

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIA HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**AS CASAS FAMILIARES RURAIS E A CONTINUIDADE DO
PROCESSO FORMATIVO DOS ALUNOS EGRESSOS**

FABIANA SINHORATTI

Francisco Beltrão - PR
2015

FABIANA SINHORATTI

**AS CASAS FAMILIARES RURAIS E A CONTINUIDADE DO
PROCESSO FORMATIVO DOS ALUNOS EGRESSOS**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – nível de 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 defesa de dissertação.

Orientadora: Suely Aparecida Martins

**Francisco Beltrão - PR
2015**

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

Sinhoratti, Fabiana

S617c As casas familiares rurais e a continuidade do processo formativo dos alunos egressos. / Fabiana Sinhoratti. – Francisco Beltrão, 2015.
169 f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Suely Aparecida Martins.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão, 2015.

1. Educação rural. 2. Juventude rural. 3. Comunidades. I. Martins, Suely Aparecida. II. Título.

CDD 20. ed. – 370.19346098162

Sandra Regina Mendonca CRB – 9/1090

FOLHA DE APROVAÇÃO

FABIANA SINHORATTI

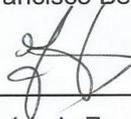
Título do Trabalho: As Casas Familiares Rurais e a Continuidade do Processo Formativo dos Alunos Egressos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Nível de 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. Dr. Carlos Antônio Bonamigo
UNIPAR – Francisco Beltrão



Prof. Dr. José Luiz Zanella
UNIOESTE – Francisco Beltrão



Profª. Drª. Suely Aparecida Martins
Orientadora – PPGEFB - UNIOESTE – Francisco Beltrão

Francisco Beltrão, 10 de abril de 2015

“Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência”.

Karl Marx

AGRADECIMENTOS

Como chegar ao final de um processo de pesquisa e dizer “eu consegui”? Seria egoísmo de minha parte afirmar que sozinha alcancei meu objetivo. Sempre tive a certeza de que não conseguiremos nada se não tivermos “o outro” ao nosso lado contribuindo para nos tornar seres melhores. Por ter tal certeza é que agradeço às pessoas que fizeram parte desse processo formativo.

Agradeço à professora e orientadora Suely Aparecida Martins, pois sua serenidade e seu conhecimento propiciaram para que eu crescesse como pesquisadora, e além, possibilitaram meu crescimento como ser humano. Minha eterna gratidão por ter feito parte desse momento tão único da minha vida.

Obrigada aos mestres José Luiz Zanella e Carlos Antônio Bonamigo pela significativa contribuição à pesquisa e pela capacidade de se doarem ao próximo, sem restrições.

Aos demais professores do Programa de Mestrado que possibilitaram os debates e conhecimento durante as disciplinas, meu reconhecimento.

Especial agradecimento à secretária de mestrado Zelinda, sempre prestativa e comprometida nessa importante função junto ao programa.

Agradecer a todos os jovens egressos das Casas Familiares Rurais que se dispuseram a ajudar no desenvolvimento da pesquisa, certamente, eles foram os protagonistas desse processo. Muito obrigada, também, à equipe do Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão – PR, que sempre nos atendeu de forma carinhosa.

Às colegas de mestrado, Aninha, Ana, Kathi, Andréia, Elis e Morgana minha admiração e saibam que há lugar para cada uma em meu coração. Quelli, exemplo de mãe, sempre de braços abertos nos acolhendo nos momentos de angústias e tristezas e Denila, a grande guerreira, um ser que naturalmente brilha e transmite alegria única, apesar de todos os contratemplos, vocês duas são pessoas iluminadas.

A minha família, pela compreensão, orações e amor. Minha mãe Maria, meu pai Demétrio, minha madrastra Irma, meus irmãos Ângelo Aurélio e Fábio Roberto, que mesmo com nossos desencontros conseguimos nos amar e respeitar, a vocês meu agradecimento. Minhas irmãs de coração, Márcia e Evelyn, que sempre estiveram ao meu lado, sorrindo ou secando as minhas lágrimas, por serem tão especiais, agradeço.

Ao meu companheiro e amigo Edson, pela paciência, compreensão e significativa contribuição em minha vida – bem como nessa pesquisa. Que nossos caminhos se complementem para juntos, construirmos a família que sempre almejamos,

pois o amor que sentimos já se transformou em vida e essa criança será muito bem-vinda. Muito obrigada!

Por fim, gostaria de agradecer alguém muito especial, mas que, infelizmente, não se faz mais presente junto de nós, por esse motivo estendo meus agradecimentos a sua família. Professor e lutador Valdir Duarte, o destino nos prega algumas surpresas, mas eu tive o privilégio de conhecê-lo e, sobretudo, ouvi-lo; sua serenidade nos fazia repensar sobre algumas de nossas atitudes e ver o mundo com olhar mais atento. Tenha certeza, professor, esse trabalho é fruto da semente lançada por você, por esse motivo minha eterna gratidão.

SINHORATTI, Fabiana. **As Casas Familiares Rurais e a continuidade do processo formativo dos alunos egressos**. 170 folhas. Dissertação (Mestrado) – Programa de mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Francisco Beltrão, 2015.

RESUMO

Introduzida na linha de pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação do mestrado em Educação da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão/PR, essa pesquisa se concentra no debate que circunda a juventude do campo e a educação, tendo como base de análise o exemplo das Casas Familiares Rurais (CFR's). O recorte de estudo se fundamenta nos jovens egressos das CFR's dos municípios de Enéas Marques, Pérola do Oeste e Santo Antônio do Sudoeste. Partimos do entendimento de que no Estado do Paraná o projeto das Casas Familiares Rurais, mesmo sendo gerido por uma organização não governamental (Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil ARCAFAR/SUL), recebeu e recebe apoio significativo do governo estadual para a disseminação de sua proposta de ensino pautada na Pedagogia da Alternância. A partir desse entendimento inicial, o objetivo é entender a contribuição proporcionada aos jovens egressos na continuidade de seu processo formativo a partir da experiência educativa ofertada pelas CFR's. Com base teórica e metodológica no materialismo histórico dialético, por considerá-lo uma ferramenta de análise que possibilita condições de realizar leitura crítica da realidade social, observamos os elementos que envolvem o campo brasileiro, sua juventude e a educação ofertada nesse contexto. Compreender as contradições que caracterizam esse espaço fez-se pertinente como elemento inicial para o desenvolvimento da pesquisa, isso porque, com tal entendimento realizou-se leitura dinâmica das condições preexistentes para que o projeto das CFR's alcançasse amplitude significativa. Percebe-se que a juventude do campo se insere no referido contexto como a parcela da população que mais sofre com as mudanças que ocorrem tanto no campo como na educação. Posteriormente, é interessante o entendimento sobre em que consiste a Pedagogia da Alternância já que ela norteia o trabalho a ser desenvolvido nas CFR's. Vale lembrar que o supracitado projeto toma corpo e expressividade no estado do Paraná a partir da década de 1990, tempo caracterizado por ser um período de forte influência das políticas educacionais pautadas nas concepções neoliberais. Assim, tendo tais elementos como base, a pesquisa se concretiza a partir de análise dos dados obtidos pelo Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) e embasada nas entrevistas realizadas com os alunos egressos dos anos de 2011, 2012 e 2013 das respectivas CFR's em estudo. A partir desses elementos houve a possibilidade de realizar leitura crítica no que tange a proposta das CFR's e a contribuição destas para os jovens do campo inseridos no Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão e, ao mesmo tempo, observar suas potencialidades enquanto proposta singular de educação.

Palavras Chaves: Casa Familiar Rural, Pedagogia da Alternância, Juventude do Campo.

SINHORATTI, Fabiana. **The Rural Family Houses and the continuous of the egress students formative process.** 170 folhas. Dissertação (Mestrado) – Programa de mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Francisco Beltrão, 2015.

