

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E FORMAÇÃO DO JOVEM NA CASA
FAMILIAR RURAL DE CORONEL VIVIDA – PR: AVANÇOS, LIMITES E
DESAFIOS

ANDREIA APARECIDA DETOGNI

Francisco Beltrão – PR

2017

ANDREIA APARECIDA DETOGNI

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E FORMAÇÃO DO JOVEM NA CASA
FAMILIAR RURAL DE CORONEL VIVIDA – PR: AVANÇOS, LIMITES E
DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
– Graduação em Educação – Mestrado, Área
de concentração: Educação. Linha de
Pesquisa Sociedade, Conhecimento e
Educação, da Universidade Estadual do
Oeste do Paraná – UNIOESTE, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Yolanda Zancanella

Francisco Beltrão – PR

2017

Catálogo na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Unioeste – SBU

Detogni, Andreia Aparecida

D482p Pedagogia da alternância e formação do jovem na Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR: avanços, limites e desafios. / Andreia Aparecida Detogni. – Francisco Beltrão, 2017.

239 f.

Orientadora: Profª Drª Yolanda Zancanella.

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

1. Educação rural. 2. Juventude rural. 3. Comunidades. I. Zancanella, Yolanda. II. Título.

CDD 20. ed. – 370.19346098162

Sandra Regina Mendonça CRB – 9/1090

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANDRÉIA APARECIDA DETOGNI

TÍTULO DO TRABALHO: *PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A
FORMAÇÃO DO JOVEM NA CASA FAMILIAR RURAL DE CORONEL
VIVIDA-PR: AVANÇOS, LIMITES E DESAFIOS*

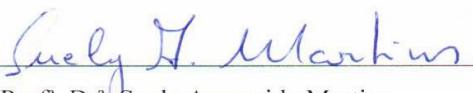
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Maria de Lourdes Bernartt

UTFPR – Campus de Pato Branco



Prof^ª. Dr^ª. Suely Aparecida Martins

UNIOESTE - Campus de Francisco Beltrão



Prof^ª. Dr^ª. Yolanda Zancanella

(Orientadora) PPGEFB/UNIOESTE – Francisco Beltrão

Francisco Beltrão, 06 de março de 2017

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. É crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social, dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e, por vezes, decisivo no processo de transformação da sociedade. (Saviani, 2012, p. 65-66).

Dedico este trabalho aos meus pais; por me ensinarem a sentir orgulho de minhas raízes camponesas, e pelas lições de coragem diante de cada obstáculo.

Ao meu marido e à nossa filha; por demonstrarem todo afeto e confiança e, pelo constante amor e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

Especialmente, à professora Yolanda Zancanella, por me orientar durante esta trajetória. Pelas indicações e apontamentos, permitindo minha caminhada. Por acreditar e oportunizar a concretização dessa etapa tão importante em minha vida. Por ser não apenas orientadora, pesquisadora e conhecedora, mas incentivadora e encorajadora. Meu reconhecimento, admiração e gratidão!

Amorosamente, ao meu marido Ivonei e à nossa filha Diulia, pelo apoio e incentivo, por respeitarem este período de silêncio e solidão, compreenderem meu exílio social e minhas ausências. Por cada cuidado e palavra de entusiasmo. Pelo alento e tranquilidade com que encararam esta etapa junto comigo. Minha consideração, ternura e afago!

Carinhosamente, à Dinha, minha irmã, por sempre tomar conta da “nossa filha”, quando precisei ausentar-me para estudos.

Aos sobrinhos Diego e Diane, por não apenas abrirem a porta de sua casa, mas entregarem a chave em todas as vezes que precisei.

Aos jovens alternantes da 3ª Série da Casa Familiar Rural de Coronel Vivida e suas famílias, por tão bem me receberem e contribuírem substancialmente e sem embaraços para esta pesquisa. Este trabalho contém, também, essas vozes!

Aos monitores, professores e coordenador da Casa Familiar Rural de Coronel Vivida, pela disposição em colaborar com este estudo.

Às professoras Maria de Lourdes Bernartt e Suely Aparecida Martins, por terem aceitado fazer parte da comissão avaliadora deste trabalho, manifestando suas primorosas contribuições. Foi uma honra poder ouvir e aprender com vocês!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação/FB, pelas discussões e questionamentos, colaborando profusamente para meu crescimento enquanto pesquisadora.

À secretária Zelinda Corrêa, pela competência, disponibilidade e profissionalismo.

À Secretaria de Educação do Estado do Paraná, por proporcionar este período de afastamento para que eu pudesse dedicar-me ao estudo e à pesquisa.

DETOGNI, Andreia Aparecida. **Pedagogia da Alternância e formação do jovem na Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR: Avanços, limites e desafios.** 239 folhas. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Francisco Beltrão, 2017.

RESUMO

O objetivo central da pesquisa foi analisar a formação dos jovens na Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR, buscando compreender os possíveis limites e desafios da inserção do jovem alternante na propriedade rural e como a família recebe e auxilia nessa prática. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os jovens alternantes, matriculados no último ano do “Curso Técnico em Alimentos” da Casa Familiar Rural, e seus familiares. Os sujeitos da pesquisa são oito (08) jovens e sete (07) famílias. O estudo foi realizado através de uma abordagem qualitativa e quantitativa, fundamentada no método do materialismo dialético, os elementos de investigação consistiram em pesquisa bibliográfica e documental, tendo como fontes de consultas, obras que referenciam as temáticas discutidas, tais como Gramsci (2000), Caldart (2003), Saviani (2007; 2012), Molina (2006; 2015), Passador (2006), Guedin (2012), Estevam (2012) e Ribeiro (2013). Destarte, buscou-se o entendimento sobre o campo, suas contradições, modernização e implicações na história de seu povo, bem como a compreensão sobre as finalidades e contribuições da Pedagogia da Alternância na vida dos jovens e seus familiares. Deste modo, o processo de busca e análise a que nos dedicamos tornou possível a constituição de elementos para refletirmos a proposta da Pedagogia da Alternância desenvolvida na Casa Familiar Rural do município de Coronel Vivida, o que possibilitou a observação e constatação das potencialidades e limitações desta prática formativa. No resultado de nossa pesquisa, destacamos enquanto avanços da Pedagogia da Alternância o número reduzido de alunos por turma, o período integral de estudos, a segurança dos jovens alternantes e o atendimento personalizado desenvolvido pelos monitores e professores. Enquanto condições limitadoras, observamos a pouca ou inexistência da prática na propriedade familiar dos conhecimentos apreendidos e discutidos na Casa Familiar, sua estrutura física fragilizada, e sua adequação a distintas vertentes teóricas que não tomam o trabalho como princípio educativo, ocasionando uma prática que se esforça em adaptar-se a conjuntura social vigente.

Palavras chave: Pedagogia da Alternância; Casa Familiar Rural; Juventude do Campo; Educação do Campo.

DETOGNI, Andreia Aparecida. **Pedagogy of Alternation and alternating youngster's formation at the Rural Family House of Coronel Vivida – PR: Advances, limits and challenges.** 239 folhas. Dissertation (Masters) – Masters Program in Education, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Francisco Beltrão, 2017.

ABSTRACT

The main objective of this research was to analyze the alternating youngster's formation at the Rural Family House of Coronel Vivida – PR in order to understand the possible limits and challenges of the insertion of the young alternating in the rural property and the way the family receives and assists in this practice. Thus, semi-structured interviews were conducted with the young alternates, enrolled in the last year of the "Technical Course on Food" of the Rural Family House, and their families. The research subjects are eight (08) young and seven (07) families. The study was carried out through a qualitative approach based on the Dialectical Materialism method, the research elements consisted of bibliographical and documentary research, having as reference sources, papers which refer to the topics discussed, such as Gramsci (2000), Caldart (2003), Saviani (2007; 2012), Molina (2006; 2015), Passador (2006), Guedin (2012), Estevam (2012) and Ribeiro (2013). The aim was to understand the field, its contradictions, modernization and implications in the history of its people, as well as the comprehension about the purposes and contributions of PA in the lives of young people and their families. In this way, it became possible to constitute elements for an analysis regarding the proposal of PA developed at the Rural Family House of Coronel Vivida – PR, which made it possible to observe and verify the potentialities and limitations of this training proposal. As result, we highlight the advances in Alternacy Pedagogy such as the reduced number of students in class, the full study period, the safety of the alternating youngsters, and the personalized attendance developed by the instructors and teachers. As limit conditions, we observe the lack or absence of practice in family ownership of the knowledge learned and discussed in the Family House, its weak physical structure, and its adequacy to different theoretical aspects which don't take the work/ job as an educational principle, leading to a practice that strives to adapt to the current social situation.

Key-words: Pedagogy of Alternation; Rural Family House; Field Youth; Field Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 Município de Coronel Vivida - PR.....	126
FIGURA 02 Calendário Escolar da Casa Familiar Rural (2016)	143
FIGURA 03 Plano de Estudo Nº 02, 3ª Série, Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR (2016).....	163
FIGURA 04 Plano de Estudo Nº 02, 3ª Série, Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR (2016).....	164

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 01 Entrada para as dependências da Casa Familiar Rural de Coronel Vivida-PR	136
FOTOGRAFIA 02 Fachada da Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR	136
FOTOGRAFIA 03 Fundo das Dependências da Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR	137
FOTOGRAFIA 04 Espaço ao fundo das Dependências da Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR	137
FOTOGRAFIA 05 Um dos dormitórios masculinos da Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR	138
FOTOGRAFIA 06 Refeitório da Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR	138
FOTOGRAFIA 07 Horta da Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR	140
FOTOGRAFIA 08 Horta da Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR (2016) ...	140
FOTOGRAFIA 09 Sala de Aula da 3ª Série, Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR (2016)	160
FOTOGRAFIA 10 Sala dos Professores e Monitores da Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR	208
FOTOGRAFIA 11 Espaço para os livros (biblioteca) da Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR	209

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01	Total de Habitantes Campo e Cidade, Coronel Vivida - PR (2010)...	127
GRÁFICO 02	Total de Habitantes do Município – Mulheres e Homens, Coronel Vivida – PR (2010).....	127
GRÁFICO 03	População Feminina e Masculina, Campo/Cidade - Coronel Vivida – PR (2010)	128
GRÁFICO 04	População Feminina e Masculina, Campo/Cidade – Coronel Vivida, PR (2010)	132
GRÁFICO 05	População Feminina e Masculina, Campo/Cidade distribuída em grupos de faixas etárias – Coronel Vivida - PR (2010).....	133
GRÁFICO 06	Produção Agrícola – Áreas colhidas de maior produtividade (em hectares), Coronel Vivida - PR (2014)	134
GRÁFICO 07	Total de Jovens de ambos os sexos frequentando a Casa Familiar Rural de Coronel Vivida - PR (2016).....	153
GRÁFICO 08	Total de Jovens de ambos os sexos morando no campo e na cidade ...	153

LISTA DE MAPAS

MAPA 01 Expansão dos CEFFAs no mundo	72
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 Marcos Normativos da Educação do Campo	50
QUADRO 02 Educação do Campo no Estado do Paraná – Articulações e Instruções normativas.....	60
QUADRO 03 Sequência de Alternância ou Unidade de Formação.....	78
QUADRO 04 Representação dos Espaços-Tempos	79
QUADRO 05 Representação do Caderno da Realidade	83
QUADRO 06 Representação da Colocação em Comum..	85
QUADRO 07 Representação da Visita de Estudo ou Intervenção	86
QUADRO 08 Representação das Aulas e Cadernos Didáticos.....	87
QUADRO 09 Representação dos Exercícios	88
QUADRO 10 Representação das Avaliações.....	90
QUADRO 11 Representação do Plano de Formação.....	93
QUADRO 12 Os Quatro Pilares dos CEFFAs	99

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 O Processo da Alternância partindo dos Três Tempos	77
TABELA 02 Matriz Curricular do Curso Técnico em Alimentos – Casa Familiar Rural de Coronel Vivida - PR.....	141
TABELA 03 Graduação Professores/Monitores e Disciplinas que ministram aulas – Casa Familiar Rural (2016).....	145
TABELA 04 Número de Matrículas por Série – Casa Familiar Rural – 2012, 2013, 2014, 2015, 2016	146

LISTA DE SIGLAS

AIMFR – Associação Internacional das Casas Familiares Rurais
ARCAFAR/SUL – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
ASSOCELVI - Associação dos Servidores Públicos do Município de Coronel Vivida
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Conselho Estadual de Educação Básica do Paraná
CEC – Coordenação da Educação do Campo
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância
CFRs – Casas Familiares Rurais
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
DEDI – Departamento da Diversidade
DIPLAN – Diretoria de Planejamento
ECORs – Escolas Comunitárias Rurais
EFAs - Escolas Famílias Agrícolas
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENERA – Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEP - Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
ITERRA - Instituto de capacitação e pesquisa da reforma agrária
JAA – Jovem Agricultor Aprendiz
JAC – Juventude Agrária Católica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação

MEB – Movimento de Educação de Base

MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MFRs – Maisons Familiaes Rurales

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NRE – Núcleo Regional de Educação

ONG – Organização Não – Governamental

PA – Pedagogia da Alternância

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB – Produto Interno Bruto

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária

PPA – Plano Plurianual

PPJ – Projeto Profissional do Jovem

PPVJ – Projeto Profissional de Vida do Jovem

PROCAMPO – Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONERA – Programa Nacional de Educação Básica nas Escolas do Campo

PT – Partido dos Trabalhadores

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEED / PR – Secretaria da Educação do Estado do Paraná

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SESU – Secretaria de Educação Superior

SUDE – Superintendência de Desenvolvimento Educacional

SUED – Superintendência de Educação

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNB – Universidade de Brasília

UNEFAB - União das Escolas Agrícolas do Brasil

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNMFRs - Union Nationale de las Maisons Familiares Rurales

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	27
1.1 A Educação Rural no Brasil	27
1.2 A Emergência da Educação do Campo	39
1.3 Educação do Campo: Princípios Gerais	49
1.4 Articulações e Instruções Normativas Paranaenses.....	60
CAPÍTULO II A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CONTEXTO DAS CASAS FAMILIARES RURAIS	67
2.1 Histórico da Casa Familiar Rural – Uma visita à França	66
2.2 Casa Familiar Rural: Surgimento no Brasil e no Paraná.....	72
2.3 A proposta de Formação em Alternância – Finalidades e Princípios.....	75
2.4 A Gestão dos Centros de Formação por Alternância	92
2.5 O Surgimento das Casas Familiares Rurais no Paraná.....	102
CAPÍTULO III A CASA FAMILIAR RURAL DE CORONEL VÍVIDA – PR: AVANÇOS, LIMITES E DESAFIOS.....	126
3.1 Coronel Vívda – PR: Breve enunciado	126
3.1.1 Casa Familiar Rural de Coronel Vívda	135
3.1.2 Os Jovens da Casa Familiar Rural de Coronel Vívda	152
3.1.3 Os sujeitos da Pesquisa.....	158
3.1.4 Adentrando a Casa.....	160
3.1.5 O que Contam os Jovens, sobre sua Formação	180
3.1.6 O que dizem os Familiares, sobre a Formação dos Jovens	187
3.2 Avanços, Limites e Desafios da Casa Familiar Rural	206

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	216
REFERÊNCIAS.....	225

INTRODUÇÃO

Lançar-se a caminho da pesquisa e dedicar-se em transpor o superficialismo do entendimento na instigante e constante procura pela construção do saber científico¹. Passo a passo, parágrafo a parágrafo, eis o delineamento das tentativas e equívocos, tentativas e acertos na jornada contínua de quem se dispôs a atravessar a orla.

Considerando que a tomada de decisão para debruçar-se em estudo sobre determinado objeto não ocorre de maneira espontânea, mas resulta de interesses e situações determinadas pela inserção social do pesquisador (GOLDENBERG, 2004), a intencionalidade na realização desta pesquisa surge ainda, durante o interstício 2012 – 2014, enquanto aluna do curso de especialização em Educação do Campo proporcionado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Neste período, meu trabalho como professora pedagoga em um colégio situado na área central do município de Itapejara D'Oeste – PR em que parte considerável dos alunos de Ensino Médio provinha do meio rural, me permitiu observar a dinâmica realizada por eles ao saírem das comunidades interioranas onde moravam deslocando-se até a zona urbana em busca da continuidade de sua formação. Essa constatação ocasionou um exercício pessoal de resgate às minhas raízes do tempo em que fui estudante no campo, fazendo surgir o interesse em desenvolver um estudo relacionado à formação para a juventude procedente do meio rural.

Esse retorno ao meu passado fez-me refletir sobre os motivos que exerceram influência para minha saída do campo, causando o interesse em conhecer que formações específicas são oportunizadas atualmente para os jovens camponeses no município onde moro. Nesse sentido, constatei que a única formação que afirmava ser destinada aos jovens oriundos do campo era a Casa Familiar Rural, por conta de sua prática tendo como preceito a Pedagogia da Alternância.

Desta maneira, surgiu minha aproximação inicial com a Casa Familiar Rural de Coronel Vivida onde desenvolvemos a pesquisa intitulada “A perspectiva do jovem alternante da Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR em relação ao sistema da Alternância – facilidades e dificuldades” tendo como sujeitos os jovens formandos do ano de 2014. Identificamos, dentre outras situações um conhecimento simplificado relacionado à formação oferecida pela Casa Familiar Rural, onde os jovens, na grande

¹O conhecimento científico é produzido pela investigação científica, tendo origem nos seus procedimentos de verificação baseados na metodologia científica. É um conhecimento objetivo, metódico, passível de demonstração e comprovação. Contudo, apresenta um caráter provisório, podendo ser continuamente testado, enriquecido e reformulado (FONSECA, 2002).

maioria, definiam ser a Alternância uma educação em que uma semana ficavam na escola e na semana seguinte em casa, com a família. Verificamos que a maioria pretendia sair do campo após a conclusão do Curso, e que alguns não colocavam em prática os conteúdos vistos na Casa por falta de estrutura, por morarem na zona urbana ou, ainda, por conta de atritos de ideias com os pais.

Diante dos resultados obtidos, novas inquietações surgiram demonstrando o quanto ainda havia para ser investigado sobre a proposta da Alternância proporcionada pela Casa Familiar Rural: que motivos influenciariam a saída dos jovens das propriedades no campo? Como acontecia a participação dos familiares, sobretudo dos pais dos alternantes na prática em sua propriedade? De que modo a PA contribuiria com os jovens e suas famílias moradores do campo e fora dele? A PA é organizada de maneira condizente com a educação do campo?

Esses questionamentos incentivaram-me a procura por uma maior compreensão deste fenômeno, cuja finalidade, de acordo com Gimonet (2007), um de seus precursores, é a formação integral dos jovens, sua orientação e inserção socioprofissional e sua contribuição para o desenvolvimento da comunidade.

Deste modo, com essa pesquisa de mestrado, pertencente ao Programa de Pós – Graduação em Educação, concentrada na área de Educação, Linha de Pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, pretendemos estender nosso entendimento sobre esta proposta de formação para os filhos de agricultores, analisando a prática da PA na CFR de Coronel Vivida, observando como desenvolvem os conhecimentos adquiridos na propriedade familiar e qual o envolvimento da família neste processo, verificando se as ações da CFR aproximam-se dos objetivos e intencionalidades da educação do campo, buscando-se a compreensão dos possíveis avanços, limites e desafios que os jovens e suas famílias se deparam no desenvolvimento desses conhecimentos apreendidos em virtude da PA, durante as aulas na Casa Familiar Rural, observações, estágios, visitas e reflexões, dentre outras situações articuladoras do espaço-tempo almejadas por esta prática.

Em levantamento feito sobre pesquisas desenvolvidas nos últimos cinco anos, especificamente relacionadas à PA e à Casa Familiar Rural no município de Coronel Vivida – PR, verificamos nas fontes encontradas que não haviam trabalhos acadêmicos necessariamente dispostos em analisar a prática da PA na Casa Familiar Rural de

Coronel Vivida, sobretudo com os objetivos a que nos dispusemos, o que viabilizou a realização do estudo².

Feito isso, o momento seguinte foi o de decidir quem seriam, portanto, os sujeitos dessa pesquisa, e optamos em desenvolvê-la com os jovens matriculados na terceira série do curso Técnico em Alimentos no período letivo de 2016, por frequentarem há mais tempo a Casa Familiar Rural, estando por um período significativo envolvidos com a PA. Dentre os onze alunos, desenvolvemos nosso trabalho com oito considerando alguns fatores, a saber: optamos por ouvir todos³ os jovens que moram no campo a fim de apreciar suas experiências na propriedade da família em virtude de ser esse um dos preceitos da PA; escolhemos também quatro, dos seis jovens que moram na zona urbana para igualmente ouvi-los e saber suas ponderações e observações relacionadas à sua experiência enquanto alternantes; e dentre esses, por serem minoria, consideramos oportuno ouvir as duas jovens que estudam na Casa na terceira série, e saber delas como está sendo essa dinâmica enquanto alternantes.

² No levantamento bibliográfico, encontramos nos últimos 05 (cinco) anos, 10 (dez) dissertações e 01(uma) tese de doutorado que versam sobre a Pedagogia da Alternância e as Casas Familiares Rurais do Estado do Paraná. Dentre esses, 06 (seis) dissertações são consideradas relevantes para a pesquisa, por focar estritamente a Pedagogia da Alternância e as Casas Familiares Rurais do Sudoeste do Estado do Paraná.

O primeiro estudo que elencamos foi o produzido por Raquel Mendes do Carmo em 2010, sua pesquisa objetivou analisar sobre a permanência dos jovens agricultores no campo, através de sua qualificação, tendo como instrumento viabilizador deste processo a Casa Familiar Rural do município de Cândói / PR. O segundo trabalho, desenvolvido por Glademir Alves Trindade (2010), analisou a relação que se estabelece entre o trabalho e a educação na Pedagogia da Alternância adotada pelas Casas Familiares Rurais, buscando identificar qual a concepção que fundamenta a formação nas escolas que adotam a alternância, e se esta possibilita uma real conexão entre o trabalho e o conteúdo de ensino.

A terceira pesquisa, desenvolvida por Graziela Scopel Borges (2012) trata sobre a identificação e análise das práticas pedagógicas da Pedagogia da Alternância desenvolvidas nas Casas Familiares Rurais dos municípios de Coronel Vivida, Chopinzinho e Manfrinópolis / PR, que contribuem na formação do protagonismo juvenil rural. Também realizou uma caracterização dos jovens alternantes dessas três Casas Familiares Rurais, tendo-os como sujeitos selecionados para participar de sua pesquisa.

O quarto trabalho produzido por Cilmaria Cristina dos Santos (2013) pretendeu analisar e compreender como se efetivam as relações entre família e escola, no contexto de duas instituições de ensino que utilizam o método da Pedagogia da Alternância, a saber, as Casas Familiares dos municípios de Cândói e Rio Bonito do Iguaçu/ PR.

O quinto estudo elaborado por Ivonete Terezinha Tremea Plein (2013) investigou as possibilidades e limitações do ensino através da Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais no Sudoeste do Paraná. A pesquisa envolveu um total de catorze municípios, a saber: Bom Jesus do Sul, Capanema, Dois Vizinhos, Enéas Marques, Francisco Beltrão, Manfrinópolis, Marmeleiro, Nova Prata do Iguaçu, Pato Branco, Pérola d'Oeste, Realeza, Santa Izabel do Oeste, Santo Antônio do Sudoeste e São Jorge d'Oeste e teve como objetivos saber de que forma ocorre o ensino dentro da Pedagogia da Alternância, e de que modo esta contribui para a formação dos jovens agricultores.

O sexto e último estudo elaborado por Fabiana Sinhoratti (2015) buscou entender qual a contribuição que a Pedagogia da Alternância ofertada nas Casas Familiares Rurais dos municípios de Francisco Beltrão, Enéas Marques e Pérola do Oeste / PR proporcionou aos jovens egressos na continuidade do seu processo formativo.

³A terceira série do curso de Técnico em Alimentos conta com cinco alternantes que moram no interior, entretanto, um deles decidiu por não colaborar com a pesquisa por motivos não esclarecidos.

Outro fator decisivo foi a aceitação desses jovens em participar desta construção, juntamente com suas famílias que nos receberam sem hesitação, oferecendo contribuições valorosas para o desenvolvimento deste trabalho. Entre os oito alternantes e sete famílias⁴ - precisamente pais e mães, que aceitaram colaborar com o desenvolvimento desta pesquisa foram ouvidos um total de dezoito pessoas⁵.

Como aporte à pesquisa, recorreremos a Leis, Decretos e Normativas com o propósito de melhor compreendermos o cadenciado avanço da educação oferecida aos povos do campo e as aspirações que levaram o Estado a aceitar o início das CFRs no Paraná.

Para o desenvolvimento deste trabalho, assumimos a concepção materialista histórico dialética, que considera homens e mulheres enquanto seres sociais e históricos, mediados e determinados pela conjuntura econômica, política e cultural, sendo eles os sujeitos transformadores de cada um desses elementos. Neste sentido, “o método constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (FRIGOTTO, 2000, p. 77).

Quando é adotada a perspectiva materialista histórico-dialética, o desenvolvimento da humanidade é analisado como um processo histórico contraditório, heterogêneo, que se realiza por meio das concretas relações sociais de denominação que têm caracterizado a história humana até aqui. (DUARTE, 2012, p. 39).

Tendo em vista que o materialismo histórico dialético possibilita superar historicamente os ideais mecanicistas e idealistas por meio da compreensão da materialidade das ideias, e a força dessas ideias materiais na reprodução social, consideraremos a materialidade social desses sujeitos, levando em conta seus determinantes econômicos, culturais e históricos, sua complexidade e contradições evidenciadas em suas relações sociais, tendo clareza de que para este método não basta à análise minuciosa de determinada realidade, ele nos desafia no sentido de transformá-la, tal como descreve Frigotto (1991, p. 79):

(...) ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. Há,

⁴São um total de sete e não oito famílias, pelo fato de dois jovens alternantes serem irmãos.

⁵Todos os participantes estavam cientes dos objetivos da pesquisa. Os jovens alternantes menores de idade, os jovens maiores de idade, e os responsáveis pelos jovens menores de idade, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a participação e colaboração de seus filhos e a sua, com a pesquisa. As entrevistas com questões semiestruturadas variavam quanto ao tempo de duração, com média de 16 a 30 minutos cada uma.

pois, tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento “novo”, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação. (FRIGOTTO, 2000, p. 79).

Para o desenvolvimento de nosso trabalho de campo, adotamos a metodologia do estudo de caso, que:

(...) não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um *todo*, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social. (GOLDENBERG, 2004, p. 33-34).

Para a coleta de dados, nos amparamos nas entrevistas semiestruturadas com os jovens e seus familiares, a fim de observar e reconhecer aspectos elementares para o seguimento de nossa pesquisa, tais como as famílias moradoras no campo e na cidade, o que entendem como sendo a PA, se observam ou não diferenças entre as aulas e a funcionalidade da CFR de Coronel Vivida e as outras escolas do município. Buscamos, também, entender a rotina dos jovens alternantes na Casa Familiar, e no caso de residirem no campo, como acontece a divisão do trabalho na propriedade rural e as tomadas de decisões, entre outros aspectos relevantes que consideramos essenciais para nossa análise.

Conversas informais, questionário com perguntas objetivas para identificar o aspecto geral dos alternantes da CFR deste período de 2016, visitas à CFR, à escola base, às três residências urbanas e às quatro propriedades no campo - moradia dos jovens e suas famílias, sujeitos desta pesquisa.

O estudo desenvolveu-se ao longo de três capítulos, que na condição de mediadores um do outro foram integrados de modo que a dissertação fosse configurando-se, podendo ser assim apresentada:

No *primeiro capítulo* realizamos a contextualização histórica da trajetória da educação rural e do campo brasileira, constatando que anterior à década de 1930 não havia políticas referentes à educação para o meio rural que viabilizassem a formação dos trabalhadores, tendo em vista o entendimento de que o trabalho desenvolvido no campo com suas características predominantemente rudimentares não carecia de qualificação. A partir de 1930, com o crescimento significativo do êxodo rural, elevou-se o número de marginalizados na zona urbana, tendo em conta o despreparo destes

trabalhadores para assumir empregos nas indústrias. Surgem, nesse contexto, políticas de Estado com o objetivo de conter o êxodo rural, a fim de reduzir a incidência de marginalizados nos centros urbanos.

No período de 1940 a 1950, o contexto econômico sofre significativas transformações modernizando-se devido à industrialização, o que desencadeia mudanças no processo de produção também no campo, que passa a utilizar novas tecnologias visando o aumento de produtividade, o que demandava dos agricultores condições financeiras para os necessários investimentos, perpetuando-se, portanto, as situações de desigualdade no meio rural, que diante do crescimento da mecanização e monocultura torna os pequenos agricultores subalternos dos grandes latifúndios, o que servia de estímulo para que abandonassem o campo.

Realizamos um apanhado geral das leis que regeram a educação rural a partir da Constituição de 1934 até a Lei de Diretrizes e Bases de 1971. Em seguida, fizemos menção ao surgimento da educação popular no período de 1960 que iniciou-se por meio do Decreto Nº50.370, um movimento de conscientização e politização das massas populares, que inspirando-se em propostas libertadoras como as de Paulo Freire culminou no surgimento de movimentos populares, que ao final de 1970 e parte dos anos 1980, ganhou força contribuindo decisivamente para a conquista de direitos sociais instaurados na Constituição de 1988.

Entretanto, nos anos de 1990 políticas neoliberais ganharam espaço e os movimentos sociais foram enfraquecidos, dando lugar ao surgimento de entidades como as ONGs. Essa reestruturação política e econômica modificou também as estruturas escolares que, até 1970, tinham por objetivo capacitar mão de obra para garantir a competitividade das empresas, e após 1990 passaram a oportunizar que cada sujeito desenvolvesse capacidades e competências para melhor colocar-se no mercado de trabalho.

Neste contexto, ao final da década de 1990, trabalhadores do campo e movimentos sociais, sobretudo o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, passam a reivindicar uma educação para o campo voltada aos interesses e necessidades dos povos do campo, contrariamente à educação rural instituída de acordo com os preceitos e interesses capitalistas.

Produzido este apanhado, passamos a discorrer sobre a educação do campo no Brasil, através de Conferências e marcos normativos para a educação do campo a contar do ano de 1996 até o período de 2014, buscando constante apoio para melhor compreensão em autores como Caldart (2005), Nascimento (2009) e Saviani (2011).

Consideramos oportuno observar a redução da quantidade de escolas brasileiras no campo entre os anos de 2010 e 2015. Contextualizamos a influência neoliberal no Estado do Paraná tratando em seguida as articulações e normativas paranaenses relacionadas à educação do campo, finalizando em seguida com alguns dados sobre as escolas do campo paranaenses que tiveram redução no número de matrículas municipais, em contrapartida um acréscimo à quantidade de alunos matriculados na esfera estadual, entre o período de 2000-2013.

No *segundo capítulo* trouxemos o histórico da PA e da CFR partindo de seu início na França em 1935, até o surgimento no Brasil em 1968, no Estado do Espírito Santo com as EFAs inspiradas no modelo italiano de Alternância, e posteriormente no Paraná no ano de 1988, no município de Barracão, a abertura da primeira CFR inspirada no modelo francês. Verificamos que, atualmente no Brasil, há um total de 263 CEFFAs⁶ distribuídas em 20 Estados: 145 EFAs e 118 CFRs, sendo 71 localizadas no Sul, e as outras 47 nas regiões Norte e Nordeste. No Paraná, são 40 Casas Familiares Rurais⁷, dessas, 17 estão distribuídas na região Sudoeste do Estado.

Na sequência, realizamos a contextualização sobre a proposta da formação em Alternância que de acordo com autores como Gimonet (2007) possui por finalidades a *Formação integral* do jovem, sua orientação e inserção socioprofissional e a *Contribuição ao desenvolvimento local*.

Posteriormente, tratamos sobre o surgimento da CFR no Paraná definida por seus idealizadores como uma proposta tendo como parâmetro a formação integral e integradora dedicada aos jovens que vivem no campo, resultado de uma parceria entre o poder público municipal e estadual, contando ainda com convênios estabelecidos pela associação com empresas privadas (COLOSSI; ESTEVAM, 2003).

Feito isso, desenvolvemos uma discussão relacionada à Casa Familiar Rural ser ou não uma educação do campo fundamentando nossas constatações em teóricos como Caldart (2003; 2012), Arroyo (2005), Molina (2006; 2015) e Ribeiro (2013) estabelecendo análise com o que dizem precursores e estudiosos da PA como Gimonet (2007), Marriródriga (2007) e Calvo (2009).

⁶ “Centro Educativo Familiar de Formação em Alternância é uma nomenclatura criada no Brasil em 2001, para representar a diversidade de experiências que adotam o sistema pedagógico da alternância, tais como: Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs), Escolas Comunitárias Rurais (ECORs). Em 2010, o IX Congresso Mundial da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR), realizado em Lima, Peru, aprovou o termo CEFFA em seu estatuto social com o objetivo de abrigar sob esse nome a diversidade das experiências em todo o mundo”. (BORGES, 2012. A Pedagogia da alternância praticada pelos CEFFAs. In: ANTUNES_ROCHA et al. Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, comunidade e movimentos sociais. 2012, p. 38).

⁷Notícia vinculada em 21 dez. 2015, intitulada “CONVÊNIO com Casas Familiares Rurais será mantido em 2016”.

No *terceiro capítulo* apresentamos o município de Coronel Vivida – PR com o intuito de contextualizar os leitores sobre a localização de nosso estudo de caso, para, em seguida, desenvolvermos um breve histórico da CFR, sua localização e estruturação. Expusemos o curso ofertado trazendo elementos como a matriz curricular, calendário escolar, quantidade de alternantes e convênios. Por meio de abreviado questionário, nos inteiramos sobre a representação geral dos jovens alternantes da Casa neste ano letivo de 2016, para em seguida relatarmos especificamente quem são os jovens sujeitos desta pesquisa e suas respectivas famílias.

Em seguida, fizemos um relato sucinto sobre a maneira como transcorre a rotina na Casa Familiar Rural no que tange ao desenvolvimento das atividades diárias ao longo da semana, como os Planos de Estudo, Visitas Técnicas, Visitas Domiciliares e o Projeto de Vida, exercendo uma análise relacionada com o que dizem alguns estudiosos da PA sobre cada um desses instrumentos pedagógicos.

Posteriormente, consideramos alguns apontamentos dos jovens alternantes e de seus familiares referentes à Casa Familiar Rural e à formação do curso Técnico em Alimentos, elencando alguns pontos elementares relacionados às impressões de ambos os grupos, condizentes à formação pessoal e profissional dos jovens, e possíveis conjecturas, assentimentos ou contestações relacionadas à experiência destes e de suas famílias, considerando a proposta articuladora e integradora da PA.

Dando seguimento, procuramos apreender o que pais e mães, moradores no campo e cidade anseiam para o futuro próximo de seus filhos e filhas: sua continuidade no meio rural e urbano, ou a possível migração de um ao outro. No momento seguinte, nos dedicamos à compreensão da relação dos alternantes com o campo, sobretudo dos jovens moradores no meio rural, buscando entendimento sobre os principais motivos que os fariam permanecer ou não, no campo. As análises das entrevistas nos conduziram para as respostas tanto dos jovens quanto dos familiares.

Finalmente, tendo em vista as observações, constatações, análises e compreensões imputadas durante a trajetória da dissertação aqui apresentada, através de auxílio em Leis, teóricos e estudiosos – alguns anteriormente citados, e considerando o conteúdo balizador das entrevistas concedidas pelos jovens e seus familiares, nos dispusemos ao exercício desafiador de discorrermos, por fim, sobre prováveis inferências limitadoras e desafiadoras da Casa Familiar Rural bem como possíveis elementos de avanço desta escola formadora, tendo por método a PA.

Nas *considerações finais*, nos designamos em discorrer sobre os principais resultados dessa pesquisa por nós entendidos como significativos e fundamentais para a

compreensão das intenções que nos instigaram em direção aos caminhos tênues, porém compensadores de quem se lançou para além da encosta, mantendo a ciência e clareza de que as considerações e hipóteses alcançadas podem servir de apontamentos para novos caminhos e outros desafios a serem percorridos.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A burguesia submeteu o campo à cidade. Aglomerou as populações, centralizou os meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos. A sociedade burguesa moderna não suplantou os velhos antagonismos de classe. Ela colocou no lugar novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta. (MARX; ENGELS, 1999, p. 08 - 20 {excertos}).

1.1 A Educação Rural no Brasil

Na trajetória histórica que referencia a população rural, a ênfase é dada a uma concepção de pessoas com necessidades assistenciais a serem supridas e atendidas, contextualizando o espaço rural nos documentos oficiais como lugar de atraso. Caracterizado como um local para onde se reportavam políticas compensatórias, ali crescia a dinâmica da exploração capitalista, prática de escravidão, exclusão social e exploração dos mais fracos, na defesa de que o rural é um lugar decadente (ZANCANELLA, 2011).

Conforme Leite (2002), embora no período republicano não tenha existido uma política educacional proposta à população rural, ocorreu uma concentração de esforços políticos voltados à educação rural quando o movimento migratório interno se intensificou nos anos de 1910 e 1920. Embora a educação rural fosse abordada desde 1910, foi somente a partir da Revolução de 1930, no Governo de Vargas, que ganhou destaque.

Anterior à década de 1930, considerando o contexto social e econômico brasileiro em que o predomínio estava na colonização, prática da escravidão, nos latifúndios e na produção extrativista e agrícola voltada para a exportação, percebe-se a ausência de políticas públicas para a formação e qualificação dos trabalhadores do campo, que através do regime de exploração de sua mão de obra e da terra, supriam as necessidades econômicas do país contribuindo com a classe hegemônica, detentora das terras, do material humano e do poder econômico.

Neste mesmo período, a educação urbana, predominantemente a única opção de formação para a população, também sofria pela insuficiência de vagas e estruturas precárias. É válido salientar que muito embora a formação no campo não fosse ainda

objeto de discussão, as escolas nas cidades careciam de melhorias e igualmente mais investimentos por parte das políticas públicas. Ou seja, a insuficiência que acometia o meio rural, era fortemente sentida nas zonas urbanas do país (MONTALVÃO, 2011).

No que tange à educação do campo, Furtado (2004, p. 67) evidencia que:

O sistema de educação implementado no Brasil é fortemente marcado pelo modelo excludente de desenvolvimento do campo brasileiro. Durante séculos serviu à classe dominante, sendo inacessível para grande parte da população rural, principalmente pela concepção vigente de que para desenvolver o trabalho agrícola não seria necessário o letramento. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, os indígenas, os negros e os trabalhadores rurais prescindiam do aprendizado da leitura e da escrita.

Para Furtado, o trabalho rural, até então desenvolvido de modo rudimentar, inviabilizava a formação escolar o tornando dispensável e desnecessário, uma vez que para realizá-lo não havia necessidade do domínio de questões básicas, como a leitura e a escrita, condições primordiais para o desenvolvimento das pessoas enquanto sujeitos humanos e sociais.

Deste modo, a incorporação na sociedade, dos sujeitos do campo, se resumia em receber e acatar ordens, e por meio de condições precárias desenvolverem as tarefas a que eram submetidos, visando garantir sua sobrevivência e a lucratividade de seus patrões, alimentando um ciclo ininterrupto onde poucos possuíam o domínio da terra, e, do material humano, e, muitos se encontravam na condição de exploração e expropriação, sem direito a condições dignas de existência e de resistência, pois não compreendiam ou possuíam o conhecimento como causa de luta, transformação, e libertação.

A partir de 1930, ocorreram mudanças educacionais significativas para as populações do campo, nesse período se consolidou a corrente de pensamento denominada de ruralismo pedagógico. Segundo Zancanella (2011), o ruralismo pedagógico surgiu nas políticas de Estado, com a intenção de manter o trabalhador no campo; porém, nas mudanças educacionais não se concretizou. Essa proposta está preocupada com o êxodo rural, em evitar ou reduzir a incidência de periferias nas grandes cidades.

Na década de 1930, foram criados, no Brasil, o Ministério da Educação e Saúde, e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Para a década de 1940, foram instituídos em âmbito internacional o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), entre outros. Em ambas as décadas ocorreram o início e

desenvolvimento da industrialização, vista como oportunidade para passar de um país agroexportador dependente do mercado internacional, a uma força no mercado industrial.

Na política de desenvolvimento industrial, o país se deparou com problemas e conflitos; os avanços da indústria promoveram um elevado processo de urbanização que originou significativo abandono das propriedades rurais pelos trabalhadores buscando realizar o sonho de uma vida melhor na cidade, desencadeando graves problemas sociais.

Durante as migrações, evidenciou-se a falta de qualificação e especialização. Os resultados indicaram trabalhadores rurais marginalizados pela ausência de formação e de escolarização, de modo que:

Expulsos do campo, um verdadeiro contingente de trabalhadores rurais foi constituindo-se nas periferias das grandes cidades brasileiras, como uma massa de trabalhadores mal-empregados subempregados e desempregados compondo o dramático quadro social, marcado por profundas desigualdades. (FURTADO, 2004, p. 48).

O processo de modernização⁸ da agricultura no Brasil teve origem na década de 1950 com as importações de meios de produção mais avançados. No entanto, é só na década de 1960 que esse processo concretiza-se, com a implantação no país de um setor industrial voltado para a produção de equipamentos e insumos para a agricultura.

Assim, pretendia-se passar de uma agricultura tradicional, totalmente dependente da natureza e praticada por meio de técnicas rudimentares, para uma agricultura mecanizada.

Tendo em vista que a partir das décadas de 1940 e 1950, o contexto econômico sofreu alterações modernizando-se com a industrialização, os grandes proprietários de terras precisaram se adequar ao novo cenário econômico, buscando adequar-se aos padrões capitalistas, que passava a investir na indústria, fazendo com que o campo sofresse grandes mudanças no seu processo produtivo, substituindo um modelo de produção em forma de campesinato, por um processo visível de modernização quanto ao modo de trabalho, fazendo uso de máquinas, tecnologias e insumos, consequentemente fortalecendo ainda mais os latifúndios.

⁸O processo de modernização do campo brasileiro ocorreu de maneira conservadora, pois se efetuou por meio da apropriação e concentração de terras e não com uma efetiva democratização social e econômica do acesso a terra e às reais condições sociais e tecnológicas de trabalho com a terra. Neste sentido, ocorreu a modernização tecnológica da agricultura em um viés capitalista, seguindo um modelo importado de agronegócio sem que ocorresse, anteriormente a isso, a modernização estrutural do campo. (BRANDÃO, 2007).

Para acompanhar essas mudanças era necessário ter condições financeiras para aquisição de produtos, bem como um mínimo conhecimento técnico de como operá-los, o que colaborou para que as relações de desigualdade se mantivessem, cabendo aos grandes latifundiários a gestão do que deveria ser feito e aos seus empregados a operação do que lhes era imputado.

A partir dessa transição, passa a ocorrer por parte dos governos, um estímulo constante em relação à prática da monocultura e mecanização, entendendo esses elementos como sendo modelos positivos de uma agricultura moderna e racional, acreditando que isso contribuiria para o crescimento econômico do país. A partir de então, a economia do país passou a ter como foco principal a industrialização, com sua produção basicamente voltada para a exportação e consumo. Deste modo, os pequenos produtores tornam-se suscetíveis a subalternidade dos grandes proprietários, ficando em segundo plano na formulação de políticas públicas de educação para a população rural.

Com isso, os trabalhadores do campo, proprietários de pouca ou nenhuma terra, sem condições para a continuidade de seu trabalho, encontrando-se na condição de excluídos, migraram para as cidades, reforçando o quadro de desigualdade, uma vez que grande parcela destes trabalhadores instalou-se nas periferias das cidades na condição de empregados, subempregados, ou sem trabalho, demonstrando, um novo e preocupante quadro social, consequência do predomínio da desigualdade, resultando em cidades inchadas, e uma população por vezes ignorada.

Para Furtado (2004, p. 05):

O setor rural fica esquecido pelas políticas públicas e dentro dele a escola do campo, porque se dizia que não iria resistir a forte urbanização (...) como se ele tivesse perdido toda consistência histórica e social, como se o fim do "rural" fosse um resultado normal, previsível e mesmo desejável da modernização da sociedade. Assim, cai numa espécie de ostracismo que parecia indicar que os problemas da educação do campo/meio rural não existiriam mais porque o próprio conceito de população rural estava fadado a desaparecer.

De acordo com o documento elaborado e encaminhado pela CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura), contendo sugestões referentes às Propostas de Diretrizes Operacionais para a Educação Rural no Brasil⁹, a partir de 1930 implantou-se em nosso país um modelo de escola rural onde identificou-se o predomínio de três características, a saber:

⁹Documento encaminhado no dia 10 de outubro de 2001 a Ilma. Sr.^a Édla de Araújo Lira Soares, Membro do Conselho Nacional de Educação – CNE e Relatora do Parecer que aponta diretrizes operacionais para a Educação básica do campo fundamentada na obra de Whitaker e Antuniassi (1992), intitulada “Escola pública localizada na zona rural: contribuições para a sua estruturação”.

Urbanocêntrica – conteúdos desenvolvidos com base no processo de urbanização e industrialização. A zona urbana, apesar de seus problemas e limitações, aparece como superior e moderna, sugerindo que para obter sucesso e progresso é necessário sair da zona rural.

Sociocêntrica – constituída a partir das necessidades de certas classes sociais, sem considerar a cultura e organização da vida e do trabalho dos sujeitos do campo.

Etnocêntrica – ênfase no mundo ocidental industrializado, valorizando um único estilo de vida com base em uma única cultura, que compreende o modo de vida e os valores dos moradores do campo como atrasado.

Nesse contexto, aos trabalhadores rurais era apresentada a possibilidade de trocar as plantações pela indústria, buscando o sustento através do manuseio das máquinas, o que ocasionou considerável êxodo rural entre os anos de 1930 a 1950, quando aproximados dez milhões de pessoas saíram do campo, indo para as cidades (FOERSTE, 2009).

A população rural que se encontrava em maior quantidade no Brasil, diante do rumo econômico do país, diminuiu, predominando, a população urbana que desde então, não parou de crescer, “(...) o êxodo rural se intensificou e a linha da população rural cruzou a linha da população urbana, indicando a inversão de uma população baseada no rural para uma população predominantemente urbana” (GIRARDI, 2008).

Em leitura ao Parecer n. 36 de 04 de dezembro de 2001, que trata sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, texto que tem por relatora Édla de Araújo Lira Soares, é reconhecida a ausência da menção direta à educação rural nos textos constitucionais anteriores ao ano de 1934:

Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. (BRASIL, 2001, p. 03).

Ainda de acordo com o Parecer n. 36 de 04 de dezembro de 2001, não há menção quanto à educação rural nas primeiras constituições, dos anos de 1824 e 1891. Na constituição de 1824, constam apenas nos incisos XXXII e XXXIII do art.179 da Lei, a garantia da gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, e a criação de colégios e universidades.

A partir de 1930 o país começava a integrar-se no processo de urbanização e industrialização, o que fazia ascender à concepção de uma necessária modernização de

ideais no país. Deste modo, era imprescindível que ocorresse na sociedade mudança de conceitos, hábitos e costumes, uma vez que estávamos abandonando a concepção de velho e ultrapassado, para uma visão inovadora de sociedade, o que daria ao Brasil a oportunidade de igualar-se aos modelos de sociedade dos países de primeiro mundo. Neste sentido, se fazia necessário uma escola que preparasse as elites para este novo período, ao mesmo tempo em que disciplinasse a classe operária (CUNHA, 2001).

Em 1932, para contrapor-se a esse modelo de formação, e tendo por base teórica o método escolanovista de John Dewey¹⁰ é produzido o documento “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”¹¹, tendo como um de seus principais articuladores Anísio Teixeira. O Manifesto teve por objetivo estabelecer diretrizes para uma nova política nacional de educação e formação em todos os níveis e modalidades. Como pontos principais, destacam-se o reconhecimento da necessidade de uma educação pública, gratuita, obrigatória, laica e mista, bem como a responsabilização do Estado pelas condições de acesso a esta formação, o que até então era de responsabilidade das famílias.

No que se refere ao texto constitucional de 16 de julho 1934 a educação rural pela primeira vez é contemplada, no artigo 121, parágrafo 4º:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial em que se atenderá, quanto possível, ao disposto nesse artigo. Procurar-se-á fixar o homem ao campo, cuidar de sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas.

No artigo 156, parágrafo único, da Constituição de 1934, é feita alusão à formação nas zonas rurais, por meio da destinação de no mínimo vinte por cento do orçamento das cotas anuais destinadas a educação, por parte da União. “Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual”. (BRASIL, 1934). Embora ainda frágil, surge assim, em termos de lei, um aparato que possibilitaria a garantia no que diz respeito ao financiamento da educação rural.

¹⁰Filósofo norte-americano, (1859-1952). A ideia básica do pensamento do teórico sobre a educação está centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno, remetendo a uma prática docente baseada na liberdade do aluno para elaborar os próprios conhecimentos, reconhecendo que através das experiências o conhecimento é adquirido. (PEREIRA *et al*, 2009).

¹¹O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova teve por finalidade oferecer diretrizes para uma política de educação, e representou simultaneamente, um plano de ação nacional em busca da estruturação de um sistema educacional e um documento de discussão e reflexão sobre o ambiente político e social dos anos de 1920 e 1930. Pretendia traçar diretrizes de uma nova política nacional de educação e formação em todos os níveis, aspectos e modalidades. O Manifesto representava uma síntese e uma tentativa de avanço sobre propostas novas de educação. A escola pública seria comum ou única, aberta a todos sem distinção de sexo, cor ou posição social. (CAMURRA; TERUYA, 2008).

Já a Constituição de 10 de novembro de 1937, outorgada pelo governo Vargas, é marcada pela ausência dos princípios democráticos evidenciados na Constituição de 1934, tendo a retirada da garantia à gratuidade na formação, afirmando a submissão da educação às necessidades das indústrias, vinculando a educação ao mercado do trabalho (HENRIQUES *et al*, 2007). Neste mesmo ano, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, é criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de expandir o ensino e preservar a cultura do homem do campo (PARANÁ, 2006).

A Constituição Brasileira de 18 de setembro de 1946 propõe modificações para a educação. Nos artigos 166, 167 e 168 lemos respectivamente:

Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167. O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II – o ensino primário oficial é gratuito para todos, o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV – as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores. (BRASIL, 1946).

A Constituição de 1946 conferiu importância ao processo de descentralização do ensino, sem retirar a responsabilidade da União quanto ao atendimento escolar. Também vinculou recursos para as despesas com a educação e, ao contrário da Constituição anterior, assegurou a gratuidade do ensino primário.

No entanto, apesar de incrementar a formação na zona rural, transferiu para as empresas privadas, inclusive para as agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento. No que diz respeito à aprendizagem para o trabalho, estabeleceu a obrigatoriedade das empresas industriais e comerciais em ministrarem a aprendizagem aos seus trabalhadores menores, mas deixou de fora as empresas agrícolas, como podemos observar no artigo 168, parágrafo IV.

Ainda no ano de 1946, foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto n. 9.613, de 20 de agosto, cujo objetivo era preparar profissionalmente, os trabalhadores agrícolas para sua permanência no campo. Esta formação teria a finalidade de atender:

1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.
2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura. (BRASIL, 1946).

Na década de 1960, com o crescente aumento da população nas periferias das cidades, o poder público percebeu a educação rural como potencial instrumento para conter a migração das pessoas do campo para a cidade. Neste sentido, o artigo 105 da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 20 dezembro de 1961, estabelece que “os poderes públicos instituirão e ampliarão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”. Para Leineker e Abreu, (2012, p. 06):

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4024/61 (...) não houve efetiva preocupação com a educação rural e sim com a educação urbana. A responsabilidade da educação ficou a cargo dos municípios, o que leva a uma situação muito precária para o sujeito do campo, pois os municípios pequenos não tinham condições de sustentar uma educação voltada ao sujeito do campo.

Ainda no ano de 1961, o MEB (Movimento de Educação de Base), criado pelo Decreto n. 50.370 de responsabilidade da Igreja Católica, em seu segundo ano de execução, passou a atuar com objetivos não condizentes com os do governo e da igreja católica, e o que tinha por intenção alfabetizar crianças e adultos, passou a proporcionar um meio para conscientização e politização das massas populares, marcando os muitos movimentos que surgiram na década de 1960 que tinham como objetivo comum transformar as estruturas sociais, valorizando a cultura nacional e eliminando a dependência que o Brasil tinha de outros países.

Deste modo, a concepção de educação popular gradativamente assume uma conotação diferenciada daquela que prevalecera nas décadas anteriores, e inspirada em propostas libertadoras como as de Paulo Freire, que defendia sua instauração e prática nos movimentos populares, passava a ser “uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo, em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo”. (SAVIANI, 2011, p. 415-416).

Os movimentos que surgiram encontraram em intelectuais como Paulo Freire expressiva contribuição, uma vez que o estudioso entendia o sujeito como:

Um ser de relações que se afirma como sujeito de sua existência construída historicamente em comunhão com outros homens, o que o define como um ser dialogal e crítico. Mas essa “vocação ontológica de ser sujeito” esbarra numa realidade social que a contradiz, já que às

forças dominantes interessa manter a maioria dos homens em situação de alienação e dominação. (SAVIANI, 2011, p. 335).

Ainda na década de 1960, a Constituição Federal de 25 de janeiro de 1967, em seu artigo 170, identifica a obrigatoriedade de as empresas agrícolas e industriais oferecerem a formação primária gratuita de seus empregados e de seus filhos. Ao mesmo tempo, como nas Constituições de 1937 e 1946, estabelecia que apenas as empresas comerciais e industriais, excluindo-se, portanto, as agrícolas, estavam obrigadas a oferecer formação para seus trabalhadores com idade inferior aos dezoito anos.

Até o período de 1970, prevalecia o conceito de que a zona urbana era sinônimo de modernidade, enquanto que o meio rural era tido como um lugar de atraso. Em grande parte das regiões brasileiras a estrutura das escolas rurais eram extremamente precárias. Na falta de escolas construídas, as famílias e comunidade responsabilizavam-se em organizar o local onde a escola funcionaria, fosse por meio de locais improvisados, ou mesmo na construção de escolas.

Durante muito tempo, a educação no meio rural foi marcada pela falta de um sistema de educação próprio, com diretrizes políticas e pedagógicas específicas, sendo tratada pelo Estado com políticas de compensação por meio de projetos e programas por diversas vezes sem continuidade (FURTADO, 2004).

A Lei de Diretrizes e Bases n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, em seu artigo 5º parágrafo 2º aponta que:

A parte de formação especial de currículo: a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciarão para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (BRASIL, 1971).

O exposto evidencia o fortalecimento dos meios de produção sobre a educação escolar, colocando como função central da escola a formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação geral do sujeito. “A educação para as regiões rurais foi alvo dessa mesma compreensão utilitarista ao ser colocada a serviço da produção agrícola” (PARANÁ, 2006).

Em contrapartida a essa formação voltada à elite do país, em que era considerado importante oferecer uma educação de boa qualidade em detrimento das classes populares, para qual a formação necessária era aquela suficiente para inserção no mercado de trabalho, a educação popular ganha força.

No Brasil e em vários outros países da América Latina, no fim da década de 1970 e parte dos anos 1980, houve uma crescente atuação dos movimentos sociais populares ligados a grupos de oposição ao regime militar, inspirados na teologia da libertação, através dos movimentos de base cristã. Os movimentos sociais brasileiros das décadas de 1970 e 1980 contribuíram de maneira decisiva para a conquista de inúmeros direitos sociais, inscritos em leis na Constituição Federal de 1988 (GOHN, 2011).

A Constituição de 1988 estabeleceu a garantia dos direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso de todos os brasileiros à educação escolar, quando estabelece em seu artigo 208 que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. (BRASIL, 1988). Deste modo, a educação escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico, passível de implicações sociais e pedagógicas próprias (HENRIQUES *et al*, 2007).

Fernandes (2005) afirma que somente na Constituição de 1988, a educação é promulgada como direito de todos, o que fez surgir a expectativa de se construir uma educação realmente voltada aos interesses dos povos do campo, e define a educação como sendo:

(...) 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. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (FERNANDES, 2005, p. 141 – 142).

Fernandes ressalta o que Caldart (2005), considera enraizamento projetivo. Trata-se de preservar e promulgar a identidade dos povos do campo, para que esses possam exercer o direito a pensar e perceber o mundo partindo de sua realidade, do lugar onde vivem.

De que modo lutarão os povos do campo pelo campo, por seus direitos, suas terras e por sua educação, destituídos de sua história e cultura? De que maneira será reforçada a concepção da necessidade de não apenas haver escolas no campo, mas que sejam estas, do campo, pensadas e construídas com o auxílio das pessoas que dela diretamente farão parte. Como haverá a compreensão da essencialidade em fazer parte

do processo construtivo das escolas e do modo como essas escolas direcionarão suas práticas a esses trabalhadores, seus filhos e netos?

Se a partir dos anos 1940 as famílias deslocavam-se do campo para as cidades para sair do lugar por vezes compreendido como de atraso visando uma vida moderna, esperando trabalho, educação e dignidade, a partir dos anos 1990 as pessoas continuaram buscando o espaço urbano, em sua maioria na tentativa de encontrar trabalho e melhores condições de vida. No entanto, de acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo, sob o Parecer n. 36 de 04 de dezembro de 2001:

O campo, (...) mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. Assim focalizada, a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país (BRASIL, 2001, p. 01-02).

O conceito de campo como sendo um espaço de atraso ou então de aparente tranquilidade, romantizando um lugar por vezes caracterizado por conflitos e sofrimento evidencia o descaso do poder público com os sujeitos deste espaço.

A consequência deste descaso reflete nas condições de vida dessas pessoas aqui representadas pelos agricultores familiares, pequenos produtores¹², empregados e trabalhadores do campo, que muitas vezes além da falta de recursos financeiros para *concorrer*¹³ com os grandes proprietários de terras e com os interesses do Estado capitalista, encontram-se destituídos de uma educação que os identifique, e que contribua para uma melhor condição de vida, que não os capacite para a vida urbana, mas que apresente a eles condições de preparar-se para a luta por uma vida mais digna e solidária a partir do lugar onde se encontram.

Se na década de 1980 a relação entre a educação e os movimentos sociais se acentuou de modo ativo, elaborando e exigindo uma nova agenda de demandas públicas, contribuindo deste modo para a construção de uma nova cultura política e modificando as políticas públicas vigentes, o mesmo não ocorreu nos anos 1990. Com o

¹²De acordo com o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura (PRONAF), agricultores familiares são aqueles que exploram a terra na condição de proprietários, assentados, posseiros, arrendatários, ou parceiros, e que utilizem o trabalho direto seu e de sua família, podendo ter até dois empregados permanentes e recorrer a ajuda de terceiros quando as atividades agrícolas exigirem. Ter no mínimo 80% da renda familiar originados do trabalho na agricultura. Morar na propriedade ou em aglomerado rural ou urbano próximo. Não possuir área superior a quatro módulos fiscais. (GNOATTO, 2005).

¹³ Grifo nosso.

término do regime militar, ocorreram alterações no quadro político e novas entidades, como as ONGs ganharam notoriedade, enquanto diversos movimentos sociais perderam espaço.

Com o enfraquecimento dos sindicatos, as políticas públicas neoliberais se estabeleceram, passando a reger questões de cidadania e de participação. A educação recebe uma nova Lei de Diretrizes e Bases, mas continua sendo alvo das reformas estatais (GOHN, 2011).

A nova Lei de Diretrizes e Bases de 20 de dezembro de 1996 reconhece a necessidade de os sistemas de ensino se adequarem às peculiaridades regionais da vida no campo.

A Lei, que em seu Artigo 1º compreende que os processos de formação dos sujeitos não se restringem aos muros escolares, sendo desenvolvidos 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), em seu artigo 28º propõe medidas de adequação da escola à vida no campo, o que não fora abordado nas Leis de Diretrizes e bases anteriores:

Art. 28. Na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de formação 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).

A legislação não garante uma formação crítica e emancipatória aos povos do campo, no entanto, serve como suporte para a sua luta pela garantia de uma educação de qualidade. O artigo n. 28 da LDBEN 9394/96, é um avanço significativo em reconhecimento ao espaço do campo como um lugar com suas peculiaridades e necessidades únicas, admitindo mudanças, se necessário, para que a população local seja mais bem atendida.

A necessidade da educação do campo não se justifica apenas pelo imperativo de um currículo ou de um calendário específico, é algo mais complexo e profundo, superando a superficialidade de cumprimentos burocráticos. Mais do que adaptações, é fundamental uma política econômica e social que reconheça a necessidade de reparar a injustiça histórica do tempo em que a educação do campo não era considerada necessária pelo fato de se trabalhar com a terra, como se a terra não fosse vida, condição primordial para a existência humana.

1.2 A Emergência da Educação do Campo

Na década de 1970, anunciava-se uma reestruturação no processo de produção capitalista, ocasionando a substituição do modelo fordista pelo modelo toyotista. Se no Fordismo¹⁴ a tecnologia nas fábricas era fixa e praticava-se a racionalização do trabalho visando produzir em série e grande quantidade, com amplo estoque de mercadoria direcionada ao consumo de massa, o Toyotismo¹⁵, por sua vez, utilizava-se de tecnologia leve e flexível, por meio de máquinas operadas por trabalhadores polivalentes visando desenvolver produtos variados em menor quantidade, com o objetivo de atender a demanda de nichos específicos.

O Capitalismo passa a ser reconhecido pela prática de uma produção fragmentada e a terceirização de serviços, consequentemente diversificando o consumo, ocasionando a expansão no setor de serviços fazendo uso de tecnologias avançadas, diminuindo a necessidade de mão de obra, resultando por vezes em situações de desemprego, trabalho em situações degradantes e sem regulamentação, crescimento da terceirização e atividades ilegais e temporárias. Tudo isso implicando na perda de direitos trabalhistas, conquistados ao longo do tempo, refletindo em uma espécie contemporânea de exploração (VALENTE, 2009).

Essa mudança produtiva pautada na diversidade de produtos e maior flexibilidade por parte dos trabalhadores no sentido de polivalência modificou o papel das escolas. Até 1970, as instituições escolares deveriam oferecer à população uma formação capacitando mão de obra para a garantia da competitividade das empresas, colaborando para o crescimento econômico e social do país, e também com a renda do trabalhador, a partir deste período, predominantemente a partir de 1990, com um mercado preocupado em atender a demandas pessoais dos mais seletos grupos de modo a garantir seus interesses, satisfazendo-os enquanto consumidores, as escolas passam a enfatizar a necessidade de cada sujeito desenvolver capacidades e competências individuais para uma melhor colocação no mercado de trabalho.

¹⁴ Desenvolvido nos Estados Unidos por Henry Ford, estabelecia a divisão nítida de tarefas e a especialização de cada função da maneira padronizada. Também se buscava a automação e mecanização mais intensa. O modelo fordista defendia salários mais elevados, como recompensa pela disciplina e estabilidade da força de trabalho, e como garantia de mercado comprador para a produção em massa. OUTHWAITE, Willian; BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento social do século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

¹⁵ Desenvolvido no Japão, após a Segunda Guerra Mundial, pelo engenheiro japonês Taiichi Ohno, o sistema foi aplicado na fábrica da Toyota. Possui como algumas de suas características principais a mão de obra multifuncional e qualificada, um sistema flexível de mecanização, em que a produção é ajustada a demanda do mercado, pesquisas de mercado para adaptar os produtos às exigências dos clientes. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/economia/toyotismo.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

Neste contexto, a política econômica neoliberal passou a ser implementada no Brasil com o governo de Fernando Collor de Mello, que assumiu como presidente da república em 1990, deposto por Impeachment em setembro de 1992, sendo fortalecida posteriormente, por Fernando Henrique Cardoso, presidente da república de 1995 a 2002, favorecendo a circulação financeira, estimulando o investimento do mercado internacional, intensificando o processo de privatização e a redução da máquina estatal, induzindo a desestatização da economia, com a interferência mínima do Estado (FERRER, 2012).

Não é mais o Estado o responsável em assegurar uma formação que garanta uma vaga de emprego, esta responsabilidade passa a ser de cada indivíduo, que terá de escolher quais cursos fará, a fim de encontrar-se preparado para disputar por espaço. A educação passa a ser compreendida como um investimento individual, capaz de habilitar para a competição. Participar de cursos e capacitações variados aumenta as chances do indivíduo, mas não garante uma vaga de trabalho, pois a nova maneira com que o mercado capitalista se desenvolve não possibilita trabalho para todos:

Eis por que a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano mantém a hegemonia nos anos de 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo. A ordem econômica atual, denominada pós – fordista e pós – keynesiana¹⁶, pressupõe, ou melhor, assenta-se na exclusão (...). Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. (SAVIANI, 2011, p. 430 – 431).

Diante desta pedagogia da exclusão, cabe a cada um a busca constante por cursos na intenção de se tornar cada vez mais apto ao mercado de trabalho, entendendo-se responsáveis por seu insucesso diante da disputa por vagas. Também lhes é conferida a possibilidade de, na falta de vagas de trabalho, abrirem seu próprio negócio, realizar o voluntariado e ofertarem serviços terceirizados. E, de acordo com a pedagogia excludente, se ainda assim, com tantas oportunidades o indivíduo não se incluir no mundo do trabalho o motivo não é outro, senão as suas próprias limitações.

É o novo conceito do aprender a aprender, que inicialmente dizia respeito ao sujeito buscar conhecimentos por conta própria, para adequar-se a uma sociedade na qual cada um tinha seu lugar e cumpria uma determinada função, passando a significar a

¹⁶No sentido mais amplo, o keynesianismo é uma abordagem das questões políticas, sociais e econômicas do capitalismo avançado que torna válido o estado assumir um papel de liderança na promoção do crescimento e do bem-estar material e na regulação da sociedade civil (...). Nesse projeto, o pleno emprego ganhava prioridade como um direito dos cidadãos que não podiam ter uma empresa privada. (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996).

constante necessidade de atualizar-se, com a intenção de aumentar suas chances de emprego (SAVIANI, 2011).

