam características que estão além destes números. Mesmo a população sendo predominantemente urbana, a grande maioria dos municípios brasileiros são de pequeno porte e apresentam inúmeras características rurais, além de que considerável parcela dessa população urbana sobrevive, direta ou indiretamente, a partir de algum vínculo econômico que mantém com o meio rural.

Nesse sentido, assim como revela Silva (s.d., p. 07),

Não se trata, portanto, de uma identidade circunscrita a um espaço geográfico, mas sim, vinculada aos sujeitos sociais a quem se destina, os povos do campo, seja os que vivem nas comunidades e assentamentos rurais, seja os que vivem nas sedes dos 4.485 municípios rurais do nosso país.

Isso se confirma na obra de Veiga (2002)¹¹, onde o mesmo revela que o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - utiliza-se de critérios confusos e desacertados para pesquisar e determinar o contingente populacional urbano e rural no Brasil. De acordo com o autor, isso serve para desprestigiar o campo em detrimento da cidade, já que minimiza a importância do espaço rural brasileiro, enquanto, erroneamente, potencializa a robustez do espaço urbano.

O reflexo disso na educação do campo é a perda de espaço no cenário da educação brasileira. Desta forma, mesmo com o histórico de lutas para elevar a

¹⁰ De acordo com o Censo do IBGE de 2010, o Brasil possui 160.925.792 habitantes residindo no meio urbano e 29.830.007 habitantes residindo no meio rural.

¹¹ A obra supracitada de Veiga é o livro *Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano que se calcula*. Campinas: Editores Associados, 2002.

educação do campo a nível nacional, nota-se, devido a esta desvalorização, que, de maneira geral, em vez de haver um fomento para que haja desenvolvimento da educação do campo, percebe-se, em vez disso, a contínua ascensão de outros meios.

Entre eles, destaca-se o transporte escolar dos alunos do campo para a cidade, o qual diminui os custos do Estado e continua negligenciando as subjetividades dos sujeitos do campo. Inclusive, o transporte escolar é um dos motivos que faz com que haja baixa procura na CFR de Capanema/PR, visto que o número de alunos da mesma é reduzido em relação ao número de famílias de agricultores do município e da microrregião.

Há, então, uma visão equivocada de superioridade da escola urbana em detrimento da escola rural, baseada em um errôneo "[...] determinismo geográfico como fator regulador da qualidade da educação" (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2005, p. 39). Seguindo esta linha de pensamento, salienta-se a colocação de Arroyo (2005, p. 71), ao relatar que "[...] em nossa história domina a imagem de que a escola do campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras [...] onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler."

Arroyo (2005, p. 82) deixa esta crítica evidenciada e explícita, quando revela que:

temos uma longa história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para a feira... Aprender apenas os conhecimentos necessários para sobreviver e até para modernizar um pouco a produção, introduzir novas tecnologias, sementes, adubos, etc.

Sendo assim, de acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart (2005, p. 35), diante desta visão negativa e carregada de preconceito por parte da sociedade em geral, mesmo o ensino rural dispondo dos "[...] maiores índices de crianças fora da escola [...] a política tem sido a de estimular cada vez mais os estudos na cidade, buscando diminuir o número de escolas no campo, sob a alegação de que são mais caras e tornam-se inviáveis."

Nesta perspectiva, como destaca Fonseca (2012, p. 14), "[...] o desprestígio da escola do campo se materializa, uma vez que a política [...] de educação no

campo tem sido desconsiderada quando crianças são levadas para as escolas da cidade, retirando-as do espaço-tempo do campo" e as alocando em um ambiente escolar que não se apropria de suas identidades, símbolos e valores.

Tal conjectura é consequência de atribuições políticas na educação do campo - que ignoram e desrespeitam esta forma de educação, em detrimento de modelos de educação urbana -, de forma que estas medidas visam, basicamente, fortalecer a educação profissional preparatória para o mercado de trabalho, seguindo a visão neoliberal que rege os modelos da educação.

Este modelo busca a formação profissional, é carente, ineficiente e alienante quanto à construção pessoal/crítica do aluno perante as discrepâncias socioeconômicas vivenciadas pelos mesmos, e tem como principal objetivo preparar tecnicamente as novas gerações para atender à demanda trabalhista do agronegócio, da indústria e do comércio do país.

Nessa perspectiva, a educação profissional de nível técnico busca moldar o trabalhador do campo, com a finalidade do mesmo servir ao mercado de trabalho. Como ressalta Neves (2005, p. 29), com o objetivo de procrastinar a exploração do trabalhador e fazer com que perdure a alienação, o Estado busca "[...] organizar a escola em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme a concepção de mundo da classe dominante e dirigente."

Diante dessa afirmativa, conforme destaca Skrzypczak (2013, p. 82), a educação profissional técnica e a própria "[...] educação formal, sob o comando do Estado e do capital, escolariza[m] a classe trabalhadora para o trabalho assalariado, sem promover a emancipação/libertação dos proletários do trabalho, alienado/estranhado" ao que são submetidos.

Nesse viés, faz-se necessário ressaltar que, segundo Frigotto (2010, p. 166), "[...] o específico da escola não é a preparação profissional imediata. Sua especificidade situa-se ao nível da produção de um conhecimento geral articulado ao treinamento específico [...] do sistema produtivo." Sendo assim, o foco da escola não consiste - ou não deveria consistir - na formação técnica profissional, mas deve ser apenas um complemento do conhecimento geral que o aluno deve obter.

Contudo, as colocações acima não querem dizer que o camponês não pode adquirir conhecimento técnico mais elevado. Na realidade, buscam expor que o conhecimento técnico não deve servir para que o trabalhador seja explorado pelas forças do capital, mas sim que utilize deste conhecimento para potencializar as suas

experiências e práticas de trabalho, fazendo com que obtenha melhor rendimento através da aplicação de novas técnicas de cunho agrícola em suas respectivas propriedades.

Sendo assim, pode-se afirmar que uma proposta de política educacional que seja estabelecida seguindo a demanda do mercado dificilmente será eficiente e atenderá às verdadeiras necessidades da educação. Isso se explica pelo fato de que este modelo pedagógico estará muito aquém da formação que deve engendrar cidadãos com vasto aporte cultural e social, para que estes possam, de fato, lutar e gozar de seus direitos como cidadãos.

Neste caso, Ferreira (2011, s.p.) responsabiliza o Estado pela ineficiência para com a Educação do Campo ao apontar que:

a educação, enquanto ensino rural, esteve historicamente presente em parte considerável dos discursos dos governantes, mas na prática não se respeitou o homem do campo como prioridade em seus currículos escolares e direito à educação. Foram e continuam sendo discursos de cooptação dos movimentos sociais.

Esses fatores revelam que o Estado errou demasiadamente e foi ineficiente em relação à educação do campo ao longo dos anos. Entretanto, foi através da ineficácia do Estado que houve o fortalecimento dos movimentos sociais, sindicais e populares que visavam defender os interesses dos povos do campo.

Desta maneira, com o diálogo e união entre estes movimentos e lideranças - que apresentam um vasto histórico de lutas sociais -, foram discutidas e elaboradas novas abordagens e práticas educacionais que partem da experiência destes povos como a principal premissa de mudança da educação do campo.

De acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart (2005, p. 40), diante deste descaso observado por parte do Estado:

[...] têm surgido algumas iniciativas da própria população [...] e movimentos sociais, no sentido de reagir ao processo de exclusão, forçar novas políticas públicas que garantam o acesso à educação, e tentar construir uma identidade própria das escolas do campo.

Nesse caso, cabe destacar o papel das CFR's, uma vez que estas se apresentam como uma forma de resistência para com os modelos educacionais preestabelecidos. Deste modo, a partir de propostas que integram ensino técnico

(não no sentido perverso do termo) com uma ótica pedagógica que visa contrapor-se às imposições designadas pelo capital, as CFR's conseguem resistir aos padrões que estão em ascensão no cenário educacional brasileiro.

Calvó (2005, p. 19 *apud* PLEIN, 2013, p. 74), nesse sentido, realça esta afirmativa ao revelar que, de modo geral, as CFR's pretendem ofertar "[...] uma formação integral e integradora, aberta à condição humana em todos os seus aspectos - intelectual, profissional, humano, social, espiritual - não integrista, nem excludente."

Caldart (2005, p. 150), por sua vez, realça a necessidade de haver diretrizes que sustentem as práticas do campo, ao revelar que "[...] a nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação."

Nesta perspectiva, Antonio (2010, p. 77) revela que "originária desses movimentos, a Educação do Campo está situada no contexto das lutas sociais que, na atualidade, cobram do Estado a definição de políticas públicas não reduzidas a programas de governo." É preciso, portanto, ter clareza que não basta apenas a mobilização da comunidade para fazer acontecer a educação do campo. É necessário que essa mobilização tenha respaldo garantido por políticas públicas que assegurem, de fato, os direitos das escolas do campo.

Além disso, existe a necessidade de fomentar a integração dos sujeitos do campo na sociedade como um todo, de maneira que a população reconheça a importância do campo na dinâmica social e econômica. Este reconhecimento deve acontecer através das próprias escolas (do campo e da cidade), fazendo com que os alunos tenham uma nova percepção da realidade do campo, passando a compreendê-lo com a devida importância que o mesmo exerce.

Isso é imprescindível, visto que há uma ligação orquestrada e deveras estreita entre o descaso observado para com o campo e a educação do campo em si. Ou seja, não se trata de mera coincidência o fato do meio rural e a educação do campo estarem defasados e à margem da sociedade. Ao contrário, por estarem interligados, a educação do campo reflete a falta de assistência e de projetos qualificados ofertados ao meio rural.

1.2.4 Pilares para a efetivação da Educação do Campo no Brasil

Neste item será exposto de maneira detalhada os alicerces que possibilitam a realização da Educação do Campo. Para tanto, serão expostos - de acordo com a ótica desta pesquisa - as bases que fundamentam esta educação, relatando de forma proeminente a importância dos movimentos sociais para a execução desta proposta educacional dos sujeitos do campo.

Nesta perspectiva, Arroyo (2005, p. 69) contribui com este debate acerca do fortalecimento do elo entre movimento social, campo e educação, ao afirmar que:

a educação se tornará realidade no campo somente se ela ficar colada ao movimento social. Mais ainda, acreditamos que o próprio movimento social é educativo, forma novos valores, nova cultura, provoca processos [onde] novos seres humanos vão se constituindo.

O movimento social por si só é educativo, uma vez que suas práticas e teorias estão fundamentadas basicamente nos anseios sociais que historicamente assolam as camadas menos abastadas da população.

Nesse sentido, os líderes do MST - um dos principais e mais fortalecidos movimentos sociais do Brasil - destacam que:

Quase ao mesmo tempo em que começou a lutar pela terra, o MST, através das famílias acampadas e depois assentadas, começou a lutar também pelo acesso dos Sem Terra à escola pública; agimos para provocar o Estado a agir; construímos e pressionamos políticas públicas para a população do campo. Por isso chegamos, primeiro na prática e depois no conceito, à educação do campo, defendendo o direito que uma população tem de se educar e de pensar o mundo a partir do que faz e do lugar em que vive (MST, 2004, p. 12).

Como se pode perceber, o MST parte primeiramente da realidade vivenciada pelos agricultores. Analisa as dificuldades práticas da educação de seus alunos, e apenas depois busca adequar-se a teorias que se ajustam as suas carências educacionais, visando formular assim um modelo que contemple as especificidades práticas e teóricas dos sujeitos do campo.

Em vista disso, salienta-se a importância da interação contínua da escola do campo com os movimentos sociais, visto que é visível que a educação do campo possui variações e características próprias em cada estabelecimento educacional, já

que varia de acordo com o grau de desenvolvimento da luta de classe de cada instituição (CALDART, 2009).

Sendo assim, Caldart (2005) reitera que é necessário haver ampla articulação entre a comunidade do campo, a escola e os movimentos sociais, para que estes - que são, de fato, os sujeitos do campo - debatam e formulem as práticas educacionais pertinentes às suas respectivas realidades.

Como destaca Molina (2002), o conhecimento não pode se ater apenas às discussões, mas necessita formulações práticas de aplicação destas novas propostas discutidas pelos membros participantes dessa articulação. Ou seja, o conhecimento crítico construído através destes debates precisa ser transformado em ação, visando melhorias para as comunidades do campo.

Compreende-se, a partir disso, que o conhecimento sem a ação é inválido, já que os debates devem formular teorias que sejam aplicadas na prática escolar, uma vez que a teoria sem ser posta em prática não tem validade.

Portanto, os sujeitos que vivenciam o campo precisam propor um modelo alternativo que venha ao encontro das especificidades do meio rural. Contudo, não se pode deixar as concepções gerais que norteiam a educação de lado, dado que, conforme destaca Fernandes, Cerioli e Caldart (2005, p. 23), acima de tudo a educação do campo "[...] deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz."

Em relação ao debate que concerne à formação diante dos direitos e da subjetividade dos alunos, Arroyo (2005, p. 74) declara que:

a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos da história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. Por isso, a escola tem de levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo.

A escola do campo é feita para os sujeitos do campo, os quais devem se apropriar dos conhecimentos ofertados e intervir junto à parcela da sociedade em que estão inseridos, buscando assim modificar a realidade social destas pessoas e amenizar as intempéries a que estão expostos.

Em referência à discussão que envolve a função da escola do campo na questão de haver ou não a necessidade de ofertar um ensino técnico nestas escolas, de acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart (2005, p.34), a escola do campo "[...] não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra."

Mesmo não tendo a necessidade de ofertar um ensino técnico rural, existe relação intrínseca entre o sujeito do campo e o seu lugar de vivência e trabalho. Portanto, não há como desvincular a terra e a produção da educação do campo, uma vez que, conforme propõe Arroyo (2005, p. 76), "[...] a terra é mais do que terra. A produção é mais que produção. Por quê? Porque ela produz a gente. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural."

Assim sendo, se bem conectadas, a escola do campo e a comunidade rural podem juntas reforçar estas raízes culturais que estão presentes no cotidiano do agricultor e de seus filhos, além, é claro, de lutar por melhorias sociais pertinentes ao seu espaço de convívio e atuação.

Desta forma, a Escola do Campo, ao assumir responsabilidade de propor novas trajetórias ao povo do campo - ofertando-lhes suporte teórico e prático para resistir aos infortúnios provocados pelo perverso sistema capitalista - ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadores(as) e educandos(as) na transformação da sociedade (ARROYO, 2005).

A partir desta escrita, é perceptível que, para restaurar a identidade ao povo do campo, é de suma importância, antes de mais nada, que aconteçam alterações no modo com que a sociedade urbana e até mesmo rural percebam e compreendam os povos do campo.

À vista disso, necessita-se, independentemente da localização geográfica da escola, uma abordagem especial em referência aos sujeitos que compõem e/ou participam do campo, de modo a destacar a sua importância e oferecer novo significado ao seu pertencimento na sociedade. Nesse sentido, conforme expõem Fernandes, Cerioli e Caldart (2005, p. 32) "[...] precisamos romper com esta visão unilateral, dicotômica (moderno-atrasado) que gera dominação, e afirmar o caráter

mútuo da dependência: um (rural ou urbano; campo ou cidade) não sobrevive sem o outro."

Em congruência, Santos (2005, p. 04) assinala que, diante da função social da escola, a comunidade escolar deve realçar "[...] a defesa da reflexão de cada sujeito de reconhecer a importância de si para construir e desenvolver o sentimento de pertença, sem ter vergonha de sua referência identitária do campo."

Por conseguinte, para destituir o preconceito em relação ao homem do campo e fortalecer estes sujeitos perante a sociedade, a educação do campo, antes de mais nada, necessita:

de políticas públicas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual (FERNANDES, CERIOLI e CALDART; 2005, p. 49).

Além disso, para findar a ideia de que a cidade é superior ao campo, é necessário que haja a formação inicial e continuada adequada dos docentes que atuam nestes dois meios, de forma que estes docentes tenham o entendimento que a escola do campo é feita dos e para os sujeitos que compõem o campo. Logo, com uma formação esclarecedora e crítica, os profissionais da educação terão a competência de expor a realidade do meio rural com efetividade e veracidade aos alunos.

Nesse viés, quanto à formação dos educadores e educadoras das escolas do campo, Caldart (2005, p. 158) afirma que "[...] construir a educação do campo significa formar [...] do e a partir do povo que vive no campo como sujeitos destas políticas públicas [...] e também [a partir] do projeto educativo que já nos identifica." Desta forma, estes educadores e educadoras poderão elucidar a importância destes sujeitos participantes do meio rural e potencializar sua existência diante do contexto social em que estão incluídos.

Ademais do reconhecimento dos sujeitos enquanto participantes efetivos do campo e da formação dos educadores vinculados a este processo, é de suma importância que haja mudanças nos direcionamentos e posicionamentos do Estado, uma vez que "[...] apesar dos avanços em vários aspectos, a exemplo de leis, métodos pedagógicos e ou materiais didáticos, ainda há muito que se construir para

que se tenha uma educação de qualidade também para os cidadãos que vivem no campo" (FERREIRA, 2011, s.p.).

Mesmo com o avanço nas questões que tangem à garantia de políticas públicas para a Educação do Campo - como a LDB e as Diretrizes Operacionais - e a consequente melhoria nas propostas pedagógicas, necessita-se ofertar suporte físico e intelectual para que a Educação do Campo obtenha, de fato, resultados louváveis.

Nota-se, portanto, a necessidade do envolvimento da comunidade com a escola, para que juntos possam pleitear políticas públicas para a ascensão social e para a afirmação da identidade deste povo.

Diante disto, cabe ressaltar, que:

a educação não resolve por si só os problemas do país, nem tampouco promove a inclusão social. Ela pode ser um elemento muito importante se combinada com um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais que mexam diretamente no modelo econômico (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2005, p. 55).