ABSTRACT

Inside in the line of society, knowledge and Education search in the Education master in UNIOESTE, in Francisco Beltrão/PR Campus, this search is concentrated in the debate around the rural youth and education, which has as the analysis base the example of the Rural Family Houses (Casas Familiares Rurais-CFR's). The study profile is ground in the egress youth from the CFR's in Enéas Marques, Pérola do Oeste and Santo Antonio do Sudoeste. It is possible to conclude that in Paraná state the Rural Family Houses project, although it is managed by a non-governmental organization (Brazil South Rural Family Houses Association- ARCAFAR/SUL), it has received a meaningful support from state government to the dissemination of the teaching purpose based in the Alternation Pedagogy. Following this initial comprehension, the goal is to understand the contribution proportionated to the egress youth in the continuous of the formative process through the educational experience offered in the CFR's. Based in the Dialectical and Historical Materialism theory and methodology, which gives the possibility to do a critical comprehension of the social reality, it was possible to observe some elements that involves the Brazilian countryside, its youth and the education offered in this context. The comprehension of the contradictions that characterize the Brazilian country is the initial element to this search development, due to this comprehension has done the dynamic reading of preexisting conditions to the CFR's projects got a meaningful amplitude. It was possible to realize that the rural youth introduce themselves into the mentioned context as the population parcel is the most injured with the changes happened as in the countryside as in the education. After, it is interesting to understand what the Alternation Pedagogy is, due to it guides the work developed in the CFR's. It is important to remember the previous mentioned project got shape and expressivity in Paraná state during the 90's decade, a period characterized by a strong influence of educational politics lined in the neoliberal conceptions. So, based in these elements, this search concretize from the data analysis got from School Register State System (SERE) and in the interviews done with egress students in 2011, 2012 and 2013 in respective studied CFR's. Based in these elements there was the possibility to do the critical reading of CFR's proposal and the contribution to the rural young in Francisco Beltrão Regional Educational Center and, in the same time, observe the potentialities as a singular educational proposal.

Key Words: Rural Family Houses, Alternation Pedagogy, Rural Youth.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Dinâmica representativa do Caderno da Realidade.....	79
FIGURA 02	Dinâmica representativa da Colocação em Comum.....	81
FIGURA 03	Dinâmica representativa da visita de estudo ou a intervenção.....	83
FIGURA 04	Dinâmica representativa das aulas e os cadernos Didáticos.....	84
FIGURA 05	Dinâmica representativa dos exercícios.....	86
FIGURA 06	Dinâmica representativa da avaliação.....	88
FIGURA 07	Representação de uma organização temática.....	90
FIGURA 08	Modelo de Certificado do Curso de Qualificação em Agricultura.....	136

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01	Evolução da população, urbana e rural da região Sudoeste do Paraná nos anos de 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010.....	31
GRÁFICO 02	Percentual de pessoas de 10 anos ou mais de idade ocupadas por setores econômicos no Sudoeste paranaense – 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010.....	32
GRÁFICO 03	Percentual de homens e mulheres na faixa etária de 15 a 29 anos no meio urbano e rural no Sudoeste paranaense – 1991, 2000 e 2010.....	36
GRÁFICO 04	Alunos matriculados, desistente ou sem frequência, transferidos e ou remanejados nas CFR's do NRE de Francisco Beltrão — 2009 a 2013.....	140
GRÁFICO 05	Alunos por sexo das CFR's do NRE de Francisco Beltrão — 2009 a 2013.....	145
GRÁFICO 06	Alunos que foram matriculados e que estavam fora de faixa etária nas CFR's do NRE de Francisco Beltrão de 2009 a 2013.....	146
GRÁFICO 07	Ocupação dos alunos egressos das CFR's de Enéas Marques, Pérola do Oeste e Santo Antônio do Sudoeste.....	149
GRÁFICO 08	Segmentos da economia em que se ocupam os alunos egressos das CFR's de Enéas Marques, Pérola do Oeste e Santo Antônio do Sudoeste por setor econômico.....	149

LISTA DE MAPAS

MAPA 01	Espacialização das Casas Familiares Rurais no Estado do Paraná.....	133
---------	---	-----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Objetivos e metas do governo através do Programa de Apoio à Implantação de Casas Familiares Rurais no Paraná (1994).....	65
QUADRO 02	A Pedagogia da Alternância a partir dos três tempos.....	75
QUADRO 03	Programa Acadêmico e Plano de Formação, suas especificidades.....	91
QUADRO 04	Organização das disciplinas por área do conhecimento.....	94

LISTA DE TABELAS

TABELA 01	Matriz Curricular do curso Técnico em Agropecuária Integrado e utilizada nas CFR's.....	137
TABELA 02	Matriz Curricular do Ensino Médio da rede Estadual do Paraná e utilizada nas CFR's.....	138
TABELA 03	Matriz Curricular do Ensino Fundamental (9 anos) rede Estadual do Paraná e utilizada nas CFR's	138
TABELA 04	Número de alunos matriculados e aprovados nas CFR's do NRE de Francisco Beltrão — 2009 a 2013.....	139
TABELA 05	Percentual de alunos reprovados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio na escola base das CFR's do NRE de Francisco Beltrão — 2010 a 2013.....	141
TABELA 06	Número de alunos matriculados e aprovados por turma nas CFR's do NRE de Francisco Beltrão — 2011 a 2013.....	142
TABELA 07	Número de alunos que concluíram seus estudos nas CFR's de Enéas Marques, Pérola do Oeste e Santo Antônio do Sudoeste de 2009 a 2013.....	148

LISTA DE SIGLAS

AIMFR - Associação Internacional das Casas Familiares Rurais
ARCAFAR/SUL - Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
ASSESOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
ATER - Assistência Técnica e Extensão Rural
BRF - Brasil Foods S.A
CAIs - Complexos Agroindustriais
CEDEJOR - Centros de Desenvolvimento do Jovem Rural
CEFFA - Centros Familiares de Formação por Alternância
CFR's - Casas Familiares Rurais
CPU - Coordenadoria de Programas de Desenvolvimento Urbano e Regional
CREA/PR - Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Paraná
DCE's - Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Estado do Paraná
DEP - Departamento de Educação Profissional
ECA's – Escola de Educação Comunitária de Agricultores
ECOR - Escolas Comunitárias Rurais
EFA - Escolas Família Agrícola
EMATER - Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural
FAE – Centro Universitário Franciscano do Paraná
FAMEPAR - Instituto de Assistência aos Municípios do Estado do Paraná
FDU - Fundo de Desenvolvimento Urbano
FMI - Fundo Monetário Internacional
FUNDEPAR - Fundação de Desenvolvimento Educacional do Paraná
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
JAC – Juventude Agrária Católica
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação
MFR - Maisons Familiares Rurales
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NRE – Núcleo Regional de Educação
ONG - Organização Não-Governamental

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPVJ - Projeto Profissional de Vida do Jovem
PQE - Programa de Qualidade no Ensino Público do Paraná
PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
SEAB - Secretaria de Agricultura e Abastecimento
SEDU - Secretaria de Estado do Desenvolvimento Urbano
SEED/PR - Secretaria da Educação do Estado do Paraná
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SERE – Sistema Estadual de Registro Escolar
SNCR - Sistema Nacional de Crédito Rural
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNEFAB - União Nacional das Escolas Família 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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO I - AS MUDANÇAS NO MEIO RURAL E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE A JUVENTUDE.....	23
1.1 As mudanças na agricultura brasileira a partir do seu processo de modernização.....	23
1.2 A juventude rural na dinâmica da modernização da agricultura: seus limites e implicações.....	33
1.3 Processo de implantação das Casas Familiares Rurais (CFR's): contexto mundial, brasileiro e paranaense.....	43
1.4 As políticas educacionais que se estabeleceram na década de 1990.....	49
1.5 O apoio político do Estado do Paraná na implantação das Casas Familiares Rurais: uma parceria público e privado.....	61
CAPÍTULO II - A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CONTEXTO DAS CASAS FAMILIARES RURAIS.....	72
2.1 Compreendendo a Pedagogia da Alternância.....	72
2.2 Os instrumentos básicos da Pedagogia da Alternância nas CFR.....	76
2.2.1 O caderno de Vida ou Caderno da Realidade.....	76
2.2.2 A Colocação em Comum.....	79
2.2.3 A visita de estudo ou de intervenção.....	82
2.2.4 As aulas e os cadernos didáticos	83
2.2.5 Os exercícios.....	85
2.2.6 A avaliação.....	87
2.2.7 A gestão dos Centros de Formação por Alternância.....	89
2.2.8 O Projeto Profissional de Vida (PPVJ): algo para ser implantando.....	96
2.2.9 A animação como um método de gestão das relações.....	97
2.2.10 A formação integral na Pedagogia da Alternância.....	99
2.2.11 A função do monitor na Pedagogia da Alternância.....	102
2.3 Pedagogia da Alternância: uma pedagogia do trabalho ou do “aprender a aprender”?.....	104
CAPÍTULO III - OS ALUNOS EGRESSOS DAS CFR'S E SEUS PROCESSOS FORMATIVOS.....	121
3.1 Análises dos resultados de pesquisas sobre a Pedagogia da Alternância e dos alunos egressos das CFR's.....	121
3.2 As Casas Familiares Rurais do Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão.....	132
3.3 Os alunos egressos da CFR de Enéas Marques, Pérola do Oeste e Santo Antônio do Sudoeste: elementos identificados na pesquisa de campo.....	147

3.3.1 Em busca da contribuição do ensino das CFR's para a permanência dos alunos egressos dessas instituições no campo.....	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS.....	165

INTRODUÇÃO

Toda pesquisa é um desafio, isso porque envolve vários elementos que precisamos contextualizar e analisar para que ela tenha caráter científico. Ao nos desafiar a realizar essa pesquisa, já tínhamos o conhecimento de que muitas barreiras deveriam ser rompidas para alcançarmos nossos objetivos. Mas o desafio foi lançado e assim precisamos nos arriscar nesse caminho longo, porém ao mesmo tempo compensador para a aquisição do conhecimento. Gostaríamos de destacar, também, que nossa formação é em Geografia, por esse motivo o desenhar da pesquisa pode trazer traços de tal formação.