Neste sentido, sucede o desenvolvimento urbano e também do campo, que pressionados pela falta de trabalho e condições de custeio para sua sobrevivência, através do incentivo capitalista passam a exercer o empreendedorismo na busca por mais lucros. São estimuladas a abertura de pequenos negócios, contrastando com as grandes empresas e as grandes propriedades rurais, evidenciando que “assim como na cidade, as populações do campo convivem com o desemprego, a precarização, intensificação e informalização do trabalho e a carência de políticas públicas”. (VENDRAMINI, 2007, p. 126).

Diante desse quadro negativo, que corroborou para o intenso êxodo rural, a partir dos anos 1990, o governo brasileiro desenvolveu programas para estimular os moradores do campo a permanecerem, e produzirem no campo, entretanto, grande parte destes benefícios que vão desde financiamentos a créditos agrícolas ficavam nas mãos dos latifundiários, por estarem mais bem organizados e melhor representados politicamente (VILHENA JÚNIOR; MOURÃO, 2012).

Essa falta, ou mesmo inexistência de políticas públicas que representassem os reais interesses e necessidades dos povos do campo, resultou em altos índices de analfabetismo, por conta de o Estado ter assumido sua responsabilidade pelas escolas urbanas, deixando a formação da população do campo à mercê de iniciativas privadas, ações comunitárias, sindicatos ou movimentos sociais.

Nessa conjuntura de contradição, os trabalhadores organizados em movimentos sociais, como o MST, propuseram um novo modelo de sociedade a partir da construção de estratégias capazes de enfraquecer e dismantelar a lógica capitalista. Este modelo tendo por base o socialismo necessitava de uma formação crítica e de transformação para os sujeitos, aliando a educação ao trabalho, de maneira a romper a dicotomia entre o trabalho manual e intelectual. “A luta de classes está no cerne dos movimentos sociais (...) são, portanto, os movimentos sociais populares os portadores do novo, do projeto popular de sociedade e de educação”. (RIBEIRO, 2013, p. 28-29).

Sob esta ótica:

No final dos anos 1990, os trabalhadores do campo e os movimentos sociais organizaram-se para discutir e reivindicar do poder público uma política educacional que atendesse às características e às necessidades do povo do campo, em contrapartida à concepção de Educação rural empregada pelo governo que seguia ao ideal capitalista da época (...). Dessa forma, a proposta da Educação do campo define-se dentro dos movimentos sociais, em especial no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Com a sua

consolidação, em 1984, houve uma preocupação por parte do movimento em saber o que fazer com as crianças assentadas e como garantir a elas uma educação adequada à realidade no assentamento. A partir dessas questões, surgiram as primeiras discussões a respeito de uma Educação do Campo. (FACCIO, 2012, p. 200 – 201).

Nesse contexto a Educação do Campo que possui uma história de lutas com a participação dos movimentos sociais, passa a ser uma questão política na esfera pública, com debates abrangendo todo o país, tendo os povos do campo maior representatividade, se fazendo ouvir como sujeitos de direitos.

O término de oito anos de governo FHC, os dez anos do Plano Real e a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002, representante do partido de esquerda PT (Partido dos Trabalhadores), criou-se a expectativa da elaboração de políticas públicas condizentes com as reais demandas da população, o que não vinha acontecendo satisfatoriamente nas políticas neoliberais.

Através do desenvolvimento de programas sociais tendo como suporte o Fome Zero, o então governo petista lançou uma estratégia nacional que cria, implementa e investe recursos financeiros e humanos em diversos programas e ações que se integram na meta comum de zerar a fome e a extrema pobreza no país, incidindo nas mudanças políticas, econômicas e sociais pelas quais o Brasil tem passado.

As iniciativas referentes à educação do campo resultaram em inúmeras discussões concernentes à construção de escolas, aliadas a um processo de construção de um projeto de desenvolvimento para o campo.

Ressaltamos a diferenciação feita por Fernandes (2005) no que está relacionado à escola no, e do campo. Para o autor a escola no campo está atrelada a um sistema de formação baseado na tradição ruralista, trazendo consigo parâmetros de domínio e imposição seja cultural, social e ideológico, enquanto que a escola do campo está atrelada especificamente aos sujeitos que vivem neste espaço, considerando e tendo por referência suas experiências.

Acrescentamos a concepção de Caldart (2005), que define o conceito de no, e do campo, da seguinte maneira: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. (CALDART, 2005, p. 149-150).

Conforme já observamos, a luta em favor da educação do campo no Brasil está inclusa nas lutas dos movimentos sociais do campo. Os trabalhadores da terra compreenderam que as questões agrárias não poderiam isolar-se da educação, tampouco

haveria como dissociar a formação desses sujeitos das outras questões por eles proclamadas a exemplo da luta contra os latifúndios.

Nesse sentido, o MST¹⁷ por ter como objetivos não somente a luta pela terra através da reforma agrária, mas também a luta por uma educação emancipatória e não instrumentalizadora se tornou no principal (mas, não o único) protagonista pedagógico na luta pela educação do campo na sociedade brasileira onde a categoria “coletivo” se faz a raiz das ações formativas do movimento social” (NASCIMENTO, 2009).

Este movimento de luta pela conquista de políticas públicas foi adquirindo mais espaço a partir do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em julho de 1997, em Brasília, promovido pelo MST, em parceria com outras entidades como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a (UnB) Universidade de Brasília.

Neste encontro foi elaborado e documentado o “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, dispondo de quatorze itens, sendo alguns:

4 – Lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade. (...)

6 – Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional. (...)

8 – Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo. (...)

10 – Entendemos que para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas. (MST, 1997).

O ENERA buscou neste encontro o reconhecimento nacional sobre a necessidade de formação para os sujeitos do campo, serviu também de inspiração para a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo realizada em julho de

¹⁷É um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira. (...) Seu processo de formação começou por meio de diferentes formas de luta pela terra, realizadas por grupos de camponeses em todo o país, com o apoio da comissão Pastoral da terra (CPT), no período de 1978 a 1983 (FERNANDES, 2012).

1998 em Luziânia – Goiás, tendo a participação do MST e das mesmas entidades presentes no I ENERA.

A I Conferência trouxe novamente a educação da população do campo para a pauta de discussão da sociedade e dos governos em suas diferentes esferas, propondo alternativas políticas e afirmando que um trabalho que realmente contemple uma Educação Básica do Campo deve estar vinculado ao processo de construção de um projeto popular, o que necessita de um novo projeto de desenvolvimento para o campo, garantindo que todos tenham acesso à educação.

Ao final da conferência foi elaborado um documento com dez compromissos e desafios assumidos pelos presentes, a saber: 1) Vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional; 2) Propor e viver novos valores culturais; 3) Valorizar as culturas do campo; 4) Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do campo; 5) Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização; 6) Formar educadoras e educadores do campo; 7) Produzir uma proposta de Educação Básica do campo; 8) Envolver as comunidades neste processo; 9) Acreditar na nossa capacidade de construir o novo; 10) Implementar as propostas de ação desta Conferência.

Em abril de 1998, ainda no governo FHC, foi criado o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que começou a ser idealizado ainda em 1997 no I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária, o (ENERA). O PRONERA é uma política pública de Educação do Campo proveniente da luta dos movimentos sociais e sindicais do campo, desenvolvida nas áreas de reforma agrária e executada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), e tem por objetivo o fortalecimento do meio rural em suas dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas.

Atende especificamente jovens e adultos assentados da reforma agrária e do crédito fundiário e também educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendem a população assentada. Os projetos educacionais do PRONERA envolvem alfabetização, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Médio profissional, Ensino Superior e Pós-graduação (CALDART *et al*, 2012).

Em abril de 2002 foi estabelecida a Resolução CNE/CEB 001, instituindo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo, sob o Parecer n. 36 de 04 de dezembro de 2001, que em seu Artigo 2º, parágrafo único, estabelece que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2001, p. 22).

Fica evidenciada nas Diretrizes Operacionais, a importância de se conceber a escola do campo como lugar que identifica e incorpora o saber de seus alunos na sua prática cotidiana, conhecendo e respeitando sua memória coletiva, bem como o diálogo entre a escola, comunidade escolar e os movimentos sociais, de modo a que todos se engajem solidariamente a objetivos que permeiam discutir as dificuldades e anseios dos povos do campo, analisando com clareza e responsabilidade as propostas e intencionalidades pedagógicas, e em como isso contribuirá para o desenvolvimento pleno de todos esses sujeitos, representados por diferentes idades, famílias, comunidades e organizações.

A escola no campo deve ser do campo, uma educação dos e para os seus sujeitos. Uma formação que aconteça com o respaldo de políticas públicas desenvolvidas a partir de sujeitos que a reivindicam e participam de modo direto na construção de um projeto que possibilita não apenas o acesso à escola, mas que contemple de modo digno, respeitando sua humanidade em suas variadas culturas, que os desperte como gente trabalhadora do campo, ultrapassando com isso o histórico da Educação Rural para o campo cuja intencionalidade por vezes é a de manter os povos do campo sujeitos a políticas de Estado atreladas a interesses não condizentes com as necessidades de seus moradores e trabalhadores, encarregadas de formar operários para o mercado.

Desta maneira propõe-se uma prática formativa que reconheça o povo do campo como sujeito das suas ações e não apenas sujeito às ações de uma educação pensada por uma elite disposta a sanar seus próprios interesses, sem importar-se em transformar uma realidade de exclusão e injustiça.

A luta por uma educação do campo condizente com os interesses e necessidades dos povos que estão e são do campo está, também, associada à luta pela mudança das condições de vida, uma vez que não é possível educar os sujeitos do campo sem modificar as condições de desumanização em que por vezes se encontram, e é através

da própria resistência contra essa condição que o processo de humanização se inicia, ou é retomado (CALDART, 2005).

Foi durante a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1998, que percebeu-se a necessidade da continuação das discussões referente à Educação do Campo, dando início à caminhada para a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, evento realizado em novembro de 2002, em Brasília, em que reuniram-se educadores e educadoras do campo, representantes dos movimentos sociais do campo, das universidades e de órgãos de governos municipais, estaduais e federal, também representantes de organizações não governamentais e outras entidades, para, em conjunto, constituírem e aprovarem o texto intitulado “Por uma Educação do Campo: Declaração 2002”.

Neste encontro, foram reafirmadas treze convicções e linhas de ação para a construção de um projeto específico por uma educação do campo, articulado a um projeto nacional de educação. Dentre as quais destacamos o item cinco:

Quando dizemos **Por Uma Educação do Campo**, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja *no* campo, mas que também seja *do* campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido. (MST, 2002, p. 04).

A educação do campo não pode resumir-se a um espaço físico onde se repassam conteúdos e informações, no entanto, a luta pela escola é uma de suas principais características, tendo em vista que os modelos vigentes de escolas do campo, por vezes tem se mostrado como parte importante de um processo de domínio e expropriação de vida, em relação aos sujeitos do campo.

Em novembro de 2003 foi apresentado o PNRA (II Plano Nacional de Reforma Agrária), durante a Conferência da Terra, em Brasília. Elaborado a partir do diálogo com diversos setores sociais, particularmente com as entidades representantes dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, o PNRA reconhece a diversidade social e cultural da população rural e suas especificidades quanto às questões de gênero, geração, raça e etnia que exigem medidas e ações próprias para a superação de toda forma de desigualdade. Reconhece, também, os direitos territoriais das comunidades rurais, e suas características econômicas e culturais.

O II Plano Nacional de Reforma Agrária busca retomar a trajetória anunciada pelo I Plano Nacional de Reforma Agrária, elaborado em 1985 como um projeto de

redemocratização do país, entendendo a reforma agrária como um caminho necessário para a transformação da estrutura agrária brasileira, democratizando o acesso à terra, impulsionando uma nova estrutura produtiva, fortalecendo os assentados da reforma agrária, a agricultura familiar, as comunidades rurais tradicionais e superando a desigualdade de gênero (BRASIL, 2003).

Com a aprovação das Diretrizes Operacionais em 2002, e as discussões em torno dela, é criado em julho de 2004 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que mais tarde passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vinculada à Coordenação – Geral de Educação do Campo, composta por quatro departamentos: 1) Departamento de Educação de Jovens e Adultos; 2) Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania; 3) Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional; 4) Departamento de Avaliação e Informações Educacionais. Entre suas ações, está inclusa a responsabilidade pela publicação e divulgação dos Cadernos Temáticos da Educação do Campo no Brasil.

Ainda em 2004, no mês de agosto, aconteceu a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em Luziânia – Goiás. Representantes dos Movimentos Sociais, Sindicais, das Universidades, ONGs, Centros Familiares de Formação por Alternância, secretarias estaduais e municipais de educação, entre outros órgãos públicos, discutiram os graves problemas da educação no campo que perduravam, tais como o número de escolas insuficientes para atender a demanda, adolescentes e jovens fora da escola, falta de uma política de valorização do magistério, altos índices de analfabetismo no campo, currículos deslocados das necessidades e outras questões referentes ao campo.

Durante a II Conferência, foi reafirmada a luta por um campo como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população. A luta por um projeto de sociedade justo, democrático e igualitário, que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável, contrário ao latifúndio e ao agronegócio. Ao final da Conferência, foi elaborado e aprovado a Declaração Final, que disserta sobre “Quem somos”, “O que defendemos”, “O que queremos” e “O que vamos fazer”.

Em setembro de 2005, o Ministério do Desenvolvimento Agrário, por intermédio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA/ INCRA, e o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/ Coordenação – Geral de Educação do Campo, promoveram em Brasília, o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo

(ENPEC), que contou com a presença de pesquisadores de 24 estados da federação brasileira.

Durante o encontro estabeleceu-se um debate a partir dos eixos temáticos: O Campo da Educação do Campo; A Produção Pedagógica dos Movimentos Sociais e Sindicais; Escola do Campo e, Pesquisa do Campo.

O encontro favoreceu a ampliação das articulações interinstitucionais, construindo agenda comum de pesquisa na área. Para socializar o material desenvolvido pelos pesquisadores durante o encontro, foi organizada uma coletânea com os textos e as principais reflexões ocorridas durante os debates (MOLINA *et al.* 2006). Os pesquisadores demonstraram entre outras inquietações a necessidade de uma educação como meio para a emancipação humana, levando-se em conta que:

A luta por educação se vincula com o conjunto das lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo. Assim, o ponto de partida da prática pedagógica é sempre o mundo humano em sua complexidade histórico-cultural, com suas contradições, ambiguidades e possibilidades. Essa aprendizagem tem sido fundamental para a concepção de escola do campo. (SILVA, 2006, p. 74).

Para isso é necessário que a educação do campo aprenda, e apreenda. Aprenda com os movimentos sociais observando suas lutas e em quais lutas estes movimentos estão ligados. Aprenda a compreensão de que a educação do campo, e seus sujeitos precisam estar ligados à terra de modo a vê-la como sendo meio de cultivo e sobrevivência, espaço de trabalho, luta e vida, e que o povo do campo deve guardá-la, entendendo-se como protetores e não apenas donos e trabalhadores da terra.

Isso possibilitará uma educação do campo que não mascara as dificuldades e necessidades contínuas de resistência ao longo da história a que estiveram e estão submetidos os seus sujeitos, mas, que demonstra por meio de sua prática, a possibilidade de uma educação que ensine para que se viva no, e do campo, tendo em vista que a continuidade da formação nem sempre deve implicar na saída do campo. Assim, haverá a possibilidade de que estes sujeitos encontrem motivos para viver e lutar dignamente, amparando-se em suas conquistas, e fortalecendo-se nas dificuldades do caminho (CALDART, 2005).

No ano de 2006, em resposta às reivindicações e articulações dos movimentos sociais e sindicais do campo, em especial, ao MST, foi criado o Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), voltado especificamente para a formação de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais.

Em agosto de 2008, foi realizado o II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo (ENPEC) e o II Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro, na Universidade de Brasília (UnB), com a presença de trezentos e cinquenta pesquisadores de todo o país.

Neste encontro foi enfatizado que a Educação do Campo nasce e se fortalece coletivamente, organizada nos Movimentos Sociais, como o MST, buscando resistência às intensas transformações ocorridas no campo em virtude das mudanças na lógica de acumulação de capital, também em seu território.

Em agosto de 2010, na Universidade de Brasília (UnB), reuniram-se pesquisadores e representantes de órgãos públicos e movimentos sociais para o III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, o III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro e o I Encontro Internacional de Educação do Campo.

O interesse desses eventos é a promoção do debate sobre experiências em andamento e concluídas, desenvolvidas na esfera da Educação do Campo, que propiciem a reflexão sobre o tema, bem como suas práticas, vindo a gerar subsídios para a reinvidicação, elaboração e efetivação de políticas públicas de Educação do Campo.

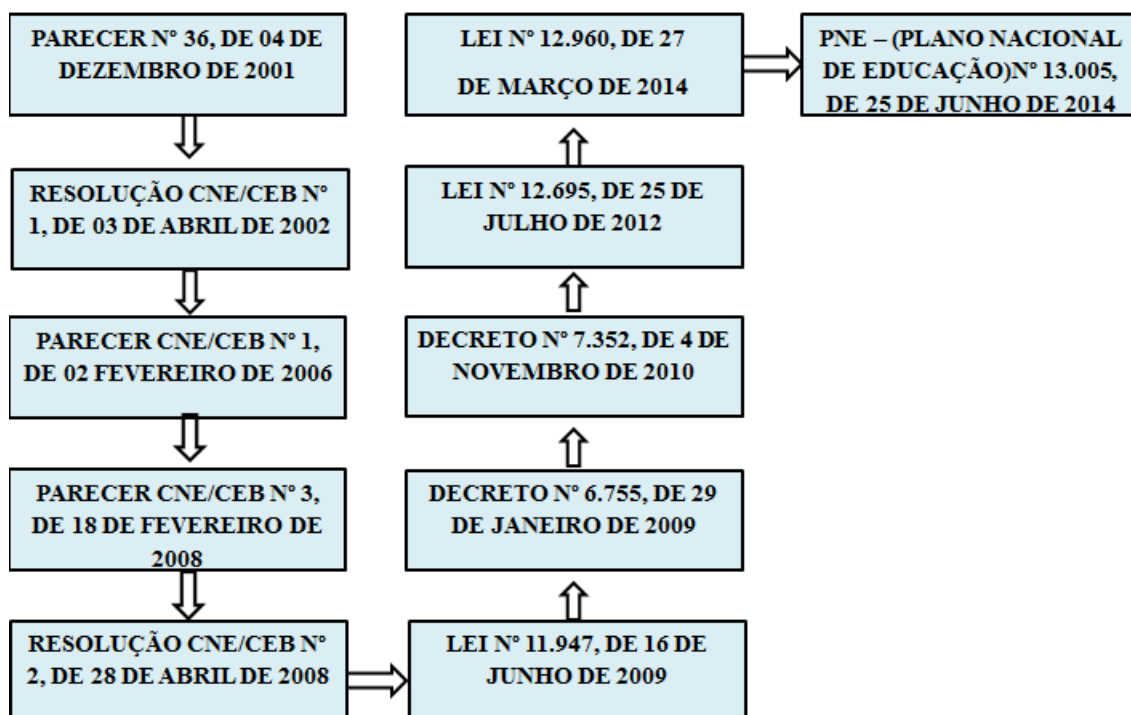
Construir e desenvolver uma política de educação do campo considerando a grande diversidade de suas populações é uma tarefa a que os movimentos sociais e sindicais do campo, o Ministério da Educação e os sistemas públicos de ensino devem dedicar-se, buscando o reconhecimento da dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação.

1.3 Educação do Campo: Princípios Gerais

Os documentos a seguir, são os marcos normativos que legitimam essas intenções, dando subsídios legais, para a desconstrução de um legado de injustiças, servindo de suporte para a construção de um projeto de educação que tenha como fundamento a emancipação de seus sujeitos, acreditando não serem medidas suficientes como a abertura e manutenção de escolas no campo, práticas muitas vezes fundamentalmente urbanas, correndo o risco de negligenciar a cultura local, ou ainda, com uma formação que priorize o preparo ao mercado de trabalho, especificamente para as indústrias e empresas localizadas fora da zona rural, atendendo às necessidades de uma economia expressivamente urbana.

Algumas dessas normas, a constar do período de 2001 a 2014, dispostas no quadro de número 01, estarão sendo brevemente apresentadas na sequência do texto:

QUADRO 01 – Marcos Normativos da Educação do Campo



Fonte: BRASIL. MEC/SECADI. Educação do Campo: Marcos normativos, Brasília, 2012. Elaboração da autora.

Provocados pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que em seu artigo 28º reconhece as diferenças e necessidades de políticas igualitárias em relação aos povos do campo, o Parecer 36/2001, propõe adequações das escolas em relação à vida do campo, a fim de modificar o modelo de educação rural que mantinha o privilégio das elites em relação aos trabalhadores do campo, evidenciado a partir do ano de 1923, por meio dos anais do 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro.

Em análise ao documento redigido por Soares, o Parecer 36/2001, Fernandes (2005), em relação aos anais do 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, expõe que por meio deles surgia uma educação rural que privilegiava as classes elitizadas, tornando-se a partir de então, deliberadamente, um meio de domesticar os trabalhadores com acesso à formação.

O Parecer 36/2001, no seu artigo 2º, parágrafo único, no que tange à identidade das escolas do campo declara que esta se define pelo seu envolvimento às questões intrínsecas à sua realidade, considerando a temporalidade e os saberes dos estudantes,

na memória coletiva, na ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais ligados a projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

As Diretrizes Operacionais são referenciais para a política de educação do campo, pois estabelecem um conjunto de princípios e procedimentos no intuito de 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.

Em 02 de fevereiro de 2006, é homologado o Parecer CNE/CEB n. 1, que versa sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) e trata a Educação do Campo como assunto estratégico para o desenvolvimento social e econômico do campo.

Neste aspecto, concebe a PA como a melhor alternativa para a Educação Básica, para os Anos Finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação significativa entre a família, a comunidade e a escola. Também declara que, considerando as dimensões do país e a imensa diversidade que o caracteriza e a desigualdade entre as oportunidades educacionais oferecidas no meio urbano e no meio rural, a Educação do Campo merece atenção prioritária.

O Parecer observa que os CEFFAs cumprem as exigências legais quanto à duração do ano letivo, pois integram os períodos vivenciados na escola e no meio socioprofissional (família/comunidade), considerando como dias e horas letivos atividades desenvolvidas fora da sala de aula desenvolvidas dentro do Plano de Estudo de cada aluno.

Cada Centro Familiar de Formação por Alternância, de acordo com o Parecer CNE/CEB n. 001 de 02 fevereiro de 2006, deverá organizar sua proposta político-pedagógica nos termos da LDBEN. Recomenda-se que o Projeto Político-Pedagógico de cada CEFFA adote as características da PA de modo a favorecer a formação integral dos jovens, contribuindo para o desenvolvimento integrado e autossustentável, especialmente nas comunidades onde prevalece a agricultura familiar (BRASIL, 2006).

Neste contíguo, temos o Parecer CNE/CEB n.3, de 18 de fevereiro de 2008, caracterizando-se em um reexame do Parecer CNE/CEB n. 23/2007, tratando sobre a consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo, e em um total de doze artigos, define as orientações para o atendimento da Educação do Campo,

e estabelece uma discussão conceitual sobre Educação do Campo. O documento demonstra interesse pela ampliação do atendimento de toda a educação básica o mais próximo possível da comunidade onde residem os estudantes, com qualidade e respeito às características locais.

Entendemos que a educação do campo é determinada pela expectativa de uma escola projetada sob a luz de uma visão democrática, no que se relaciona ao campo e seus sujeitos, reconhecendo-os em sua individualidade e coletividade histórica, inseridas socialmente com os seus valores culturais, políticos e éticos, representando, portanto, aqueles que trabalham e vivem no campo.

Não se trata exclusivamente de incluí-los em uma formação diferenciada, com características próprias dos grupos sociais que atende, mas da oferta de uma educação capaz de tornar realidade a inclusão dos que se encontram excluídos, aumentando não apenas a possibilidade de trabalho, como também o desenvolvimento desses sujeitos e suas comunidades, mediante uma visão de desenvolvimento que tem como prioridade um trabalho de produção baseado na dignidade desses grupos, respeitadora do ambiente em que vivem, zelando pela integridade da vida humana, descartando a produção a todo custo, cuja importância majoritária é o lucro. Neste sentido, as Leis são imprescindíveis para a garantia de que sejam consideradas essas especificidades e particularidades.

Em seguida, temos a Resolução CNE/CEB n. 002, de 28 de abril de 2008, fundamentada no Parecer CNE/CEB n. 23/2007, reexaminado pelo parecer CNE/CEB n. 3/2008, homologado por despacho pelo ministro de educação, resolve, em doze artigos estabelecer as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento das políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

O Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, serve de referência para a educação do campo, ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na promoção de programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, através da oferta de cursos e atividades formativas oferecidas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em conformidade com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino, seja por cursos presenciais ou à distância, em atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado.

O Decreto n. 7.352 de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é um marco para a consolidação da educação do Campo, destacando os

princípios da educação do campo, tais como o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

A Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. O artigo n. 28 da LDBEN/1996, passa a vigorar acrescido do parágrafo único:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

A Lei n. 12.960 de 2014, foi elaborada para dificultar o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, exigindo que o órgão normativo opine sobre o fechamento da unidade de ensino nessas áreas, estabelece também, que a comunidade escolar deve ser ouvida diante da justificativa da Secretaria de Educação do Estado sobre a necessidade de encerramento das atividades escolares.

Se por um lado temos um sistema de governo neoliberal, ajustado aos interesses capitalistas, de outro temos os movimentos sociais e sindicais do campo que lutam continuamente em favor da prática de uma formação contra hegemônica, por uma educação que se esforça em assumir um compromisso ético e moral em suas práticas educacionais, respeitando cada sujeito, os compreendendo enquanto seres sociais e únicos, que possuem suas vontades e cultura, sua história e necessidades, se importando com o desenvolvimento pleno destas pessoas e com o meio onde elas vivem, assumindo um compromisso social de desenvolvimento inclusive no que está relacionado ao trabalho no campo.

Os compreendendo enquanto sujeitos capazes de defender seus valores contra uma cultura de hegemonia, que os deprecia ou romantiza, pondo-os à mercê de valores ultrapassados, destituídos de cientificidade, na tentativa de impor à cultura do campo valores considerados urbanos, como se fosse necessário tornar parte do passado o modo de vida dos que ali se encontram.

Educação do campo não se resume a adaptações curriculares e de calendário. É depreciativo acreditar que utilizar materiais didáticos trabalhados em escolas urbanas fazendo adequações e ajustes é suficiente para uma educação do campo. Educação do

campo é superação, buscar conhecer suas raízes históricas e culturais e trabalhá-las, entendendo que este não é um espaço neutro, mas passível de lutas. Lutas pelo exercício da democracia, pela própria terra e o direito a uma educação que reconheça seus sujeitos. Para Ribeiro (2013, p. 300):

Em confronto com a educação rural negada, a educação do campo construída pelos movimentos populares de luta pela terra, organizados no movimento camponês articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação. A educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas.

A autora ressalta a importância dos movimentos populares no processo de construção de uma educação não dicotômica em relação ao trabalho, expõe, também, a base da produção colaborativa por meio da cooperação solidária representando, deste modo, os povos que correspondem ao campo.

Aludindo aos movimentos sociais, mais precisamente ao MST, Caldart (2005) discorre que a escola do MST almeja atingir a formação humana em todo o seu conjunto, é uma educação humanizadora, capaz de formar pessoas conscientes de seus direitos, “não podemos tratar os educandos como mercadorias a serem vendidas no mercado de trabalho. Isto é desumanizar eles e a nós todos”. (CALDART, 2005, p. 105).

Caldart (2005) enfatiza que não é um determinado movimento social que deve ser compromissado com uma educação desta medida, antes, é papel de toda a sociedade a construção de escolas do campo e escolas da cidade, de acordo com a vida. Salienta, sobre a importância de uma escola, e de uma educação que lute pelo povo com sentimentos como o de dignidade, indignação diante das injustiças e de solidariedade com as causas do povo. Para Furtado (2004, p. 89):

A educação e a escola rural que atenda às necessidades e interesses do campo não podem ser pensadas de maneira isolada; mas devem desempenhar papéis estratégicos na construção de um modelo de desenvolvimento que seja sustentável. Para isso é *mister* que ela contribua na construção de um ambiente educativo que antes de tudo considere a existência de diferentes grupos humanos: agricultores/as familiares, assalariados/as rurais, sem terra, ribeirinhos, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos; que reconheça e valorize os saberes e conhecimentos dos diferentes sujeitos tanto em relação à aprendizagem, quanto à própria produção de conhecimento, sejam eles crianças, jovens, adultos, idosos, homens, mulheres; e, que respeite a heterogeneidade da relação desses sujeitos com a terra, com o mundo do trabalho e da cultura.

Para que a educação no campo se constitua necessariamente do campo, é imprescindível que tenhamos clareza sobre quem é a população que ali vive e quais as intenções neste processo, mediante uma escola pensada para estes grupos, possibilitando as transformações às quais a realidade exige de acordo com o processo sócio-histórico atual.

Uma educação que não priorize a competição entre os sujeitos, indo além da orientação pela conquista de direitos, contribuindo para uma sociedade de justiça e mais humana, e que por meio da luta coletiva colabore por uma formação humana que lute pelas escolas e pela educação do campo. “Nossa sociedade está carente de lutadores do povo. Ajudar a formá-los também é um desafio das escolas do campo”. (CALDART, 2005, p. 116). Por fim o PNE¹⁸ (Plano Nacional de Educação) aprovado pela Lei n. 13.005 de 25 de Junho de 2014, estabelece vinte metas a fim de “assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação das desigualdades que são históricas no Brasil”. (PNE, 2010, p. 05).

O Plano, que até então era uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/1996, com a Emenda Constitucional de n. 59/2009, passa a ser exigência constitucional. O plano de vigência decenal passa a ser referência aos PPA¹⁹ (planos plurianuais), servindo como base de articulação do Sistema Nacional de Educação para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, tendo garantidos parte do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento (PNE, 2010, p. 05).

A Lei n. 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação menciona as especificidades do campo no Art. 8º, § 1º, inciso II: “considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural”. (BRASIL, 2014). Deste modo, o PNE em dezoito metas, menciona, diretamente, dezessete estratégias referentes à educação do campo.

¹⁸ O Plano Nacional de Educação com vigência de 2014/2024 aprovado através da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional para os próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito à Educação Básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização da formação obrigatória, e à ampliação das oportunidades educacionais. O segundo grupo de metas diz respeito à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo refere-se à formação superior (BRASIL, 2014).

¹⁹ O PPA, Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Previsto no art. 165 da Constituição Federal, destina-se a organizar e viabilizar a ação pública, a fim de cumprir os fundamentos e objetivos da República. Por meio dele, é declarado o conjunto das políticas públicas do governo para um período de 04 anos e os caminhos trilhados para viabilizar as metas previstas (BRASIL, 2014).

Trata-se de importante avanço e respaldo para a educação do campo ter metas e estratégias no plano nacional de educação, que discutam de forma direta o seu futuro, uma vez que o planejamento das ações na educação do, e no campo devem ser planejadas partindo dessas especificações.

A reivindicação de políticas públicas que contemplem a educação do e no campo vem conquistando espaço e notoriedade, a contar pelas Leis que surgiram com a finalidade de estabelecer parâmetros legais para a consolidação de uma formação para os povos do campo de acordo com suas necessidades e exigências, através de conferências, seminários, produção de material sobre o assunto, e outras ações, contando com a participação, colaboração e trabalho de representantes dos movimentos sociais e sindicais do campo, pesquisadores, e integrantes dos governos municipais, estaduais e federal.

Apesar dos avanços significativos, por meio da conquista de políticas públicas discutidas e desenvolvidas sobre o campo e suas especificidades, bem como, pesquisas alertando sobre as dificuldades encontradas pelos povos do campo em experienciar uma formação efetivamente agregadora, que favoreça sua compreensão de mundo, de classe, de sociedade política, muito precisa ser feito, para que tenhamos uma escola essencialmente emancipadora e de caráter crítico, que enfatize não apenas situações, mas que oriente para ações a fim de que todos tenham a oportunidade de serem responsáveis por suas escolhas enquanto sujeitos sociais e políticos.

Neste sentido, percebemos a importância dos movimentos sociais e sindicais e a necessidade dessa ação coletiva em favor do fortalecimento dos povos do campo, alcançando conquistas, a exemplo, a criação da Lei 12.960, de 2014, importante subsídio a fim de enfraquecer este movimento de desarticulação da educação do campo, que corre o risco de anular ou silenciar os direitos já adquiridos de uma educação protagonizada pela realidade e interesses dos sujeitos do campo, tendo como suporte outras leis instauradas a partir de incansáveis lutas.

Conforme dados do INEP e QEdu²⁰, dos anos 2010 a 2015 confirma-se a diminuição significativa das escolas do campo em nosso país. Em 2010 o número total de escolas localizadas no campo era de 78.776 mil, já no ano de 2015 este número caiu para 64.091mil, diminuindo consideráveis 18.64% em um período relativamente curto de cinco anos.

²⁰ O QEdu é uma plataforma que contém os principais dados do nosso ensino básico, fornecendo uma síntese de dados sobre as redes municipais e estaduais brasileiras, com base nas informações de entidades como o Censo Escolar e o INEP.

Já as instituições de ensino situadas na zona urbana dos municípios que em 2010 eram 79.934 mil, em 2015 passaram para 82.627 mil estabelecimentos, tendo um aumento de 3.37%.

A população do campo nos últimos anos continuou a diminuir, como apontam os dados do IBGE. No Censo dos anos 2000, éramos quase 170 milhões de habitantes no Brasil, já em 2010 esse número aumentou para mais de 190 milhões. No entanto, grande parte deste contingente encontra-se nas zonas urbanas.

No período de 2010 éramos aproximadamente 160.925.792, o que representa 84,35% de habitantes nas cidades, enquanto que no campo, não passávamos de 29.830.007, ou seja, 15,65% da população total do país²¹.

A redução no número de moradores no campo poderia servir como justificativa para o fechamento das escolas, entretanto, se observamos o número de escolas que fecharam no campo, e o número de escolas que foram abertas na zona urbana, perceberemos que a porcentagem de aumento das escolas nas cidades é significativamente menor que a porcentagem de escolas no campo que fecharam as portas.

Até o período de 2015, estávamos com 14.685 mil escolas a menos que em 2000, totalizando uma diminuição de 18.64% nos estabelecimentos de ensino no campo, no mesmo período de 2015 a zona urbana apresentava 2.693 mil escolas a mais que o ano de 2000, em uma porcentagem de 3.37% a mais de escolas.

Os dados contabilizados preocupam, e pedem estudos amplos e profundos a respeito, uma vez que diante de uma população que cresce, o número de escolas nas cidades aumentou timidamente, permanecendo muito distante em comparação ao número de escolas que deixaram de existir no campo. Isso sugere que as escolas urbanas possam estar atendendo a um maior número de alunos moradores do campo e da cidade, sem, contudo, a garantia estrutural, humana e pedagógica necessárias.

As informações apresentadas levantam o questionamento sobre quais motivos levaram ao fechamento dessas escolas no campo, e sobre quais medidas foram tomadas para que os alunos e futuros alunos pudessem ter a garantia de seu direito à educação assegurada.

²¹ Números do IPARDES referentes ao censo de 2010 apontam que a população total do Paraná somava 10.439.601. Do total de habitantes paranaenses do censo de 2010, 8.906.442 se encontravam na zona urbana dos municípios, perfazendo um grau de urbanização de 85,3% e 1.533.159 se encontravam no campo, representando 14,7% da população total do Estado. No ano de 2010, o Estado do Paraná contava com um total de 2.347.341 de mulheres e homens de 15 a 29 anos morando na zona urbana dos municípios, e 361.768 mulheres e homens vivendo no campo. Em 2016 a população total do Paraná aumentou para 11.242.720 (IPARDES, 2016).

Não basta pensar em uma garantia à frequência escolar, é necessário embasar-se nos preceitos que instigam o movimento por uma educação do campo, ou seja, uma formação que transforma e humaniza, que educa sujeitos na sua condição de humanidade, vendo-os como seres sociais e políticos.

Como é o deslocamento desses estudantes até a escola onde estudam, ou passaram a estudar? A que distância de sua residência a escola está situada? O calendário e currículo escolar contemplam as especificidades locais? Que horário esses alunos precisam sair de suas casas e em que horário eles retornam? Esses e outros questionamentos surgem à medida que pensamos sobre esse tema.

O fechamento dessas escolas alerta sobre quais seriam os fatores motivadores para esta tomada de decisão, e também remete à reflexão sobre as Leis existentes que ancoram e defendem as escolas do campo, sobre seu conhecimento e cumprimento.

Diante disso, temos certeza de que bastante precisa ser feito, mas de que muito já foi conquistado, e do quanto ainda será necessário empenhar-se para que mais direitos sejam garantidos, de maneira a não perder, diante de práticas de políticas públicas questionáveis, o que com muito custo se conseguiu.

No Brasil, na década de 1990, a política neoliberal que surgiu no governo Collor é reflexo do que já vinha ocorrendo a nível mundial na década anterior. As políticas neoliberais em nosso país desenvolveram-se em um espaço de contradição entre os interesses populares e os interesses da elite.

A redução estatal que privilegiava a iniciativa privada refletia no campo educacional, por meio de conceitos como a qualidade total²² e através de práticas como a avaliação de resultados, surgimento e crescimento da pedagogia corporativa. Com essa transformação econômica, política e social no meio da educação:

Manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. (SAVIANI, 2011, p. 440).

No Estado do Paraná, a perspectiva neoliberal aparece no governo de Álvaro Dias, (1987 – 1991). Diferentemente do governo anterior de José Richa (1983 – 1986) que propunha a escola aberta ²³ visando à participação popular no que se referia às

²² Qualidade total na educação é a tentativa de aplicar princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico (FIGUEIREDO, 2001).

²³ O Programa Escola Aberta, criado pelo Governo Federal, é realizado em acordo com a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e executado MEC através do

tomadas de decisões do governo Álvaro Dias propõe uma reforma administrativa baseada na racionalidade, eficiência e produtividade, visando investimentos na educação em acordo com a concepção da qualidade total, entendendo que o desenvolvimento e sucesso escolar dependeria de uma administração competente:

Este pressuposto é assegurado pela Teoria Empresarial, que tornou comum a concepção de que os problemas econômicos e sociais são de ordem técnica; nada que uma boa administração não resolva. (FIGUEIREDO, 2001, p. 114).

Posteriormente na gestão de Roberto Requião (1991–1994), as políticas neoliberais tornam-se evidentes nas políticas educacionais, através da democracia liberal²⁴, que prioriza a igualdade de cidadania em uma sociedade orientada por um mercado economicamente desigual.

A política social presente na democracia liberal conserva e permite a desigualdade por meio da dominação de uma classe social sobre outra, desde que seja garantida a igualdade da cidadania, que representa a liberdade de as pessoas terem direito de estarem protegidas pela lei comum a todos.

Para Figueiredo, (2001, p. 128):

(...) na gestão do governo Requião, as premissas do Banco Mundial começam a se definir com maior clareza. Entre a reforma administrativa do governo Álvaro Dias, com vistas à racionalidade, e a gestão do governo Requião, com o controle do sistema escolar a partir da avaliação, do sistema de premiação das escolas e da construção da cidadania, tudo aponta para a definição de uma nova diretriz teórica com os pressupostos do neoliberalismo, e que vai ganhar uma dimensão maior com a gestão do governo Jaime Lerner.

O governo de Jaime Lerner (1995-1999/ 1999-2003) segundo Figueiredo (2001) ao atender os pressupostos neoliberais descentraliza o ensino, inserindo nas políticas públicas variados mecanismos de avaliação do ensino.

As mudanças de caráter centralizador assumidas na década de 1990 a nível internacional, nacional e consequentemente no Estado do Paraná, tornou-se o caminho para a manutenção hegemônica que priorizava o enriquecimento de alguns, e a aceitação da miséria social.

Nesta conjuntura dos anos de 1990, os movimentos sociais do campo, foram efetivamente tomando forma, sobretudo o MST, oficialmente fundado em janeiro de

FNDE, em parceria com as secretarias municipais e estaduais de Educação. É uma iniciativa que envolve o lazer por meio da organização de programas voltados à juventude pobre, ou seja, às populações de risco e vulnerabilidade social, numa perspectiva filantrópica, esta tem subordinado a prática de tais iniciativas ao problema da segurança pública, enaltecendo seu potencial pacificador (MASCARENHAS, 2004).

²⁴ A democracia liberal pressupõe: a intervenção mínima do Estado sobre os direitos comuns; a valorização das potencialidades individuais; importância do princípio da legalidade, com nenhum indivíduo podendo estar acima da lei. (CONCEITOS da Democracia Liberal, 2013).

Fonte: Educação do Campo: Marcos Normativos – SECADI (2012). Elaboração da autora (2016).

No ano de 1998, alguns estados organizaram Conferências Estaduais com a intenção de aprofundar reflexões e discussões relacionadas à Escola do Campo. No Paraná, a I Conferência aconteceu em julho desse mesmo ano, na Casa do Trabalhador em Curitiba, tendo por organizadores o MST, além de outros movimentos sociais e sindicais do campo. Em setembro de 1998, houve a Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo instaurando-se a criação das Articulações Estaduais.

No mês de novembro de 2000, durante a Conferência Estadual em Porto Barreiro, é constituída a Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo, com a tarefa de implementar e consolidar as propostas apresentadas na Conferência e expressas no documento final denominado “Carta de Porto Barreiro”.

Com a educação do campo reconhecida como política pública pelo governo federal e a busca por adequação dos Estados brasileiros a este reconhecimento aos povos do campo, tendo, por exemplo, medidas importantes como a criação das Diretrizes Operacionais em 2002, o Estado do Paraná desenvolveu a Coordenação da Educação do Campo na Secretaria de Estado da Educação em 2003, que entre outras ações inclui a produção de materiais específicos, como os Cadernos Temáticos da Educação do Campo no Brasil.

O Parecer n. 1012/03 de 08 de dezembro de 2003, por sua vez, aprovou pelo Conselho Estadual de Educação com parceria entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná e o MST a Escola Itinerante, que acompanha o deslocamento das famílias Sem Terra, garantindo aos povos acampados o direito à educação.

Os Cadernos Temáticos, publicados pela primeira vez no ano de 2005, surgiram do I Seminário Estadual da Educação do Campo realizado em março de 2004, promovido pela Coordenação de Educação do Campo, com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e da Articulação Paranaense por uma Educação do campo. Os textos desenvolvidos para o Seminário inspiraram a criação dos Cadernos e têm a intenção de mobilizar as comunidades, escolas e os profissionais da educação para reflexões, fundamentos teóricos, experiências e práticas que contribuam para melhorar a educação do campo no Paraná.

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná surgiram no ano de 2006 e expressam o conjunto de esforços dos educadores em construir um documento orientador do currículo para toda a Rede Pública Estadual de Ensino. O

conteúdo das Diretrizes é resultado dos diversos debates realizados em espaços públicos entre sociedade civil organizada e o governo do Estado, como os Seminários Estaduais de Educação do Campo promovidos desde o ano de 2004 pela Coordenação da Educação do Campo/SEED, com apoio do Ministério da Educação (MEC) e a participação dos movimentos e organizações sociais, Secretarias Municipais de Educação, universidades públicas e os encontros pedagógicos com os professores da rede pública de ensino.

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006) foram mais um importante subsídio para a afirmação da educação do campo como direito, e serve para ajudar os docentes a organizar sua prática, aproximando-se cada vez mais da realidade dos sujeitos do campo, os motivando a observar e apropriar-se da riqueza que o campo brasileiro oferece à ampliação dos conhecimentos escolares (PARANÁ, 2006).

Já a Resolução n. 002, de 28 de abril de 2008, ao longo de onze artigos estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

A Instrução Conjunta n. 001/2010 – SEED/SUED/SUDE instrui sobre o papel dos diferentes setores de trabalho, ligados a educação e a educação do campo, a saber: Secretaria de Estado da Educação (SEED); a Superintendência de Educação (SUED); Superintendência de Desenvolvimento Educacional (SUDE); Departamento da Diversidade/Coordenação da Educação do Campo (DEDI/CEC); Direção e Equipe Pedagógica da Escola; ao NRE e o Comitê Estadual de Educação do Campo.

A Instrução n. 002/2010 – SUED/SEED que orienta sobre a formação do professor para atuar nas áreas de conhecimento nas Casas Familiares Rurais, instrui quanto à carga horária, estrutura dos cursos e sobre os conteúdos da Base Nacional.

O Parecer CEE/CEB n. 1011/2010 de 06/10/2010 institui a Educação do Campo como uma Política Pública, e define a identidade das Escolas do Campo. A Secretaria de Estado de Educação garante, através do Parecer:

Um projeto pedagógico que busque a identidade cultural, o tempo e espaço da vida no campo, traduzindo a articulação entre a comunidade local e a sociedade no seu todo e o necessário acesso à comunicação e informação presentes no mundo moderno; o compromisso com um programa de agroecologia sustentável, que inserido no cotidiano da escola alcance a promoção humana; o desafio de programas de formação de professores voltados para as identidades da vida no campo. (PARANÁ, 2010, p. 19).

Esta síntese de alguns encontros e elaboração de Leis regulamentadoras fortalece a convicção do quanto a coletividade é necessária para que direitos sejam conquistados.

Como se não bastasse a luta por garanti-los é também através do empenho de uma sociedade organizada através de movimentos sociais, sindicatos, representantes do poder público, pesquisadores, entre tantos outros agentes, que a efetivação desses direitos acontece.

A sociedade deve ser fiscalizadora desses direitos. Os sujeitos que vivem no, e do campo devem especialmente desempenhar este papel, e para que direitos sejam reivindicados é necessário conhecê-los, e para que a efetivação de Normativas sejam concretizadas, é igualmente necessário compreendê-las. Neste sentido, novamente os movimentos populares do campo tem função primordial, como auxiliares no processo de construção de uma consciência crítica, pois é sabido que não se exige aquilo que desconhecemos. Portanto, é fundamental democratizar o conhecimento.

Se os sujeitos não forem os responsáveis pela tomada de decisão de sua própria história, a exigência por uma educação para a liberdade ficará comprometida, e as injustiças com os povos do campo perdurarão. Seja na ausência de uma formação adequada à realidade e necessidade dos moradores do campo, nas condições precárias das escolas, ou até mesmo na ausência ou limitação delas.

No Estado do Paraná, no período de 2000, percebemos uma redução de 4.76% quanto ao número de alunos matriculados nas escolas estaduais na zona urbana do Estado, em contrapartida, as matrículas nas escolas municipais urbanas aumentaram em 23.22%. Nas escolas do campo, os alunos da rede estadual de ensino aumentaram em 33.96%, já as matrículas para a rede municipal diminuíram 61.28% (SEED/SUDE/DIPLAN, 2000 – 2013).

Os dados sugerem que os alunos matriculados na rede municipal de educação, saíram do campo e foram para as cidades em busca de formação, enquanto que um número considerável de alunos da rede estadual de ensino passou a frequentar as escolas do campo. Os fatores motivadores para essa mudança do curso de alunos carecem ser investigados. Também percebemos um aumento de 13.17% de escolas nas cidades, enquanto que no campo, elas reduziram em 51.33%, um número significativo.

A redução de escolas no campo resultando no deslocamento dos alunos para instituições de ensino localizadas na zona urbana corrobora para a continuidade de uma formação inspirada em políticas neoliberais, sendo a escola um meio de capacitar os jovens para melhorar suas chances de inserção no mercado de trabalho, diferentemente da proposta de educação do campo que se esforça pela garantia de uma educação que compreenda e atenda a classe trabalhadora, no sentido de reconhecimento do pequeno e médio agricultor, buscando alternativas para um trabalho que não visa monopolizar

meios de produção em favor de uma renda mais expressiva, mas que entenda a experiência do trabalho que não produz apenas coisas”, compreendendo que a ação do trabalho produz, também, pessoas:

A terra é mais do que terra. A produção é mais do que produção. Por quê? Porque ela produz 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. (ARROYO, 2005, p. 76 – 77).

Ainda, segundo Arroyo (2005), a escola, o trabalho e a cultura não podem ser dissociados, precisam estar vinculados a um projeto popular que busca o desenvolvimento do campo por meio da luta pela terra, capaz de resgatar essa ligação necessária entre a terra e o trabalho, a produção e a vida.

Para lutar por escolas no campo, e, por uma educação no, e do campo, capaz de transformar, ocasionar mudanças significativas nos sujeitos que fazem parte deste processo, que são parte da escola, da educação e do próprio campo, de modo a que se tornem não reivindicadores individualistas, mas lutadores coletivos por uma causa de justiça e dignidade é imprescindível que se tenha clareza sobre o que se é, onde se está, para onde se deseja caminhar, e de que modo organizar esse trabalho.

Entretanto, ainda segundo Caldart (2005), para que lutadores do povo sejam formados é necessário enraizamento. Enraizamento possível a partir de uma vida ativa que faz parte de um coletivo que mantêm acesos no presente as riquezas do passado, e a expectativa e questionamentos sobre o futuro. Sobre isso, Caldart (2005, p. 117) escreve:

Toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus educandos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tais, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços. E se isto acontecer com um grupo social desenraizado ou com raízes muito frágeis, isto quer dizer que estas pessoas estarão perdendo mais uma de suas chances (e quem garante que não a última?) de serem despertadas para a própria necessidade de voltar a ter raiz, a ter projeto. Do ponto de vista do ser humano isto é muito grave, é violentamente desumanizador.

A autora utiliza o conceito de enraizamento projetivo, que é a conservação de valores do passado, bem como os desejos futuros pelos quais de modo consciente ocorre o trabalho e a luta. A educação do campo prioriza uma educação que não desenraíze seu povo, tampouco que os precipite a pensarem que não há outro espaço para eles que não seja o meio rural.

A educação do campo deve almejar uma formação que considere os conhecimentos dos povos do campo, sua riqueza viva, social e histórica, que os

compreenda como um grande grupo coletivo com suas peculiaridades, que trabalham e contribuem imensamente para a cultura e geração de renda de nosso país. Estes são alguns dos desafios enfrentados pela educação no, e do campo.

Fernandes (2005) explicita que o campo não é um espaço onde só ocorre a atividade latifundiária, a produção agropecuária e agroindustrial. É um lugar onde estão representados vários povos, como os camponeses e quilombolas. E por ser um local onde a vida é incorporada e traduzida na forma de diferentes povos, culturas, espaços, diversidade de fauna e flora, entre outros, se constitui espaço de vida e educação.

Uma educação do campo para o campo, que reconhece a importância da formação humana em um lugar cuja predominância da educação pautada nos conceitos urbanos tem sido imposta no correr da história. É necessário entendermos o campo como um espaço que serve de parâmetro para si, sem recorrer unicamente às fontes históricas e culturais dissociadas de seu cotidiano e de suas especificidades.

No Dicionário da Educação do Campo, Caldart *et al* (2012), entendem a educação do campo compromissada com um projeto político de sociedade, que está relacionado à formação humana, reportando-se às questões de trabalho, culturais e às lutas sociais, tendo como protagonistas nestes processos, os próprios trabalhadores representados por camponeses, quilombolas, indígenas, assalariados que são ou estão ligados ao trabalho no campo, entre outros grupos que desenvolvem atividades de sobrevivência e luta neste espaço.

É uma educação que busca a tomada de consciência por parte desses grupos, que compreendam a necessidade de mudanças para além de si, superando a consciência estática, compreendendo e confrontando a realidade a que ativamente fazem parte (CALDART *et al*, 2012).

A educação do campo, resultante de um processo contínuo de lutas e conflitos de classes, constituída de embates e interesses contraditórios diante de um processo histórico que influencia os direitos fundamentais de cada sujeito que o compõe, representa não apenas um espaço na terra e uma estrutura física, ela se projeta nos mais diferentes povos, constituídos de valores culturais, históricos e sociais, que retratam o presente, na história, e carregam consigo o passado.

É a memória, que garantirá que se perdure o que já foi conquistado para as gerações futuras, pois a história do campo e da educação do campo não se apaga à medida que o tempo transcorre, tendo seus desdobramentos e influenciando nas ações do tempo presente.

Realizada a contextualização histórica sobre a educação rural e do campo brasileira, e arguidas as leis que regeram e/ou regem a educação rural e do campo, a partir da Constituição de 1934 até o período de 2014, dispostas nos tópicos que se encerram, entrevemos que o capítulo a seguir tratará sobre o histórico da Pedagogia da Alternância e da Casa Familiar Rural, a contar de seu surgimento na França, percorrendo sobre seu início em território brasileiro até sua chegada ao Estado paranaense. Também é desenvolvida, na sequência, uma discussão referente à CFR ser ou não uma educação do campo.

CAPÍTULO II

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CONTEXTO DAS CASAS FAMILIARES RURAIS

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito. Em contraste, cair na tentação dos reparos institucionais formais – “passo a passo”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital (...) cujo objetivo é manter o proletariado “no seu lugar”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 48–49).

2.1 Histórico da Casa Familiar Rural – Uma visita à França

A Pedagogia da Alternância teve sua origem na França, em 21 de novembro de 1935, partindo fundamentalmente das convicções do Padre francês Granereau, nascido no ano de 1885, que se sentia incomodado com a falta de interesse por parte do Estado, em não dispor de outra metodologia de ensino, a não ser o urbano, e com a Igreja, que diante da escolaridade precária oferecida às famílias moradoras do campo reconhecia a ausência de um ensino condizente para os filhos desses trabalhadores, mas não dispunha de conhecimento suficiente para mudar essa realidade (NOSELLA *et al*, 2014).

De um lado havia o poder público sem a intenção de resolver o problema da falta de escolas para o espaço rural, do outro uma igreja que não detinha de parâmetros sobre o que fazer para apresentar um projeto diferente do que já vinha sendo feito, e de outro lado, ainda, encontravam-se as famílias, que em grande número acreditavam que a solução para a continuidade da boa educação e o bem estar de seus filhos seria enviá-los para as cidades, preferencialmente nos centros urbanos maiores, para que tivessem a oportunidade que eles não tiveram, na tentativa de garantir seu sucesso profissional, por meio de uma formação avessa ao modo de vida que levavam.

Para Nosella, (2014, p. 47) imbuída nesta compreensão e prática “a terra tornava-se o oposto de sabedoria, de ciência, de sucesso; mais uma vez celebrava-se o desquite entre cultura e agricultura”.

Diante desta realidade marcada pela indiferença de uns e o desconhecimento de outros, em que a terra e o trabalho na terra eram vistos com certa desconfiança e indiferença, ao padre, que no ano de 1911 havia fundado um sindicato rural na tentativa de tirar os pequenos agricultores de seu isolamento, em 1914 não restou dúvidas de que para tentar solucionar o problema de ausência de oportunidade e de direitos, uma nova escola precisava ser desenvolvida, pois não haveria como transformar este quadro de precariedade, sem uma formação para os filhos dos agricultores, diferente de tudo que tinham vivenciado até aquele momento.

No ano de 1930, Granereau optou por deixar uma grande igreja na cidade, transferindo-se para a pequena paróquia de um vilarejo francês chamado Sérignac-Péboudou. Foi neste vilarejo que Yves, filho do camponês e presidente sindical Jean Peyrat, recusou-se a continuar frequentando a escola argumentando que preferia trabalhar na propriedade da família.

Diante deste ocorrido, o pai decide por conversar com o pároco local, acompanhado de seu filho e mais alguns camponeses que também não estavam satisfeitos com o então sistema educacional do país. O grupo reivindicava uma educação que atendesse às particularidades dos jovens do campo e que além da profissionalização, propusesse elementos para o desenvolvimento social e econômico da comunidade (RIBEIRO, 2013).

O padre Granereau que tinha vontade de contribuir para a formação destes jovens, mas que não condizia com os meios favoráveis para que fosse desenvolvida com eles uma formação dentro dos moldes tradicionais, por conta de serem trabalhadores do campo, ajudando na lavoura da família, propôs aos familiares uma alternativa inovadora que agradou aos camponeses e satisfez ao padre: os jovens se reuniram alguns dias por mês e estudariam em tempo integral, e no restante do tempo permaneceriam em suas casas:

O padre logo organizou os jovens em pequenos grupos de forma a atingir, em rodízio, um bom número da juventude de sua paróquia. A escola em Alternância tinha nascido e esta fórmula foi chamada, por muito tempo, a “fórmula de lauzun”, por ter sido em lauzun a primeira Escola-Família, suficientemente estruturada, após outra experiência, ainda por demais informe, de Sérignac-Péboudou. (NOSELLA, 2014, p. 47-48).

Pode-se afirmar que o surgimento do que conhecemos hoje por PA surgiu nesse contexto. Durante uma semana por mês os jovens ficariam tendo aulas com o padre, e, durante o restante do tempo permaneceriam em suas casas. O conteúdo era técnico, voltado a assuntos agrícolas, e o material chegava por correspondência. A formação

geral não dispunha de conteúdo, e ficava por conta de conversas entre os jovens e o padre professor. Os jovens eram desafiados ao exercício da reflexão, partindo do espaço onde viviam em sociedade, seja sobre assuntos referente à vida e valores do campo.

Os fundadores das primeiras *Maisons Familiales Rurales* ²⁵(MFR) não tinham referenciais em que buscar embasamento ou mesmo subsídios, pois este tipo de escola era inédito. Também não tinham conhecimento sobre pesquisas escolares inovadoras e sua única referência de escola era aquela que haviam frequentado enquanto alunos. Portanto, a PA inicialmente não teve precursores teóricos, sendo desenvolvida por meio da ação e experiência.

Tinham como parâmetro de instituição organizada, o sindicato em que participavam que lhes instituía capazes de transformar o lugar a que faziam parte. Nosella (2014) discorre que a MFR desde seu início esteve ligada aos sindicatos rurais e ao movimento Juventude Agrícola Católica (JAC), mostrando-se uma escola de ação coletiva, interessada no desenvolvimento social e econômico de seu meio.

Esses agricultores, pais e sindicalistas ansiavam por mudanças, diante da preocupação que tinham sobre o futuro de seus filhos, do trabalho e condições de vida no campo “tratava-se, para eles, de criar uma escola da terra, pelas pessoas da terra e para as pessoas da terra” (GIMONET²⁶, 2007, p. 22). Destacamos que por ser um dos precursores e profundo pesquisador sobre a PA referenciado mundialmente sobre este tema, para melhor compreensão e conjectura do assunto em alguns momentos neste trabalho, faremos uso da obra de Jean-Claude Gimonet, é importante ressaltar que ele se junta de certa maneira a formação preconizada por Dewey (1947).

De acordo com Passador (2006), desenvolvida a partir da Segunda Guerra Mundial, as MFRs surgiram na tentativa de solucionar o problema da educação dos filhos dos agricultores, que era totalmente voltada às atividades urbanas, os levando ao abandono da terra, sendo a possibilidade de levar até o campo a formação técnica para melhor desenvolver o trabalho na tentativa de barrar a crise que se formou com o processo de modernização e mecanização do campo, através de parcerias entre o Estado, empresas e trabalhadores do campo.

Segundo a autora, “as *Maison Familiales Rurales* possuíam três pilares: a formação técnica (procurando fomentar a profissão do agricultor); a formação geral e a formação humana cristã”. (PASSADOR, 2006, p. 70).

²⁵ Grifos nossos.

²⁶ Doutor em Ciências Sociais do Desenvolvimento e Ciências da Educação, pesquisador da PA na França, e das *Maisons Familiales Rurales* (Casas Familiares Rurais).

A participação e consentimento das famílias e a satisfação dos alunos que participavam desta nova maneira de formação, desenvolvida a partir da organização coletiva entre o sacerdote Granereau, as famílias dos jovens, e sindicalistas agrícolas, resultou na criação da Lei de Ensino Agrícola da França, de 17 de junho de 1938, tornando o método das *Maisons Familiales Rurales* obrigatório para os jovens do campo.

Até o ano de 1940 três escolas haviam sido inauguradas. A partir de 1942, em um período histórico, conturbado marcado pela Segunda Guerra Mundial, a França era ocupada pela Alemanha, as MFRs começaram a delinear um currículo próprio e organizado, também foi organizada a *Union Nationale de las Maisons Familiales Rurales* (UNMFRs), responsáveis por coordenar as MFRs, e ainda tivemos o surgimento da primeira Escola de Monitores, o Centro de Formação. O curso não ultrapassava o período de três semanas, e preparava os agricultores para a docência nas MFRs, que entre o período de 1944 e 1945, expandiram-se consideravelmente chegando ao número aproximado de vinte.

Em 1945, o padre Granereau diante de suas ligações políticas não condizentes com os interesses dos agricultores, e também do impasse conceitual referente às MFRs que se instaurou, o sacerdote defendia a ideia de uma escola fechada e sem vinculação alguma com a cidade, que oferecesse uma educação para o campo em todos os níveis de escolaridade, desligou-se da liderança do movimento. Com o afastamento do pároco, houve uma reestruturação financeira e administrativa do movimento, bem como a organização dos ideais que exerciam. Segundo Nosella (2014, p. 51):

(...) foram chamados técnicos em pedagogia que começaram a estudar e sistematizar o movimento, utilizando noções de outras escolas pedagógicas, dando assim ao movimento um quadro teórico e técnico rico e científico, saindo da pura intuição e improvisação. O sacerdote e os primeiros agricultores tinham inventado a Alternância, mas, para eles, isso nada mais era que uma prática, sem refletirem sobre o que isso poderia representar para a educação. Inventaram o internato, mas não construíram uma teoria sobre o ambiente educativo.

Com a sistematização e reorganização administrativa das MFRs houve grande expansão para outras regiões da França, que entre 1945 e 1960, fizeram o movimento crescer, passando de trinta locais exercendo essa prática, para quinhentos.

Com a popularização da formação nas MFRs, aumentou a consciência por parte das famílias, no que se referia à exigência de uma educação de qualidade para seus filhos, também cresceu a cobrança por parte delas e do Estado, quanto à formação dos professores que atuavam nas *Maisons*.

Deste modo, aos poucos, a estrutura do curso preparatório passou a aceitar jovens entre dezessete e dezoito anos, com experiência no trabalho do campo, estruturando-se em três momentos: Pré-formação; Formação técnico-agrícola e Formação pedagógica, cada um com duração de um ano.

O surgimento da PA foi uma soma conjunta de esforços e intencionalidades, dentre as quais, a tentativa de diminuir as chances de os jovens, por conta da falta de opções para a continuidade de sua formação escolar acabarem distanciando-se de suas raízes, ausentando-se do campo e por vezes rompendo seu vínculo de vida e trabalho com a terra. A intenção era formá-los integralmente, orientando-os e os preparando também, para o trabalho socioprofissional. Igualmente havia o intuito de que com a preparação destes jovens fosse possível o desenvolvimento da comunidade em que viviam.

Outra justificativa para a criação das MFRs era em relação ao posicionamento da igreja frente ao momento histórico, vivenciado quando do desenvolvimento e início da prática da Alternância, por se tratar de um período entre as duas guerras mundiais no caso da França, e logo após a Segunda Guerra Mundial no caso da Itália.

Neste contexto: “ao mesmo tempo em que pretende denunciar o processo de desumanização resultante do capitalismo, a Igreja alerta para o perigo que pode representar o fortalecimento do comunismo, porque esse é ateu”. (RIBEIRO, 2013, p. 300).

Ao clero importava barrar o comunismo, sem, contudo, fortalecer o Capitalismo correndo o risco de contribuir com a subsistência das injustiças e misérias sociais. Assim, buscando desenvolver uma educação voltada basicamente para a vida, assume um posicionamento diferente do Capitalismo e distante do Comunismo, chamado de catolicismo social, organizando as pessoas coletivamente como através da criação do movimento social chamado Juventude Agrária Católica (JAC) e orientando as pessoas através das encíclicas papais que tratavam sobre os problemas sociais e eram contrárias ao fascismo, nazismo e o comunismo, refutando a posição socialista referente à propriedade privada, defendendo o direito à propriedade, entre outros (RIBEIRO, 2013).

A PA que não se restringiu à França foi aos poucos, embora com algumas distinções, se expandindo por toda a Europa, África, América, Ásia e Oceania, sendo organizadas em uma Associação Internacional (AIMFR), conforme podemos observar no mapa um, a seguir:

MAPA 01 – Expansão dos CEFFAs no mundo



Fonte: Le site des formations par alternance en MFR Disponível em: <<http://www.mfr.asso.fr/pages/accueil.aspx>>. Acesso em 20 abr.2017.

Na década de 1960 são criadas as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) na Itália, durante os anos de 1961-1962, por intermédio de funcionários do Governo que foram até a França conhecer de perto como funcionavam as Maisons (NOSELLA, 2014).

As EFAs²⁷, ao contrário das MFRs francesas, foram uma iniciativa proposta pelo poder público italiano. Sendo assim, os envolvidos na sua prática contavam com total apoio do Estado. Em contrapartida, os professores que eram cedidos pelo Governo, por não estarem diretamente ligados ao desenvolvimento das EFAs acabavam por demonstrar pouco comprometimento e interesse se comparado aos monitores que atuavam nas MFRs da França.

2.2 Casa Familiar Rural – Surgimento no Brasil e no Paraná

A experiência na Itália, por ter uma proposta metodológica de formação integral aos jovens do campo, visando também à melhoria da qualidade de vida das famílias

²⁷ O sistema pedagógico adotado por EFAs e CFRs, apresenta diferenças e semelhanças. As Casas Familiares Rurais surgiram na França, em 1935, e trabalham com a PA. Em contrapartida as Escolas Famílias Agrícolas consistem numa adaptação da metodologia francesa, utilizada na Itália, que também trabalha com a PA. A CFR procura desenvolver e direcionar a sua formação mais para o trabalho agrícola, não se distanciando de sua proposta inicial de trabalhar e preparar os filhos de trabalhadores rurais para a permanência no campo, porém não deixa de atender suas necessidades quanto à formação escolar. Já a EFA surgiu em outro contexto e direciona sua prática educativa para a formação escolar, sem deixar de praticar o trabalho agrícola, porém, dando menos ênfase aos conteúdos técnicos, o que atende a uma formação mais escolar que agrícola (CHAVES; FOSCHIERA, 2014).

desses jovens, influenciou a criação das EFAs no Brasil em 1968, no Estado do Espírito Santo, por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES).