Assim sendo, infere-se que a afirmação de identidade está estreitamente relacionada com o entendimento atual da escola do campo, de modo que esta necessita, fundamentalmente, envolver a contínua discussão entre as bases que fundamentam e regem esta ramificação da educação. Com isso, será possível elaborar e propor políticas nacionais de Educação do Campo que expressem um modelo com objetivos distintos aos propostos pelas concepções neoconservadoras.

Nesse contexto, de acordo com o exposto por Caldart (2005, p. 154), "[...] aprendemos que a nossa divisão em nome das diferenças somente interessa a quem nos oprime: 'dividir para melhor dominar' é uma máxima tão antiga quanto a própria dominação."

Para tanto, é necessária a interrelação direta destas bases, que, por sua vez, envolvem o campo em seus diversos modos de atuação e vivência. Estas bases, são formadas basicamente pelos:

- Trabalhadores rurais e suas respectivas famílias (pequenos agricultores, sem terra, assentados, roceiros, quilombolas, camponeses, indígenas, povos da floresta, ribeirinhos, pescadores, entre outros);

- Movimentos sociais que lutam constantemente em prol do avanço e melhoria das condições de vida destas pessoas, buscando auferir políticas públicas que venham de acordo com o interesse destes povos;

- Educadores(as) que trabalham e vivenciam os estabelecimentos educacionais do campo.

Através disto, averigua-se que a base que fundamenta a educação do campo se explica pela necessidade da aplicação de práticas pedagógicas que extrapolem os limites da escola e contemplem, destarte, as particularidades educacionais do campo. Diante destas circunstâncias, a proposta educacional do campo que se espera "[...] é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino" (CALDART, 2005, p. 151).

Desta forma, com esta proposta de intenso diálogo entre estes agentes (trabalhadores rurais, movimentos sociais, educadores do campo) que compõem a construção de um projeto igualitário para a educação do campo, percebe-se, de antemão, que "[...] é necessário haver debate [...] [visando] [...] conceber a educação como elemento para produzir e transmitir o conhecimento de maneira reflexiva, muito além dos conteúdos, compreendendo que esta, só, não faz a mudança integral" (SANTOS, 2005, p. 04).

Com esta união e comunhão de ideias, poderá ser construído um projeto de educação básica do campo que contenha um olhar abrangente e crítico do mundo e da realidade em que estes sujeitos estão inseridos. Desta maneira, este projeto de Educação do Campo ofertará um ensino embasado na cultura, ciência, conhecimento, direitos, mas, sobretudo, nas experiências do homem, da mulher e das crianças do campo.

Para tanto, deve-se "[...] incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para a produção e o trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano" (ARROYO, 2005, p. 82).

Isto posto, diante desta necessidade de formação peculiar e que foge das práticas de ensino que levam em consideração os conteúdos, as próprias diretrizes governamentais asseguram uma formação ampla e descentralizada. De acordo com o 1º artigo da LDB, "[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições

de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996). Entende-se, a partir disso, que a educação, em seus mais variados processos, consegue ir bem além da aplicação de conteúdos.

Seguindo esta premissa, a educação do campo necessita se moldar às diversidades encontradas dentro e fora da sala de aula e buscar, através desse envolvimento, potencializar o ensino-aprendizagem, tendo como ponto de partida a realidade local e os conhecimentos prévios já adquiridos pelos alunos.

Sendo assim, como destaca Arroyo (2005, p. 75), "[...] temos que recuperar o humanismo pedagógico que foi enterrado por uma tecnologia imperativa; que foi enterrado pela burocratização da escola; que foi enterrado nas políticas públicas educativas."

Diante disso, a CFR proporciona esse resgate do humanismo pedagógico, ao passo que possibilita a aproximação dos educadores com as experiências dos alunos e de suas respectivas famílias. Desse jeito, amenizam-se os processos de burocratização da escola para com seus alunos e, conseqüentemente, viabiliza maior integração entre a realidade escolar e a vivência destes sujeitos do campo.

Nesse sentido, com este debate alinhado e coeso, certamente a educação do campo tende a avançar e se fortalecer perante os modelos preestabelecidos e que, por vezes, são "despejados" para que as escolas executem. Assim, o reflexo deste diálogo acarretará na (re)formulação de novas propostas educacionais - aliando currículo e a diversidade de saberes do campo - para contrapor àquelas que não se adequem às suas realidades.

Por conseguinte, os frutos desta união serão colhidos, fazendo com que o povo do campo tenha uma formação adequada às suas peculiaridades, tendo como reflexo uma educação de qualidade e crítica, que vise alcançar os objetivos sociais e culturais da educação.

Baseado na abordagem cronológica do contexto que envolve a educação no/do campo no Brasil, seguem abaixo dois quadros (Quadro 2 e Quadro 3) para sintetizar em uma linha do tempo os principais acontecimentos que tangem à presente temática. Desta forma, busca-se sintetizar e elucidar as principais mudanças ocorridas ao longo do tempo nas propostas educacionais do campo brasileiro.

Para a construção desta linha do tempo, utilizou-se, basicamente, a linha do tempo proposta por Silva (s.d.), além de acrescentar colocações e apontamentos acerca do tema que debate a evolução do contexto da educação no e do campo no Brasil, que foram elaborados e expostos neste texto.

Contexto social e econômico

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Modelo agrário exportador - Mercantilismo; - Elite dominante local: latifundiários, religiosos, militares; - Ascensão da urbanização e elevado êxodo rural; - Acentuação da segregação entre campo e cidade: subordinação da agricultura à industrialização; - Surgimento dos três grandes movimentos camponeses: ULTAB (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil – 1954, em São Paulo e Rio de Janeiro); Ligas camponesas – 1955, em Pernambuco e Paraíba; e MASTER (Movimento dos Agricultores Sem Terra – 1950, no Rio Grande do Sul); - Processo capitalista de modernização conservadora da administração pública; - Decreto da primeira lei de Reforma Agrária – Estatuto da Terra (1964); - Criação do MST – 1984; |
|--|

Educação e Educação Rural

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Processo educacional instalado pelos jesuítas e ofertado para a elite dominante: senhores de engenho e aristocracia portuguesa; - Após a vinda da Coroa portuguesa, o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação; - A Lei Januário Barbosa; - Tecnificação pedagógica e ruralismo pedagógico; - Constituição de 1934 reconheceu a educação como dever do Estado: ensino primário gratuito e de frequência obrigatória; - Constituição de 1937 propunha educação profissional para a demanda das indústrias; - Constituição de 1946: educação como direito de todos; - Aprovação da segunda LDB, em 1961; - Constituição de 1964 e emenda constitucional de 1969 mantém as escolas rurais vinculadas às empresas; |
|--|

Quadro 2: Educação Rural no Brasil.

Fonte: Silva (s.d; p. 11).

Adaptação do autor.

Contexto social e econômico
- Movimento diretas já; - Movimento para haver participação popular na constituinte; - Plano Nacional de Reforma Agrária, em 1985; - Maior investimento em EJA e Educação Rural; - Incorporação na pauta política pela luta à Reforma Agrária e valorização da agricultura familiar e Educação do Campo; - Criação das centrais sindicais; - Luiz Inácio "Lula" da Silva é eleito em 2002; - Economia estabilizada; - Agronegócio e indústria como pilares da economia; - Ascensão da ciência e pesquisa nas universidades; - Maior articulação dos movimentos sociais;
Educação e Educação do Campo
- Movimentos pedagógicos do campo; - Aprovação da LDB, em especial o artigo 28, que prevê normas específicas para a educação do campo; - 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) em 1997; - Surgimento do conceito Educação do campo, cunhado pelos movimentos sociais; - Concepção de educação dentro do neoliberalismo: educação para o mercado; - Concepção de educação dos movimentos de resistência: educação para a emancipação humana e como direito subjetivo do sujeito; - Educação Urbana cada vez mais voltada ao ensino técnico e profissionalizante; - Elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada em 2001; - Maior mobilização e união de movimentos, visando construir e propor novos modelos de educação do campo; - II Conferência Nacional por uma Educação do Campo - Luziânia-GO, em 2004; - Avanços na Educação do Campo, propiciados pela união entre escola,

comunidade e movimentos sociais;

- Embate entre teoria e prática da Educação do Campo: mesmo com os avanços da Educação do Campo, ainda há escolas ofertando Educação Rural.

Quadro 3: Educação do Campo no Brasil.

Fonte: Silva (s.d; p. 22).

Adaptação do autor.

CAPÍTULO II: CASA FAMILIAR RURAL

Para avaliar a interrelação da educação do campo no ambiente escolar da CFR de Capanema/PR, faz-se necessário, antes de tudo, uma abordagem geral sobre a trajetória, os conceitos, as diretrizes, as propostas pedagógicas e as normas que regem a Casa Familiar Rural.

Deste modo, este capítulo será direcionado à abordagem das especificidades da CFR. A princípio, será enaltecida a discussão teórico-conceitual sobre a mesma e sobre outros conceitos e/ou termos que pertencem a esta temática, como, por exemplo, Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA) e Pedagogia da Alternância.

Na sequência, será exposta a trajetória histórica da CFR, analisando suas principais nuances desde sua origem na França, a chegada e o decorrer de seu desenvolvimento no Brasil - buscando estabelecer ligações com as características locais.

Por fim, serão verificadas e apontadas as principais diretrizes e propostas pedagógicas que norteiam estas CFR's, visando construir pontes com o caso específico da CFR de Capanema/PR.

2.1 CASA FAMILIAR RURAL: DISCUSSÃO TEÓRICO - CONCEITUAL

Com o intuito de esclarecer as nuances teóricas que perpassam pela temática que envolve a CFR, é indispensável desenvolver um debate conceitual. Para tanto, antes de mais nada, faz-se necessário discutir sobre as bases das principais nomenclaturas referentes ao tema, de modo que sejam explanados os conceitos de Centro Familiar de Formação por Alternância, CFR e Pedagogia da Alternância. É importante ressaltar, entretanto, que este último - Pedagogia da Alternância - terá uma abordagem mais aprofundada, visto que representa, de modo geral, a essência da CFR.

Sendo assim, devido ao fato de apresentarem maior relevância diante da temática abordada, estes conceitos serão apurados e expostos, dando ênfase e

fazendo paralelos com as peculiaridades observadas na realidade da educação do campo na CFR de Capanema/PR.

2.1.1 Centro Familiar de Formação por Alternância - CEFFA

Como uma forma hierárquica de apresentar os conceitos e termos, o debate será iniciado pelo conceito de CEFFA, visto que este apresenta uma vasta abrangência inclusa na temática.

Tendo em vista que este conceito está amplamente relacionado com os conceitos de CFR e Pedagogia da Alternância - que são os principais focos desta pesquisa -, faz-se necessário ressaltar que a análise do conceito do CEFFA acontecerá de forma breve, apenas a título de complementação da discussão teórico - conceitual.

Nesse sentido, a elucidação deste conceito acontece de acordo com o exposto por Plein (2013, p. 50), onde a autora revela que:

Desde a realização do Primeiro Seminário Internacional, realizado em Salvador, em novembro de 1999, formou-se um consenso de unificar no termo CEFFA (Centro Familiar de Formação por Alternância) as diferentes denominações como CFR (Casa Familiar Rural), EFA (Escolas Famílias Agrícolas), ECR (Escolas Comunitárias Rurais), CFM (Casa Familiar do Mar), MFR (Maisons Familiaes Rurales), quando se tratar de características gerais do movimento de educação por alternância.

Sendo assim, neste trabalho, quando for apresentado o termo CEFFA, subentender-se-á que se trata de todos os modelos de Escolas, Casas Familiares Rurais e afins que trabalhem de acordo com o regime proposto pela Pedagogia da Alternância.

Desta maneira, em relação aos modelos educacionais que se encaixam no CEFFA, todos têm objetivos em comum. Diante disso, conforme expõe Fernandes (2009, p. 17), "o objetivo dos CEFFAs é conseguir uma elevada inserção profissional de jovens que, ao não abandonarem o seu meio, contribuam para o equilíbrio territorial e a sustentabilidade do país."

A Figura 4, abaixo, expõe os componentes que possibilitam o funcionamento e dão direção para os CEFFA's. Pode-se notar que a junção da Pedagogia da

Alternância e da Associação na condução dos CEFFA's visa atingir o pleno desenvolvimento do meio e também auferir a formação integral ao seus alunos.

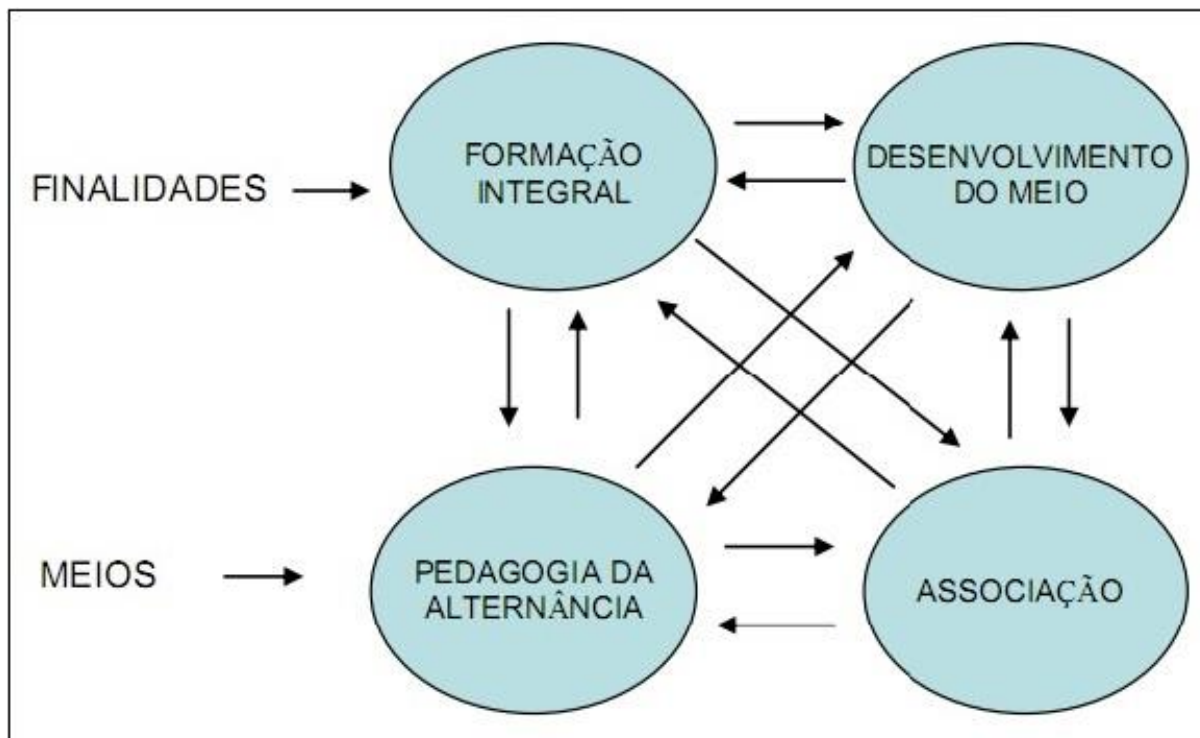


Figura 3 - Os quatro pilares dos CEFFA's.

Fonte: Gimonet (2007, p. 15). Adaptado por Frazão (2011).

Organização do autor.

Diante disso, a interação da "alternância e a associação diferenciam os CEFFAS das outras estruturas educativas e lhes conferem a dinâmica como movimento de educação popular mais do que como instituição escolar" (GIMONET, 2007, p. 96).

Desta forma, a proposta das CEFFA's vem se expandindo, pois, como destaca Plein (2013, p. 50), "com a perspectiva de oferecer formação mais específica, o movimento CEFFA tem-se difundido, destacando-se a expansão das Casas Familiares Rurais no Sul do Brasil, sobretudo no Estado do Paraná", como é o caso da CFR de Capanema/PR.

Portanto, entende-se, a partir do exposto acima, que as CEFFA's representam as escolas do campo e instituições similares que se apropriam de propostas e metodologias do sistema da Pedagogia da Alternância - conjuntamente a associações e/ou conselhos deliberativos - para gerir seus estabelecimentos de ensino no espaço rural.

2.1.2 Casa Familiar Rural - CFR

Como uma das vertentes do desmembramento do CEFFA, segundo a ARCAFAR-SUL (1994 *apud* ESTEVAM, 2012, p. 24), a Casa Familiar Rural é definida como:

uma instituição educativa, dentro do meio rural, criada para formar jovens filhos de agricultores que buscam uma educação personalizada e uma formação integral, a partir de sua própria realidade. É uma escola-residência, na qual os filhos dos agricultores [...] podem estudar os conteúdos de 5ª a 8ª séries e também os conteúdos de formação geral e profissional, sem abandonar suas atividades. É administrada por uma Associação de pais e lideranças das comunidades envolvidas no projeto, constituindo-se uma Organização Não Governamental. O trabalho desenvolvido na CFR utiliza como método de ensino a Pedagogia da Alternância, em que o jovem passa uma semana na Casa Familiar em internato e duas semanas nas propriedades.

Em relação às CFR's, Andrade; Di Pierro (2004, p. 68) revelam que estas se desenvolvem "[...] entre o meio escolar e o familiar [...], buscando articular os saberes da vida com o saber oficial, associando-se de forma interdisciplinar e progressiva segundo condições de aprendizagem dos alunos".

Tendo em vista que "as casas atendem filhos de agricultores familiares, considerados pequeno proprietários" (SOUZA, 2006, p. 57), a partir da metodologia proposta pela Pedagogia da Alternância, a Casa Familiar Rural tem como objetivo formar profissionais que prossigam o envolvimento com o meio rural, de modo a estimular a permanência dos seus alunos no campo - amenizando, desta maneira, o êxodo rural -, além de incentivar formas de produção agrícola que minimizem os danos aos recursos naturais.