Meu primeiro contato com as Casas Familiares Rurais (CFR's) e, conseqüentemente, com a Pedagogia da Alternância ocorreu ainda no ano de 2007, quando uma pessoa de meu convívio foi exercer a função de professor em uma CFR. Causava-me certo estranhamento quando era relatado que os jovens que lá frequentavam uma semana a CFR e outra semana a casa de seus familiares. Surgiram, então, algumas questões. Por que isso era uma prática adotada naquelas instituições? Quais os objetivos de tal proposta?

Devido às inquietudes no ano de 2009 tivemos a oportunidade de analisar com olhar mais científico essas instituições. Ao concluir o curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Político-Pedagógica Escolar pela UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão – PR, realizamos pesquisa intitulada “a atuação e o processo de gestão das Casas Familiares Rurais (CFR's) do Sudoeste do Paraná: uma abordagem a partir da CFR de Francisco Beltrão – PR”. Na oportunidade discutimos alguns elementos que caracterizavam o processo de gestão dessas instituições e foi possível apresentar, também, algumas das características que fundamentam a Pedagogia da Alternância e a metodologia adotada pelas CFR's. A pesquisa realizada em 2009 serviu como base para o desenvolvimento dessa dissertação.

Quando nos referimos à Pedagogia da Alternância nas CFR's (de acordo com os precursores dessa proposta, como exemplo, GIMONET, 2007), é importante considerar que ela é pensada a partir de uma proposta para a educação do campo e que atenda aos jovens rurais, compreendida como um espaço de construção e reconstrução de saberes e conhecimentos, já que trabalha com a concepção de educação em dois tempos, o tempo escola e o tempo comunidade. Ou seja, é uma educação que se caracteriza por ser *no e do campo*, como destaca Caldart (2008).

Historicamente, verificamos que desde o final da década de 1980, e mais

fortemente na década de 1990, vem se pensando e implantando na região Sudoeste do Paraná essa proposta de educação, em que os alunos/jovens do campo estudam uma semana na escola, ou seja, nas Casas Familiares Rurais, e na semana seguinte atuam estudando e praticando no meio em que vivem (na propriedade rural) o que aprenderam com os professores e monitores das CFR's. Em suma, podemos considerar que essas são as principais características da Pedagogia da Alternância, ou seja, a proposta pedagógica norteadora do trabalho das CFR's.

No estado do Paraná, desde 1994 o governo tem firmado parceria¹ com a Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR/SUL), responsável pelas CFR's nessa unidade da federação. Através da Secretaria Estadual de Educação (SEED) o estado disponibiliza para as CFR's os professores das disciplinas do núcleo comum (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens etc.), bem como alguns recursos financeiros. Esses recursos disponibilizados pelo estado são subsídios para o fortalecimento da proposta de ensino para os jovens do campo que, ao mesmo tempo, oportuniza a consolidação da associação responsável pelas instituições (ARCAFAR/SUL), já que o Paraná repassa a responsabilidade para tal instituição não-governamental. A ARCAFAR/SUL ainda busca parcerias visando apoio técnico através da Secretaria de Agricultura e Abastecimento (SEAB) e outros órgãos governamentais (Ministério do Desenvolvimento Agrário, por exemplo), associações ou ONG's.

De posse de tais resultados advindos da pesquisa de 2009, percebemos que muitas indagações ainda persistiam, dentre elas: se a oferta desse tipo de educação garantiria a permanência do jovem no campo. Além disso, tínhamos dúvidas se tais jovens do campo realmente desejavam uma educação “diferenciada”, como propõe a ARCAFAR/SUL e as CFR's. E, principalmente, questionávamos se a oferta da Pedagogia da Alternância contribuiria de alguma forma para que esses jovens dessem continuidade a sua formação. Tais inquietudes nos instigaram a buscar novas respostas e, conseqüentemente, enfrentar novos desafios.

Sendo assim, objetivamos com o estudo compreender como as CFR's de Enéas Marques, Pérola do Oeste, Santo Antônio do Sudoeste, e conseqüentemente a Pedagogia da Alternância, estão contribuindo para que os jovens egressos de 2011, 2012 e 2013 deem continuidade em sua formação, voltada para o trabalho no campo. Além disso, pretendemos verificar qual a contribuição das CFR's no que se refere a mudanças no processo produtivo e se trouxeram aumento de renda das propriedades dos jovens e de

¹Atualmente essa parceria é regulamentada pelo Convênio Nº 2620110454/2011 entre ARCAFAR SUL/SEAB/SEED.

suas famílias. Objetivamos, também, averiguar se os jovens permanecem no campo exercendo a profissão de agricultor além de observar as potencialidades e limites da proposta da Pedagogia da Alternância nas CFR's.

Em relação às CFRs escolhidas é importante justificar que realizamos tal recorte pelos seguintes motivos: optamos pela CFR de Enéas Marques, pelo fato de ser uma das duas² CFR's no Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão – PR (NRE)³ que ainda oferta apenas o Ensino Fundamental; já a CFR de Pérola do Oeste, foi escolhida por ser uma das CFR's que já ofertou o Ensino Fundamental, mas no momento oferta apenas o Ensino Médio e por fim e não menos importante, a CFR de Santo Antônio do Sudoeste devido ao fato de ser a única que oferta Ensino Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.

Por sua vez, os anos de 2011, 2012 e 2013 foram os escolhidos primeiramente pelo fato de que a partir de 2011 a CFR de Pérola do Oeste cessa o Ensino Fundamental, mas ao mesmo tempo, entre 2011 e 2013 nota-se maior o número de formandos nas CFR's em estudo.

A partir de tal recorte, realizamos entrevistas semiestruturadas com 21 jovens das CFRs destacadas, como também entrevistas com representantes das CFR's e representantes de entidades que foram parceiras na implantação de tal proposta de ensino. Quanto aos alunos egressos em estudo, são apenas aqueles que concluíram o Ensino Fundamental, e/ou Ensino Médio e/ou o Técnico em Agropecuária.

Como ferramenta para a coleta de dados sobre os alunos egressos das CFR's baseamo-nos, também, no Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE). O SERE é um sistema (da SEED) que tem por finalidade racionalizar as atividades burocráticas da secretaria da escola. Atualmente o supracitado sistema é utilizado por todas as escolas estaduais do Paraná, pela grande maioria das municipais, bem como da rede privada de ensino. Esse sistema tem a capacidade de registrar todas as informações referentes à vida escolar dos alunos e funciona de forma *on-line*, por isso é conhecido também como SERE/WEB.

Recorremos ainda a documentos com intuito de entender o processo de implantação das CFRs no Paraná, bem como a atual relação com o estado do Paraná.

A proposta de estudo, então, se norteia a partir do materialismo histórico

² A CFR de Santa Izabel do Oeste também oferta somente o Ensino Fundamental.

³ No NRE de Francisco Beltrão há dez CFR's e estão localizadas nos municípios de: Bom Jesus do Sul, Capanema, Enéas Marques, Francisco Beltrão, Manfrinópolis, Marmeleiro, Pérola do Oeste, Realeza, Santa Izabel do Oeste e Santo Antônio do Sudoeste.

dialético, pretende realizar análise crítica da Pedagogia da Alternância e a importância desta para a vida dos jovens, considerando-se a materialidade social em que tal pedagogia se constitui e quais são suas contradições. Fundamentados em Frigotto (1991), entendemos que o grande desafio da pesquisa quando se utiliza tal método é ter como ponto de partida os fatos empíricos que são dados pela realidade para, em um segundo momento, realizar um processo de superação das primeiras impressões, ou seja, as representações fenomênicas de tais fatos. Por fim o ponto de chegada não será mais as representações empíricas, mas sim, o concreto pensado. Todo esse processo ocorrerá se o pesquisador realizar um esforço de apropriação, organização e exposição dos fatos. Por isso, entendemos que a partir do conhecimento da realidade histórica é possível a crítica, a interpretação e avaliação dos fatos a serem estudados.