No dia 09 de março de 1969, em Olivânia, município de Anchieta, com a influência de pastorais sociais da Igreja Católica, foi inaugurada a primeira EFA brasileira com a intenção de resolver, através de uma educação voltada especificamente para os jovens os problemas da ignorância e da pobreza, nas comunidades do campo, que se encontravam em situação de carência, excluídas pela sociedade, empregando uma pedagogia adequada à sua realidade e que preservasse a identidade cultural destes jovens (GNOATTO *et all*, 2006).

As atividades de PA no país iniciaram suas atividades buscando adaptar o plano pedagógico das EFAs italianas, a realidade brasileira. O trabalho inovador, embora tenha encontrado dificuldades devido à falta de orientação e organização metodológica, conseguiu visibilidade e acabou por expandir-se.

Entretanto, os percalços evidenciaram a necessidade de que fosse estruturado um plano pedagógico para as EFAs que se adequassem a realidade brasileira. Assuntos como a formação dos monitores, objetivos, estruturação metodológica, áreas de ensino, e avaliação começaram a ser debatidos e, aos poucos, os estudos e discussões foram tomando forma, passando a orientar o trabalho dos monitores.

Progressivamente o movimento da Alternância, por meio das EFAs foi expandindo-se para outras cidades e Estados brasileiros, sendo dirigidas pela União das Escolas Agrícolas do Brasil (UNEFAB), fundada no ano de 1982.

É no ano de 1986 que as Casas Familiares Rurais (CFRs) se expandiram na região Sul do Brasil, depois de uma primeira tentativa no Estado de Pernambuco, ainda no ano de 1970.

Em 1988, diante da ausência de colégios de nível médio, que formassem os jovens de acordo com sua realidade de vida e trabalho no, e do campo, somando-se as dificuldades econômicas de muitas famílias donas de pequenas porções de terra, o que contribuía para o êxodo dos pequenos agricultores que tratavam de buscar melhores oportunidades nas cidades, a ideia de iniciar um trabalho em Casas Familiares Rurais no Estado do Paraná, como uma alternativa para qualificar os jovens e oferecer oportunidades de renda e trabalho, para que os mesmos permanecessem no campo e com isso beneficiassem a si e também a região, começa a ser discutida.

É nesse contexto que, no ano de 1988, no município de Barracão²⁸, ocorreram diversas reuniões envolvendo representantes da prefeitura municipal, agricultores, entre outros membros da comunidade, o que corroborou para que, em 1989, tendo por influência o modelo original francês de PA, as atividades na CFR foram iniciadas.

Prática que aproximadamente um ano depois foi seguida pelo município vizinho, Santo Antônio do Sudoeste, expandindo-se para outras cidades do Estado e também nos outros dois Estados do Sul a partir de 1991, ano em que foi fundada a Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), com sede na cidade de Barracão. Para Colossi e Estevam (2003, p. 22):

A modalidade de educação proporcionada pela CFR, além de se propor a enfrentar o empobrecimento cada vez maior das famílias que vivem no meio rural, poderá ser um fator de aproximação das relações familiares e comunitárias, tão distanciadas nos dias atuais. Além disso, a Casa Familiar também se propõe a oferecer uma educação agrícola voltada para a formação integral do jovem envolvendo sua família e a comunidade, respeitando o seu espaço de atividade. Objetiva-se, com esta metodologia de construção coletiva do saber, que os filhos dos agricultores venham conquistar uma formação qualificada e plural.

Atualmente, temos a ARCAFAR/ NORTE e NORDESTE, abrangendo os estados do Pará, Amazonas e Maranhão, e a ARCAFAR/Sul, presente nos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Hoje, as CEFFAs²⁹ estão presentes nos cinco continentes e em quarenta países, buscando a responsabilidade e o entrosamento das famílias na formação dos jovens no sentido de provocar o seu desenvolvimento integral, bem como o desenvolvimento de seu meio.

No Brasil, há um total de 243 CEFFAs distribuídas em 20 Estados: 145 EFAs e 98 CFRs, sendo 51 localizadas no Sul, e as outras 47 nas regiões Norte e Nordeste. No Paraná, são 20 Casas Familiares Rurais³⁰, com oferta de cursos técnicos de nível médio.

²⁸ Um estudo mais detalhado encontra-se na tese de doutorado defendida por Giovanna Pezarico, defendida em 2014, intitulada “A casa, a terra e o mar: Os objetos e os espaços no contexto da Pedagogia da Alternância”.

²⁹ “Centro Educativo Familiar de Formação em Alternância é uma nomenclatura criada no Brasil em 2001, para representar a diversidade de experiências que adotam o sistema pedagógico da Alternância, tais como: Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs), Escolas Comunitárias Rurais (ECORs). Em 2010, o IX Congresso Mundial da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR), realizado em Lima, Peru, aprovou o termo CEFFA em seu estatuto social com o objetivo de abrigar sob esse nome a diversidade das experiências em todo o mundo”. (BORGES, 2012. A Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs. In: ANTUNES_ROCHA *et al.* **Territórios Educativos na Educação do Campo**: Escola, comunidade e movimentos sociais. 2012, p. 38).

³⁰ Informações atualizadas em março de 2017, após fechamento de vinte Casas Familiares Rurais no Estado do Paraná, sendo dezoito do Sudoeste paranaense, a saber: Bom Jesus do Sul, Capanema, Dois Vizinhos, Enéas Marques, Francisco Beltrão, Manfrinópolis, Marmeleiro, Nova Prata do Iguaçu, Pato Branco, Pérola do Oeste, Realeza, Santa Izabel do Oeste e Sulina.

Na região Sudoeste paranaense, as CFRs estão distribuídas em quatro municípios, a saber: Chopinzinho, Coronel Vivida, Santo Antônio do Sudoeste e São Jorge D'Oeste.

Dentre essas, duas pertencem ao Núcleo³¹ Regional de Educação de Pato Branco: Chopinzinho e Coronel Vivida.

2.3 A Proposta de Formação em Alternância – Finalidades e Princípios

Quando as primeiras *Maisons Familiales Rurales* tiveram seu ponto de partida na França, não ocorreu por parte de seus fundadores a preocupação em organizá-la institucional e pedagogicamente. No entanto, após a inauguração da primeira MFR, constataram que precisariam desenvolver um meio de organizar o trabalho com atividades, técnicas e os instrumentos necessários.

Partindo-se das necessidades e percalços vividos pelos jovens, suas famílias e a comunidade que faziam parte, hipóteses surgiam, as quais eram experimentadas, implementadas, e analisadas. Essas práticas resultavam em novas ideias e conhecimentos na tentativa de que as *Maisons* realmente contribuíssem satisfatoriamente com as famílias e sua comunidade. Este percurso foi chamado por Gimonet (2007) de *ação-pesquisa-formação permanente*, pois foi um tempo de tentativas diárias, de análise e reflexões de suas experiências, de constituir e destruir caminhos, de recomeços e continuidade, para que realmente fosse possível organizar pedagogicamente a prática alternante que, de acordo com Gimonet (2007, p. 19-20):

Com a PA deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados. Os papéis destes não são mais aqueles da escola costumeira. O jovem (pré-adolescente, adolescente, ou jovem adulto) em formação, isto é, o “alternante”, não é mais um aluno na escola, mas já um ator num determinado contexto de vida e num território. Sua família é convidada a participar ativamente de sua educação, de sua formação, acima de tudo porque é jovem.

A Alternância surgiu de necessidades específicas de pequenos agricultores com a intenção de propiciar uma formação diferente de tudo que eles próprios, os precursores da ideia, haviam experimentado, com o intuito de possibilitar um ensino que superasse as necessidades sociais e também históricas das comunidades, diminuindo com isso o êxodo, favorecendo o desenvolvimento do campo, levando em conta a identidade de seus jovens, suas experiências e estilo de vida.

³¹ De acordo com informações no *site* da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), ao todo há trinta e dois Núcleos Regionais de Educação, pertencentes ao Estado.

Emergia para contrariar programas escolares que não consideravam a realidade de seus alunos. Tratava-se de um projeto ousado e desafiador para todos, onde a boa intenção não bastava, eram necessários instrumentos pedagógicos para nortear o processo, pois diferentemente do contexto de passividade com que os jovens e suas famílias recebiam o precário ensino, a proposição dos fundadores desta formação era justamente de tornar o jovem e seus familiares protagonistas desta ação. Para que isso realmente acontecesse, era necessário fundamentar a prática e estabelecer finalidades, caso contrário Gimonet (2007, p. 28) afirma:

Sem instrumentos apropriados permitindo sua implementação, a Alternância permanece sendo uma bela ideia pedagógica, porém sem realidade efetiva (...). Sem projetos ou sem rumos a dar o sentido, as técnicas e os instrumentos pedagógicos podem ser percebidos como justaposições de atividades escolares e sua implementação faltar-lhe alma e dimensão. A eficiência educativa e formativa da Alternância é ligada à coerência, existindo entre todos os componentes da situação de formação e, notadamente, entre as finalidades, os objetivos e os meios do dispositivo pedagógico.

Antes de estabelecer os instrumentos para a PA, foi necessário esclarecer quais finalidades e princípios seriam tomados como base para nortear este processo. As finalidades se resumem a duas, e são:

a) *Formação integral* do jovem por meio da educação e de sua orientação e inserção socioprofissional. Para formar integralmente é preciso levar em consideração que cada sujeito possui suas distinções, é completo em si e também um ser coletivo, porque faz parte de um lugar, vive em comunidade e não isoladamente. Formar integralmente é considerar que cada pessoa é “pessoal e coletiva, afetivo-emocional-intuitivo e intelectual-racional, profissional e lúdica, física e psicológica, espiritual e material-econômica, ética e ecológica política e cultural...” (BORGES, *et al*, 2012, p.41).

b) *Contribuição ao desenvolvimento*, pois se a comunidade não se fortalecer, consequentemente, o jovem encontrará dificuldades para desenvolver-se. À medida que se tornam responsáveis por sua formação e por contribuir com a comunidade onde vivem, aumentam as possibilidades de que permaneçam nela, tendo a melhoria na qualidade de vida, sentindo-se mais preparados não apenas para o trabalho, mas para provocar transformações no meio social, econômico, cultural e de território (BORGES, 2012).

Ainda sobre as finalidades da PA Gimonet (2007, p. 28-29) escreve:

(...) de um lado, a formação integral da pessoa, a educação e, de maneira concomitante, a orientação e a inserção socioprofissional; de

outro lado, a contribuição ao desenvolvimento do território onde está sendo implantado o CEFFA.

Quanto aos princípios, o autor os distribui em seis itens, que são:

Princípio um: *A primazia da experiência sobre o programa.* É o envolvimento constante entre teoria e prática em uma relação envolvendo a vida social e econômica do jovem, sua cultura e o ambiente onde vive, com o tempo na escola, suas atividades, conhecimentos e cultura. Para a PA, o tempo de experiência deve ser igual ou superior ao tempo de permanência do jovem no CEFFA, e deve anteceder o tempo escolar partindo da lógica praticar e compreender, sendo, portanto, o ponto de início deste processo.

Princípio dois: *A articulação dos tempos e dos espaços da formação.* É necessário o uso de instrumentos que contribuam para manter continuamente a integração entre os diferentes tempos e espaços que envolvem a formação por Alternância, que são a família, a CFR e a comunidade.

Princípio três: *Um processo de Alternância num ritmo em três tempos.* Esses três tempos representam o tempo com a família, o tempo no CEFFA e o tempo no meio social, a comunidade, representado na tabela 01 abaixo:

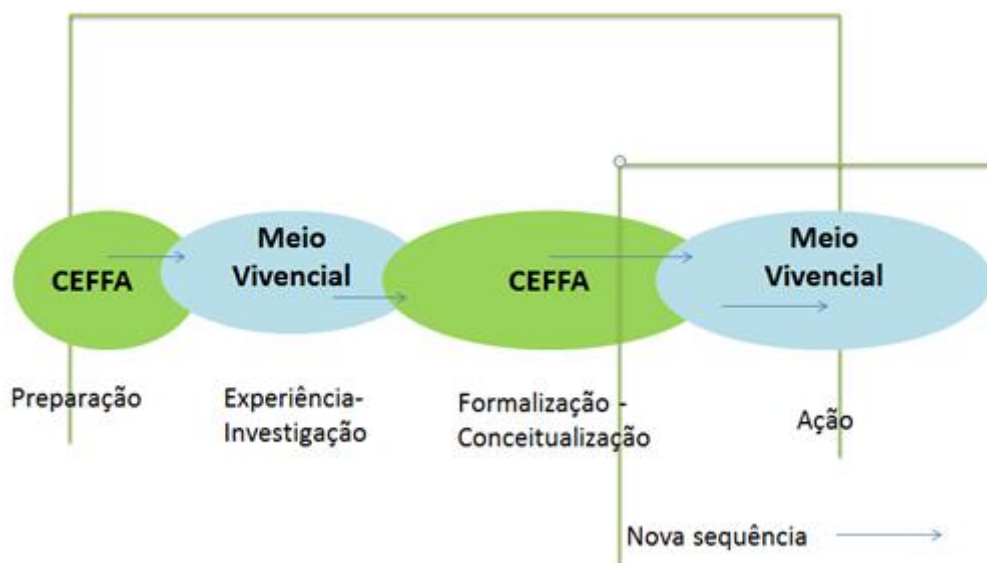
TABELA 01 – O Processo da Alternância partindo dos Três Tempos

1 – O meio familiar, profissional e social	2 – O CEFFA	3 – O meio
- Experiência - Observações, investigações, análise - Saberes experienciais	- Formalização-estruturação - Conceitualização - Saberes teóricos e formais	- Aplicação-ação - Experimentação - Saberes ações

Fonte: Gimonet (2007). Reorganização da autora.

Esses três tempos compõem uma sequência de Alternância, onde, a princípio ocorre a preparação no CEFFA para a experiência e investigação que acontece no meio de vida do jovem, para que logo após o seu retorno ao CEFFA, ele possa formalizar esses conhecimentos, para então novamente ao meio social partir para a prática, sucessivamente, como podemos ver no quadro 03, a seguir:

QUADRO 03 – Sequência de Alternância ou Unidade de Formação



Fonte: Gimonet (2007). Reorganização da autora.

O jovem alternante está constantemente passando de um tempo e espaço para outro. Cada um com suas especificidades, finalidades, conhecimentos, cultura e linguagens próprios e, por vezes, contraditórios. Adaptar-se a essas diferenças é importante para sua formação. A seguir, de acordo com a obra de Gimonet traremos algumas especificações sobre o espaço – tempo familiar, o espaço – tempo profissional e o espaço – tempo escolar:

Espaço – Tempo Familiar: Os CEFFAs são instituições familiares, afirma Gimonet (2007), e acreditam na responsabilidade plena das famílias em relação à formação de seus jovens. Cada família possui sua cultura própria, prevalecendo em graus diferenciados uma *lógica educativa*, que implica também nas preocupações com a formação e o futuro de seus filhos.

Para Marirrodiga (2009, p. 18), “Los padres los primeros educadores de sus hijos, que tienen el derecho a elegir el tipo de educación y escuela que desean para ellos”. Por ser na família o lugar onde ocorrem os primeiros ensinamentos, é ali, também, lugar de referência para o alternante, onde deverá encontrar acolhimento e ensinamentos suficientes para a construção de sua identidade. Portanto, “a associação e o envolvimento dos pais na formação de seu filho podem contribuir para o diálogo, para o relacionamento e para o estabelecimento de regras”. (GIMONET, 2007, p. 138).

Espaço – Tempo Profissional: É um lugar de exigências e precisão, tanto no trabalho quanto nos relacionamentos interpessoais. Representa não apenas uma ocupação e aprender uma profissão, mas também um espaço para o jovem alternante

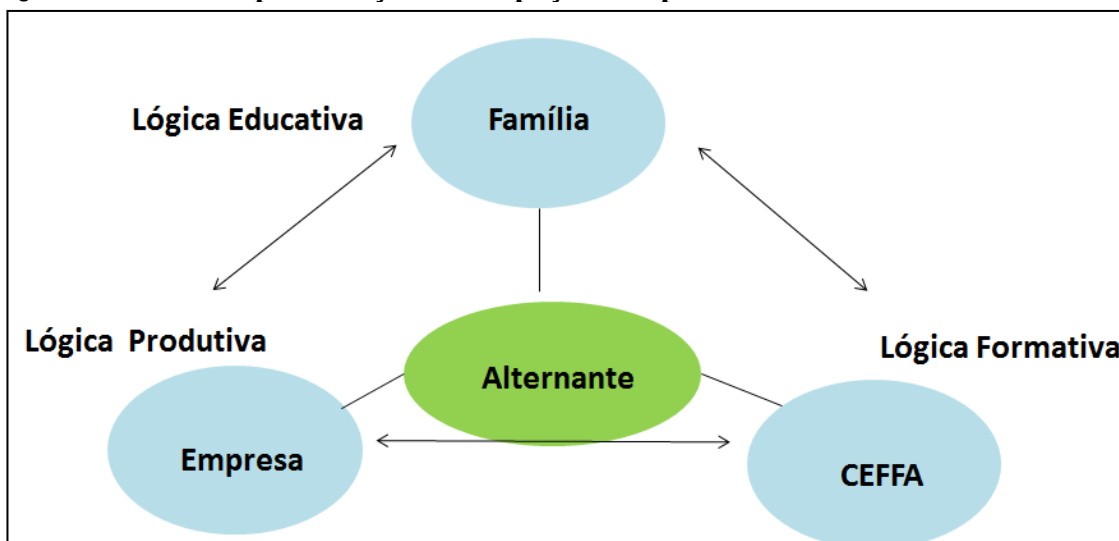
encontrar um lugar *no mundo dos adultos*. É onde se adquirem *competências*³² para uma profissão e articula-se saberes práticos e teóricos.

É onde se adquire a prática e a cultura de uma profissão em quatro dimensões, a saber: Dimensão material – específica o modo de trabalho e de apreender situações; Dimensão técnica – o saber fazer. São as técnicas, habilidades e ferramentas específicas de cada profissão; Dimensão social – a profissão confere um lugar na sociedade; Dimensão simbólica – a cultura profissional com as raízes e marcas do passado, representando continuidade.

Gimonet (2007, p. 139-140) escreve que, em uma profissão, misturam-se ao mesmo tempo o “saber-fazer e saber-ser, uma inteligência prática, uma habilidade manual e uma arte de viver”.

Espaço - Tempo Escolar: Bem mais do que um lugar-escola, é um espaço de encontros e encruzilhadas, de confrontar e analisar, de sintetizar e socializar individual e coletivamente. É onde busca-se superar a prática e a experiência para que aconteçam novos aprendizados. Para Gimonet (2007, p. 140): “é também o palco de uma vida social no meio de um grupo de vida. Propicia outro possível refúgio e outras referências, necessárias para a construção da identidade na fase adolescente”.

QUADRO 04 – Representação dos Espaços-Tempos



Fonte: Gimonet (2007). Reorganização da autora.

Todo alternante percorre esses três espaços – tempos, onde deve estabelecer seu próprio caminho por meio das aprendizagens nesses diferentes tempos e lugares que se

³²Grifos nossos.

complementam e convergem, mas que também se afastam, diante de suas diferenças. Para Teixeira e Antunes (2011, p. 955):

(...) a Alternância, enquanto princípio pedagógico, vai além de meras sucessões de tempos e espaços porque “visa desenvolver na formação dos jovens situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que o rodeia”. A Pedagogia da Alternância enfatiza a participação das famílias e das comunidades na condução do projeto pedagógico e na própria gestão da escola. Portanto, trata-se mais do que uma simples modalidade de organização da escolarização que alterna tempos e espaços para favorecer o ajuste do calendário escolar ao calendário agrícola no contexto da educação do campo. Na verdade, consiste em uma pedagogia que se sustenta na concepção de que a formação resulta de um processo interativo entre o sujeito e os seus contextos: familiar, profissional, político, cultural, escolar, etc., processo esse mediado pelo conhecimento acumulado historicamente.

A PA deve ser pensada e elaborada a partir de seus sujeitos, com uma prática condizente com sua cultura, história, organização humana e social, adequando-se aos tempos e espaços da qual fazem parte. Neste sentido Souza e Mendes (2012, p. 262):

A articulação entre esses tempos, quando mediados por instrumentos pedagógicos, fomenta uma práxis de transformação da realidade. A Alternância como processo de ensino – aprendizagem acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); o segundo é a escola onde o educando partilha os diversos saberes que possui com os outros atores do processo educativo, refletindo sobre esses saberes a partir de uma base científica (reflexão); por fim, retorna-se à família e a comunidade a fim de continuar a práxis (prática+teoria), seja na comunidade, seja na propriedade, seja na inserção em determinados contextos sociais.

Princípio quatro: *O princípio da formação profissional e geral associados.* Trata-se de atingir o objetivo primeiro dos CEFFAs que é a formação integral do sujeito valorizando ao máximo suas potencialidades, ao mesmo tempo qualificando-o socioprofissionalmente.

Princípio cinco: *O princípio de cooperação, de ação e de autonomia.* Desenvolver a autonomia do jovem aluno para que ele possa aprender mais e melhor, trazendo no seu retorno ao CEFFA conhecimentos que muitas vezes os outros participantes não possuem, e estimular em forma de cooperação a socialização desses saberes, entre todos.

Princípio seis: *A associação dos pais e mestres de estágio profissionais como parceiros e co-formadores.* A formação por Alternância não atingirá seus objetivos se não houver a plena participação de todos os envolvidos neste processo. Sem o comprometimento e cooperação por parte das famílias, professores, monitores, demais funcionários, representantes de empresas, indústrias, órgãos públicos e outras entidades

que assumem este compromisso, a PA corre o risco de atender estes jovens de modo ineficiente.

Para que as finalidades e princípios da PA sejam alcançados, foram desenvolvidos seis instrumentos básicos para orientar a prática nos CEFFAs, facilitando a efetiva integração e articulação entre família, CEFFA e comunidade, que são: Caderno de Vida ou Caderno de Realidade; Colocação em comum; Visita de Estudo ou a Intervenção; Aulas e os Cadernos Didáticos; Exercícios e Avaliações ou Medição de Avanços. Com a finalidade de melhor compreender como acontece esse processo de formação, os instrumentos estarão sendo comentados na sequência, tendo por base a obra de Gimonet (2007).

No que se refere ao Caderno de Vida ou Caderno da Realidade, foi desenvolvido para que os filhos dos agricultores pudessem realizar a observação e análise do trabalho agrícola, na propriedade, e também como meio para estabelecer uma ligação orgânica entre a experiência do trabalho, a vida familiar e social a que os jovens participavam. Sendo a experiência o ponto de partida para a prática da Alternância é necessário que ela seja explorada, confrontada e discutida.

Deste modo, o Caderno de Realidade é o local para onde essas informações vão sendo colocadas para mais tarde servirem não apenas para informar, mas também para que sejam feitas análises, socializações, para que seu conteúdo seja explorado da melhor maneira. O Caderno de Realidade deverá ter prioridade no processo formativo do alternante, entretanto, não será o único. Articulado a ele outros livros didáticos serão utilizados.

O Caderno de Realidade é desenvolvido no espaço-tempo da formação dos alternantes em quatro fases: *o plano de estudo ou guia de pesquisa*, organizado pelos jovens, durante os dias no CEFFA; *a realização e a expressão*, que são as observações de cada um após o período com a família ou no meio profissional; *a apreciação*, que acontece por um dos monitores no retorno ao CEFFA, com a intenção de melhorá-lo caso seja necessário; *a formatação do estudo*, que nada mais é que a sua transcrição e ilustração para que seja desenvolvido um documento personalizado e de qualidade.

Para que o Caderno de Realidade seja bem apregoado há que ser considerada algumas condições: a) *A pertinência dos temas de estudo*. Trabalhar os aspectos da vida profissional, familiar, social e pessoal dos alternantes de tal maneira que o interesse dos jovens nesses temas perdure, percebendo a utilidade e sentido ao que é proposto. Três elementos são necessários para que ocorra essa conscientização:

Pertinência em relação às atividades, às preocupações, à experiência, ao contexto de vida, aos papéis desenhados no Plano de Formação. O interesse encontrado pelo alternante repercute assim sobre o dos adultos suscetíveis de lhe dar uma ajuda. *Pertinência* em relação à evolução do jovem em seus interesses, sensibilidades, suas capacidades de apreender o meio ambiente, seu comportamento inicial ao abordar uma profissão, suas relações para com os adultos, pais e/ou mestres de estágio. *Pertinência* também em relação à cultura do meio, caracterizada pelos seus modos de pensar, sua linguagem, suas formas de expressão. A diversidade de públicos provoca às vezes situações multiculturais tanto profissionais quanto étnicas no meio dos grupos. As dificuldades que decorrem disto para a gestão pedagógica criam o risco de reduzir a preocupação para com as singularidades culturais de cada um e de generalizar como na escola tradicional. (GIMONET, 2007, p. 34-35).

Com a PA, o fator determinante para a decisão de que estudos seguir é a progressão dos jovens, diferente dos modelos tradicionais de ensino, em que os conteúdos são pré - determinados.

b) *A aplicação de uma metodologia para construção do plano de estudo.* O bom desenvolvimento do plano de estudo será determinante para a motivação dos jovens e também para a qualidade do estudo a ser realizado. Sua construção depende do processo de elaboração do conteúdo que partirá de uma atividade oral com o grupo de alunos de onde sairão os assuntos a serem estudados sobre o tema proposto. Trata-se de instigá-los a perguntar e avaliar, permitindo que suas práticas, conhecimentos e questionamentos sejam expressos.

A construção do plano de estudo para o monitor³³ significa ter uma estrutura que facilite suas observações, pesquisas, interações e a redação do texto a ser produzido. Esse exercício auxiliará na construção de saberes e a estruturar as ideias. Funciona como um quadro de trabalho, mas que com o passar do tempo não deve manter-se inflexível. O plano de estudo, por ser a construção também dos jovens tornam mais claros os questionamentos que devem ser feitos a eles. Essas questões não devem ser fechadas, pois as perguntas abertas facilitam a busca e a curiosidade.

Ao contrário de corrigir o plano de estudo, diferenciando-se de um dever escolar tradicional, este é um momento em que compete ao monitor a observação e questionamentos, a sugestão de caminhos para possíveis melhoramentos, descobrindo também, neste momento, as situações de existência do jovem. Trata-se de uma

³³São ao mesmo tempo, guias, organizadores, conselheiros, facilitadores, reguladores e educadores, no processo educativo, na PA. Devem organizar e facilitar a expressividade dos alternantes, prestar orientações metodológicas, transmitir informações, buscar meios para que, diante de suas singularidades possam aprender. GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares e Formação Rural, 2007.

avaliação formativa, uma vez que aprecia o trabalho no sentido de melhorar e valorizar. “Trata-se neste caso de uma tarefa pedagógica de aconselhamento, de orientação, de acompanhamento” (GIMONET, 2007, p. 37).

c) *A motivação e a implicação dos atores.* Todos são responsáveis e ao mesmo tempo dependentes da motivação e implicação de cada um, sejam pais, monitores, jovens, entre outros. Porém, pelo fato de os monitores terem o conhecimento das práticas profissionais, os saberes pedagógicos, o meio profissional, familiar e social dos jovens, cabe a eles tomar a frente na tarefa de indicar caminhos e colocar sentido as atividades.

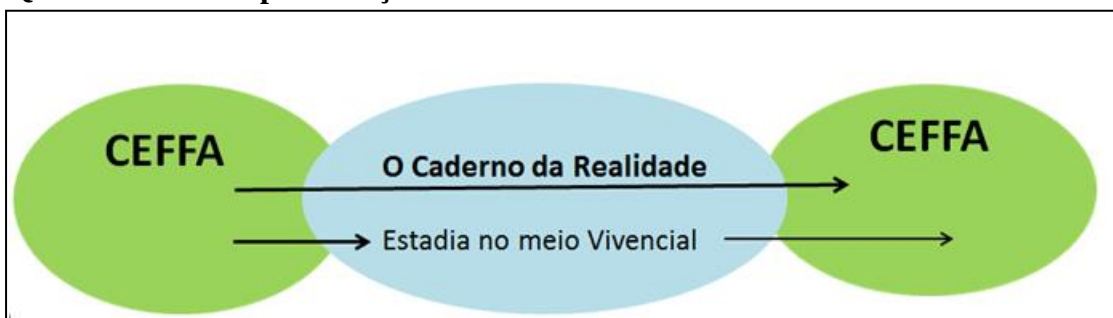
Conforme Gimonet (2007), o Caderno de Realidade permite: articular os tempos – espaços da formação, facilitando a ligação entre o meio de vida do jovem e o CEFFA. Através do plano de estudo, ajuda o alternante a entender e analisar as dimensões, limites, riquezas do meio onde vive. Permite a confrontação de pessoas, situações, gerações, concepções e diálogo. Propicia a interrogação, discussão e debate com os pais, monitores, colegas e demais envolvidos. Evita a separação do trabalho manual e trabalho intelectual, propiciando a constante atividade intelectual associada ao cotidiano, contribuindo para manter a constante relação ação-reflexão-ação. E, por último, colabora para uma formação contínua, representada pelos verbos ver-julgar-agir.

Com tantos subsídios, Gimonet (2007, p. 36) declara que:

Os Cadernos da Realidade não poderiam limitar-se a estudos tecnicistas, monográficos, sem vida e sem implicação do autor. Eles almejam, ao contrário, uma abordagem personalizada de sucessivas experiências que se traduzem através de pedaços sucessivos e progressivos de relatos de vida.

O Caderno de Realidade é fundamental para que a PA ofereça subsídios de modo a tornar realmente possível o uso do espaço-tempo da vida socioprofissional dos jovens, como elemento para sua formação, como podemos observar no quadro 05, a seguir:

QUADRO 05 – Representação do Caderno da Realidade



Fonte: Gimonet (2007). Reorganização da autora.

A formação por Alternância tem como uma de suas características predominantes o dinamismo processual que é a passagem e transição dos lugares, seja nos diversos campos de conhecimento, tipos de experiências, individual ou coletivamente. Ao monitor, cabe acompanhar estes processos e mudanças. Por meio do plano de estudo é possível socializar os conhecimentos apreendidos diante dessa experiência constante de variar os espaços sociais.

Neste sentido, o aprendizado diante do exercício da Colocação em Comum, resultado das novas experiências dos jovens por conta de seu envolvimento com o meio dependerá em grande parte dos estudos realizados pelos alternantes, os quais devem possibilitar sínteses, ideias gerais e questionamentos.

A Colocação em Comum dispõe de alguns procedimentos que devem ser considerados, e eventualmente renovados e modificados, para que os alternantes permaneçam interessados e também para que se experimentem métodos diferentes de exposição da Colocação em Comum. São eles:

a) *Com o grupo todo.* O monitor promove a análise e a reflexão, fazendo perguntas, encorajando a todos para participarem, seja com respostas, dúvidas, questionamentos, e através da troca de experiências.

b) *Por pequenos grupos.* Igualmente é promovido o tempo para reflexão e análise, prezando pela participação de todos. Também cabe ao monitor a promoção de debates sobre determinados assuntos.

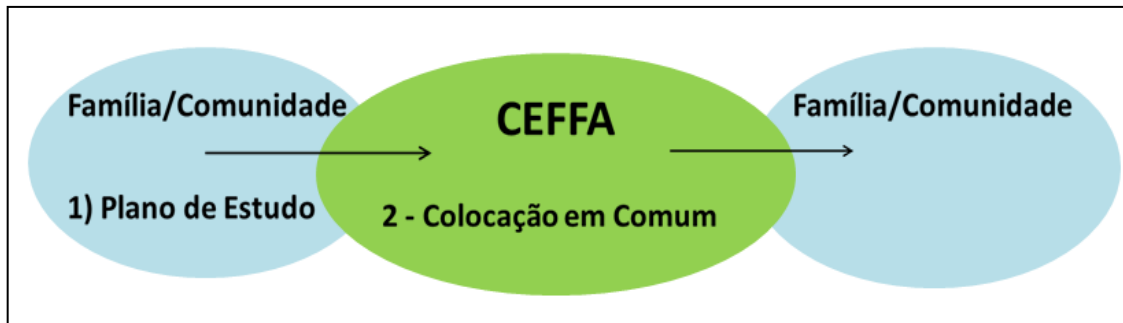
c) *Através de exposições individuais.* Neste momento alguns membros do grupo fazem uma exposição sobre um tema, tendo em seguida apontamentos do restante do grupo.

Durante este processo, o monitor é o responsável pela elaboração das perguntas que farão parte desse período de partilha e socialização de conhecimentos e experiências, e as mesmas devem ser desenvolvidas levando em conta a intencionalidade da atividade, podendo ser formuladas em quadros que deverão ser preenchidos, questionários mais objetivos ou com perguntas mais amplas, dentre outros.

As informações trocadas, o reagrupamento dessas informações por meio das anotações dos alternantes é chamado de relato. Como relato ele se limita ao que é exposto durante a Colocação em Comum, não acrescentando informações a não ser as que foram devidamente compartilhadas, ele valoriza e materializa a Colocação em Comum e é um documento bastante interessante não só para os jovens, mas também para suas famílias e os monitores.

Para Gimonet (2007), a Colocação em Comum é a segunda atividade primordial da PA, caracterizando-se como elo necessário no processo formativo dos jovens alternantes, como ilustra o quadro 06:

QUADRO 06 – Representação da Colocação em Comum



Fonte: Gimonet (2007). Reorganização da autora.

Para o autor, a Colocação em Comum expande o conhecimento individual, ultrapassando as experiências pessoais. Representa a participação e aprendizado coletivos:

Toda Colocação em Comum torna cada alternante “docente” em relação aos seus pares. Cada um oferece aos outros matéria para aprender (...). O valor pedagógico das experiências partilhadas e confrontadas é bem mais forte que aquele das informações acumuladas nos livros ou dadas pelo monitor durante “aulas”. É uma pedagogia da partilha e da cooperação que funciona na Colocação em Comum, uma pedagogia da ação, da implicação e da responsabilização. (GIMONET, 2007, p. 45).

Ainda de acordo com Gimonet (2007), para os monitores, a Colocação em Comum significa uma atividade de “animação pedagógica”, através da proposição de dinâmicas, orientações de trabalho, facilitador, dinamizador... o monitor conduz esse momento de troca de experiências e conhecimentos.

Para isso, ele precisa saber provocar para o debate, ser conhecedor dos jovens e de seu meio, a fim de possuir elementos para poder conduzir de maneira positiva este momento de tamanha relevância para a Alternância.

Tanto as visitas de estudo como as atividades no interior do CEFFA são um momento de descoberta, aprendizado e possibilidades para os jovens, deste modo tanto uma quanto a outra precisam ser realizadas levando em conta o antes, durante e o depois de seu cumprimento.

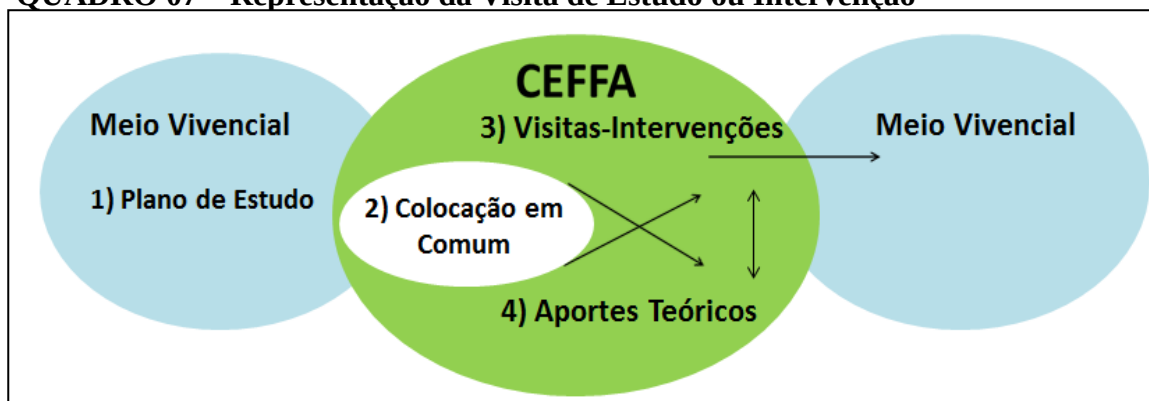
O antes se refere à preparação para o que se vai visitar, é preparar o grupo para reflexões, observações e anotações. O durante é onde o jovem ouve, respeita e também

questiona diante de indagações que surgem. O último tempo, o depois, é o período de exploração da atividade que podem ser feito através de relatos escritos, preenchimento de relatórios, artigos em jornal, por meio de exposição oral em forma de debates e exposições, através da exposição de painéis ou reportagens em formato de vídeo, entre outros.

Importante é que se mantenha o interesse destes jovens. Para isso, os recursos apregoados devem intercalar-se e ser modificados sempre que o monitor considerar oportuno.

A PA rompe as barreiras do tempo e do espaço em seu processo formativo, conforme ilustrado no quadro 07:

QUADRO 07 – Representação da Visita de Estudo ou Intervenção



Fonte: Gimonet (2007). Reorganização da autora.

Cada um desses tempos e atividades configura-se aos jovens como experiências em comum, onde juntos compartilham ideias e informações, podendo ao invés de uma experiência, dispor de várias. Essa troca de saberes por conta da dinâmica proposta por este instrumento, faz com que à medida que o jovem encontre-se com outros seres através das intervenções propostas, acabe por praticar e amadurecer o encontro consigo. Portanto, a PA por meio da Colocação em Comum, é também uma pedagogia do encontro. Do encontro com o outro, e com o “eu” (GIMONET, 2007).

Para Gimonet (2007, p. 49), as visitas de estudo juntamente com o plano de estudo são um relevante “suporte de expressão, nas suas diferentes dimensões: psicológicas, culturais, estruturais, metodológicas e linguísticas”. É fazer com que o jovem seja realmente o autor de sua formação. Já os monitores “através de uma pedagogia da ação, eles são, na verdade, ao mesmo tempo, guias, organizadores, conselheiros, facilitadores, reguladores... educadores”. (GIMONET, 2007, p. 50).

Passado o tempo da experiência, observação e análises, a PA também dispõe de um período para os assuntos acadêmicos, as aulas propriamente ditas. Neste momento, aos jovens cabe organizar aquilo que apreenderam, descobrir novos conhecimentos integrando-os aos seus saberes anteriores, através do raciocínio e abstração.

Para os monitores, é um período em que se organizam as atividades, expressando conhecimentos e levantando questões. Quando necessário explicam e demonstram, ordenam e sintetizam informações, orientam, incentivam e regulam todo o processo pedagógico.

Para Gimonet (2007), aos monitores é necessário que acompanhem, organizem, facilitem a expressividade dos alternantes, prestem orientações metodológicas, expliquem, transmitam informações, ou seja, ele deve ser um animador pedagógico, cuja função é buscar meios para que, diante de suas singularidades possam aprender.

Para animar uma aula, é necessário desenvolver três tipos de atividades:

a) *Tempos de participação dos membros do grupo.* Destinado à troca de impressões, observações, experiências, indagações, e também para o trabalho com documentos e a realização de exercícios.

b) *Tempos de intervenção do monitor.* Período onde ocorrem as explicações, orientações e sínteses.

c) *Tempos de trabalho dos alternantes.* Momento para anotações das explicações, leitura de textos destacando as ideias principais.

A PA prioriza os diversos espaços-tempos na formação dos alternantes. Seja com a família, comunidade, ou nos CEFFAs, individual ou coletivamente, pois é por meio da interação com os meios, que a Alternância acontece.

A seguir, no quadro de número 08, a representação das Aulas e Cadernos Didáticos, que estarão sendo abordados na sequência do texto:

QUADRO 08 – Representação das Aulas e Cadernos Didáticos



Fonte: Gimonet (2007). Reorganização da autora.

Os Cadernos Didáticos, enquanto instrumentos básicos da Alternância, buscam: garantir a relação entre os conhecimentos teóricos e os práticos, através das experiências e observações; Favorecer a formação associada, ou seja, além dos conteúdos técnicos, os gerais, serem um instrumento de trabalho onde o jovem deve fazer anotações sobre explicações, observações, deduções, etc.

No começo das MFRs, os Cadernos Didáticos eram voltados para as áreas técnicas, mas com o passar do tempo passaram a abranger as áreas de conhecimento científico, como biologia, química e matemática, e seu conteúdo deve estruturar-se de acordo com cada disciplina, contemplando quatro indicativos, que são:

1) Base sobre o conhecimento familiar – os jovens fazem anotações a respeito de seus conhecimentos, vivências e observações.

2) Aportes – é realizado a aquisição de novos saberes, em forma de explicações por meio de texto impresso.

3) Resumo – são os momentos em que o jovem faz anotações e observações sobre o que julga essencial, de determinado conteúdo.

Necessários para a aprendizagem do alternante, referem-se aos assuntos trabalhados, sendo retomados e detalhados sempre que necessário. Também precisa estar ligado a saberes já existentes, como podemos ver no quadro 09, abaixo:

QUADRO 09 – Representação dos Exercícios



Fonte: Gimonet (2007). Reorganização da autora.

Os Exercícios podem ser os mais variados possíveis e devem levar em conta:

- a) *As áreas de “saberes”* que pode ser: saber-conhecimento, saber-fazer, saber-ser.
- b) *Os modos de expressão solicitados:* escrito, oral, manual.

c) *As funções ou operações intelectuais privilegiadas:* memória, reflexão, organização, análise, entre outros (GIMONET, 2007).

Há uma grande variedade de exercícios que podem ser os de memorização; classificação e ordenação de conceitos essenciais de determinados assuntos; estabelecer relações através de comparações entre dois projetos, assuntos, temas...; recapitulação para resumos e definições; sínteses entre disciplinas diferentes; pesquisa documental; transferência de conhecimentos para aplicar um processo de estudo no campo através da prática, ou em outra situação.

O Exercício é uma fase da aprendizagem na formação, e para que se obtenha êxito com sua prática algumas situações precisam ser consideradas, a saber:

- Não confundi-lo com uma forma de avaliação;
- Adaptá-lo de acordo com as especificidades dos jovens;
- Tempo de duração pré-determinado, pois demanda forte investimento;
- Repeti-los de cinco a seis vezes com dificuldades crescentes;
- Ter clareza nos enunciados para facilitar a compreensão;
- Ter acesso a documentos e diferentes materiais para sua resolução;
- Desenvolvê-los individual e também de maneira coletiva e cooperativa;
- Constante orientação do monitor;
- A prática da Colocação em Comum, para apreciação e correção coletiva dos resultados.

Após a realização dos Exercícios, a correção dos mesmos será no sentido de ajustes e apreciações, com possíveis pontuações para que o jovem possa ter a tomada de consciência. Os apontamentos feitos pelos monitores devem servir como caminho para melhoramentos e não como um ato conclusivo.

Gimonet (2007) explicita algumas condições que permitem a correção dos Exercícios de maneira eficaz e não tão cansativas para os monitores, que são:

- a) Métodos variados: correção coletiva, em grupos, duplas ou individual;
- b) Não corrigir tudo em uma única vez: adaptar a correção à natureza do exercício;
- c) Dinamizar as apreciações: fazer apontamentos positivos, animar e não desanimar.

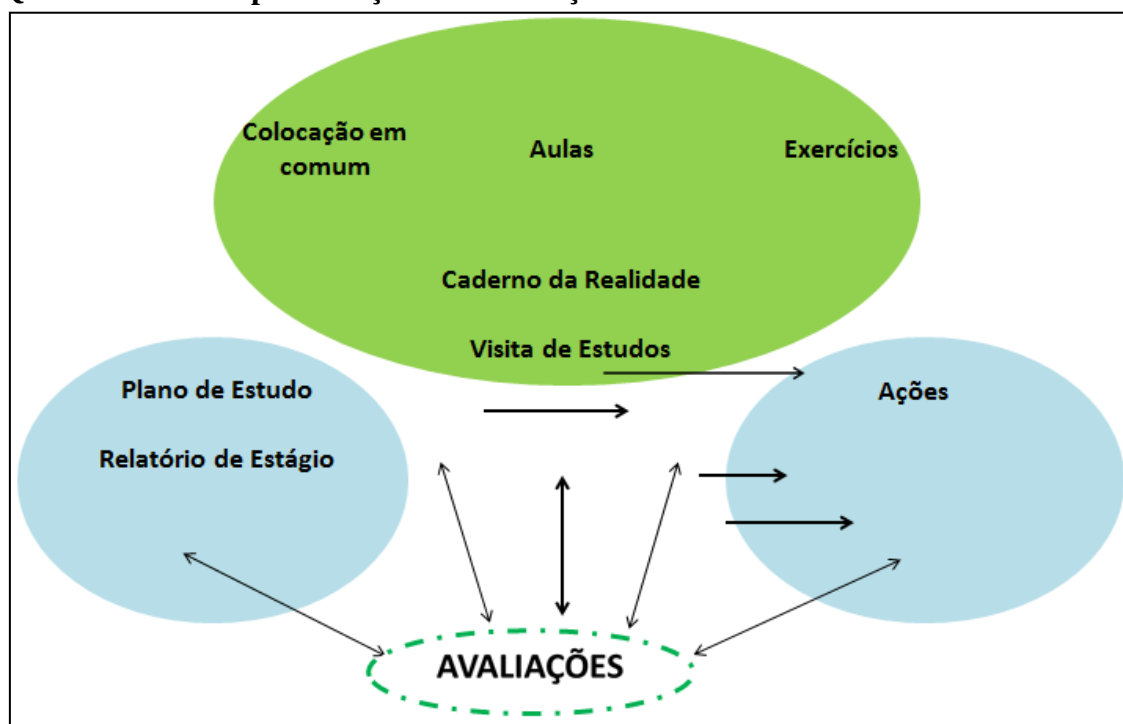
Os Exercícios sejam durante ou depois das aulas, ajudam na *construção do saber*: trata-se de uma experiência pessoal que é possível se apropriar de informações, assimilando-as e integrando-as; *Permitem a aprendizagem de um método de trabalho intelectual*: trata-se de aprender a buscar, selecionar, escolher, ler, analisar,

compreender, sintetizar...; *Contribuem com o desenvolvimento da expressão pessoal*: melhora a oralidade, escrita, capacidades manuais e corporais; *Desenvolvem a aptidão para a transferência*: utilizar saberes em diversas situações, mesmo não os tendo aprendido diretamente de dados como os livros didáticos, mas os incorporado partindo de observações analíticas e troca de conhecimentos com outras pessoas.

Para o autor, toda aula deve ser um Exercício constante. É esse permanente caminhar, praticar, observar, analisar, comparar, expressar-se, ouvir que dará sentido a PA como sendo uma pedagogia ativa, e uma pedagogia da experiência.

A Avaliação, último instrumento básico da PA, definido por Gimonet (2007), faz parte de qualquer atividade formativa, como aponta o quadro 10, abaixo:

QUADRO 10 – Representação das Avaliações



Fonte: Gimonet (2007). Reorganização da autora.

A Avaliação é um instrumento de suma importância no processo de formação, tanto para os jovens quanto para os monitores. Para os monitores ela se apresenta como uma atividade delicada pelas consequências que pode causar de acordo com a maneira como é realizada, podendo estimular e impulsionar, ou proporcionar o efeito contrário. Por isso, é fundamental que tanto o jovem alternante quanto o monitor saibam como fazer uso da Avaliação, saber seu sentido, objetivos, fazer escolhas adequadas para que efetivamente seja uma ferramenta pedagógica positiva.

Gimonet (2007) cita três tipos de modalidades avaliativas:

a) *Avaliação Formativa*: tem por objetivo perceber os aspectos positivos e os limites de um trabalho, indica melhorias, correções, procura caminhos para fazer com que o jovem avance.

b) *Avaliação – Controle*: ao final de um processo procura verificar o nível de conhecimento do jovem. Além de uma pontuação vem acompanhada de apreciações.

c) *Formação Alternada*: São desenvolvidas nos espaços da prática profissional na intenção de medir o ganho adquirido no campo do saber – fazer e das competências.

A Avaliação é um exercício que permite construir e fortificar conhecimentos. Contribui para que sejam percebidas falhas e necessidades, bem como os avanços e desenvolvimento pessoal do alternante. Para Gimonet (2007, p. 61-62):

A avaliação só apresenta interesse na medida em que leva uma tomada de consciência pessoal, ou seja, a uma *auto-avaliação*. É com esta condição que desencadeia uma ação para progredir. Se não, ela permanece na altura de um julgamento positivo ou negativo, até mesmo de uma sanção dada por um terceiro.

Toda Avaliação é um processo pedagógico com intencionalidades. Não se trata apenas de avaliar terceiros, mas que também ocorra a auto-avaliação dos envolvidos no ato educativo, para que não se corra o risco de limitar a ação avaliativa a números e pontuações.

Com a PA, o jovem alternante, o meio familiar, socioprofissional e as CEFFAs articulam-se entre si por meio dos instrumentos pedagógicos anteriormente especificados, resultando em uma harmônica coletividade de meios e sujeitos que são a comunidade, a Alternância, a formação integral e profissional que prioriza o desenvolvimento do jovem alternante, de sua família e comunidade. Para Souza e Mendes (2012, p. 263):

Os instrumentos utilizados, inspirados na proposta da Alternância, são importantes na medida em que propiciam inúmeros elementos para o acompanhamento e a avaliação do desenvolvimento total dos educadores que atuam no campo, seja o afetivo, o intelectual, o profissional, o cognitivo. Os instrumentos pedagógicos do método da Alternância utilizados durante o processo de formação precisam ser entendidos, pois, (...) possibilitam os processos mobilizatórios e organizativos com vistas à transformação das práticas sociais.

Sem a utilização adequada desses instrumentos não haverá possibilidade de desenvolver-se uma formação realmente integrativa e contínua, durante as atividades nos espaços e tempos os quais os jovens alternantes estão inseridos. Por isso, entendemos a necessidade de organização e gestão conscientes desses instrumentos para que deste modo haja êxito quanto ao que se propõe a PA.

Além dos seis instrumentos da PA acima abordados, elencamos outras quatro ferramentas, também retiradas da obra de Gimonet (2007), cujas funcionalidades são essenciais para a prática da PA, a saber: A Gestão dos Centros de Formação por Alternância; A Animação como Método de Gestão das Relações; Os Monitores e Os Quatro Pilares dos CEFFAs, os quais serão mencionados nos itens a seguir.

2.4 A Gestão dos Centros de Formação por Alternância

Deste modo, a organização e a gestão servem para articular e dar sentido nas atividades desenvolvidas. Dentro desta lógica, o tema de estudo é o elemento que congregará os conteúdos e assuntos a serem aprofundados. Quanto aos conteúdos, estes devem estar associados e serem desenvolvidos interdisciplinarmente, articulando um tempo de formação com outro tempo de formação, sucessivamente.

Além do período para que sejam organizados e estruturados, adquiridas noções e instrumentos metodológicos, linguísticos e culturais, também será priorizado todo o tempo à expressividade e comunicabilidade entre jovens e monitores. Gimonet (2007, p. 67) discorre que “uma organização pedagógica deste tipo desenvolve os conteúdos segundo uma lógica horizontal, enquanto o ensino disciplinar justaposto se desenvolve segundo uma lógica vertical”. A PA refuta a metodologia tradicionalista de transmissão de conteúdos, e por isso busca desenvolver temas que partam de situações vividas pelos jovens.

Gimonet (2007) afirma que a PA oferece ao jovem rupturas, pois toda a Alternância é constituída de passagens, complexidade e rupturas de relações, e para que isso aconteça o processo pedagógico precisa ter quatro objetivos definidos: 1) Articular tempos e espaços formativos; 2) Associar formação geral e profissional; 3) Associar pais, professores e monitores ao processo de formação; 4) Acompanhar cada alternante em seu aprendizado. E são as atividades, os instrumentos, e a organização pedagógica que colaborarão para que isso realmente seja alcançado.

Para que esses facilitadores sejam exercidos da maneira ideal, é necessário ter monitores dispostos a ultrapassar fronteiras. Para Gimonet (2007) não se compara a função dos monitores à de docentes acadêmicos, pois em lugar de especialistas disciplinares, são animadores de formação e generalistas.

A Alternância em seu Plano de Formação possui dois programas formativos: o da vida, e o da escola. O primeiro consiste de conteúdos informais e experienciais, enquanto que o programa formativo da escola é referente a conteúdos formais e

acadêmicos. “Cada um desses “programas” possui sua própria lógica. O Plano de Formação tem como objetivo reunir, numa terceira lógica, as duas lógicas complementares, mas, muitas vezes, contraditórias”. (GIMONET, 2007, p. 70).

O Plano de Formação deve ser especificado a partir das perguntas: Quem? O quê? Por quê? Para quem? Sua elaboração deve seguir algumas etapas:

a) Definição do projeto de formação: as finalidades, objetivos, etapas. É uma construção coletiva.

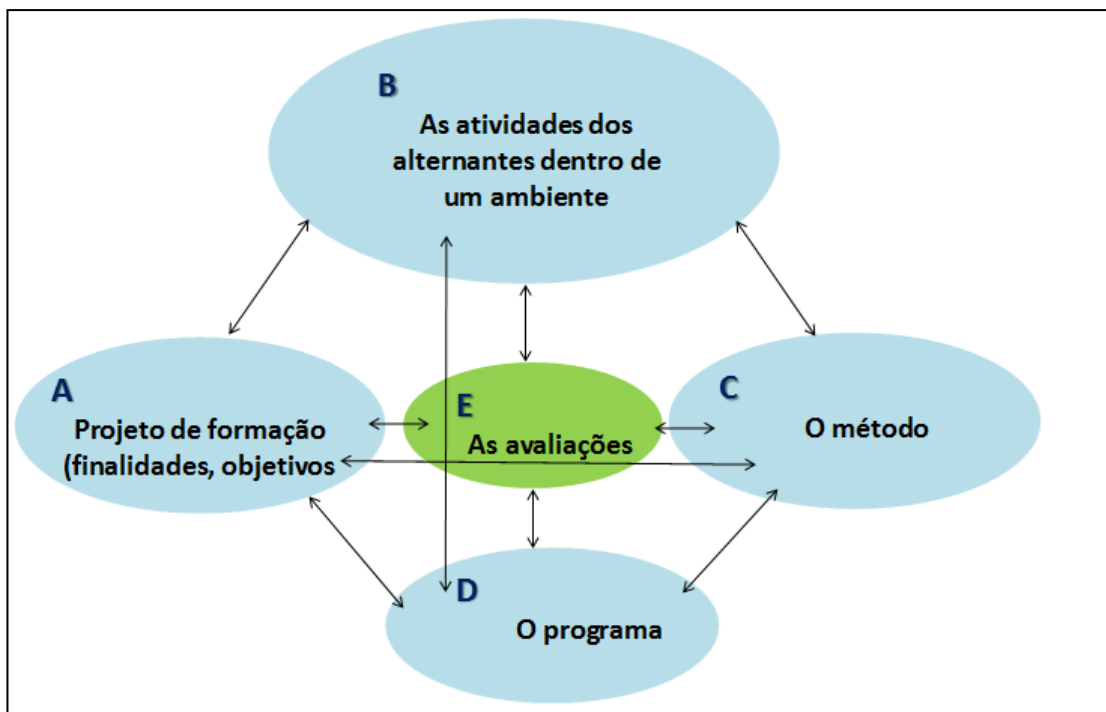
b) Definição dos temas: considerando que na PA a experiência antecede o programa, os assuntos serão definidos a partir das atividades da vida, que envolvem o tempo com a família, e comunidade.

c) Distribuição das atividades pedagógicas e conteúdos por disciplina: essa distribuição é por conta da equipe pedagógica.

d) Definição e planejamento dos tempos de avaliação da formação e orientação: também entram aqui os períodos para visitas e reuniões.

O quadro de número 11, na sequência, mostra que o Plano de Formação possui cinco categorias como meios de interação, os quais devem ser levados em conta:

QUADRO 11 – Representação do Plano de Formação



Fonte: Gimonet (2007). Reorganização da autora.

Para Gimonet, as cinco categorias representam:

a) Finalidades e objetivos do projeto formativo, dando sentido e unidade durante o processo.

b) Relativo à vivência dos jovens, suas atividades e motivação. Também são envolvidos as famílias e parceiros profissionais.

c) Organização e temas de estudo.

d) Refere-se aos conteúdos de cada etapa de formação.

e) Momentos de controle, regulação e articulação para os alternantes, monitores, todos os participantes.

O Plano de Formação traduz o processo complexo e sistêmico da formação pela Alternância. É um quadro plano que se reconstrói permanentemente, direcionando o percurso de formação (GIMONET, 2007).

A organização e gestão do trabalho pedagógico não são possíveis sem o desenvolvimento de um planejamento adequado, pois de acordo com Gimonet (2007, p. 77) “Ele revela o grau de coerência entre as finalidades, os objetivos e os procedimentos implementados. Constitui um instrumento pedagógico maior como organização de atividades e de conteúdos num espaço e um tempo”.

O autor destaca três tipos de planejamento como possíveis referenciais para este momento:

a) *Planejamento de ensino*. Centraliza-se quase que totalmente nos conteúdos, no programa e nos professores. Os assuntos são transmitidos de acordo com um quadro fixo, geralmente para o ano todo, sem espaço para variedade. Cabe ao jovem adaptar-se.

b) *Planejamento de aprendizado*. A centralização do processo está no alternante e não na estrutura do curso, em si. Procura considerar as necessidades e ritmos dos jovens, como tempo de adaptação, tempo de concentração e período de descanso. Prioriza o tempo para a animação pedagógica mais do que o tempo de ensino propriamente dito. Procura variar a maneira de trabalho, seja coletivamente, em grupos ou individualmente. Preza pela coerência e articulação entre as disciplinas. É uma pedagogia de ação onde os formadores são facilitadores e orientadores, diferente de apenas transmitir conteúdos.

c) *Planejamento de aprendizado por Alternância*. Semelhante ao planejamento de aprendizado é acrescido da preocupação quanto à integração, buscando: Articular os tempos e espaços durante a formação; Associar a formação profissional da geral; Permitir o relacionamento, articulação e unificação entre conhecimentos distintos; Acompanhar o alternante na construção de seu projeto profissional.

O planejamento deve ser um trabalho em equipe, realizado permanentemente e organizado pedagogicamente, pensando em auxiliar e melhorar o processo formativo. Também é um meio para gerir o tempo com qualidade, idealizado como uma unidade coerente e não afixado em partes separadas, o que possibilita a troca e o aprendizado, por meio deste gerenciamento conjunto entre monitores e alternantes.

A PA busca intermediar relações de cooperação, visando uma aprendizagem contínua que combate o isolamento e o reducionismo:

O ser humano, na sua complexidade, só pode desenvolver-se na complexidade que constitui sua vida e seus diferentes componentes em interação (física, familiar, social, profissional, cultural, espiritual, escolar...). Desta maneira, os CEFFAs vêm afirmando que não poderia haver desenvolvimento de uma pessoa fora ou em oposição ao seu meio vivencial. (GIMONET, 2007, p. 122)

A Alternância propicia um sistema relacional vasto e profundo, formado do que Gimonet (2007) chama de pequenas ilhas relacionais. É nessas ilhas que a interação entre as pessoas se multiplica, tornando realidade a pedagogia da partilha, cooperação e parceria, onde o jovem alternante é o ator contemplado a viver e descobrir essa diversidade.

A PA, enquanto proposta formativa, busca contemplar as relações interpessoais e integradoras, as quais no cotidiano da sua prática, de modo sucinto, são:

1 – Atividades de formação. A relação ocorre por meio de instrumentos como o plano de estudo, colocações em comum e Cadernos Didáticos, através deles há a interação entre alternantes, monitores, familiares e comunidade.

2 – Os instrumentos de ligação e de informação. Ocorrem através de instrumentos pedagógicos que podem ser o caderno de Alternância ou caderno de atividades, pois é um meio para que se faça conhecer os apontamentos e observações do alternante nos diferentes momentos de sua formação.

3 – A acolhida no CEFFA. A relação ocorre quando os pais vão levar e buscar seus filhos no CEFFA, pois se gera a oportunidade do contato entre a família e os monitores/professores, o que favorecerá o aumento da confiança e o desejo de se expressar por parte dos pais.

4 – As visitas dos monitores no meio familiar e/ou profissional. É onde se conhece a situação familiar e/ou profissional dos jovens e suas adaptações. É um momento para o diálogo, informações, aconselhamentos e orientações.

5 – As reuniões no CEFFA. Ocorrem de duas a três vezes no ano para cada turma, sejam em forma de reunião de pais ou assembleias e envolve jovens, famílias,

monitores e demais parceiros. São oportunidades de relacionar-se, conhecer e envolver-se mais.

6 – O fato associativo como meio para relacionamento e engajamento. A associação oportuniza o envolvimento e participação das famílias através de grupos de trabalho, tarefas materiais ou em outras manifestações. Colabora para o aprimoramento do papel educativo dos pais no que se refere à formação de seus filhos. É um meio para informar-se e encontrar-se.

Os jovens estão no centro do processo formativo por Alternância, inseridos em inúmeras possibilidades de interação diante das muitas relações que vive, seja com os familiares, no CEFFA, profissionalmente ou socialmente. Sendo que esta última é responsável pelo equilíbrio dessas relações.

A PA, diante de sua proposta para a formação dos jovens, ocasionou algumas mudanças quanto a funções e nomenclaturas. Este entendimento quanto à constituição escolar e sobre os espaços e responsabilidades de cada um atrelado à Alternância, fez com que emergisse uma *nova profissão de formação*³⁴, que são os Monitores que atuam nos CEFFAs, pois não haveria possibilidade de concretizar sua proposta audaciosa, contando com as mesmas práticas e metodologias passadas.

Para Gimonet (2007, p. 145), “Os monitores formam um componente essencial do sistema de formação alternada. É sobre eles que se apoia, no dia-a-dia, o funcionamento pedagógico, educativo e material do CEFFA”. Gimonet (2007) ressalta três grandes mudanças quanto à função do monitor na Alternância. São elas:

1) Do professor ao formador. O alternante está em primeiro plano e o programa e o monitor se adaptam a ele. O Monitor não é aquele que possui mais conhecimentos, sendo o profissional responsável por acompanhar, guiar e orientar o alternante em direção aos saberes. O Monitor é facilitador das aprendizagens e ensina quando é necessário. Deve compreender o aluno como um ser abstrato, com uma história de vida, família, ambientes social, profissional e cultural, procurando fazer da classe um espaço de interação entre todos.

2) O Monitor como ator da complexidade. Deve entender os alternantes como atores socioprofissionais em formação com outros, considerando suas experiências e as dúvidas que surgem à medida que interagem com o mundo do trabalho, com a comunidade, a família e demais Monitores e professores. Precisa entender o CEFFA como um espaço de vida e não apenas um lugar de ensino, e ver os alternantes como um grupo de vida, e não apenas uma classe. Deve considerar o local onde o CEFFA está

³⁴ Grifos nossos.

presente, e engajar-se com os demais professores e famílias, buscando contribuir com o desenvolvimento também do território a que estão vinculados.

3) O Monitor como generalista. O Monitor não fica restrito a sua disciplina, deve exercer função mediadora junto ao alternante e o conhecimento, do alternante para com o outro, consigo mesmo, e com o coletivo. Deve ser polivalente, pois educa, forma, ensina e anima.

A função do Monitor de generalista envolve quatro papéis que são:

i) *Papeis de educação:* suas atitudes e olhares permitirão ao alternante encontrar-se e construir sua identidade, o permitirá crescer e conquistar sua autonomia.

ii) *Papeis pedagógicos:* praticando as metodologias, fazendo uso dos instrumentos, articulando os tempos e espaços da formação de modo a facilitar as aprendizagens.

iii) *Papeis de relação e de animação:* refere-se às estruturas e aos grupos nos quais o monitor trabalha, que são o CEFFAs, os parceiros co-formadores, a associação do CEFFA e os diferentes grupos em sala de aula, e importa que o monitor o que diz respeito a esses espaços e sujeitos, mantenha a vitalidade e a vida, auxilie para que assumam sua missão educativa e de aprendizagem, organize a estrutura educativa e cuide da estrutura material.

iv) *Papeis técnicos:* ter conhecimento e competência em relação aos assuntos e aos espaços, nos quais os jovens são confrontados e compartilhará-los.

Gimonet (2007), afirma que ser monitor na PA é enriquecedor embora não deixe de ser uma função complexa e difícil onde querer não basta. É necessária formação inicial e contínua relacionada ao trabalho desafiador vivenciado nos CEFFAs, e também ter reconhecida a sua função, o que implica um trabalho estável e duradouro.

Deve buscar formações condizentes com a Alternância e seus papéis específicos, os quais devem ser devidamente reconhecidos tanto pelo poder público quanto pelo próprio CEFFA, famílias e comunidade.

Para Gimonet (2007, p. 152):

A Alternância obriga a efetuar a passagem do ensino à animação pedagógica e institucional. Ela leva a ida do estatuto de docente ao estatuto de “Formador-Monitor”, ou, pelo menos, a clarear e diferenciar as funções e os papéis no seio de uma equipe educativa, porque a Alternância obriga ao trabalho em equipe.

Para entendermos a amplitude da Alternância é necessário considerar os sujeitos que a compõe, buscando compreendê-los como influenciadores desta prática. No caso dos Monitores, não apenas os reconhecendo, mas também dando condições sejam

conceituais, formativas, e materiais para que eles possam desenvolver sua função satisfatoriamente.

Puig Calvó (2009, p. 61-62) escreve:

Como es de suponer, comporta tantos elementos y factores que hacen de ella un sistema educativo complejo. Se requiere, además de las cualidades propias necesarias a cualquier educador y los agentes de desarrollo local, que son los monitores (formadores) de los CEFFA, una formación inicial y continua en esta metodología, y una investigación institucional permanente para adecuar y construir las herramientas pedagógicas necesarias en cada momento o situación en la que deban actuar.

Concisamente, de acordo com a SEED (Secretaria de Estadual de Educação do Paraná)³⁵, aos Monitores ligados às áreas de conhecimento técnico cabe a responsabilidade pela organização e dinamização das atividades docentes, e pela elaboração, em conjunto com os pais da Associação da CFR e órgãos públicos envolvidos, de um Plano de Formação, sempre respeitando o calendário agrícola local. Os Monitores devem ter apoio e assessoramento técnico e pedagógico das entidades locais e estaduais. Devem acompanhar o projeto pessoal de cada jovem, e realizar visitas as famílias durante os períodos de Alternância.