Nesse sentido, Visbiski e Neto (2004, p. 112) revelam que os principais objetivos da CFR é:

Oferecer formação integral adequada à realidade dos jovens que lhes permitam atuar como profissionais do meio rural, permitindo a sua permanência no campo em condições dignas de vida, além de se tornarem homens e mulheres capazes de exercer plenamente a cidadania; melhorar a qualidade de vida; fomentar o desenvolvimento do espírito associativo; desenvolver consciência de que é possível viabilizar uma agricultura sustentável, sem agressões ao meio ambiente.

Ao analisar o modelo pedagógico da CFR é notório que a mesma busca, antes de tudo, integrar o jovem alternante com a comunidade em que está envolvido; alcançar melhorias sociais para as famílias dos seus alunos; oferecer suporte para que os jovens possam vislumbrar melhores oportunidades de trabalho e, conseqüentemente, de renda no campo; ofertar formação humana e técnica para que o jovem e sua família consigam estabelecer um projeto de vida e profissional que atendam aos preceitos norteadores da CFR.

Em conformidade ao exposto acima, ARCAFAR-SUL (s.d; s.p.), por sua vez, menciona que:

O Modelo de Educação das Casas Familiares Rurais tem como objetivo promover uma educação, formação e profissionalização alternativa eficaz e concreta mais apropriada à realidade do campo. Visa, com isso, incentivar a permanência do jovem na sua própria região, criando alternativas de trabalho e renda, numa perspectiva da Economia Solidária.

Segundo Plein (2013, p. 54), o objetivo da CFR "é promover uma educação, formação e profissionalização alternativa eficaz e concreta mais apropriada à realidade do campo e, assim, incentivar a permanência do jovem na sua própria região, criando alternativas de trabalho e renda", além, é óbvio, de propor a emancipação dos sujeitos do campo perante o modelo socioeconômico perverso em que estão introduzidos.

Além disso, Planeta Orgânico (2004, s.p.) relata que os objetivos da CFR sobretudo são:

(i) oferecer aos jovens rurais uma formação integral, adequada a sua realidade, que lhes permitam atuar no futuro como um profissional no meio rural, além de se tornarem homens e mulheres em condições de exercerem plenamente a cidadania; (ii) melhorar a qualidade de vida dos produtores rurais, através da aplicação de conhecimentos técnico/científicos organizados a partir dos conhecimentos familiares [...]; (iii) fomentar no jovem rural o sentido de comunidade, vivência grupal e desenvolvimento do espírito associativo, e desenvolver a consciência de que é possível, através de técnicas de produção adequadas, de transformação e comercialização, viabilizar uma agricultura sem agressão e prejuízos ao meio ambiente; (iv) desenvolver práticas capazes de organizar melhor as ações de saúde, de nutrição e culturais das comunidades.

Em suma, a proposta da CFR desempenha uma estratégia "[...] de desenvolvimento do espaço rural, mantendo o vínculo com a terra e a cultura local e, ao mesmo tempo, oferecendo formação integral para os jovens agricultores, através de suas realidades" (PLEIN, 2013, p. 29).

Nota-se, a partir disto, que, a fim de amenizar a exclusão socioeconômica e cultural que os jovens do campo sofrem e estreitar o elo entre agricultor e escola, a CFR visa propor um modelo pedagógico que situe os agricultores e suas particularidades socioculturais no centro das propostas pedagógicas, tornando-os protagonistas deste modelo educacional.

Nessa perspectiva, além de um enfoque técnico/profissional visando potencializar o conhecimento que os alunos trazem consigo acerca da agricultura e pecuária, a CFR dispõe de uma formação que possibilita a emancipação e a criticidade para com o contexto em que estão inseridos.

Diante disso, as CFR's ofertam uma proposta educacional direcionada à realidade dos seus alunos a partir de um modelo de formação integral e integradora, concedendo ensino que contemple as carências técnicas e de conteúdos curriculares, além de instruir os alunos a se relacionarem em sociedade e lutarem por seus direitos de cidadãos.

Logo, torna-os aptos a desenvolver a profissão de agricultor com maior êxito, além de direcioná-los ao exercício da cidadania, formando alunos com capacidade técnica e conhecimento acerca das questões humanas e demandas sociais existentes, principalmente no contexto rural.

Em vista disso, de modo geral, pode-se afirmar que a CFR é concebida como um lugar de encontro de múltiplos saberes, uma vez que há a união dos conhecimentos curriculares, aprendizados de cunho técnico e saberes advindos dos próprios alunos, fazendo com que estes sejam sujeitos ativos e participativos no processo de ensino e aprendizagem.

Para o pleno desenvolvimento destes múltiplos saberes, é necessário, sobretudo, que haja a coesão de alguns fatores. Nesse sentido, o Quadro 4, a seguir, apresenta os aspectos necessários para o contínuo desenvolvimento das CFR's.

Uma associação responsável pelos aspectos econômicos, jurídicos, gestão, etc.

Uma metodologia pedagógica específica: a Alternância integrativa entre o meio socioprofissional e a escola.

Educação e formação integral do alternante, contribuindo para a construção de sua personalidade e seu futuro junto com a família e no meio em que vive.

O desenvolvimento do meio local através da formação de seus próprios atores.
--

Quadro 4 - Os pilares das Casas Familiares Rurais

Fonte: Calvó (1999, p. 16). Adaptado por Plein (2013, p. 78).

Organização do autor.

Desta forma, a CFR se mostra de suma importância para o desenvolvimento dos agricultores familiares, tanto em âmbito social, quanto econômico. Plein (2013, p. 22), nesse sentido, revela que:

As Casas Familiares Rurais [...] vêm desempenhando importante papel no desenvolvimento da agricultura familiar e [em] sua reprodução social, uma vez que o seu princípio de formação é totalmente voltado aos interesses da comunidade local, estimulando as novas gerações a encontrar alternativas como agricultores, portanto, fortalecendo a capacidade de organização, mobilização e reprodução social.

De acordo com a ARCAFAR-SUL (s.d; s.p.), o sistema educacional proposto pelas CFR's proporcionam a implantação de "um novo tecido social e econômico no contexto local. [Nelas] ocorre[m] a inserção no próprio meio de origem com a geração de emprego [e] de renda [...]. A relação entre teoria e prática desenvolve as pessoas e estas [...] desenvolvem seu meio.

Com isso, compreende-se que a forma com que os alunos da CFR são escolarizados visa analisar as peculiaridades locais. Deste modo, entende-se que estas práticas alternativas atuam de modo vigente para que estes alunos continuem, de fato, praticando modelos alternativos de produção e/ou com o intuito de permanecer no campo.

Portanto, por meio desta explanação, fica claro o entendimento que a pesquisa tem a respeito da CFR. As normas que direcionam a CFR, suas propostas pedagógicas e de ensino aprendizagem serão averiguadas a seguir, ao ser analisada a Pedagogia da Alternância.

2.1.3 Pedagogia da Alternância

Diferente da CEFFA e da CFR, que são derivações de escolas do campo que procuram atender as demandas do pequeno trabalhador rural, a Pedagogia da Alternância é, como o próprio nome diz, uma pedagogia, ou seja, um conjunto de diretrizes, métodos, metodologias e propostas que tem como objetivo organizar e dinamizar a proposta de ensino de algumas escolas do campo, como por exemplo, as CFR's.

Haja vista que as CEFFA's, neste caso especificamente as CFR's, necessariamente usufruem a Pedagogia da Alternância para gerir suas unidades - tanto na questão pedagógica quanto na questão organizacional -, é de suma importância entender as minúcias conceituais e estruturais que estão inseridas neste modelo pedagógico.

Todavia, antes de tratar especificamente do conceito é preciso saber da origem desta pedagogia. Logo, como indica Plein (2013, p. 37), "a Pedagogia da Alternância nasce fora das academias, sua base foi 'elaborada' por camponeses franceses que desejavam uma educação diferente para seus filhos." Concomitante a isso, de acordo com Gimonet (2007, p. 24), a Pedagogia da Alternância é o resultado do "encontro da experiência com a ciência [...] mas, neste processo de inovação e de construção, os agricultores antecederam os universitários."

Reiterando tal afirmativa, Estevam (2012) expõe que no Brasil a formação por alternância só foi possível devido aos agricultores advindos da agricultura familiar, já que foi através de suas indagações sobre as disparidades socioeconômicas observadas no campo que se possibilitou um sistema de ensino adaptado aos sujeitos do campo.

É de suma importância externar que a utilização da Pedagogia da Alternância é endossada pela LDB de 1996, mais especificamente pelo artigo 23, que diz que "a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos [...] sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar" (BRASIL, 1996).

Como citado anteriormente, a CFR - principal eixo desta pesquisa - segue o modelo e as propostas da Pedagogia da Alternância. Isto posto, segundo a Proposta Pedagógica Curricular da CFR de Capanema/PR (2012), esta pedagogia baseia-se na "[...] proposta usada em áreas rurais para mesclar períodos em regime de

internato na escola com outros em casa [...]”, possibilitando a manutenção do vínculo dos seus alunos com a terra e com suas famílias, ao mesmo tempo que oferece uma formação integral que leva em consideração suas particularidades socioculturais.

Estevam (2012, p. 33), por sua vez, indica que “atualmente ‘alternância’ significa a repetição no tempo-espaço, em uma ordem regular, dos elementos de uma série.” Compreende-se, a partir disso, que a Pedagogia da Alternância está fundamentada no ato de repetir ciclos de espaço/tempo, neste caso revezando entre a CFR e a propriedade rural da família.

De acordo com a ARCAFAR-SUL (s.d; s.p.), na prática da Pedagogia da Alternância, os alunos ficam “duas semanas na sua propriedade, convivendo com a família e com a comunidade e aplicando na prática os conhecimentos adquiridos, e uma semana na Casa Familiar, adquirindo novos conhecimentos para a vida profissional” e pessoal.

Quanto à definição conceitual, Nascimento, (2003, p. 01) revela que o regime da Pedagogia da Alternância está embasado no:

[...] processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola onde o/a educando/a partilha os diversos saberes que possui com os outros atores e reflete sobre eles em base científica (reflexão); e, por fim, retorna à família e à comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais.

A partir disso, subentende-se que a Pedagogia da Alternância dispõe de “elementos que intervêm na formação integral do aluno pela alternância e que abordam muito mais elementos que as escolas convencionais” (CALVÓ, 1999, p. 22), as quais desempenham modelos pedagógicos ditos tradicionais.

Dentre estes elementos há uma contínua e recíproca troca de conhecimentos e vivências entre os saberes teóricos e empíricos, visto que o conhecimento vivido dos alunos é trazido para o contexto científico da CFR. Estevam (2012, p. 173), nesse sentido, aponta que:

A ideia de trabalhar na Casa com a realidade vivida possibilita uma formação dos jovens partindo dos problemas cotidianos da propriedade e avançando na direção da construção do conhecimento

de forma coletiva, a fim de contribuir para melhor qualidade de vida. Este método de ensino facilita ao aluno a assimilação dos conteúdos, pois os mesmos são vivos, reais. Esta estratégia pedagógica de trabalhar o real é [...] um meio eficiente de motivá-los na execução de seus projetos.

Desta forma, baseado no fato de que na escola deve, antes de mais nada, prevalecer a democracia e o diálogo na construção de propostas pedagógicas que sigam ao encontro da realidade dos alunos, Gimonet (1999, p. 48) afirma que "a Alternância permite essa Pedagogia da Realidade, da Complexidade, essa necessária educação sistêmica para preparar os atores do futuro neste nosso mundo em movimento."

Em relação ao objetivo da Pedagogia da Alternância, de acordo com Gimonet (2007, p. 122), "a Pedagogia da Alternância pretende viver e gerir a complexidade como espaço educativo, canteiro de formação e de desenvolvimento, fonte de saberes e de conhecimentos."

A Pedagogia da Alternância é um sistema de ensino e não uma metodologia. Plein (2013, p. 47), ratifica esta proposição ao afirmar que:

a Pedagogia da Alternância [...] apresenta-se como uma alternativa possível para atender a demandas específicas e, no contexto de um projeto de desenvolvimento, pode contribuir significativamente, pois não é uma metodologia, é um sistema diferenciado de ensino, que se adapta às mais diversas realidades, atendendo aos interesses de agentes atuantes naquele espaço, como é o caso dos agricultores familiares nas CFRs.

A partir da utilização da Pedagogia da Alternância - enraizada na educação emancipatória -, os alunos alcançam o desenvolvimento de si e também obtêm a capacidade de intervir junto a realidade em que estão inseridos, tornando-se assim agentes sociais adjacentes ao seus respectivos contextos.

De fato, é importante salientar que a Pedagogia da Alternância difere drasticamente de pedagogias tradicionais e se aproxima das concepções ideológicas marxistas da Educação Libertadora e Emancipatória proposta por Paulo Freire¹², ao passo que busca incessantemente a emancipação dos seus alunos

¹² As concepções de Educação Libertadora e Emancipatória de Paulo Freire são propostas de educação que almejam a emancipação humana perante o gritante contexto de desigualdade socioeconômica. Para Freire (2007, p. 44), a Educação deve ser "desvestida da roupagem alienada e alienante, [para que assim] seja uma força de mudança e de libertação".

através de abordagens de cunho crítico e construtivo dos conteúdos e das práticas curriculares.

Desta maneira, evadindo-se de concepções alienantes, os alunos adquirem a clarividência necessária para agir e transformar o contexto em que estão inseridos. Ou seja, possibilitando o crescimento individual haverá o fomento vital para atingir o desenvolvimento coletivo.

Nesse viés, ao observar as propostas pedagógicas de Freire e da Pedagogia da Alternância, nota-se, a partir da análise de Mânfió (1999, p. 55), que "há uma igual e comum epistemologia, estrutura semântica, pressupostos pedagógicos, iguais motivações humanistas, idênticas utopias e desejos futuros."

Neste caso, diante de um contexto pedagógico libertador, há - como pode ser observado no Quadro 5 - algumas diferenças entre o modelo aplicado pela Pedagogia da Alternância e o modelo regular de ensino.

O Quadro abaixo revela algumas divergências quanto às nomenclaturas utilizadas nos dois modelos de educação. É válido enaltecer que as mudanças não se atêm às diferenças na nomenclatura, mas sim no que cada um destes nomes e termos representa em sua respectiva prática pedagógica.

Ensino Regular	Formação por Alternância
Professor	Monitor
Escola	Casa Familiar
Aluno	Jovem
Merendeira	Governanta
Transmissão do conhecimento	Construção do conhecimento
Somente o aluno	Jovem, família e comunidade

Quadro 5 - Comparativo entre características do ensino regular e da Pedagogia da Alternância.

Fonte: CFRQ¹³ - Adaptado por ESTEVAM (2012).

Organização do autor.

Como pode ser visto, "a Pedagogia da Alternância tornou-se um sistema de ensino com características próprias, consolidou-se com o passar do tempo [...] como

¹³ CFRQ: Casa Familiar Rural de Quilombo/SC.

um movimento de educação popular" (PLEIN, 2013, p.39) que serve como possibilidade para as comunidades do campo que vislumbravam melhorias e avanços educacionais.

Defronte a este regime de alternância, existem algumas singularidades na prática pedagógica e organizacional que merecem destaque, como, por exemplo, a função dos monitores e dos instrumentos fundamentais para a prática da Pedagogia da Alternância. Segundo Plein (2013, p. 80), o monitor "é mais do que um professor no sentido convencional e transmissivo [...] [pois] ele participa efetivamente da vida de cada alternante e, de forma direta e/ou indireta, também da vida da família e da comunidade [...]."

Seguindo os critérios utilizados pela presente pesquisa, a seguir serão expostos sinteticamente os itens de maior pertinência da alternância, a fim de revelar suas principais características. Dentre eles, estão: o caderno da realidade, a colocação em comum, a visita de estudo, as aulas e cadernos didáticos, os exercícios e as avaliações.

O caderno da realidade - ou caderno de acompanhamento -, é um item de grande valia para a alternância, sendo que é visto como o principal instrumento pedagógico da alternância, devido ao fato de nortear os trabalhos realizados - tanto no período de internato na CFR quanto no período que permanecem nas propriedades das famílias. Congruente a isso, Estevam (2012, p. 81) endossa esta ideia ao afirmar que "através do caderno, o jovem observa, registra e se expressa [...]. O caderno é utilizado como ponto de partida para seus questionamentos e dificuldades enfrentadas no cotidiano, no qual formaliza suas interrogações a partir de sua realidade."

Somado a isso, conforme a ARCAFAR-SUL (s.d; s.p.) expõe, o caderno da realidade:

[...] representa um meio de comunicação entre a escola e a família. Com ele, a família se implica no processo, acompanhando e orientando seus filhos sobre o que fazer durante a estadia em casa: realização de um Plano de Estudo, um estágio, uma experiência, uma atividade retorno, uma pesquisa por matéria, etc. A família se informa de tudo o que ocorreu na CFR [...]. Por outro lado, o caderno de acompanhamento traz informações sobre a vida em casa e implica mais os alunos na realização de suas tarefas e atividades comunitárias. O caderno de acompanhamento é um instrumento de avaliação que substitui o boletim escolar e até o diário do professor. Tem como objetivo registrar, através das fichas específicas, os dados

obtidos com as famílias, nas sessões escolares, de modo a permitir uma participação mais efetiva no processo de avaliação de habilidade e convivência.

A colocação em comum consiste basicamente em um grupo de estudo sobre as práticas vivenciadas no período em que os alunos estavam em casa. Esse instrumento possibilita a troca de experiências entre os alternantes, fazendo com que as vivências sejam somadas em prol do desenvolvimento coletivo.

As visitas de estudo são trabalhos de campo com o intuito de examinar propriedades, empresas e afins que estejam interligados com o tema que está sendo concebido na CFR. Acompanhados de monitores, os alternantes visitam estes locais, ampliam seus conhecimentos acerca da temática e ao retornar à CFR elaboram relatórios com o parecer individual e/ou coletivo da visita.