Nesse sentido, buscamos uma sistematização teórica, traçando de maneira geral alguns pontos que especificam o meio rural nas últimas décadas, bem como seu processo de modernização e suas respectivas implicações sobre a juventude rural. Consideramos importante a retomada histórica, pois entendemos que é o processo de modernização agrícola que insere efetivamente o campo nas relações capitalistas de produção, e sobre essa base se constituem as Casas Familiares Rurais no Paraná, mas há, por outro lado que se atentar a bases políticas que, de certa forma, também atendem a tais interesses.

Assim, no primeiro capítulo realizamos breve contextualização histórica sobre o processo de modernização da agricultura brasileira, bem como apresentamos alguns apontamentos referentes à região sudoeste paranaense. Apresentamos também a questão da juventude rural a partir dessa nova configuração da agricultura brasileira, explicitando a problemática da migração de tal categoria social. Na sequência discorreremos sobre o processo de implantação do projeto educacional das Casas Familiares Rurais a nível mundial, brasileiro e paranaense, tecendo análise das políticas educacionais da década de 1990, período que esse projeto começou tomar corpo e força a partir da significativa contribuição do governo do estado para com essas instituições e seus respectivos representantes.

No segundo capítulo, apresentamos estudo sobre a Pedagogia da Alternância e trazemos de forma detalhada os instrumentos que são utilizados por tal proposta pedagógica. Consideramos que fazendo esse trabalho de estudo dos instrumentos da Pedagogia da Alternância temos condições de realizar análise crítica sobre a proposta. Assim, após esse processo, analisamos em qual perspectiva teórica se baseia a Pedagogia da Alternância.

Por fim, no terceiro capítulo analisamos os dados coletados no trabalho de campo, fazendo o elo entre o levantamento bibliográfico, os dados obtidos através do SERE e das entrevistas realizadas. Pretendemos analisar, a partir dos alunos egressos, a contribuição da Casa Familiar Rural para a continuidade na formação desses jovens. A partir disso, observar se os egressos da CFR permanecem no campo, como também buscar responder às demais indagações que norteiam esse estudo.

Por fim, nas considerações finais trazemos os principais resultados identificados no decorrer da pesquisa.

CAPÍTULO I

AS MUDANÇAS NO MEIO RURAL E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE A JUVENTUDE

Num primeiro momento, ao abordar a modernização do campo brasileiro e, conseqüentemente, a da região sudoeste do Paraná, uma vez que é a partir daí que podemos entender a migração da população rural para os centros urbanos bem como as novas relações sociais que se constituem no espaço rural, e como estas afetam a juventude do campo.

Num segundo momento destacamos o contexto em que surgem as Casas Familiares Rurais, bem como explicitamos quais os fatores que ajudam a entender o apoio do Estado do Paraná à implantação do projeto das Casas Familiares Rurais (CFR's), ocorrido no estado a partir da década de 1990.

1.1 As mudanças na agricultura brasileira a partir do seu processo de modernização

Buscar entender a dinâmica que configura a agricultura na região Sudoeste do Paraná nos instiga, em princípio, entender o processo de modernização na agricultura brasileira que se configurou nas últimas décadas.

Convém destacar, de acordo com Müller (1989), que no período correspondente a 1880-1930 a agricultura brasileira baseava-se em um padrão de acumulação agroexportador, com o predomínio de relações entre latifúndio e minifúndio, ou seja, apresentava uma troca entre a grande empresa agromercantil e a pequena exploração. Por sua vez, o período de 1930-1960 é caracterizado pela substituição de importações e pelo fortalecimento do mercado interno, um crescimento calcado na produção manufatureiro-industrial. Para Graziano da Silva (1980), a economia nacional e seus debates, na década de 1930, giravam em torno da crise do café e também da grande crise mundial que se configurou a partir da quebra da Bolsa de Nova Iorque no ano de 1929.

Porém, no final da década de 1950 e início de 1960 o contexto agrário brasileiro passou a fazer parte das discussões sobre os novos caminhos a serem percorridos, devido ao processo de industrialização do país. Nesse mesmo período (1930-1960), havia o entendimento de que a agricultura brasileira era um limitante ao desenvolvimento econômico, este compreendido como sinônimo da industrialização do país. Tal entendimento pautava-se na visão de que a agricultura estava “atrasada” se

comparada a outros países em desenvolvimento – uma tese que se fortalecia pelo fato de a economia brasileira estar enfrentando uma crise no período de 1961 a 1967. Porém, entre 1967 e 1973 a situação começou a se inverter, ou seja, observa-se uma fase de crescimento expressivo da economia. Esse momento ficou conhecido como o “milagre brasileiro”, mas pouco se pensou na questão agrária.

O Brasil vivia o período da ditadura militar, com forte repressão política, inclusive aos movimentos sociais oriundos do campo⁴. Segundo Graziano da Silva (1980), havia o entendimento de que a questão agrária resolvera o aumento da produção agrícola. Havia o reconhecimento que esse aumento na produtividade era oriundo dos “produtos de exportação”, como exemplo, o café, a soja, etc., em contraposição à produção de “produtos alimentícios”, como exemplo, o feijão e o arroz. etc. Aos que tinham tal compreensão, essas discrepâncias eram passageiras. Isso porque, entendia-se que era importante investir na produção voltada para a exportação, como exemplo o cultivo da soja, por ser tipo de produção bem mais lucrativo e esse “lucro” possibilitaria a aquisição de outros produtos, como exemplo a compra do feijão (produtos alimentícios).

Conforme Graziano da Silva (1980), o “milagre” passou e assim muitos começaram a perceber que os frutos do crescimento econômico que ocorrera entre 1967 e 1973 havia beneficiado apenas a parcela privilegiada, uma vez que os trabalhadores sofreram severas penas, com índice expressivo de desemprego. A partir de 1974 a economia brasileira “desacelerou” e, com isso, em 1978 o olhar se voltou para o debate da abertura política e a questão agrária retomou o foco nas discussões.

Considerando esses apontamentos históricos Graziano da Silva (1998) esclarece que a agricultura brasileira se caracterizou também pela passagem de uma agricultura considerada “complexo rural” para uma dinâmica orientada pelos “complexos agroindustriais (CAIs)”. Ou seja, nessa nova configuração de agricultura ocorre a substituição da economia considerada natural para economia agrícola integrada à indústria. O supracitado autor considera também que nessa nova dinâmica há intensificação da divisão do trabalho e das trocas intersetoriais, com a produção agrícola mais especializada e voltada para o comércio interno.

Portanto, essas especificidades da agricultura com a inserção mais expressiva do

⁴ É necessário entendermos também que no período anterior ao Golpe de 64 houve a organização dos trabalhadores rurais através das Ligas Camponesas as quais foram severamente perseguidas durante o Golpe.

capitalismo⁵ permitiram de certa forma a destruição da economia considerada natural, aquela em que ocorria relação “harmoniosa” entre o homem e a natureza no processo produtivo. Para a nova configuração de tal relação, baseada no conhecimento e no controle mais expressivo da natureza, se fez necessário:

O longo processo de transformação da base-técnica – chamado de modernização – culmina, pois, na própria industrialização da agricultura. Esse processo representa na verdade a subordinação da Natureza ao capital que, gradativamente, liberta o processo de produção agropecuária das condições naturais dadas, passando a fabricá-las sempre que fizerem necessárias. Assim, se faltar chuva, irriga-se; se não houver solos suficientemente férteis, aduba-se; se ocorrerem pragas e doenças, responde-se com defensivos químicos e biológicos; e se houver ameaças de inundações, estarão previstas formas de drenagem (GRAZIANO DA SILVA, 1998, p.3).

Considerando esses fatores é possível entendermos que a produção agropecuária, com a modernização, deixou de ser dependente exclusivamente das forças naturais para se tornar dependente do capital e de seus recursos.

Nesse sentido, Graziano da Silva chama a atenção para a questão da industrialização da agricultura e segundo ele não podemos entender tal conceito apenas pelo fato de mudanças no processo produtivo agrícola, mas seria necessária análise a partir da relação homem e natureza. Porém, precisa também ser analisada pelas relações sociais de produção com seus instrumentos de trabalho, tais como ferramentas, máquinas e equipamentos, insumos e matérias-primas, dentre outros. Além disso, a industrialização da agricultura possibilitou a passagem do trabalhador de papel ativo e integral para um trabalhador parcial, em que se especializa juntamente com suas ferramentas.