Chamado por alguns de Projeto Profissional de Vida dos Jovens (PPVJ), esse é um recurso importante para a formação do alternante, pois se trata de uma maneira prática de buscar conhecer os espaços do qual faz parte estabelecendo as articulações necessárias para ter melhor entendimento socioeconômico, já pensando em seu futuro profissional e desenvolvimento pessoal.

Além de permitir que o jovem desenvolva teoricamente e coloque em prática seu projeto profissional geralmente na propriedade da família, efetivando sua inserção no campo de trabalho de modo consciente, é tido como requisito necessário para a conclusão do curso na CFR.

Os objetivos gerais do projeto profissional são a inserção do jovem para a profissionalização do trabalho no campo e a possibilidade de melhorar a renda e qualidade de vida da família, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social local.

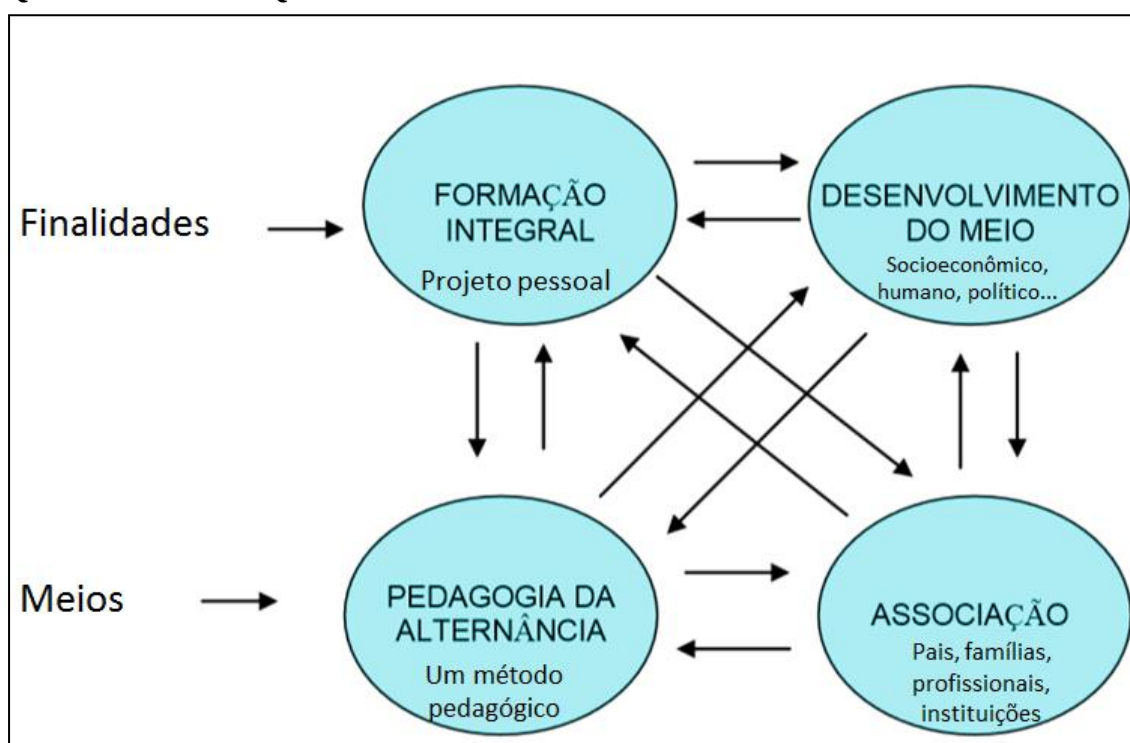
Frossard (2004) compreende que os projetos profissionais devem: buscar diversificar a atividade desenvolvida pela família ou aperfeiçoá-la, reduzir custos e quantidade de insumos; ser viáveis financeiramente podendo ser desenvolvidos com

³⁵ Informações retiradas do Site Dia a Dia Educação - Governo do Paraná (PROGRAMAS e projetos Casa Familiar Rural: Histórico, s/d).

tecnologia simples e como experimentos; devem evitar atividades de grande impacto ambiental; não precisam necessariamente ocasionar a obtenção de lucro; devem buscar promover a recuperação de possíveis áreas degradadas; podem ser estabelecidos através de parcerias, cooperativas ou associações, e a família deve participar do processo de sua implantação.

Gimonet (2007), usando como referência o estudo de Puig, apresenta Quatro Pilares centrais que referenciam toda a estruturação metodológica da Alternância, como observaremos no quadro 12:

QUADRO 12 – Os Quatro Pilares dos CEFFAs



Fonte: Gimonet (2007, p. 15). Reorganização da autora.

Das finalidades.

Formação integral: Formar integralmente é considerar cada pessoa única e completa em si mesma e ao mesmo tempo coletiva. Significa a formação em sua totalidade, ou seja, pessoal e coletivamente, afetiva e intuitivamente, emocional e intelectual, racional e profissionalmente, lúdica e fisicamente, espiritual, material, econômica, ética, ecologicamente, politicamente e culturalmente (BORGES, 2012, p. 41).

De acordo com Marirrodriaga (2009) a formação integral abarca quatro saberes:

1) *Saber Ser:* O sujeito deve desenvolver-se inteiramente, assim como descreve Borges (2012);

2) *Saber Estar*: Aprender a conviver em grupo, ter visão do todo, ser independente, trabalhar em equipe e buscar o bem comum;

3) *Saber Fazer*: Ter competências para atuar no seu meio adequadamente, com responsabilidade, profissionalismo, iniciativa e criatividade;

4) *Saber Conhecer*: Ter uma base cultural geral o mais ampla possível (compreender, descobrir, ter capacidade de analisar criticamente determinado assunto ou situação), para depois se especializar e aprofundar em temas mais específicos, que seria uma formação técnica e profissional.

Formar integralmente significa também preparar os alternantes para a possibilidade de sua continuidade nos estudos, enquanto cria condições para que ele avance ao máximo os seus conhecimentos o fazendo ir para além do que é entendido por comum. É prepará-lo para a ética, o respeito à diversidade e para a solidariedade (FROSSARD, 2014).

Desenvolvimento do meio: O desenvolvimento do meio deve acontecer de modo solidário e sustentável. Os jovens, no espaço familiar e comunitário, precisam adotar como medida projetos de baixo impacto ambiental e planejar seu trabalho considerando as necessidades locais internas, tendo consciência de que se a comunidade não se desenvolver seu crescimento pessoal estará comprometido. Borges (2012) escreve que o jovem alternante durante o tempo com a família e comunidade continua sua formação. Neste período:

Eles detêm um saber que os educadores não possuem, por isso se encontram numa situação de autoformação em relação às coisas e às informações da vida e dos programas. Na medida em que cada um se torna autor, por isso, sujeito da sua própria formação e de sua inserção socioprofissional, criam possibilidades de continuar a viver em sua própria comunidade ou região, provocam mudanças e transformações sociais, econômicas, culturais e ambientais no território. (BORGES, 2012, p. 42).

Dos meios.

Associação: É um lugar de palavras, expressões e revelações. É espaço de promoção de pessoas e instrumento de participação na ação social e desenvolvimento local. É lugar para exercer a liberdade e direitos. É emancipadora e de responsabilidade de seus membros. Incentivadora da promoção e emancipação dos sujeitos, também promove a participação na ação social. É reguladora da PA e unificadora de diferentes instituições. Enquanto entidade jurídica tem as condições para criar e gerir um CEFFA do ponto de vista legal, financeiro e moral. É responsável por fiscalizar e decidir quanto à aplicação de recursos financeiros.

Também é habilitada a debater e elaborar projetos e orientações pedagógicas, educativas e promocionais do CEFFA junto da equipe pedagógica. Quanto maior for o número de participantes e seu envolvimento nas questões que envolvem o CEFFA, mais êxito haverá na Alternância, pois será um indicativo do comprometimento da comunidade com a formação não apenas dos jovens, mas com o desenvolvimento local e conseqüentemente de todos (GIMONET, 2007).

Pedagogia da Alternância: A PA é uma proposta de educação voltada ao desenvolvimento integral do jovem do campo, que alterna períodos e espaços nos CEFFAs, com a família, na comunidade, nas empresas, fazendas, etc. Gimonet (2007), descreve como Alternância real ou integrativa, que não separa o tempo da teoria e da prática, buscando uma interação e conexão entre esses dois tempos, além de desenvolver um trabalho reflexivo e de experiência, privilegiando o alternante e seu meio, o colocando como ator na construção de seus conhecimentos. Inverte a lógica da escola tradicional, pondo a experiência antes da abstração, desafiando o jovem alternante a vivenciar permanentemente novos conhecimentos em suas ininterruptas rupturas e relações, passando de um saber para outro, nessas constantes mediações entre a família, comunidade e CEFFA.

Neste sentido, os fundamentos teóricos auxiliarão na compreensão desses conhecimentos, contribuindo para as diversas leituras das realidades que os alternantes vivenciam, dando suporte e possibilidades para possíveis transformações do meio. Para Gimonet (2007, p. 144), a PA “se torna um processo de cunho científico, que produz um aprendizado de uma cultura científica, de uma cultura continuada, e não fixada no tempo escolar, isto é, em outras palavras, um aprendizado da educação permanente”.

No transcorrer desta sucinta contextualização tivemos a intenção de mencionar algumas características fundamentais em relação à PA. Acreditamos que a breve explanação desses aspectos contribuirá para as reflexões que seguirão ao longo do texto.

Como principal aporte teórico trabalhamos substancialmente a obra de Jean-Claude Gimonet “Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs”, por ser um expressivo e reconhecido estudioso do assunto. Não nos coube durante a exposição de suas ideias, ponderações ou julgamentos sobre esta pedagogia, mas a compreensão conceitual de sua prática, e de como ela foi sendo desenvolvida com o decorrer do tempo.

Feito isso, para melhor compreensão contextual, na sequência faremos breve abordagem alusiva ao período econômico paranaense na década de 1990, quando a PA por meio das CFRs teve suas atividades iniciadas no Estado. Também nos

referenciamos sobre o crescimento da população censitária e o número de escolas municipais e estaduais do campo, que tiveram suas atividades encerradas neste mesmo período.

2.5 O Surgimento das Casas Familiares Rurais no Paraná

Conforme mencionamos, as formações sob o viés da Alternância iniciaram no Estado do Paraná, em 1989, na cidade de Barracão. O Brasil, neste período de final da década de 1980 e início dos anos 1990, como já discorrido no capítulo I, sob a presidência da república de Fernando Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1999), incluso no período histórico da globalização, vivenciava momentos políticos e econômicos configurados de acordo com as prerrogativas neoliberais, expressas por meio de uma nova divisão de trabalho e produção, através do crescimento dos meios inovadores de comunicação e tecnologia, e a abertura e expansão de grandes indústrias multinacionais. De acordo com Ianni (1999, p. 217-218), a ideologia neoliberal podia ser evidenciada pela:

(...) reforma do estado, desestatização da economia, privatização de empresas produtivas e lucrativas governamentais, abertura de mercados, redução de encargos sociais relativos aos assalariados por parte do poder público e das empresas ou corporações privadas, informatização de processos decisórios, produtivos, de comercialização e outros, busca da qualidade total, intensificação da produtividade e da lucratividade da empresa ou corporação nacional e transnacional.

Nesse novo contexto de sociedade, o Estado diminui sua responsabilidade social, ganhando espaço medidas como a terceirização de trabalhos, as organizações não governamentais, o estímulo ao voluntariado e a ação do privado nas instituições públicas. Com isso, o neoliberalismo à medida que se expande incorpora sua ideologia no país, influenciando nas práticas empresariais e industriais, nas medidas governamentais, e nas produções intelectuais universitárias e de outros institutos voltados à pesquisa.

Nessa reorganização do sistema produtivo em que se busca ampliar a produção reduzindo os seus custos, o meio rural não está imune, o que se torna evidente com a expansão da Revolução Verde³⁶ que ganhou força no país nos anos de 1960.

³⁶ No Brasil, a Revolução Verde surgiu na década de 1950 por influência dos Estados Unidos, ganhando espaço a partir de 1960, modificando os meios de produção visando maior produtividade e lucro, ocasionando profundas transformações na agricultura. A Revolução, concomitante com o crescimento da industrialização, também colaborou no sentido de que um grande número de pessoas que viviam no meio rural passou a trabalhar para as fábricas, abandonando o campo e acabando muitas vezes vivendo em situações precárias, nos centros urbanos. Esta modernização da produção na agricultura brasileira

Gradativamente às mudanças econômicas do neoliberalismo modificaram o modo de vida também dos povos do campo, transformando sua maneira de trabalho e produção, seus ideais de sociedade, sua cultura e sentido político.

Ianni (1999) cita alguns processos que fizeram com que a terra passasse a ser tomada como fonte de poder e lucro, a saber: a) a mudança no modo de trabalho, que aos poucos substituiu o homem pelas máquinas aumentando e acelerando a produção, bem como o ingresso da quimificação na agricultura degradando o meio ambiente; b) a substituição da matéria – prima de origem agropecuária, pela matéria – prima de origem industrial química; c) a redução do número de trabalhadores no campo em virtude da maquinização e quimificação; d) a urbanização do espaço agrário, modificando o modo de vida, de pensar e agir, os valores socioculturais, a maneira de dedicar-se as atividades agrícolas e o ingresso da tecnologia no cotidiano das famílias.

Esses acontecimentos, de acordo com o autor, resultaram na industrialização do mundo agrário, que embora fosse um processo antigo, ao final da Segunda Guerra Mundial intensificou-se, submetendo o campo aos interesses e imperativos da indústria capitalista:

Assim, o mundo agrário integra-se à dinâmica da sociedade urbano-industrial, vista em âmbito nacional e mundial. O desenvolvimento extensivo e intensivo do capitalismo no campo é também o desenvolvimento extensivo e intensivo da urbanização, secularização, individualização, racionalização. Visto como processo civilizatório, o capitalismo revoluciona as condições de vida e trabalho em sítios e fazendas, minifúndios e latifúndios. À medida que se desenvolvem e generalizam, as forças produtivas e as relações de produção capitalista assinalam condições, tendências, modos de produzir e reproduzir material e espiritualmente. (IANNI, 1999, p. 50).

Não obstante a isso, o poderio da terra por grandes produtores, formando latifúndios e concentrando a produtividade agrícola nas mãos de poucos, contribuiu expressivamente para: “a grilagem, a violência no campo, a miséria e a fome, com a consequente degradação das condições de vida dos trabalhadores rurais”. (SILVA; MORAIS; BOF, 2006, p. 72), fatores decisivos para o crescente abandono do campo.

Nesta conjuntura econômica, conforme disposto no capítulo I, sob os governos de Álvaro Dias (1987-1991), Roberto Requião (1991-1994) e Jaime Lerner (1995-1999/1999-2003), as políticas neoliberais repercutiram, também, nas políticas educacionais, em virtude de medidas e projetos pedagógicos responsáveis por introduzir conceitos

decorrente do desenvolvimento tecnológico, o incentivo a produção em larga escala e a exportação de produtos, contribuiu para que a renda se concentrasse na mão de poucos, levando ao abandono do campo por parte de muitas famílias. O resultado positivo, do ponto de vista econômico capitalista, é suprimido pelo insucesso sob a ótica social, resultando no abandono do campo, no aumento das condições precárias de sobrevivência nas cidades, e o aumento dos latifúndios.

como o do aprender a aprender e das competências, contribuindo com a manutenção hegemônica existente.

Ainda neste contexto, levando em conta as mobilizações e ações dos movimentos sociais e sindicais do campo, a educação do campo passou a ser assunto do governo, reconhecendo que medidas precisavam ser tomadas tendo a vista a falta de acesso à escola de qualidade, condizente com as especificidades das crianças, jovens e adultos do meio rural. Para Caldart (2003, p. 64):

Não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo. E a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto deste tipo.

Vê-se, portanto, a presença de duas intencionalidades permeando o espaço das políticas públicas brasileiras entre as décadas de 1980 e 1990: de um lado a democracia nociva do neoliberalismo e de outro, movimentos sociais engendrados entre outras questões, na perspectiva de uma educação popular conscientizadora e emancipadora, buscando confrontar e modificar o curso da educação do campo brasileira que, durante muito tempo, era privilégio para poucos e que, posteriormente, passou a ser oferecida aos filhos dos trabalhadores do campo como resultado de políticas públicas compensatórias e elitistas, educando para o conformismo e em dedicar força de trabalho aos meandros do capital, como se à classe trabalhadora, às famílias do campo, fosse suficiente à instrução que os preparasse para disputar vagas no mercado de trabalho, nas indústrias fomentadas pelo esforço de muitos “ex” agricultores³⁷.

³⁷ Substancialmente, dados do IPARDES e IBGE, apontam para o crescimento populacional da zona urbana no Paraná e, especificamente na região Sudoeste do Estado, entre os anos de 1950 a 2007. Analisando os dados até o ano de 1991, por trazerem indicativos próximos do período de início do funcionamento das CRFs no Estado paranaense, mais especificamente na Região Sudoeste do Estado, observou-se um considerável aumento de 399,36% na população total do Estado em relação ao período de 1950. No Sudoeste do Paraná, neste mesmo período, a população total aumentou 625,07%. Sendo que neste mesmo período a população rural Sudoestina aumentou em 354,22 % em relação à população de 1950, enquanto que a população urbana aumentou consideráveis 3.364,89%, o que representa 3.010,67% a mais de crescimento que a população rural neste período. Dados relacionados à educação paranaense, mais especificamente na região Sudoeste do Estado, extraídos da Dissertação de Mestrado de Maria Isabel Farias intitulada “Os processos de territorialização e desterritorialização da educação do campo no Sudoeste do Paraná”, trazem dados relevantes sobre as escolas situadas no campo, nos períodos de 2012 e 2013. De acordo com SEED/SUDE/DIPLAN, em 2012, no Paraná havia registro de 2.138 escolas estaduais, sendo 1.703 urbanas e 435 do campo. Especificamente na região Sudoeste do Estado, no ano de 2013 conforme Farias (2014), foram levantados um total de 91 escolas estaduais consideradas do campo e 268 escolas do campo municipais, distribuídas nos três núcleos regionais de educação da região: Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco. Farias (2014), também efetuou um levantamento em relação às escolas do campo que fecharam nas décadas de 1980, 1990, 2000 e 2010 no Sudoeste do Paraná. Os números indicam que nos anos de 1980, o Sudoeste do Paraná registrou o fechamento de 117 escolas

É neste cenário econômico, político e educacional que a primeira Casa Familiar Rural paranaense, tendo por base as MFRs francesas inicia suas atividades ao final da década de 1980 (GIRARDI, 2008); (LEINEKER; ABREU, 2012); (VILHENA JÚNIOR; MOURÃO, 2012). Conforme discorrem Colossi e Estevam (2003, p. 28), as Casas Familiares Rurais podem ser definidas 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 administrada por uma associação de pais e lideranças das comunidades envolvidas no projeto, constituindo-se numa organização não governamental (...). O trabalho desenvolvido na Casa Familiar Rural utiliza como método de educação a pedagogia de Alternância, em que o jovem passa uma semana na Casa Familiar em internato e duas³⁸ semanas nas propriedades.

A CFR, inicialmente é definida por seus idealizadores como uma proposta tendo como parâmetro uma formação integral e integradora, dedicada aos jovens que vivem no campo, e que considera o alternante em todos os aspectos, sem esquecer os tempos-espacos no qual ele vive, observa, interage e aprende. É conduzida por uma Associação que envolve as famílias dos alternantes, os jovens e os funcionários da Casa.

Seu regime de semi-internato prevê que durante uma semana o alternante permaneça na CFR, exercendo atividades como a Colocação em Comum, para socialização do conhecimento, participando das aulas, e outra semana na propriedade junto à sua família realizando as observações, visitas de estudo, trabalhos de pesquisa, implementação de projetos práticos, entre outros.

Neste tempo na residência o jovem e sua família discutem as facilidades e/ou dificuldades encontradas no trabalho cotidiano, buscando soluções e encaminhamentos para melhorias na propriedade. Durante este período, recebem a visita dos monitores que têm por objetivo acompanhar e orientar nos eventuais percalços encontrados no desenvolvimento de suas atividades práticas e teóricas. As visitas também têm a finalidade de promover a aproximação das famílias com a CFR e fortalecer o vínculo dos monitores com os jovens e suas famílias.

A CFR é administrada por uma Associação formada pelas famílias dos jovens alternantes. É de responsabilidade da Associação, entre outras coisas, organizar a

estaduais e municipais do campo, enquanto que na década de 1990 encerraram suas atividades o equivalente a 1.211 escolas entendidas como sendo do campo, dados que a autora qualifica como sendo “assustadores do ponto de vista do direito de estudar próximo de sua casa, como define a legislação” (FARIAS, 2014, p. 68). Entre os anos de 2000 a 2012, foram um total de 172 escolas do campo a encerrarem suas atividades.

³⁸ Na CFR investigada a Alternância consiste em uma semana na CFR e uma semana na propriedade ou residência familiar.

pesquisa participativa junto às comunidades, para escolha dos temas para elaboração do Plano de Formação junto com os monitores e também em garantir a manutenção da CFR através de um sistema de parceria com o apoio dos órgãos públicos e privados do Município e do Estado. Esses órgãos locais como prefeituras e instituições diversas discutem meios de colaborar com a CFR do município.

A ARCAFAR/SUL³⁹ é responsável por oferecer formação aos monitores e os responsáveis das associações, e em representar e assessorar a implantação das CFR nos diversos estados, a fim de que as comunidades assumam a decisão consciente em optar pela iniciativa de criar a CFR⁴⁰:

É uma parceria entre o poder público municipal e o governo do estado que contrata os professores, e ainda conta com os convênios estabelecidos pela associação com algumas empresas que ajudam direta e indiretamente a manter o projeto. (COLOSSI; ESTEVAM, 2003, p. 37-38).

De acordo com o Parecer CNE/CEB N° 01/2006 que regulamenta os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nas Casas Familiares Rurais e nos Centros Familiares de formação por Alternância, os objetivos dos CEFFAs são a formação integral dos jovens provenientes do campo, a melhoria da qualidade de vida das famílias, por meio, do desenvolvimento de práticas técnicas e científicas, estímulo do alternante à vida social coletiva na comunidade, desenvolver no jovem a solidariedade, o gosto pela associatividade, o interesse em práticas relacionadas à nutrição, saúde e cultura na comunidade, formá-lo ou qualificá-lo, de acordo com a modalidade de ensino oferecida.

A carga horária anual ultrapassa os duzentos dias letivos, sendo contado o período em que o alternante está na Casa e também o tempo em que se dedica ao meio socioprofissional (família e comunidade) executando trabalhos práticos, de pesquisa e observação, conforme especificado no plano de estudo.

O Plano de Formação, ou plano curricular, é desenvolvido tendo por base os conteúdos definidos em nível nacional para o Ensino Fundamental – Anos Finais, Ensino Médio ou Supletivo, mais as matérias de ensino técnico, de acordo com as características de cada CFR.

³⁹ Instituída como associação cultural e beneficente, tem como objetivo a coordenação de um trabalho filantrópico a fim de promover, desenvolver e oportunizar aos jovens agricultores a permanecer no meio aonde vivem proporcionando uma formação integrada com a sua realidade. Pretende oferecer condições para a inserção desses jovens na sua comunidade, proporcionando novas oportunidades, geração de renda, inclusão social, qualidade de vida, cidadania e dignidade – (ARCAFAR/SUL, 2012).

⁴⁰ Informações retiradas do Site Dia a Dia Educação - Governo do Paraná (PROGRAMAS e projetos Casa Familiar Rural: Histórico, s/d).

Quanto aos instrumentos pedagógicos adotados pelos CEFFAs, o Parecer 01/2006 esclarece serem onze, a saber: Colocação em Comum; Caderno de Síntese da Realidade do Aluno (VIDA); Caderno de Acompanhamento da Alternância; Visitas de Estudo; Avaliação Contínua e Permanente; Plano de Formação; Plano de Estudo; Fichas Visitas à Família do Aluno; Didáticas; Intervenções Externas – palestras, seminários, debates...; Experiências e Projeto Profissional do Aluno.

Dos onze instrumentos pedagógicos mencionados pelo Parecer 01/2006, os cinco primeiros se assemelham aos mencionados por Gimonet (2007), não sendo mencionado apenas o instrumento denominado Exercício, citado pelo autor em sua obra. Os demais não são tidos por Gimonet (2007) como instrumentos, porém, com exceção das Fichas Didáticas e Intervenções Externas, são mencionados por Gimonet (2007), sendo discutidos no instrumento denominado pelo autor como Caderno de Realidade.

O Parecer 01/2006, também estabelece que cada CFR é responsável por organizar sua proposta político pedagógica, preferencialmente na concepção da Alternância formativa, também chamada de Alternância integrativa real ou copulativa⁴¹.

As CFRs no Paraná são vinculadas a uma escola base no município, a qual é responsável de acordo com a Instrução Nº01 de 23 de maio de 2016 – SUED/SEED: Pelo suprimento dos professores que irão atuar na Casa Familiar Rural, cedidos pela SEED; pelo registro escolar e certificação escolar dos alunos da Casa Familiar Rural; em prestar atendimento pedagógico aos professores (as) e alunos (as) da Casa Familiar Rural; repassar os livros didáticos de direito dos alunos; permitir o acesso ao espaço físico (quadra de esporte, biblioteca, laboratórios, e outros); incluir nas atividades como jogos escolares, feira de ciências, festas e outras atividades extracurriculares.

Neste contexto optamos por discorrer, ainda que sucintamente, breves definições sobre PA e a CFR, objetivando apreender importantes distinções que as caracterizam.

Iniciaremos este percurso com o estudo de Correia e Batista (2012), que ao longo de seu trabalho, expõem a PA enquanto proposta teórico-metodológica que tem sua origem nas necessidades da população camponesa, proximidade com a educação do campo e educação popular tendo em vista seu caráter de formação integral dos sujeitos e desenvolvimento local:

⁴¹ De acordo com Gimonet (2007, p. 120), a Alternância real, integrativa, formativa ou ainda copulativa “não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência (...). Privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio”.

Por seus pressupostos, componentes, finalidades e dispositivos pedagógicos, a Alternância se traduz na longa caminhada pela construção da Educação do Campo e pelo reconhecimento institucional de uma educação apropriada à realidade camponesa (...). Enfatiza o respeito à figura do campo e a urgência de cultivar os conhecimentos do sujeito do campo. Nessa perspectiva, caminha de mãos dadas com a cultura camponesa, pois não é possível cultivar o campo e seus sujeitos sem respeitar as suas raízes, a cultura na qual estão inscritos. (CORREIA; BATISTA, 2012, p. 175 – 178).

Para as autoras, a PA é consoante à educação do campo, primando pela formação integral dos jovens, tendo como primazia sua autonomia especialmente no aspecto profissional e intelectual, também por respeitar o campo, seus povos e reconhecer a necessidade de que nele seja investido o conhecimento de acordo com as necessidades e particularidades de quem ali vive.

Acreditando nas possibilidades e intenções da PA é que a reconhecem enquanto proposta de enfrentamento diante das dificuldades dos povos do campo, tais como ausência da posse da terra e instrumentos que proporcionem autonomia para o trabalho. Para Correia e Batista (2012, p. 180), a formação por meio da PA significa:

Associar o desenvolvimento econômico, ambiental e humano, de forma que não se limita à escolarização, mas se inscreve num contexto e carrega em si uma dimensão de cidadania e de solidariedade local e global.

Defendem a proximidade dos métodos pedagógicos da Alternância com a concepção Freireana, por considerá-la inovadora e libertadora. Outros autores sugerem essa proximidade, o próprio Gimonet (2007, p. 155-156), afirma que a intenção de a PA em abrir novos caminhos “é o motivo pelo qual elas se identificaram, em muitos aspectos, com as visões e a pedagogia de P. Freire no Brasil”.

Para Gimonet (2007, p. 103), a PA “além de um método é também um sistema educativo que contribui para “mexer nas ideias e estruturas vigentes”. É integral, diária e acontece em vários lugares, onde se estuda e aprende continuamente de maneira inter e transdisciplinar, onde não há a separação entre a teoria e a prática tendo em vista que “o saber é a ação e a ação é o saber (...). Outro paradigma escolar a adquirir, a tornar vivo, mas que supõe desfazer-se do anterior que nos modelou. Evolução, e até às vezes revolução, a operar nas nossas cabeças”. (GIMONET, 2007, p. 129).

Considera a PA como uma pedagogia pertinente aos adolescentes e jovens, por oferecer condições para que eles conquistem um lugar no mundo dos adultos, e, tenham a oportunidade de serem bem sucedidos, reconhecidos e amados, para que eles cresçam. Essa condição de empreendimento, de conquista de espaço e, ocasionalmente, sucesso

pessoal, faz com que o alternante seja reconhecido e valorizado, aumentando sua autoestima e autoconfiança.

Não se trata de um aluno frequentando a escola, mas de um ser socioprofissional com vontade de agir e empreender. As rupturas permanentes de lugares e relações oportunizam ao alternante o desenvolvimento da adaptabilidade (GIMONET, 2007).

Para Gimonet (2007, p. 94), a Alternância “oferece e diversifica os lugares e espaços para se testar, empreender, experimentar, manifestar-se, realizar-se, dar-se bem em alguma coisa”. Essa condição de diversidade e transitoriedade permite ao jovem o desenvolvimento de *competências*⁴² diversas. Na concepção do autor, é assim que se apresenta a Alternância. Gimonet (2007) declara que por essas razões a PA é uma pedagogia da complexidade em acordo com a definição de Edgar Morin⁴³.

Para Roberto García- Marirrodriaga, à PA compete:

(...) un plan de formación específico orientado precisamente el proyecto profesional de cada beneficiario, favorecen la sostenibilidad de las áreas rurales y el equilibrio territorial en la medida en que contribuyen a la permanencia de jóvenes adecuadamente formados en el territorio. (MARIRRODRIGA, 2009, p. 181).

Para Marirrodriaga, a Alternância é inovadora, uma metodologia pedagógica e um instrumento de melhoramento do meio. Tornando possível o desenvolvimento de um território partindo da educação de jovens, porque acontece em dois aspectos: o desenvolvimento pessoal e do meio. Essa articulação entre formação e desenvolvimento mobiliza o território e cria um tecido social⁴⁴, gerando, ativando e incrementando o capital social, que por sua vez contribui para a formação do capital humano.

Segundo informações do antigo *site*⁴⁵ da ARCAFAR/SUL (2012), de acordo com a metodologia praticada nas CFRs, estas podem ser definidas como:

(...) um local dentro do município ou dentro de uma região destinado a formação técnica, humana e gerencial dos jovens do meio rural e pesqueiro. A Casa Familiar permite que as pessoas se qualifiquem e possam adaptar-se a evolução da profissão em conjunto com a sua família e comunidade onde vivem. 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

⁴² Grifo nosso.

⁴³ O pensamento complexo visa mover, conjugar, articular os diversos saberes compartimentados nos mais variados campos do conhecimento, sem perder a essência e a particularidade de cada fenômeno, religando matéria e espírito, natureza e cultura, sujeito e objeto, objetividade e subjetividade, arte, ciência, filosofia. Considera igualmente o pensamento racional-lógico-científico e o mítico-simbólico-mágico. O pensamento complexo se estabelece como requisito para o exercício da interdisciplinaridade. SANTOS; HAMMERSCHMIDT, 2012, p. 564).

⁴⁴ Grifos nossos.

⁴⁵ Esta página não está mais disponível para consulta. Ela foi substituída pelo endereço atual <<http://www.arcafarsul.org.br/>>.

permanência do jovem na sua própria região, criando alternativas de trabalho e renda, numa perspectiva da Economia Solidária.

Já o Parecer CNE/CEB Nº 1/2006 que dispõe sobre os dias letivos para a aplicação da PA nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) declara que:

O projeto educativo de cada CEFFA contribui, assim para a constituição de um novo tecido social e econômico no contexto local. Ocorre a inserção no próprio meio de origem com a geração de emprego, de renda e de riquezas. A relação entre teoria e prática desenvolve as pessoas e estas, por sua vez, desenvolvem seu meio. É o *aprender a aprender!* É a Educação do Campo em seu conceito mais atual e consentâneo com a realidade (BRASIL, 2006, p. 05).

Para Passador (2006, 73-74), a CFR com o uso da PA tem como objetivos:

Aliar teoria e prática, formando duas gerações ao mesmo tempo, ou seja, pais e filhos, os agricultores do município em que se instala. A profissionalização e a formação geral do homem do campo surgem dentro desse projeto que objetiva proporcionar ao jovem as condições, instruções e formação para o exercício da agricultura, fixando-o no meio onde vive e melhorando o nível de produção de vida (...). Capacita os jovens do campo a imprimir qualidade e competitividade aos seus produtos e a auferir, inclusive, a renda necessária à obtenção da qualidade de vida no campo (...). Leva aos jovens da zona rural os conceitos de cidadania e conhecimentos para que possam se tornar os “novos agricultores”, valorizados como responsáveis pela produção de alimentos e pela preservação do meio ambiente.

A definição de Passador (2006) sugere pensar que a Casa Familiar Rural deve contribuir com os membros da comunidade inspirando a cultura local, e que a concretização desta consciência será possível mediante interações que compreendam o jovem do campo, como sujeito de seu aprendizado, posicionando-se ativamente diante das decisões que envolvam sua vida quanto ao caráter profissional, econômico e de cidadania, a fim de fortalecer as famílias do campo.

Ao observarmos algumas descrições ou mesmo conceituações sobre a PA e a CFR, percebemos alguns aspectos para possíveis controvérsias e questionamentos. Não podemos descartar o momento histórico de significativas alterações econômicas, comportamentais e geográficas em que as CRFs tiveram início em nosso país.

É de se supor que, diante desta conjuntura, o surgimento da PA como proposta formativa para os filhos de pequenos agricultores, não ocorreu em termos de neutralidade. Oliveira (2008), em análise sobre as CFRs e seu projeto educativo, que procura formar os alternantes partindo de suas experiências cotidianas em acordo com a PA, buscando sua qualificação para algum tipo de trabalho e geração de renda no meio rural, conclui:

(...) nascem como um projeto de educação para interferir no processo de desenvolvimento do meio rural, acreditando que este pode ser alterado com um tipo específico de educação, de formação dos jovens que nele vivem. Além deste “otimismo pedagógico”, verificou-se também que o projeto das Casas Familiares Rurais pensa num tipo de desenvolvimento que seja o “desenvolvimento das pessoas” em consonância com o “desenvolvimento do meio”. Assim, pensa-se dentro da ordem capitalista de sociedade, tendo como objetivo atingir um “tipo de desenvolvimento” que seja mais distribuidor de renda e de melhores condições de vida para as pessoas. Neste sentido, o projeto das Casas Familiares Rurais assenta-se, nas suas propostas para o Brasil. (OLIVEIRA, 2008, p. 285).

Mediante essa explanação, é conveniente lembrarmos alguns apontamentos feitos sobre a PA e a CFR. Gimonet (2007) utiliza alguns termos como competências, adaptabilidade, empreender. Marirrodrga (2009) cita a contribuição da PA para a construção do capital humano; o Parecer CNE/CEB Nº 1/2006 refere-se à pedagogia como sendo geradora de emprego e riquezas e, afirma sua adequação ao conceito do aprender a aprender. Passador (2006) registra que a Alternância contribui para a competitividade e qualidade dos produtos e também para o exercício da cidadania. Correia e Batista (2012) afirmam ser a PA inovadora e libertadora, a aproximando dos ideais de Paulo Freire⁴⁶.

Quanto a PA, se recorrermos à ajuda de teóricos e ao trabalho de pesquisadores que sobre ela discorrem, perceberemos que as transformações que ela prevê, muitas vezes correm o risco de se restringirem ao campo de atuação do jovem alternante, limitando de certa maneira os aspectos de mudança abordados por Freire. Entendemos que seja importante ressaltarmos que vertentes fenomenológicas e idealistas permeiam o trabalho Freireano e que a intenção desta pesquisa não é seguir por este caminho.

Não é interesse, repousarmos as discussões que aqui se inserem sob estas influências, entretanto, é importante nos reportarmos ao reconhecido autor brasileiro quando nos referimos à PA, uma vez que estudiosos perseveram nas semelhanças dos ideais de transformação, libertação e criticidade que permeiam um e outro. Entretanto, arriscamos afirmar que embora haja a intencionalidade da transformação, um dos diferenciais incide na profundidade da intenção quanto às mudanças em se romper estruturas.

⁴⁶É importante mencionarmos que muito embora Freire dialogue com autores de filosofias diferentes, tem por referência básica o método fenomenológico. “Para Paulo Freire, há uma essência divina no homem. Daí sua filosofia ser denominada de idealista cristã e, ao mesmo tempo, ser existencialista. Mas, qual seria a filosofia idealista cristã de Paulo Freire? Na obra *Pedagogia do Oprimido* Paulo Freire cita os filósofos Husserl e Jaspers como referência básica dos conceitos “mundo” e “consciência” de sua pedagogia libertadora. É nítida, portanto, sua filosofia: a fenomenologia existencial. As categorias utilizadas são as categorias clássicas da fenomenologia: consciência, intencionalidade e mundo”. (ZANELLA, José Luiz, 2007, p. 106).

Ribeiro (2013), em apreciação às concepções teóricas que sustentam a Alternância praticada nas CFRs e EFAs, as quais afirmam ter significativa influência no pensamento de Paulo Freire, cita os estudos de “Mânfió, 1999, p. 54” apontando algumas semelhanças e possíveis divergências relacionadas à conscientização de Freire e a PA.

Quanto às semelhanças: tanto as CFRs quanto o método de alfabetização de Freire surgem fora das instituições oficiais de ensino; ambos têm como proposta a formação integral do sujeito e a sua responsabilidade pelo lugar onde vive e se relaciona; estimulam a descoberta de si e o desenvolvimento pessoal; estimulam o aprender por meio da prática. Ribeiro (2013, p. 349), em seu exercício analítico conclui que “na interpretação feita por Mânfió, Freire enfatiza a competência política e, por sua vez, a PA coloca a ênfase na competência profissional, embora ambas destaquem o valor da competência”.

Ainda discorrendo sobre sua análise, Ribeiro (2013, p. 349) aponta que na influência exercida por Freire na formação oferecida pela Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP) e o Instituto de capacitação e pesquisa da reforma agrária (ITERRA), o que se destaca é “a ação de transformar a realidade e não apenas de formar uma consciência crítica em relação aos problemas sociais”. Não nos aprofundaremos nessa questão, mas deixaremos a impressão da incerteza, sobre até que ponto as semelhanças entre o ideário Freireano e as intenções da Alternância não se resumem a pontos factuais.

Quando a PA é apresentada como uma formação que capacita os jovens a adquirirem competências, a empreender, a ser uma oportunidade de formação que os ajudará a conquistar um lugar no mundo contribuindo para o fortalecimento do capital humano, entre outros, de que tipo de transformação se está falando?

Não seria, talvez, a mudança pessoal de cada um, não no sentido de crítica ao sistema fatalista neoliberal para a sociedade oprimida, mas uma mudança para a continuidade dentro desta lógica injusta, modificando os “instrumentos” para melhor adequar-se a ela? Não seria, portanto, essa a mudança, no sentido da “adaptabilidade” a que se refere Gimonet (2007)?

Deste modo, onde se coloca a ruptura, a libertação, a autonomia que perpassa um projeto de trabalho na propriedade familiar que está à sombra de um sistema opressor que lhe impõe as regras sobre o que produzir e o que consumir? Que integralidade seria essa que suplanta parte do ser social? Que proposta é essa de

educação e trabalho sob os preceitos de competitividade, adaptabilidade e empreendibilidade?

Não seriam vestígios ou mesmo a incidência direta de interesses neoliberais refletidos na formação pela Alternância, tendo como destaque as diretrizes escolanovistas, assim descritas por Saviani, (2011, p. 431):

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, colocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas.

Uma formação nestes moldes não estaria dando continuidade à ordem vigente de poder, colaborando para o seguimento de uma inclusão que exclui? Estes jovens não estariam sendo conduzidos para o trabalho da empregabilidade e para uma cidadania participativa controlada, nas tomadas de decisões políticas em que não há rupturas, mas remendos e consertos?

Bertoldo (2015, p. 35), em estudo produzido sobre o trabalho e educação no Brasil tendo por princípio preceitos de Marx, registra “somente a partir do trabalho o homem se faz homem”, não havendo da parte de Marx a proposta de melhorias para o sistema capitalista, pois para ele essa formação social é “perversa, desumana e limitadora das capacidades humanas”. Somente em uma sociedade emancipada, por ele denominada comunista, é que homens e mulheres seriam realmente “os reais condutores do processo social”. Mais adiante, em relação ao capitalismo e sua ação de hegemonia sobre educação e trabalho, Bertoldo (2015, p. 45) assinala:

Para a perspectiva burguesa, a relação entre trabalho e educação significa a submissão do homem ao trabalho explorado, alienado, reservando-se à educação o papel de “moldar” o indivíduo para o mercado de trabalho (...). A relação entre trabalho e capital e, em decorrência, trabalho e educação, sob a regência do capital, vai adquirindo “novos contornos”, na medida em que o capitalismo vai se desenvolvendo.

Observamos, deste modo, a indissociabilidade entre trabalho e educação. Para apreendermos o sentido do trabalho, é necessário compreender a lógica educativa estabelecida. Um exemplo disso é se olharmos para a história da educação brasileira, em que será visível “as formas que a relação trabalho e educação foram adquirindo em cada período histórico”. (BERTOLDO, 2015, p. 45). Considerando que o trabalho por vezes

aconteça em forma de exploração, é certo que mesmo sob essas condições não deixará de ser um processo educativo.

O trabalho está presente em todas as dimensões da vida humana, não se restringindo ao emprego, propriamente dito. O trabalho não está presente apenas no campo econômico, mas se manifesta em atividades biológicas, culturais, sociais, afetivas, entre outras, instaurando-se, também, na educação como um princípio educativo. Sobre isso, Saviani (2012, p. 175) discute:

Quando consideramos o trabalho como princípio educativo, estamos querendo dizer que o trabalho, enquanto elemento fundante e determinante da vida humana em seu conjunto é, por consequência, fundante e determinante da educação. Ou seja: uma vez que o trabalho é “condição natural eterna da vida humana”, em qualquer sociedade o trabalho se comporta como princípio educativo, isto é, determina a forma como é constituída e organizada a educação (...). Sem se considerar o trabalho e a forma concreta pela qual ele define o modo de produção da vida humana numa situação histórica determinada, não será possível entender a forma assumida pela educação na referida situação histórica.

Mais do que adaptabilidade e uma profissão. Além de um projeto comunitário ambicioso e sustentável. Mais do que fixar e solidarizar. Uma educação que seja instrumento para a emancipação humana precisa superar práticas que legitimam e reproduzem os interesses de classes onde inegavelmente há o predomínio de uma sobre a outra. Concomitante a isso, Kuenzer (1991, p. 92), aponta:

Reconhecer que o trabalho, na organização da sociedade, é o princípio educativo primeiro, é fundamental para superar a concepção burguesa da relação entre educação e trabalho, na qual a escola deverá articular-se com o trabalho como estratégia de socialização e qualificação do trabalhador, tendo em vista as necessidades postas pelas relações capitalistas, com toda a sua dinamicidade.

Neste sentido, encontramos dificuldade em identificar na CFR uma prática de superação, se fizermos alusão às descrições e conceituações anteriores de alguns estudiosos, perceberemos a incidência da adaptabilidade, concorrência, competitividade, do aprender a aprender. Ou seja, o caráter neoliberal sugerindo uma prática tendo como, ou, também como referência o ensino escolanovista, descrito por Saviani como aquele que prepara para que os sujeitos sejam cada vez mais empregáveis. Sader (2008, p. 15), no prefácio da obra de Mészáros intitulada “A educação para além do capital” descreve:

Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se

universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores -, somente aí se universalizará a educação (...). Antes disso, educação significa o processo de “interiorização” das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los à sua aceitação passiva. Para ser outra coisa, para produzir insubordinação, rebeldia, precisa redescobrir suas relações com o trabalho e com o mundo do trabalho, com o qual compartilha, entre tantas coisas, a alienação. Para que serve o sistema educacional (...) se não for para lutar contra a alienação?

Por se tratar a PA uma proposta educativa, em que a educação institucionalizada por meio da CFR e o trabalho interagem constantemente, ponderamos ser oportuna a exposição de Sader (2008) sobre a conexão entre educação e trabalho. Neste ponto, acreditamos na relevância sobre que tipologia de trabalho permeia a prática da Alternância.

Considerando que através do trabalho, estamos subordinados a reprodução do domínio econômico e político do capitalismo que explora e degrada não apenas a experiência de trabalho, mas o próprio trabalhador (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996), pois há o processo de **separação** do trabalhador em relação àquilo que produz, é necessário uma proposta que se disponha a lutar contra isso, intentando romper essa condição de subordinação da educação e do trabalho aos ditames de uma minoria majoritária:

A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história. (FRIGOTTO, [S/d], p. 04).

Se não houver a tomada de consciência descrita pelos autores, o trabalhador irá continuar padecendo do que Frigotto (2001, p. 41-42) descreve como tríplex alienação: “um estranhamento e separação com o que produz; a expropriação legalizada de parte do tempo de trabalho despendido na produção; e a não-possibilidade de adquirir os meios de subsistência para reproduzir sua vida dignamente”.

Sinhoratti (2015) alerta sobre as características imediatistas da PA, que em sua tentativa de juntar o trabalho, teoria e a prática, preparando os jovens para as atividades rurais, devido a sua proximidade com as tendências neoliberais e escolanovistas, acaba por não atender a sua proposta de formação integral (Gimonet, 2007), não tecendo uma crítica ao capitalismo, sem que haja, portanto, tentativa substancial de transformação social. Neste sentido, para Sinhoratti (2015, p. 162) “a Pedagogia da Alternância não é emancipadora”.

Palaro (2012) disserta sobre o risco de a PA desconsiderar as circunstâncias históricas do campo e de seus sujeitos, não levando em conta, por exemplo, um contexto amplo de mundo. Deste modo, indiferente dos motivos que contribuíram para a determinada situação em que se encontram é de responsabilidade deles a mudança ou não. “O discurso inerente à PA (...) liberal e de cunho fenomenológico (...) quer justificar a situação de cada indivíduo jogando a responsabilidade pela aprendizagem neles próprios”. (PALARO, 2012, p. 104).

No que se refere à discussão sobre o ser histórico, recorremos a Caldart (2003, p. 70), que aponta:

Toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus alunos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tal, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços. E se isto acontecer com um grupo social desenraizado ou com raízes muito frágeis, isto quer dizer que estas pessoas estarão perdendo mais uma de suas chances (e quem garante que não a última?) de serem despertadas para a própria necessidade de voltar a ter raiz, a ter projeto. Do ponto de vista do ser humano isto é muito grave, é violentamente desumanizador.

Em nosso entendimento não se trata de um reconhecimento da história do jovem alternante, há a necessidade de irmos além. Uma proposta de educação para ser inovadora, transformadora e emancipadora, deve reconhecer a história não apenas de uma vida, mas de muitas vidas. Deve revisitar em caráter crítico os antepassados, frequentar o mundo que já aconteceu e que vemos refletido na atualidade. Para compreender o presente seja ele ditoso ou injusto, é essencial essa viagem ampliada pela história. É necessário analisar o percurso histórico da sociedade, pois a sociedade, conforme afirma Duarte (2012), é um ser histórico.

A história e o desenvolvimento da humanidade não podem deixar de ser analisados “como um processo histórico contraditório, heterogêneo, que se realiza por meio das concretas relações sociais de dominação que têm caracterizado a história humana até aqui”. (DUARTE, 2012, p. 39).

Sabendo-se que as relações de cunho capitalista, ao longo do tempo ocasionaram profundas mudanças sociais, inclusive quanto à produção e apropriação de conhecimento, tendo em vista o posicionamento do domínio no campo educativo por parte do capitalismo, aspiramos indagar se é nesta proporção que a PA se dispõe a compreensão do ser histórico que é o jovem alternante.

Para que a classe trabalhadora do campo realmente passe por transformações significativas, é necessário que seja considerada nas propostas educativas para a sua

formação a materialidade da produção do capitalismo, caso contrário às referidas tendências correm o risco de serem vazias de conteúdo histórico, tendo por consequência a ausência de perspectivas por alterações profundas.

Quanto ao papel do Estado, de acordo com Ribeiro (2013), é possível que diante de sua incapacidade em oferecer uma formação em todos os níveis e de qualidade aos que vivem e trabalham no campo, a PA possa ter contribuído em disfarçar o descaso e ausência das governanças públicas, no que diz respeito à escolarização dos filhos dos trabalhadores da terra.

Deste modo, se eximindo de sua responsabilidade, passando-a para os sindicatos, movimentos sociais populares e organizações sociais, ficando apenas com a tarefa de fiscalização e controle de algo que deveria subsidiar oferecendo suporte físico, pedagógico, financeiro, e, humano. Segundo a autora, a experiência da Alternância possui dois significados para os movimentos sociais populares do campo:

De um lado, no sentido de responder as demandas históricas dos agricultores por uma educação que venha ao encontro dos seus interesses. De outro, pensamos que a Pedagogia da Alternância possa assumir, também, a forma de um disfarce para a impossibilidade de o Estado oferecer, no atual estágio de reprodução e acumulação do capital, uma educação básica, profissional e superior de qualidade, aos que vivem do trabalho da terra (...). Assim, esse Estado fica isento do seu papel de executor, no sentido do financiamento da política de educação, mantendo, no entanto, o controle sobre as experiências pedagógicas que ameaçam romper a hegemonia da escola liberal, em que não há lugar para os agricultores, conforme mostra a história da educação. (RIBEIRO, 2013, p. 318).

Ao fazer um levantamento sobre que teóricos são empregados com mais veemência pelos estudiosos da PA, Ribeiro (2013) constatou a considerável influência de Dewey, Piaget e Edgar Morin, além da presença de outros nomes tais como Paulo Freire, Frenet, Decroly, Cousinet, Montessori e Carl Rogers.

Se os fundadores da PA no começo de sua trajetória não tiveram intencionalidade em seguir influências teóricas, mais tarde notou-se um ecletismo de ideias inspirando a proposta. Como bem aponta Ribeiro (2013), vários autores norteiam a PA, grande parte priorizando – cada um a seu modo, tendo em vista o contexto e modelo social em que estavam incluídos, e o projeto de sociedade que idealizavam – o conceito de *liberdade, autonomia e emancipação*⁴⁷ humana.

⁴⁷ Em sua análise Ribeiro (2013, p. 339-340) referencia esses três elementos como princípios e fins das experiências nas CFRs e EFAs.

Ribeiro (2013, p. 417), após análise cuidadosa, afirma que a PA no que se refere aos tempos e espaços, trabalho e educação, sustenta suas concepções e princípios diferentes de *liberdade, autonomia e emancipação*:

A formação feita pelas Casas Familiares Rurais e Escolas Famílias Agrícolas orienta-se pela escola nova, baseada em Dewey, no construtivismo de Piaget e na teoria da complexidade de Morin. Nessa formação, a *liberdade* está relacionada ao exercício da cidadania dentro do modelo de Estado em que a política é feita por representantes do povo.

Nesse sentido, as noções de cidadania, trabalho e transformação que a CFR oferece por meio da PA, podem ser resumidas no incentivo para a participação política por parte dos jovens, na junção entre o trabalho e educação escolar através dos estágios, observações e no desenvolvimento do Projeto de Vida, e no estímulo ao fortalecimento da identidade pessoal e social dos alternantes, características frequentes de um democratismo hegemônico. Nas palavras de Ribeiro (2013, p. 381):

Colocam a mudança social nas relações pessoais, a democracia na participação política e a cidadania na autonomia do agricultor que vive do seu trabalho (...). Para ampliar a democracia, basta que os jovens participem da vida comunitária, estejam associados aos seus sindicatos, participem das atividades destes e exerçam o direito/dever de voto nas eleições municipais, estaduais e federais. Portanto, vincula-se a uma perspectiva de desenvolvimento local.

Com tamanho hibridismo e vertentes distintas, é um exercício dificultoso tentar identificar em que realmente se abarca a prática da CFR, entretanto, eclética em suas opções, é notória sua inclinação para as tendências pedagógicas escolanovistas. Não é nossa intenção nos aprofundar no debate sobre as vertentes teóricas que vão dando forma a PA à medida que esta as incorpora, entretanto acreditamos ser conveniente pensar que embora em alguns casos ela seja descrita como nova e inovadora, suas práticas recorrentes a conceitos que não indispõe as elites, podem estar sustentando velhas estruturas de poder.

Tendo em vista os apontamentos feitos até aqui, acreditamos que a decorrente questão deva ser enunciada: Casa Familiar Rural é uma educação efetivamente voltada aos interesses dos jovens e famílias do campo? Para nos aproximarmos afinal, da resposta, acreditamos ser necessário outro questionamento: Que educação é necessária para atender os interesses dos trabalhadores do campo, para ser então caracterizada enquanto educação do campo?

A fim de percorrermos os caminhos para uma possível resposta recorreremos aos preceitos Gramscianos relacionados à educação. Para isso ensejaremos concisa reflexão

sobre a concepção de Gramsci em relação à instrução, buscando estabelecer um elo analítico com os tempos atuais.

De acordo com Gramsci (2000), há duas grandes classes na sociedade: a *dominante e dirigente* e a *subalterna*⁴⁸. Entre essas duas classes estão os intelectuais, que constituem outra camada social que pode desempenhar duas funções: contribuir para que a classe dominante determine sua hegemonia, ou incentivar a reforma intelectual e moral para que a classe subalterna conquiste a liberdade.

A classe detentora do poder para continuar sua condição de soberana faz uso da coerção política para manter sua superioridade. Para que a classe oprimida saia da condição de exploração, necessita organizar-se para encontrar meios de reagir e buscar criar uma nova hegemonia. Através dessa luta coletiva por uma nova supremacia é que o proletariado vai ganhando organicidade. À medida que atua, se transforma, construindo sua consciência política até que ela se transmude para a autoconsciência, ou seja, a união entre a teoria e a prática (GRAMSCI, 2000).

Considerando as variações na produção industrial mediante o avanço tecnológico, modificaram-se também o modo de trabalho que passou a ser realizado em etapas, onde cada operário passou a ser responsável por uma fase do processo total, compreendendo apenas parte do procedimento. Essa situação de fragmentação ocasiona o desconhecimento do real valor do trabalho, que em lugar de liberdade passa a representar alienação, uma vez que separa o ser humano de sua atividade vital.

Essa estratificação produtiva separa o saber do fazer, dividindo o trabalho entre aqueles que sabem, encarregados de coordenar as operações, e os que fazem, cumpridores de tarefas determinadas pelo primeiro grupo. Esta ruptura entre o saber e o fazer repercute também na educação que passa a repetir o antagonismo político e social ocasionado pelas transformações econômicas. Gramsci critica a escola dualista que em virtude desse processo separatista, passa a oferecer uma formação voltada ao saber para a classe burguesa, e uma educação preparatória do fazer, para os trabalhadores.

Defende a escola unitária e desinteressada, sem divisões entre elite e proletariado, sem políticas educativas de separação entre o saber e o fazer. Nesse sentido “O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social”. (GRAMSCI, 2000, p. 40). A escola, enquanto instituição reflete essas transformações sociais passando ela mesma a ser fator determinante para essa e outras possíveis mudanças, ou não; neste sentido Martins (2000, p. 21-22) observa:

⁴⁸Grifos nossos.

Não se deve separar a batalha pedagógica da luta política, pois a aproximação do saber e do fazer no processo educativo traria consequências políticas que poderiam estender as benesses da produção para uma maior parcela de todo o coletivo social. Realmente, observa-se que o ato educativo passa a ser social e político, assim como essas relações sociais e políticas não deixam de ter implicações pedagógicas (...). Qualquer situação social e política implica a elaboração de um determinado paradigma pedagógico que, por sua vez, influencia na manutenção do status quo ou colabora para a sua superação.

Para Gramsci é necessário que as lutas por transformações no meio escolar estejam conjuntas a outras lutas sociais, que ocorrem contrárias ao estado hegemônico, a favor de uma nova hegemonia inspirada pelos trabalhadores. A revolução proposta por Gramsci não se trata de movimentos isolados de pequenos grupos, mas de ações coletivas do proletariado que deve ser refletida na mudança de vida dos simples. Isso, além de ação política é também um ato educativo.

Portanto, a escola deve estar articulada com a política, pois ela mesma é um ato pedagógico e político. Deve estar articulada porque não há como dissociar-se de algo que a compõe. A diferença está sobre o que ela está disposta e capacitada a fazer, e as implicações disso na sociedade. Gramsci também defende que a escola e o trabalho devem estar integrados nesta luta pedagógica, com a intenção de alcançar efetivamente a liberdade por parte dos trabalhadores.

Uma escola associada ao trabalho que reconhece as potencialidades do proletariado. Uma escola politizada, porque o seu coletivo de maneira consciente e organizada luta para transcender as relações de poder existentes. Gramsci propõe que operários e camponeses se unam em um mesmo objetivo. Uma união que considera as peculiaridades de cada lugar e os conhecimentos de cada pessoa, uma união desinteressada no sentido de buscar um bem comum, procurando o melhor para todos, sem priorizar este ou aquele lugar.

Também explicita que são necessárias autodisciplina e intervenção para atingir os objetivos dessa escola. Autodisciplina para largar o espontaneísmo, deixando de agir por casualidade. Negando o espontaneísmo o sujeito passará a intervir na realidade de maneira consciente, buscando a sua sobrevivência e a construção de seu próprio destino histórico (GRAMSCI, 2000).

Nesta proposta educativa Gramsciana não há separação entre escola, trabalho, aluno e Estado, e sua intenção deverá ser a de formar intelectuais orgânicos, que fazem parte de uma classe que não a dominante ou dominada, podendo contribuir para a

construção da hegemonia, por parte dos subalternos na luta dos trabalhadores contra o capital.

A escola proposta por Gramsci, entre outros aspectos busca a unidade entre escola, política e trabalho, respeito ao desenvolvimento etário e psicológico do aluno, a formação do homem ativo que age a partir das e para as camadas populares, contrário ao espontaneísmo, à superação da visão de mundo incoerente, fragmentada e inorgânica, visando à superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, busca a vinculação orgânica entre o saber e o fazer, rompendo com o mecanicismo e com o idealismo:

A perspectiva de formação desses novos homens rompe com a ilusão democrática da escola atual. Hoje, no sistema escolar profissionalizante, tem-se a impressão de uma ascensão social do operário, com a sua especialização em determinada atividade específica dentro do processo produtivo (...). É a formação pelo e somente para o fazer. Tal qualificação profissional do operário carece, porém, da formação pelo e para o saber, uma formação cultural que lhe possibilitaria decidir sobre seu destino histórico e o da sua produção, participando efetivamente das decisões que orientam a direção do coletivo social do qual participa; seria a formação do cidadão, a formação que possibilitaria coincidir governantes e governados. A escola unitária almeja romper com a dicotomia entre saber e fazer para formar esses homens integrais, que fazem e sabem e que são capazes de responder tanto às necessidades especialistas do processo produtivo atual, quanto àquelas políticas. (MARTINS, 2000, p. 33-34).

Gramsci criticava a instrução como lugar para a preparação de mão de obra para a sustentação do capital e expressava seu anseio por uma escola onde não houvesse distinção entre aqueles que ordenam e aqueles que obedecem. Não se separa o *homo faber* do *homo sapiens*⁴⁹ (GRAMSCI, 2000). A escola não deveria ser dualista, mas unitária com um fim único, independente das condições sociais de seus alunos, pois ela teria como objetivo formá-los intelectuais orgânicos, organizados e organizadores, disseminadores de conhecimento e de uma causa coletiva justa, em favor de todos, contrários às normativas hegemônicas capitalistas.

Uma escola unitária e articulada com o Estado e os sujeitos, sem distinções entre elite ou proletariado até que não houvesse mais classes, até que todo liderado tivesse reais condições de liderar, onde a democracia não teria por base a superficialidade do direito ao voto, e os princípios de cidadania não seriam pautados em ter acessibilidade aos direitos básicos como moradia e acesso à escola.

⁴⁹ Grifos nossos.

E, que a atuação política e as mudanças não se resumiriam a participar de sua comunidade e juntos, por exemplo, decidirem pela implantação de uma cooperativa ou pela compra coletiva de tecnologia para produção, ou a reivindicação conjunta por melhorias em estradas. Em que um Estado democrático não seria aquele a priorizar formações técnicas, preparadoras de mão de obra:

A multiplicação de tipos de escola profissional (...) tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de ter uma tendência democrática (...). Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições de fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados. (GRAMSCI, 2000, p. 49-50).

A educação idealizada por Gramsci exige mudanças extremas de uma condição expressivamente desigual entre classes. Uma revolução tendo por via a escola, mas não a instrução por si: a escola política, a escola com o Estado, com as famílias, com os educadores, com os intelectuais orgânicos. A escola ativa, que não se deixa levar pelo espontaneísmo, disciplinada no sentido de decidida a escolher. Uma escola que não empreende, mas trabalha; que não se adapta, revoluciona; que não cumpre, escolhe. Uma escola que não aceita uma sociedade desigual, auxiliando os alunos a se adaptarem ao infortúnio, que não admite, no caso do campo, o dono de muitas terras, e o sem terra nenhuma.

Feitas essas observações, tendo por guia os conceitos propostos por Gramsci sobre uma escola unitária e desinteressada, contrária ao classicismo, ao conformismo, ao apaziguamento por parte dos excluídos e destituídos postos às margens social e econômica das políticas públicas, resta confrontar essa escola a proposta da Alternância cujas vertentes pedagógicas que se destacam, sobressaem conceitos tais como o de adaptabilidade, aquisição de competências e empreendedorismo.

Diante disso, afirmamos que a proposta da PA praticada nas CFRs não está adequada a proposta de educação do campo, que teve como ponto de partida a representatividade e reivindicação coletivas, expressadas através de mobilizações de movimentos populares e sindicatos sociais do campo, em razão da não aceitação de uma educação com base em modelos estruturados para o ensino urbano, destituídos de historicidade, cultura, e das reais necessidades do campo.

Uma luta não apenas por escolas, mas uma formação libertadora, emancipadora, que surgiu do inconformismo diante de situações de exploração, na qual a educação a serviço das elites era pensada para não alterar a situação social.

A CFR com a PA, pelo que constatamos, sugere por vezes incitar os jovens a serem pequenos empresários, desenvolvendo seu pequeno negócio no campo. Também estimula o trabalho em redes no sentido de engajar a comunidade com alternativas de geração de renda e ações sustentáveis.

Deste modo, entendemos que a responsabilidade que seria do Estado em oferecer condições dignas aos jovens do campo e suas famílias, garantindo-lhes o direito à moradia, educação e trabalho dignos, é devolvida para os próprios jovens e seus familiares, responsáveis por garantir sua educação e condições de trabalho, sendo unicamente responsáveis pelo seu sucesso ou o seu fracasso.

Nesses termos, há indicativos suficientes para levantarmos a hipótese de que o método preconizado pela CFR, ao contrário de ser uma educação do campo, corre o risco de ser um *produto*⁵⁰ do Estado, contribuindo, ainda que inconsciente ou indiretamente para a manutenção de um campo desigual, dividido entre a elite e classe subalterna, situação social criticada e combatida por Gramsci.

Feitas essas observações, consideramos também que a PA no seu hibridismo e ecletismo de tendências, tem como forte influência o escolanovismo, tendo em vista sua prática onde o ensino acontece em forma de pesquisa sendo privilegiado o processo, ou seja, a atividade, e que em surgindo dificuldades procuram-se dados e informações para então lançarem-se hipóteses para posteriormente testá-las, não havendo com isso a separação entre pesquisa e ensino (SAVIANI, 2012). Ao destacar os instrumentos da PA, ainda neste capítulo, tornou-se evidente que em sua prática, a observação e a experimentação são enfatizadas, antecedendo os conteúdos.

Duarte (2012) tece uma crítica sobre a desvalorização do conhecimento elaborado e rico, nas escolas. Para ele, não há interesse por parte das elites que esses conhecimentos cheguem até os filhos do proletariado. Deste modo, através de pedagogias construtivistas e do aprender a aprender, eles mantêm o objetivo de oferecer uma educação para as classes populares, para que não possam encontrar mecanismos para lutar contra a classe opressora, até mesmo que não adquiram a conscientização da necessidade da luta, pois o conhecimento oferecido faz parte da estratégia burguesa que tende a desvalorizar a transmissão do saber o colocando em segundo plano, enfatizando como metodologia de ensino as experiências cotidianas dos alunos.

“O universo ideológico neoliberal e pós-moderno é visceralmente desvalorizador do conhecimento em suas formas mais elevadas”. (DUARTE, 2012, p. 157). O autor

⁵⁰Grifo nosso.

ênfatiza que lutar pela socialização do conhecimento que não seja apenas saberes experimentados cotidianamente, é fator determinante para combater o capital.

Em sua crítica sobre as pedagogias construtivistas, pedagogias das competências, pedagogias dos projetos entre outras, afirma que são perspectivas que não possibilitam ao aluno a aquisição do conhecimento científico, artístico e filosófico em sua forma mais elaborada:

Quando a educação escolar volta-se para a formação de competências, quando se postula que “quanto menos o professor ensinar melhor o aluno aprenderá”, a consequência, em termos de avaliação, será a de desconectá-la do conteúdo ensinado e aprendido e transformá-la em mera descrição de um percurso individual sem rumo claramente definido. Esse tipo de concepção não interessa à classe trabalhadora. (DUARTE, 2012, p. 159).

Esse conhecimento compartimentado remete ao espontaneísmo combatido por Gramsci, pois uma educação sem ter como princípio a autoconscientização, deixando-se levar pela observação e por conteúdos superficiais, não propiciará aos jovens a consciência da necessidade da luta. As tendências neoliberais de educação têm grande inclinação à transmissão do conteúdo superficial e esvaziado, posto que o mesmo está em segundo plano sendo considerada a autonomia do aluno em buscar seu conhecimento algo normalmente prioritário nessas pedagogias. Ainda de acordo com Duarte (2012, p. 160):

Camuflam a origem real dos graves problemas estruturais da sociedade capitalista contemporânea e criam a ilusão de que a solução desses problemas seria ordem local, dependendo da criatividade e da iniciativa de indivíduos e comunidades. Outro ponto negativo dessa concepção é o atrelamento da educação à aprendizagem da resolução de problemas locais, o que limita o conhecimento escolar a uma perspectiva instrumental e imediatista.