As aulas também encontram-se no cerne do processo de ensino-aprendizagem. Porém, ao contrário dos modelos tradicionais, na proposta da Pedagogia da Alternância as aulas são construtivas e idealizadas através do intenso diálogo entre monitores e alternantes, propiciando, desta forma, a junção de vivências empíricas e conhecimentos científicos em vista do sucesso da aprendizagem dos alunos. Somado a isso, os cadernos pedagógicos abarcam conteúdos e conceitos construídos para atender às especificidades pedagógicas da alternância.

Os exercícios são recorrentes, visto que a alternância utiliza a prática de atividades para o aluno ascender e obter o aperfeiçoamento, tanto em relação ao conteúdo quanto na aprendizagem de cunho técnico. Nesta perspectiva, "o exercício representa, necessariamente, uma fase de aprendizagem, um tempo de trabalho formativo. Para fazer isto, o êxito é a condição básica em toda proposta de exercício" (GIMONET, 2007, p. 55).

A avaliação, conforme exposto por Plein (2013, p. 94), "deve ser formativa e não uma ação de controle e ameaça. [...] ela é parte do processo de ensino e aprendizagem, fazendo as medições necessárias [...] de forma avaliativa de percepção de conhecimento [...]", possibilitando, desta forma, o enriquecimento educacional do alternante.

A partir da análise das conjecturas acerca da Pedagogia da Alternância e das inúmeras nuances que a perpassam, atingem-se alguns princípios básicos que estruturam este sistema de ensino. Desta forma, segue abaixo, representado na

Figura 5, os seis princípios básicos - elencados por Gimonet (2007) - da Pedagogia da Alternância.



Figura 4 - Seis princípios básicos da Pedagogia da Alternância.

Fonte: Gimonet (2007, p. 29-31).

Organização e adaptação: Plein (2013, p. 70).

Contudo, a Pedagogia da Alternância não deve ser tratada como um modelo estático e acabado. Na realidade, esta pedagogia está embasada em uma proposta que deve ser dinâmica ao ponto de acompanhar as variações políticas, sociais e econômicas e, a partir destas, elaborar alterações que contemplem as novas necessidades e anseios pedagógicos.

Nessa perspectiva, Freire (2000, p. 48) corrobora com esta afirmativa ao apontar que "uma mesma compreensão da prática educativa, uma mesma metodologia de trabalho não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes." Logo, as propostas metodológicas devem se moldar às mudanças ocorridas no cenário social, econômico e político.

Na sequência, o debate irá proceder diante da trajetória das CFR's, especificando os locais, períodos e características da sua origem na França, perpassando pela sua disseminação no mundo e expondo as facetas da CFR nos dias de hoje no território brasileiro e, mais precisamente, na região Sudoeste do Estado do Paraná.

2.2. TRAJETÓRIA DA CASA FAMILIAR RURAL

Este subcapítulo irá versar sucintamente sobre a trajetória das Casas Familiares Rurais no mundo. Para tanto, será exposta uma verificação sobre suas origens - no começo do século XX na França -, a disseminação em outros continentes e a chegada da CFR ao Brasil. Além disso, será averiguado de forma peculiar o caso do Estado do Paraná, em especial a Regional I da Arcafar-Sul, visto que nesta região está inserida a CFR de Capanema/PR, a qual é objeto de estudo desta pesquisa.

De modo geral, esta parcela do capítulo se norteia sobretudo na leitura das obras de Estevam (2012) e Plein (2013), os quais especificam e detalham as particularidades da disseminação da CFR pelo mundo, dando ênfase à chegada e à difusão das CFR's no Brasil.

2.2.1 Origem da Casa Familiar Rural na França

As CFR's tiveram sua origem na região Sudoeste da França, na primeira metade do século XX, mais especificamente no ano de 1935. Entretanto, antes mesmo da fundação da primeira CFR (na França denominada MFR - *Maison Familiale Rurale*), já havia alguns indícios de organizações e movimentos rurais que buscavam sistematizar e formalizar um novo modelo de educação formal baseado rigorosamente em aspectos religiosos e civis.

Dentre estes movimentos e organizações, cabe destaque ao *Movimento Sillon* e a SCIR (Secretaria Central de Iniciativas Rurais). De acordo com Plein (2013, p. 51), o *Movimento Sillon*, que foi o principal precursor das CFR's originou-se "no início do século XX, desenvolveu as bases da democracia social, de caráter religioso, motivando os agricultores a se organizarem em associações e sindicatos agrícolas." Este movimento, juntamente com a SCIR, ofereceu suporte para a organização e implementação das ideias que serviram como base para a criação do regimento que norteou as primeiras CFR's. Concomitante a esta organização, a crise na agricultura que se instaurava na França fez com que o processo de concretização da primeira CFR fosse acelerado.

A partir deste embasamento, em 1935 foi criada a primeira CFR, em Lauzun (Lot-et-Garonne), França. Como indica Plein (2013, p. 51), a criação da primeira CFR aconteceu:

por iniciativa do sindicato dos agricultores, como resposta à necessidade de uma educação adaptada a sua realidade, pelos pais de adolescentes que estavam fora do sistema escolar. Notando que o ensino tradicional agrícola não oferecia a formação que julgavam adequada, o que levava a juventude rural a abandonar muito cedo os estudos ou partir para as cidades.

Estevam (2012, p. 21), por sua vez, endossa esta ideia e acrescenta, ao destacar que a CFR surgiu:

numa iniciativa que contou com a participação de agricultores, líderes sindicais e igreja, na qual formularam uma proposta pautada na preocupação de oferecer aos jovens uma formação alternativa e que estivesse de acordo com a sua realidade, possibilitando um aprendizado teórico/prático em que não fosse necessário abandonar as atividades na propriedade.

Segundo Plein (2013), desde sua origem a CFR dispunha de alguns princípios e fundamentos norteadores, os quais são utilizados até os dias de hoje, inclusive nas CFR's do Brasil. Estes princípios são: responsabilidade dos pais na educação de seus filhos; o sistema educacional da alternância; o desenvolvimento do ambiente local.

No entanto, a primeira CFR nos moldes atuais surgiu no ano de 1937. Utilizaram-se das primeiras experiências obtidas para organizar e formalizar a CFR sob a regência jurídica e financeira de uma associação de agricultores familiares (ESTEVAM, 2012).

Desde então o modelo educacional adotado pela CFR - alternância - foi rapidamente disseminado pelo país, ao ponto de se tornar lei, a qual tornava obrigatório o regime da alternância para todos os alunos de 14 a 17 anos das escolas agrícolas da França.

Devido ao sucesso repentino deste sistema pedagógico, não demorou muito para que as propostas da CFR fossem alaistradas para outros países. De acordo com Estevam (2012, p. 22), "a partir de 1945 iniciou-se o processo de expansão

para fora do território francês, conquistando diversos países da Europa, África, América, Ásia e Oceania."

De acordo com MFR (s.d; s.p.), atualmente existem aproximadamente 1075 (mil e setenta e cinco) CFR's espalhadas em quase quarenta países do planisfério, principalmente na Europa, América Latina e África. Como revela a Figura 6, abaixo, dentre este total de CFR's, a grande maioria está plenamente instalada e em funcionamento e algumas poucas estão em processo de implantação e/ou adaptação.

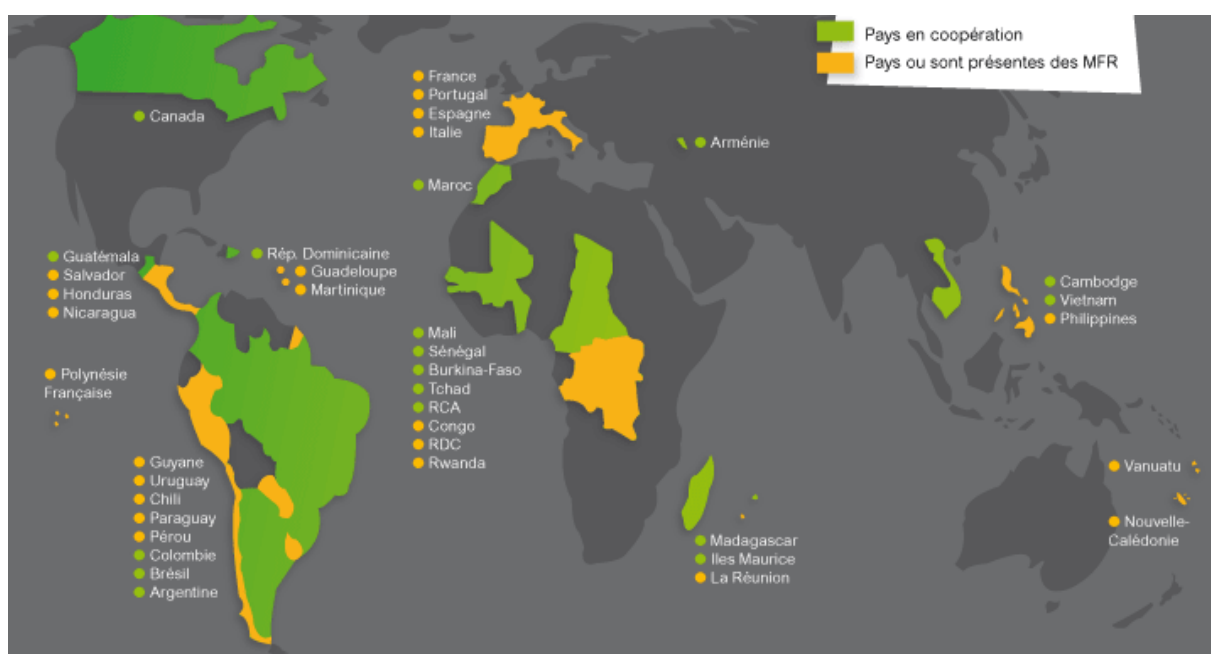


Figura 5 - Mapa da distribuição geográfica dos países que aderiram à CFR no mundo.

Fonte: MFR (s.d; s.p.).
Organização do autor.

Como pode ser constatado, ao longo dos anos a CFR foi sendo disseminada pelos cinco continentes, tendo maior aceitação no Continente Americano - principalmente na América do Sul e América Central. Dentre os países contemplados pela implantação das CFR's um deles foi o Brasil, que será analisado à parte, na sequência da pesquisa.

2.2.2 História da Casa Familiar Rural no Brasil: especificidades da difusão na região Sul

A chegada das CFR's ao Brasil aconteceu algumas décadas após o surgimento na França. A região Nordeste - a partir da atuação conjunta do Ministério da Educação, da SUDENE (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste), da UNMFREO (*Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d'Éducation et d'Orientation*) e de organizações e institutos de apoio e extensão rural - foi a primeira a dispor de uma CFR no Brasil.

Nesse sentido, Estevam (2012, p. 23) relata que "no Brasil, a primeira CFR surgiu no Nordeste, mais precisamente no município de Arapiraca, Estado de Alagoas, no ano de 1981 [...] [e posteriormente] no município de Riacho das Almas, no Estado de Pernambuco, em 1984 [...]".¹⁴

Estes municípios tinham algo em comum: a miséria causada pela seca, presente em grande parte dos anos. Contudo, como indica Estevam (2012, p. 23), a implantação das CFR's nestes lugares colaborou com as famílias camponesas dessas regiões e fez com que "estes problemas fossem amenizados, pois a associação da CFR ajudou a melhorar a qualidade de vida desses agricultores, organizando-os em grupos de produção e comercializando [...] seus produtos [...] nos centros consumidores."

Por volta de 1987, após as primeiras experiências na região Nordeste, as CFR's se estenderam para a região Sul do Brasil. Depois de aproximadamente dois anos de conversas e debates entre agricultores e governantes locais, criou-se, em 1989, no município de Barracão, localizado no Sudoeste do Paraná, a primeira CFR do Sul do país. Queiroz (2004, p. 37) reitera esta afirmação ao revelar que "assim nasceram as primeiras CFRs no Estado do Paraná, em 1989, no município de Barracão e, em 1990, no município de Santo Antônio do Sudoeste."

No ano seguinte - 1991 - foi criada a primeira CFR do Estado de Santa Catarina, no município de Quilombo. Além disso, devido ao crescimento e dispersão das CFR's pela região Sul, houve a necessidade de organizar uma associação para formalizar e padronizar as atividades das CFR's da região.

Com isso, no mesmo ano de 1991 foi criada a ARCAFAR-SUL (Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil), a qual até hoje coordena e

¹⁴ Em 1968, no Estado do Espírito Santo, surgiu a primeira Escola Família Rural (EFR) - proposta italiana derivada da Casa Familiar Rural (ESTEVAM, 2012). Contudo, como esta pesquisa analisa a CFR com bases francesas - devido ao fato de ter maior proximidade com as características da CFR de Capanema/PR, desconsideram-se suas derivações e/ou adaptações.

direciona as atividades das CFR's dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Nessa perspectiva, com o intuito de coordenar de forma filantrópica visando oportunizar meios para a permanência dos jovens no campo, de acordo com a própria ARCAFAR-SUL (s.d; s.p.), a mesma foi:

Fundada em 08 de junho de 1991, em Barracão, no extremo sudoeste do Estado do Paraná, [...] [e] está instituída como uma associação cultural e beneficente, que tem como objetivo a coordenação de um trabalho filantrópico a fim de promover, desenvolver e oportunizar aos jovens agricultores, de ambos os sexos, a permanência no meio em que vivem, proporcionando uma formação integrada a sua realidade. Pretende, assim, oferecer condições para a inserção desses jovens na sua comunidade e com isto proporcionar novas oportunidades, geração de renda, inclusão social, qualidade de vida, cidadania e dignidade.

Em conformidade com Estevam (2012), é visível que o projeto se alastrou por todo o Sul do país. Atualmente, esta região possui setenta e quatro experiências concretas. Destas, quarenta e quatro no Estado do Paraná, vinte e duas em Santa Catarina e oito no Rio Grande do Sul. Além disso, outras estão em fase de discussão para possível implementação.

O crescente aumento no número de CFR's na região Sul, em especial no Estado do Paraná, ocorreu devido à cooperação efetiva e contínua de órgãos públicos e entidades que tem por objetivo apoiar o desenvolvimento socioeconômico dos agricultores familiares.

Na totalidade das unidades da ARCAFAR-SUL - englobando as CFR's do PR, SC e RS -, segundo a própria ARCAFAR-SUL (s.d; s.p.), "atualmente atendemos 4200 jovens em formação, 9900 jovens egressos formados, e esses irradiam conhecimentos para no mínimo 3 pessoas, atingindo um contingente de 42300 famílias."

Como pode ser visto, o Estado do Paraná dispõe da maioria das CFR's da região Sul. Isso se explica pelo fato de que:

As CFRs difundiram-se pelo Estado como uma estratégia de desenvolvimento e fortalecimento da agricultura familiar; foram incorporadas ao Sistema Estadual de Educação, estando o projeto vinculado ao Departamento de Educação e Trabalho da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (PLEIN, 2013, p. 54-55).

Nessa perspectiva, por ser o Estado com maior contingente de CFR's atendidas pela ARCAFAR-SUL, além de ter grande pertinência junto à referida pesquisa, segue abaixo, na Figura 7, o mapa que apresenta a distribuição geográfica das unidades das CFR's no Estado do Paraná.

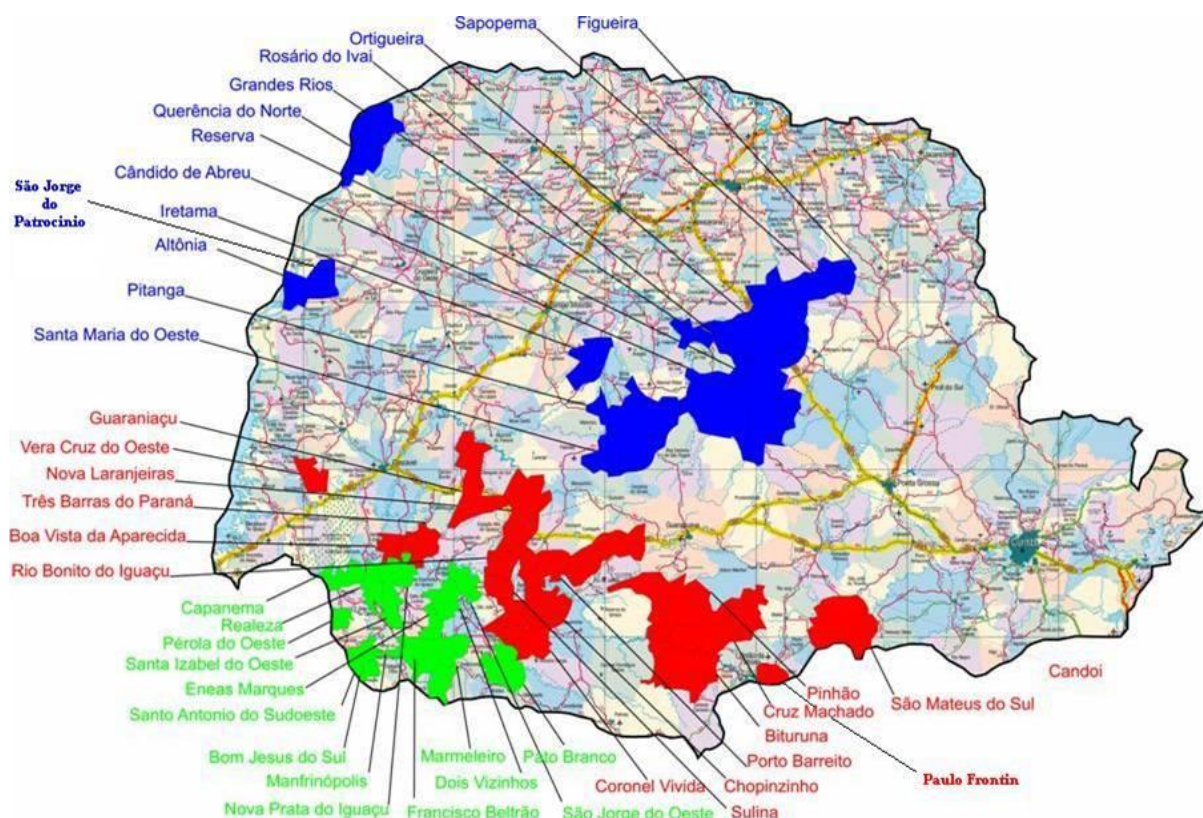


Figura 6 - Casas Familiares Rurais no Estado do Paraná

Fonte: ARCAFAR-SUL (s.d; s.p.).