⁵ Faz-se necessário mencionar que atualmente existem duas frentes quando discutimos a agricultura brasileira: o agronegócio e o campesinato. No que tange à agricultura fundada no campesinato faz-se necessário destacar que esse é um elemento que não aprofundaremos neste estudo, pois acreditamos, considerando o exemplo da região Sudoeste do Paraná, que a agricultura seja ela oriunda de pequena propriedade (considerando sua extensão territorial) ou de grandes propriedades ambas buscam mecanismos de inserção a lógica do capital, ou seja, uma agricultura capitalista. Mesmo assim é necessário entender que o campesinato é um “(...) termo que geralmente designa o conjunto daqueles que trabalham na terra e possuem seus meios de produção: ferramentas e a própria terra. Embora ele seja frequentemente aplicado a todos os produtores diretos que trabalham a terra, é importante definir esse termo mais precisamente e distinguir entre camponeses e outros trabalhadores agrícolas não assalariados. Há pequenos agricultores ou fazendeiros que são proprietários ou arrendatários da terra e podem, dentro de limites, dispor dela, de seus produtores e do próprio trabalho da maneira que julgarem mais conveniente (...). O papel dos camponeses no desenvolvimento tem sido motivo de um contínuo e intenso debate entre marxistas e não-marxista. Na literatura marxista, esse debate tem como centro a questão de se os camponeses são uma classe social dentro do modo de produção capitalista, constituem um modo de produção distinto e peculiar, ou representam uma classe de transição que corresponde a vestígios de um modo de produção pré-capitalista mas que, ao mesmo tempo, é caracterizada por certos aspectos do modo de produção capitalista” (BOTTOMORE, 2001, p.42).

Desse modo, observamos que no Brasil, desde o século XX ocorreram mudanças na dinâmica agrícola. Segundo Graziano da Silva (1998), antes disso tínhamos uma agricultura baseada no “complexo rural”, caracterizada pelas “oscilações” do comércio exterior. A produção agrícola ocupava apenas parte dos meios de produção (recursos naturais, mão-de-obra escrava e bens de capital) e a outra parte estava destinada à produção de bens de consumo para a população local. Entende-se, então, que a divisão social do trabalho era principiante, as atividades agrícolas e manufatureiras estavam ligadas e parte dos bens produzidos só tinham valor de uso, não eram destinados ao mercado. O mercado interno nesse período era quase inexistente.

Segundo Müller (1989) — fundamentado na obra de Kautsky, intitulada “A questão Agrária” (1899) — há dois princípios expressivos que podem servir de norte na compreensão que tange à questão agrária brasileira, sobretudo do período de 1930-1960.

O primeiro princípio poderia ser assim enunciado: a circulação em geral, o comércio e as comunicações revolucionados pela acumulação de capital aumentam a dependência da agricultura em relação aos demais setores da economia. O segundo, assim: a aplicação das conquistas da ciência moderna na agricultura provoca uma revolução na organização rural, suprimindo o divórcio entre agricultura. Em outras palavras, o capital se apodera da agricultura inicialmente pelas vias de circulação e, posteriormente, revolucionando seu modo de produzir (MÜLLER, 1989, p.181).

Nesse sentido, podemos compreender que entre 1930-1960 aumentou consideravelmente a dependência da agricultura para com os meios de comunicação e de comércio, sendo que foram modificados a partir da acumulação de capital na economia nacional. Por sua vez, nos últimos períodos dessas décadas em análise ocorrera uma revolução dos métodos produtivos, na forma de organização e distribuição da agricultura, provocando novas relações entre a agricultura e a indústria, entre o rural e o urbano (MÜLLER, 1989).

Outro elemento a ser considerado nesse debate é o que Graziano da Silva (1998) menciona. Para o autor, após a grande crise de 1929 e mais fortemente a partir dos anos de 1950, o complexo rural entrou em crise e deu espaço para um novo complexo agrícola, fortemente representado pela cafeicultura paulista. Esse foi um processo considerado longo no contexto agrário brasileiro e visava uma economia de cunho industrial voltada para produção de bens de capital e insumos básicos (D_1).

A partir daí completa-se o processo geral de industrialização da agricultura, qual seja, o de montagem do D_1 agrícola e o de

proletariado rural, que responderão pelo fornecimento de capital e força de trabalho, respectivamente, para a nova dinâmica da acumulação de capital no campo. O novo centro dinâmico da economia – a indústria e a vida urbana – impõem suas demandas ao setor agrícola e passa a condicionar suas transformações, que vão conduzindo ao domínio dos complexos agroindustriais (GRAZIANO DA SILVA, 1998, p.5).

De acordo com o autor, a partir da crise dos complexos rurais e das expressivas mudanças na dinâmica da agricultura brasileira, que se configurou pela passagem de um mercado externo para um mercado interno (como já destacamos), não é possível mencionar um único determinante, uma única dinâmica geral, ou um único “setor agrícola”. Assim, entendemos que a agricultura brasileira é uma “estrutura complexa, heterogênea e multideterminada”. Ou seja, a agricultura brasileira é passível de compreensão quando se considera os diferentes segmentos constitutivos, como por exemplo, os CAIs, e suas dinâmicas específicas e interligadas aos diferentes setores industriais.

Graziano da Silva chama atenção ao fato de que os CAIs são considerados algo recente na economia brasileira, já que se configuraram na década de 1970. Para o autor, eles só podem ser entendidos com base na diferença entre a modernização da agricultura e constituição dos CAIs. As mudanças significativas que ocorreram na parte técnica da agricultura entre os anos de 1960 a 1970 demonstraram que enquanto a modernização dependia exclusivamente da importação de insumos químicos, equipamentos e máquinas, a agricultura apresentava um limitante no seu desenvolvimento, dado pela capacidade de importar.

Considerando esse aspecto é possível compreender que como o complexo rural apresentava sua dependência com as exportações, à modernização no seu primórdio dependia da capacidade de importar. Sendo assim, a internalização da produção de insumo e máquinas voltados à agricultura rompe com esses limitantes que foram destacados anteriormente e, a partir disso, a modernização da agricultura “caminha com seus próprios pés” e seus limites são impostos por ela mesma e pelo capital que é inserido nas atividades agrícolas.

Sendo assim, com os CAIs ocorre uma integração técnica intersetorial entre as indústrias e a agricultura que só se intensificaram e mantiveram a estabilidade quando o setor produtivo de máquinas e insumos voltados para a agricultura se fixou no Brasil. Essa nova dinâmica se fortaleceu também por meio da implementação de uma política direcionada para o financiamento das agroindústrias (política agroindustrial).

Nesse sentido, é necessário destacar que a partir da criação do Sistema Nacional

de Crédito Rural (SNCR), em 1965, ocorreu uma contribuição significativa para o setor agrícola, já que a partir de então o olhar das políticas públicas também se voltou de forma mais expressiva para a agricultura brasileira. Segundo Ramos (2010), os anos de 1970 foram marcados pela intensa ação governamental na atividade agropecuária. Nesse período o Estado passou a conceder de forma expressiva subsídios para o crédito rural. As políticas públicas que passaram a tomar corpo nessa década tiveram como principal objetivo modernizar tal setor econômico, para isso a necessidade de desenvolver o parque produtivo da indústria de insumos agrícolas buscando, assim, a expansão da fronteira agrícola.

Para isso a política de crédito rural buscava financiar parte dos custos de produção; estimular a formação de capital; acelerar a implantação de novas tecnologias e fortalecer a posição econômica dos agricultores, especialmente os pequenos e médios (RAMOS, 2010).

Esse sistema de crédito defendia a necessidade de que os agricultores se inserissem de forma rápida na nova dinâmica da agricultura, ou seja, adquirissem novas tecnologias, com isso elevaria a produção agrícola e expandiria também a indústria voltada para o setor (RAMOS, 2010).

É importante mencionar, também, que a disponibilidade do crédito rural acarretou em um processo significativo de endividamento do agricultor brasileiro. Segundo Santiago e Silva (1999), especialmente o setor agropecuário, durante a década de 1970, vivenciou um período farto de crédito, amplamente subsidiado e que posteriormente foi acompanhado de uma fase de redução nos recursos, marcado por elevação das taxas de juros reais. O crédito rural nos finais dos anos de 1960 e durante 1970 contribuiu positivamente para a difusão de técnicas modernas na agricultura, sendo considerada por alguns pesquisadores como o “carro-chefe da política agrícola”.

Embora o problema do endividamento da agricultura tenha tomado dimensões maiores a partir dos anos noventa, observou-se, tanto nas discussões sobre a dívida agrícola quanto na literatura, o argumento constante de que as mudanças nas regras orçamentárias, após início da década de 80, teriam causado alterações na condução da política de crédito rural, conduzindo a um maior endividamento dos agricultores (SANTIAGO e SILVA, 1999, p.54).

Nesse sentido, observamos que até a década de 1970, além dos empréstimos normais que foram concedidos para os agricultores, foram disponibilizados também créditos especiais, prorrogações de dívidas e aumentos dos prazos de carência. Mas, toda essa “facilidade” de crédito acarretou um quadro de endividamento dos

agricultores e esse fator associado à inadimplência ocasionou também um reflexo negativo sobre o preço da terra. Na tentativa de saldar suas dívidas e honrar seus compromissos com os agentes financeiros, muitos agricultores acabaram colocando suas propriedades rurais à venda a fim de fazer algum capital. O período ficou caracterizado também pelo aumento da oferta de imóveis rurais e, conseqüentemente, a desvalorização do valor da terra (SANTIAGO e SILVA, 1999).