A CFR, ao ter a PA como suporte para sua prática, ênfatiza a condição dos jovens alternantes como senhores de seu destino, em parte, responsáveis pela comunidade que moram com suas famílias. A eles é lançado o desafio de encontrarem um meio não apenas de melhorar as condições de sua própria existência, mas de melhorar as condições de vida do pai, da mãe, da avó, dos irmãos... e de contribuir para que a comunidade também seja melhorada.

Se o jovem conseguir, como escreveu Gimonet (2007) será e se sentirá amado, conquistará um lugar no mundo, crescerá, subirá degraus na escala da vida social, profissional e pessoal, mas se ele não conseguir, talvez seja porque não tentou o suficiente, não foi bom o bastante, não teve a vontade necessária. São os ditames neoliberais e, logo, escolanovistas, introduzidos na Alternância.

Em relação aos conteúdos, Saviani (2012, p. 55) em sua crítica à Escola Nova, afirma que “os conteúdos são fundamentais, e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa”. Para Saviani priorizar os conteúdos é o único meio de combater a enganação do ensino:

O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (...). O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2012, p. 55).

Para Saviani (2012), a Pedagogia Nova não possui consciência sobre os fatores histórico-sociais que permeiam e constituem a educação. Tratando-se de uma educação munida de si mesma, com práticas de um ensino enfraquecido por conta de conteúdos empobrecidos, que espera na observação de alunos o suporte para discussão em grupos, constitui-se em uma pedagogia ingênua e acrítica, o que a faz acreditar ter condições de mudar a sociedade unicamente com a educação.

Após os apontamentos e ponderações ao longo deste capítulo, relacionados a dinâmica e inclinações pedagógicas da PA no contexto da CFR, entendemos sua propensão para uma prática em que incidem a continuidade de políticas excludentes e eletistas.

Deste modo, é imprescindível a conscientização e questionamento sobre as estruturas hegemônicas que norteiam o processo formativo das CFRs, para que sejam reivindicadas políticas públicas educacionais que deliberem efetivamente para uma educação de qualidade, em condições favoráveis aos jovens do campo, a fim de estabelecer oportunidades reais de aprendizado, consciência política e conhecimento crítico.

Tendo em vista a predileção para a hibridez e ecletismo da Alternância e sua inclinação às tendências pedagógicas escolanovistas, pautadas em conceitos neoliberais, nos resta o questionamento sobre que tipo de formação ela oferece aos jovens e como ela contribui para sua permanência no campo, e em que medida isso realmente ocorre, o que estará sendo abordado a seguir.

CAPÍTULO III

A CASA FAMILIAR RURAL DE CORONEL VIVIDA – PR: AVANÇOS, LIMITES E DESAFIOS

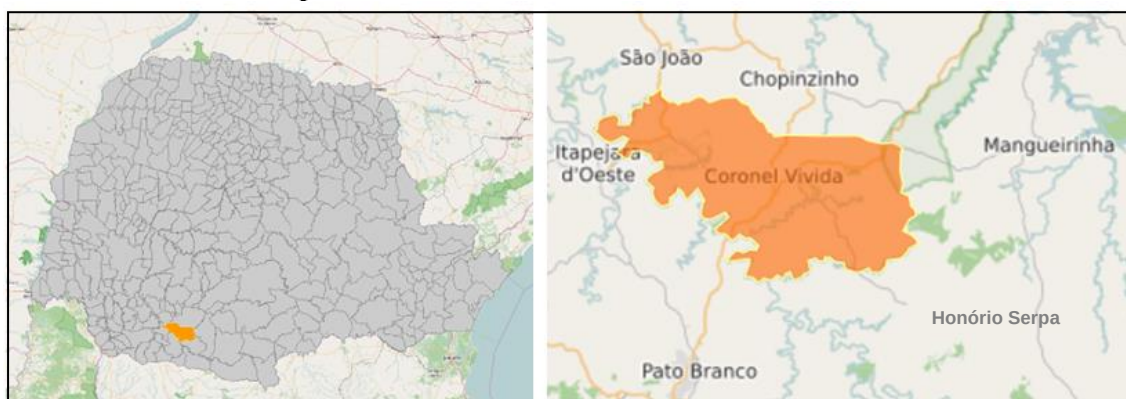
A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (...) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (GRAMSCI, 2000, p.33).

3.1 Coronel Vivida – PR: Breve Histórico

Iniciaremos o último capítulo de nossa pesquisa com uma breve apresentação do município onde está situada a Casa Familiar Rural, na intenção de contextualizarmos nosso campo de estudo.

Coronel Vivida está localizada na região Sudoeste do Estado do Paraná, sua área territorial é de 683.252 km², fazendo divisa com os municípios de Pato Branco, Honório Serpa, Mangueirinha, Chopinzinho, São João e Itapejara d'Oeste.

FIGURA 01 – Município de Coronel Vivida - PR

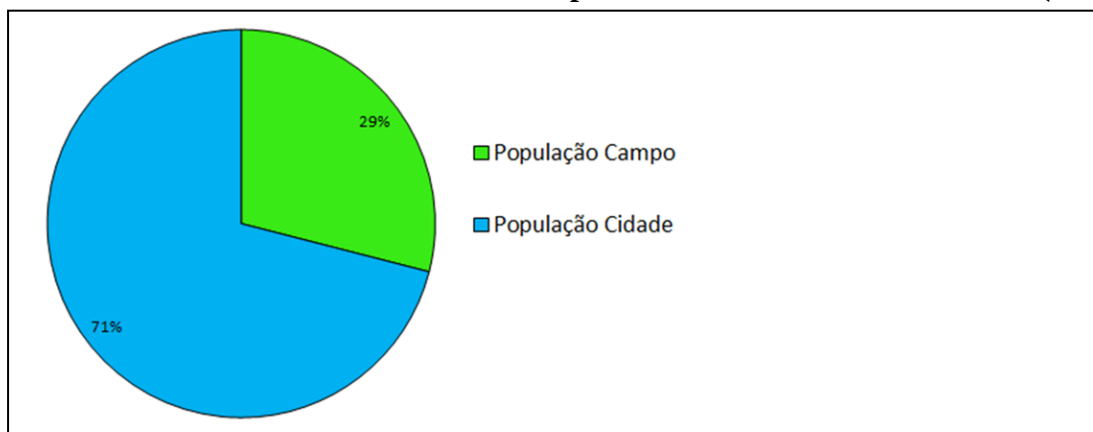


Fonte: IBGE (2016). Reorganização da autora.

Oficialmente instalada em 14 de dezembro de 1955, no censo de 2010⁵¹ contava com uma população de 21.749 habitantes, e no ano de 2016 segundo dados do IBGE, 21.755 moradores. De acordo com o Censo de 2010 desse total, 6.306 pertencem ao campo representando 29% da população, enquanto que 15.443 localizam-se na zona urbana do município, um total de 71% dos habitantes.

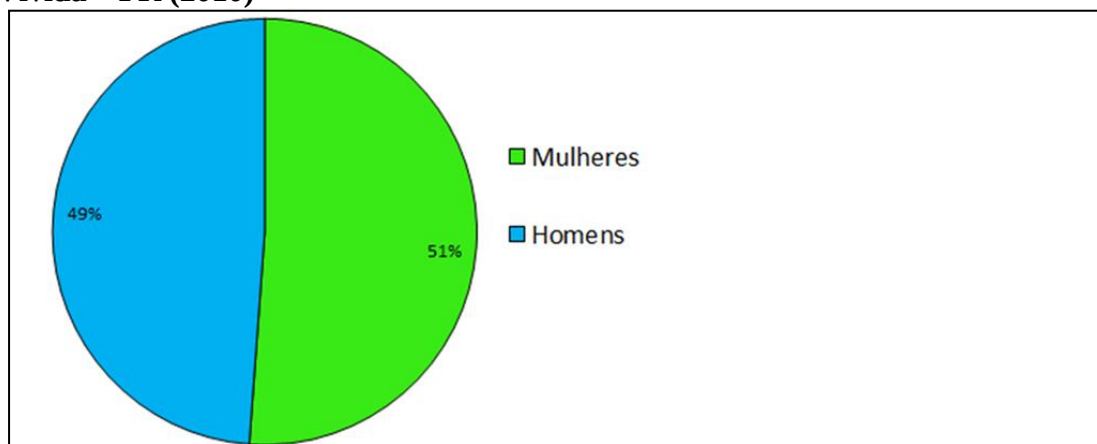
Do total da população vividense⁵² 11.128 são mulheres, totalizando 51% da população do município, enquanto que os homens, com 10.621, representam 49% da população. Essas informações podem ser identificadas nos gráficos um e dois, a seguir:

GRÁFICO 01 – Total de Habitantes Campo e Cidade, Coronel Vivida – PR (2010)



Fonte: Censo/IBGE 2010. Organização da autora.

GRÁFICO 02 – Total de Habitantes do Município – Mulheres e Homens, Coronel Vivida – PR (2010)



Fonte: Censo/IBGE 2010. Organização da autora.

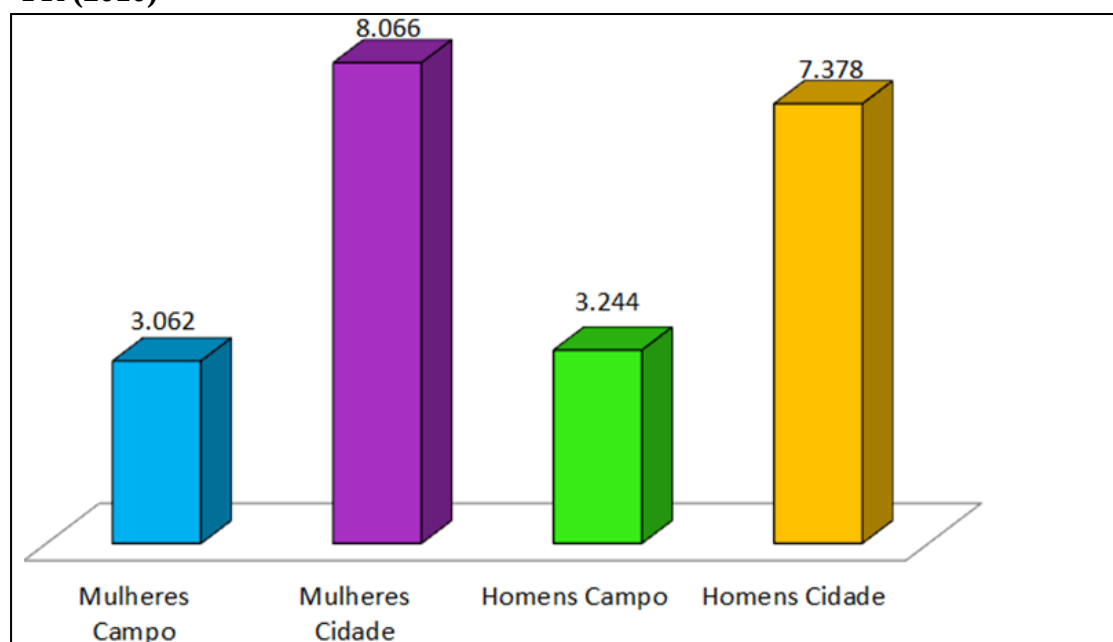
⁵¹Trabalharemos com os índices do ano de 2010, pois ainda não temos todas essas informações em censos mais recentes.

⁵²Gentílico de quem nasce em Coronel Vivida: Coronel Vividense.

O gráfico de número três é um demonstrativo de como a população está dividida entre o campo e a cidade, em ambos os sexos e em todas as idades. Os homens são a maioria no campo, com um total de 51,44%, as mulheres somam 48,56%, cerca de 2,88% a menos. Em contrapartida são maioria na zona urbana com 52,023% de moradoras, já os homens têm uma representatividade de 47,77 % vivendo na cidade, uma diferença percentual de 4,46%.

Nota-se que a disparidade maior entre homens e mulheres está na população urbana, com 688 habitantes a mais do sexo feminino, enquanto que no campo os homens são maioria com 182 pessoas a mais:

GRÁFICO 03 – População Feminina e Masculina, Campo/Cidade - Coronel Vivida – PR (2010)



Fonte: Censo/IBGE (2010). Organização da autora.

Índices do IBGE (2010) mostram que entre a população paranaense, na faixa etária entre 15 e 29 anos, há maior incidência de jovens de 15 a 19 anos do sexo masculino, tanto no campo quanto na cidade. Outro fator que chama a atenção, como observado na população Vividense, é a predominância das jovens mulheres na zona urbana e a preponderância da população masculina no campo em todas as idades jovens.

Zago (2016), em seu estudo com dez famílias do Oeste catarinense também atenta em relação à modernização na agricultura, que intensificada a partir dos anos de 1990 fez com que a crise na produção familiar tomasse grandes proporções. Atualmente, de acordo com ZAGO (2016, p. 63):

A família vem igualmente passando por transformações, tanto no que diz respeito aos valores entre gerações quanto à perda de autonomia do agricultor diante da dependência ao capital financeiro e à agroindústria, enfrentando ainda incertezas, quanto à sucessão da propriedade e ao futuro dos filhos.

Em estudo recente sobre a migração rural – urbana, juventude e Ensino Superior, Zago (2016), afirma que embora a pesquisa tenha envolvido um pequeno número de jovens, considera que o estudo é forte indicativo para se pensar em uma educação para os filhos e filhas desses agricultores familiares, os quais, de acordo com o texto acabam saindo da propriedade familiar pelos seguintes motivos:

1) *A pouca quantidade de terras para os filhos que desejam permanecer na propriedade.* O que faz sentido se imaginarmos que uma família trabalha e sobrevive em determinada porção de terra, mas que os filhos ao crescerem poderão vir a formar novos núcleos familiares, surgindo o dilema de como dividir a propriedade que anteriormente providenciava o sustento de um número reduzido de pessoas sem a queda no rendimento familiar e com condições de vida dignas.

2) *O baixo rendimento financeiro dificultando a modernização na propriedade.* Com pouca terra não há condições de investir em tecnologia para o aumento de produção. É a lógica neoliberal enfatizando a modernização do campo para melhor usufruir das terras em busca de mais lucratividade.

3) *E a falta de incentivo à agricultura familiar e condições ruins de trabalho.* Aqui, novamente, retornamos ao campo das políticas públicas que priorizam o agronegócio.

Ao adentrarmos a realidade camponesa, não é difícil imaginarmos a condição dessas famílias que postas à margem das políticas e da economia do país, em muitos casos veem seus jovens indo embora de suas casas procurando melhores condições de vida, ou permanecendo e resistindo junto a seus familiares na pequena propriedade, sem incentivos adequados por parte do poder público e com condições de trabalho por vezes inapropriadas.

A migração dos jovens para a cidade sob a possível perspectiva de buscar mais oportunidades de estudo e trabalho, como nos mostram os dados do IBGE (2010) e o estudo de Zago (2016), tem resultado na masculinização da população rural. As informações remetem, também, ao entendimento de que a migração dos jovens para a zona urbana acaba por decorrer no envelhecimento populacional do campo. De acordo com Silva (2014, p. 155):

O espaço rural, já esvaziado, vem sofrendo com o gradativo aumento do envelhecimento e da masculinização da sua população, em consequência do êxodo massivo de jovens e mulheres, os quais abandonam o campo em busca de melhores condições de vida, vislumbradas no espaço urbano.

Com a retirada dos jovens, pais e mães, grande parte das vezes sentem-se envelhecer sem a certeza de quem dará continuidade aos trabalhos na propriedade, e a dinâmica social que a maioria desses homens e mulheres experimentou que foi a de casar, ter filhos e cuidar da terra, fica ameaçada.

Zago (2016, p. 63) afirma que à medida que o campo tem sua forma de trabalho modificada, as famílias também sofrem mudanças:

Tanto no que diz respeito aos valores entre gerações quanto à perda de autonomia do agricultor diante da dependência ao capital financeiro e à agroindústria, enfrentando ainda incertezas quanto à sucessão da propriedade e ao futuro dos filhos.

Outro possível fator decisivo para a saída dos jovens do campo é o acesso à educação. Dados do IBGE/PNAD apontam que, em 2011, a média nacional de tempo de estudo para jovens de 15 anos ou mais, moradores da zona urbana era de 8,2 anos, enquanto que a média dos jovens do campo se encontrava em 4,8 anos de estudo, uma diferença de 3,4 anos.

A saída desses jovens, portanto, tem proporcionado uma nova dinâmica a vida familiar no espaço do campo. Não podemos negligenciar o fato de que há motivações externas para a migração dessa parte da população. As mudanças ocasionadas pela modernização, inclusive no meio rural nas últimas décadas são fontes primordiais para essa transformação nas relações sociais, a começar nas famílias.

Molina (2015) por sua vez, reconhece e discute o êxodo da juventude do campo como sendo um movimento estimulado pela força do capitalismo na dinâmica produtiva rural:

As transformações trazidas com a mudança da lógica de acumulação de capital no campo, pelo modelo agrícola representado pelo agronegócio, que exige cada vez mais vastas extensões de terra para implementação de suas monoculturas para exportação (...), intensifica, por diversas estratégias, a superexploração dos camponeses e suas famílias, e entre eles, dos jovens. (MOLINA, 2015, p. 13-14).

Neste contexto, é de se supor que oferecer aos alternantes da CFR condições, ou mesmo incentivá-los para que idealizem um Projeto de Vida e o ponham em prática na propriedade familiar de acordo com as possibilidades, pode não ser suficiente para concorrer com a lógica capitalista instaurada no campo.

Zago (2016) reconhece a importância da educação para essas pessoas, mas enfatiza que a permanência dos jovens no campo não depende apenas de políticas públicas educacionais. Se antes havia a negligência do Estado pela não oferta de instrução, atualmente, diante dos programas educacionais, destinados aos moradores do campo, nos resta analisar que educação é essa, para quê, e quem ela acontece. Não basta oferecer escolas, é significativo que os sujeitos do campo tenham clareza sobre que formação desejam receber. Caso contrário, corre-se o risco da continuidade discriminatória e marginalizadora, ainda que com a possibilidade de roupagens diferentes.

Na sequência, o gráfico de número quatro a seguir, é referente à população jovem feminina e masculina de Coronel Vivida, distribuída entre 15 e 29 anos⁵³.

Entre a juventude⁵⁴ vividense a maioria está entre as mulheres, sobretudo as moradoras da cidade de 15 a 19 anos. Entre os jovens, a maior população está nessa faixa etária com um total de 2.103 homens e mulheres.

A segunda faixa etária com maior população é a de faixa etária entre 20 e 24 anos, com 1.716 habitantes, e por fim, 1.596 jovens de ambos os sexos com idades de 25 a 29 anos.

O total de mulheres jovens nas faixas etárias indicadas é de 2.718, sendo 2.027 pertencentes à zona urbana, representando 74,58% das mulheres nesta faixa etária no município, e 691 o campo, o que representa 25,42% das mulheres jovens na cidade de Coronel Vivida – PR.

Entre os homens, o total de jovens é de 2.697, que se encontram divididos entre 1.925 residentes na cidade, o que significa 71,38%, e 772 homens moradores no campo, que representam 28,62% da população jovem masculina, municipal, entre 15 e 29 anos.

⁵³ No Brasil, para termos contextuais, o Estatuto da Juventude Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, em seu artigo primeiro, parágrafo primeiro, informa que são consideradas jovens as pessoas com idade entre quinze e vinte e nove anos de idade. (BRASIL, 2013). Consideraremos nesta pesquisa, portanto, por jovens, os sujeitos incluídos nesta faixa etária.

⁵⁴ Para compreender a juventude, é necessário considerá-la “como uma construção histórica e social, permeada pelas lutas e contradições que movem a sociedade”. (SILVA, 2013, p. 406). Trata-se de reconhecê-la enquanto potencialidade, considerando suas especificidades: “Observar e pensar a juventude hoje é, na verdade, encontrar e refletir suas enormes diferenças. Para sermos rigorosos, sempre foi preciso analisar as juventudes no plural. A contemporaneidade torna isto ainda mais obrigatório, tanto a pesquisadores como aos propositores de políticas sociais, entre outros. O encontro com os jovens sempre significou encarar uma conjunção de inúmeras condições sociais, culturais e históricas. De sujeitos reais, com vontades, desejos, valores, contestações e dilemas”. (SOUZA; GROppo, 2011, p. 06).

Os jovens não se limitam a uma classe social, não se abreviam como pessoas de ambos os sexos que se encontram em determinada idade com comportamentos definidos que os fazem diferentes dos demais grupos sociais. Tão pouco a juventude distingue-se por uma identidade única no mundo, própria de si. “Há, pelo mundo, muitas e distintas juventudes. Os jovens, na verdade, constituem diferentes juventudes”. (SANFELICE, 2013, p. 68).

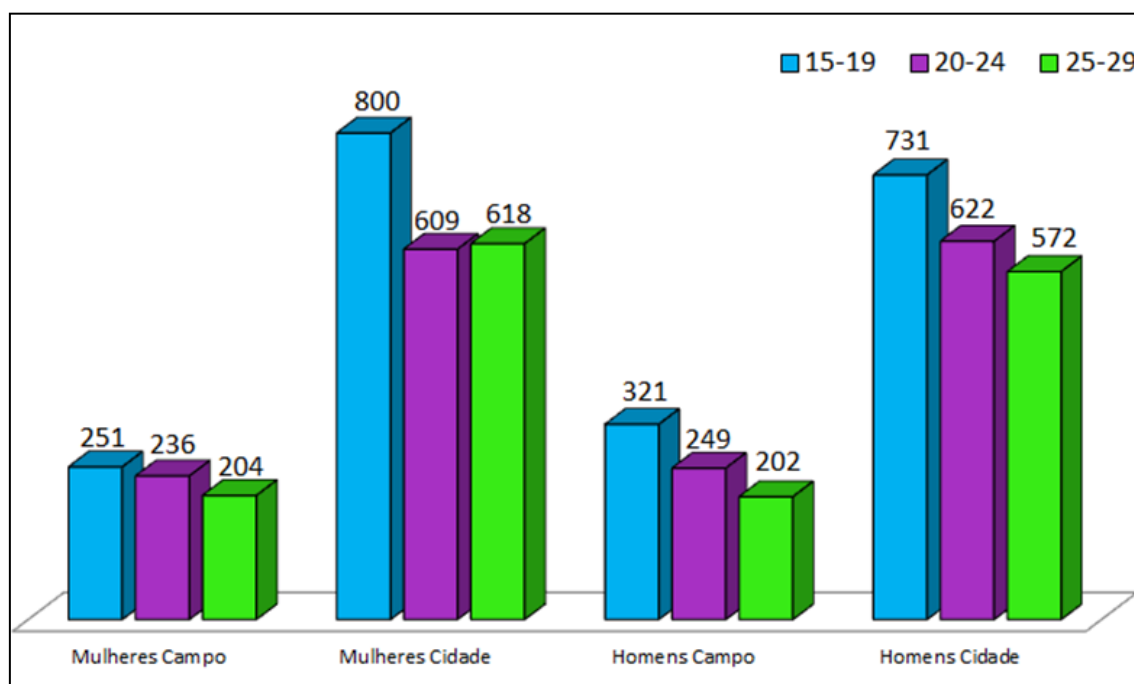
O total de jovens do campo de ambos os sexos somam 1.463 do total da população vividente. Sendo que entre os jovens do campo 52,77% são homens, número superior à média estadual que é de 51,39%, e 47,23% são do sexo feminino, número inferior à média do Estado que é de 48,61%.

Na cidade, as mulheres entre 15 e 29 anos representam 9,32%, e os homens nesta mesma faixa etária, 8,85% da população total municipal. No campo, as mulheres entre 15 e 29 anos representam 3,18%, e os homens 3,55% dos habitantes no município.

O total de jovens entre 15 e 29 anos moradores no campo e na cidade, somam consideráveis 5.415 mil, representando 24,90% do total da população vividente.

Os números aqui discutidos estão distribuídos no gráfico de número cinco, na sequência, onde se encontram divididas as informações entre mulheres e homens, campo/cidade, e grupos separados em faixas etárias, a saber: 15 – 19 anos, 20 – 24 anos e 25 – 29 anos:

GRÁFICO 04 – População Feminina e Masculina, Campo/Cidade – Coronel Vivida – PR (2010)



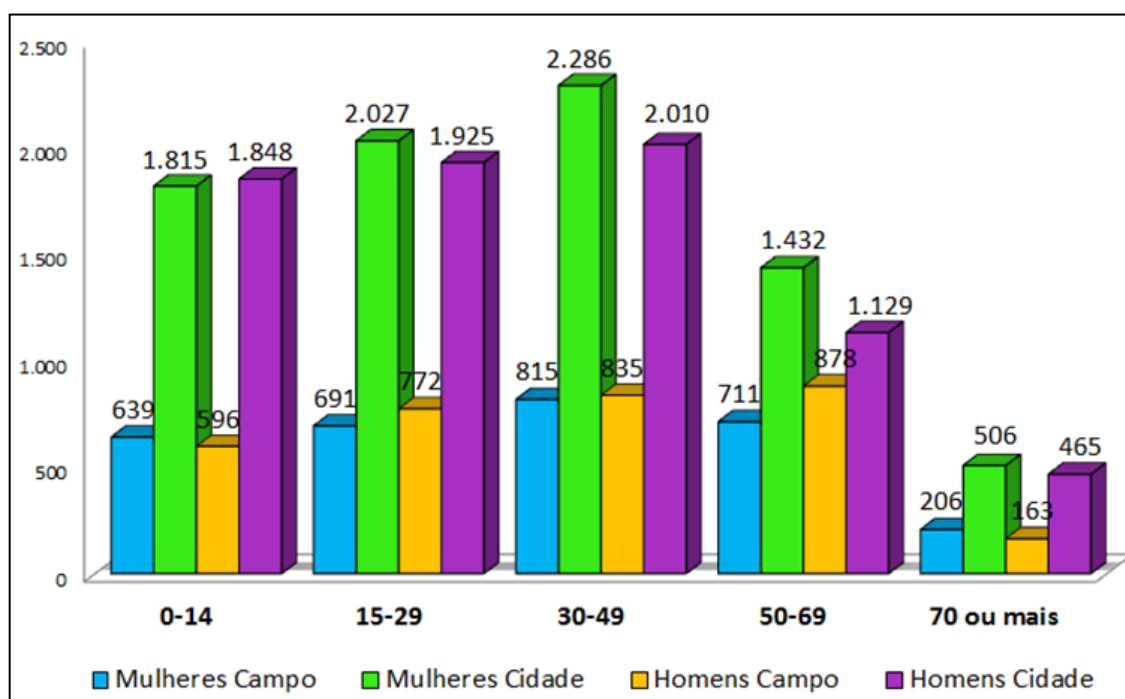
Fonte: Censo/IBGE (2010). Organização da autora.

Na sequência, o gráfico de número cinco demonstra a população vividente por grupos de faixas etárias e sexo. Por meio deles perceberemos que a maioria da população de Coronel Vivida feminina e masculina possui entre 30 e 49 anos de idade, contabilizando um total de 5.946 habitantes.

Em seguida, temos os jovens, mulheres e homens entre 15 e 29 anos, que representam um total de 5.415 moradores. Os habitantes entre 00 e 14 anos de ambos os sexos, estão em terceiro com 4.898. Os moradores de 50 a 69 anos ocupam o quarto lugar, com 4.150 habitantes, e por último os idosos com 70 anos, ou mais, com 1.340 pessoas, compondo a população vividente.

De acordo com os dados, vemos que a parcela da população de crianças e jovens entre 00 e 29 anos representam 47,42% do número total de pessoas na cidade, os habitantes aqui determinados como adultos, com faixa etária entre 30 e 49 anos somam 27,34%, já os moradores entre 50 e 69 anos somam 19,08%, e os idosos com 70 anos ou mais, representam a minoria, com 6,16% do total de habitantes na zona rural e urbana do município.

GRÁFICO 05 – População Feminina e Masculina, Campo/Cidade distribuída em grupos de faixas etárias – Coronel Vivida – PR (2010)



Fonte: Censo/IBGE (2010). Organização da autora.

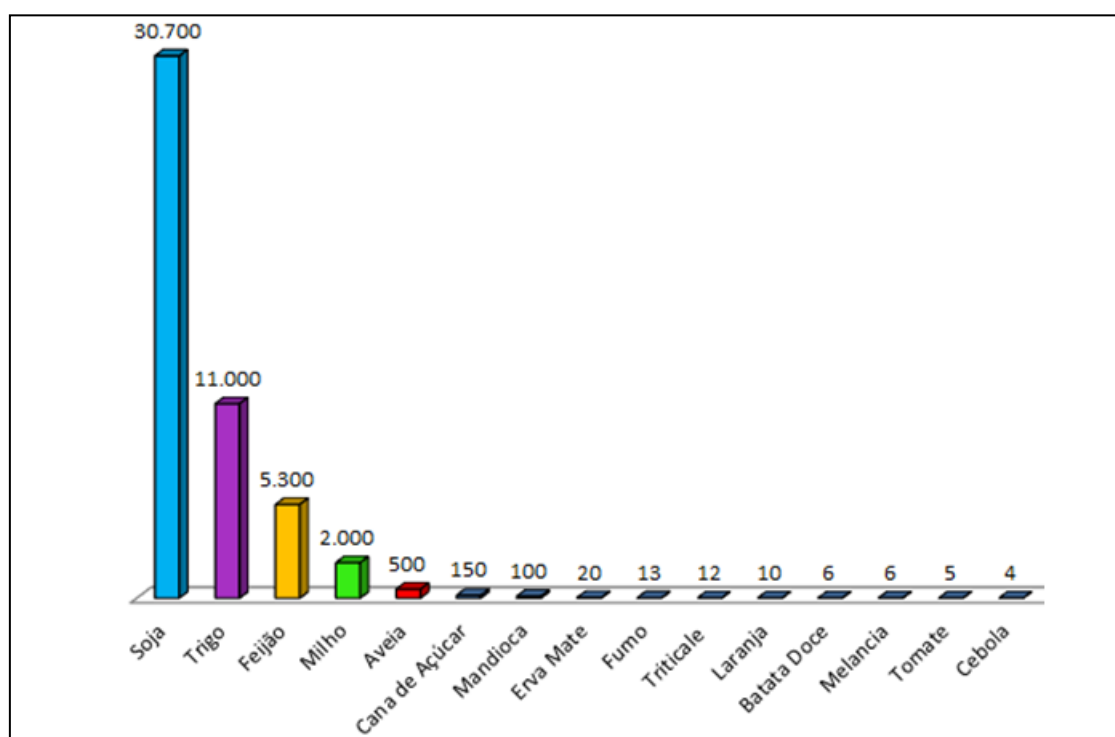
No setor da economia, Coronel Vivida é um município com significativa produção na agricultura. Números fornecidos pelo IBGE e IPARDES (2013) mostram que este é o segundo setor com maior produto interno bruto (PIB), representando 24,65% da arrecadação anual municipal. Em primeiro lugar está o setor de serviços, com 38,78%, em terceiro o setor de administração e serviços públicos com 14,79% e por último os impostos com 7,94%.

Quanto à produção agrícola do município, dados do IBGE (2010) e IPARDES (2014), indicam que em 2014 os três produtos mais produzidos foram, em quantidade de hectares colhidos: em primeiro com 30.700 mil hectares a soja, em segundo com 11.000 mil hectares o trigo, em terceiro, com 5.300 hectares, o feijão.

Esses são os produtos que mais se destacam na produção agrícola municipal, sendo notória a grande quantidade de soja a mais produzida em relação aos outras sementes, indicando a prática da monocultura, nas lavouras vividentes.

Também temos a produção de milho com 2.000 mil hectares, aveia com 500 hectares, cana de açúcar com 150 hectares, mandioca com 100 hectares, erva mate com 20 hectares, e outras pequenas produções, como podemos identificar no gráfico de número seis, a seguir:

GRÁFICO 06 – Produção Agrícola – Áreas colhidas de maior produtividade (em hectares) Coronel Vivida – PR (2014)



Fonte: Censo/IBGE (2010); IPARDES (2014). Organização da autora.

É possível identificar, portanto, a forte incidência da monocultura na cidade de Coronel Vivida, sendo que apenas a produção de soja ultrapassa os 30.000 hectares, mais do que todas as demais produções juntas, indicando que a prática da monocultura se sobressai às pequenas produções incidindo em montantes significativos de soja, trigo, feijão e milho, em detrimento de produções menores como a cana de açúcar, mandioca, e erva mate, o que sugere observar a dificuldade dos pequenos produtores em manter-se

no mercado de produção, muito embora apelem para outras produções, as quais demanda um processo menos mecânico, tendo em vista as pequenas glebas em hectares, disponíveis para cultivo.

3.1.1 Casa Familiar Rural de Coronel Vivida

A Casa Familiar Rural de Coronel Vivida⁵⁵ está localizada no Sudoeste do Paraná, aproximadamente a 3,8 km da área urbana central do município, no Bairro Flor da Serra, na Rodovia PR 562, estrada que liga os municípios de Coronel Vivida e Honório Serpa.

De acordo com seu Plano de Implantação, teve sua Associação criada em 06 de dezembro de 1993, tendo como primeiro presidente o Senhor Antônio Oldoni Teodoro. Foi inaugurada em 29 de março de 1994, iniciando suas atividades no dia 25 de julho de 1995, oferecendo o curso de primeiro grau supletivo – Função Qualificação em Agricultura, tendo em sua primeira turma o total de 25 jovens alternantes. Já de acordo com o seu Regimento Escolar de agosto de 1997, o início das atividades aconteceu em 05 de setembro de 1994.

Na sua implantação, o curso tinha a duração de três anos e atendia também alunos dos municípios de Honório Serpa, Itapejara D'Oeste e São João. (Plano de Implantação/Curso primeiro Grau Supletivo Função Qualificação em Agricultura nº 2.843.062-0. NRE PBC – Sistema integrado de documentos).

Abaixo, nas fotografias um, dois, três e quatro, a entrada para as dependências e fachada da CFR, e o fundo das dependências da Casa, respectivamente:

⁵⁵ Optamos por utilizar parte das informações levantadas pela mestranda para elaboração de trabalho referente à disciplina “Tópicos especiais: cultura, processos educativos e formação de professores”, do Programa de Pós Graduação em Educação, Mestrado, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão (DETOGNI; ZANCANELLA, 2016).

FOTOGRAFIA 01–Entrada para as dependências da CFR de Coronel Vivida – PR



Fonte: Andreia A. Detogni (2016).

FOTOGRAFIA 02 – Fachada da CFR de Coronel Vivida – PR



Fonte: Andreia A. Detogni (2016).

FOTOGRAFIA 03 – Fundo das Dependências da CFR de Coronel Vivida – PR



Fonte: Andreia A. Detogni (2016).

FOTOGRAFIA 04 – Espaço ao fundo das Dependências da CFR de Coronel Vivida – PR



Fonte: Andreia A. Detogni (2016).

Atualmente, a Casa funciona no regime da Alternância semanal, onde os jovens permanecem uma semana na propriedade familiar e uma semana na Casa Familiar Rural.

O prédio que pertence à prefeitura municipal é o mesmo desde a sua fundação no ano de 1994, passando eventualmente por pequenas reformas. A estrutura possui 498 m² de área construída, contando com duas salas de aula, sala de coordenação e sala dos

professores – ambas com banheiro. Uma cozinha e refeitório, quatro quartos com banheiro para alunos e um quarto com banheiro para o monitor, além de um depósito.

Suas instalações possuem o básico para o atendimento das necessidades dos jovens e funcionários, como se observa a seguir, nas fotografias de número cinco e seis:

FOTOGRAFIA 05 – Um dos dormitórios masculinos da CFR de Coronel Vivida – PR



Fonte: Andreia A. Detogni (2016).

FOTOGRAFIA 06 – Refeitório da CFR de Coronel Vivida – PR



Fonte: Andreia A. Detogni (2016).

Em relação às mídias, a CFR possui um computador e uma impressora, um projetor multimídia, dois televisores, sendo um com entrada para *pendrive*, e um telefone. Para as aulas de informática, quando necessário, a professora leva os alunos até a escola base, e os monitores e professores para o preparo de suas aulas e demais atividades, usam seus computadores pessoais (*notebooks*), visto que nas dependências da Casa não há laboratório de informática, ou mesmo computadores disponíveis para que monitores, professores e alternantes possam realizar pesquisas e estudos.

Para as aulas de Educação Física, a Casa não possui uma quadra de esportes ou campo de futebol, então o professor se dirige com os jovens até o campo de futebol da ASSOCELVI (Associação dos Servidores Públicos do Município de Coronel Vivida), que fica a poucos metros da CFR, possibilitando aos jovens alternantes a realização de atividades práticas na disciplina.

A CFR possui uma horta cultivada pelos alternantes, monitores e professores que ainda precisa de melhorias. De acordo com o depoimento de alguns jovens a horta é cuidada também por eles fazendo parte das atividades da semana, na Casa:

Depois da aula nós vamos pra horta de vez em quando. (LUCAS, 19/09/2016).⁵⁶

A gente trabalha na horta, a gente tem que podar (...). A gente tem que carpir, aprende como plantar as verduras. (ROBERTO, 19/09/2016).

Ao que parece, a horta não é apenas um espaço onde são cultivadas verduras e hortaliças, mas também a continuidade do aprendizado dos jovens. Uma oportunidade para a experiência prática, exercendo, também, o contato com a terra, proporcionando o conhecimento através do trabalho, e a integração entre eles, através da ajuda mútua nas realizações dessas tarefas.

Na fotografia sete, temos a imagem da horta da CFR, cultivada com o auxílio dos jovens. Na sequência, a fotografia de número oito evidencia o início da construção de uma estufa, neste mesmo espaço, a qual, de acordo com o coordenador da Casa, ainda não tem previsão de quando ficará pronta:

⁵⁶ É importante informar, que todas as citações referentes às entrevistas com os sujeitos da pesquisa estão referenciadas com nomes fictícios, a fim de preservar a identidade dos participantes. Todas as entrevistas foram devidamente autorizadas, e concedidas de maneira espontânea, havendo ciência, por parte dos sujeitos, sobre os objetivos do trabalho.

FOTOGRAFIA 07 – Horta da CFR de Coronel Vivida – PR



Fonte: Andreia A. Detogni (2016).

FOTOGRAFIA 08 – Horta da CFR de Coronel Vivida – PR



Fonte: Andreia A. Detogni (2016).

No período letivo de 2016, a CFR está atendendo a três turmas: uma primeira série com 16 alunos frequentando as aulas, uma segunda série com 13 alunos e uma terceira série com 11 alunos, totalizando 40 jovens frequentando o Curso de Técnico em Alimentos.

Autorizado no ano de 2009, com duração de três anos, o curso funciona de 2ª a 6ª feira em período integral com aulas no período da manhã e à tarde, com carga horária de 3.200 horas, mais 133 horas de estágio profissional supervisionado. Conforme Parecer CEE/CEMEP n. 595/14 de 16 de setembro de 2014, o curso teve renovação pelo prazo de cinco anos, a partir do início do ano de 2014 até o final do ano de 2018.

Ainda de acordo com o Parecer 595/14, ao término do curso de Técnico em Alimentos o jovem estará apto a orientar e executar tarefas na transformação, preparo e conservação dos alimentos, garantindo a higiene sanitária e preservação de suas qualidades nutricionais.

Atuar no processamento e conservação de matérias primas, produtos e subprodutos da indústria alimentícia e de bebidas, realizando análises físico-químicas, microbiológicas e sensoriais. Auxiliar no planejamento, coordenação e controle de atividades do setor, realizar a sanitização das indústrias alimentícias e de bebidas, controlar e corrigir desvios nos processos manuais e automatizados. Acompanhar a manutenção de equipamentos e participar do desenvolvimento de novos produtos e processos. (PARECER Nº 595/14, p. 02).

A matriz curricular do curso é dividida entre as disciplinas da Base Nacional Comum e as específicas do curso Técnico em Alimentos, e estão assim dispostas:

TABELA 02 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Alimentos – CFR de Coronel Vivida - PR

MATRIZ CURRICULAR						
Estabelecimento: COLÉGIO ESTADUAL ARNALDO BUSATO – ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO, NORMAL E PROFISSIONAL						
Município: CORONEL VIVIDA – PR						
Curso: TÉCNICO EM ALIMENTOS – ALTERNÂNCIA						
Forma: INTEGRADA			Implantação gradativa a partir do ano 2011			
Turno: INTEGRAL			Carga Horária: 3.840 horas aula- 3.200horas mais 133 horas de Estágio Profissional Supervisionado			
Módulo: 40			Organização: SERIADA			
			SÉRIES			
DISCIPLINAS		1ª	2ª	3ª	Hora/aula	Hora
1ANÁLISE DE ALIMENTOS	-	-	2	3	200	167
2 ARTE	-	-	-	2	80	67
3 BIOLOGIA	2	3	-	-	200	167
4 BIOQUÍMICA DE ALIMENTOS	2	2	2	-	240	200

5 EDUCAÇÃO FÍSICA		2	2	2	240	200
6 FILOSOFIA		2	2	2	240	200
7 FÍSICA		3	2	-	200	167
8 GEOGRAFIA		-	2	2	160	133
9 HISTÓRIA		2	2	-	160	133
10 INFORMÁTICA		2	-	-	80	67
11 LEM. INGLÊS		-	-	2	80	67
12 LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA		2	2	3	280	233
13 MATEMÁTICA		2	2	3	280	233
14 MICROBIOLOGIA DE ALIMENTOS		3	-	-	120	100
15 NUTRIÇÃO E DIETÉTICA		-	2	2	160	133
16 PRÁTICA DE HIGIENE E LEGISLAÇÃO DOS ALIMENTOS		2	2	2	240	200
17 QUÍMICA		3	3	-	240	200
18 SEGURANÇA DO TRABALHO E CONTROLE AMBIENTAL		-	-	3	120	100
19 SOCIOLOGIA		2	2	2	240	200
20 TECNOLOGIA DOS ALIMENTOS		3	2	2	280	233
TOTAL		32	32	32	3.840	3.200
ESTÁGIO SUPERVISIONADO		-	2	2	160	133
Nota: Matriz Curricular de acordo com a LDBEN nº 9394-96						
Obs. Em cumprimento a Lei Federal nº 11.161 de 2005 e a Instrução 004/10 SUE/SEED, o ensino de Língua Espanhola é ofertado pelo centro de Língua Estrangeira Moderna-CELEM no próprio estabelecimento de ensino, sendo a matrícula facultativa ao aluno.						
■ : Parte Diversificada – Disciplinas específicas para o curso Técnico em Alimentos						

Fonte: PARECER Nº595/14. Adaptação e organização da autora.

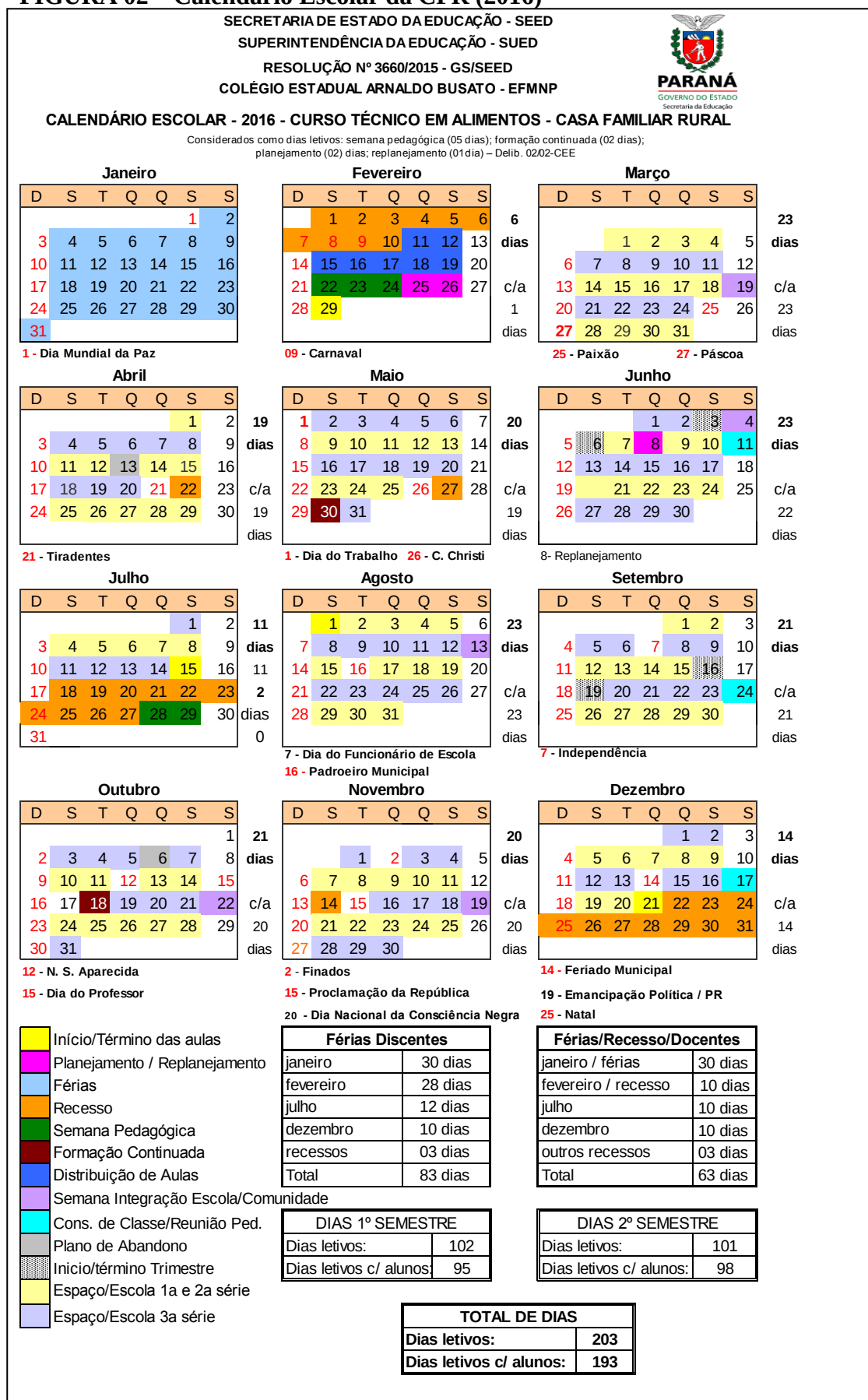
Quanto ao calendário escolar da CFR, ele provém da escola base tendo poucas alterações na sua elaboração, sendo, de acordo com a equipe pedagógica da referida escola e os monitores da CFR, muito semelhantes para as duas instituições.

Ao observarmos o calendário da Casa, percebemos como único diferencial os itens “Espaço/Escola 1ª e 2ª série”, “Espaço/Escola 3ª série”, onde se especifica as semanas em que são feitas as Alternâncias entre CFR e casa da família pelos jovens.

Acreditamos na importância do envolvimento dos professores e monitores da CFR na elaboração deste calendário. Em se tratando ser uma prática totalmente distinta da escola base é de se estranhar que não haja interação neste processo de considerável implicação no desenvolvimento de todo o trabalho na CFR.

Abaixo, a figura de número dois nos mostra o calendário escolar da CFR, vigente no período letivo de 2016:

FIGURA 02 – Calendário Escolar da CFR (2016)



Fonte: Colégio Estadual Arnaldo Busato – Escola Base, (2016).

Em virtude de se tratar de uma prática em que há o regime de internato por conta da Alternância, e, de serem grande parte dos jovens oriundos do campo, seria oportuno ou mesmo imprescindível que essa elaboração e organização tivesse a aproximação das equipes docentes e monitores de ambas as instituições.

Podemos ainda tecer alguns questionamentos sobre a formulação do calendário escolar, tais como: a equipe pedagógica da escola base tem conhecimentos necessários e suficientes sobre a CFR, a PA e os jovens alternantes, quando na elaboração deste calendário? Os monitores e professores da CFR sentem-se envolvidos neste processo de elaboração de um documento que norteará sua prática durante todo um ano letivo?

Essas e outras perguntas sobre o assunto sugerem estudos para que cheguemos evidentemente a considerações plausíveis, mas não negamos as indagações a respeito, acreditando que uma prática diferenciada inicia ainda na elaboração dos registros que nortearão as ações pedagógicas e docentes da CFR.

Quanto ao certificado do Curso, este também é expedido pela escola base, no caso, Colégio Estadual Arnaldo Busato – EFMNP.

O quadro de docentes da Casa no período letivo de 2016 é constituído de quatro professores vinculados e cedidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEED), e três monitores de nível superior vinculados e cedidos pela ARCAFAR/SUL.

Há ainda, um monitor de nível médio contratado pela ARCAFAR/SUL, dois serventes de serviços gerais, sendo um contratado também pela ARCAFAR e outro pela Associação da CFR, e um coordenador, cargo comissionado pela prefeitura municipal.

Em resposta à pergunta sobre terem ou não um sindicato representando a sua categoria, os monitores da Casa responderam que não, dizendo que ao final do período letivo de 2014, foi iniciado um movimento para a criação de um sindicato que os representasse, entretanto, por conta, de divergências, a ideia não se concretizou, mantendo-se a situação da não representatividade deste grupo de trabalhadores por uma instituição devidamente organizada.

As aulas são distribuídas de acordo com a área de conhecimento dos professores cedidos pela SEED, responsáveis pelas disciplinas da Base Nacional Comum e Parte Diversificada, e de acordo com a área de conhecimento dos monitores contratados pela ARCAFAR/SUL, responsáveis pelas disciplinas específicas para o Curso de Técnico em Alimentos, e estão assim distribuídas, conforme disposto na tabela de número 03, na sequência:

TABELA 03 – Graduação Professores/Monitores e Disciplinas que ministram aulas – CFR (2016)

Professores Graduação	Disciplinas	Monitores Graduação	Disciplinas
História e Geografia	História, Geografia e Sociologia.	Nutrição	Bioquímica de Alimentos, Nutrição e Dietética, Análise dos Alimentos.
Letras-Habilitação Português/Inglês	Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa.	Tecnologia em Controle de Processos Químicos	Informática, Microbiologia dos Alimentos, Segurança do Trabalho e Controle Ambiental, Tecnologia dos Alimentos.
Ciências-Habilitação Matemática	Matemática, Física, Química e Biologia.	Agronomia	Estágio Supervisionado, Prática de Higiene e Legislação dos Alimentos, Planos de Estudo
Educação Física	Educação Física	-----	-----

Fonte: Casa Familiar Rural (2016). Organização da autora.

Observamos que tanto os professores quanto os monitores com exceção do professor da disciplina de Educação Física, trabalham mais do que duas disciplinas na Casa, mais especificamente entre três e quatro disciplinas cada um, alguns ministrando aulas em disciplinas nas quais possuem formação específica, mas também em disciplinas na qual não possuem graduação⁵⁷.

Quanto às matrículas de alunos na CFR, trazemos os números dos últimos cinco períodos letivos, dispostos na tabela quatro a seguir:

⁵⁷ No caso das aulas de sociologia é importante destacar que de acordo com a Deliberação n.º 03/08 de 07 de novembro de 2008, do Conselho Estadual de Educação, que trata sobre as normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia na Matriz Curricular do Ensino Médio nas instituições do Sistema de Ensino do Paraná, o artigo 6º estabelece que “A partir do início do ano de 2012, as disciplinas Filosofia e Sociologia deverão ser ministradas exclusivamente por professores licenciados em Filosofia e Sociologia, respectivamente” (PARANÁ, 2008).

Referente às aulas de Língua Estrangeira Moderna, a Resolução nº182/2016-GS/SEED, que regulamenta a distribuição de aula e funções nas instituições de ensino estaduais do Paraná, esclarece que as aulas das disciplinas de língua estrangeira moderna devem ser distribuídas seguindo a ordem estabelecida, tendo como quarta opção (na impossibilidade das três primeiras), a disciplina ser ministrada por um professor graduado em outra disciplina com habilitação na língua estrangeira ofertada (PARANÁ, 2016).

TABELA 04 – Número de Matrículas por Série – CFR – 2012, 2013, 2014, 2015, 2016

Ano	Série	Matriculados	Aprovados	Reprovados	Transferidos	Desistentes
2012	1ª	26	22	01	03	00
	2ª	17	16	00	01	00
	3ª	19	19	00	00	00
2013	1ª	30	21	00	09	00
	2ª	21	18	00	03	00
	3ª	15	15	00	00	00
2014	1ª	23	18	00	05	00
	2ª	21	19	00	02	00
	3ª	18	17	00	01	00
2015	1ª	21	16	00	05	00
	2ª	17	12	00	05	00
	3ª	18	15	00	02	01
2016	1ª	23	14	01	08	00
	2ª	15	13	00	02	00
	3ª	12	11	00	00	01

Fonte: Colégio Estadual Arnaldo Busato – Escola Base (2016). Organização da autora.

Como se pode observar na tabela, entre os anos referenciados o número mais elevado de matrículas está nas primeiras séries do curso de Técnico em Alimentos e, respectivamente, o maior número de transferências.

Ocorreram apenas duas desistências no ano de 2015 e 2016 e o índice de reprovação é baixíssimo, apenas dois casos, um em 2012 e outro em 2016. Entre os períodos letivos pesquisados, 2012 teve a maior quantidade de alunos que se matricularam e permaneceram até o final do período escolar, com um total de 58. Em seguida 2013 e 2014 com 54 jovens, posteriormente 2015 com 44, e por fim 2016⁵⁸ com um total de 39.

Nesses cinco anos, a CFR atendeu a um total de 250 alunos, sem contar os transferidos que somam 46 pessoas. As turmas das terceiras séries em todos os anos são as menores, dando a entender que os alunos matriculam-se na primeira série e vão sendo transferidos ao longo do tempo, o que poderia justificar o pequeno número de jovens frequentando o último ano do curso.

⁵⁸ Informações levantadas em 06 fev. 2017.

Os fatores motivadores para esses alunos serem transferidos podem ser inúmeros, tais como a ida para outras cidades, a não adaptação às aulas sob a Alternância, o desinteresse pelo curso oferecido, a falta de estrutura para colocar em prática os conteúdos, entre outros. No entanto, isso são apenas probabilidades, uma vez que para esclarecermos as circunstâncias dessas transferências precisaríamos de um estudo detalhado a respeito, o que não vem a ser a proposição deste trabalho.

Referente à quantidade de alunos, é importante mencionarmos que a Resolução 4527/2011 que especifica o número mínimo de discentes para abertura de novas turmas na rede Estadual de ensino, estabelece o mínimo de 20 e o máximo de 25 alunos por classe nas CFRs na oferta do Ensino Médio profissionalizante.

Como podemos ver as primeiras séries dos últimos cinco períodos letivos na CFR de Coronel Vivida atenderam a esse critério, entretanto, em todos os anos, com exceção da 2ª série dos anos de 2013 e 2014, todas as outras turmas tiveram número inferior a 20 jovens matriculados, mas o ingresso do aluno no curso automaticamente lhe dá o direito de terminá-lo, independentemente da quantidade de matrículas nos anos seguintes⁵⁹.

Conforme artigo 2º do seu Regimento Escolar, sua mantenedora é constituída pela Associação da CFR, composta pelo Conselho Superior de Administração, com o apoio do governo do Estado do Paraná representado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), Prefeitura Municipal e outros órgãos.

O artigo 7º do Regimento (1997, p. 03) também dispõe que “(...) a Casa Familiar Rural de Coronel Vivida, caracteriza-se como uma unidade educacional não governamental, e está vinculada à ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil”.

A CFR de Coronel Vivida, atualmente mantém parcerias e convênios⁶⁰ com: a SEED – a qual designa docentes para trabalhar no curso, oferece material didático para os professores e alternantes (livros das disciplinas da base comum da matriz curricular), e também envia a merenda escolar através do PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar).

Prefeitura Municipal e Secretaria Municipal da Agricultura – designa um valor específico mensalmente para o custeio de gastos permanentes, tais como água, luz,

⁵⁹ A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, artigo 3º no que compete aos princípios e fins da educação nacional estabelece “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 1996, p. 01).

⁶⁰ Informações levantadas na CFR de Coronel Vivida, com os monitores e professores, em 15 set. 2016.

telefone, gás para a cozinha, alimentação, e o salário do coordenador da CFR (um monitor de nível superior).

*Sindicato Rural Patronal*⁶¹ - Intermedia a parceria com o SENAR (Serviço nacional de aprendizagem rural), e a Casa Familiar Rural oferecendo o curso JAA (Jovem Agricultor Aprendiz): Para a 1ª Série: Gestão do Agronegócio (144 horas), para a 2ª Série: Pecuária Leiteira (96 horas) e para os jovens da 3ª Série: Mecanização (96 horas).

HE Laticínios (produtora de queijos e outros produtos derivados do leite de vaca), *Chácara Strapasson* (produtora de verduras, legumes e hortaliças) e *Tosetto Embutidos* (produção de salames e outros embutidos), que são as empresas nas quais os alternantes realizam os estágios supervisionados.

Instituto Souza Cruz, recentemente cinco, dos doze alunos matriculados na 3ª série na CFR foram selecionados pelo Instituto para participarem do programa “Novos Rurais”, e terão a oportunidade de desenvolverem seu Projeto de Vida com um incentivo de três mil reais para cada jovem. Os projetos de vida são: apicultura, criação de codornas, alimentos congelados, produção de mudas de hortaliça e piscicultura. No que concerne ao projeto, segundo informações do site Instituto Souza Cruz:

A perda de um dos mais importantes ativos do campo, a juventude, tem se configurado em um dos principais desafios dos pequenos empreendimentos rurais no país. Neste cenário, torna-se estratégico dotar os jovens de ferramentas e instrumentos capazes de viabilizá-los enquanto agentes sociais, com potencial de alavancar melhores condições de vida para suas comunidades, gerando renda e tornando-se motores do desenvolvimento rural. Este é o foco do programa Novos Rurais (...). O programa oferece novas habilidades e competências aos egressos e estudantes do Ensino Médio (...) transformando-os em agentes capazes de agregar valor aos produtos e serviços da agricultura familiar. (EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE DO CAMPO, [S/d]).

É oportuno destacar que juntamente do incentivo financeiro para os jovens da CFR, aliados às formações e cursos que o Instituto oferece, está a ideologia neoliberal fomentando o empreendedorismo e o escolanovismo, uma vez que a intenção é dotar os jovens com instrumentos e ferramentas, habilidades e competências para que possam concretizar pequenos empreendimentos em suas propriedades rurais, fazendo deles geradores de renda.

⁶¹ Patronal porque representa os empregadores. O Decreto n.53.154 de 10 de dezembro de 1963 – Regulamento da Previdência Social Rural – previu os dois sindicatos: para os patrões (empregadores); e para os empregados, arrendatários, que não possuem empregados (até 80 hectares de terra e no mínimo 50% da renda constituída na propriedade: pequeno produtor). (BRASIL, 1963).

Não obstante, ao tratar a agricultura familiar como pequenos negócios do campo, é reforçada a concepção de que o jovem deve criar, desenvolver, gerenciar um Projeto de Vida - que aqui assume mais a característica de um negócio empresarial, para dar-se bem e gerar lucros para a família, permanecendo assim, por méritos e responsabilidade unicamente seus, no campo.

Outra minúcia importante para observar é que o Instituto Souza Cruz em seu *site* se apresenta como uma organização não governamental sem fins lucrativos, que elegeu “o campo como foco prioritário de suas ações, voltadas para a agricultura familiar sustentável”, não informam que o Instituto Souza Cruz está relacionado à empresa líder no mercado nacional de cigarros Souza Cruz⁶², que possui seis das dez marcas mais vendidas no Brasil, produzindo cerca de 90 bilhões de cigarros por ano.

Não intencionamos adentrar no mérito dessa discussão, entretanto, não podemos ignorar a dicotomia entre o que a empresa Souza Cruz comercializa e a sustentabilidade e, conseqüentemente, uma vida de melhor qualidade para as pessoas que o Instituto que leva seu nome afirma defender.

Parece uma maneira conveniente de amenizar os malefícios que os lucros provenientes de um produto responsável pelo adoecimento e óbito de aproximadamente 200.000⁶³ pessoas por ano no Brasil ocasionam em favor da lucratividade. Além de reduzir o espaço do campo como sendo uma oportunidade de negócios, fortalecem a prática das competências e da autossuficiência do jovem.

Assumindo um discurso sustentável, porém capitalista, o Instituto constrói um *marketing* do ambientalmente correto de uma indústria que vende cigarros, mas compensa a sociedade com projetos ideologicamente corretos *para os preceitos neoliberais*.

Observamos ainda, que dos cinco projetos de vida escolhidos, três pertencem a alunos que residem na cidade. Logo, a especificação do programa torna-se novamente contraditória. Conforme já referenciado, o enxerto explicativo feito pela Souza Cruz diante de sua inquietação por conta de “A perda de um dos mais importantes ativos do campo, a juventude, tem se configurado em um dos principais desafios dos pequenos empreendimentos rurais no país”, o programa demonstra intencionalidade de fazer com

⁶² Informações encontram-se disponíveis para consulta nas referências, ao final deste trabalho (A SOUZA CRUZ É..., S/D).

⁶³ Notícia vinculada no Portal Brasil (CIGARRO MATA MAIS DE 5 MILHÕES DE PESSOAS, SEGUNDO OMS, 2014).

que estes jovens *bem sucedidos*⁶⁴ continuem vivendo no campo, entretanto, como essa permanência será possível se alguns desses jovens já estão na zona urbana?

De modo algum essa incompatibilidade entre conceituação e prática no momento da escolha dos jovens tirará o mérito dos alterantes quanto à dedicação a seus projetos de vida, mas fica uma lacuna, diante deste paradoxo de investir em um projeto para assegurar – entre outras coisas, que o jovem continue em um lugar de onde ele já saiu, ou mesmo, nunca firmou morada.

Em relação à merenda escolar, além da recebida pelo PNAE e prefeitura municipal, a CFR trabalha, também, com o que chamam de partilha. Toda sexta-feira antes de os jovens retornarem às suas casas, os monitores repassam o que a Casa está precisando, para que na semana seguinte em que retornarem os jovens possam trazer esses itens para consumo coletivo daqueles dias. Segundo os monitores isso é feito por conta de que essa questão da partilha estimula a solidariedade entre os alternantes. A seguir o depoimento de um pai:

Quando ela vem da Casa ela traz lá alguns itens pra que a família possa colaborar, mas eles já falam lá que é aquilo que tu produz, eles não querem que você compre alguma coisa pra levar pra escola (...). Porque isso aí é... como é que eu vou dizer pra você, você tem que sentir que você está colaborando. Então a gente tá colaborando com a educação dela. (PEDRO, 17/09/2016).

Para este pai a partilha é uma maneira de demonstrar reconhecimento sobre a importância da educação da filha e um modo de participar do cotidiano da Casa, se fazendo presente por meio da contribuição com os alimentos para o consumo semanal dos jovens. Para esta mãe:

(...) o que precisa assim que eles pedem de alimento pra aquela semana a gente manda. Cada um leva alguma coisa (...). Que das vezes do Governo não vem tudo que eles precisam, então é uma forma da gente ajudar, também. (LORENA, 20/09/2016).

De acordo com os monitores, normalmente a quantidade de merenda é satisfatória, sendo fornecida pelo Estado e prefeitura municipal de acordo com o número de alunos e refeições diárias que no caso são cinco. A distribuição é feita diretamente à CFR.

Sobre as finalidades da CFR podemos encontrá-las distribuídas nos artigos 4º e 5º de seu Regimento. No Artigo 4º especifica-se que “a Casa Familiar Rural tem como finalidade ofertar educação para adolescentes e adultos bem como preparação para o trabalho, através de metodologia adequada ao desenvolvimento integral do jovem”

⁶⁴ Grifo nosso.

(CORONEL VIVIDA [PR], 1997, p. 02). O Artigo 5º tendo como base as Constituições Federal e Estadual, afirma ter por finalidade oferecer aos alunos serviços educacionais com base nos princípios de igualdade de condições ao acesso e permanência na escola, sem discriminação ou segregação, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e se expressar, a gratuidade do ensino, a valorização dos profissionais de ensino, a garantia de uma educação de qualidade, gestão democrática e o *pluralismo* de ideias e *concepções pedagógicas*⁶⁵ e religiosas.

É conveniente observarmos sobre a finalidade da CFR em *possibilitar* o pluralismo de concepções pedagógicas em sua prática. Essa afirmação presente em seu Regimento, nos remete à discussão do capítulo anterior referente ao questionamento de a CFR através da PA se constituir ou não enquanto educação do campo.

Ribeiro (2013) constatou a relevante influência de teóricos como Dewey, Piaget e Edgar Morin, além de outros nomes como Paulo Freire, Frenet, Decroly, Cousinet, Montessori e Carl Rogers. Essa tendência a transitar por várias vertentes pedagógicas parece se confirmar no Regimento Escolar da CFR.

Quanto aos objetivos da CFR, os mesmos estão dispostos no artigo 7º do seu Regimento Escolar:

Promove uma educação que prioriza os valores humanos, solidariedade, desenvolve o senso de responsabilidade e participação na família, enfim a formação dos jovens numa vida integrada à comunidade, permitindo ao jovem construir sua personalidade, adquirir competência no meio em que vive, ocupando o seu lugar na sociedade (...) I – Promover a Qualificação Agrícola através da aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções de agricultor. II – Oportunizar a suplência de estudos de 1º grau através do PAC pela metodologia da PA, integrando Educação Geral e Conhecimentos Técnicos em Agricultura. (CORONEL VIVIDA (PR), 1997, p. 03).

Percebemos que o Regimento Escolar da CFR parece encontrar-se desatualizado, pois como se pode observar em seu artigo 7º inciso II menciona-se ainda o curso de Técnico em Agricultura, sendo que desde o ano de 2009 o curso ofertado passou a ser o de Técnico em Alimentos. Também é possível presumir a influência escolanovista ao ver referenciada nos objetivos da Casa a valorização na aquisição de competências e habilidades.

No Paraná, todas as CFRs se reportam a uma “escola-base” para assuntos referentes à documentação escolar e também à lotação e encontros para capacitação dos professores que são cedidos pela Secretaria Estadual de Educação. A escola base da

⁶⁵ Grifos nossos.

CFR de Coronel Vivida desde o ano de 2007 é o Colégio Estadual Arnaldo Busato - EFMNP situado na área central do município.