Organização do autor.

Como é perceptível, as CFR's do Paraná estão distribuídas em três regionais/setores. Essa medida de subdividir as Casas foi adotada pela ARCAFAR-SUL com o intuito de melhor atendê-las e administrá-las. De acordo com o mapa acima, as CFR's do setor/regional I são expostas com a cor verde; do setor/regional II com a cor vermelha; e do setor/regional III com a cor azul.

O Sudoeste do Paraná merece destaque, visto que territorialmente é uma região de menor abrangência e, mesmo assim, do total de quarenta e quatro CFR's localizadas no Sul do país, quatorze CFR's localizam-se na região Sudoeste do Estado do Paraná - sendo que todas estão inseridas na regional I, destacada na cor verde no mapa da Figura 7.

Este grande número de CFR's no Sudoeste do Paraná se explica pelo fato de que nesta região há um alto contingente populacional que habita as áreas rurais do município. De acordo com o Censo demográfico do IBGE de 2010, analisando os municípios do Sudoeste que possuem CFR's, apenas os municípios de Francisco Beltrão e Pato Branco não apresentavam elevado índice de população rural. Ou seja, no restante dos municípios havia alta porcentagem de população que vivia na zona rural de seus referidos municípios.

Além disso, outro fator que legitima o grande número de CFR's desta região é a elevada participação da agropecuária no PIB (Produto Interno Bruto) destes municípios. A Tabela 01, abaixo, revela a divisão do PIB dos municípios da região Sudoeste que possuem CFR.

<i>Município</i>	<i>Valor Agregado Bruto (%)*</i>			<i>População Ocupada (%)**</i>	
	<i>Agropecuária</i>	<i>Indústria</i>	<i>Serviços</i>	<i>Na agropecuária</i>	<i>Homens</i>
Bom Jesus do Sul	55,18	5,33	39,49	61,76	58,58
Capanema	24,57	24,37	51,06	39,64	52,38
Dois Vizinhos	12,11	34,59	53,30	23,84	62,56
Enéas Marques	37,48	25,99	36,54	52,10	58,87
Francisco Beltrão	8,43	29,82	61,74	15,84	57,71
Manfrinópolis	55,06	5,67	39,27	67,96	57,90
Marmeleiro	30,72	12,06	57,22	40,94	59,60
Nova Prata do Iguaçu	42,96	7,57	49,47	44,16	58,51
Pato Branco	5,09	25,96	68,95	8,88	62,65
Pérola d'Oeste	39,11	6,57	54,32	56,52	58,81
Realeza	23,24	12,96	63,80	25,69	55,86
Santa Izabel do Oeste	32,18	6,89	60,93	38,04	58,44
Santo Antônio do Sudoeste	23,66	14,42	61,93	30,28	63,38
São Jorge d'Oeste	39,24	9,00	51,77	41,94	56,16
PARANÁ	8,48	27,45	64,07	14,85	67,71

Tabela 01 - Participação do PIB nos municípios do Sudoeste que possuem CFR.

Fonte: IPARDES (2013); Dados do IBGE de 2010; IBGE (2013); Dados do Censo Agropecuário 2006. Adaptação e tabulações feitas por PLEIN (2013).

Como pode ser observado na Tabela 01, a grande maioria destes municípios - novamente exceto Francisco Beltrão e Pato Branco - dispõem de um setor agropecuário forte e representativo perante a economia de seus respectivos municípios. Cabe ressaltar que a participação da agropecuária no PIB destes municípios destoa da divisão do PIB do Estado do Paraná, o qual apresenta a agropecuária como seu setor menos fortalecido.

Ademais, é de suma importância destacar que na metade destes municípios mais de 40% da população está ocupada no setor agropecuário, ou seja, elevada

parcela da população destes municípios depende diretamente da agropecuária para a sobrevivência.

Tendo em vista o contexto de ocupação e exploração desta região, a divisão da produção de riquezas - onde a agropecuária se destaca - e o elevado número de pessoas que se ocupam com o setor agropecuário, é nítido que a agricultura familiar¹⁵ se destaca nestes municípios.

Nesse sentido, baseado nestas informações e dados de ordem populacional e econômica, pode-se constatar que:

[...] a agropecuária é um setor extremamente importante para a economia desses municípios, seja na ocupação da população ou na geração de riquezas. Nesse setor, predomina a agricultura familiar como modo de vida e de produção baseado na mão de obra familiar (PLEIN, 2013, p.62).

Em relação ao município de Capanema/PR - no qual encontra-se a CFR que é objeto de estudo desta pesquisa -, assim como nos demais municípios da Regional I, este também se caracteriza por suas particularidades socioeconômicas vinculadas ao âmbito rural. Pode-se afirmar isto devido aos índices econômicos e populacionais (apontados e/ou debatidos acima) e pela história da colonização deste município, de modo que todos estes argumentos e fatos apontam para uma estreita ligação entre a população e o rural neste lugar.

Tendo em vista este histórico vínculo com o meio rural, Capanema/PR foi um dos primeiros municípios a aderir ao modelo proposto pela CFR, no ano de 1992. Com a implantação da CFR pretendia-se propor uma formação que viesse ao encontro das necessidades da grande parcela das famílias de agricultores da região, estabelecendo incentivos e possibilidades para que a permanência dos jovens no campo se tornasse viável e fosse um meio para a ascensão, tanto econômica quanto social destes sujeitos.

Diante disso, o próximo capítulo irá versar sobre as especificidades da CFR do município de Capanema/PR, visando verificar se, de fato, há ligação entre a teoria que embasa as CFR's - explanada neste capítulo - e a prática exercida nesta CFR.

¹⁵ Agricultura familiar, segundo Wanderley (2001), representa uma forma de produção em que a família, além de ser proprietária da terra, é responsável pela força de trabalho exercida em sua propriedade. Nesse sentido, a agricultura familiar abrange, basicamente, a utilização da família no processo produtivo, sendo embasada pela família, pelo trabalho e pela propriedade.

CAPÍTULO III: CASA FAMILIAR RURAL DE CAPANEMA/PR

Este capítulo irá abordar especificamente sobre o estudo de caso realizado na CFR do município de Capanema/PR (Foto 1), buscando revelar as especificidades desta instituição.



Foto 1 - Entrada das dependências da CFR de Capanema/PR.
Fonte: Acervo da CFR de Capanema/PR.
Organização do autor.

Para tanto, serão apresentados e discutidos dados que foram coletados através da aplicação de questionários aos principais agentes que formam a instituição: alunos, professores, monitores e direção/coordenação.

Desta forma, para explanar de maneira mais clara os elementos que tangem a este tópico, os dados serão retratados de modo separado. Ou seja, serão expostas de modo desassociado as informações referentes aos alunos, professores/monitores e direção. Com isso, será possível analisar de forma criteriosa

o entendimento que cada um destes grupos tem da instituição de ensino da qual os mesmos fazem parte.

Conquanto, é de suma importância ressaltar que os dados e informações apresentados neste capítulo são fiéis às respostas obtidas através dos questionários respondidos pelos integrantes que compõem a CFR de Capanema/PR. Todavia, entre os relatos e dados apresentados serão expostas algumas análises críticas, buscando analisar as entrelinhas e indagar algumas informações repassadas pelos membros da CFR. Além disso, outro fato que se faz necessário evidenciar é que todos os dados expostos neste capítulo foram coletados no ano de 2014.

O primeiro grupo a ser analisado será a direção/coordenação da CFR, a qual conduz as políticas pedagógicas e administrativas da referida instituição de ensino.

3.1. CFR DE CAPANEMA/PR DE ACORDO COM A DIREÇÃO/COORDENAÇÃO

As informações deste subcapítulo versarão basicamente sobre questões de cunho administrativo e pedagógico. Com isso, buscar-se-á enaltecer algumas questões técnicas e quantitativas sobre a estrutura da CFR, além de revelar qual é a abordagem social e pedagógica empregada pela instituição de ensino de acordo com a perspectiva da direção da CFR.

De acordo com a direção da CFR de Capanema, a mesma foi fundada no dia vinte e oito de fevereiro de mil novecentos e noventa e dois (28/02/1992), um pouco mais de uma década depois da instalação da primeira CFR no Brasil.

A CFR tem estreita conexão com a ARCAFAR-SUL, de modo que a mesma - através, principalmente, do Plano de Formação - define os conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina ofertada, além de propor e desenvolver cursos de formação que abrangem formas de trabalhar conteúdos teóricos e técnicos para os monitores e professores da instituição.

Além da ARCAFAR-SUL, a CFR conta com o apoio e envolvimento direto da Emater, do Sindicato dos Pequenos Proprietários Rurais de Capanema/PR (STR de Capanema) e das prefeituras dos municípios da microrregião (principalmente as Prefeituras de Capanema/PR e Planalto/PR) para desenvolver suas ações técnicas, administrativas e pedagógicas.

Nesse quesito, percebe-se que a CFR deixa a desejar quanto ao envolvimento com movimentos sociais do campo. Nesta perspectiva, a partir do olhar desta pesquisa sobre a educação do campo, assim como foi exposto, fundamentado e debatido no capítulo I, acredita-se:

[...] que a educação se tornará realidade no campo se ela ficar colada ao movimento social. Mais ainda, acreditamos que o próprio movimento social é educativo, forma novos valores, novas culturas, provoca processos em que desde a criança ao adulto novos seres humanos vão se constituindo (ARROYO, 2005, p. 69).

Logo, sabendo que a educação do campo tem suas bases arraigadas aos movimentos sociais e que estes praticamente não foram citados - nem sequer observados nos trabalhos de campo realizados na Casa -, compreende-se este fato como um desencontro da instituição para com a prática da Educação do Campo.

Quanto ao nível de ensino ofertado pela CFR, o mesmo é restrito ao Ensino Médio. No ano de 2014 a estrutura da CFR dispunha de 10 profissionais para o seu pleno funcionamento, divididos em: 5 professores, 3 monitores e 2 servidores.

Estes profissionais prestavam serviço para os 54 alunos matriculados e interagiam com aproximadamente 150 famílias envolvidas direta ou indiretamente com a CFR. Esta interação entre CFR e as famílias acontece corriqueiramente ao longo do ano, principalmente através da visita dos monitores às famílias dos alunos.

Em relação à importância da CFR para amenizar o êxodo rural que atualmente assola as comunidades rurais, a direção se mostra confiante na sua eficácia. A coordenação afirma que a formação que o jovem tem na CFR abranda este tipo de migração, visto que a instituição mostra aos alunos novas formas de trabalho no meio rural, fazendo com que potencialize a permanência do jovem no campo.

Esta eficácia apenas se torna possível devido aos instrumentos da Pedagogia da Alternância, os quais fomentam novas perspectivas e possibilidades aos jovens agricultores e, desta forma, atenuam a saída do campo entre os jovens que participam da CFR. Dentre os instrumentos da Pedagogia da Alternância, a direção cita a Visita de Estudos como o mais relevante e que tem maior êxito na formação dos alunos.

Ao finalizar esta abordagem acerca do entendimento da direção/coordenação sobre a CFR, é importante sinalizar que o ponto crucial da aplicação dos

questionários visa compreender o entendimento dos agentes que formam a CFR em relação ao tipo de educação que é ofertada na referida instituição de ensino. Para tanto, questionou-se qual era o modelo de educação (Educação Rural ou Educação do Campo) aplicada na CFR de Capanema/PR.

Neste sentido, para a direção da CFR, o modelo vigente nesta instituição vem ao encontro da Educação do Campo, pois a formação disponibilizada na Casa busca mostrar aos jovens que é possível produzir e viver com dignidade no meio rural.

Além do mais, para eles, por meio da prática da Educação do Campo pode-se alcançar maior êxito na formação cidadã, crítica e, principalmente, ofertar suporte para a emancipação dos alunos e de suas respectivas famílias. Afinal, como coloca Caldart (2005), com uma educação do campo articulada e organizada os sujeitos do campo serão os donos dos seus destinos, desta maneira não ficando a mercê de ideologias e pressupostos que não vem ao encontro dos seus interesses.

3.2. CFR DE CAPANEMA/PR DE ACORDO COM OS PROFESSORES E MONITORES

Este item visa tratar especificamente dos professores e monitores que trabalham na CFR de Capanema/PR. Para tanto, buscou-se avaliar questões que tangem à formação destes profissionais, bem como o entendimento da temática da Educação do Campo e as experiências pedagógicas que os mesmos têm nesta instituição de ensino.

Desta forma, é de grande relevância ressaltar que serão expostos na sequência dados e informações disponibilizados pelos próprios professores e monitores.

A CFR dispõe de seis profissionais que abrangem esta categoria, sendo cinco professores¹⁶ e um monitor. Entretanto, para esta pesquisa serão considerados cinco profissionais ao total.

¹⁶É necessário informar que do total de 5 professores, 1 optou em não colaborar com a pesquisa ao se recusar a responder ao questionário. Desta maneira, todas as informações deste item que se referem aos professores diz respeito aos 4 professores que se dispuseram a responder ao questionário.

Em relação ao tempo de serviço na instituição, apenas um profissional trabalha na CFR há mais de dez anos. Ainda, há dois profissionais que trabalham entre quatro e seis anos; e outros dois que trabalham entre um e três anos.

Contudo, os professores/monitores foram unânimes ao dizer que optaram em trabalhar na CFR. De acordo com os mesmos, a disponibilidade de aulas e o sistema de ensino diferenciado foram os grandes atrativos para que escolhessem trabalhar nesta instituição.

Outro fator importante a ser relatado é o fato de apenas um dos cinco professores trabalhar em outro estabelecimento de ensino. Sendo assim, quatro destes profissionais se dedicam integralmente às demandas e especificidades da CFR.

De acordo com o sistema de ensino da CFR, cada professor leciona mais que uma disciplina, abarcando, de modo geral, as disciplinas pela área da ciência. Diante disso, segue abaixo uma tabela que demonstra a formação acadêmica de cada profissional e as respectivas disciplinas que ministram (Quadro 6).

Responsável por quais disciplinas	Formação acadêmica - Graduação	Pós-Graduação - Especialização
Matemática e Física	Matemática	Matemática; Sistemas de Informação
Português, Inglês e Arte	Letras Inglês/Português	Supervisão Escolar
Biologia e Química	Ciências com habilitação e Biologia	
História, Geografia, Filosofia e Sociologia	História	Metodologias em História; Educação do Campo; Interdisciplinaridade em História e Geografia
Disciplinas de cunho Técnico	Técnico em Administração Rural e Biologia	Pedagogia da Alternância e desenvolvimento sustentável; Educação do Campo

Quadro 6 - Formação acadêmica e disciplinas ministradas por cada professor/monitor.

Fonte: Questionários aplicados aos professores.

Organização do autor.

Como citado anteriormente e observado na tabela acima, cada professor é responsável por mais de uma disciplina. Com isso, buscou-se saber quais eram - de

acordo com a percepção destes professores - as vantagens e desvantagens de trabalhar concomitantemente várias disciplinas.

Consoante a isso, os professores expuseram que a maior vantagem está no fato de que parte dos conteúdos se relacionam, possibilitando, desta maneira, trabalhar de forma interdisciplinar.

No entanto, também apontaram desvantagens. Entre elas, destacam-se a dificuldade de conseguir traçar paralelos em alguns conteúdos, assim tendo dificuldades para almejar a interdisciplinaridade. Além disso, também foi citado o elevado montante de conteúdo para ser trabalhado em um número diminuto de aulas, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito às diretrizes que embasam os conteúdos a serem aplicados, houve unanimidade. Os professores citaram o PPP (Plano Político Pedagógico), as DCE's (Diretrizes Curriculares Estaduais) e o Plano de Formação - o qual é desenvolvido pela ARCAFAR-SUL - como os principais documentos que norteiam o processo de ensino da instituição.

É importante ressaltar que dentre estes documentos e diretrizes, o único que vem ao encontro exclusivamente das especificidades da CFR é o Plano de Formação.

O PPP utilizado é o do colégio sede - Colégio Estadual Padre Cirilo - situado no espaço urbano do Município de Capanema/PR. Entre as poucas menções da CFR neste PPP, destaca-se o fato de que:

A Casa Familiar Rural é uma escola credenciada ao Colégio Estadual Padre Cirilo para ser trabalhado especificamente com alunos do campo, que visa valorizar e manter a permanência dos jovens no campo, buscando despertar no educando o interesse pelos costumes, cultura, saberes, tradições que estão sendo deixadas para trás, bem como o engajamento do pequeno agricultor na sociedade e o interesse na participação de políticas públicas que venha beneficiá-lo (PPP, 2011, p. 06).

Nota-se que, conforme o PPP aponta, o cerne da CFR está em torno da permanência do jovem no campo e na oferta de meios para que os mesmos desfrutem de uma emancipação social e política. Entretanto, o próprio PPP não revela nenhum suporte prático ofertado pela escola sede para que isto se torne possível.

Analisando o documento referente às escolas base proposto pela SEED (s.d.), percebe-se que existe a carência de um PPP realizado e direcionado exclusivamente para a CFR - não só para esta CFR, mas a todas, visto que estas instituições têm uma escola sede como "suporte". Consoante a isso, conforme destaca Fernandes (2005, p. 142), "[...] queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo."

As DCE's, por sua vez, são gerais para as instituições públicas do Estado e até mesmo a DCE que trata em específico da Educação do Campo apenas cita as CFR's em duas breves oportunidades e que nada acrescentam ao debate da instituição.