Considerando esses elementos supracitados sobre o processo de modernização da agricultura brasileira, suas causas e conseqüências, entendemos que, historicamente, o capital tem se apoderado da agricultura, sendo que nas últimas décadas essa relação capital e agricultura está mais intensa. Assim sendo, antigas formas de produção e organização das propriedades se tornaram inviáveis, exigindo outros métodos produtivos e organizacionais, que contemplassem essa nova conjuntura da agricultura.

Conseqüentemente, o agricultor submete-se às exigências do mercado, fazendo surgir novas relações de trabalho. Porém, para aqueles agricultores que não possuíam a capacidade financeira de adquirir novos meios produtivos a partir das inovações tecnológicas, essa lógica se tornou mais difícil.

Mas, é importante considerar que mesmo com as limitações que o capital condicionava ao “pequeno agricultor”, este não estava alheio a essa lógica, porém acaba sendo incorporado a ele. Essa situação pode ser exemplificada no sudoeste paranaense com os sistemas de integração entre o agricultor e as grandes empresas⁶, relação que pode ser entendida pelo que Lênin (1982) destacava como o “apêndice da fábrica”⁷.

Outro fator a ser considerado nesse contexto histórico da modernização da agricultura é a questão da utilização da mão-de-obra assalariada nas atividades agrícolas. Para Graziano da Silva (2003) o modelo de modernização capitalista da agricultura provoca aumento da utilização da mão-de-obra assalariada apesar de no caso brasileiro ainda persistir a utilização da mão-de-obra de cunho familiar. Segundo o autor, entre os anos de 1970 a 1980 somente os assalariados rurais temporários foram responsáveis por mais da metade de todos os empregos criados na agricultura do Brasil.

Para Graziano da Silva (2003), não podemos desconsiderar que uma parte significativa dos trabalhadores considerados temporários na agricultura, não são

⁶ No sudoeste do Paraná podemos destacar o número expressivo de agricultores que trabalham no sistema de integração na criação de aves (frangos e perus), vinculados a empresa Brasil Foods S.A (BRF), antiga Sadia.

⁷ “Denominamos apêndice da fábrica às formas de trabalho assalariado e de pequena indústria cuja exigência se liga diretamente à fábrica” (LÊNIN, 1982, p.337). Apesar deste termo ser utilizado para identificar uma relação industrial, ele pode ser, sim, aplicado para identificar essa relação dos agricultores com a empresa, ou seja, os agricultores (pequenos produtores) são apêndice da BRF (a grande empresa).

considerados proletários “puros”, mas, sim, “semiproletários”, ou seja, são na grande maioria pequenos produtores que em períodos de insuficiência dos seus meios de produção são obrigados a vender, sazonalmente, sua força de trabalho para outros estabelecimentos agropecuários. Outra característica expressiva da região sudoeste paranaense é que em alguns períodos do dia, do mês ou do ano a força de trabalho do agricultor é deslocada para outras atividades agrícolas que não seja propriamente na sua propriedade e também para atividades não-agrícolas (centros urbanos)⁸.

Mesmo com todas essas mudanças que ocorreram e ocorrem na agricultura, não significa o fim das antigas formas de produção, muito menos significa o desaparecimento das pequenas propriedades; mas é necessário considerar que a permanência desses agricultores no campo se torna cada vez mais difícil.

No que tange ao processo de modernização da agricultura brasileira é importante entendermos, ainda, que apesar de ela se apresentar como uma proposta de inovação técnica e produtiva, também apresenta contradições. Isso porque, primeiramente ela procura fortalecer e manter definitivamente as grandes propriedades rurais; num segundo momento podemos elencar que ela desconsidera as lutas dos trabalhadores rurais pelo direito a terra e por políticas públicas que contemplem essa parcela da população brasileira. E nessa questão da luta dos trabalhadores podemos destacar que a partir da Ditadura Militar, mais fortemente a partir dos anos de 1970, os movimentos sociais se fortalecem significativamente no Brasil. É o caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), surgido na década de 1980, tendo como principal bandeira a reforma agrária. Atualmente, tal movimento continua sendo o principal articulador das lutas dos trabalhadores do campo, fazendo oposição ao que denominam ser o projeto do capital, ou seja, o agronegócio.

Outro aspecto resultante do processo de modernização da agricultura, e considerado uma de suas consequências centrais, trata da saída do campo para a cidade. Kautsky (1986) destaca que nas cidades os trabalhadores assalariados encontram diferentes formas de ocupações, diferentemente do que ocorre no campo. Assim, quanto maior a cidade, segundo ele, maior serão as oportunidades para o imigrante do campo. Outro fator a ser considerado é que no campo a formação de uma unidade econômica doméstica só é possível ou viável se o agricultor tiver a capacidade/condição de aquisição de sua propriedade, seja pela forma da compra ou de arrendamento. A não ser dessa forma torna-se difícil a permanência no campo, sobretudo nos locais onde se

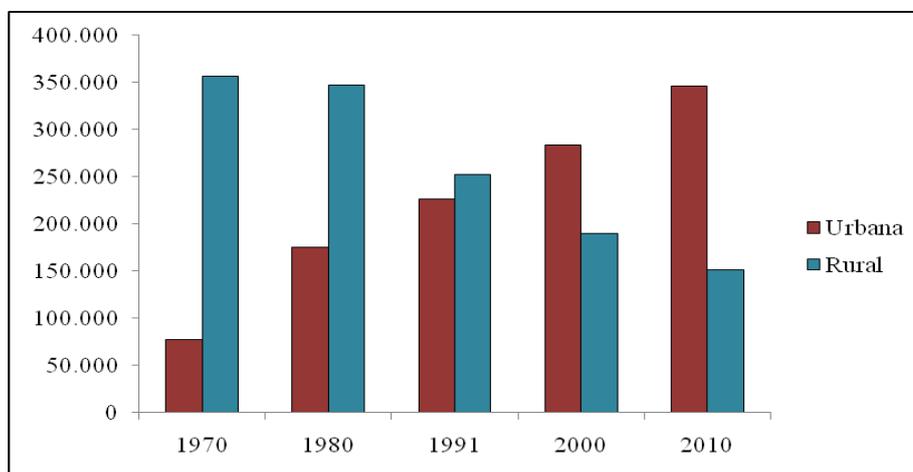
⁸ Elemento identificado em alguns casos de alunos egressos das CFR's e suas respectivas famílias, o qual será destacado posteriormente.

desenvolvem os grandes estabelecimentos rurais, fator que pode ser considerado um dos motivadores para a saída do campo. Assim:

A vontade de fugir do campo atinge primeiramente os trabalhadores sem quaisquer posses, principalmente e antes de tudo os solteiros. Quanto maiores os encargos que recaem sobre a agricultura, sejam gerados pela tributação sob a forma de impostos, pelo endividamento (...) quanto mais o pequeno estabelecimento enfrenta seu grande concorrente recorrendo ao trabalho extraordinário, abrindo mão, até mesmo, de suas necessidades culturais, senão de suas próprias necessidades vitais, recursos que podem levar à degradação voluntária e à barbárie, tanto mais a propriedade agrícola perde sua capacidade de fixar o dono da terra à gleba, e mais forte se torna a tendência de fuga do pequeno lavrador para a cidade (KAUTSKY, 1986, p. 194).