De acordo com a Instrução n. 01⁶⁶ de 23 de maio de 2016 – SUED/SEED a escola base é responsável: pelo suprimento dos professores que irão atuar na Casa Familiar Rural, cedidos pela SEED; pelo registro escolar e certificação escolar dos alunos da Casa Familiar Rural; em prestar atendimento pedagógico aos professores (as) e alunos(as) da Casa Familiar Rural; repassar os livros didáticos de direito dos alunos; permitir o acesso ao espaço físico (quadra de esporte, biblioteca, laboratórios, e outros); incluir nas atividades como jogos escolares, feira de ciências, festas e outras atividades extracurriculares.

A Instrução mencionada oferece novas indagações, uma vez que diante das designações à escola base em relação à CFR, questões sobre como ocorre essa vinculação na prática surgem. Como é realizado esse atendimento pedagógico? Como acontece o acesso e utilização do espaço físico da escola base pelos jovens da CFR? Como é a participação nas atividades extracurriculares? São possibilidades para serem exploradas, indicando o quanto é necessário que se percorram as vielas que compõe a prática da Alternância, reconhecendo seus pormenores para melhor entendê-la na totalidade.

3.1.2 Os Jovens da Casa Familiar Rural de Coronel Vivida

Na intenção de conhecermos, ainda que sucintamente quem sejam os jovens que frequentam a CFR neste ano de 2016, desenvolvemos um questionário para que nos fosse apresentado por meio, das respostas os sujeitos dessa pesquisa. Portanto, as informações que seguem foram cedidas pelos alternantes, e suas exposições estarão sendo mostradas na sequência.

A CFR neste período letivo de 2016, conforme mencionado anteriormente está com 40 jovens alternantes frequentando as aulas, 16 na 1ª, 13 na 2ª e 11 na 3ª série do curso de Técnico em Alimentos. Desses, 11 são do sexo feminino, representando 30% do total de alternantes, e 28 do sexo masculino, com um total de 70%.

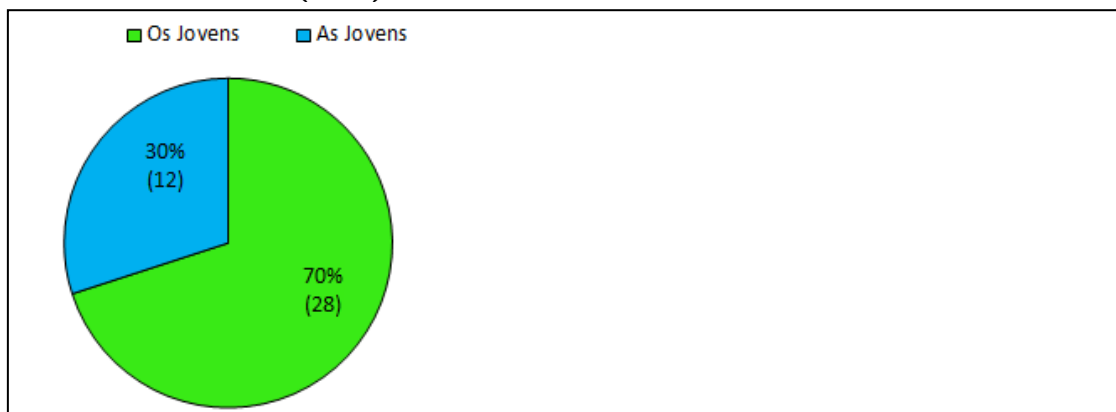
Também apuramos que 10 jovens encontram-se fora da faixa etária em relação ao ano do curso, todos com um ano a mais da idade indicada e do sexo masculino, o que representa 25% do total dos alunos, quantidade expressiva se levarmos em conta o número de matrículas. Sobre o espaço onde moram, apurou-se que 22 jovens residem no

⁶⁶ Conforme já mencionado no capítulo II, no item 2.5.

campo, o que representa 55% do total de alternantes e 18 vivem na zona urbana⁶⁷, somando o total de 45% de jovens matriculados neste período letivo na CFR.

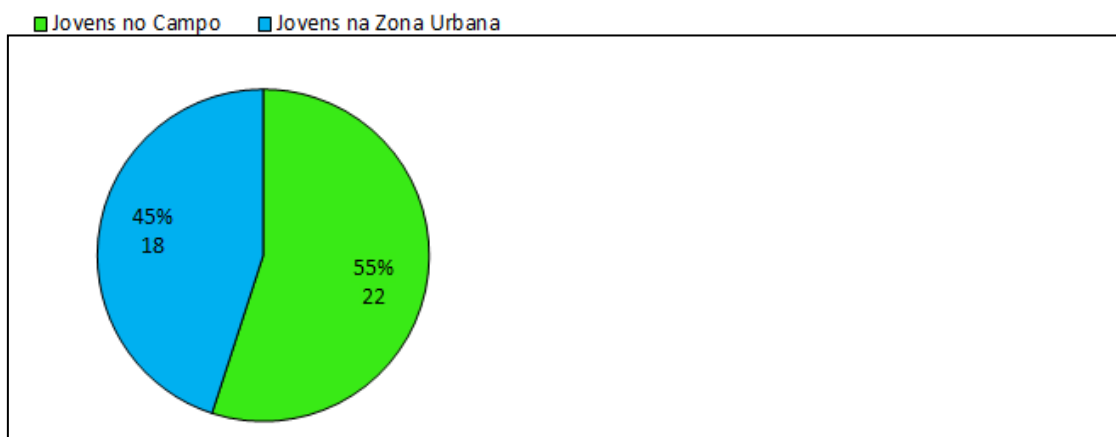
Abaixo, os gráficos de número sete e oito, demonstrando as informações previamente definidas:

GRÁFICO 07 – Total de Jovens de ambos os sexos frequentando a CFR de Coronel Vivida – PR (2016)



Fonte: Questionário realizado em 15/09/2016. Organização da autora.

GRÁFICO 08 – Total de Jovens de ambos os sexos morando no campo e na cidade (2016)



⁶⁷ O fato de a CFR de Coronel Vivida atender a jovens moradores do campo e cidade sugere o ingresso em um debate sobre onde inicia e termina o espaço entre o campo e a zona urbana. Embora não seja este o objetivo desta pesquisa, atentamos que informações sobre esse assunto, podem ser encontradas em discussões pertinentes em trabalhos de autores como Carneiro (2008), que elenca três principais correntes de pensamento relacionadas a essa temática, que são *o fim do próprio mundo rural*: o processo de urbanização das localidades rurais, entendido como a generalização do padrão de vida urbano, atestaria o fim da especificidade que até então distinguiu o rural do urbano. A urbanização seria, nesses termos, uma decorrência natural e inevitável da modernização da sociedade; *Renascimento rural*: nega tanto o fim do mundo rural como o da dualidade, mas permanece a ideia de que estaríamos observando uma aproximação entre os padrões de vida da população rural e urbana; e por fim uma terceira corrente que sustenta *o fim da dicotomia rural-urbano*: nega-se o sentido dessa distinção e propõe-se uma abordagem com base espacial economia local ou regional –, mas em que permitiria perceber a heterogeneidade sociocultural na continuidade territorial. CARNEIRO, Maria José. **Rural como categoria de pensamento**. Revista Ruris, v. 02, n. 01 mar./2008, p. 09-38.

Fonte: Questionário realizado em 15/09/2016. Organização da autora.

Os dados informados revelam que 30% dos jovens alternantes são do sexo feminino, enquanto que os do sexo masculino têm preeminência de 70%. Muitos podem ser os motivos dessa diferença significativa, talvez um reflexo da masculinização que acontece no campo, como vimos no capítulo II referenciando Zago (2016) e Silva (2014). Uma vez que a proposta do curso é para que os jovens permaneçam no meio rural, não havendo o interesse de ali continuar, frequentar a CFR talvez não faça sentido.

Também pode ocorrer o interesse em outros cursos, ou mesmo a pouca participação nas tomadas de decisões na propriedade, por conta de os pais centralizarem esse exercício desestímule a procura pela Alternância. Entendemos que essa superioridade masculina nas matrículas da CFR só poderá ser realmente compreendida a partir de pesquisas cujo objetivo seja esse, o que não coincide com este trabalho, não fazendo, entretanto, que a busca pela compreensão desse fenômeno perca sua relevância.

Outro fator expressivo é o caso de 45% desses jovens morarem na zona urbana do município, apenas 5% a menos que os jovens provenientes do campo. Esse alto índice é desconexo do discurso da PA, que de acordo com o Parecer CNE/CEB Nº 1 de 01 de fevereiro de 2006, expõe como sendo um dos objetivos dos CEFFAs “a formação integral dos jovens do meio rural, adequada à sua realidade”. (BRASIL, 2006).

E igualmente destoante ao que Gimonet (2007, p. 155), define como uma proposta para “trilhar outro caminho para a formação, para a educação dos jovens do meio rural. Um caminho sustentado por um projeto para o homem, para a agricultura, para a ruralidade”.

Ou ainda segundo o que outros autores especificam, como Colossi e Estevam (2003, p. 22):

A modalidade de educação proporcionada pela CFR, além de se propor a enfrentar o empobrecimento cada vez maior das famílias que vivem no meio rural, poderá ser um fator de aproximação das relações familiares e comunitárias (...). Objetiva-se, com esta metodologia de construção coletiva do saber, que os filhos dos agricultores venham conquistar uma formação qualificada e plural.

Há, realmente, um contrassenso sobre o que os pesquisadores e o Parecer citados apontam como intencionalidade na PA praticada nos CEFFAs. Torna-se dificultoso o caminho para auxiliar os jovens a adequar-se ao meio rural com uma proposta de

formação que os auxilie a enfrentar situações de dificuldade que surgem no cotidiano do campo, quando parte desses sujeitos se encontra vivendo na cidade.

Acreditamos que por oferecer um curso que não seja especificamente voltado para o cuidado e trabalho com a terra, acabe proporcionando o aumento do interesse dos jovens que vivem na zona urbana, entendendo ser esta uma possibilidade de preparar-se para o mercado de trabalho, habilitando-se e adquirindo competências para competir por futuras vagas de emprego, como pede a ordem vigente. Tendo em vista a baixa procura dos jovens do campo pelo curso e precisando de alunos para compor as turmas, a CFR acaba miscigenando seu quadro de alternantes.

Isso acaba comprometendo a evolução de alguns dos instrumentos da PA como, por exemplo, o Caderno de Realidade ou Caderno de Vida⁶⁸, que conforme explica Gimonet (2007) é desenvolvido a partir da observação e análise do trabalho na propriedade, proporcionando ao alternante a união entre a experiência do trabalho, a vida familiar e social.

Para ilustrar essa situação de ausência, tomaremos como referência a resposta de dois jovens moradores da cidade, quando questionados sobre como realizam as atividades práticas na semana que não estão na CFR:

Ai, eu nunca fiz, falar a verdade (...). Às vezes você gostou do assunto, mas você não tem como pôr em prática o que você aprendeu aqui (...). Você falar pras pessoas é uma coisa, agora você pegar, falar e pôr em prática, mostrar, é bem diferente. O maior desafio acho que é você não poder ter uma propriedade pra você pôr em prática tudo que você aprendeu. (DÉBORA, 07/04/2016).

Não, eu não vou em propriedade nenhuma. Na verdade até conhecer gente eu conheço, do campo (...), mas só que desenvolver algum projeto, não. (GUILHERME, 18/04/2016).

As circunstâncias de vida desses jovens alternantes como se pode observar, acaba por impossibilitar que se articulem os tempos – espaços de sua formação. A observação, confrontação, diálogos e constatações ficam comprometidos diante da não ruptura desses tempos e lugares.

Sem ter como superar a fase do questionamento e da análise, esses alternantes privam-se da prática, porque em algumas situações no lugar de uma propriedade no campo moram em uma casa na cidade, em lugar de um terreno para dar continuidade ao que foi iniciado em suas observações e discutido na Casa, possuem uma calçada com plantas cultivadas em vasilhames.

⁶⁸ Ver item 2.3, capítulo II.

Obviamente, isso não é algo irrefutável, mas a exemplo das respostas dos jovens a pouco mencionadas, é taxativa a ausência da prática na sua formação, recaindo para os estágios que iniciam a partir da segunda série e a semana em que estão na CFR o seu contato com a terra e eventualmente com o campo.

Dando continuidade às discussões empreendidas pelos entrevistados, constatamos que desses 40 jovens, 19 sempre moraram no campo, 11 sempre moraram na cidade, 07 já moraram no campo e agora estão na cidade, 02 já moraram na cidade e agora vivem no campo, e 01 morou no campo, mudou-se para a cidade e retornou ao campo.

As respostas dos alternantes apontam para uma interessante dinâmica migratória no município, pois nota-se a saída de sete famílias do campo para a cidade, mas em contrapartida também se percebe que duas famílias fizeram o sentido inverso, saindo da zona urbana e mudando-se para o campo. Essa ida, ou mesmo retorno ao campo de acordo com Silva (2001) nem sempre significa o início ou retorno às atividades agrícolas.

Por vezes, essas famílias deslocam-se para o campo, devido ao custo de vida inferior em relação à cidade diminuindo as despesas mensais da casa, não precisando em alguns casos pagar aluguel e a conta de água, por exemplo, produzindo, também parte do alimento para seu sustento. Em outros casos, a falta de trabalho também pode ocasionar esse regresso ou ingresso ao meio rural.

Portanto, esse movimento de migração ainda que pequeno não significa necessariamente trabalhar na agricultura. Muitas vezes o que pode ocorrer é o campo ser um lugar de estadia, mas a renda maior ainda ficar por conta do trabalho na zona urbana. Salientamos que essa exposição são possibilidades. Não temos, nesse trabalho, a pretensão de respondê-las, mas acreditamos na necessidade de pesquisas que se disponham a isso, a fim de compreendermos a nova dinâmica que se desenha no campo, inclusive em cidades menores, como o caso de Coronel Vivida.

Constatou-se, também, que entre as 22 famílias do campo, duas não possuem terreno próprio. Das 18 famílias residentes na zona urbana 14 moram em casa própria, 02 em casa cedida e 02 em casa alugada, e ainda, dessas famílias residentes na cidade, 03 têm terreno no interior do município.

Em relação à atividade de observação e prática dos conhecimentos adquiridos na CFR, 23 alunos responderam que realizam essa etapa do aprendizado em suas casas no interior, inclusive um alternante que mora na cidade cuja família possui terreno no

campo. Outros 11 afirmaram que fazem isso em suas casas na zona urbana e 06 responderam que não desenvolvem essa etapa.

Essas respostas reforçam a indecisão quanto à eficácia da PA na CFR, pois se não há essa contínua vinculação entre teoria e prática tão enfatizada pela PA, a formação integral do jovem e a articulação entre os espaços-tempos que ela apregoa ficam predominantemente ameaçados, uma vez que não podemos considerar condizente com a Pedagogia o desenvolvimento desse momento crucial para a Alternância em residências na zona urbana, quando o que ela enfatiza é o filho do agricultor, o pequeno proprietário, o trabalhador rural, que mora e trabalha no campo.

Embora afirmem desenvolver os trabalhos práticos em sua residência, na cidade, entendemos que isso é um fator limitador para a PA, e recaímos novamente ao que já expusemos há pouco: como auxiliar no desenvolvimento da comunidade e das famílias que vivem e trabalham no campo se o alternante está dissociado dessa realidade, pois mora na cidade.

Quanto ao número de moradores por família, quinze alternantes afirmam um total de quatro pessoas a contar consigo vivendo na residência, onze famílias são constituídas por três pessoas, sete com cinco moradores, três famílias com duas pessoas, duas famílias com sete moradores, e outras duas com seis pessoas morando na casa, uma média de 04 pessoas por família.

Também quisemos saber dos jovens da CFR qual a principal fonte de renda da família. Dos dezoito alternantes que moram na cidade, onze afirmaram que a principal fonte de renda é o trabalho no comércio, três afirmaram ter negócio próprio, um respondeu que a principal fonte de renda é a agricultura, seguido do trabalho no comércio, outro respondeu prestação de serviços e dois jovens não responderam.

Das vinte e duas famílias moradoras no campo seis atribuem como principal fonte de receita o leite, seguidos de cinco famílias com leite e agricultura e outras três com o trabalho no comércio, outras duas com leite e comércio, duas com agricultura, outra com agricultura e trabalho no comércio, uma com lavoura e pecuária, outra com pensão e leite e, uma última, com aluguéis.

Referente à quantidade de terras, de todas as famílias proprietárias nenhuma excedeu 15 alqueires ou 37,5 hectares, caracterizando-se, portanto, as famílias dos alternantes em pequenos proprietários ou agricultores familiares, e famílias residentes na zona urbana.

As respostas trazem dados importantes para entendermos o contexto permeado pela diferença entre os jovens que estudam na CFR. Entre os alternantes moradores da

zona urbana, há aqueles cuja família possui o próprio negócio na cidade, outros que trabalham como empregados no comércio e também uma família cuja fonte principal de renda – embora não a única, é a agricultura.

Entre as respostas dos jovens do campo apurou-se que três famílias, embora tenham residência no meio rural trabalham no comércio, e uma outra tem como maior fonte de renda imóveis alugados na cidade.

A essas características, Silva (2001) identifica o que seria uma espécie de êxodo agrícola e não propriamente o êxodo rural, uma vez que essas famílias continuam no campo, mas sua renda principal passa a ser proveniente de atividades fora da propriedade familiar “o emprego de natureza agrícola define-se em praticamente todo o país, mas a população residente no campo voltou a crescer; ou pelo menos parou de cair” (SILVA, 2001, p. 40). De acordo com o autor, grande parte da diminuição do trabalho agrícola deve-se à mecanização ocorrente no campo, em que as máquinas e a tecnologia acabaram por dispensar parte dos trabalhadores.

Silva (2001) explicita que até o final de 1999 segundo dados do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio), dos 15 milhões de pessoas economicamente ativas residentes no meio rural do país (com exceção da região Norte), quase 4,6 milhões trabalhavam em ocupações não agrícolas, como empregadas domésticas, serventes de pedreiro, entre outras. A essas famílias Silva (2001) denomina pluriativas, pelo motivo de seus membros viverem no campo e exercerem atividades de cunho agrícola e não agrícola. Nesta nova conjuntura:

A gestão familiar inclui agora outros “negócios” não-agrícolas como parte de sua estratégia de sobrevivência (maioria dos casos) ou mesmo de acumulação. Em outras palavras, o centro das atividades da família deixou de ser a agricultura porque a família deixou de ser agrícola e se tornou pluriativa ou não-agrícola, embora permaneça residindo no campo. (SILVA, 2001, p. 43).

É essa, embora de maneira generalizada, a representação dos quarenta jovens que frequentam as aulas da CFR no ano letivo de 2016.

3.1.3 Os sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa, totalizam oito jovens alternantes que frequentam a 3ª série do curso de Técnico em Alimentos na CFR de Coronel Vivida, e suas respectivas famílias⁶⁹. O critério utilizado para definição dos sujeitos da pesquisa foram os

⁶⁹ Cientes e em acordo com Outhwaite & Bottomore (1996, p. 299) que entendem ser a família uma elaboração ideológica e social, cujas tentativas de defini-la como uma instituição delimitada e com

alternantes da 3ª série por frequentarem há mais tempo a CFR, e consequentemente estarem por um período significativo envolvidos com a PA.

Alguns fatores incidiram para que optássemos em desenvolver nossa pesquisa com oito desses onze jovens: Decidimos por ouvir todos⁷⁰ os jovens que moram no campo, a fim de apreciar suas experiências na propriedade da família em virtude de ser um dos preceitos da PA; escolhemos também quatro, dos seis jovens que moram na cidade, para igualmente ouvi-los e saber suas ponderações e observações relacionadas a sua experiência enquanto alternantes, e tecermos algumas observações sobre esse processo, relacionando com a prática dos jovens do campo; e dentre esses, por serem minoria, consideramos oportuno ouvir as duas jovens que estudam na Casa na 3ª série, e saber delas como está sendo essa dinâmica enquanto alternantes; outro fator decisivo foi a pronta aceitação desses jovens em participar desta construção, e igualmente suas famílias que nos receberam sem hesitação, oferecendo contribuições valiosas para o desenvolvimento deste estudo.

Das três famílias⁷¹ residentes na zona urbana nenhuma possui terreno próprio no campo, sendo que três famílias moram em casa própria e uma em casa alugada. Já entre as quatro famílias moradoras do meio rural, duas são donas de terreno inferior a 13 alqueires ou 32 hectares, e outras duas moram no terreno do patrão e não possuem terras. A média de moradores por residência entre as sete famílias é de 4,5 pessoas.

Abaixo, a fotografia 09, expõe a sala de aula onde os jovens da terceira série assistem às aulas.

características universais em qualquer local ou tempo fracassarão, mas diante da necessidade de caracterizarmos as famílias que participam diretamente desta pesquisa, tomaremos neste trabalho família como aquelas pessoas que vivem juntas na mesma casa, ligadas entre si pelo casamento, filiação ou adoção. (BECHARA, Evanildo, 2011, p. 629).

⁷⁰ A terceira série do curso de Técnico em Alimentos conta com cinco alternantes que moram na zona rural, entretanto, um deles decidiu por não colaborar com a pesquisa por motivos não esclarecidos.

⁷¹ A pesquisa envolveu quatro jovens da zona urbana, no entanto três famílias foram entrevistadas por conta de que dois desses jovens, são irmãos e moram na mesma residência.

FOTOGRAFIA 09 – Sala de Aula da 3ª Série, CFR de Coronel Vivida – PR (2016)



Fonte: Andreia A. Detogni (2016).

Como podemos observar, é uma sala de aula relativamente simples. As carteiras e cadeiras foram cedidas pelos colégios estaduais do município, há a lousa tradicional e à direita uma estante simples de madeira para que os jovens guardem seus livros didáticos. O chão é de piso e as paredes de tijolo à vista. Há dois aparelhos de televisão, entretanto, apenas um, em funcionamento. Esta sala de aula é dividida, também, com os jovens alternantes da segunda série, na semana em que os alunos da terceira série não estão na CFR.

3.1.4 Adentrando à Casa

Neste tópico apresentaremos a CFR de Coronel Vivida, utilizando em alguns momentos determinados instrumentos da PA discutidos por Gimonet (2007), apresentados no capítulo II deste trabalho. Os instrumentos que tomaremos por base são: as Visitas Técnicas, denominadas por Gimonet de Visitas de Estudo; as Aulas; o Plano de Estudo, discutido por Gimonet no instrumento Caderno de Realidade; o Projeto de Vida, citado pelo autor no Plano de Formação e as Visitas às Famílias, presentes na abordagem feita por ele, sobre a Animação como Método de Gestão das Relações.

A *Chegada* – a semana na Casa para os jovens inicia na segunda-feira pela manhã com a acolhida, onde acontece o reencontro entre todos após uma semana na residência com suas famílias, normalmente trazidos pelos pais. Antes do início da aula há um tempo para que os jovens se preparem:

A gente fica se organizando, daí a gente canta o hino e faz uma oração, faz uma mensagem pra semana (...) na semana anterior a gente deixa alguém responsável pela próxima semana pra trazer a

mensagem, e daí a gente conversa um pouco, aí começa a aula. (HELENA, 21/09/2016).

Este momento acaba se tornando, também, a oportunidade para que alguns pais aproveitem para conversar com monitores e professores sobre assuntos relacionados ao comportamento dos filhos e o andamento das aulas:

(...) na segunda-feira quando você vai levar ela lá, a gente tem o contato com o diretor, com os professores. (PEDRO, 17/09/2016).

Toda semana que ele vai, a gente leva ele, daí sempre quando o monitor tá lá a gente conversa se tá tudo bem. Ou quando vai buscar ele na sexta-feira, também. (LORENA, 20/09/2016).

As Aulas – as aulas acontecem de segunda à sexta-feira e iniciam às 08horas de segunda-feira, e se encerram às 11h15min de sexta-feira, então os alunos almoçam, organizam a Casa, suas coisas e se preparam para o retorno junto às famílias.

Na manhã de segunda-feira, acontece o acompanhamento personalizado:

(...) os professores chamam a gente pra fazer o acompanhamento personalizado, que eles veem as tarefas de um por um. (HELENA, 21/09/2016).

Perguntam o que a gente fez na semana em casa sobre o que a gente aprendeu aqui, se a gente desenvolveu as tarefas. (ROBERTO, 21/09/2016).

Este é um momento específico individual de cada jovem com os professores ou monitores. O atendimento personalizado é feito pelos professores e monitores que se encontram em hora atividade, normalmente dividem-se os jovens em pequenos grupos para fazer o atendimento.

A ordem das aulas é modificada semanalmente, adequando-se aos horários de visitas técnicas ou de campo.

Normalmente, as aulas das disciplinas da Base Nacional Comum e as disciplinas técnicas acontecem de maneira expositiva, onde o professor expõe o conteúdo, os jovens fazem anotações no Caderno de Realidade e quando consideram conveniente interagem fazendo perguntas e tirando dúvidas.

Usa-se a lousa e também a TV para que sejam passados filmes e músicas, de acordo com o planejamento docente. Também é utilizado o projetor multimídia para a exposição dos assuntos.

O Plano de Estudo – um dos grandes diferenciais das aulas na Casa Familiar são os Planos de Estudo. Normalmente, essas três horas aulas semanais se diferenciam das demais pela maneira como são desenvolvidas:

Mais no meio da semana a professora passa o plano de estudo, tem um cronograma lá com os assuntos que a gente vai estudar, aí cada semana é um. O primeiro aqui foi piscicultura. Aí a professora passa em *slide* e explica, tira as dúvidas da gente e a gente anota no caderno (...). No dia que a gente faz o plano de estudo a gente faz dez questões (...). Daí a gente entrega pra professora e na sexta-feira ela entrega pra gente esse plano de estudo. Daí a gente responde em casa e na outra semana a gente traz e discute. Depois se possível (...) a gente faz uma visita técnica em algum lugar. (HELENA, 21/09/2016).

Durante o ano letivo da terceira série, dos dias 17 de fevereiro a 17 de abril de 2016, cinco Planos de Estudo foram vistos com os alternantes, todos previamente definidos, trabalhados nessa sequência: piscicultura, bovinocultura de corte I, bovinocultura de corte II, bovinocultura de leite I e bovinocultura de leite II.

A partir do dia 28 de abril a 17 de dezembro de 2016 em lugar dos Planos de Estudo, trabalha-se o projeto profissional de vida do jovem, ou o Projeto de Vida (Elaboração, discussão e desenvolvimento do PPVJ).

A dinâmica da aula, como anteriormente especificada no relato da jovem, segue uma ordem estabelecida e organizada pelo docente responsável. No primeiro momento, a monitora apresenta o tema e desenvolve o conteúdo geralmente com o auxílio de slides. Na sequência, os jovens elaboram individualmente questões sobre o assunto.

Feito isso, a monitora seleciona essas perguntas e as incorpora ao plano de ensino, entregando aos jovens para que em casa discutam com os pais e as respondam. Então, na próxima semana em que estarão na CFR, é realizado o acompanhamento individual personalizado com cada alternante, a fim de observar se as atividades foram feitas, e durante a próxima aula sobre o plano de ensino, é feita a Colocação em Comum entre todos, onde eles leem e discutem as respostas, manifestando suas opiniões.

Para encerramento de cada assunto sempre quando há possibilidade, é feita uma visita de campo ou realizada uma palestra com alguém que trabalha na área abordada e possui conhecimento a respeito.

Sobre as visitas de campo ou visitas técnicas como também são chamadas, são feitos relatórios individuais com observações dos jovens sobre o que viram e aprenderam, dentre outras anotações que julgarem relevantes.

A seguir, as figuras três e quatro mostram um dos Planos de Estudo desenvolvidos pelos jovens alternantes da terceira série da CFR:

FIGURA 03 – Plano de Estudo N° 02, 3ª Série, CFR de Coronel Vivida – PR (2016)


CASA FAMILIAR RURAL
ARCAFAR - SUL
Coronel Vivida - PR
Fone (46) 3232-1007

CADERNO DE ALTERNÂNCIA
Semana: 21 a 24 de março de 2016

Aluno: _____ 3ª Série/Ensino Médio, Técnico em Alimentos

2ª Alternância.

Plano de estudo – Bovinocultura de Corte
- Atividades que foram realizadas durante a semana: Organização, manutenção da ordem e higiene dentro e fora da Casa Familiar Rural.

TRABALHOS E TAREFAS A SEREM DESENVOLVIDOS NA PROPRIEDADE:

Matemática: estudar para avaliação. ✓

Geografia: realizar atividades da folha. Sociologia: terminara as atividades da folha. ✓

Filosofia: escrever sobre a sessão da câmara dos vereadores/veração de salário.

Lista de Alimentação: Banana

Observações:

⇒ Trazer para a Casa Familiar Rural uma roupa mais velha para os serviços na horta (finais de tarde).

⇒ Trazer para a Casa Familiar Rural uma roupa e calçado leves para as aulas de Educação Física.

Assinatura dos Pais: _____

Assinatura do(s) Monitor(s): JP

Fonte: Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – arquivo pessoal de aluno (2016).

FIGURA 04 – Plano de Estudo Nº 02, 3ª Série, CFR de Coronel Vivida – PR (2016)

Plano de Estudo – 3ª Série – 2ª Alternância: Bovinocultura de Corte

Nome do aluno: _____

1. O que é cadeia e cadeia produtiva. Quais as 5 etapas da cadeia produtiva da carne.
2. O que são insumos? Quais insumos presente na propriedade e qual você utiliza na propriedade? Você sabe o custo em sua propriedade?
3. Comente sobre a segunda etapa da cadeia produtiva. Se você possui criação de bovinos qual tipo de criação.
4. Quais os países que mais importam carne in natura? Como você acha que a exportação influencia na sua criação?
5. Cite 5 raças de bovinos? Quais as duas espécies de bovinos e quais são mais criadas na nossa região? Você cria alguma delas?
6. Qual o destino da bovinocultura/carne brasileira? O que você acha deste destino?
7. Cite algumas características morfológicas e explique.
8. O que são características produtivas? Cite e explique.
9. O consumo anual de carne brasileira? Fale sobre isso.
10. Qual a colocação do Brasil na produção brasileira? Fale sobre isso.

Assinatura dos pais: _____

Fonte: Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – arquivo pessoal de aluno (2016).

É o Plano de Estudo que norteia as atividades dos alternantes na semana em que ficarão em suas casas, nele estão designadas as tarefas de cada disciplina, as dez perguntas elaboradas pelos alternantes para que respondam e a lista de alimentação para o consumo da próxima semana em que estarão na CFR.

A maneira como acontece a prática do plano de ensino na CFR difere do que nos é apresentado por Gimonet (2007), que trata os conteúdos abordados no plano de estudo

como resultado de uma construção oral dos jovens alternantes, que por meio dessa interação e discussão coletiva procuram a compreensão dos porquês de cada tema escolhido. “A elaboração do conteúdo do plano de estudo reside, por excelência, numa atividade oral do grupo (...). Trata-se menos de fazer perguntas do que permitir uma tomada de consciência das questões que surgem”. (GIMONET, 2007, p. 35).

Nesse sentido, observamos que a proposição do plano de ensino realizada na CFR acaba tomando o sentido inverso da definição de Gimonet, em se tratando que os conteúdos são antecipadamente escolhidos e a discussão do grupo acontece após a exposição feita pelo monitor. Outra dicotomia consiste na elaboração das questões, onde as perguntas acabam por assumir o caráter técnico e pragmático do curso, sem espaço para a reflexão e discussão de possíveis porquês, correndo o risco de tornar-se um momento para responder perguntas e não da tomada efetiva de consciência sobre cada conteúdo trabalhado.

Gimonet (2007), também observa que se a pretensão for oferecer uma formação que não seja somente tecnicista, a escolha dos temas para o plano de ensino, além de relacionarem-se com a vida profissional, devem também contemplar a vida familiar, social e pessoal dos jovens. Em se tratando do plano de ensino da terceira série, percebemos que os temas propostos estão relacionados com o curso técnico oferecido, ou seja, voltados especificamente para a formação profissional dos alternantes.

Para a jovem a seguir, o plano de ensino ou estudo não significa necessariamente uma prática, mesmo porque ele é desenvolvido visando atividades teóricas, então não desperta a vontade ou mesmo a necessidade de se praticar na propriedade ou mesmo em casa dentro das possibilidades, tendo em vista um conteúdo dissociado da realidade do alternante e expressamente abstrato com exceção das experiências laboratoriais e visitas técnicas ou de campo que ocorrem quando possível, no final do processo, para o fechamento da atividade.

Como veremos, primeiro a jovem responde as questões individualmente e depois conversa com os pais sobre elas. Uma espécie de narrativa sobre o que acabou de fazer. A discussão dando lugar pelo menos no primeiro momento ao monólogo:

Na parte das tarefas, a gente tem os planos de estudo, que na verdade o plano de estudo é você pegar o teu assunto e aplicar lá nas perguntas e aí você conversar com seus pais sobre o que eles sabem daquele assunto, e o que eles não sabem, você repassar o que aprendeu. (DÉBORA, 07/04/2016).

A maneira como se planeja a atividade do plano de ensino compromete os passos seguintes do processo, inclusive a Colocação em Comum que acaba sendo um

momento de leitura de perguntas e respectivas respostas com observações do grupo, quando sua proposição inicial é a de prolongar e superar o conteúdo do plano de ensino por meio das experiências dos jovens, das sínteses elaboradas e questionamentos que surgem durante o processo.

Ou seja, o plano de ensino de acordo com Gimonet (2007) não deve ter por objetivo perguntas e respostas, e sim uma elaboração coletiva que considere as observações e experiências de cada alternante para, finalmente, na Colocação em Comum, de maneira igualmente conjunta desenvolver a reflexão, hipóteses e questionamentos sobre o conteúdo. A atividade que para Gimonet deve desencadear em novas indagações, na CFR acaba por terminar com e nas respostas.

Quanto à participação dos pais e mães no desenvolvimento do plano de ensino, aludiremos a alguns relatos, iniciando pela não compreensão dos pais sobre os temas tratados:

(...) que no estudo que a gente teve a gente olha aquilo lá e não entende nada. (FRANCISCO, 20/09/2016).

Participo. Tem vezes que ele pergunta. Tem coisas que geralmente ele explica. Às vezes eu não posso dar muita atenção, tem coisas que eu também não entendo (...). Aí tem coisa que quando eu tô com tempo eu falo não entendi nada, se você me explicar de novo... (...). Mas eu participo, mas tem coisa que não entendo muito, mas eu digo “tá bom”. (MARIA, 20/09/2016).

Em seguida, temos o relato de dois pais. O primeiro compreende que a participação é satisfatória quando apenas o pai, ou a mãe interagem com o filho no desenvolvimento das atividades. O próximo afirma que participa somente quando solicitado pelo filho se ele estiver em dificuldades e solicitar ajuda para o desenvolvimento da atividade:

Quando eles pedem. Quem mais têm acompanhado eles é a minha esposa. (CARLOS, 19/09/2016).

A gente ajuda, quando ele precisa de ajuda, tem dificuldade a gente sempre ajuda. (RAFAELA, 21/09/2016).

Na sequência, o relato de um jovem que também entende a participação dos pais como um suporte para os momentos difíceis, não se tratando de um tempo separado para a participação da família, onde todos terão a oportunidade de expressar-se:

Às vezes eu não consigo fazer alguma tarefa que tem, que é mandado pra casa, daí eu vou pedir ajuda pros meus irmãos e pros meus pais e eles sempre acabam me ajudando (...), meus pais sempre me ajudaram. Que algumas coisas eu tinha dificuldade daí a gente sentava junto e eles sempre me ajudavam a fazer o plano de estudo. (ROBERTO, 19/09/2016).

Essa prática, na maior parte das vezes individual do plano de ensino nas residências, acaba posteriormente, limitando a expressividade da Colocação em Comum, pois a exposição do aluno para o grupo nem sempre estará envolta na experiência do núcleo familiar, mas sim de sua vivência particular com a família.

Ainda de acordo com Gimonet (2007), na PA a família tem participação efetiva e direta na formação de seus filhos, não bastando ouvir explicações, tirar dúvidas quando os jovens encontram dificuldade em alguma questão. O envolvimento familiar deve transpor essa participação aparente, tornando-se profundo e constante. Entretanto, alguns entraves contribuem para que isso não aconteça, entre eles, o não conhecimento dos pais em relação aos conteúdos do plano de ensino.

Os pais, por vezes, têm a vontade de participar, mas reconhecem sua limitação diante do desconhecimento do assunto, ou seja, os temas por vezes estão dissociados de sua realidade. Outra situação são as atividades extremamente teóricas, se observarmos a figura dois e três que trazem um plano de ensino desenvolvido pelos jovens veremos que não há atividades práticas para desenvolver.

Neste sentido, a PA acaba tornando-se semelhante às outras escolas que passam a seus alunos tarefas de casa, e os pais envolvidos nessa concepção não se vêem forçados ou desafiados a participar mais ativamente nestes momentos de estudos do filho, porque não encontram diferença ou diferenças significativas de modo a entender que este é também um momento de estudo e aprendizado para eles.

Outro obstáculo é a concepção de que ouvir o relato do filho sobre o conteúdo, ou de sentarem juntos quando ele encontra dificuldade é suficiente, o que recai em uma participação tradicional da família em que os filhos recorrem aos pais quando não compreendem alguma coisa, não havendo o entendimento de que sua formação depende também do pleno envolvimento da família na troca de experiências, proposição de perguntas, elaboração de hipóteses, indagações e vivências do espaço-tempo familiar.

As citações a seguir reforçam a compreensão equivocada por parte dos pais sobre o que realmente é o plano de ensino, talvez porque ele seja trabalhado na CFR de maneira não condizente com o que determinam os precursores da PA, corroborando para que os responsáveis pelos jovens entendam como participação suficiente olhar o que os filhos fizeram, ler as respostas relacionadas às questões e assinar, marcando presença. Na sequência, os relatos de uma mãe e de um jovem alternante sobre a participação dos familiares nas atividades que são levadas para casa:

E lá tem isso, eles exigem isso, também. Que você tem que acompanhar, você tem que olhar o plano de estudos deles e assinar, ainda. (MARIA, 20/09/2016).

A minha mãe às vezes pergunta o que eu aprendi aqui durante a semana, daí eu digo o que a gente aprendeu, daí ela cobra que eu faça as atividades em casa. (ROBERTO, 19/09/2016).

Outra dificuldade conforme já comentado, é a maneira como são elaborados e desenvolvidos os Planos de Estudo. Há também a dissociação dos temas em relação à vida e cultura familiares, pois de acordo com a proposta da PA, muito pode ser apreendido com os pais em virtude de sua experiência prática nas propriedades (ou residências), mesmo sem o conhecimento científico.

É essa a proposição da PA: aliar a vivência dos espaços- tempos em que o jovem convive para posteriormente tornar esse conhecimento elaborado. Ao que percebemos, por equívocos, na elaboração do plano de ensino, este é um processo na CFR que ainda precisa ser desenvolvido.

As Visitas Técnicas – são articuladas com os Planos de Estudo e se não houver imprevistos ocorrem semanalmente. É habitual que as visitas técnicas, por vezes, resultem em aulas demonstrativas ou práticas relacionadas ao assunto em discussão. Normalmente, o deslocamento é feito com o ônibus da Casa, cedido pela prefeitura municipal, sendo comum ocorrerem visitas às propriedades das famílias dos alternantes que moram no campo e, quando possível, alia-se a visita técnica a um momento de confraternização e interação:

Um dia eles vieram almoçar com todos os alunos. Eles fizeram visita ali no vizinho daí eles vieram almoçar aqui (...). Era sobre agropecuária leiteira. (RAFAELA, 21/09/2016).

Nós temos as aulas práticas sabe, muito boas. Nós fomos na propriedade de um colega nosso, nós aprendemos a castração. Então nós aprendemos ali, na hora, sabe, porque nós temos primeiramente o conhecimento teórico, daí depois nós vamos nas aulas práticas. (JOÃO, 19/09/2016).

De mochar as terneiras, que eles vieram aí e fizeram como é que se diz, um dia de prática. Veio a turma de lá. Dois dias vieram na propriedade. Os professores do SENAR. Que nem daí ele viu a aula lá, e eles vieram fazer na propriedade. (BERNARDO, 20/09/2016).

As visitas técnicas acontecem para aprimorar os conhecimentos dos jovens que muitas vezes terão a oportunidade de observar o que foi ensinado teoricamente. Também observamos que algumas visitas técnicas acontecem por conta dos cursos ministrados aos alternantes através das parcerias, a exemplo o curso de Agropecuária

Leiteira, citado por Rafaela, uma parceria com o SENAR. Em relação à quantidade de visitas técnicas ou aulas práticas, temos o depoimento de um alternante:

Eu acho que deveria ter muito mais. Muito mais aulas práticas porque qualquer conhecimento que você sabe na prática, já diz, prática, você tá praticando, você tá vendo, tá fazendo. Porque ainda nós temos se é possível uma aula prática por semana. Mas se pudesse ter mais, nossa. Eu queria ter mais (...). Na semana passada nós não tivemos. Então é geralmente uma por semana, uma cada plano de estudo. (JOÃO, 19/09/2016).

As aulas do plano de ensino na CFR como se constatou nos tópicos anteriores, não privilegiam a experiência dos alternantes e suas famílias, recaindo para as aulas práticas ou visitas técnicas ao contato dos jovens com outros espaços-tempos que não o ambiente escolar e familiar, seguindo o caminho inverso a proposta da Alternância em que a experiência deve preceder a parte teórica.

A observação e experiência que deveriam anteceder até mesmo a escolha do conteúdo a ser aprendido acabam ocorrendo após o desenvolvimento do assunto, ficando para a parte final as visitas e observações, o que corrobora para que neste processo os conhecimentos prévios não sejam considerados.

A valoração da experiência é um dos princípios da PA servindo como suporte para a formação dos jovens, devendo ser ponto de partida – e não o final, antecedendo o tempo escolar, devendo ser igual ou maior que a duração da estadia na CFR (GIMONET, 2007). Do modo como é desenvolvida a PA na Casa, a prévia experiência fica em segundo plano e a teoria privilegia os assuntos referentes à formação técnica dos jovens.

A constante e repetida elaboração dos relatórios também pode tornar-se um fator limitador do aprendizado, é interessante que sejam utilizadas diferentes ferramentas para aprimoramento do conhecimento a cada visita técnica, sejam em relatos escritos, artigos em jornal, por meio de exposição oral em forma de debates e exposições, através da exposição de painéis ou reportagens em formato de vídeo, entre outros, conforme já elencado no capítulo II.

Visitas às Famílias – as visitas às famílias acontecem dentro das possibilidades da Casa e, normalmente, costumam ocorrer mais de uma vez durante o período letivo. Entretanto, neste ano de 2016 ainda não tiveram início, pois os monitores e professores estavam impossibilitados pela falta de automóvel. De acordo com relato dos monitores, alternantes e pais, o carro havia estragado e há poucos dias no mês de setembro, depois de meses, receberam outro da prefeitura municipal. Questionados sobre as visitas deste ano, temos o relato de um pai, seguido da resposta de um jovem alternante:

Esse ano ainda não. Não sei se houve alguma coisa lá, porque o gol deles foi pro leilão no pátio da prefeitura esses dias atrás, o que eles usavam, lá. (PEDRO, 17/09/2016).

Eles visitam a cada trimestre. Só que esse, agora não deu porque nós não tínhamos carro. Daí foi ganhado um (...), foi doado pela prefeitura, daí eles vão começar fazer. Porque não tinha o transporte pros professores, né. Daí não dava. (JOÃO, 19/09/2016).

Na PA, as visitas são um momento não apenas de interação entre família, monitores e professores, mas também a oportunidade para que o monitor exerça sua função de animador com os pais e jovens. Se a intenção é de que a prática na propriedade aconteça é fundamental que os familiares sintam-se também responsáveis por este processo, não recaindo apenas ao jovem a tarefa de exercer uma ideia, ou mesmo um projeto.

Entretanto, além do necessário entendimento sobre o papel das visitas na formação dos jovens, monitores e professores dependem de fatores que vão além de sua disposição e compromisso para a realização das visitas.

Os relatos acima expõem uma situação de impedimento desta atividade. Outros fatores, também podem resultar na escassez das visitas como a insuficiência de monitores e professores, pois na semana em que a terceira série está na residência familiar as turmas da primeira e segunda série se encontram na Casa, e os monitores e professores precisam atendê-los.

Mais do que uma visita para uma conversa sobre os alternantes, trata-se de um importante aparato pedagógico sendo um momento de aprendizado por parte de todos. As visitas não podem ser vistas apenas como visitas, devem assumir os diferentes espaços – tempos que a PA oportuniza, sendo também articuladora e motivadora, promovendo a tomada de consciência por parte dos pais sobre sua responsabilidade na formação dos filhos e a importância de seu envolvimento neste processo.

A seguir, o que alguns pais e jovens dizem a respeito das visitas nas propriedades no campo e residências na zona urbana. Helena, jovem moradora no campo:

Eles visitam, assim, conversam com os pais, se há algum problema, alguma coisa. E vão lá, tomam um chimarrão, ficam lá, é como se fossem da casa, assim, sabe. Se sentem em casa. (HELENA 18/04/2016).

Carlos, pai, mora na zona urbana:

Eu não acompanhei muito, porque eu não estava em casa quando eles vieram. Tenho uma pequena horta com os canteiros, os professores foram, deram algumas dicas a eles. (CARLOS, 19/09/2016).

Mãe, moradora na cidade:

Nessas visitas pelo que eu entendi é pra eles saberem onde que o aluno mora, se ele tá gostando, se a família tá gostando dele estar lá, se ele tá se desenvolvendo, ou digamos a criança está rebelde ou coisa assim, o comportamento dele, essas coisas. Eu acho que é mais pra saber mais ou menos como ele é lá, se ele é na casa (...). Eles te perguntam meio de tudo. (MARIA, 20/09/2016).

Percebe-se que de acordo com as possibilidades, monitores e professores visitam as famílias e dedicam-se aos mais variados assuntos relacionados aos jovens, entretanto, não há um questionamento e orientações voltadas especificamente para a prática do trabalho na propriedade familiar. Sobre a necessidade e importância das visitas, o que alguns pais pensam a respeito:

Eu acho importante porque a gente conversa, tem aquela amizade com eles. Acho que deixa a gente mais tranquilo, a gente vê que os alunos tão em boas mãos. (RAFAELA, 21/09/2016).

Ah, mas é bom. É bom a gente conversar, perguntar como é que tá, como é que ela tá lá na Casa e tudo, e a gente sempre tem uma resposta boa. (FRANCISCO, 20/09/2016).

Os depoimentos desses pais conduzem à interpretação de que as visitas acabam sendo uma espécie de aconselhamento domiciliar, deixando a parte da orientação sobre a experiência do jovem e da família em plano secundário. A seguir, a resposta de Alice, mãe, moradora do campo, sobre a pergunta de as visitas à propriedade influenciar ou não no aprendizado do filho:

Acho que não interfere, porque visita no caso é uma coisa, e o aprendizado é outra. (ALICE, 01/10/2016).

Não podemos dizer que essa seja uma regra, mas entre os pais que foram ouvidos as afirmações foram nesse sentido. Também não descartamos a necessidade e importância dessas conversas e da preocupação dos pais em relação ao comportamento dos filhos, desse vínculo entre a CFR e as famílias, mas nota-se a herança da escola tradicional quando os pais perguntam como o filho está se saindo.

Na PA, as perguntas devem ter conotação coletiva: como estamos nos saindo? E os monitores devem incorporar a família neste processo: como vocês estão desenvolvendo as atividades? Quais as suas dúvidas sobre esta prática? O que estão entendendo sobre os conteúdos? As experiências de seu filho ou filha no meio familiar têm sido consideradas na escolha dos temas para os Planos de Estudo?

O Caderno de Realidade – o Caderno de Realidade dos jovens da terceira série não difere muito dos outros cadernos de estudantes do Ensino Médio. Dividido entre as

disciplinas da Base Nacional Comum, Parte Diversificada e as Disciplinas Específicas do curso técnico, há o espaço para o plano de ensino, composto de anotações feitas pelos jovens referentes à exposição do tema feita pela monitora e as fichas impressas e respondidas com as questões anteriormente criadas em sala de aula:

Quando que o professor passa lá o tema da semana, e daí o que nós estudamos nesse Caderno de Realidade nós fazemos um texto com perguntas e as dúvidas, pra apresentar e pedir pro professor (...). E também tem as perguntas que nós levamos pra responder com os pais pra trazer na segunda feira pra debater com os alunos e com os professores aqui no colégio. (LEONARDO, 03/10/2016).

O desenvolvimento do Caderno de Realidade, tal como é feito, não contempla a observação do trabalho realizado na agricultura, não proporcionando a articulação orgânica entre experiência, trabalho, vida social e profissional do alternante, resultando ao que Gimonet (2007, p. 36) define como “estudos tecnicistas, monográficos, sem vida e sem implicação do autor”.

A Prática na Propriedade – conforme já especificado, nem todos os jovens da terceira série da CFR vivem no campo, sendo implicativo para que o desenvolvimento de atividades práticas se torne mais difícil, pois embora dois alternantes que moram na cidade tenham o terreno dos avôs no campo, o traslado até lá para possíveis práticas, o deslocamento, o desejo de exercer ou mesmo haver atividades para serem desenvolvidas, são implicativos para que a prática se torne um talvez na PA. Mesmo se viesse a ocorrer, nessas condições seria um trabalho dissociado da realidade cotidiana do jovem, sendo componente para aprimorar seu conhecimento abstrato e não no sentido de desenvolver a propriedade da família.

Abaixo, o que diz um jovem sobre o caminho para a casa de sua avó no campo, demonstrando a dificuldade na locomoção até a propriedade:

Lá na minha vó meu Deus os buracos que tem na estrada. Então um carro assim detona tudo. E nós não temos condições de comprar uma caminhonete e tal, essas coisas, que nem tem os grandes proprietários (...). (JOÃO, 19/09/2016).

Sobre morar na cidade e estudar na CFR, o que diz um jovem:

Se eu morasse no interior eu acho que pra mim seria muito bom porque eu teria vontade de aplicar muito mais coisas que a gente aprende aqui. Como a gente mora na cidade não tem como né. (ROBERTO, 19/09/2016).

A seguir, um alternante expõe o posicionamento da família em relação às práticas realizadas na ou pela CFR:

Vou ser bem sincero. Por causa que eles acham assim que é muita pouca atividade que eles mandam pra casa, pra fazer. Eles acham que

tinha que ser mais na prática. Colocar em prática as coisas. (GUILHERME, 18/04/2016).

Embora alguns alunos moradores da cidade externem que se tivessem uma propriedade no campo teriam mais vontade de colocar alguns ensinamentos em prática, percebemos que alguns jovens moradores do campo compreendem a prática da PA como uma questão de escolha e não uma constante. Relacionado a isso, temos o depoimento de um alternante morador do campo. Questionado se havia diálogo entre ele e a família no desenvolvimento das atividades, sua resposta:

Pouco. Bem pouco, porque na verdade aqui ganha pouca atividade pra fazer em casa, é mais tipo no Projeto de Vida que vem conversando desde o primeiro ano (...). O que aprende aqui você pode aplicar em casa, a semana que tá em casa. Se o aluno tiver interesse ele aplica lá. (HENRIQUE, 19/09/2016).

De acordo com o alternante, eles colocam as atividades em prática quando tem interesse. Na PA teoricamente os assuntos devem partir da experiência e necessidade dos jovens, no entanto já anteriormente constatamos que não é deste modo que a CFR de Coronel Vivida trabalha com os Planos de Estudo. Então, esta articulação dos espaço-tempos com a prática que deveria ser corriqueira e parte da atividade semanal do alternante, considerando suas observações e a elaboração conjunta do plano de estudo, acaba por tomar um caminho contrário partindo do tema previamente e individualmente escolhido, a exposição do tema, elaboração de perguntas e a tarefa de respondê-las em casa.

Nesse mesmo sentido, temos o relato de uma aluna residente na zona urbana:

Você vai repassar teu conhecimento pros teus familiares, e se você quiser aplicar, você aplica. Pra aplicar a gente só leva a tarefa das disciplinas na verdade. Eu que moro na cidade é só as tarefas das disciplinas, mas sempre tem o que você aprendeu, que você viu o conteúdo lá e você tem na tua propriedade e você não sabia e aí você vai e aplica, mas a gente que é da cidade é só as tarefas das disciplinas, mesmo. (DÉBORA, 07/04/2016).

Contrariamente ao que a jovem compreende, seu colega residente no campo, também declarou receberem poucas atividades para fazer em casa, e referindo-se as atividades práticas, afirmou que desenvolvê-las é uma escolha de cada jovem, ou seja, não há por parte dos professores e monitores da CFR um pedido prévio para essa ocorrência, não havendo na semana seguinte uma exigência ou constatação sobre isso.

A alternante, também usa o termo aplicar e entende que esse seria um momento para os que possuem propriedade rural e desconhecendo o conteúdo aprendido, podem vir a *aplicá-lo* ⁷² na propriedade, agora que já o estudaram na CFR.

Nota-se, portanto, alguns pontos importantes na exposição desta aluna: assim como o jovem que vive no campo, ela também não entende como problema o fato de não desenvolver atividades práticas; aceita com naturalidade a teoria antecedendo a prática na sua formação; acaba por dissociar o aprender do jovem do campo e do jovem da cidade, diante da afirmação de que para o primeiro grupo as atividades práticas podem ser realizadas, enquanto que para o segundo, elas não são necessárias.

A jovem a seguir, é moradora do campo e nos conta sobre o que colocou em prática na propriedade juntamente com os pais e o posicionamento do pai mediante alguns fatos na formação da filha:

A gente aprendeu aqui sobre as conservas, e eu fiz em casa com a minha mãe. E agora não me lembro o que que eu também fiz com meu pai, eu acho que foi plantar morangos (...). Tem coisas que meu pai assim... diz que não, não adianta fazer, porque ele é teimoso mesmo (...). Ele quer do jeito dele, sabe. Ele não aceita assim que você vá lá e mude. Ele quer sempre do jeito dele (...). A gente estudou sobre um melhoramento das vacas e coisarada. Aí eu fui lá em casa e comecei falar, aí ele falou que não, que eu não sabia nada, que não era mais pra mim falar. (HELENA, 18/04/2016).

Diante do relato da jovem, entendemos que além da falta da terra e da dependência da vontade do jovem em praticar o que estudou na CFR, outro fator determinante para a falta do desenvolvimento de atividades práticas é a não aceitação do pai. Por teimosia, como disse a filha, ou por desconhecimento, pela inviabilidade da ideia ou, pela falta de um envolvimento efetivo da família nos processos da formação dos filhos, alguns pais acabam por não aceitar que os jovens mudem a propriedade, trazendo novos conceitos e modos de trabalho.

Este comportamento remete à discussão que Ferreira e Alves (2009) desenvolvem sobre as relações desiguais entre homens e mulheres do campo, em que muitas vezes se sobressai o sistema patriarcal, havendo preponderância dos homens no papel de líderes e a continuidade do papel subalterno da mulher, na divisão dos trabalhos na casa e na propriedade.

Neste sentido, Ferreira e Alves (2009) afirmam que essa divisão relacionada à participação das mulheres no trabalho na propriedade é um motivo interno de maior relevância para a saída do público feminino do campo:

⁷² Grifos nossos.

É a divisão social do trabalho, em que predomina a subalternidade da mulher no desenvolvimento das atividades econômicas, que terá reflexos, inclusive, no processo de sucessão da propriedade familiar. Como resultado, o contingente feminino que migra para as cidades é maior que o masculino. (FERREIRA E ALVES, 2009, p. 256).

Se houver interesse por parte da CFR de que esses jovens realmente desenvolvam algo prático em suas propriedades, tendo em vista o objetivo da PA em formar o jovem integralmente e promover o desenvolvimento da propriedade (quando há) e da comunidade, é necessário que a metodologia do plano de ensino seja revista. O processo precisa ser repensado e as famílias precisam integrar-se à PA, articulando-se efetivamente os diferentes meios nos quais os alternantes transitam. Em seguida, o que alguns pais e mães pensam e apontam sobre a prática da PA na propriedade ou residência familiar:

Ah, o que ela faz é comida. Ela aprende lá e daí ela faz, elas inventam muita coisa, eu digo que ela inventa, mas ela aprende lá. (FRANCISCO, 20/04/2016).

Esse pai, morador do campo afirma que a filha põe em prática na propriedade o que aprende no curso técnico especificamente relacionado à preparação de alimentos. Não se trata de algo que inove ou modifique a produção na propriedade, mas o desenvolvimento do que ela viu durante as disciplinas específicas do curso.

Certamente, essas experiências são fundamentais para aprimorar o que aprendeu, entretanto, não é uma atividade relacionada essencialmente à agricultura, proporcionando indagações sobre a adequação do curso Técnico em Alimentos para os trabalhadores do campo sugerindo, também, de acordo com o relato de Francisco, a possível divisão do trabalho na propriedade, onde o preparo das refeições pode aqui, condizer com a cultura generalizada de ser uma tarefa especificamente feminina.

Abaixo, temos o relato de uma mãe moradora na cidade, sobre as atividades práticas do filho:

Já teve umas vezes de prática (...). Eles trouxeram mudas, umas coisas. Aí ele desce lá na mãe no interior (...), mas não que seja atividades eu acho, não é bem uma atividade, ele tenta às vezes colocar em prática alguma coisa que ele aprende. (MARIA, 20/09/2016).

Mais um depoimento em que a prática não é prioridade para as famílias. Como já aludimos, talvez por desconhecimento e não necessariamente pela falta de compromisso, os familiares acabam por não se envolver, sem compreender a dimensão da amplitude da proposta da PA. A mesma mãe, ao ser questionada se a falta do contato

diário com o campo, morando em propriedade rural, interfere no aprendizado do filho enquanto estudante na CFR, respondeu:

Eu acho que não interfere. Porque hoje em dia... aqui onde a gente mora não é bem interior, mas também não é aquela cidade que não possa exercer. Eu acho que não interfere. (MARIA, 20/09/2016).

Talvez pela falta do contato com o campo, a mãe não tenha, também, a compreensão do que seria essa prática. Como reconhecer a ausência do que não conhece? O trabalho no campo não se resume a cultivar uma horta ou ter um pomar de frutas, entretanto, a falta de convívio e conhecimento sobre o cotidiano dos trabalhadores rurais, embora tendo os pais moradores do campo, contribui para que esta mãe não veja problemas na carência da prática na formação do filho, ou mesmo as características do curso contribuem para que esta ausência não se faça sentir.

A seguir, o depoimento de um pai, residente na zona urbana, sobre as práticas propostas pela CFR:

A CFR foi uma criação muito boa, uma ideia muito boa, mas só que eu acho que ela precisa ainda ser mais aperfeiçoada. Por exemplo, os trabalhos técnicos tinham que ser mais intensificados, pra que eles aprendessem e tivessem maiores habilidades assim em relação ao meio rural. Um exemplo: cortes de carnes, quem é que hoje sabe fazer? (...) Então isso eu acho que é uma coisa que a escola tinha que intensificar mais. Cortes de carnes, de suíno, de ovelhas, fazer os cortes especiais e tudo. Isso é uma coisa que a Casa não desenvolve e acho que pro futuro seria interessante. O sistema de plantar a horta, por exemplo, como plantar, o tempo certo, essas coisas, eu vejo porque aqui em casa às vezes a gente vai fazer um canteiro, uma coisa assim, e eles ainda não dominam. A gente que tem que dizer, olha tem que ser assim, tem que ser assado, então essa prática eu acho que ainda é uma parte carente da escola, tem que ser intensificado. (CARLOS, 19/09/2016).

Este pai entende como importante o desenvolvimento de atividades práticas para os alunos da CFR e, embora compreenda esse trabalho como ensinamentos pontuais, depreendemos que a PA, como está sendo desenvolvida, não obtêm os resultados apregoados que seus precursores almejam, que é de oportunizar formação integral e desenvolvimento socioprofissional e do meio, o que acentua a fragilidade da proposta.

O Projeto de Vida – o Projeto de Vida é uma das atividades de maior proeminência entre os jovens formandos da CFR e começa efetivamente a fazer parte do cotidiano das aulas na terceira série, normalmente após a metade de abril, quando se encerram os trabalhos com o plano de ensino e a teorização do Projeto de Vida passa a ser desenvolvida pelos jovens.

Cada jovem recebe a orientação de um professor ou monitor para este momento em que são necessárias leituras, pesquisas e o exercício da escrita, para finalmente o desenvolvimento na prática e, por fim, a apresentação formal do trabalho como um dos requisitos para a conclusão do curso de Técnico em Alimentos. É um desenvolvimento gradativo que se estende até o término do curso, culminando com a apresentação do projeto.

Ao final do curso, geralmente no último mês de aulas, cada alternante realiza a apresentação de seu Projeto de Vida para os demais colegas, professores e monitores, o que normalmente acontece de maneira expositiva com apresentação de *slides*. É importante ressaltar que a apresentação é pública, aberta à comunidade.

Sendo uma das exigências para a conclusão do curso técnico, o Projeto de Vida nos últimos meses de aula passa a ser primazia entre os jovens formandos. Os Planos de Estudo dão lugar à análise e escolha do assunto, ao tempo de pesquisa e escrita dedicados para o desenvolvimento do projeto. Um dos jovens ao ser questionado se já havia iniciado o desenvolvimento do seu Projeto de Vida respondeu:

Não, ainda não. Ainda não porque eu tenho que fazer um projeto, sabe, pra ver se é viável e com ajuda dos professores, porque isso é novo pra mim, nunca fiz um projeto. (JOÃO, 19/09/2016).

Diante da resposta do aluno, entendemos que a primeira experiência durante o curso sobre uma elaboração de estudo mais organizada será o Projeto de Vida, não havendo experiências semelhantes a essa em outros momentos enquanto alternantes na CFR. Sobre a possibilidade de desenvolver o Projeto de Vida do filho na propriedade, temos a seguinte afirmação de uma mãe:

Ele tá fazendo só na teoria por enquanto. Ele começou ali na horta, mas não sei... ele quer fazer uma estufa (...). Eu acho que não, porque a gente tem pouco espaço. (RAFAELA, 21/09/2016).

Esta família não possui terreno próprio e trabalham como funcionários morando na propriedade do patrão. De acordo com o casal, o local onde vivem tem aproximadamente cinquenta alqueires de plantação, mas o Projeto de Vida do filho não pode ser desenvolvido por conta do pouco espaço. A realidade desta família é um demonstrativo das divisões sociais de classe discutidas por Gramsci (2000), sendo uma dirigente e a outra subalterna.

Eles moram em um lugar onde há bastante terra e plantio, geralmente soja, milho e trigo. Entretanto, se anteriormente vimos exemplos de jovens que por não terem a posse da terra não desenvolvem atividades práticas, agora acompanhamos a realidade de uma família que vive em uma grande gleba, mas que igualmente não pode exercer a

prática pelo fato de não serem proprietários e, porque a terra é exclusivamente aproveitada para o agronegócio.

Também temos o caso de Leonardo, cuja família, também mora no campo, mas não é dona de terras, como o caso da família de Rafaela. Entretanto, o jovem adaptou seu Projeto de Vida para poder desenvolvê-lo, ou seja, flexibilizou-se diante da situação econômica familiar, adquiriu competências suficientes para realizar, fazer, resolver... respeitando-se as reais possibilidades.

Seu projeto sobre piscicultura foi contemplado pela organização Souza Cruz e a intenção do jovem assim que receber o auxílio financeiro é melhorar o açude da propriedade e comprar novas qualidades de peixes para criação. Com isso, Leonardo exerceu a função ideal à PA, ou seja, condições de adaptabilidade, vontade para empreender e intervenção no meio.

Um momento decisivo é a escolha do que trabalhar no projeto. Esta deve ser uma decisão conjunta entre o jovem e sua família por conta da necessidade do envolvimento coletivo, e das implicações para a propriedade (quando há) e do possível despendimento de tempo, trabalho e custos financeiros. A seguir, o relato de um pai sobre a escolha do Projeto de Vida da filha, que a princípio havia sugerido a horticultura:

Os alunos tinham que fazer esse projeto. Daí eu falei pra ela, que nem a gente com verdura (...) se fosse assim fazer um projeto sobre aquilo ali, tinha que implantar e daí se for bastante teria que vender, e é longe sair daqui pra ir vender, daí, se fosse perto da cidade até daria. Eu falei pra ela, faça então pra um açude de peixe. Daí ela fez (...). Até que eu dei a ideia pra ela, eu teria vontade de fazer também, e se não der certo eu quero ver se daqui um ano ou dois eu vou fazer. É uma vontade minha mesmo, que eu quero fazer. (FRANCISCO, 20/09/2016).

Neste caso, o Projeto de Vida acabou se tornando o Projeto de Vida do pai e não da filha. Uma decisão dele, sobre uma vontade particular sua. Ainda de acordo com o pai, o projeto não será desenvolvido agora apesar de sua vontade, por conta da insuficiência de recursos.

Em seguida, temos o depoimento de um pai que mora na cidade, sobre como a família fez para tornar possível que a filha desenvolvesse na prática o Projeto de Vida mesmo sem ter propriedade no campo, do auxílio que receberá por conta de seu projeto ter sido escolhido pela ONG da Souza Cruz, a possibilidade de financiamentos para obtenção de recursos para esta etapa do curso e sobre um caso de sucesso de um jovem que conseguiu não apenas desenvolver seu projeto na prática, mas também melhorar a propriedade, o que nos mostra que há casos em que mesmo com dificuldades, a CFR

consegue alcançar o objetivo da PA: formar novos empreendedores, jovens inovadores capazes de se adequarem às condições econômicas e desenvolver um projeto que melhore economicamente a vida da família:

O Projeto de Vida seria o momento de desenvolver a atividade que ela escolheu. Só que aí ela associou então com a produção de alimentos congelados. Então, foi possível desenvolver a prática na residência, mesmo, sem precisar ir ao campo (...). E esse desenvolvimento do projeto... se não fosse pelo projeto ali da Souza Cruz, existe a possibilidade de um PRONAF Jovem, que é uma linha de crédito que tem na Cresol (...), que traria até recursos, formas, linhas de crédito de recursos pra propriedade, né. Que a gente conhece vizinhos lá da propriedade do pai lá, que ele fez o Pronaf Jovem e montou um sistema de confinamento. Quer dizer, ele melhorou a propriedade dele. A estadia dela, ali, ou do aluno ali ajudou no geral, pra toda a família. (PEDRO, 17/09/2016).