Sendo assim, a única diretriz que, de fato, atende as demandas da CFR é o Plano de Formação, o qual é elaborado pela ARCAFAR-SUL para suprir as carências pedagógicas de acordo com as particularidades do campo e da própria instituição.

Quanto à prática escolar e seus instrumentos pedagógicos, 4 professores afirmaram utilizar o livro didático como material de apoio. Entretanto, colocaram também que estes livros não diferem em nada dos livros da escola sede e, por conseguinte, não atendem as demandas e especificidades pedagógicas e sociais dos alunos da CFR.

Ainda neste viés, os professores/monitores declararam que os cursos em geral e, principalmente, as Formações Continuidas, não vêm ao encontro das particularidades da CFR.

Segundo os mesmos, de modo geral, os cursos são idênticos aos ofertados para os professores da escola sede, ou seja, não há Formação Continuada específica para os educadores da CFR, fazendo com que estes profissionais fiquem à mercê do que é repassado à escola sede.

Caldart (2005, p. 154) faz uma crítica a esta prática de "reprodução pedagógica" imposta pela escola sede, visto que a autora "reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia, reflexão [e] que desenha traços do que pode se constituir um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo."

Nesse sentido, sabendo que "construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo [...]" (CALDART,

2005, p. 157), como considerar "escola do campo" uma instituição de ensino que se utiliza de projetos pedagógicos e cursos predestinados a uma realidade escolar urbana e tão distinta?

Todavia, é importante ressaltar que este fato não é específico da CFR de Capanema/PR, mas sim de todas as Casas, visto que estas instituições devem ter uma escola sede como "base" (SEED, s.d.). Sendo assim, estes acontecimentos não são escolhas, mas sim imposições. Ainda assim, é inadmissível que as CFR's sejam "reféns" de projetos pedagógicos e cursos de formação que não preencham as suas lacunas e não sanem as carências de suas respectivas realidades escolares.

No entanto, mesmo não havendo suporte adequado na questão que se refere às formações continuadas e cursos em geral, os professores destacam os instrumentos da Pedagogia da Alternância como os pilares que proporcionam o êxito no processo de ensino-aprendizagem da referida instituição.

De acordo com os professores, entre estes instrumentos destacam-se o contato individual, a visita de estudo, a visita às famílias, a colocação em comum, o plano de estudo e o caderno da realidade. Para eles, a interrelação destes instrumentos faz com que a CFR logre êxito na formação social e crítica dos seus alunos.

Nesta perspectiva, através das práticas da Pedagogia da Alternância ofertadas pela CFR, os profissionais revelam que esta instituição ajuda a amenizar os problemas decorrentes do êxodo rural na microrregião de Capanema/PR, visto que a Casa oferece alternativas de produção para que os jovens permaneçam no campo.

Nesse sentido, de modo geral, a CFR busca trabalhar com técnicas e modos de produção que fogem do convencional, visando apresentar novas possibilidades de produção e de obtenção de renda. A exemplo disso, temos abaixo, no Quadro 7, dois temas dominantes do Plano de Formação que foram trabalhados na CFR ao longo do ano de 2014 e que diversificam as possibilidades de produção para as famílias destes alunos.

13ª	Eixo Gerador Familiar		Finalidades		Conteúdos	
Datas e Lugares	Objetivos	Temas e Dominantes	Atividades ligadas com a alternância	Avaliações	Produção Vegetal	Produção Animal
Casa Familiar Rural	Produção de uma alternativa de alimentação bem como fator de lucro	Apicultura	P.E= Cunicultura V.E= Propriedade organizada Palestra= veterinária, Zootecnista	Avaliar os conteúdos trabalhados em sala de aula	Alimentação para as abelhas, reflorestamento	Como se constrói um apiário, manejo, espécie de abelhas
			Observar a existência de arvores com produção de flores e as épocas do ano	Fazer uma análise de formas de implantação de um apiário	Plantio de espécies ideais para produção de flores em épocas diferentes	Proporcionar caixas de captura de abelhas em enxameação.
Propriedade ou meios Profissionais						

14ª	Eixo Gerador Familiar		Finalidades		Conteúdos	
Datas e Lugares	Objetivos	Temas e Dominantes	Atividades ligadas com a alternância	Avaliações	Produção Vegetal	Produção Animal
Casa Familiar Rural	Proporcionar mais uma alternativa de produção para a pequena propriedade	Cunicultura	P.E=Associativismo/ Cooperativismo V.E= Propriedade organizada Palestra= Zootecnista	Avaliar o desenvolvimento num todo do jovem	Produção de pastagens ideais para a alimentação dos coelhos	Alimentação equilibrada e um manejo adequado para a produção de coelhos em pequena escala
			Observar se a condições de poder ter uma pequena criação de coelhos em sua propriedade	Avaliar em conjunto com a família o interesse de jovem com as atividades desenvolvidas na CFR	Fazer o manejo das pastagens existente na propriedade	Fazer o manejo com os pequenos animais da propriedade
Propriedade ou meios Profissionais						

Quadro 7 - Propostas alternativas de produção de acordo com o Plano de Formação da CFR.

Fonte: Plano de Formação da CFR de Capanema/PR.

Organização do autor.

Através deste quadro pode-se notar que há propostas variáveis de produção agropecuária - como a apicultura e cunicultura, proporcionando meios para que as famílias envolvidas tenham novas possibilidades de sustento em suas propriedades. Além das propostas supracitadas, destacam-se também outros temas dominantes, como: agroindústria, turismo rural, pomar e um tema dominante que trata exclusivamente do êxodo rural, suas causas, consequências e maneiras de amenizá-lo.

Como mencionado anteriormente, o principal foco desta pesquisa é averiguar se a CFR de Capanema/PR dispõe de um modelo pedagógico voltado à Educação do Campo ou à Educação Rural. Desta forma, buscou-se descobrir qual era a visão dos professores/monitores sobre ao modelo de ensino em vigência na Casa.

Na sequência, o Gráfico 1 revela o parecer dos professores em relação à questão da proposta pedagógica aplicada na instituição. Faz-se necessário analisar que não há unanimidade entre os educadores da CFR em relação ao sistema empregado na instituição.

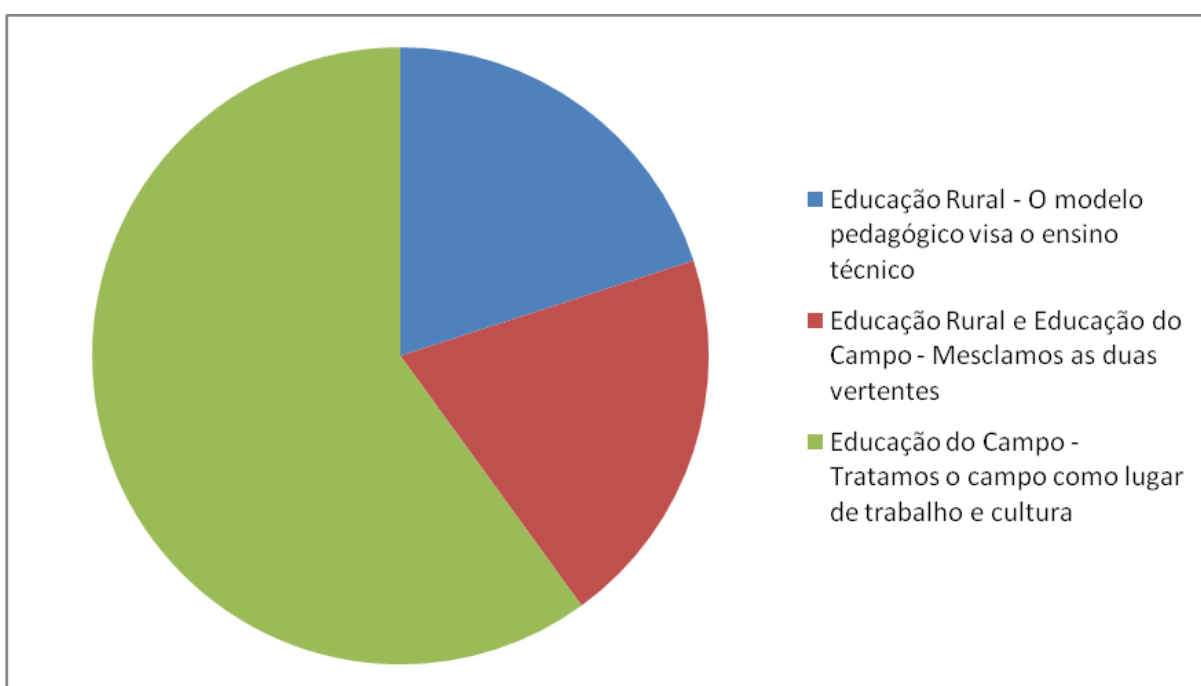


Gráfico 1 - Educação do Campo ou Educação Rural? - Professores

Fonte: Questionários aplicados aos professores.

Organização do autor.

Como pode ser averiguado, não há um consenso entre os educadores da CFR quando se trata do modelo de educação vigente na instituição. Para 3

professores, é aplicada a Educação do campo, visto que enaltecem as particularidades que tangem ao trabalho e à cultura das famílias do campo. Para 1 professor, há uma espécie de união entre estas duas vertentes, de modo que ofertam um ensino técnico, mas também trabalham as especificidades sociais dos trabalhadores do campo. Outro professor, por sua vez, acredita que a CFR trabalha especificamente a Educação Rural, uma vez que o ensino da Casa se baseia restritamente ao ensino técnico e deixa de lado as questões trabalhistas, sociais, econômicas e culturais das famílias.

Traçando um paralelo do parecer dos professores com o principal documento norteador da CFR - Plano de Formação -, nota-se a discordância entre a teoria que embasa e fomenta a instituição e o entendimento de alguns professores acerca do modelo de ensino praticado na mesma.

Ao analisar os temas dominantes da CFR é possível perceber que a proposta pedagógica vem ao encontro da Educação do Campo, visto que há um direcionamento para a emancipação dos alunos para com o contexto social em que estão inseridos. Neste viés, a instituição busca propiciar aos mesmos uma formação eficaz, tanto no âmbito social quanto em relação aos meios de produção que podem desenvolver em suas propriedades.

Nesta perspectiva, é de suma importância ressaltar que o ensino de técnicas alternativas de produção não descaracteriza o ensino da Educação do Campo e o torna Educação Rural. A Educação do Campo não só pode, mas deve dispor de novos olhares e aprendizagens técnicas acerca da propriedade rural, visando, desta forma, aumentar a gama de possibilidades destes alunos provenientes da agricultura familiar.

Destarte, a Educação do Campo não deve se omitir das questões referentes ao trabalho e à prática das técnicas agrícolas, mas sim esclarecê-las e ofertá-las de maneira condizente à realidade de seus alunos. Nesse viés, assim como aponta Antonio (2010a, p. 175), existe "[...] uma necessidade ampliada [...] de que os trabalhadores tenham acesso aos conhecimentos científicos e técnicos para compreender todo o processo de produção e para que possam atingir seu controle."

Posto isto, novamente de acordo com Antonio (2010a, p. 183), é de suma importância:

[...] considerar que o trabalho produtivo é um elemento essencial das relações sociais, na qual a realidade social do campo faz parte. Isso impõe, assim, à mediação educativa em direção para o, então, trabalho educativo e curricular nas escolas no meio rural, da qual se constitui a partir das mediações formativas entre o trabalho produtivo e às variadas atividades humanas interagidas na vida social a serem apreendidas e ensinadas pela escola.

Em síntese, não é porque existe ensino técnico que necessariamente este modelo de educação estará enraizado nos preceitos da Educação Rural. Logo, percebeu-se uma visão equivocada de alguns professores ao avaliar o modelo pedagógico da CFR, uma vez que optaram pela Educação Rural apoiando-se no fato de que a instituição oferece conteúdos técnicos.

Concomitante a isso, Arroyo (2005, p. 40) revela que é necessário "superar a visão de que a cultura do campo é estática, paralisante, voltada para a manutenção de formas e valores arcaicos", visto que o trabalhador do campo pode sim ter acesso a práticas, ideias, instrumentos e tecnologias em sua propriedade.

Nesse sentido, Estevam (2012, p. 194), por sua vez, acrescenta que:

A Casa precisa ser uma das formas para dar suporte ao jovem e sua família melhorar sua condição de vida, sua atividade. Portanto, a profissionalização contínua do agricultor tornou-se condição obrigatória para a sua continuidade no seu meio produtivo.

Diante deste cenário de falta de entendimento e compreensão acerca da Educação do Campo por parte dos educadores da CFR de Capanema/PR, Caldart (2005, p. 158) expõe que:

Por isso defendemos com tanta insistência a necessidade de políticas e de projetos de formação das educadoras e dos educadores do campo.

[...]

Construir a educação do campo significa formar educadores e educadoras do e a partir do povo que vive no campo [...].

Ao finalizar o item referente à análise dos professores sobre a CFR de Capanema/PR, faz-se necessário revelar o comentário de um dos professores em relação à CFR. Para o mesmo, apesar da dificuldade econômica e falta de apoio teórico, técnico e pedagógico, a CFR consegue bons resultados no âmbito educacional e social.

Isto revela que o suporte ainda é muito defasado - haja vista a inexistência de formações específicas para os educadores, a falta de apoio à Educação do Campo e até mesmo a ausência de unanimidade em relação ao modelo pedagógico vigente na CFR.

Nesse sentido - tendo em vista essa falta de unidade em relação ao entendimento da CFR por parte dos professores - constata-se que ainda há muito a avançar na formação e nos debates teóricos entre os próprios profissionais que trabalham na CFR, para que os mesmos compreendam, de fato, os pilares da Educação do Campo e, desta forma, aprimorem suas práticas na instituição.

Contudo, mesmo com tamanhas carências, de acordo com os professores, a Casa consegue propiciar uma educação de qualidade e, deste modo, fomentar nos seus alunos uma visão mais abrangente e crítica sobre a realidade do campo, seja no âmbito socioeconômico ou no âmbito cultural.

3.3 CFR DE CAPANEMA/PR DE ACORDO COM OS ALUNOS

No ano de 2014 a CFR dispunha de 42 alunos matriculados, sendo que deste total há uma subdivisão em três turmas: 1º ano, 2º ano e 3º ano do ensino médio. Quanto à distribuição por séries, o 1º ano dispõe de 13 alunos; 2º ano dispõe de 16 alunos; e 3º ano 13 alunos.

A idade dos alunos varia de 14 anos a 20 anos, como pode ser observado no Gráfico 2, a seguir.

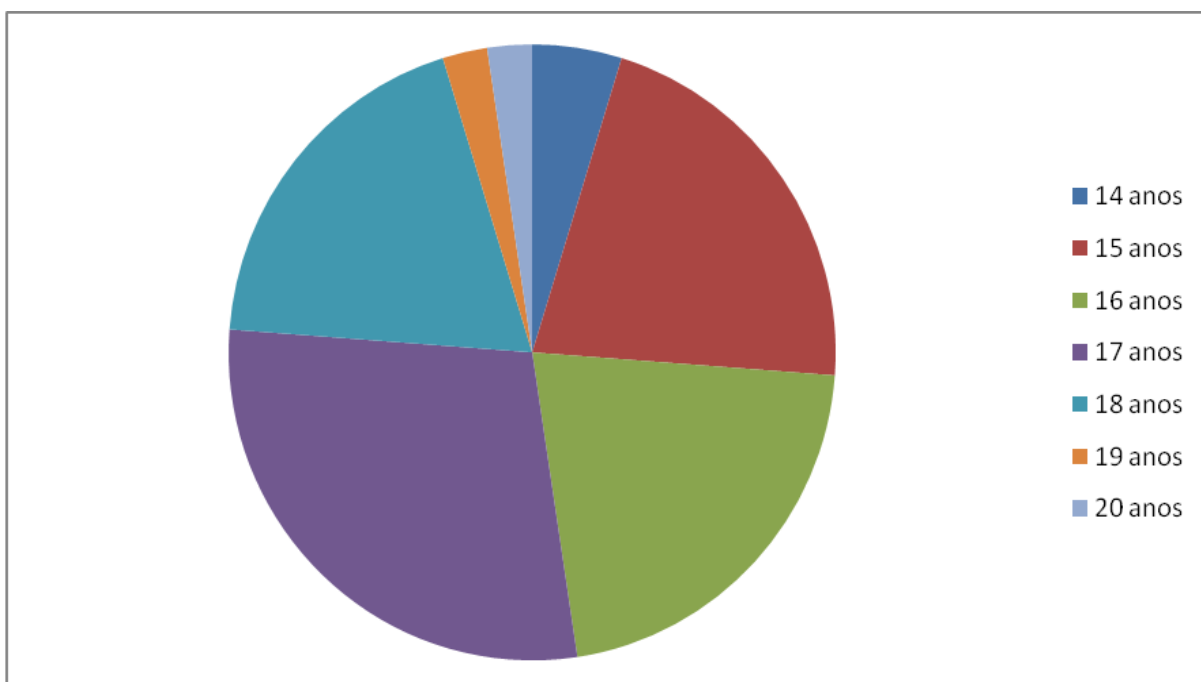


Gráfico 2 - Divisão dos alunos da CFR por faixa etária.

Fonte: Questionários aplicados aos alunos.

Organização do autor.

Deste total de alunos, a maioria absoluta são do sexo masculino (35 alunos do sexo masculino e 7 do sexo feminino), o que esboça que a CFR tem maior procura por parte dos meninos.

Além disso, não há muita variação em relação à origem/localidade destes alunos. Vinte e um alunos são provenientes de localidades do espaço rural do Município de Capanema/PR; dezoito alunos são do espaço rural do Município vizinho, Planalto/PR; e três alunos habitam o espaço urbano do Município de Capanema/PR.

Em relação ao tamanho das propriedades, também não há muita disparidade. De modo geral, os estabelecimentos rurais das famílias dos alunos são pequenos (Gráfico 3), onde os mesmos trabalham nos moldes da agricultura familiar.