Nesse sentido é importante entendermos, também, que o processo de industrialização implica em uma expressiva transferência de atividades e, conseqüentemente, de pessoas do campo para as cidades, pois existe uma demanda de trabalho conforme já destacamos anteriormente. Mas, como vivemos em uma sociedade capitalista, caracterizada pelas desigualdades, essas “transferências” também ocorrem de forma desigual no território nacional. Camarano e Abramovay (1999) relatam que no Brasil, entre os anos de 1960 a 1980, a saída do meio rural alcançou cerca de 27 milhões de pessoas. Poucos países, segundo eles, presenciaram um movimento migratório tão intenso, se considerar a proporção ou a quantidade absoluta da população rural atingida. A saída do campo se confirma quando se analisam os dados dos últimos 50 anos, em que se observa que a cada 10 anos, um em cada três brasileiros que está vivendo no meio rural está optando pela emigração:

GRÁFICO 01 - Evolução da população, urbana e rural da região Sudoeste do Paraná nos anos de 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010



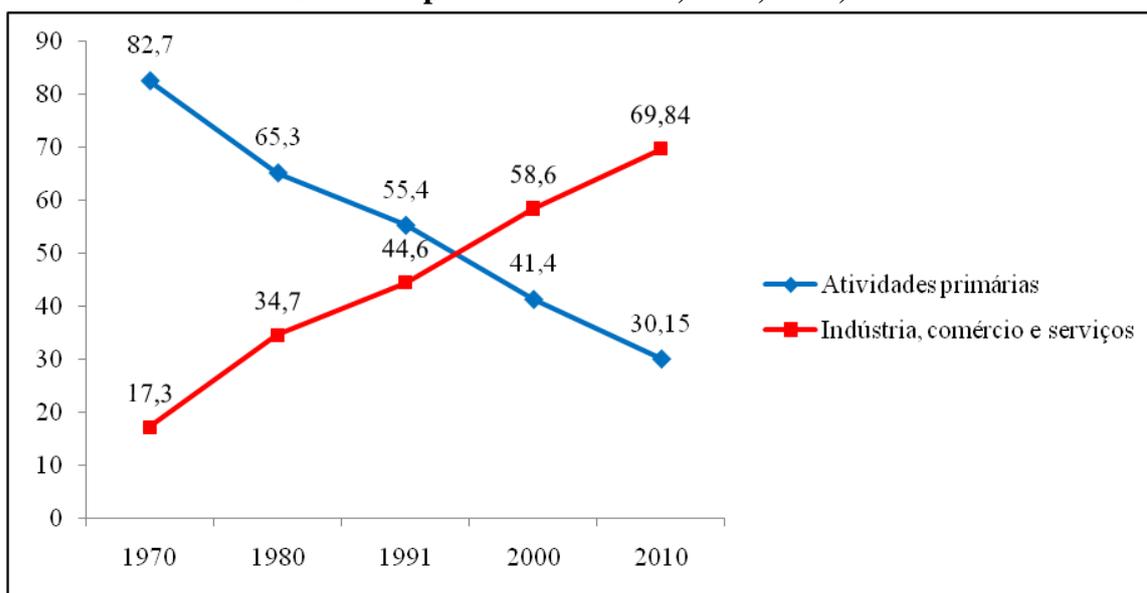
Fonte: IBGE - Censos Demográficos de 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010.

Ao analisarmos o gráfico e transformar essas informações em números absolutos, podemos afirmar que nos anos de 1970 a diferença em número de pessoas residindo no campo chegou a 279.130 a mais do que na cidade; em 1980 essa diferença chegou a 172.493; já em 1991 ocorreu uma expressiva queda no número de pessoas residindo no campo, passando de 172.493 para apenas 26.794 a mais do que na cidade. Mas foi a partir dos anos 2000 que a situação da população passou a se diferenciar, pois a partir desse momento a cidade começou a apresentar um maior número de pessoas, superando em 93.382 habitantes a população do campo. Por fim, no ano de 2010 a diferença se apresenta de forma bem mais evidente, quando as cidades passam a ter 194.873 pessoas a mais que no campo.

Constatamos que apesar de a região Sudoeste Paranaense ser caracterizada por não possuir grandes centros industriais, ela apresenta significativas mudanças da população do campo para a cidade, ou seja, apesar de não sermos uma região de grandes centros industriais, ainda assim o fluxo migratório da população é expressivo, se considerarmos os dados que foram apresentados.

Tal situação também pode ser visualizada quando analisamos o percentual de pessoas com idade de 10 anos ou mais ocupadas no sudoeste do Paraná entre os anos de 1970 a 2010 através dos setores econômicos, conforme os dados apresentados no gráfico abaixo.

GRÁFICO 02 - Percentual de pessoas de 10 anos ou mais de idade ocupadas por setores econômicos no Sudoeste paranaense – 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010



NOTAS: Refere-se a atividades primárias: a agropecuária, extração vegetal e pesca.

FONTE: FLORES (2009), com adaptações da autora para os dados do Censo Demográfico de 2010.

A partir dos dados observamos que nos setores secundário e terciário (indústria, comércio e serviços) da economia do Sudoeste do Paraná, ou seja, nas atividades urbanas, nos últimos 50 anos houve aumento de 52,54% empregos. Ou seja, mais de 50% das pessoas que se ocupavam do setor primário deslocaram suas atividades para os setores secundários e terciários. Essa diferença entre perda/diminuição fica mais expressiva na década de 1990, período em que o setor primário “perdeu” em torno de 14% de sua mão-de-obra. Esses dados comprovam, de certa forma, que no decorrer das décadas tem ocorrido um deslocamento/migração da mão-de-obra ocupada nos setores da economia na região sudoeste.

Essa contextualização que realizamos referente ao processo de modernização da agricultura brasileira, bem como da região sudoeste paranaense, nos possibilitou entender que a modernização provoca não só mudanças nas formas produtivas da agricultura, mas também acarreta mudanças na dinâmica das relações sociais de tais espaços. Novas configurações vão se estabelecendo no campo, onde se observa que a agricultura está fortemente integrada ao sistema capitalista e, com isso, antigas relações produtivas são rompidas para que deem espaço para uma produção voltada ao capital. É nesse sentido que está atrelada a problemática da questão da migração, destacada anteriormente e identificada expressivamente na juventude rural. Tal parcela da população rural é a mais atingida por esse processo migratório.

Fundamentados nesses princípios, na sequência abordaremos a questão da juventude rural na nova conjuntura agrícola.

1.2 A juventude rural na dinâmica da modernização da agricultura: seus limites e implicações

Ao analisamos a questão da modernização da agricultura brasileira, juntamente observamos mudanças nos aspectos sociais. Assim sendo, atrelamos a esse estudo o contexto da juventude rural, que está inserida em tal ciclo dinâmico de mudanças. Por isso, é importante mencionarmos os impactos dessa modernização na juventude, já que essa parcela da população é uma das que mais sofre com os processos de mudanças no campo. E, também, pelo fato de a juventude ser o público-alvo da CFR's.

Em princípio podemos supor alguns desses impactos que trataremos mais especificamente no transcórre do texto:

1º) A juventude rural é a parcela da população que mais migra para os centros urbanos;

2º) A necessidade de ter uma formação mais ampla dos jovens para enfrentar a concorrência no mercado de trabalho;

3º) As mudanças nas relações sociais a partir das reconfigurações do meio urbano e rural (modernidade).

Quando nos dispusemos a contextualizar a educação ofertada nas Casas Familiares Rurais, já era de nosso conhecimento o principal objetivo das CFR's: ofertar educação voltada aos jovens; visar melhorias nas técnicas de produção em sua propriedade, a fim de obter aumento de renda da família e a permanência no campo.

Sendo assim, entendemos a necessidade de contextualizar a própria juventude e suas especificidades. Isso devido ao fato de essa categoria social, como já mencionado, ser o público-alvo de atendimento das CFR's. Assim, entendemos que:

Juventude é, sem dúvida, mais do que uma palavra. Ao acionar juventude como forma de definir uma população, um movimento social ou cultural, ao usar a palavra jovem para definir alguém ou para se autodefinir, estamos, também, acionando formas de classificação que implicam relações entre pessoas e entre classes sociais, relações familiares e relações de poder (CASTRO, 2012, p.441).

Definir o que seria juventude não é uma tarefa muito fácil, isso porque essa categoria se apresenta em uma complexidade ampla de discussões. Groppo (2000) reafirma que podemos considerar a juventude como uma categoria social, onde a juventude não deve ser analisada apenas como uma faixa etária ou uma “classe de idade”. A juventude não é considerada um grupo coeso ou uma classe de fato. Assim, “As definições de juventude passeiam por dois critérios principais, que nunca se conciliam realmente: o critério etário (herdeiro das primeiras definições fisiopsicológicas) e o critério sócio-cultural” (GROPPO, 2000, p.9).

Para Margulis e Urresti (1996), a juventude necessita ser vista e analisada como uma categoria que foi constituída socialmente, considerando seus aspectos econômicos, históricos e políticos. Ou seja, ao considerarmos a questão histórica, estamos abordando a análise das relações existentes entre determinados indivíduos, que apresentam características semelhantes e estejam em um mesmo contexto histórico. Isso pode ser compreendido como “geração”, em que:

la generación alude a la época en que cada individuo se socializa, y con ello a los câmbios culturales acelerados que caracterizan nuestro tiempo. Cada generación puede ser considerada, hasta cierto punto, como perteneciente a una cultura diferente, en la medida en que incorpora em su socialización nuevos códigos y destrezas, lenguajes y

formas de percibir, de apreciar, classificar y distinguir (MARGULIS E URRESTI, 1996, p.18).