Dos oito jovens alternantes da terceira série, sujeitos de nossa pesquisa, a princípio os quatro selecionados pelo Projeto Souza Cruz desenvolverão suas ideias, porque receberão auxílio financeiro para este fim. Desses quatro, é viável relembrar que dois moram na cidade e adequaram seus projetos para poder desenvolvê-los dentro de sua limitação territorial.

Quanto aos dois jovens contemplados do campo, um dará continuidade ao empreendimento sobre apicultura já existente da família, e o outro investirá em piscicultura na estrutura já montada, mas que não tem características atualmente de empreendimento, sendo utilizada apenas para subsistência familiar.

Os outros quatro, um não desenvolverá pela indisponibilidade de espaço, pois embora more no campo, a propriedade não pertence à família, outro, também morador do campo, pela falta de recursos. Quanto aos outros dois jovens moradores da cidade, ambos disseram querer desenvolver, mas até o momento não sabem o que, e de que maneira.

Em relação às atividades práticas exercidas ou não pelos estudantes da CFR, consideramos oportuno encerrar este bloco com alguns apontamentos sobre o que despertou maior atenção nas entrevistas feitas com os jovens e familiares:

- Percebemos a ausência do incentivo à prática tanto nas propriedades do campo quanto nas residências urbanas. Os monitores, nesse sentido, deixam de exercer a função de animadores, assemelhando-se aos professores em seu trabalho cotidiano na Casa;

- Há por parte de alguns jovens, ou de quase todos, a normalidade diante da ausência do trabalho prático mais constante nas propriedades no campo e casas na

cidade, e também a compreensão de que esse processo é uma escolha do jovem e não parte processual da PA;

- Constatou-se que ao menos um jovem não desenvolverá seu projeto por conta do pouco espaço na terra, que apesar de vasta, é usada quase que em sua totalidade para a produção do agronegócio;

- Outro impedimento é o desconhecimento dos pais sobre o Projeto de Vida, ou ainda a falta de participação da família na escolha do tema, ou mesmo durante o transcorrer do curso, refletindo no trabalho final;

- Outro fator, também pode ser a inviabilidade da ideia. A escolha do jovem pode não ser a melhor, considerando as condições ambientais e socioeconômicas da família, o que indica a falta de diálogo ou, mesmo, a troca de ideias entre família e jovem;

- A falta do envolvimento efetivo da família durante todo o curso, para que ao chegar o momento da escolha do tema para o Projeto de Vida todos se encontrem envolvidos e responsáveis pela formação do jovem, entendendo esse momento como sendo de suma importância para todos na propriedade e residência;

- A falta de estrutura e escassez de recursos financeiros de algumas famílias;

- E a necessidade de modificar a proposta do plano de ensino, para que ocorra uma maior conscientização e responsabilidade dos jovens e suas famílias, bem como uma postura igualmente consciente dos professores e monitores relacionada aos objetivos da PA e, conseqüentemente, da prática na CFR.

3.1.5 O que contam os Jovens, sobre sua Formação

Durante nossas conversas com os jovens da terceira série, foi possível elencar algumas considerações contumazes referentes à CFR e sobre a formação do curso Técnico em Alimentos. Por diversas vezes, embora em momentos distintos, tornaram-se comuns algumas afirmações ao longo dos relatos, o que nos permitiu relacionar alguns pontos elementares referentes ao que pensam estes jovens sobre a CFR, bem como sua formação pessoal, profissional e suas experiências, tendo em vista a proposta da PA a que estão ativamente inclusos.

Na sequência, estaremos discorrendo sobre as afirmações e apreciações dos jovens formandos.

“Somos uma Família”.

As primeiras impressões que chamam a atenção ao ouvir os jovens concentram-se na adaptação de cada um à CFR e à PA. De acordo com as respostas, percebemos que esse foi um período fácil para alguns sem maiores implicações. Entretanto, para outros, tratou-se de um tempo de desafios e vontade de desistir. Helena e Leonardo, residentes no campo:

Quando eu entrei aqui eu era filha única, sabe, tudo mimadinha, diziam que eu não ia ficar e não sei o que. E eu aprendi conviver aqui com eles. Eu falava: eu não vou sair. A primeira semana eu chorei a semana inteira, e falava: não, eu vou ficar, eu não vou sair, eu vou lutar. Fui persistente e fiquei. (HELENA, 18/04/2016).

Pra falar a verdade nunca tinha saído de casa, assim, ficado uma semana fora de casa. Nos primeiros dias foi complicado, ficar longe da família. (LEONARDO, 03/10/2016).

Débora e Guilherme, moradores na cidade:

Geralmente quem vem aqui nunca ficou uma semana longe da família. Então que nem eu na primeira semana tinha vontade de ir embora porque eu não estava acostumada. Eu acho que o maior desafio é você se acostumar a ficar longe da tua família e você se acostumar com as pessoas que tão aqui (...). Até você pegar uma afinidade, até você pegar um conhecimento, conhecer as pessoas, pegar gosto pela Pedagogia da Alternância. Acho que o maior desafio é esse. E muitas vezes, também tem gente que não gosta muito por causa que a gente que tem que fazer a organização e limpeza aqui, eu acho que isso daí também é um desafio pra quem entra aqui. (DÉBORA, 07/04/2016).

(...) na verdade até foi uma briga porque eu não queria vir estudar aqui. No primeiro ano eu disse, vou sair daqui, não vou estudar mais. Aí foi passando, foi passando, agora até a gente fica triste porque tem que sair. (GUILHERME, 18/04/2016).

Ao tomarem a decisão de estudar na CFR e efetivarem a matrícula na escola base, talvez nem sempre os jovens e responsáveis se dêem conta de que a escolha pela PA é mais que aderir a uma escola nova. Trata-se de dispor-se a uma nova rotina por parte de todos da família. Aos familiares, a reorganização da rotina da casa sem a presença diária do agora alternante, e ao jovem a organização e ambientação ao novo espaço de convívio.

Escola diferente, pessoas em sua maioria desconhecidas, disciplinas novas, aula em tempo integral, regime de internato, ausências conhecidas e presenças estranhas. Essas são algumas das implicações que nos permitem atinar sobre as incertezas, receios, conflitos e desafios pessoais vividos por estes jovens, nos primeiros dias vivendo esta nova realidade.

O relato dos jovens remete ao quanto é tênue essa situação de convívio coletivo entre pessoas em sua maioria estranhas uma à outra. É a troca das certezas do seu

espaço diário de convivência com as mesmas pessoas durante anos, muitas vezes durante a vida toda, para um ambiente novo com uma rotina diferente da experimentada em casa e nas outras escolas, até então frequentadas.

Sousa e Groppo (2011, p. 06), em sua discussão sobre os jovens declaram que “O encontro com os jovens sempre significou encarar uma conjunção de inúmeras condições sociais, culturais e históricas. De sujeitos reais, com vontades, desejos, valores, contestações e dilemas”.

A CFR de Coronel Vivida oportuniza o encontro de diferentes tipos de juventude e jovens: jovens do campo e da cidade, os jovens e as jovens, os que moram com os pais e os que moram com a mãe, os negros e os brancos, os proprietários e os empregados, os mais calados e os mais falantes, os que desejam ficar e os que pretendem partir.

São inúmeras as possibilidades e espaço-tempo que cada um percorre, tantos valores e culturas diferentes desde a maneira de vestir-se até suas crenças religiosas e entendimentos filosóficos. Tantas afinidades a serem descobertas e diferenças a serem respeitadas. Se antes da CFR, os afetos e desafetos eram tratados a distância para então ocorrer um novo encontro, ali não há separação e tempo para tratamento, tendo não apenas que morar debaixo do mesmo teto, mas dividir a sala de aula, e os outros espaços da Casa.

Os relatos dos jovens nos fazem entender, que provavelmente este período de adaptação ou mesmo a não adaptação a tantas mudanças repentinas, possivelmente contribua para que alguns alunos deixem a CFR, justificando algumas transferências que ocorrem, sobretudo durante a primeira série do curso.

Podemos usar como exemplo os próprios alternantes da terceira série, que no ano de 2014 compunham a primeira série do curso técnico na CFR, iniciando o ano com 23 matrículas e terminando com 18 jovens frequentando. Em seguida, no ano de 2015, essa mesma turma de alternantes iniciou o ano com 17 e terminou o período letivo com 12 jovens. Por fim, em 2016, começaram as aulas com 12 e terminaram com 11 alternantes frequentando, um total de doze alunos a menos na turma que entrou na CFR em 2014, uma redução de 52,17%.

Passado o período de adaptação, o que se percebe nos depoimentos é o surgimento de um forte vínculo entre todos na Casa. Abaixo, temos o relato de um jovem que mora na cidade e só havia estudado em escolas da zona urbana:

Aqui nós somos todos irmãos, andamos de chinelo, de calção, conversamos, jogamos baralho, damos risada, tomamos chimarrão, damos risada um do outro, aqui não existe *bullying* (...). E nós somos

todos iguais, ninguém fica de mal com o outro, então isso eu gostei aqui da Casa Familiar. (JOÃO, 19/09/2016).

A descrição de Helena sobre a CFR, moradora do campo, e que anteriormente estudou em escolas do campo e cidade:

A gente é muito unido. Coisa que nas outras escolas a gente não é. E também a convivência, a gente se dá super bem aqui. E coisa que em outras turmas a gente iria brigar. E aqui a gente convive a semana inteira junto, a gente se acerta bem (...). Não é cansativo de ficar aqui, até porque a gente fica tudo meio em família. (HELENA, 18/04/2016).

Considerando os relatos acima, se torna evidente a união da turma e no quanto eles gostam de conviver juntos. O sistema de internato que inicialmente causava rejeição em alguns, posteriormente torna-se caminho para interação entre os jovens, que no último ano do curso definem-se como irmãos e família. Nesse sentido, a PA promove um alargamento de horizontes, proporcionando novas interações.

O jovem que além do núcleo familiar, se insere na CFR, terá como experiência muitos outros núcleos familiares e vivências, refletidas nos outros alternantes que assim como ele, deparam-se com novidades e indagações. Certamente, o estranhamento que fazia com que alguns jovens chorassem, sofressem e pensassem em desistir, depois do tempo de ambientação passa a ser um dos motivos para fazer com que eles permaneçam na Casa.

A seguir, o que pensam sobre a CFR dois jovens, ambos moradores na zona urbana, com experiências em escolas do campo e cidade:

Numa escola normal a gente vai lá, estuda, fica de manhã, só um pouco e pronto. Aqui não, aqui a gente é uma família, tá todo dia junto, se vendo. O ensino eu acho diferente do que de lá. Aqui a gente tem mais tempo pra os professores conversar, às vezes tirar uma dúvida, sempre eles tão prontos. E lá numa escola da zona urbana não. Lá o professor chega deu a tarefa é aquilo e vai embora. (GUILHERME, 18/04/2016).

Que nem eu sempre falo, a gente é uma família aqui. Meus professores são meus segundos pais, mães. Porque tudo que a gente precisa os professores tão ajudando. Se a gente tem um problema a gente conversa, é algo assim que eu nunca vi, sabe. Sou apaixonada por essa escola. (DÉBORA, 07/04/2016).

Percebemos que esta confluência não ocorre apenas entre os jovens, mas também entre os jovens com seus professores e monitores. Em se tratando especificamente dos professores cedidos pela SEED, observamos que embora ministrem aulas em outros colégios no município, considerando o relato dos jovens Guilherme e Débora, entendemos que há um comportamento diferenciado por parte deles de acordo

com o local em que estão, o que indica uma adaptação para o trabalho na CFR, em que os jovens ficam a semana toda distantes da família, e encontram nos adultos que trabalham na Casa não apenas professores, mas segundo um dos depoimentos, novas figuras maternas e paternas.

Nesse sentido, é possível entender que a prática da CFR acaba tornando-se mais que um núcleo educativo, um núcleo formativo realmente com características familiares, onde há união, ajuda mútua, respeito e aconselhamentos.

“Temos Curso Técnico”

Um elemento preponderante entre os alternantes é o curso técnico. Indagados sobre as possíveis diferenças entre a CFR e os outros colégios com nível médio, a resposta mais frequente além do convívio solidário, foi a oferta de um curso técnico. A seguir, as considerações de Roberto e João, ambos residentes na cidade:

No caso se a gente fosse arrumar um emprego hoje pelo curso a gente conseguiria (...). O curso contribui nisso (...). Que até eu tenho um exemplo com um amigo meu (...), ele trabalhava lá no HE, daí depois que entrou um monte de leis cobraram no caso o curso técnico em alimentos pra ele ficar lá, daí como ele não tinha ele teve que sair do HE. No caso nós que fazemos o curso técnico em alimentos nós poderia trabalhar lá porque nós temos o curso. (ROBERTO, 19/09/2016).

A nossa Casa Familiar é um técnico em alimentos que tá saindo educação... técnicos na cidade. A nossa cidade poderia em todos os lugares que tem laticínios ser todos técnicos, aumentar o valor da produção (...). Só que você imagine se todos eles tivessem esse curso técnico. O quanto de ganho que seria pra empresa, a perda de tempo que tem que chamar a atenção, tem que contratar pessoas do controle de qualidade. Então não precisaria (...). Só que eles não querem isso, eles querem que as pessoas ganhem aquele patamar sabe, de dinheiro. (JOÃO, 19/09/2016).

Roberto entende como um dos principais diferenciais da CFR a oferta de um curso técnico, pois ao contrário de outros colégios, a matriz curricular diferenciada aumenta suas chances de ingresso no mercado de trabalho.

João observa que o trabalhador poderia aumentar seu salário se tivesse mais qualificação, e a empresa também viria a crescer seus lucros, por conta de um empregado qualificado com conhecimento técnico, melhorando o tempo de produção e evitando a contratação de outros profissionais.

Ambos compreendem o curso Técnico em Alimentos como uma chance de trabalho, uma garantia a mais de oportunidade para a conquista de um emprego, de salários melhores e um serviço mais qualificado.

Entre os oito jovens ouvidos, o que prevaleceu foi a certeza de que por se tornarem técnicos estarão à frente dos demais que frequentaram apenas o ensino médio, com a grade curricular comum. A proposta e organização do curso remetem à escola dualista criticada por Gramsci, onde o grupo detentor do poder é preparado para perpetuar-se na condição de liderança e a classe subalterna é preparada para as atividades determinadas pela elite.

É evidenciado o caráter dualista da instrução oferecida pela CFR, que acaba por qualificar mão de obra para o mercado local, urbano. Apesar da PA ser prioritariamente voltada para o atendimento dos filhos dos agricultores, o curso ofertado na Casa prepara para o mercado de trabalho na cidade, para as empresas onde normalmente os alternantes desenvolvem seus estágios.

Nada impede de o mesmo curso proporcionar e aprimorar os conhecimentos para os jovens do meio rural, mas de acordo com o Parecer CEE/CEMEP N°595/14 no item 1.2, onde trata sobre o perfil profissional do jovem que conclui o curso, não são mencionados a agricultura e o trabalho no campo. É especificado que o técnico estará apto para atuar no preparo, conservação e melhoria higiênica sanitária dos alimentos, no processamento e conservação de matérias primas, produtos e subprodutos da indústria alimentícia e na realização da sanitização das indústrias alimentícias e de bebidas.

Essa característica do curso determina intencionalidades, ainda que veladas da formação oferecida pela CFR, condizentes com a manutenção da harmonização nas relações entre trabalho e capital pretendidas pelo Estado. De acordo com Cêa (2010, p. 108):

Um Estado de marca liberal que investe no consenso ideológico da inevitabilidade e naturalização do desemprego e na ideia de que a qualificação profissional – apresentada como responsabilidade do trabalhador – é a grande arma contra o desemprego.

Neste sentido, incide sobre os jovens a responsabilidade plena sobre sua inserção no mercado de trabalho, devendo buscar constante qualificação para aumentar suas competências e desenvolver sua capacidade empreendedora. Esta conjuntura política, econômica e formativa, aponta para que “os sujeitos busquem, deliberadamente, formas próprias e autônomas de sobrevivência, e que os mesmos se proponham a tomar a iniciativa de empresariar suas individualidades”. (CÊA, 2010, p. 112).

Na sequência, a concepção de um pai, a respeito do que o curso oferecido na CFR deve oportunizar aos jovens:

Eles devem se preparar pro mercado de trabalho, pra vida, eles devem buscar o espaço deles. (CARLOS, 19/09/2016).

Um dos grandes indicativos de que o curso Técnico em Alimentos oferecido na CFR, através dos preceitos da PA, segue esta lógica, é a exigência do desenvolvimento do Projeto de Vida ou projeto profissional de vida do jovem, onde devem usar de suas condições criativas, estruturais e financeiras para a elaboração de um empreendimento que vise melhorias na propriedade e obtenção de renda. Nesse sentido:

A educação constitui-se um importante elemento de reprodução das condições de produção, qualificação para o trabalho e reprodução das relações de produção, num processo persuasivo de legitimação das relações de produção dominantes numa determinada formação social (...). O Estado constitui-se como mediador da relação Trabalho e Educação, organizando, ou não, a formação dos trabalhadores com o objetivo de reproduzir as condições de produção, mas sempre organizando as relações de produção de forma a justificar como legítimas a dominação e a exploração pelas classes sociais. (CASSIN, 2011, p. 57-58).

É discutível o caráter político do ato educativo do curso oferecido na CFR. A formação colocada para os alternantes de maneira acrítica, não significa a nulidade da intencionalidade política, uma vez que os trabalhos como são oferecidos tendem a não oportunizar os jovens à tomada de consciência. Desta maneira, o ato educativo político determina uma formação que colabora para que a ordem hegemônica vigente, seja perpetrada à medida que contribui com o atual contexto econômico, garantindo força produtiva à medida que forma novos técnicos.

Esse aspecto do curso técnico de nível médio, tal como se apresenta na CFR, sugere o que Duarte (2012) define como ideologia neoliberal pós-moderna, que esvaziando os conteúdos da formação da classe proletariada diminui a possibilidade de que esta venha a romper com a lógica capitalista, perdurando o que Saviani (2007, p. 161) explicita como “um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade como conjunto do processo produtivo”, formando técnicos especializados e não politécnicos⁷³.

Em relação à formação politécnica, Saviani (2007, p. 161) define como sendo “especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”, aliando a formação intelectual e o trabalho produtivo, rompendo com a dissociação entre o conhecimento e a prática do trabalho (Saviani, 2010), desfazendo a separação entre o saber e o fazer (GRAMSCI, 2002).

⁷³Manacorda (1975) considera que os termos politecnia e educação tecnológica são sinônimos, Saviani (2003) afirma que o uso do conceito de politecnia é mais adequado ao projeto de uma sociedade igualitária. Diferentemente de educação tecnológica, que tem se identificado historicamente com a redução da educação às finalidades técnicas e produtivas. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, s/d, p. 07).

A prática da politecnia em lugar de cursos técnicos no Ensino Médio, de acordo com Saviani (2007), seria uma formação que propiciaria novamente a unidade entre conhecimento e trabalho, o elo entre a educação e a vida, e não uma preparação para a vida:

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho (...). A essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Dissociar o homem – ou especificamente os jovens, do seu trabalho, é separá-los da sua condição de produção da própria essência, e esse impedimento da construção consciente de sua essência por meio do trabalho, aliado a separação feita entre a formação do homem enquanto processo educativo, e da formação humana enquanto produção do trabalho é limitar sua consciência quanto a condição de mentor e feitor de sua própria existência.

3.1.6 O que dizem os Familiares, sobre a Formação dos Jovens

Semelhantemente aos diálogos com os jovens, nossas conversas com os familiares possibilitaram que relacionássemos recorrentes apreciações alusivas à CFR e à formação técnica nela oferecida, também observamos algumas ponderações feitas pelas famílias sobre a formação pessoal e profissional dos jovens. Tendo em vista essas declarações, estaremos recorrendo a seguir sobre seus apontamentos e considerações.

“São como uma Família”.

Assim como nos jovens, reconhecemos nos pais a percepção de que a CFR não é apenas um centro educativo para seus filhos. Assim como eles, em alguns casos os pais, também se sentiram apreensivos e inseguros durante as primeiras semanas da inserção desses jovens no curso. Vejamos algumas declarações:

Ele nunca tinha, mas nem posado fora. Eu tinha medo... aí eu falei será João? Ele falou, ah mãe vamos tentar (...). Daí coloquei ele lá e não me arrependo nem um pouco. Ele adora estudar lá (...). Até se eu te contar eu nem conhecia. Moro aqui há anos e nem noção eu tinha do trabalho deles. (MARIA, 20/09/2016).

No relato desta mãe, percebe-se a insegurança diante da possibilidade do filho ausentar-se de casa até mesmo por desconhecer o trabalho da CFR, e também o fato de nunca terem se distanciado dessa maneira. Consideramos que nesse sentido, a CFR

contribui para a autonomia dos jovens, que ao sair do meio familiar se deparam com novos desafios, o que não deixará de contribuir para a construção de sua independência.

Na sequência, o relato de um pai sobre o comportamento da filha na primeira semana de experiência na Casa, seguido do depoimento de outro pai sobre os primeiros meses do seu filho na PA:

A primeira semana ela ligou aqui que meu Deus, tava assustada não se acostumou. Não queria ficar, não sei o que. Eu disse filha fique até o fim de semana. “Venha me buscar, pai, que é horrível de ficar aqui”. Mas nunca saiu de longe da gente. Daí eu disse, não filha, fica até o fim de semana daí o pai vai lá, nós conversamos. E daí ela ficou até o fim de semana, e na outra semana nós conversamos tudo, ela voltou e deu certo. E os professores também eram muito queridos. (FRANCISCO, 20/09/2016).

(...) nos primeiros meses que ele ficou lá (...), ele não queria dormir na escola, ele queria ir lá e voltar (...). Mas eles têm uma paixão por aquela escola, hoje. (CARLOS, 19/09/2016).

Certamente é um período de incertezas e novas possibilidades, em que os familiares, também precisam conciliar sua própria insegurança adaptando-se ao novo cotidiano, aceitando a independência do filho e reconhecendo a importância de sua participação na formação do jovem. Trata-se de conteúdos novos, pessoas e lugares diferentes.

Em seguida, o depoimento de uma mãe cuja adaptação do filho foi tranquila, e na sequência, como ela concebe a CFR após esses mais de dois anos de inserção na PA:

No princípio ele foi meio sem vontade. Daí os amigos dele foram, no primeiro dia já voltaram embora. Daí eu: pronto, o Lucas voltou. Em vez, não. Quer desistir Lucas? Eu não! Tá lá até hoje. (LORENA, 20/09/2016).

Eles vêm ali, a gente pergunta ou a gente vai lá, pergunta eles respondem. É como uma família, mesmo (...). Dos professores ele nunca teve reclamação nenhuma. É que nem eu disse, lá é uma outra família. (LORENA, 20/09/2016).

Nota-se a proximidade com que os pais se referem à CFR, e no quanto os tranquiliza saber que este é um espaço no qual os filhos sentem-se não em uma escola, mas em outro ambiente familiar, em que o convívio entre os colegas assemelha-se ao relacionamento de amigos:

(...) de serem amigos um do outro, principalmente. Conviver com pessoas diferentes no mesmo ambiente. Eu acho que isso que lá proporciona que um colégio normal não oferece. Eles têm que conviver. Não é só ficar porque é obrigado, eles gostam. (MARIA, 20/09/2016).

Eu acho que ali, aquele sistema de comunidade, aquela convivência, eu acho que também ensina as pessoas hoje a compartilharem mais. Nós vivemos num mundo totalmente individualista, onde todo mundo, cada um quer viver pra si e pronto. E a escola familiar eles têm essa partilha, tem essa convivência de comunidade, isso é muito importante. (CARLOS, 19/09/2016).

Embora considerando as inclinações neoliberais e escolanovistas da PA, que privilegia as competências e o aprender a aprender, seu desinteresse quanto à formação política, emancipatória e crítica dos alternantes diante de sua proposta que não contempla esses elementos; e entendendo seus fundamentos metodológicos que priorizam a formação integral, no sentido de aquisição de competências, e o desenvolvimento do meio a partir do trabalho e da experiência, pondo em segundo plano o saber cientificamente elaborado, não desconsideraremos a leitura que alunos e familiares têm sobre a Casa, ao compará-la à uma família.

Essa característica de comunidade faz com que os pais se tranquilizem durante a semana que os filhos se encontram na CFR, pois sabem que estão com pessoas responsáveis e próximas. O contato diário e em período integral, e o pouco número de alunos, bem como as visitas aos domicílios por parte dos monitores e professores, colabora para que seja fortalecido esse espírito de partilha como observou um pai.

Chama a atenção, entretanto, que pais e mães ponham-se ao limiar desta relação. Eles são, em lugar de somos como uma família. Quais são os impeditivos de ajuntar-se a esse comparativo? Os pais demonstram satisfação quanto ao relacionamento de seus filhos na Casa, mas deixam dúvida quanto a intensidade de seu envolvimento neste ambiente, e consequentemente nesta prática.

Também é oportuno observar que a CFR apregoa em seu cotidiano a mútua colaboração e solidária participação de todos nos afazeres do dia a dia, porém, soa desconexa essa interação altruísta diante de uma sociedade desigual, onde projetos de vida, muito embora pensados sob o viés capitalista do aprender a empreender, não podem ser colocados em prática em algumas situações por conta da falta de terra ou da falta de recursos financeiros. Desenvolve nos jovens uma coletividade acrítica, onde se apregoa o tratamento igual para todos, sem questionamentos sobre a sociedade desigual a que vivemos.

A CFR exige – ao menos teoricamente, a elaboração de um Projeto e seu desenvolvimento na prática nas propriedades rurais, entretanto, surgem alguns questionamentos referente a essa possibilidade: há viabilidade em que seja desenvolvido um Projeto de Vida no campo, sem estruturação financeira? Como desenvolver um

Projeto de Vida no campo em terras que não me pertencem? Soergue-se novamente a figura das competências onde se lança o desafio e o jovem regula-se às condições existentes.

Em momento algum os jovens e familiares referiram-se à CFR como um espaço de tomada de consciência e luta contra a sociedade dividida em classes. Sendo assim, entendemos a caracterização da PA como uma prática formativa onde os jovens adequam-se as condições sociais, econômicas e políticas. É a pedagogia do ajuste, e não da mudança. A continuidade do capital, diante de sua incontestabilidade. Para Mészáros (2008, p. 27):

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

“Um Local Seguro”.

Questionados sobre os motivos que fizeram com que permitissem ou decidissem que seus filhos estudassem na CFR, a resposta de alguns familiares incidiu na questão da segurança dos jovens. Abaixo, alguns relatos.

Francisco, morador do campo:

Ela longe da gente, ali eu acho que é mais seguro. Porque se fosse ela estudar lá no colégio, se tocasse de ir de noite, já o ônibus não vai, ela teria que morar lá na cidade, daí já seria tudo mais complicado. E assim ali ela já mora dentro da Casa Familiar (...). Tá certo que se a pessoa for cabeça firme e tudo, não vai acontecer nada de errado, mas só que eu acho que hoje em dia existe muita coisa nos colégios, daí pessoa meio nova talvez acontece alguma coisa, mais questão de droga e coisurada. A gente sempre fala, mas a gente não tá junto. (FRANCISCO, 20/09/2016).

Pedro e Maria, moradores na zona urbana:

A gente sentia que lá é um local seguro pra deixar a nossa filha. (PEDRO, 17/09/2016).

Eu acho que a primeira coisa a segurança das crianças, mesmo. Porque lá no começo eu tinha medo, mas agora não, você fica despreocupado. Num colégio normal você não tem noção do ir, do vir, as companhias (...). Se eu te perguntar assim, quais são os amigos do teu filho. Olha eu acho... acho! Você não tem nem noção direito. E lá não, acaba se tornando não bem igual, mas se torna outra família deles. Porque lá eles acabam conhecendo ele como a gente quase igual na casa, porque você conhece uma pessoa com o convívio, e lá eles acabam conhecendo um ao outro eu acho. (MARIA, 20/09/2016).

Nota-se a tranquilidade dos pais ao terem os filhos convivendo na CFR, por conta de estarem sob a supervisão constante dos monitores e de ser um lugar embora não tão distante da cidade, reservado e tranquilo. Apesar do regime de internato, quase semanalmente os jovens fazem visitas técnicas ou de campo, ou seja, não ficam o tempo todo fechados, mas ainda assim, as famílias sabem que eles não estarão sozinhos e que os professores, monitores e demais funcionárias conhecem cada jovem e suas famílias, sabem com quem e onde moram.

É uma instituição com poucos alunos, o que contribui para essa proximidade e maior interação entre todos e, novamente, citamos a prática das visitas às famílias, como sendo uma atividade primordial para que os pais sintam-se ainda mais confiantes em relação aos cuidados que monitores e professores tem com seus filhos.

Para esses pais, saber com quem seus filhos convivem, quem são seus colegas e/ou amigos, não preocupar-se com a falta de transporte ou mesmo de escola no campo tendo em vista a opção da PA, são fatores decisivos para que os jovens permaneçam na Casa. Outros indicativos foram responsabilidade e organização adquiridas pelos filhos nas atividades diárias da CFR, a seriedade dos profissionais que ali trabalham, a vontade dos filhos de estudar ali, e um fator elementar que trataremos especificamente em seguida: a formação técnica.

“Eles têm Curso Técnico”

Um elemento primordial e recorrente entre os familiares, relacionado aos possíveis diferenciais que a CFR teria para oferecer a seus filhos, foi a oferta do curso técnico. Algumas observações feitas por eles.

Rafaela e Cecília, mães, moradoras no campo:

Lá eles estudam o dia inteiro e além de fazer o segundo grau ele faz um técnico. Então eles têm um aperfeiçoamento a mais. (RAFAELA, 21/09/2016).

Se fosse fazer o médio no colégio é só o médio e daí ali tem esse curso técnico (...). Ali aprende fazer comida, ela ajuda as tias, também (...). E daí o estudo que ia pegar no colégio pega ali. (CECÍLIA, 20/09/2016).

Semelhante aos jovens nota-se que as famílias compreendem o curso técnico como grande diferencial na CFR. A análise das mães, desconsidera que há outras instituições públicas de ensino na cidade que também oferecem cursos técnicos de nível médio – embora não em período integral. Dentre todos os entrevistados, há apenas uma observação sobre os conteúdos do curso não serem necessariamente voltados ao trabalho para o campo.

Entretanto, mesmo diante desta constatação, o familiar demonstra satisfação com a formação recebida na CFR, dando a entender que interessa a esses pais, o filho tornar-se técnico, não importando exatamente em quê. Na sequência, o relato desta mãe sobre o curso que a CFR oferece a seu filho, e sua sugestão referente a ele:

É um conhecimento a mais, das matérias, sai formado em técnico de alimentos, então um pouquinho mais de conhecimento pelo menos, já ajuda pra vida deles. (ALICE, 01/10/2016).

Incluir mais algumas outras matérias pra quem mora na colônia. Pra ter um conhecimento mais ainda aprofundado sobre a agricultura. Seria melhor que saía com um requisito a mais de lá. No meu entender eu acharia assim. (...). Porque às vezes você lida ali quinze, vinte anos, mas você às vezes não tem um conhecimento mais profundo no que você tá lidando, e se tivesse seria melhor. (ALICE, 01/10/2016).

Acrescendo-se ao curso técnico, a segurança e confiabilidade na Casa, tendo em vista a proximidade entre jovens, monitores e professores, por conta do regime de internato, o número reduzido de alunos e atividades como o atendimento personalizado, os familiares demonstram satisfação vendo atendidas as necessidades educativas básicas dos filhos.

Comumente, enquanto os jovens filhos dos pequenos agricultores recebem uma formação propagadora de continuidade das forças desiguais na sociedade, aliada ao trabalho e esforço para adaptarem-se às exigências do mercado a fim de garantir sua sobrevivência, os jovens da classe dominante também dão seguimento a sua condição de hegemonia e poder estudando mais. Muitas vezes, seu ingresso no trabalho é tardio se comparado aos jovens menos favorecidos economicamente e os filhos dos pequenos agricultores, podendo ainda usufruir a seu intento e para seus caprichos os créditos de seu salário.

Essa condição de sobrevivência dos jovens mais pobres e de supremacia dos mais abastados, legitima a condição de adaptabilidade e aceitação da classe proletária, e de hegemonia dos jovens da classe dominante, sendo estes, os próximos chefes daqueles. Uma herança de desigualdade de pai para filhos, como adverte Saneh (2011, p. 264), “os jovens das classes pobres, pressionados desde cedo a enquadrar-se nas regras do jogo mercadológico, escritas e controladas por outra classe para favorecê-la”.

Na sequência, os relatos de dois pais residentes na cidade, a respeito dos possíveis diferenciais da CFR em relação às outras instituições escolares:

A pessoa que faz o ensino médio o que ele aprende lá pra vida? Quase nada. Uma escola técnica que nem a escola familiar eles já te dão uma profissão. Eu acho que todo o ensino médio teria que ser o ensino profissionalizante. Porque a escola convencional eu termino o ensino médio e saio preparado pra que? Pra fazer vestibular? Ainda vou ter

que buscar um outro caminho. Então a escola técnica ela prepara a pessoa pra ter uma profissão e já entrar no mercado de trabalho, e aí vai buscar a formação do terceiro grau. Seria ótimo se todas as escolas fossem técnicas. (CARLOS, 19/09/2016).

Ela faz o curso Técnico em Alimentos e faz o ensino médio. E aí então ela faz um aprendizado (...), por exemplo, os estágios (...). Elas fizeram estágio lá no Strapasson, outros alunos fizeram estágio do curso lá no HE (...). Então ela faz uma experiência. Porque tem alunos lá da Casa que foram fazer estágio na HE e depois que se formaram foram trabalhar na HE. (PEDRO, 17/09/2016).

Para estes pais, o importante na CFR também é o curso técnico por possibilitar maiores oportunidades de que seus filhos entrem para o mercado de trabalho. Carlos entende que todas as instituições de ensino de nível médio deveriam ofertar cursos técnicos, pois, segundo ele, já que as escolas convencionais não preparam para quase nada, que sejam formados para uma profissão.

Nesse sentido, relembremos Saviani (2007) em sua discussão sobre educação e trabalho, que juntos compunham e constituíam-se enquanto vida, passando, contudo, após seu afastamento a preparar para a vida, compartimentando esses dois elementos, que em lugar de percorrer todo o tempo os caminhos que o trabalhador e aluno fazem, passa a determinar a esse mesmo aluno – trabalhador, onde deve aprender, o que aprender e em que utilizar o que apreendeu. Da vida, para o mercado de trabalho, onde os jovens saem devidamente ensinados para determinada função em designado campo de atuação, atendendo a necessidades momentâneas do capital, conservando as estruturas de poder. Deste modo:

Os jovens das classes altas, amparados pela mistificação do mérito e da competição reproduzem a retórica da propaganda capitalista de que só não se “dá bem” quem não se prepara (...). Confortavelmente instalados no papel superior da hierarquia social – supostamente pelos méritos próprios, conforme atestam as principais revistas dedicadas ao mundo do trabalho executivo. (SANEH, 2011, p. 269).

Aos jovens é designada, portanto, a incumbência de gerir ou a tarefa de cumprir, dependendo de sua condição social e econômica. No caso das famílias participantes desta pesquisa, sua conjuntura de pequenos produtores rurais determina as suas condições produtivas, e a formação técnica obtida por seus filhos na CFR direciona sua condição de capacitar-se e flexibilizar-se tornando comum e fazendo parecer sincera a ideologia de que todos têm chances iguais.

No entanto, conforme profere Saneh (2011, p. 256) “estar no **topo** é muito mais fácil para quem **nasce** no topo”, mas essa verdade é velada diante do que Saneh (2011) chama de mitologias ideologicamente cultivadas, onde a sorte é lançada, a educação é

oferecida, as vagas de emprego existem, sem que seja considerada que tipo de educação é essa, se há vagas para todos, se há coerência social nessa divisão entre os que possuem muito, os que possuem pouco e os que nada têm.

O relato de Maria sobre a continuidade dos estudos do filho, ilustra essa condição de igualdade de direitos, que na, verdade, reflete o que Kuenzer (2007) denomina como inclusão excludente:

É um sonho dele. Primeiro da gente, também, mas é um sonho dele, ele gosta de estudar, é ser alguém, também que a gente não pôde ser, é o futuro dele (...). Foi feita a inscrição do ENEM, matriculei ele num cursinho que ele tá fazendo a noite, e pelo menos o que ele fala também, que ele pretende continuar estudando sim. Ele tem essa vontade de continuar estudando e quer ir trabalhar ano que vem. Trabalhar e estudar. (MARIA, 20/09/2016).

Mesmo os jovens, incorporam esse conceito de que instruir-se é necessário para aumentar as chances de ser alguém. O filho de Maria pretende continuar estudando, buscando qualificação para adquirir mais competências para competir. Também pretende ingressar no mercado de trabalho, o que ilustra a discussão de Sanesh (2011) de que enquanto o filho da classe proletariada recebe um ensino conforme o interesse do capital, o filho dos grandes proprietários prepara-se para gerenciar e manter a ordem vigente.

Para Maria, o filho deve continuar estudando para ser alguém que ela não pôde ser. Mas o que ela não pôde tornar-se que ele virá a ser, sem que se rompa a lógica proeminente? Força produtiva com maior remuneração, mas ainda assim, capital humano.

As constatações referentes à formação oferecida aos jovens da CFR, constituem o que Kuenzer (1989) denomina de profissionalismo estreito e academicismo rançoso. A autora discute sobre a educação de nível médio disponível aos jovens menos favorecidos socialmente e economicamente, salienta sobre a necessidade de mudanças e ressalta:

As soluções até agora implementadas, as quais, ou têm como eixo a educação geral ou, na tentativa de se articular com o trabalho, apenas reproduzem a estratégia fabril – a pedagogia da fábrica – que se caracteriza pela distribuição desigual de um saber fragmentado e parcial, limitado à transmissão de modos de fazer, sem a correspondente apropriação dos princípios teóricos e metodológicos que lhes dão suporte. (KUENZER, 1989, p. 22).

O Ensino Médio da maneira como é estabelecido, mostra-se ineficaz aos filhos dos proletariados, porque vai mantê-los igualmente proletariados a serviço de filhos que abonados já têm como ponto de partida o topo. Neste sentido, há de se compreender o

questionamento de Carlos quando pergunta “A pessoa que faz o Ensino Médio o que ele aprende lá pra vida? Quase nada!”. Entretanto, estendemos essa indagação sobre o que aprende o jovem que frequenta os cursos técnicos, especificamente o curso técnico oferecido na CFR.

A desconfiança de Carlos é coerente, entretanto, a dimensão de sua dúvida é equivocada quando percebe como solução, a permanência e extensão de uma educação para os filhos dos trabalhadores que aparentemente os afasta de um contexto de desigualdade os conduzindo, no entanto, à verdade enganadora de uma prática condicionada ao direito de uma igualdade onde existem vários pontos de partida, e apenas uma ordem de largada.

Prosseguiremos com Kuenzer (1989), que em sua discussão contextualiza o que Gramsci (2000) define como formação dualista e de classes, separadora do saber e do fazer. Vejamos:

As exigências da divisão social e técnica do trabalho (...) determinam a existência de diversos ensinos de 2º grau, que distribuirão o saber de forma diferenciada, segundo as necessidades de instrumentalizar os alunos para ocupar distintas funções na hierarquia do trabalhador coletivo. Vista desta forma, a diversidade na oferta do ensino de 2º grau, concretizada na dualidade estrutural, expressa o velho princípio educativo humanista tradicional, que previa a necessidade de formar dirigentes e trabalhadores em escolas com objetivos distintos (...). Aos trabalhadores deve-se assegurar a posse dos mecanismos operacionais, o saber prático, parcial e fragmentado, e não a posse do saber científico e técnico contemporâneo, socialmente produzido. (KUENZER, 1989, p. 23).

Diante do exposto, evidencia-se o domínio de um grupo sobre o outro, e da estreiteza em que se traduz a formação determinada aos jovens que se tornarão sabedores ou fazedores de acordo com o meio onde vivem. Dessa maneira, ao contrário do que pensam grande parte dos jovens da CFR, e de suas respectivas famílias, o ensino técnico tal como é oferecido, não é suficiente ou mesmo coerente.

Kuenzer (1989, p. 22), conclui que a formação para os jovens que ingressam no Ensino Médio deve permitir “ao aluno trabalhador a apropriação do saber científico-tecnológico e histórico-crítico, de modo a participar do processo produtivo e da vida social política”. Novamente nos lembrando de Gramsci (2000) e sua defesa por uma escola desinteressada, em que todos tivessem condições de exercer funções de líderes com capacidade para governar.

Para que isso se torne possível, não será uma formação imediatista e esvaziada de conteúdo que permitirá aos jovens a tomada de consciência. Saneh (2011, p. 268), chama a atenção sobre isso ao expor que a constante busca pelo novo e o

desconhecimento do passado, acabam por confirmar e preservar a situação histórica de opressão, fazendo da própria juventude oprimida e dos jovens opressores “potências conservadoras”. Para que este quadro seja revertido, serão necessárias não reformas, mas rupturas, não ajustes, mas mudanças completas quanto às concepções ideológicas que compõe a formação técnica.

Para Kuenzer (1989), a formação do jovem passará de técnica a politécnica quando o ensino oportunizar não apenas seu entendimento e execução de atividades instrumentais, mas juntamente com isso, proporcionar o conhecimento sobre as diversas formas de linguagens existentes, situando o seu trabalho e a ele próprio nas relações sociais das quais faz parte, “superando o academicismo clássico e o profissionalismo estreito”. (KUENZER, 1989, p. 24).

Outrossim, Saviani se debruça sobre a condição fragmentadora e separadora dos cursos técnicos, estabelecendo a necessidade da substituição desses, para a formação politécnica, que deverá tornar-se em:

Progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade. Sobre a base da relação explícita entre trabalho e educação desenvolve-se, portanto, uma escola média de formação geral. Nesse sentido, trata-se de uma escola de tipo “desinteressado” como propugnava Gramsci (...). É assim que ele entendia a escola ativa, e não na forma como essa expressão aparecia no movimento da Escola Nova, isto é, a escola única diferenciada preconizada pela burguesia. (SAVIANI, 2007, p. 161).

A hibridez da PA repercute em sua inclinação ao escolanovismo com suas características de escola única favorável aos interesses burgueses. Semelhante enfoque, encontramos no estudo recente sobre as CFRs e a continuidade do processo formativo dos alunos egressos, de Sinhoratti (2015), que realiza pesquisa sobre três CFRs situadas no Sudoeste paranaense. Em seu processo de análise, a autora afirma que a CFR e a PA buscam oportunizar meios para que os jovens insiram-se na lógica competitiva de mercado do capitalismo, não sendo, deste modo, “uma proposta emancipatória e revolucionária”. (SINHORATTI, 2016, p. 116).

Portanto, é demagogia confiar na completa transformação de um curso técnico para um curso politécnico, oferecido por uma pedagogia que notoriamente não possui como prioridade ou mesmo intenção o findar das classes, sustentando com isso a duplicidade estrutural projetada em sua formação dualista, por conta justamente de manter-se conservadora de um sistema injusto.

No entanto, conforme nos mostra Kuenzer (1989, p. 23), é fundamental:

Iniciar o processo que culminará nessa superação, para o quê um passo importante será assegurar a todos o acesso a um saber que até agora foi apropriado por uma minoria, a qual, não por coincidência, não é a classe trabalhadora.

Sobre proporcionar um saber unitário de cultura geral e técnica sem, contudo, voltar-se para uma formação profissional específica, viabilizando a possibilidade de que seja organizada uma formação com essa intenção desinteressada, o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, conclui que:

As características atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação da politecnia ou educação tecnológica em seu sentido pleno, uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando complementar o rendimento familiar ou mesmo a auto-sustentação muito antes dos 18 anos de idade. Assim, a tentativa de implementar a politecnia de forma universal e unitária não encontraria uma base material concreta de sustentação na sociedade brasileira atual, uma vez que esses jovens não podem “se dar ao luxo” de esperar até os 20 anos ou mais para iniciar a trabalhar. (BRASIL, 2007, p. 23-24).

Sobre esta declaração, temos a história de Alice, moradora no campo, que durante nossa entrevista nos contou que o filho passou a semana toda trabalhando na cidade, justificando da seguinte maneira:

Por causa das condições mesmo, porque às vezes a gente não consegue suprir... dar uma coisa a mais que eles precisam, e foi o caso dele precisar ter que ter saído. (ALICE, 01/10/2016).

Também nos faz retornar ao depoimento de Maria que, assim como tantas outras mães, observam seus filhos ingressando no mercado de trabalho logo após o término do Ensino Médio, ou mesmo antes disso. Orgulhosa da vontade do filho, Maria nos conta animada:

Ele tem essa vontade de continuar estudando e quer ir trabalhar ano que vem. Trabalhar e estudar pra ajudar em casa. Porque o outro mais velho é assim (...). Então eles são assim “mãe eu não vejo a hora de pegar e também te ajudar”, ele fala “não é justo só ele dar”. (MARIA, 20/09/2016).

E em seu relato, continua dizendo sobre a opção dos dois filhos mais velhos por trabalhar e não continuar estudando, e da vontade do filho, atualmente estudante na CFR, e da filha mais nova, em darem sequência aos estudos. A mãe ainda explica que se não for possível que os dois façam um curso de nível superior, o irmão abre mão de sua vontade para ajudar a irmã mais nova a continuar sua formação:

Ele pensa assim, que se tocar de optar entre os dois ele quer ajudar ela fazer uma faculdade. (MARIA, 20/09/2016).

A família de Maria retrata o cenário de milhares de outras famílias brasileiras, onde, do mesmo modo que jovens saem do campo para estudar e/ou trabalhar, jovens da cidade permanecem na zona urbana ou migram para outras cidades na intenção de trabalho e/ou estudo.

Diante desta breve exposição, rematada com o exemplo dessa família, ir ou ficar, estudar ou não estudar, o trabalhar ou não trabalhar, deixa de ser em regra uma opção, e passa a ser, quando for possível. Pois ao contrário do que desejam tornar como verdade absoluta, não são decisões que dependem necessariamente do interesse e vontade do jovem, a ele muitas vezes o que resta é adequar-se seguindo os preceitos neoliberais, adaptando-se conforme as chances que surgirem.

Considerando as relações sociais, econômicas e culturais do meio rural, perceberemos alguns fatores que podem desencadear a saída dos jovens do campo. Alguns desses elementos podem ser externos, como as mudanças no setor de produção agrícola que ao longo do tempo modificaram a metodologia do trabalho rural, resultando no avanço das monoculturas em virtude dos latifúndios, a dificuldade no acesso às escolas e a insuficiência ou falta de garantia na continuidade dos estudos (ZAGO, 2016).

Como fatores internos, podemos citar as condições financeiras instáveis dos pequenos agricultores, a incerteza do futuro quanto à divisão das poucas terras entre os filhos, e as relações familiares marcadas pela hierarquização na figura paterna, e na não participação direta por parte das jovens, na organização e gestão da propriedade (FERREIRA; ALVES, 2009).

Deste modo, entendemos que a lógica da hegemonia territorial e produtiva do campo, bem como, as relações de desigualdade estabelecidas entre grandes proprietários de terras e pequenos agricultores, as relações sociais intrínsecas nas famílias permeadas pela distinção mediante a diferenciação na separação e organização do trabalho entre filhos e filhas, a supremacia patriarcal nas tomadas de decisões na propriedade, a falta de oportunidade de estudos, saúde, e lazer, entre outros, são elementos influenciadores para a saída dos jovens do campo.

Em análise às entrevistas feitas com os jovens da terceira série do curso de Técnico em Alimentos e seus familiares – no caso pai e mãe, constatamos que os motivos decisivos sobre a permanência ou não dos jovens no campo são a continuação dos estudos e as condições financeiras da família, o que inclui a posse e quantidade de terras. Dos oito alternantes, sujeitos desta pesquisa, os quatro que residem na zona urbana não têm terras no interior e entre os quatro jovens do campo, duas famílias não

são proprietárias de terras e, as outras duas possuem glebas inferiores a 13 alqueires ou 35 hectares.

Percebeu-se a naturalidade da aceitação por parte dos pais, quanto à desigualdade de condições e ao mesmo tempo a responsabilização – ainda que involuntária – colocada aos jovens de estudar para ser alguém, de estudar para não ficar no campo, de estudar para sofrer menos. Em seguida, algumas respostas dos familiares ao serem questionados sobre a continuidade ou não dos estudos dos alternantes, o que culminou diretamente sobre a possibilidade de sua permanência ou não, no campo.

Rafaela, moradora no campo:

A gente queria que ele fizesse uma faculdade, mas como ele não quer (...). Porque a gente não é proprietário, a gente é funcionário, também. Então ele vai ser sempre... quem sabe se ele fizesse uma faculdade teria outras oportunidades. Ele disse que quer fazer um curso de técnico de mecânica, coisa assim. Ele disse que não quer trabalhar fechado. Eu dei ideia pra ele trabalhar na AGROGEN, coisa assim. Como ele tem o técnico em alimentos é fácil. (RAFAELA, 21/09/2016).

Rafaela gostaria que o filho continuasse os estudos e que futuramente não permanecesse no campo, em função de que ela e o marido são funcionários e não possuem terras. Para ela, é preferível que o jovem more e trabalhe na cidade a permanecer e trabalhar no campo na mesma situação dos pais. Aparentemente, o fato do filho continuar estudando, seria uma maneira de verem as suas chances acrescidas de encontrar uma ocupação melhor que a deles.

Semelhante à família de Rafaela, Alice que reside no meio rural e também não possui propriedade, deseja que o filho siga com os estudos, encontre um trabalho e more na cidade:

Com certeza morar na cidade, daí estudar, porque que nem no interior até pra sair é tudo mais difícil. E tando lá na cidade, pegando um emprego pra ir se mantendo acho que é mais fácil, com a ajuda da gente, também pra ele ir dando os primeiros passos na vida dele (...). Eu incentivo pra que ele continue estudando. Pela propriedade não ser nossa a gente também às vezes não pode dar um passo a mais. Continuar estudando, que ele decida o que ele quer, se formar em alguma coisa. Meu sonho é ver ele fazer uma faculdade. (ALICE, 01/10/2016).

Francisco, morador do campo:

Eu por mim acho que ela tem que estudar. Até falei pra ela já várias vezes, não tenho condição de dar um estudo que nem uma faculdade, uma coisa assim, que ela vai até numas alturas ali que ela pode daí a hora que arrumar um emprego a gente pode até ajudar. Então eu acho importante porque nós não tivemos a oportunidade de estudar. Que a nossa época tinha a escolinha aqui no interior estudava a quarta série, quando ia pra quinta série já não tinha mais estudo aqui, daí tinha que

ir pra cidade, e não tinha condição de ir (...). Na verdade se eu tivesse continuado os estudos naquela época hoje eu não tava aqui na roça, porque daí é claro que um emprego lá na cidade com estudo a gente vai sofrer menos. Que aqui já é mais sofrido. Então eu sempre digo assim pra minha filha que, estudar enquanto tem oportunidade, que nós não tivemos. (FRANCISCO, 20/09/2016).

Mesmo a família de Francisco possuindo terras, os pais desejam que sua filha não permaneça no campo. Entendemos que um dos motivos que Francisco espera que a jovem continue estudando, possa ser por conta de que ele mesmo não pôde estudar além do quinto ano ⁷⁴do Ensino Fundamental, e em determinados momentos de sua vida pode ter sentido a falta da continuidade da formação que não pode receber, como no exemplo a seguir:

Quando ela ia na aula mesmo, lá no colégio, ela chegava e perguntava pra gente e queria que a gente ensinasse (...). Mas na época que eu estudava nunca vi aquilo, era tudo diferente. E daí ela embrabava e chorava porque não podia fazer. Eu dizia pra ela, ó filha se você não sabe fazer o pai também não sabe, a mãe também não entende, nós estudamos numa época que eu nunca vi disso aqui (...). Mas olhe, quantas brigas ela fazia, e chorava e chorava, até a gente ficava incomodado com aquilo. (FRANCISCO, 20/09/2016).

A possibilidade na continuidade dos estudos é uma maneira de oferecer à filha algo que ele não teve, mas gostaria. E coloca à probabilidade de a filha estudar e trabalhar, para ajudar com as despesas de um curso superior. Francisco nos conta que se tivesse continuado seus estudos provavelmente teria saído do campo. Vamos expor dois excertos de sua entrevista, para tentarmos compreender os motivos. Sua resposta sobre a subsistência da família:

Mais é o leite, porque a agricultura sobra pouco. A gente usa digamos assim, o dinheiro do leite, porque vem todo mês, pra pagar os insumos e daí a gente sobra o soja lá, mas se fosse vender o soja pra pagar as despesas do soja, sobra bem pouquinho. (FRANCISCO, 20/09/2016).

Quanto à produção na propriedade:

Cada um investe do jeito que pode (...). Que nem as nossas terras aqui é fraco em fósforo. E o fósforo é que segura a carga do soja. Daí teria que corrigir a parte em fósforo, mas isso aí tem gente aqui que já tem condição, já colheu até duzentos sacos por alqueire de soja (...). Mas investir tanto, daí o sol às vezes judia da planta... (FRANCISCO, 20/09/2016).

Francisco ilustra o que muitas outras famílias de pequenos agricultores vivenciam ano após ano no meio rural: as dificuldades financeiras para subsidiar as plantações, a falta de recursos para investir na terra melhorando sua produção, e a

⁷⁴ No passado, chamada de quarta série do Ensino Primário.

dependência também, das condições climáticas. A vida no campo, apresentada na experiência de Francisco, demonstra que não há romantismo no meio rural, o campo não se encontra em um invólucro que o protege da desigualdade e falta de condições.

O que há são lutas, dificuldades, sofrimento e trabalho. E mesmo sabendo que na cidade isso também acontece, talvez pela falta da experiência de morar nela, a maior parte dos pais moradores no campo, desejam que seus filhos migrem para lá, acreditando, talvez, que as consternações urbanas sejam menores que o sofrimento rural, o que também não deixa de ser uma romantização.

Para melhor ilustrarmos a recorrente falta de incentivos para a agricultura familiar, e a falta de recursos para investimentos na propriedade rural, comentada por Francisco, recorreremos ao estudo de Cover e Cerioli (2015), que analisando o Plano Safra⁷⁵ referente ao interstício 2012 a 2013, constataram que os recursos destinados a agricultura empresarial são bem maiores que os destinados a agricultura familiar.

Para a agricultura familiar, considerando um volume de terras de até 100 hectares, em média, são disponibilizados quatro mil reais por propriedade, enquanto que para o agronegócio, estabelecimentos acima de 100 hectares, são destinados 158 mil reais por propriedade.

Feito esses levantamentos, os autores realizaram um exercício hipotético sobre o Plano Safra de 2012 a 2013, e dividiram esses recursos despendidos a cada setor da agricultura. O resultado foi de que se aplicam por ano, aproximadamente 27 mil reais para cada pessoa que se encontra no agronegócio, em contrapartida, para cada sujeito que faz parte da agricultura familiar, o dispêndio anual é cerca de 700 reais.

A partir desses dados, concluem que a lucratividade do agronegócio em grande parte financiada com o dinheiro público, na maioria das vezes não tem um impacto social positivo, pois além de geralmente esse lucro não ser revestido em bens sociais, há por vezes, a exploração da mão de obra dos pequenos agricultores, que se torna mais barata, por conta de questões como encargos trabalhistas.

Por fim, temos o depoimento de Lorena, sobre o futuro próximo do filho:

Acho que ele tá com vontade de ir no colégio agrícola, Beltrão. Mas daí é vontade dele. Mas é mais assim voltado pro campo, mesmo. Vontade de ir pra cidade ele nunca se manifestou. (LORENA, 20/09/2016).

⁷⁵ Pacotes de programas destinados para a agricultura brasileira.

No caso de Lorena, não há indicativos de que desejem que o filho saia do campo. Também não há referências de que delineiem seu futuro, ao que parece, essa será uma decisão exclusiva dele.

Feitas estas observações, constatamos que se depender da vontade dos familiares dos jovens residentes no campo, três deles deverão migrar para a zona urbana a fim de continuar seus estudos e arrumar um trabalho. Já um deles ficará livre para escolher permanecer ou não na propriedade da família.

Já para os dois⁷⁶ pais e a mãe residentes na zona urbana, é unânime que os filhos continuem na cidade, estudem, e encontrem emprego. Os três moraram no campo até a adolescência e dentre eles um pretende retornar depois de se aposentar no trabalho, outra disse que não, pois faz muito tempo que está na cidade e não tem lugar para ela no meio rural, quanto ao terceiro, demonstrou que gostaria de ter uma propriedade no campo para que seus filhos pudessem trabalhar, mas sua tentativa não foi bem sucedida, como veremos no relato a seguir:

Eu tinha uma propriedade no interior e que nós moramos um tempo lá (...). Nós tínhamos dois alqueires e meio bem próximo da Casa Familiar que eu havia comprado (...), só que pela nossa falta de experiência começamos a comprar vacas de leite. Paguei muito caro pelas vacas, fiz consignados e acabei me endividando e eu tive que vender a propriedade. Eu passo na frente da propriedade hoje e tenho vontade de chorar, me arrependo mil vezes (...) Foi uma falta de opção. Foi um momento de dificuldade (...). Eu tinha muitos consignados, comprei vacas caras, porque eu comprei só a propriedade limpa, eu fiz casa, fiz galpão, investimos em cercas, colocamos água, luz, todas essas coisas. E eu acabei ficando endividado quando saí do meu emprego. Tive que ser obrigado a vender a propriedade. Ali era o sonho de que meus filhos fossem desenvolver alguma coisa. Mas infelizmente acabei perdendo a casa e a propriedade. (CARLOS, 19/09/2016).

O depoimento de Carlos demonstra a dinâmica inversa comentada neste capítulo ainda no item 3.1.2, em que as pessoas decidem sair da cidade, seguindo, ou como neste caso, retornando ao campo. Entretanto, por condições por ele expostas, seu regresso culminou em nova partida. Neste caso específico e, certamente em tantos outros, não foi uma escolha ficar ou partir, Carlos nos diz ressentido, que foi uma falta de opção.

Quanto aos jovens moradores na cidade questionados em relação a sua permanência na cidade ou migração para o campo observaremos trechos de seus relatos:

Se eu pudesse eu moraria no interior, mas pelo fato de fazer faculdade, da família tá aqui, então acho que vou ter que permanecer na cidade. (DÉBORA, 07/04/2016).

⁷⁶ A pesquisa envolveu quatro jovens da zona urbana, no entanto três famílias foram entrevistadas por conta de que dois desses jovens são irmãos.

Eu gostaria de morar no interior, eu prefiro. Pra que a gente possa fazer o que eu aprendi aqui, aplicar na propriedade. Eu pretendo fazer faculdade e morar no interior. (ROBERTO, 19/09/2016).

Os jovens Débora e Roberto demonstram vontade em morar no interior, entretanto, a jovem em razão da faculdade e da família estar na cidade diz que irá permanecer na zona urbana. Já Roberto, também pretende fazer faculdade, mas morar no interior. Dos alternantes moradores na cidade, ele foi o único que se manteve firme em seu projeto de migrar da cidade para o campo apesar das dificuldades. Já Guilherme por ter tido uma experiência não tão boa prefere ficar na zona urbana, e João demonstra apreço pelo campo, mas pela falta de condições e incentivo já descartou essa hipótese.

Ao serem questionados se pretendem continuar na cidade, as respostas de João e Guilherme:

Sim. Porque eu queria trabalhar, imagine ter a propriedade (...). Mas só que daí não tem subsídio, não tem incentivo. (...) Eles reclamam do êxodo rural (...), mas como que eles querem parar com o êxodo rural se eles não têm uma escola? (JOÃO, 19/09/2016).

Até eu gosto do interior, mas só que pelo que a gente morou não deu certo. Não sei se faltava estrutura pra nós, eu acho melhor ficar na cidade. Eu prefiro. (GUILHERME, 18/04/2016).

Quanto aos jovens do campo, veremos, na sequência, excertos de suas respostas em relação ao mesmo questionamento:

Eu pretendo, até porque eu gosto muito do campo. E também eu não sei se em uma faculdade eu me dou bem, porque eu não gosto muito de estudar. Eu gosto lá do campo, uma vida bem tranquila, bem sossegada. (HELENA, 18/04/2016).

Sim. Ah, porque eu acho que eu não gostaria de morar na cidade. (LUCAS, 19/09/2016).

Pretendo. Por gostar, na verdade. Nunca gostei da cidade, nunca me vi trabalhando na cidade. Sempre gostei do campo, me criei no campo e pretendo ficar. (HENRIQUE, 19/09/2016).

Eu pretendia ficar no interior, mas não sei como que vai ser. Porque nós moramos num terreno lá e dali não tem muita possibilidade da gente desenvolver os trabalhos da família. Se fosse nosso mesmo a gente poderia investir bem mais e que ali era garantido que era da gente, daí assim fica difícil.

Então daí você pensa...⁷⁷

Em me formar em alguma coisa. Fazer uma faculdade. Eu vou ter que sair do interior pra ir pra cidade (...). Se fosse nosso mesmo eu ficaria no interior, ia dar continuidade, ajudar meu pai, minha mãe. (LEONARDO, 03/10/2016).

⁷⁷ Questionamento da autora.

Contrariamente à maioria entre os pais que gostariam de ver seus filhos indo para a cidade, os jovens moradores do campo, formandos do curso Técnico em Alimentos na CFR, em sua maior parte responderam sobre a vontade em continuar morando e trabalhando no meio rural.

Débora por se agradar da vida menos agitada do campo e por não gostar muito de estudar, Lucas por acreditar que não se acostumaria a viver na cidade e, Henrique por não gostar da cidade. Já Samuel explica que gostaria de continuar no campo, mas por conta de não serem donos da propriedade, tem incerteza quanto ao futuro, entretanto, evidencia ao ser novamente questionado que provavelmente terá de sair do campo para prosseguir seus estudos.

Aparentemente não se trata de uma escolha em primeiro plano, mas o que resta diante da situação econômica e financeira da família. O jovem tem três irmãos, seria possível que todos se mantivessem na propriedade cuja renda é inferior a dois salários mínimos⁷⁸, depois de adultos?

A preferência de grande parte desses jovens por escolherem continuar no campo, não é necessariamente um indicativo de que estão satisfeitos com sua atual condição, e em caso de insatisfação podem, talvez, ter a pretensão em melhorar sua qualidade de vida sem sair do lugar onde estão. Apesar de serem todos filhos de pequenos agricultores ou mesmo empregados do campo, como o caso da família de Henrique, esses jovens não pretendem mudar-se para a cidade.

Não imaginamos qual seja ou qual tenha sido a escolha feita pelos doze jovens que compunham essa turma de alunos, mas que saíram da Casa ao longo desses quase três anos, também não sabemos quantos deles eram moradores do meio rural. Entretanto, o que se evidencia é que a maioria dos jovens do campo atualmente matriculados e frequentando a terceira série na CFR, pretende permanecer morando onde está, e que talvez isso tenha sido um fator motivador para que concluíssem o curso oferecido pela Casa, mesmo não sendo diretamente voltado às necessidades específicas do campo.

É conivente ressaltar ainda, que este é o desejo da maioria dos jovens moradores do campo, e de um jovem que atualmente vive na cidade, mas esta não é uma decisão que dependerá apenas deles. Conforme disposto anteriormente, trata-se de uma escolha que, em muitos casos, independe da vontade que se têm, fatores externos exercem influência sobre o destino desses sujeitos, como a situação de Carlos que não optou por vender sua pequena propriedade, de Francisco que não pode prosseguir seus estudos, ou

⁷⁸ Informação extraída do questionário objetivo respondido pelos alternantes.

mesmo de Leonardo que apesar de desejar ficar no campo, reconhece que as condições de vida familiares, não são favoráveis para que isso aconteça.

Para Molina (2015, p. 15):

Ficar ou sair não é simplesmente uma escolha a bel-prazer dos jovens, mas uma difícil decisão permeada por condicionantes estruturais sobre as quais os jovens individualmente não conseguem incidir no sentido de superá-las.

Há sobre os jovens, grande expectativa em relação ao seu futuro, pois a sua saída ou permanência incidirá diretamente no futuro também do campo. No entanto, não se pode desconsiderar que os fatores que provocam por uma alternativa ou outra, antecedem a tomada de decisão por parte deles.

A tendência é colocar nos jovens a responsabilidade pela diminuição e envelhecimento da população camponesa, como se sobre eles recaísse apenas a tomada de decisão: permanecer ou ficar, desconsiderando os fatores externos e internos já mencionados. Pertinente a isso, Cover e Cerioli (2015, p. 65) apontam:

A saída dos jovens do campo está relacionada à falta de acesso à educação, a terra e à geração de renda que permita a reprodução das atuais e novas famílias camponesas. Nesse contexto, também, pensar políticas que contribuam com a autonomia dos jovens e das mulheres no campo é fundamental (...).

Não podemos ignorar a negligência de políticas públicas que contribuam com a agricultura familiar,⁷⁹ refletindo em investimentos do Estado ao agronegócio com recursos públicos, cuja rentabilidade não é revestida socialmente. Também, a falta ou precarização das escolas do campo que por vezes impossibilitam a continuidade dos estudos desses jovens, levando-os a ausentar-se de sua comunidade, ou abrirem mão de algo que lhes é de direito.

De acordo com Molina (2015), a superação dessa situação de nulidade do Estado e exploração do agronegócio, só será transposta mediante a organização coletiva, disposta a exigir das esferas governamentais políticas públicas benéficas para o campo, atendendo as necessidades específicas dos jovens, favorecendo com isso sua permanência no campo.

Portanto, compreendemos que não se trata de ficar no campo por amá-lo ou deixar o campo por desgostá-lo. São situações políticas, econômicas, sociais e estruturais que determinarão se estes três filhos de trabalhadores do campo, realmente

⁷⁹ Unidades de produção familiar inseridas numa lógica de mercado capitalista, orientando sua produção familiar para o mercado, se especializando em alguma área agrícola ou de pecuária. (COVER; CERIOLI. 2015, p. 56).

permanecerão no meio rural, se o jovem do campo que acredita mudar-se para o meio urbano realmente sairá e, se o alternante que mora na zona urbana realizará sua vontade de migrar para o campo.