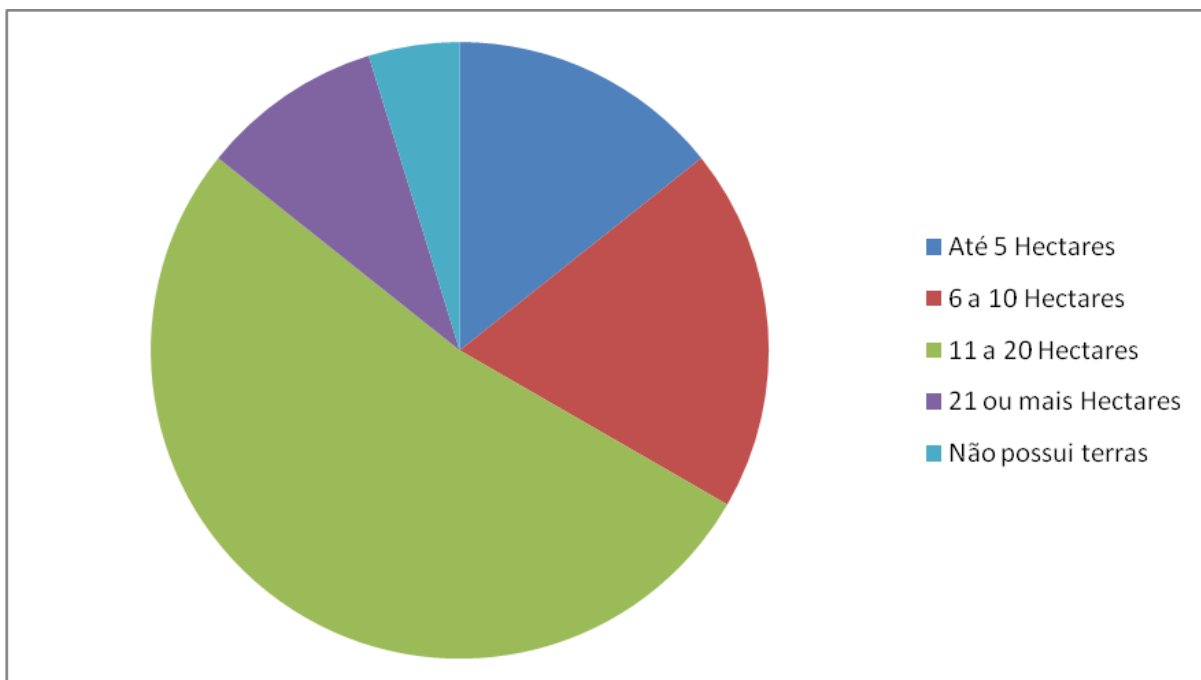


Gráfico 3 - Tamanho das propriedades rurais das famílias dos alunos da CFR.
 Fonte: Questionários aplicados aos alunos.
 Organização do autor.

Ao serem interrogados sobre quais eram os motivos que os levaram a escolher a CFR ao invés de outro estabelecimento de ensino, conforme relata o Quadro 8, a seguir, os alunos responderam¹⁷ que:

Número de respostas	Argumento/resposta/justificativa
20	Para se qualificar na agricultura
9	CFR oferta ensino mais amplo
8	Mais vantajoso pelo método de ensino
6	Boas referências
3	Por pretender continuar sendo agricultor

Quadro 8 - Motivos que levaram a escolher a CFR.
 Fonte: Questionários aplicados aos alunos.
 Organização do autor.

Como se pode perceber, grande parte dos alunos tem buscado a CFR para se qualificar e atuar na agricultura, sendo como agricultor, de fato, ou em alguma

¹⁷ É importante salientar que pelo fato de a pergunta ser subjetiva, em alguns casos houve mais que uma justificativa/argumento para a pergunta. Logo, o número de respostas é maior que o número de alunos.

profissão técnica que se encaixe na área. Ainda assim, é notório que o método de ensino (Pedagogia da Alternância) também agrada estes alunos, visto que, em muitos casos, vem ao encontro das necessidades das suas respectivas famílias.

Nesta perspectiva, os alunos indicaram alguns instrumentos da Pedagogia da Alternância como sendo de fundamental importância para o sucesso deste modelo de ensino. Entre os instrumentos citados, destacam-se: visita de estudos - Foto 2, abaixo -, contato individual, caderno da realidade, plano de estudo e palestras - Foto 3, abaixo.



Foto 2 - Visita de Estudos do tema gerador "poda".
Fonte: Acervo da CFR de Capanema/PR.
Organização do autor.



Foto 3 - Palestra sobre o tema gerador "plantas medicinais".
Fonte: Acervo da CFR de Capanema/PR.
Organização do autor.

De acordo com os alunos, outro fator de grande valia para o êxito do ensino na CFR é o estreito contato que há entre a instituição e os seus familiares.

A vasta maioria (quarenta e um alunos) apontou que existe amplo contato entre os profissionais que trabalham na CFR e os seus familiares, principalmente através de visitas às propriedades rurais (Foto 4). Este elo propicia maior vínculo entre as partes envolvidas e, desta forma, potencializa o processo de ensino-aprendizagem.



Foto 4 - Visita à família realizada pelos monitores.
Fonte: Acervo da CFR de Capanema/PR.
Organização do autor.

Diante deste contexto, a maior parte dos alunos afirmaram que a CFR ajuda a amenizar o êxodo rural. Quarenta e um alunos relataram que a instituição é eficaz no "combate" ao êxodo rural, principalmente por ofertar alternativas de cultivo e produção na prática agropecuária, por ampliar a gama de conhecimentos acerca da vivência no meio rural e incentivar a ficar na propriedade e valorizar as raízes e subjetividades de suas famílias.

Contudo, na contramão disso está o número de alunos que pretendem continuar sendo agricultores. De acordo com os questionários, vinte e oito alunos pretendem continuar sendo agricultores após o término da formação na CFR. Por outro lado, quatorze alunos indicaram não querer prosseguir como agricultores ao acabar os estudos na CFR.

Logo, - de acordo com os próprios alunos - mesmo havendo fomento e incentivo para que eles permaneçam no campo, ainda há uma parcela de um terço

dos alunos (14 jovens) que não pretende dar continuidade no trabalho e/ou na vivência do campo.

Consoante a isto está a questão que envolve a realização de curso superior após completar o ciclo na CFR. Dos quarenta e dois alunos, vinte e sete pretendem cursar ensino superior (Quadro 9). Alguns destes visam cursar algo na área da agropecuária; outros irão optar por outros cursos que não têm ligação direta com o campo.

Curso	Número de alunos
Agronomia	7
Técnico Agrícola	7
Medicina Veterinária	2
Engenharia Florestal	1
Administração	2
Direito	2
Pedagogia	2
Química	1
Técnico em Mecânica	1
Engenharia Civil	1
Ainda não optou	1

Quadro 9 - Qual curso superior pretende cursar?

Fonte: Questionários aplicados aos alunos.

Organização do autor.

Além destes, treze alunos mencionaram que não pretendem cursar ensino superior e dois alunos ainda estão indecisos quanto a dar sequência nos estudos.

Assim como nos questionários aplicados à direção/coordenação e aos professores/monitores, o principal objetivo ao analisar os estudantes era averiguar qual era a opinião deles quanto ao modelo pedagógico aplicado na CFR de Capanema/PR.

À vista disso, em conformidade com o Gráfico 4, - disposto a seguir - é possível perceber que a maioria dos alunos entendem a CFR como sendo uma instituição de ensino em que vigora a prática e os preceitos que tangem à Educação do Campo.

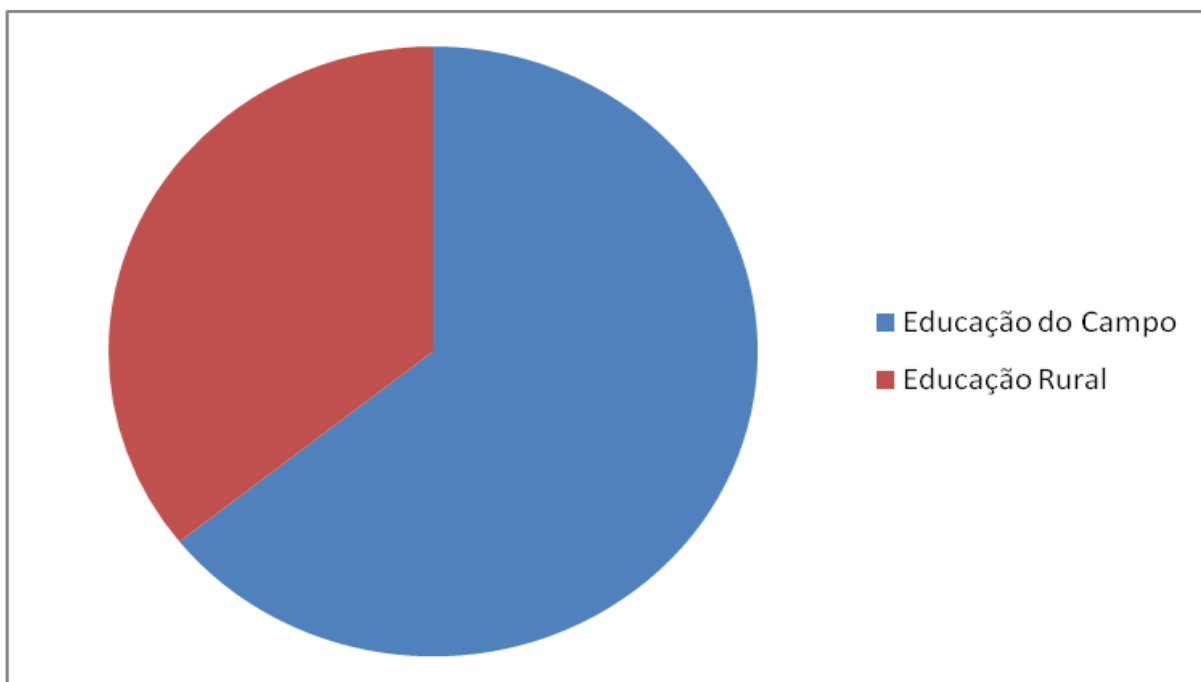


Gráfico 4 - Educação do Campo ou Educação Rural? - Alunos

Fonte: Questionários aplicados aos alunos.

Organização do autor.

Do total de quarenta e dois alunos, vinte e sete citaram a Educação do Campo como modelo pedagógico vigente na CFR. Conquanto, quinze alunos optaram pela Educação Rural para definir o modelo pedagógico aplicado na instituição. Nota-se, portanto, que não há um consenso quanto às práticas trabalhadas na CFR.

Entre as justificativas dos alunos que optaram pela Educação do Campo, as mais evidenciadas referem-se ao fato de que o ensino é voltado para a propriedade e para o convívio com a família e à comunidade onde residem, compreendendo, assim, uma formação humanizada e crítica quanto às questões políticas, sociais e econômicas que permeiam a realidade de cada estudante.

Por outro lado, os alunos que optaram pela Educação Rural relataram que o ensino é voltado basicamente às questões de âmbito técnico e à obtenção de lucro através da propriedade rural. Dadas as proporções, repete-se na justificativa destes alunos o olhar que alguns professores têm acerca do modelo pedagógico da Casa.

Como se pode notar, assim como acontece com os professores, não há um consenso entre os alunos quanto ao modelo pedagógico vigente na Casa. Bem

como os educadores, os alunos se apoiaram no fato de haver ensino técnico para justificar a Educação Rural como modelo pedagógico norteador da CFR.

Desta forma, esta falta de conhecimento sobre a CFR faz com que professores e alunos não compreendam a instituição como parte integrante da Educação do Campo. Nesta perspectiva, acabam relacionando e vinculando a instituição a um colégio agrícola, o qual é fruto da educação rural. Nesse sentido, Estevam (2012, p. 192) explica e exemplifica a diferença entre ambas formas de praticar o ensino no meio rural:

Quando se pensa, por exemplo, no Colégio Agrícola, muitas vezes o filho do agricultor termina o curso, pretende arrumar um emprego fora e não quer mais voltar para a propriedade. Enquanto na CFR isso não acontece, visto que é uma escola que ensina os jovens a serem agricultores.

Dessa maneira, há um contínuo esforço por parte da CFR para que os alunos permaneçam em suas propriedades, independente se os mesmos optarem por cursar ensino superior ou não, visto que amenizar o êxodo rural é um dos principais objetivos da Casa.

Finalizando, percebe-se que a maioria dos alunos interpreta a CFR como um ambiente de formação social e cultural no qual não terão apenas aprendizados técnicos, mas sim uma instrução crítica que dê suporte para compreender as desigualdades socioeconômicas em que estão inseridos, principalmente nas questões que se referem às lutas sociais dos trabalhadores do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa pode-se notar que a trajetória da educação no campo foi reflexo da interrelação do Estado com os detentores do capital. Contudo, na contramão dessa interação, de modo geral, houve grupos de resistência liderados por alguns movimentos sociais do campo que lutaram - e ainda lutam - para estabelecer uma educação de qualidade para os sujeitos do campo.

Consoante a isso, este estudo procurou aprofundar-se sobre uma das vertentes da Educação do Campo - CFR -, a qual, de acordo com a teoria apresentada no segundo capítulo, visa ser um espaço pedagógico de resistência e que proporciona métodos alternativos para que os sujeitos do campo possam, de fato, serem autônomos e livres das amarras do sistema.

Desta forma, este estudo é de grande relevância, pois possibilita meios para uma possível reflexão sobre as práticas da CFR, uma vez que, a partir da observação do espaço vivido pelos profissionais e alunos que constituem a Casa, pode-se perceber as teorias e, principalmente, as práticas vivenciadas por estes sujeitos. Sendo assim, foi possível, através disto, compreender as dificuldades e as potencialidades desta instituição.

Como ficou claro desde o início deste trabalho, o objetivo que norteou esta pesquisa foi apreender a linha pedagógica seguida por esta CFR. Para tanto, antes de tudo, esta pesquisa buscou compreender e diferenciar os modelos de Educação Rural e Educação do Campo, para que fosse possível, a partir de então, sinalizar qual destas propostas pedagógicas se encaixaria nos moldes de ensino ofertado pela CFR de Capanema/PR.

Com isso, partindo dos pressupostos elencados no primeiro capítulo - considerando os principais preceitos da Educação Rural e as bases de sustentação da Educação do Campo -, na sequência será refletido sobre cada um destes pilares para averiguar qual modelo de educação vem ao encontro das especificidades da CFR de Capanema/PR.

A priori, destacam-se as características marcantes que fomentam a Educação Rural: Educação em detrimento do capital; Formação técnica e/ou voltada para o mercado de trabalho; Desprezo pelas subjetividades dos sujeitos do campo; Modelos pedagógicos conservadores; Extensão da escola urbana no campo.

Fazendo uma análise sobre as características pedagógicas, técnicas e teóricas acerca da CFR, ficou evidente que esta instituição não prioriza o capital na formação dos seus alunos, além de não formá-los visando propriamente preencher o mercado de trabalho. Os conteúdos de base técnica são aplicados visando expandir a gama de possibilidades para desenvolver em suas propriedades e melhorar a renda de suas famílias, mas isso não significa dizer que o ensino é voltado especificamente para a questão técnica, muito menos que visa prover seus educandos para o mercado de trabalho.

Quanto às subjetividades dos sujeitos do campo e aos modelos pedagógicos conservadores, ficou claro que a CFR - principalmente através da dinâmica possibilitada pela Pedagogia da Alternância - enaltece as especificidades dos seus alunos e respectivas famílias para estabelecer suas práticas pedagógicas diversificadas. Um exemplo disso é o caderno da realidade, o qual possibilita a troca de saberes entre a Casa e a família e, com isso, serve de fundamento para a formulação das práticas pedagógicas adotadas pela instituição.

Em relação à extensão da escola urbana no campo, contudo, percebeu-se uma "falha", visto que - salvo o Plano de Formação realizado e disponibilizado pela ARCAFARSUL - os documentos (PPP e DCE's) que regem a CFR são, de modo geral, idênticos aos da escola sede. Porém, não é possível apontar a Casa como única responsável por esta condição, pois as DCE's são idealizadas pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) e "despejadas" sobre as instituições de ensino, não havendo muita escolha para que haja flexibilidade por parte da CFR. Além do mais, o fato de haver uma escola sede também não é prioridade desta Casa, mas sim, é fruto de uma imposição feita pelo Estado. A partir desta exigência do Estado, estas instituições ficam "amarradas" às escolas urbanas, as quais, de modo geral, não detêm conhecimento teórico e/ou prático das questões que tangem à Educação do Campo, impossibilitando as mesmas de dar um suporte adequado para as referidas CFR's.

A partir das colocações supracitadas, esta pesquisa compreende, portanto, que a CFR de Capanema/PR não segue os pressupostos que regem a Educação Rural.

Em relação a Educação do Campo, será frisado, a seguir, alguns alicerces que oferecem base para que seja possível tornar realidade este modelo de educação.

Ao analisar os educadores, compreende-se os profissionais que participam do cotidiano escolar da instituição. Sendo assim, pode-se afirmar que não há coesão entre estes profissionais, visto que alguns deles sequer reconhecem a Educação do Campo como o modelo que rege a CFR. Com isso, é notório o despreparo de parte destes educadores para com a prática da Educação do Campo. Isso se explica pelo fato de que não existe pré requisito de formação (pós graduação em Educação do Campo, por exemplo) para que os mesmo possam trabalhar na Casa. Além disso, como foi citado anteriormente, as Formações Continuidas são deveras ineficientes, uma vez que são as mesmas ofertadas para a escola sede e pouco acrescentam às particularidades da instituição. Entretanto, a maioria dos educadores - em especial a equipe da direção/coordenação - se mostra à par das questões pertinentes a Educação do Campo e seus desdobramentos na CFR, de modo que, dentro do possível, colocam em prática as diretrizes do campo que estão ao alcance da instituição.