Consideramos oportuno salientar, que não creditamos e/ou colaboramos com concepções e metodologias que visam fixar a juventude do campo, no campo. Compreendemos que esta é uma decisão que cabe aos jovens no que se refere a permanecer ou não, no meio rural. Incomoda-nos, entretanto, o fato de muitas vezes estes jovens terem seu direito de escolha negado, diante da conjuntura política, social e econômica vivenciadas, gerando um quadro de adaptabilidade dessa juventude diante da realidade apresentada.

Não podendo, em alguns casos, ter garantidas as condições ideais para sua moradia, estudo e trabalho, acabando por saírem do campo em busca de outras possibilidades que possam vir a suprir essas necessidades, não sendo, nestes casos uma livre escolha, mas uma adequação frente às necessidades e dificuldades experimentadas cotidianamente, junto com sua família.

3.2 Avanços, Limites e Desafios da Casa Familiar Rural

Não poderíamos discorrer sobre os possíveis avanços, limites e/ou desafios da CFR de Coronel Vivida sem considerarmos concomitantemente à PA, anunciada enquanto cerne de sua recorrente prática. Portanto, as imputações aqui designadas à CFR, recairão respectivamente sobre a PA, tendo em vista que observamos o caráter indissociável de uma e outra.

Iniciamos o percurso pela compreensão da Alternância e suas implicações na CFR, ainda no capítulo II deste trabalho, percorrendo atentamente os caminhos discutidos por estudiosos e teóricos que meticulosamente pretenderam compreender a PA, como Ribeiro (2013). Buscamos contribuições em clássicos como Gramsci (2000) e teóricos como Saviani (2007; 2012), Kuenzer (1989) e Molina (2015) a fim de encontrarmos respaldo para nossas constatações, e mesmo em autores precursores desta prática como Gimonet (2007), na intenção de compreender os meandres da proposta.

Da mesma forma, os jovens e seus familiares contribuíram de maneira significativa e contundente, para que pudéssemos constituir elementos necessários e imprescindíveis para nosso estudo e análise, podendo, por fim, nos aproximarmos das respostas para algumas das questões a que nos cercamos quando no planejamento e

elaboração do projeto de pesquisa que incidiu neste trabalho, além de outras percepções que surgiram durante este período de constantes buscas e desafios.

Tratando especificamente dos alternantes e familiares – sujeitos desta pesquisa, diversos elementos despertaram nossa atenção e interesse, grande parte já proferida durante este trabalho. Todavia, a partir de agora tentaremos o exercício de sintetizar essas constatações, externando concisamente e, por fim, o resultado de nossas reflexões.

Apuramos que há um grande contingente de alternantes na CFR não residentes no campo. Dos 40 jovens estudantes neste ano de 2016, 22 moram no meio rural e 18 na cidade. Especificamente os alunos da terceira série contam com 05 jovens residindo no campo e 06 na zona urbana. Para o desenvolvimento deste estudo, dentre esses onze alternantes, ouvimos 04 alunos que vivem no campo, e 04 alunos residentes na cidade.

Dentre esses oito jovens, observamos a ínfima ou quase irrisória junção da prática à teoria. Não há por parte dos monitores e professores um trabalho desenvolvido no sentido de aglutinar essas duas etapas do aprendizado de modo a articulá-las concomitantemente, fazendo-as parte de um processo contínuo, interligado e ininterrupto. “O que aprende aqui você pode aplicar em casa, a semana que tá em casa. Se o aluno tiver interesse ele aplica lá”. (HENRIQUE, 19/09/2016). Henrique, jovem morador do campo evidencia em seu relato que *se o aluno quiser ele aplica*⁸⁰ o que aprende na CFR.

“Aquilo que às vezes eu aprendo aqui, eu levo lá e passo pro meu pai pra melhorar o nosso serviço lá”. (LEONARDO, 03/10/2016).

Além do movimento contrário indesejado pela PA de submeter o exercício da prática após o desenvolvimento da teoria, desconsiderando fatores como a experiência, observações e proposições dos jovens, há a precipitação do que seria esta prática, talvez entendida como uma atividade solitária, sem o acompanhamento de monitores e participação dos pais.

Algo semelhante a preencher um relatório, só que com instrumentos de trabalho específicos da lavoura: um seguimento prático de como fazer algo que já foi discutido em classe, não condizendo com a proposta da PA, na qual a experiência antecede a prática, necessitando ser explorada, confrontada e discutida. Experiência que deve partir das vivências e observações do jovem alternante nesta sua contínua transição de espaços.

Outro fator que chama atenção é o desenvolvimento dos Planos de Estudo e posteriormente do Projeto de Vida. Quanto aos primeiros, são temas pré-determinados,

⁸⁰ Grifos nossos.

explorados teoricamente, primeiro de maneira expositiva, normalmente culminando em visitas de campo ou palestras e o segundo é desenvolvido ao longo dos últimos meses de aula. Entretanto, conforme depoimentos constatou-se que na maioria das vezes não são postos em prática, novamente não condizendo com a proposta da PA.

Desses oito jovens, conforme expusemos anteriormente, os quatro selecionados pelo Projeto Souza Cruz declararam que, a princípio, desenvolverão o projeto tendo em vista o auxílio financeiro. Outro, também pretende desenvolver, por conta de igualmente ter sido contemplado com este projeto. Os demais não têm expectativas para desenvolver seus projetos de vida agora, seja por falta de espaço, condições financeiras ou outros implicativos.

Quanto às visitas dos monitores e professores, jovens e famílias afirmaram recebê-las embora em número reduzido, e no período de 2016 ainda não haviam acontecido por estarem sem automóvel até o mês de setembro. Entretanto, isso não é algo que pareça incomodar as famílias e os jovens, que não veem a impossibilidade de visitas mais constantes como um item que venha a afetar o aprendizado, ou mesmo influenciar no desenvolvimento da propriedade rural (quando há).

Referente à estrutura física da CFR, constatamos algumas insuficiências, tais como a falta de uma quadra de esportes, laboratório para as aulas de informática e para a prática das aulas específicas das disciplinas do curso técnico e, uma biblioteca organizada, pois esta fica paralela à sala dos professores e carece de maior atenção, conforme podemos observar.

FOTOGRAFIA 10 – Sala dos Professores e Monitores da CFR de Coronel Vivida – PR



FOTOGRAFIA 11 – Espaço para os livros (biblioteca) da CFR de Coronel Vivida – PR



Fonte: Andreia A. Detogni (2016)

Essa é, também, a realidade de outras Casas Familiares devido a sua dependência com a escola base, o que não deixa de ser uma maneira de baratear o custo das CFRs, diminuindo o investimento no seu espaço físico. Esse atrelamento possibilita a CFR usufruir de toda a estrutura física da escola base, sejam laboratórios, quadra de esportes, livros... entretanto, há a questão do deslocamento dos alunos, o que demanda tempo e transporte disponível, há também que se contar com a disponibilidade da escola base, pois sabemos que esta conta com uma única quadra para uso de seus alunos e dos alunos da Casa.

Esta é apenas uma referência simples, para lançarmos uma reflexão sobre o quanto teoricamente é cômodo e prático oferecer a estrutura de um colégio para uso dos alternantes, mas que na prática muitos fatores interferem na consumação desse direito.

Alguns pais e um alternante expuseram em seus depoimentos, a necessidade de melhorias na estrutura física da CFR e a insuficiência de recursos financeiros para a manutenção da Casa. Consideramos pertinente mostrá-los aqui.

Rafaela, mãe, moradora do campo, em seu depoimento sobre as dificuldades da CFR e da ajuda voluntária dos familiares:

Nesse último jantar nós não ajudamos, mas no ano passado eles fizeram um jantar, eu fiz o macarrão pro jantar (...) só depender de verba, prefeitura, não é o suficiente. Tanto que foi trocado o piso das salas e foi reformada a cozinha, tudo com recurso das jantas. Porque o

coberto de tanta briga a prefeitura trocou. Mas chovia dentro até o ano passado, dia de chuva eles tinham que correr. Daí de tanto a gente batalhar, batalhar junto com eles... até o coberto quem trocou foi os alunos e os pais. Eu acho que a estrutura da Casa Familiar tinha que melhorar muito, que ela tá assim muito... dá pra gente ver, os colchões, as camas, tão bem... acho que teria que ter uma boa melhora. Desde até a horta deles também, tá meio abandonada. (RAFAELA, 21/09/2016).

O que nos disse Joaquim, pai, morador do campo:

O ano passado eu fui dois dias ou três, não lembro, ajudar trocar o coberto da escola. E daí tem janta uma vez por ano. Duas por ano (...). Só precisava mais incentivo do prefeito, da prefeitura. (JOAQUIM, 20/09/2016).

O comentário de Carlos, pai, morador da cidade, sobre as dificuldades da Casa:

A escola familiar rural ela ainda tem várias carências, depende muito da ajuda da comunidade (CARLOS, 19/09/2016).

Leonardo, jovem alternante morador do campo, e suas colocações:

Teria que vir mais investimentos pra Casa Familiar pra melhorar a estrutura dela. Tá melhorando devagarzinho, mas com a ajuda de outras instituições podia melhorar mais e ter mais aluno aqui dentro. (LEONARDO, 03/10/2016).

Evidencia-se no relato desses pais e do jovem, a fragilidade estrutural e financeira da Casa Familiar, em que é necessária a organização de jantares e a colaboração voluntária dos familiares dos jovens alternantes, sugerindo que somente os convênios não dão conta de suprir todas as necessidades da Casa, passando a ser, também, uma responsabilidade direta de monitores, pais, jovens e professores.

Esta situação nos remete à discussão perpetrada no capítulo I deste trabalho no item 1.2, em que abordamos a ascensão de um Estado brasileiro com características neoliberais a partir da década de 1990, refletindo em um sistema educacional em que a responsabilidade por especialização e garantia de ingresso no mercado de trabalho torna-se dever de cada pessoa.

São neste período e contexto que as CFRs surgem no Estado do Paraná, com sua proposta singular no sentido de convidar diversas instituições com fins não lucrativos e também empresas, para colaborar com o funcionamento das Casas. Portanto, o compromisso que seria exclusivo do Estado, em oportunizar a formação para esses jovens, passa a ser incumbência de diversos outros segmentos, como prefeituras municipais, sindicatos, cooperativas, empresas e indústrias privadas.

Outra situação apurada foi a ocorrência de preconceito aos jovens alternantes da CFR. Talvez pela ligação que a Casa possui com o campo, embora tenha inúmeros

alunos residentes na zona urbana. Percebemos no relato de um aluno, situações delicadas devido ao lugar onde esses jovens moram e estudam, e embora esta constatação não faça parte direta nos objetivos de nosso trabalho, entendendo, também, que possa não ser algo recorrente, ponderamos ser conveniente compartilhar o depoimento de João, que mesmo morando na cidade, mas tendo os avós moradores no meio rural reconhece suas raízes camponesas.

Vejamos o que ele nos disse, sobre a discriminação de alguns alunos, matriculados na escola base:

Eles acham que nós somos uns caipiras, uns jeca tatu, que não sabemos nada. E na verdade não, nós temos nosso potencial, nós sabemos também. Nós também sabemos fórmula de Bháskara, nós também sabemos Dostoiévski, nós não somos uns jeca tatu (...). Nós temos o nosso valor. Por isso que eu fico muito triste, sabe, nós vamos lá no Arnaldo eles já falam “ó os caipiras” (...). Eu tenho orgulho de falar que eu vim de família de colono. Porque acho que eles não sabem o que é um colono, porque se eles soubessem que colono é um adjetivo de qualidade, porque imagine uma pessoa que alimenta os outros, que levanta cinco horas pra tirar leite... (JOÃO, 19/09/2016).

Outra necessidade percebida na CFR está relacionada à quantidade de monitores. Tendo em vista que são três turmas recebidas em semanas alternadas com atendimentos personalizados a serem feitos, visitas técnicas e visitas domiciliares às famílias dos jovens, preparo de aulas, além de outros serviços burocráticos, compreendemos que três monitores de nível superior e um monitor de nível médio, não são suficientes para a realização efetiva e constante deste trabalho, comprometendo inclusive a proposta da PA. Portanto, reconhecemos a escassez no quadro funcional da CFR.

Também nos apercebemos de que a PA e, conseqüentemente, a prática na CFR de Coronel Vivida, assume um caráter híbrido em suas vertentes pedagógicas, havendo expressiva predominância ao escolanovismo, aliando, portanto o desenvolvimento de competências dos jovens alternantes à sua capacidade de empreender, e ainda que em sua prática na Casa, a proposição da PA não aconteça efetivamente em sua totalidade, não há indicativos de que haja internamente uma contraproposta à sua formulação.

O que há são tentativas de acordo com as possibilidades, de fazer com que as intenções da PA sejam alcançadas. Entretanto, seja por problemas estruturais, insuficiência de recursos financeiros, escassez de funcionários, desconhecimento, entre outros, sugerimos pensar que o que se tem é uma proposta preponderantemente neoliberal, que busca fazer dos alternantes jovens empreendedores, flexíveis e criativos, mas que por dificuldades e problemas de execução, nem sempre atinge este objetivo.

Ou seja, a CFR é uma escola de cunho capitalista, que mesmo não dando totalmente certo, ainda obtêm sucesso se analisada do ponto de vista burguês, tendo em vista a realização de um curso técnico, no caso da CFR de Coronel Vivida, preparador para o ingresso específico ao mercado urbano de trabalho.

Gimonet (2007) reconhece como positivo a PA ser uma “pedagogia da experiência”, na qual “o tempo de ensino se reduz ao mínimo em proveito do tempo do trabalho pessoal ou cooperativo dos alternantes”. (GIMONET, 2007, p. 58). Esse preceito escolanovista contraria aquilo que Saviani (2012) define enquanto teoria crítica da educação, capaz de oferecer às camadas populares subsídios para que lutem, na tentativa de evitar que interesses dominantes, dela se apropriem (da educação), perpetrando seu domínio social, econômico e do capital humano. Sobre a Escola Nova Saviani (2012, p. 77) assim explicita:

Veja-se o paradoxo em que desemboca a Escola Nova; a contradição interna que atravessa de ponta a ponta a sua proposta pedagógica; de tanto endeusar o processo, de tanto valorizá-lo em si e por si, acabou por transformá-lo em algo místico, uma entidade metafísica, uma abstração esvaziada de conteúdo e sentido.

Deste modo, reiteramos que diante desta conjuntura metodológica, refletida em uma formação técnica voltada aos interesses do mercado, e também as parcerias com instituições que ofertam cursos de modo a estimular nos jovens ações empreendedoras, a exemplo a parceria com o SENAR (Serviço nacional de aprendizagem rural), que oferece o curso JAA (Jovem Agricultor Aprendiz), e com projetos como Novos Rurais, oferecidos pela ONG Souza Cruz, a CFR torna-se favorecedora e mantenedora da ordem vigente. Freitas (2011, p. 118) pontua que:

Sem conhecimento, sem domínio da realidade atual e sem capacidade de auto-organização, os estudantes não podem se envolver adequadamente nas tarefas de construção de novas formas de organização para a escola e para a sociedade. Não é sem razão que a escola capitalista sonegue estas capacidades à classe trabalhadora.

Conforme já mencionamos á luz de Kuenzer (1989) e do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007), não há possibilidade de que seja interrompida essa cadeia reprodutiva dos interesses neoliberais, enquanto houver a predominância da desigualdade econômica e social na sociedade brasileira, bem como os interesses individualistas orquestrados pelo poderio burguês.

Também perguntamos aos jovens e seus familiares, sobre como acontecem as tomadas de decisões e o desenvolvimento do trabalho – especificamente no campo, e

constatamos que não ocorreram mudanças significativas nestes dois setores a partir do ingresso dos jovens na CFR. A seguir, alguns relatos sobre quem determina, escolhe, e/ou decide quais e como serão realizadas as atividades nas propriedades rurais.

Helena e Leonardo, jovens moradores no campo:

Meu pai. Ele decide, ele vai lá e faz (...). Ele quer do jeito dele. Ele não aceita assim que você vá lá e mude. Ele quer sempre do jeito dele. (HELENA, 18/04/2016).

A parte assim de trabalho forçado é o pai, e assim o trabalho pequeno é a minha mãe. (LEONARDO, 03/10/2016).

Francisco e Alice, pais moradores no campo:

A maioria é eu. A maioria é eu que decido. (FRANCISCO, 20/09/2016).

Meu marido. (ALICE, 01/10/2016).

Salientamos ainda, que nas respostas dos alternantes e familiares do meio urbano, também prevaleceu a figura paterna em relação às tomadas de decisões relacionadas às atividades residenciais.

Como pontos positivos da CFR, constatamos durante as entrevistas o menor número de alternantes nas turmas e o período integral de estudos. Estes dois fatores contribuem para uma maior proximidade entre os jovens, monitores e professores, permitindo não apenas uma interação com a preponderância da harmonia e união, mas também a possibilidade para um trabalho em classe diferenciado, se houver convergência da parte docente e dos jovens.

A CFR, também propicia um tempo maior dos alunos com seus professores e monitores em virtude do sistema de internato e das visitas técnicas. Outro diferencial significativo, citado diversas vezes pelos alunos durante as entrevistas é o atendimento personalizado que a PA adota. Trata-se de um momento específico do professor ou monitor com o jovem, para conversar, tirar dúvidas, olhar o caderno e as atividades e, o convívio diário entre os alternantes em sua diversidade, os desafiando a conhecer diferentes vidas, realidades e costumes.

Não podemos deixar de citar a segurança – muito evidenciada pelos pais, que a CFR oferece aos jovens, transmitindo confiança e tranquilidade às famílias. Por ser em regime de internato e um lugar embora não distante, porém retirado da cidade, os alunos não precisam deslocar-se até a escola e o fluxo de jovens é reduzido e possível não apenas que os profissionais da Casa os identifiquem facilmente, mas que os pais reconheçam quem são os colegas de seus filhos.

Além disso, há baixa rotatividade dos professores cedidos pela SEED à CFR, o que permite um vínculo maior com os alunos, resultando numa aproximação e na possibilidade de um trabalho a médio e longo prazo, tendo em vista que durante os três anos que os jovens permanecem na Casa normalmente não há substituição de professores.

Tendo consumada a síntese a que nos dispusemos no início deste item, sobre os prováveis avanços, limites e/ou desafios da CFR de Coronel Vivida, constatamos que a prática da CFR não alcança as finalidades da PA promulgadas por Gimonet (2007), a recordar: formação integral do jovem e contribuição ao desenvolvimento do meio⁸¹, eventualmente não ocasionando mudanças expressivas na propriedade (quando há), e igualmente nas residências urbanas.

O grande diferencial da CFR de acordo com alternantes e familiares fica por conta do curso técnico, que em nenhum momento foi enfatizado como colaborador no processo de produção nas propriedades, mas como ampliador da possibilidade de ingresso ao mercado de trabalho, não se aproximando, deste modo, dos objetivos e intenções da educação do campo, o compromisso com um projeto político de sociedade que está relacionado com a formação humana, trabalho, cultura e lutas sociais, tendo como protagonistas os próprios trabalhadores (CALDART *et al*, 2012).

Destacamos ainda, o desejo pela permanência no campo de três dos quatro jovens ouvidos que residem no meio rural, contrariamente há três famílias que gostariam que eles optassem por trabalhar e morar na zona urbana, enquanto uma não demonstrou influenciar ou intervir sobre essa decisão.

Considerando as justificativas⁸² dos alternantes, sobre sua vontade em continuar no meio rural, ao que tudo indica a sua preferência por permanecer no campo pode não estar diretamente ligada à sua participação na CFR, mas à sua estada na CFR pode ter sido inspirada pelo seu desejo de permanecer no campo, tendo em vista as poucas ou inexistentes práticas formativas nas propriedades e a característica do curso técnico, que de acordo com sua especificação⁸³, configura-se em elemento para a aquisição de conhecimentos e competências preparatórios para o mercado de trabalho urbano.

Entretanto, não podemos deixar de considerar que as visitas de campo, o contato com outras propriedades e outros jovens moradores do meio rural, bem como as demais

⁸¹ Ver item 2.3, capítulo II.

⁸² Ver item 3.1.6, deste capítulo.

⁸³ Conforme observado no item 3.1.1 deste capítulo.

formações durante o curso técnico, possam ter exercido alguma influência na decisão dos jovens, embora não tenha sido essa a justificativa por eles empregada.

Tendo efetuado, portanto, observações concernentes aos avanços, limites e desafios da CFR de Coronel Vivida, dispomos abaixo, o que foram nossas constatações:

Avanços – Número reduzido de alunos por turma; período integral de estudos; relacionamento expressamente positivo entre os jovens, monitores e professores da Casa; segurança; atendimento personalizado recebido pelos jovens.

Limites – Poucos alunos provenientes do campo; pouca ou irrisória junção da prática a teoria, nas propriedades; planos de Estudo pré determinados; Projeto de Vida do jovem desenvolvido durante os últimos meses do curso; dificuldades para efetivar a prática do Projeto de Vida; visitas reduzidas às famílias; estrutura física da CFR necessitando de reparos; insuficiência de recursos financeiros para a CFR; a necessidade de parcerias entre Estado, município, empresas privadas, ONGs, entre outros para o funcionamento da Casa; participação reduzida do Estado; hibridismo nas vertentes pedagógicas, sobressaindo-se o escolanovismo.

Desafios – Desenvolver um trabalho que una a teoria e a prática; melhor apreciação referente às experiências e observações dos jovens e familiares; planos de Estudo elaborados a partir das discussões e necessidades das famílias no tocante a propriedade; desenvolver o Projeto de Vida em maior tempo; melhorias da estrutura física da CFR; usufruir mais e melhor o período de estudos em que os jovens estão em suas residências, no que diz respeito às práticas da PA; um curso técnico que melhor atenda, e/ou que atenda, também, às necessidades do trabalho no campo.

Consideramos oportuno afirmarmos, que embora reconheçamos as limitações e os desafios impostos à CFR, através da prática da PA, entendemos sua significância no que se refere à formação dos jovens que se inserem neste espaço. É pertinente observar suas limitações, no sentido de reconhecermos os desafios impostos aos que ali trabalham e estudam. Através deste reconhecimento e conscientização, é que poderão organizar-se meios de reivindicar mudanças, seja consoante a maior participação do Estado neste processo, seja em uma possível reestruturação da metodologia da PA, desenvolvida na CFR.

O município de Coronel Vivida não conta, atualmente, com outras alternativas de estudo que se afirme pensada para os filhos dos agricultores, o que reforça a necessidade de que se entenda que são necessárias modificações nos diversos setores da CFR.

Não compactuamos, com a ideia de fechamento das Casas, mas com a concepção de uma reelaboração expressiva, a começar por suas vertentes pedagógicas ecléticas, sem esquecer sua deficiência estrutural e financeira, na qual a população local colabora para sua manutenção, havendo uma participação reduzida por parte do Estado, para sua manutenção.

Salientamos, ainda, que o fechamento das Casas Familiares Rurais ocorridos no início do período letivo do ano de 2017, no Estado do Paraná, interfere não apenas na possibilidade de mais opções para os jovens alunos, no momento de decidirem onde estudarão, mas também diminui a possibilidade desses mesmos alunos terem uma formação que melhor se aproxime de sua realidade e condições de moradores e trabalhadores do campo.

Entendemos que o governo talvez não esteja deste modo, interessado em adequar as CFRs às necessidades do campo, e o fechamento das mesmas parece ser o caminho mais simples para encerrar os impasses que as permeiam até aqui, a exemplo, as garantias financeiras e estruturais necessárias, para a continuidade de seu funcionamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, constatamos a inexistência e posterior insuficiência na educação despendida aos filhos dos trabalhadores do campo. Se anterior a 1910, havia a completa nulidade por parte do Estado quanto à oferta de formação no meio rural, as tentativas de reparação ocorridas a partir de 1930, tiveram como objetivo principal a contenção do êxodo rural devido às mudanças econômicas, políticas e sociais refletidas no campo e na cidade, que em virtude da transformação significativa nos meios de produção gerou não apenas a escassez do trabalho rural, mas a falta ou pouco acesso às terras, tornando inviável para centenas de famílias a tentativa de concorrer com as grandes glebas latifundiárias.

A pouca importância para com a educação do campo por parte do Estado, fez com que a partir do final da década de 1970, mais intensamente a contar dos anos de 1980, por meio da organização e ascensão dos movimentos sociais e sindicais do campo – sobretudo do MST, fosse acentuado o exercício sobre a tomada de consciência em relação a então insatisfatória educação rural ofertada pelo governo, fazendo com que uma formação para os filhos dos trabalhadores do campo condizente com suas necessidades específicas, passasse a ser discutida e organizadamente exigida.

Neste sentido, a partir da década de 1990, embora com a elevação intensiva das instituições não governamentais, em detrimento dos movimentos sociais e sindicais do campo e das características econômicas, políticas e educacionais no Brasil assumindo predicados neoliberais convergindo na tendência progressiva da privatização estatal, a partir de encontros e conferências realizados pelos movimentos sociais, ocorre o surgimento e fortalecimento gradativo de políticas públicas para a educação do campo.

Nessa conjuntura, a modernização do campo brasileiro foi caracterizando-se ao que hoje compreendemos como o agronegócio. A expansão dos latifúndios foi um dos motivos ao estímulo do crescimento da migração dos povos rurais para as cidades, aumentando com isso o quadro de miserabilidade na zona urbana tendo em vista o crescimento populacional, seu despreparo para o mercado de trabalho e a própria insuficiência de vagas para esse contingente de pessoas.

Deste modo, assim como aconteceu na década de 1930, as escolas rurais, mantém o objetivo de conservar homens e mulheres no campo, indo além: preparando-os para as exigências dos novos métodos e tecnologias de produção; diferentemente da intenção dos movimentos sociais, que tem por preocupação uma formação para crianças, jovens e adultos moradores e trabalhadores do campo condizente com a sua

realidade, contrária aos interesses capitalistas, superando a presença física de mais escolas rurais, e mudanças pontuais como a adaptação curricular e calendário diferenciado.

O entendimento sobre o processo histórico da educação do campo, propiciou compreender o descompasso e desigualdade na formação oferecida aos povos do campo. Descaso resultante do conceito de que o trabalhador do meio rural, não precisaria estudar, tendo em vista o caráter rudimentar de suas atividades, o que mais tarde foi substituído pela intencionalidade em formar os trabalhadores do campo, para que fossem atendidas as necessidades econômico-capitalistas. É nessa conjuntura, que a partir de 1989, a PA ganhou notoriedade no Sul do país, tendo o início do desenvolvimento de suas atividades na cidade paranaense de Barracão, o que incentivou sua aceitação em outros municípios do Paraná.

Conforme mencionado no último capítulo deste trabalho, durante o desenvolvimento da pesquisa foi possível constatar algumas limitações, avanços e desafios, referentes à CFR de Coronel Vivida. Retornaremos a essas observações abreviadamente, a começar pelas circunstâncias, interpretadas na trajetória deste estudo, como fatores limitadores e desafiadores da CFR, pois evidentemente a cada situação entendida como sendo limitadora da prática da Alternância, compreendemos, também, como sendo um fator desafiador, no sentido de reflexão e tentativa de superação destas circunstâncias.

Limitações e desafios:

Tendo em vista o contexto em que surgiram as CFRs e as características predominantes de sua prática, interpretamos sua atuação como um meio para manutenção da ordem econômica e social local, uma vez que uma de suas prerrogativas é capacitar os jovens do campo, a fim de que nele continuem morando e buscando subsistência, sem a consciência ou intencionalidade de transformação dos meios econômicos e sociais de exploração a que são submetidos.

Percebemos no transcorrer das entrevistas, que houve contribuições pouco significativas da PA praticada na CFR nas propriedades do campo, bem como nas residências urbanas dos jovens alternantes, não tendo o desenvolvimento constante ou mesmo a inexistência da prática na propriedade familiar dos conhecimentos apreendidos e discutidos na Casa, a não ser informações isoladas que não deixam de contribuir com a melhoria no serviço da propriedade, conforme relatado por familiares: a realização da poda das árvores frutíferas, como evitar contaminação na produção do leite, dentre

outros. Destacamos, ainda, a ínfima participação da família neste proceder, pois mesmo o processo é quase irrisório.

Igualmente, atinamos para a fragilidade quanto aos Planos de Estudo desenvolvidos na CFR, os quais são previamente determinados, sendo consideradas as observações e experiências dos jovens, após a sua apresentação, contrariamente à proposta da PA, conforme exposto por Gimonet (2007).

Também entendemos como fator limitador, o Projeto de Vida do jovem ser elaborado durante os últimos meses do curso, entendendo que poderia ser desenvolvido ao longo dos três anos de curso. Presenciamos, ainda, as dificuldades dos jovens e famílias para efetivar a prática deste Projeto de Vida, sejam por condições financeiras, estruturais, ou falta de envolvimento dos familiares.

Também observamos que a tomada de decisões na propriedade continua sendo exclusividade da figura paterna – em um caso do pai e mãe, enquanto que aos jovens cabe a função de colaborarem com o trabalho e atividades diárias na residência e propriedade sem, contudo, terem participação efetiva quanto ao planejamento do que será desenvolvido.

Apesar disso, dos quatro jovens pesquisados que vivem no meio rural, contrariamente à vontade dos pais, três pretendem continuar no campo, embora nenhum deles tenha salientado como motivo para permanência a sua experiência na CFR. Os anseios variam entre a pouca vontade de continuar os estudos e a não identificação com a cidade. Outro jovem morador no meio rural afirmou ter vontade de permanecer no campo, entretanto as condições econômicas da família dificilmente possibilitarão isso, o que provavelmente implicará na sua migração para a cidade.

Já entre os quatro jovens residentes no meio urbano, apenas um manifestou interesse em migrar para o campo, enquanto que os demais pela falta de condições financeiras, vontade de continuar os estudos e experiências no campo que não deram certo por conta da deficiência estrutural e financeira, pretendem permanecer na cidade.

Constatou-se, também, a estrutura física fragilizada da CFR, em que as reformas acontecem lentamente carecendo do auxílio das famílias dos jovens, bem como, a reivindicação de alguns pais e de um jovem sobre a necessidade de maiores investimentos por parte do poder público para auxiliar a Casa em sua organização interna, dando suporte para o desenvolvimento do trabalho.

Essa fragilidade corrobora com a necessidade de se firmarem parcerias entre Estado, município, empresas privadas, ONGs, entre outros, para o funcionamento da Casa, pois a participação do Estado, neste sentido, é reduzida, o que incide diretamente

no desenvolvimento do trabalho na CFR, tendo, por exemplo, o número de visitas às famílias dos alternantes reduzidas, pela insuficiência de recursos, falta de transporte e/ou número reduzido de funcionários.

Portanto, após recorrer a teóricos e estudiosos, bem como sobrepor-se em análise às entrevistas realizadas, concluímos que a educação oferecida na CFR, assume características instrumentalizadoras com um sentido predominantemente político e economicista, separando a educação do trabalho, havendo a tentativa do domínio prático e teórico raso e imediatista, que capacita os jovens para o cumprimento de tarefas específicas onde não há associação entre o saber e processo produtivo, não os ensinando “o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas da utilização na produção”. (SAVIANI, 2007, p. 161).

Contrariamente à especificação de Gimonet (2007), que define a PA como oferecedora de um outro caminho a pretexto de sua originalidade, acreditamos depois das constatações oportunizadas por essa pesquisa, que a PA e a CFR são híbridas e não tomam o trabalho como princípio educativo, possuem características predominantemente escolanovistas que esvaziam sua formação do conteúdo de caráter científico e histórico, e adotam princípios da complexidade onde a flexibilidade, adaptabilidade e aquisição de competências diversas passam a fazer parte da formação dos jovens, fomentando a escola dualista criticada por Gramsci (2000), onde ocorre o preparo para o fazer, atendendo aos interesses burgueses de conservação social, econômica e política.

Desta maneira, diante das apurações realizadas ao longo deste trabalho, reforçamos nosso entendimento de que a prática da PA na CFR de Coronel Vivida, não se aproxima substancialmente das intencionalidades e interesses da educação do campo promulgados pelos movimentos sociais e sindicatos populares.

Percebemos em nosso trabalho, que o público específico da CFR pesquisada é formado grande parte por alunos moradores na cidade, atendendo a filhos de pequenos agricultores, empregados do campo, ou ainda famílias da zona urbana em sua maioria trabalhadoras no comércio e indústrias locais, demonstrando aquilo que Saneh (2011) explicita sobre a formação dos jovens proletários preparados para a execução de tarefas.

Em virtude das características formativas da CFR, sobretudo do curso técnico por ela ofertado, entendemos que não há outros caminhos conforme especifica Gimonet (2007), mas sim a adaptabilidade à conjuntura social e econômica, onde é atribuída aos jovens a qualidade de desenvolverem competências para que superem a fragilidade

econômica familiar, posteriormente estendendo o seu empreendimento para a comunidade.

Consideramos que o interesse estatal em atender as demandas econômicas locais, preparando mão de obra a fim de atingir as metas produtivas para a satisfação do mercado de consumo e a lucratividade das indústrias, reflete-se nas expectativas que os próprios jovens e seus familiares possuem em relação à formação concebida pela CFR. Percebemos a inclinação ao imediatismo relacionado à utilidade do curso técnico, o qual deve servir para solucionar problemas ocasionais e auxiliar em eventuais dificuldades ocorrentes nos serviços cotidianos da propriedade familiar, não compreendido em caráter formativo para a vida (SAVIANI, 2007).

Pais, mães e jovens moradores da zona urbana, compreendem a serventia do curso por conta de aumentar as chances de encontrar emprego, já as famílias e jovens moradores do campo sugerem que o curso técnico para sanar suas necessidades deve servir para a concretude de dois objetivos: em caso dos filhos migrarem para a cidade, conseguir uma vaga no mercado de trabalho, e para o desenvolvimento diário das atividades na propriedade rural, ensinando técnicas e recomendações.

Constatamos que para os jovens e familiares, a CFR difere das demais por ser uma escola que além de proporcionar segurança, confiabilidade, união e partilha oferece um curso técnico que aumenta as chances de ingresso no mercado de trabalho. Desta maneira, entendemos que a PA e a CFR não formam os jovens integralmente, tendo em vista sua especificidade e característica de prepará-los para futuras e possíveis vagas de emprego especificamente urbano.

À vista disso, entendemos a formação para o trabalho proporcionada na CFR, como uma continuidade dessa elementar separação entre o trabalho e a vida de mulheres e homens, que expropriados daquilo que produzem, não veem outro sentido sobre o despendimento de seu tempo e força produtiva na empresa, indústria ou comércio, a não ser o recebimento do salário para suprir suas necessidades básicas comuns de moradia e alimentação. Diante das pressões externas a que a educação está submetida— inclusive a PA e a CFR, não haverá rupturas com o sistema opressor que determina em que, a classe dos menos favorecidos será capacitada.

Essa conformidade ou consenso permitirá não apenas que a força produtiva seja mantida, mas que sejam solidificadas e perpetuadas as condições expropriadoras e alienadoras do trabalho organizado pelos interesses neoliberais. Mészáros (2008) esclarece que não podemos acreditar que somente a educação romperá com a lógica do capital. Reformas educativas não terão força suficiente para isoladamente superar os

ditames da hegemonia vigente. Neste sentido, aludimos a PA que ao ser estabelecida não tinha por intencionalidade o enfrentamento as elites opressoras, mas de oferecer uma formação aos filhos dos camponeses sem que esses precisassem abandonar o meio rural. Uma formação simplificada, voltada aos interesses e necessidades das famílias do campo.

Entretanto, as necessidades e interesses que a PA pretende atender dessas famílias, diferem das necessidades e interesses que os movimentos sociais exigem do Estado relacionado à formação dos filhos dos trabalhadores rurais. Na primeira repercute o silenciamento e adaptabilidade, enquanto que o segundo pretende o enfrentamento diante das injustiças sociais, econômicas, estruturais e políticas, a luta para que os povos do campo recebam não apenas escolas, mas voz, não apenas conteúdo, mas história, não apenas instruções, mas o entendimento.

Avanços.

Quanto aos avanços da CFR, citamos o número reduzido de alunos por turma, facilitando com isso não apenas o trabalho do professor, mas também possibilitando uma maior e melhor integração entre jovens, monitores e professores.

O período integral de estudos, favorecendo para que os jovens aprendam não apenas as disciplinas do curso, mas a relacionar-se com pessoas diferentes de seu convívio familiar, encontrando-se com novas culturas e princípios durante as visitas técnicas, os estágios, ou mesmo na CFR com os outros colegas, tendo a possibilidade de desenvolver a tolerância e descobrindo novas amizades e possibilidades, o que é evidenciado pelo bom relacionamento entre os jovens, monitores e professores da Casa, enfatizado pelos alternantes e seus familiares.

Outro fator relevante repetidamente citado pelos pais é a segurança que a CFR oferece aos jovens, pois o regime de internato propicia que eles estejam o tempo todo sob os cuidados dos monitores, não se ausentando da Casa sem a supervisão de um profissional, o que tranquiliza os pais que ficam uma semana longe dos filhos.

O atendimento personalizado recebido pelos jovens na CFR também é um diferencial positivo, pois é um momento especial entre o jovem e os professores e/ou monitores, em que não apenas são discutidos temas referentes às disciplinas, mas também assuntos de caráter pessoal, como por exemplo, o convívio do jovem com a família e a sua estadia na Casa.

Acentuando de maneira mais específica sobre os desafios que envolvem a CFR, conforme já expusemos ao final do terceiro capítulo, acreditamos na necessidade de que seja desenvolvido um trabalho que una a teoria e a prática; que haja uma melhor

apreciação alusiva às experiências e observações dos jovens e familiares; Planos de Estudo que surjam a partir das discussões e necessidades das famílias no que se refere ao trabalho na propriedade; que o Projeto de Vida dos jovens seja desenvolvido em um período maior, havendo mais incentivo para a participação das famílias neste processo criativo; melhorias na estrutura física da CFR e mais investimento por parte do Estado; que seja melhor utilizado o período de estudos em que os jovens estão em suas residências, em relação às práticas da PA; e um curso técnico que melhor atenda, e/ou que atenda, também, as necessidades específicas que os agricultores encontram no desenvolvimento de seu trabalho na propriedade rural.

Acreditamos na necessidade do reconhecimento das limitações e insuficiências ocorrentes na CFR, para que se torne possível a discussão e possível solução para os desafios apresentados. Consideramos apropriada a reflexão sobre a característica predominantemente escolanovista da PA praticada na CFR, para que seja feita uma análise cuidadosa sobre que vertente pedagógica melhor fundamentaria uma formação para os jovens moradores e trabalhadores do campo.

De que outra maneira lutarão os oprimidos negligenciados, expropriados de sua força e de seu tempo, subdivididos em etapas produtivas, marcados por sinais de início e término de jornadas diárias que duram por toda a vida.

De que outro jeito se farão ouvir os povos esquecidos por décadas no campo, os colonos trabalhadores, colonizados, extorquidos em seu direito, esquecidos. Tomados de suas terras na expulsão silenciosa de uma revolução verde-cinza, preceitosamente neoliberal, tendenciosamente taxativa. Que aperta a pequena gleba de terra, que torce e espreme o pequeno agricultor.

Haverá outra possibilidade, se não a tomada de consciência, ou ainda a contraconsciência referenciada por Mészáros (2008)? A organização coletiva? A formação que liberta? A fim de que exijam políticas públicas justas, governantes comprometidos com o bem comum de todos?

Que outro caminho para dar começo a ruptura entre os interesses dominantes em detrimento das necessidades do povo? Eis, portanto, a condição para que governados sejam governantes, intelectualmente orgânicos e por assim ser, organizados: a formação para a vida, desinteressada, unitária e definitivamente articulada entre *política – escola – cultura*⁸⁴, que não tem por objetivo o fim em si mesma, mas que possibilita a desestabilização dos sujeitos a fim de que estes questionem, interrompendo a corrente naturalidade com que aceitam as desproporcionalidades da vida.

⁸⁴ Mészáros (2008, p. 57).

Reconhecemos a intencionalidade imediatista da PA, esvaziada, porém não anulada de sentido político em oferecer possibilidades para que os jovens encontrem os meios para o sucesso na propriedade familiar. Igualmente entendemos não ser este o melhor caminho para que transformações sociais, econômicas e políticas possam realmente ocorrer no meio rural. Pois se torna inviável acreditar em mudanças durante práticas efetivamente conformistas e conservadoras.

Ressaltamos ainda, que embora compreendamos as limitações a que se restringem a PA praticada na CFR de Coronel Vivida, nos colocamos contrários a intenção e possível prática de fechamento das CFRs, entendendo como urgente a necessidade de reestruturá-las em termos metodológicos, estruturais e financeiros, buscando uma formação para os jovens e suas famílias que reconheça as necessidades, e corresponda as intencionalidades dos trabalhadores e moradores do campo.

Observamos que esta pesquisa não se encerra aqui. Durante seu percurso inúmeras questões e novos anseios surgiram e surgirão. Esperamos que este trabalho inspire a outros estudiosos, assim como outros trabalhos e obras nos inspiraram à dúvida e às incertezas, o que nos moveu para que nos engajássemos neste estudo, um tempo precioso de descobertas e aspirações.

Que outros possam espelhar-se não somente em nossas afirmações, mas, sobretudo em nossos questionamentos, a fim de que esta pesquisa torne-se, ainda que modestamente, um possível caminho para outras descobertas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO *et al.* **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BERNARTT, Maria de Lourdes; GNOATTO, Almir. **Pedagogia da Alternância**: Uma proposta de educação e desenvolvimento no campo. XLIV Congresso da SOBER - Questões Agrárias, Educação no Campo e Desenvolvimento. Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural. Fortaleza: 23 a 27 de julho de 2006.

BERTOLDO, Edna. **Trabalho e educação no Brasil**: Da centralidade do trabalho à centralidade da política. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

BORGES, Idelzuith *et al.* A Pedagogia da Alternância praticada nas CEFFAS. In: ROCHA-ANTUNES *et al.* **Territórios educativos na educação do campo**: Escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. [S/l], 1983.

_____. **Tempos e espaços nos mundos rurais do Brasil**. Ruris – Revista do Centro de Estudos Rurais da UNICAMP, São Paulo. v. 1, n. 1, p. 37-64, Março de 2007. Disponível em: https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/310076/mod_resource/content/0/Brand%C3%A3o_Carlos.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República Federativa do Brasil de 18 de dezembro de 1934**. Brasília, Senado, 18 dez. 1934.

_____. Constituição (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil de 10 de novembro 1937**. Brasília, Senado, 10 nov. 1937.

_____. Constituição (1946). **Constituição da República Federativa do Brasil de 18 de setembro de 1946**. Brasília, Senado, 18 set. 1946.

_____. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil de 25 de janeiro de 1967**. Brasília, Senado, 25 jan. 1967.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988**. Brasília, Senado, 05 out. 1988.

_____. **Decreto - Lei Orgânica do Ensino Agrícola n. 9.613, de 20 de agosto de 1946**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 ago. 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 ago. 2016

_____. **Decreto n. 50.370 de 21 de março de 1961**. Dispõe sobre um programa de educação de base, e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, 21 mar. 1961 Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50370-21-marco-1961-390046-publicacaooriginal-1-pe.html>>. 11 de ago. 2016.

_____. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, 29 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 09 ago. 2016.

_____. **Decreto n.7.352, de 04 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 04 nov. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

_____. **Decreto nº 53.154, de 10 de Dezembro de 1963.** Aprova o Regulamento da Previdência Social Rural. Brasília, 12 dez. 1963. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53154-10-dezembro-1963-393288-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo n. 36 de 04 de dezembro de 2001.** Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. Brasília, 04 dez. 2001. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2016.

_____. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio - Documento Base.** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2016.

_____. **Estatuto da Juventude - Lei nº 12.852 de 05 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Presidência da República. Brasília, 05 ago. 2013.

_____. **II Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA).** Paz, Produção e Qualidade de Vida no Meio Rural. MDA, Brasília, 2003. Disponível em: <http://sistemas.mda.gov.br/arquivos/PNRA_2004.pdf>. Acesso em 08 jul. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Câmara dos Deputados, Brasília, 20 dez. 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, de 20 dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Câmara dos Deputados, Brasília, 20 dez. 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 11 ago. 1971.

_____. **Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica e dá outras providências. Casa Civil, 16 jun. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm>. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. **Lei n. 12.960, de 27 de Março de 2014.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 fev. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm. Acesso em: 18 ago. 2016.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, 25 jun. 2014.

_____. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012.** Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas e dá outras providências. Casa Civil, 25 jul. 2012. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm>. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 1, de 02 de Fevereiro de 2006.** Dispõe sobre dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Câmara de Educação Básica, Brasília, 01 fev. 2006. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 3 de 18 de fevereiro 2008.** Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. MEC/SECAD, 18 fev. 2008. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_3_de_18_de_fevereiro_de_2008.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

_____. **Projovem Campo: Saberes da Terra.** Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores (as) Familiares. MEC: Brasília, 2008.

_____. **Resolução CNE/CEB 1, de 03 de Abril de 2002,** que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Câmara de educação Básica, Brasília, 01 abr. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. **Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Câmara de Educação Básica, Brasília, 28

abr. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2016.

CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

_____. **A escola do campo em movimento**. Revista Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, p.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2013.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez *et al.* **Por uma educação do campo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CALVÓ, Pedro Puig. Formación para la vida el trabajo: La pertinencia en educación. In: **Educación, juventude y empleo**: La alternancia, una alternativa para la educación y el desarrollo en América Latina. MARRIRODRIGA *et al.* AIMFR: Guatemala, 2009.

CAMURRA, Luciana; TERUYA, Teresa Kasuko. **Escola Pública**: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Direito à Educação. In: I Simpósio Nacional de Educação. Cascavel: UNIOESTE, 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2015.pdf>>. Acesso em 11 ago. 2016.

CARNEIRO, Maria José. **Rural como categoria de pensamento**. Revista Ruris, v. 02, n. 01 mar./2008, p. 09-38.

CASSIN, Marcos *et al.* Reestruturação produtiva no campo e as novas exigências de educação, formação e qualificação. In: NETO, L. B; BEZERRA, M.C dos S. **Educação para o campo em discussão**: Reflexões sobre o programa escola ativa. São José: Premier, 2011.

CÊA, Georgia. S.S. **Fundamentos e práticas da formação do trabalhador no Brasil**: O legado dos anos 1990. Revista Faz Ciência, v.12, n.16 Jul./dez. 2010, p. 101-14.

CHAVES, Kênia Matos da Silva; FOSCHIERA, Atamis Antonio. **Práticas de educação do campo no Brasil**: Escola família agrícola, casa familiar rural e escola itinerante. Revista Pegada, [S/l], v. 15, n. 2, p. 76-94, dezembro 2014. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/viewFile/3192/2810>>. Acesso em: 16 set. 2015.

COLOSSI, Nelson; ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casas Familiares Rurais**: Uma alternativa para a formação de jovens agricultores. Revista de Administração da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, [S/l], v.3, n. 2, Segundo Semestre de 2003.

CORONEL VIVIDA (PR). **Regimento Escolar**. CGC 97515493/0001-86, Casa Familiar Rural de Coronel Vivida. Coronel Vivida (PR), 1997.

CORREIA, Deyse M. N; BATISTA, Maria S. X. Alternância no ensino superior: O campo e a universidade como territórios de formação de educadores do campo. In:

LEÃO, Geraldo; ANTUNES – ROCHA, Maria Isabel (orgs.). **Territórios educativos na educação do campo**: Escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COVER, Maciel; CERIOLI, Paulo Ricardo. Juventude rural e modelos de desenvolvimento agrário. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES – ROCHA, Maria Isabel (orgs.). **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **John Dewey e o pensamento educacional brasileiro**: a centralidade da noção de movimento. Revista Scielo, n. 17, p. 86-154, Maio/Jun/Jul/Ago de 2001.

DETOGNI, Andreia. A.; ZANCANELLA, Yolanda. **Casa Familiar Rural de Coronel Vivida-PR**: Desafios da formação continuada em Pedagogia da Alternância. Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis, v. 1, n. 1, p.47-70, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://sistemas2.uft.edu.br:8004/index.php/campo/article/view/2207/8824>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

DUARTE, Newton. A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural: Formação com base na Pedagogia da Alternância**. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2012.

FACCIO, Sara de Freitas. A Educação do Campo e os Movimentos Sociais: Uma trajetória de lutas. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo**: Epistemologia e práticas. São Paulo, Cortez: 2012.

FARIAS, Maria Isabel. **Os processos de territorialização e desterritorialização da educação do campo no Sudoeste do Paraná**. 2014. 129 f. (Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente – SP. Programa de Pós – Graduação em Geografia.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez *et al.* **Por uma educação do campo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST). In: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

FERREIRA, B; ALVES, F. Juventude rural: Alguns impasses e sua importância para a agricultura familiar. In: CASTRO, J. A; AQUINO, L. M. C; ANDRADE, C. C (orgs.). **Juventude e políticas públicas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

FERRER, Walkiria Martinez Heinrich. **O Brasil na década de 1990**: o início do processo de inserção no mercado mundial. Revista Derecho y Cambio Social, Perú, v. 09, n. 26, p. 01-19, 31 mar. 2012. Disponível em:

<http://www.derechoycambiosocial.com/revista028/no_mercado_mundial.pdf>. Acesso em 06 set. 2016.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Políticas públicas do Estado do Paraná nas décadas de 80 e 90**: Da prioridade “à centralidade da educação básica”. 2001. 162 f. (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo. Programa de Pós - Graduação em Educação.

FOERSTE, Erineu. Educação do Campo: Quem assume esta tarefa? In: FOERSTE, Erineu (org.). **Introdução a educação do campo**: Povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade. Vitória: SECAD\MEC, 2009. Disponível em: <<http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/educacaodocampo.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

FONSECA, João, J. S. da. **Metodologia da pesquisa científica**. UECE: Ceará, 2002. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Educação Brasileira**: Indicadores e desafios – documento de consulta. Brasília: FNE, 2013. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/educacao_brasileira_indicadores_e_desafios.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Formação de quadros técnicos ou formação geral? Riscos de um falso dilema para o MST. In: VENDRAMINI, Celia Regina; MACHADO, FERREIRA, Ilma (orgs.). **Escola e movimento social**: Experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores** – Excertos. [S/d]. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf>. Acesso em 13 set. 2016.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil**. [S/l]. FAO/UNESCO/DGCS/ITALIA/CIDE/REDUC, 2004. Disponível em: <http://red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_brasil.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2016.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares e Formação Rural, 2007.

- GIRARDI, Eduardo Paulon. **O Rural e o Urbano: É possível uma tipologia?** Presidente Prudente, 2008.
- GNOATTO, Almir Antônio *et al.* **Pedagogia da Alternância:** Uma proposta de desenvolvimento e educação no campo. Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, Fortaleza, 2006.
- GNOATTO, Almir Antônio. A Casa familiar rural e a Pedagogia da Alternância. In: TEIXEIRA, Edival *et al.* **Educação:** Algumas reflexões sobre política, teoria e prática. Pato Branco: LT, 2005.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade.** Revista Brasileira de Educação. v. 16, n. 47, p. 333-513, maio-ago. 2011.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere v. 2:** Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- HENRIQUES, Ricardo *et al.* **Educação do campo:** Diferenças mudando paradigmas. Cadernos SECAD 2. SECAD/MEC: Brasília, 2007.
- IANNI, Octavio. **A era do globalismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- KUENZER, Acácia Z. **Da dualidade assumida à dualidade negada:** O discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2016.
- _____. **Educação e trabalho no Brasil:** O estado da questão. Brasília: INEP, 1991. [E-Book]. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/me002671.pdf>>.
- _____. **O trabalho como princípio educativo.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 68, p. 21-28, fev. 1989. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/826.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2016.
- LEINEKER, M. da S. L.; ABREU, C. B. de M. **A educação do campo e os textos constitucionais:** Um estudo a partir da Constituição Federal de 1934. IX ANPED SUL, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1772/79>>. Acesso em: 15 ago. 2016.
- LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural:** Urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARIRRODRIGA, Roberto Garcia. Pobreza, desarrollo y educación: Una visión ética y sostenible. In: MARIRRODRIGA, Roberto Garcia *et al.* **Educación, juventude y empleo:** La Alternancia, una alternativa para la educación y el desarrollo en América Latina. AIMFR: Guatemala, 2009.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização: Cidadania ou submissão?** Campinas: Autores Associados, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Centauro, 2004.

MASCARENHAS, F. **Lazer como prática da liberdade: Uma proposta educativa para a juventude.** Goiânia: UFG, 2004.

MEC/SECADI. **Educação do Campo: Marcos Normativos.** Brasília: MEC/SECADI, 2012. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em 13 ago. 2016.

MENDES, Marciane Maria. **A Escola do Campo e seu Significado: O ponto de vista de professores e professoras da rede estadual de educação do Paraná.** 2009. 159 f. (Mestrado). Universidade Federal do Paraná – UFPR, Programa de Pós - Graduação em Educação.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC/SASE, 2014.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Plano Safra da Agricultura Familiar 2012-2013.** Brasília: MDA, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do campo e pesquisa: Questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. Prefácio. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES – ROCHA, Maria Isabel (orgs.). **Juventudes do campo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MONTALVÃO, Sérgio. **Educação na ordem constitucional brasileira: Da Monarquia à República.** Revista Contemporânea de Educação, S/I, n. 11, p. 217 – 230, jan. / jul. 2011. Disponível em: <http://www.fe.ufrrj.br/artigos/n11/educacao_monarquia_republica.pdf>. Acesso em 08 dez. 2016.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.** Brasília, UnB, 2002.

_____. **Carta de Porto Barreiro.** Porto Barreiro, 02 a 05 de novembro de 2000. Disponível em: <http://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/carta_de_porto_barreiro.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2016.

_____. **Carta do 5º Congresso Nacional do MST.** Brasília, 15 de junho de 2007. Disponível em: <<http://antigo.mst.org.br/especiais/10>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. **I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo.** Brasília, UnB, 1998. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

_____. **I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores de Reforma Agrária (ENERA)**. Brasília, UnB, 1997. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1997%20%E2%80%93%20Manifesto%20das%20educadoras%20e%20dos%20educadores%20da%20Reforma%20Agr%C3%A1ria%20ao%20povo%20brasileiro%20-%20MST.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

_____. **II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo**. Brasília, UnB, 2004. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me4537.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

NASCIMENTO, C. G. **Gestão democrática e participativa na Pedagogia da Alternância**: A experiência da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás. Salvador, n.15, p. 163-178, jan./jul. 2009.

NOSELLA, Paolo *et al.* **Origens da pedagogia da Alternância no Brasil**. EDUFES: Vitória, 2014.

OLIVEIRA, Marcos Antonio de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo**: Do pretendido Marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno. 2008. 481f. (Doutorado). Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba. Programa de Pós - Graduação em Educação.

OUTHWAITE, Willian; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

PALARO, Ricardo. **Análise sobre a formação para o trabalho na Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural de Manfrinópolis – PR**: Limites e possibilidades. 2012. 147 f. (Mestrado) Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Pato Branco. Programa de Pós - Graduação em Desenvolvimento Regional.

PARANÁ. **Cadernos Temáticos**: Educação do Campo. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: SEED - PR, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_campo01.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2016.

_____. **Conselho Estadual de Educação. Parecer n. 1012, de 08 de dezembro de 2003**. Autoriza implementação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Curitiba, 2003.

_____. **Decreto n. 3106 de 18 de março de 1994**. Programa de Apoio à Implantação de Casas Familiares Rurais no Paraná. Diário Oficial, Curitiba, 18 mar. 1994. Disponível em: <http://www.paranacidade.org.br/pdf/fdu/baselegal/decreto_n3106_14-03-94.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. **Deliberação CCE n. 03/08 de 07 de novembro de 2008**. Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais e outras providências. Curitiba,

07 nov. 2008. Disponível em:
<[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/16c21aa49b88065e832574ff006308e2/\\$FILE/Deliberacao%2003-08.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/16c21aa49b88065e832574ff006308e2/$FILE/Deliberacao%2003-08.pdf)>. Acesso em: 16 set. 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (DCE)**. Secretaria de Estado da Educação, Curitiba, 2006. Disponível em:
<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretrizescurricularesestaduaisdaeducacaodocampo.pdf>>. Acesso em 13 de ago. 2016.

_____. **Instrução Conjunta n. 001 de 29 de novembro de 2010**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 29 nov. 2010. Disponível em:
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao_conjunta0012010.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2016.

_____. **Instrução n. 02 de 19 de janeiro de 2010**. Orientação sobre a formação do professor para atuar nas Áreas de Conhecimento nas Casas Familiares Rurais. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 19 jan. 2010. Disponível em
<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao022010.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

_____. **Parecer CEE/CEB n. 1011/2010, de 06 de outubro de 2010**. Consulta sobre as Normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná e dá outras providências. Câmara de Educação Básica. Curitiba, 06 out. 2010. Disponível em:
<http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_1011_10.pdf>
Acesso em: 13 ago. 2016.

_____. **Parecer CEE/CEMEP n. 595 de 16 de setembro de 2014**. Pedido de renovação do reconhecimento do Curso Técnico em Alimentos, na Casa Familiar Rural de Coronel Vivida, município de Coronel Vivida. Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em:
http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres_2014/CEMEP/pa_cemep_595_14.pdf. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. **Plano de Implantação / Curso. Primeiro Grau Supletivo, função qualificação em agricultura nº. 2.843.062-0**. Núcleo Regional de Educação de Pato Branco – Sistema integrado de documentos. 1997.

_____. **Resolução n. 182 de 25 de janeiro de 2016**. Regulamenta a distribuição de aula e funções nas Instituições de Ensino Estaduais do Paraná. Secretaria de Estado da Educação, Curitiba, 25 jan. 2016. Disponível em:
<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao1822016gsseed.pdf>>.
Acesso em: 16 set. 2016.

_____. **Resolução n. 4527 de 25 de outubro de 2011**. Fixa número de estudantes para efeito de composição de turmas nas Instituições Escolares. Diário Oficial, Curitiba, 31 out. 2011. Disponível em:
<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69392&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 16 set. 2016.

_____. **Resolução n. 4783 de 28 de outubro de 2010**. Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional e dá outras providências. Diário Oficial,

Curitiba, 18 nov. 2010. Disponível em:
<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69377&indice=1&totalRegistros=1>>.

PASSADOR, Cláudia Souza. **A educação rural no Brasil: O caso da escola do campo no Paraná.** São Paulo: Annablume, 2006.

PEREIRA, Eliana Alves *et al.* **A contribuição de John Dewey para a Educação.** Revista Eletrônica de Educação. São Carlos - SP, v.3, n. 1, p. 154-161, maio 2009. Disponível em:
<<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/38/37>> . Acesso em: 13 jul. 2016.

PEZARICO, Giovanna. **A casa, a terra e o mar: Os objetos e os espaços no contexto da Pedagogia da Alternância.** 2014. 204 f. (Doutorado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Programa de Pós – Graduação em Tecnologia.

PROGRAMAS e projetos Casa Familiar Rural: Histórico. **Secretaria da Educação.** Curitiba, [S/d]. Educação. Disponível em:
<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=185>>. Acesso em: 01 set. 2016.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – **Colégio Estadual Arnaldo Busato.** Coronel Vivida, 2011. Disponível em:
<<http://www.cvvarnaldobusato.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/23/650/938/arquivos/File/PPP2011.pdf>>.

PRONERA - **Programa Nacional de Reforma Agrária: Manual de Operações.** Brasília: MDA/INCRA, 2004. Disponível em:
<http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf>.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: Liberdade, autonomia, emancipação - Princípios/fins da formação humana.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ROCHA-ANTUNES, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Tempo escola e tempo comunidade: Territórios educativos na educação do campo. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES – ROCHA, Maria Isabel (orgs.). **Territórios educativos na educação do campo: Escola, comunidade e movimentos sociais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

SANEH, Giuliano. Apertando o parafuso: A ideologia da adaptação. In: SOUSA, J.T.P.de; GROPPPO (orgs.), L.A. **Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo.** Florianópolis: UFSC, 2011.

SANFELICE, José Luiz. Breves reflexões sobre “juventude” educação e globalização. In: MACHADO, Otávio Luiz. **Juventudes, democracia, direitos humanos e cidadania.** Frutal: Prospectiva, 2013.

SANTOS, Silvana S. C; Hammerschmidt, Karina S. A. **A complexidade e a religião de saberes interdisciplinares:** Contribuição do pensamento de Edgar Morin. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, p. 561-565, jul./ago. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. História, trabalho e educação: Comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **Trabalho e educação:** Fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, [S/l], v.12, n.34, p. 152-165, jan./abr.2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, José Graziano da. **Velhos e novos mitos do rural brasileiro.** Estudos avançados. Revista Scielo. v. 15, n. 43, p. 37-50, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a05.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2016.

SILVA, L. H. da; MORAIS, T.C. de; BOF, A.M. A educação no meio rural do Brasil: Revisão da literatura. In: BOF, A.M (org.). **A educação no Brasil Rural.** Brasília: INEP/MEC, 2006.

SILVA, Maria do Socorro. Da Raiz à Flor: Produção Pedagógica dos Movimentos Sociais e a Escola do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.) **Educação do campo e pesquisa:** Questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. **Juventude, escola e trabalho:** Permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n2/aop899.pdf>> .

SILVA, Taciane Lais. Juventude rural organizada no enfrentamento ao êxodo: O caso da associação dos colonos ecologistas da Região de Torres – ACERT, RS/Brasil. In: MENEZES, M. A; STROPASOLAS, V. L; BARCELLOS, S. B. **Juventude rural e políticas públicas no Brasil.** NEAD/MDA/IICA: Brasília, 2014.

SINHORATTI, Fabiana. **As Casas Familiares Rurais e a continuidade do processo formativo dos alunos egressos.** 2015. 170f. (Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná–UNIOESTE, Francisco Beltrão. Programa de Pós – Graduação em Educação.

SOUSA, Janice Tirelli Ponte de; GROPPPO, Luís Antonio (orgs.). **Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo.** Editora em Debate: Florianópolis, 2011.

SOUZA, A.S.D; MENDES, G.C. O trabalho docente do educador do campo e a Pedagogia da Alternância: Elementos para reflexão e discussão. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo: Epistemologia e práticas**. São Paulo, Cortez, 2012.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; ANTUNES, Letícia Cristina. **Casas familiares rurais e desempenho escolar**: Um estudo na região sudoeste do Paraná. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 951-969, set./dez. 2011.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. A Extensão Rural e o “Mundo do Faz de Conta”. In: ALVES, Gilberto Luiz (org.). **Educação no Campo: Recortes no Tempo e no Espaço**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

VENDRAMINI, Celia Regina. **Educação e Trabalho**: Reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Revista Cadernos Cedes, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

VENDRAMINI, Celia Regina; MACHADO, FERREIRA, Ilma (orgs.). **Escola e movimento social**: Experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VILHENA JÚNIOR, Waldermar Moura; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Políticas Públicas e os Movimentos Sociais: Por uma educação do campo. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo: Epistemologia e práticas**. São Paulo, Cortez: 2012.

ZAGO, Nadir. **Migração rural-urbana, juventude e ensino superior**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.21, n.64. p. 61-78, jan./mar. 2016.

ZANCANELLA, Yolanda. **Cursos Superiores Universitários**: Formação de Educadores do Campo. 2011. 318 f. (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Programa de Pós – Graduação em Educação.

ZANELLA, José Luiz. **Considerações sobre a filosofia da educação de Paulo Freire e o Marxismo**. Quaestio – Revista de estudos de educação, Sorocaba, v.9, n.1, p. 101-122, mai. 2007.

Sites Consultados:

ARCAFAR/SUL - **Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil** Disponível em: <<http://www.arcafarsul.org.br/novo/?content=conteudos&id=3>>. Acesso em: 08 jun. 2012.

A SOUZA CRUZ é líder do mercado nacional... **Souza Cruz**, [S/l], [S/d]. Disponível no endereço: <http://www.souzacruz.com.br/group/sites/SOU_7UVF24.nsf/vwPagesWebLive/DO7V4L37?opendocument>. Acesso em: 15 set. 2016.

CIGARRO MATA MAIS de 5 milhões de pessoas segundo OMS. **Portal Brasil**, [S/l], 29 ago. 2014. Disponível para consulta em: <<http://www.brasil.gov.br/saude/2014/08/cigarro-mata-mais-de-5-milhoes-de-pessoas-segundo-oms>>. Acesso em: 15 set. 2016.

CONCEITOS DA DEMOCRACIA LIBERAL. **Colégio Web**, [S/l], 20 nov. 2013. Disponível em: <<http://www.colegioweb.com.br/historia/conceitos-da-democracia-liberal.html>>. Acesso em: 17 set. 2016.

CONVÊNIO com Casas Familiares Rurais será mantido em 2016. **Secretaria da Educação**, Curitiba, 21 dez. 2015. Educação. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=6292>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

EDUCAÇÃO para a sustentabilidade do campo. **Instituto Souza Cruz**, Rio de Janeiro, [S/d]. Sustentabilidade. Disponível em: <http://www.institutosouzacruz.org.br/groupms/sites/INS_8BFK5Y.nsf/vwPagesWebLive/DO8U4Q3N?opendocument>. Acesso em: 15 set. 2016.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas). **Censos demográficos de 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 14 jun. 2016.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. **IBGE Cidades**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em 20 jun. 2016.

IPARDES – **Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social**. Caderno Estatístico, Município de Coronel Vivida, 2016.

IPARDES – **Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social**. <<http://www.ipardes.gov.br/>>.

MRF - Le site des formations par alternance en MFR. Disponível em: <<http://www.mfr.asso.fr/pages/accueil.aspx>>. Acesso em 20 abr.2017.

O QUE é agricultura familiar? **Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura**. Roma, 2014. Agricultura. Disponível em: <<http://www.fao.org/family-farming-2014/home/what-is-family-farming/pt/>> Acesso em: 28 ago. 2016.

QEDU:Use dados, transforme a educação. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>>.

SECADI - **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>>.

SEED. **Secretaria de Educação do Estado do Paraná**. Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 15 maio 2015.

SOUZA CRUZ. Disponível em: <http://www.souzacruz.com.br/group/sites/SOU_7UVF24.nsf/vwPagesWebLive/DO7V4L37?opendocument>. Acesso em: 15 set. 2016.

TOYOTISMO. Disponível em:
<<http://www.suapesquisa.com/economia/toyotismo.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2017.