Em relação aos trabalhadores rurais, estes são o carro chefe da instituição, visto que - assim como dispõem os preceitos da Educação do Campo - as medidas estabelecidas acontecem em prol destes trabalhadores. Seja no âmbito social, econômico, pedagógico, cultural ou político, as ações visam contemplar os alunos e suas respectivas famílias, buscando com isso, a emancipação destes sujeitos do campo perante a sociedade e o sistema ao qual estão inseridos.

Além disso, temos os movimentos sociais. Durante o acompanhamento da rotina da Casa através dos trabalhos de campo, das observações e a partir da aplicação dos questionários, notou-se que há pouco diálogo entre a instituição e os movimentos sociais. Entre os movimentos sociais e entidades do gênero, apenas o Sindicato dos Pequenos Agricultores do município de Capanema/PR foi citado como parceiro da instituição. Em nenhum momento houve alguma menção a outros sindicatos, movimentos sociais, ONG's ou entidades que são arraigados na luta dos sujeitos do campo.

Contudo, as vivências observadas e averiguadas através desta pesquisa revelaram que a CFR possui uma dinâmica que difere de modelos da educação rural e que vem de encontro com as particularidades e carências dos sujeitos do campo, de modo que cada ação é idealizada e colocada em prática visando a autonomia social, cultural e econômica dos seus alunos. As práticas educacionais - regidas pela

Pedagogia da Alternância - servem de alicerce para que a educação do campo seja, de fato, instaurada.

Portanto, considera-se - a partir das leituras, observações e reflexões propostas nesta pesquisa - que, diante dos problemas e imperfeições enfrentadas, a Casa Familiar Rural de Capanema/PR oferta um modelo pedagógico que vem de encontro com as particularidades e lutas da Educação do Campo.

No entanto, é notório que é preciso haver uma série de avanços na CFR - principalmente nas defasagens citadas acima - para que o ensino e a prática pedagógica sejam potencializados. Desta maneira, este progresso possibilitará que haja a redução do êxodo rural entre os jovens, além, é claro, de uma formação ainda mais crítica, cidadã e emancipatória dos sujeitos do campo desta microrregião.

Cabe salientar que esta pesquisa serviu como experiência de vida, uma vez que possibilitou um novo olhar sobre as questões que tangem a Educação do Campo, aos sujeitos do campo, suas respectivas variáveis e desdobramentos. Desta forma, tendo em vista que há lacunas pertinentes e instigantes desta temática a serem exploradas e que ainda há fôlego para pesquisar, esta pesquisa pode ter continuidade em um futuro próximo.

REFERÊNCIAS

- ALBA, Rosa Salete. **Espaço urbano**. Chapecó, SC: Editora Argos, 2002.
- ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva**. Dados básicos para uma avaliação. Ação Educativa. São Paulo. 2004.
- ANTONIO, Clésio Acilino. **"Por uma educação do Campo"**: um movimento popular de base políticas e pedagógica para a educação do campo no Brasil. Porto Alegre, 2010a. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação e Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- ANTONIO, Clésio Acilino; ALMEIDA, Benedita de; GHEDINI, Cecília Maria; FRANCISCHETT, Mafalda Nesi; PEDROSO, André Pereira. **Educação do campo, formação continuada e práticas curriculares em construção**. Francisco Beltrão: Unioeste, 1ª edição, 2010.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ARCAFAR-SUL. **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.arcafarsul.org.br>>. Acesso em: 30 jul. 2014.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: **Por uma educação do campo**. ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. (organizadores). - Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, pg. 65 - 86.
- BERTONCELO, Edison Ricardo Emiliano. "Eu quero votar para presidente": uma análise sobre a campanha das diretas. In: **Lua Nova**, São Paulo, 76: 231-237, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n76/n76a06.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 17 mar. 2014.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2014.
- BRASIL. CNE. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. (Parecer nº 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional de Educação) Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/directrizes-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação - **Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo**. Referência para uma política nacional de Educação do Campo. Caderno de Subsídios, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 01 jun. 2014.

BRASIL/CADERNOS SECAD 2 – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, fevereiro, 2007.

CALAZANS, Marieta Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no Meio Rural: traços de uma trajetória. In: **Therrien, Jacques & Damasceno Maria Nobre (Coords). Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, p.15-40, 1993.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**. v. 3, n.1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma educação do campo**. ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. (organizadores). - Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. pg. 147 -160.

CALDART, Roseli. Salete. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos: educação do campo**. Curitiba: SEED-PR, 2008. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/nre/umuarama/arquivos/File/01_caderno_tematico_campo.PDF>. Acesso em: 27 mai. 2014.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Caldart.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2014.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALVÓ, Pedro Puig. Introdução: Centros de Formação em Alternância. In: UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Anais do Primeiro Seminário Internacional: Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento**. Salvador, 03 a 05 de novembro de 1999. p. 15 - 24.

CARVALHO, José Murilo de. **A Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. Disponível em:

<http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/cidadania_brasil.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2014.

CASA FAMILIAR RURAL. **Proposta Pedagógica Curricular:** Pedagogia da Alternância e das Casas Familiares Rurais. Capanema-PR, 2012.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural:** a formação com base na pedagogia da alternância. 2ª ed. rev., ampl., at. Florianópolis: Insular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: **Por uma educação do campo**. Org: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. (organizadores). - Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, pg. 133 -146.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo": texto preparatório. In: **Por uma educação do campo**. ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. (organizadores). - Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, pg. 19 - 64.

FERNANDES, Francisco da Cruz. As **Escolas Familiares Rurais (EFR) no mundo:** História do movimento, da França, para a África e para o mundo. Microsoft PowerPoint. 17. Moçambique, 2009.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. In: **Revista Eletrônica de Educação**. Ano V. Nº 09, jul/dez 2011. Disponível em: <http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publipg.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2014.

FONSECA, Renata Rodrigues da; PAZ, Suelayne Lima da. **A educação do campo:** história e perspectivas. Anais do V Encontro de Acadêmicos de Pedagogia e Educadores. Universidade Estadual de Goiás, 2012. Disponível em: <http://www.prp.ueg.br/revista/index.php/anais_itaberai/article/view/672/493>. Acesso em: 20 mar. 2014.

FRAZÃO, Gabriel Almeida; DÁLIA, Jaqueline de Moraes Thurler. Pedagogia da Alternância e desenvolvimento do meio: possibilidades e desafios para a educação do campo fluminense. **Anais do I Circuito de Debates Acadêmicos**. 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo16.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: **Caminhos para transformação da escola:** reflexões desde práticas de licenciatura em educação do campo. Org: CALDART, Roseli Salete. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação Omnilateral**. S.d. Disponível em: <file:///C:/Users/Felipe/Downloads/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Omnilateral-Frigotto.pdf> Acesso em: 22 mar. 2014.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de educação e de orientação. In: UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Anais do Primeiro Seminário Internacional: Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento**. Salvador, 03 a 05 de novembro de 1999. p. 39 - 48.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis/Paris: Vozes/AIMFR, 2007.

GRZYBOWSKI, Cândido. Movimentos populares rurais no Brasil: desafios e perspectivas. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária hoje**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1994.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto; SILVA, Irizelda Martins de Souza e. Educação do campo: primeiras aproximações. In: **Roteiro**. Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 129-144, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/302/55>>. Acesso em: 02 mar. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL - IPARDES. **O mercado de orgânicos no Paraná: caracterização e tendências**. Curitiba, 2007.

KIYOTA, N. **Agricultura familiar e suas estratégias de comercialização: um estudo de caso do Município de Capanema – Região Sudoeste do Paraná**. Lavras, 1999. Dissertação de Mestrado. Administração Rural/UFLA.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. v. 4.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LOUZADA, Ineiva Terezinha Kreutz. **Educação Rural**: política pública e a educação que interessa ao movimento dos trabalhadores rurais sem-terra. 1º Simpósio Nacional de Educação - XX Semana de Pedagogia. Unioeste/Cascavel-PR, 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/2/Artigo%2001.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2014.

MÂNPIO, Antônio João. Conscientização e Pedagogia da Alternância. In: UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Anais do Primeiro Seminário Internacional**: Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento. Salvador, 03 a 05 de novembro de 1999, p. 49 - 55.

MARCOS, Valéria de. Trabalho de campo em Geografia: reflexões acerca de uma experiência participante. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n.84, p. 105-136, jul. 2006.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MFR. **Les MFR dans le monde**. Disponível em: <<http://www.mfr.asso.fr/mfr-dans-le-monde/pages/les-mfr-dans-le-monde.aspx>>. Acesso em: 04 ago. 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para educadores do campo. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R. **Educação do campo: Identidade e políticas públicas**. Brasília (DF): Articulação Nacional por uma educação do campo, 2002. Col. Por uma educação do Campo, n. 4.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. Disponível em: <<file:///C:/Users/Felipe/Downloads/Por%20uma%20educacao%20do%20campo%20v.%205.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

MORIGI, Valter. A educação rural no processo de modernização da agricultura no Brasil. In: **Escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre. Ed. Mediação, 2003, p. 39 - 54.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. Educação no MST: Balanço 20 anos. **Boletim da Educação**. São Paulo, n. 9, dez. 2004. Disponível em: <<http://followscience.com/content/857/educacao-no-mst-balanco-20-anos>>. Acesso em: 29 mar. 2014.

MUNARIM, Antônio. **Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil**. Educação, Santa Maria, v. 33, n. 1, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a4.htm>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **Pedagogia da Resistência Cultural: Um pensar a educação a partir da realidade campestre**. VIII Encontro Regional de Geografia (EREAGEO). Goiás, 2003.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889)**. s.d; s.p. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html>. Acesso em: 09 mar. 2014.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A geografia das lutas no campo**. 6ª edição. São Paulo: Contexto, 1996.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira. In: ANPAE, 2007, Rio Grande do Sul. **Por uma Educação de qualidade para todos**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2007. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas.shtml>>. Acesso em: 11 mar. 2014.

PLANETA ORGÂNICO. **Casa Familiar Rural: aprendendo com a realidade**. Disponível em: <www.planetaorganico.com.br>. Acesso em: 15 out. 2004.

PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Colégio Estadual Padre Cirilo**. Capanema, 2011.

PLEIN, Ivonete Terezinha Tremea. **Não é escola, é casa!? A pedagogia da alternância nas casas familiares rurais do sudoeste do Paraná**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2013.

QUEIROZ, João Batista Pedreira de. **Construções das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional**. 2004. 210f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização**. Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Neila Reis Correia. **Política educacional do campo: as referências, um projeto democrático em construção**. II Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís, 2005. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Neila_reis.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2014.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. **Histórico da Educação do Campo no Brasil**. s.d. Disponível em: <<http://educampo.ufsc.br/wordpress/seminario/files/2012/01/Bicalho-dos-Santos.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2014.

SEED. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. **Relação das Casas Familiares Rurais e Escola Base**. S.d. Disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/estabelecimentos_casa_familiar_rural.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2015.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do campo e Desenvolvimento:** uma relação construída ao longo da história. pg. 01 - 25, s.d. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2014.

SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da; NETTO, Mário Borges. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidade. In: **Revista eletrônica de culturas e educação**. Caderno temático: cultura e educação do campo. N. 3, Ano 2, Nov 2011. Disponível em: <www.ufrb.edu.br/...campo-percursos...possibilidades.../download> Acesso em: 18 fev. 2014.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo:** propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2006.

SKRZYPCZAK, Valdir. **A educação/qualificação dos trabalhadores do campo e da cidade na lógica do capital agroindustrial, na cidade de Xaxim (SC).** Francisco Beltrão, 2013. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste.

VEIGA, José Eli. Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano que se calcula. Campinas: Editores Associados, 2002.

VISBISKI, Vivieny Nogueira; NETO, Pedro Henrique Weirich. Casa Familiar Rural: uma escola diferente. **Revista Extensão Rural** DEAER UFSM, ano XI, jan-dez 2004.

WANDERLEY, M. N. B. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: **Agricultura familiar:** realidades e perspectivas. Org. João Carlos Tedesco. Passo Fundo-RS: 3. ed. EDIUPF, 2001. p. 21-55.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; ANTUNIASSI, Maria Helena Rocha. Escola pública localizada na zona rural: contribuições para sua estruturação. **Cadernos CEDES**, n. 33, p. 9-42, Papirus, 1992.

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário aplicado a Coordenação/Direção

As informações obtidas neste questionário serão utilizadas pelo proponente na elaboração da dissertação do mestrado em Geografia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão. Desta forma, para que a pesquisa tenha continuidade, encarecidamente solicita-se que colabore respondendo este questionário. No caso de haver dúvidas, favor me contatar pelo e-mail: falexandredasilva@hotmail.com. Agradeço desde já por sua colaboração! Atenciosamente, Felipe Alexandre da Silva.

Nomes: _____

_____. Data: ____/____/____.

1 - Em que ano a CFR de Capanema/PR foi fundada? _____

2 - Quantos alunos estão matriculados na CFR em 2014? _____

E qual é o total de famílias envolvidas? _____

3 - Quantos profissionais trabalham na CFR?

Professores: _____ Monitores: _____ Servidores: _____ Outros: _____

4 - Qual é o nível de ensino ofertado na CFR? _____

5 - A CFR tem envolvimento direto com alguma entidade, movimento social, empresa ou associação? _____ Quais? _____

6 - Como é o envolvimento da CFR com as famílias dos alunos?

7 - Qual documento/diretriz define os conteúdos que serão trabalhados nas disciplinas?

8 - Como acontece a assessoria da ARCAFAR na CFR?

9 – Acredita que a CFR ajuda a minimizar o êxodo rural entre os jovens da CFR? Explique.

10 - Dentre os instrumentos da Pedagogia da Alternância, quais tem destaque nesta CFR? _____

11 - O modelo pedagógico da CFR se aproxima mais da educação do campo (ligado a luta social para emancipação do trabalhador do campo) ou da educação rural (ensino técnico visando o mercado de trabalho do meio rural)? Por que? _____

12 - Se considerar pertinente, utilize o espaço abaixo para fazer algum comentário sobre a CFR. _____

Obrigado!

Apêndice B: Questionário aplicado aos Professores/Monitores

As informações obtidas neste questionário serão utilizadas pelo proponente na elaboração da dissertação do mestrado em Geografia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão. Desta forma, para que a pesquisa tenha continuidade, encarecidamente solicita-se que colabore respondendo este questionário. No caso de haver dúvidas, favor me contatar pelo e-mail: falexandredasilva@hotmail.com. Agradeço desde já por sua colaboração! Atenciosamente, Felipe Alexandre da Silva.

Nome: _____. Data: ____/____/____.

1 - Há quantos anos trabalha como professor ou monitor na CFR? _____

2 - Optou em trabalhar na CFR ou foi uma "imposição"? Explique.

3 - Qual é a sua formação acadêmica (graduação e - se for o caso - pós graduação)? _____

4 - Leciona em outra(s) escola(s) além da CFR? Aonde? _____

5 - Se leciona em outra escola, quais são as principais diferenças entre a outra escola e a CFR? _____

6 - É responsável por qual(is) disciplina(s) na CFR? _____

7 - Se leciona mais que uma disciplina, aponte as vantagens e desvantagens de exercer este papel.

8 - Qual(is) documento(s) e diretriz(es) define(m) os conteúdos que serão trabalhados nas disciplinas?

9 - Você utiliza livro didático?_____ Se a resposta for sim, é o mesmo livro didático da escola sede da CFR?_____ Este livro atende as demandas de conteúdos da CFR? _____

10 - Quando ocorre Formação Continuada, esta é realizada de acordo com as particularidades e demandas da CFR? Explique:

11 - Acredita que a CFR ajuda a minimizar o êxodo rural entre os jovens da CFR? Explique. _____

12 - Dentre os instrumentos da Pedagogia da Alternância, quais tem destaque nesta CFR? _____

13 - O modelo pedagógico da CFR se aproxima mais da educação do campo (ligado a luta social para emancipação do trabalhador do campo) ou da educação rural (ensino técnico visando o mercado de trabalho do meio rural)? Justifique.

14 - Se considerar pertinente, utilize o espaço abaixo para fazer algum comentário sobre a CFR.

Obrigado!

Apêndice C: Questionário aplicado aos Alunos

As informações obtidas neste questionário serão utilizadas pelo proponente na elaboração da dissertação do mestrado em Geografia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão. Desta forma, para que a pesquisa tenha continuidade, encarecidamente solicita-se que colabore respondendo este questionário. No caso de haver dúvidas, favor me contatar pelo e-mail: falexandredasilva@hotmail.com. Agradeço desde já por sua colaboração! Atenciosamente, Felipe Alexandre da Silva.

Nome: _____. Data: ____/____/_____.

1 - Qual é a sua idade? _____ Sexo: Masculino () Feminino ()

2 - Está em que série/ano na CFR? _____

3 - Sua família reside aonde (localidade e município)? _____

4 - Qual é o tamanho da propriedade de sua família? _____

5 - Por que escolheu estudar na Casa Familiar Rural? _____

6 - Quais as diferenças na sua formação e na formação de outros jovens que não frequentam a Casa Familiar Rural? _____

7 - Após completar o 3º ano na CFR pretende continuar sendo agricultor? _____

8 - Pretende cursar algum curso superior? _____ Qual? _____

9 - Você acredita que a CFR ajuda a diminuir a saída dos jovens do campo para a cidade? Explique. _____

10 - Entre os instrumentos e métodos da Pedagogia da Alternância, quais você mais gosta? _____

11 - Como é o contato entre a Casa Familiar Rural e a sua família? Este contato acontece constantemente? _____

12 - O modelo pedagógico da CFR se aproxima mais da educação do campo (ligado a luta social para emancipação do trabalhador do campo) ou da educação rural (ensino técnico visando o mercado de trabalho do meio rural)? Por que?

13 - Se considerar necessário, utilize o espaço abaixo para fazer algum comentário sobre a CFR. _____

Obrigado!