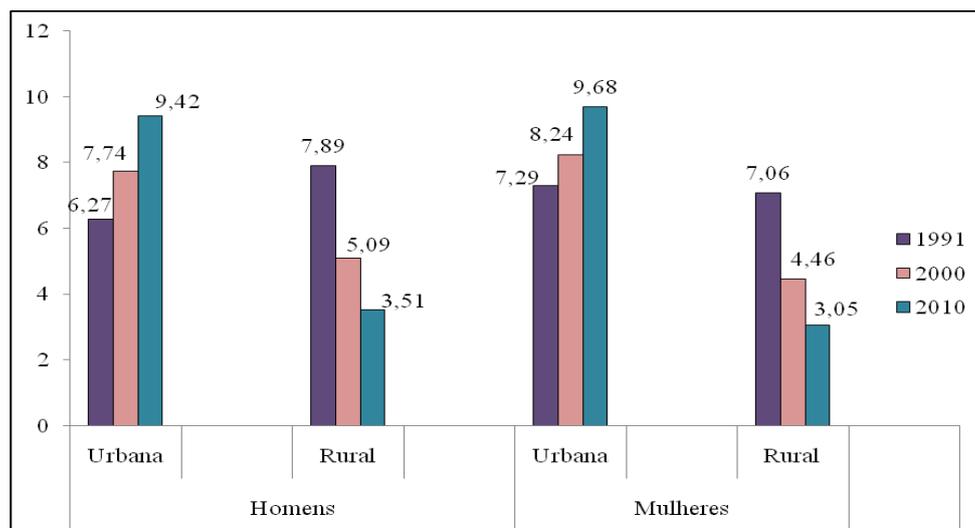
Segundo Foracchi (1972), a geração pode ser definida como tal, na medida em que possui suas peculiaridades que a distingue das gerações anteriores, ou seja, é a constituição de uma unidade de indivíduos organizados para um mesmo propósito.

Essa dinâmica que circunda a questão da juventude incorpora outros segmentos para análise que envolvem os estudos sobre a referida categoria social. Isso porque, cada vez mais há preocupação por parte dos pesquisadores em desvendar e contextualizar as especificidades dessa categoria. Fundamentada nessa concepção é que a juventude rural passou a ocupar um espaço mais expressivo no campo da ciência. O termo “juventude rural” e o uso de correlatos como “jovem rural”, “jovem camponês”, “jovem do campo”, segundo Castro (2012), já eram utilizados em estudos do século XVIII. Mas a partir do século XX é que os pesquisadores começaram a fazer uso com mais intensidade das diferentes nomenclaturas para identificar filhos de agricultores que ainda não eram emancipados da autoridade paterna, geralmente solteiros.

Partindo desse entendimento, podemos considerar, de acordo com dados do último censo demográfico de 2010 (divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas — IBGE) que, atualmente, no meio rural brasileiro temos cerca de 7.822.452 jovens na faixa etária de 15 a 29 anos⁹, por sua vez na área urbana há cerca de 43.518.026. Ou seja, no Brasil temos em torno de 26% da população na faixa etária de 15 a 29 anos; sendo que 15,2% estão no campo e 84,8% na cidade, uma diferença de 69,6% a mais de jovens na cidade. Tal realidade também pode ser observada no Sudoeste paranaense:

⁹ Nos embasamos no Estatuto da Juventude (2013), para definir esse critério de faixa etária.

GRÁFICO 03 – Percentual de homens e mulheres na faixa etária de 15 a 29 anos no meio urbano e rural no Sudoeste paranaense – 1991, 2000 e 2010



Fonte: IBGE – Censos Demográficos, 1991, 2000 e 2010.

Considerando o gráfico 03, podemos observar que, no Sudoeste paranaense, nas últimas três décadas as mulheres estão em um número maior no meio urbano, já no que se refere aos homens estes estão em maior número no meio rural.

Sobre essa questão, Camarano e Abramovay (1999) discorrem que cada vez mais se observa que os jovens no Brasil, e não diferente do sudoeste paranaense, vêm deixando o meio rural e entre eles há predominância da saída das mulheres.

As mulheres migram mais que os homens, esta é uma das mais famosas leis das migrações (...) o predomínio feminino nos processos migratórios rural-urbanos só não aconteceu no Brasil nos anos 60, para quando se estimou uma sobremigração masculina (...) nas outras décadas, a migração feminina superou a masculina, mas em magnitude diferenciada. A maior sobremigração feminina nos fluxos migratórios foi verificada nas décadas de 50 e 80. Nos anos 50, aproximadamente 1,2 milhões a mais de mulheres, ou seja, uma sobremigração de 19% deixaram as áreas rurais. Nos anos 80, este diferencial foi de 1,5 milhões de pessoas e o relativo de 22% (CAMARANO e ABRAMOVAY, 1999, p.4).

Segundo os autores, a consequência dessa migração diferente por sexo é o aumento da razão da masculinidade rural e uma redução desta razão nos centros urbanos. Os Censos Demográficos de 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010: no Brasil, em todas as décadas houve a predominância masculina no campo. Entre 1970 e 1991, tínhamos no campo 3,22% a mais de homens que mulheres, enquanto na cidade, neste mesmo período, as mulheres estavam em um número maior chegando a 5,62%. Já, entre 2000 e 2010, essa diferença diminuiu no campo chegando a 1,73%. Mesmo assim ainda

há mais homens, porém na cidade, há 4,70% mais mulheres que homens.

Segundo Abramovay *et al* (2004), essa “saída” do jovem do campo¹⁰ mostra a crescente masculinização e o envelhecimento da população rural brasileira, conforme dito abaixo. Abramovay destaca que:

Essa migração predominantemente jovem e feminina tem levado gradualmente ao predomínio masculino entre os jovens rurais e tem contribuído para o “envelhecimento” da população que permanece no campo (...) A saída acentuada dos jovens que não encontram, no meio rural ou na região, oportunidades produtivas que satisfaçam suas aspirações profissionais significa para essas comunidades perder não só habitantes, mas também a energia, a capacidade de trabalho e a criatividade de suas populações (ABRAMOVAY *et al*, 2004, p.247).

A pesquisa apresentada por Abramovay sobre o estado de Santa Catarina mostrou também que nos anos de 1990 houve uma forte tendência de redução das ocupações rurais, situação que também pudemos observar no Sudoeste Paranaense.

Segundo Castro (2012), os jovens do campo estão fortemente atrelados ao processo de *migração*. O autor vê isso como um problema, pois com o processo de migração há *descontinuidade da vida no campo* e na produção familiar (CASTRO, 2012).

Nesse aspecto, Carneiro (1998) destaca também que nos últimos anos configurou-se significativo processo de mudanças no meio rural, e isso produz um espaço cada vez mais heterogêneo. Essa diversidade desenha um espaço que não se define mais como exclusivamente agrícola e a juventude se vê dentro dessa dinâmica de diluição das fronteiras que ocorre entre espaços rurais e urbanos e, muitas vezes, tais jovens entendem que não há perspectivas para permanecer na agricultura. Assim, de acordo com a autora, a juventude é a parcela da população que está engrossando a cada ano as estatísticas dos inativos ou desempregados nos centros urbanos.

Trazendo dados sobre o enfoque do desemprego entre os jovens, a Pesquisa Mensal de Emprego realizada pelo IBGE¹¹ demonstrou que no mês de novembro de 2013 tínhamos aproximadamente 35% dos jovens na faixa etária de 15 a 24 anos¹² desempregados.

Ou seja, a taxa de desemprego entre os jovens é maior, conseqüentemente, na

¹⁰ É importante destacar que a pesquisa de Abramovay tem como base o estado de Santa Catarina.

¹¹ Dados disponível em:

<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/emprego/default.asp?t=4&z=t&o=16&u1=26674&u2=26674&u3=26674&u4=26674&u5=26674&u6=26674>. Acesso em: 26/01/2013.

¹² A pesquisa apresentada pelo IBGE trabalha com essa faixa etária.

faixa etária de 24 a 50 anos ou mais, a taxa de desemprego era de 5,5%.

É perceptível na sociedade moderna que os jovens estão se inserindo mais tardiamente na vida adulta e isso decorre do fato de que eles estão estudando por um período maior se comparados, por exemplo, com os jovens das décadas de 1970 e 1980 e acabam assumindo sua independência também tardiamente. Dessa maneira, Carneiro (1998) considera que os jovens preenchem o vazio estatístico formado por aqueles que ainda não ingressaram na vida ativa, “(...) esse contingente da população fica como que na espera de atingir a maioridade para se tornar visível e qualificado como objeto de estudo” (CARNEIRO, 1998, p.1). Embasados pela autora, podemos entender que os estudos que tangem a organização social do campo estão se referindo apenas aos jovens na condição de “aprendiz de agricultor” no processo de socialização e divisão social do trabalho no interior de sua unidade familiar, tornando-os adultos precoces, isso porque passam a ser vistos unicamente pela ótica do trabalho.

Carneiro (1998) destaca que a fase da juventude é caracterizada até a assunção plena dos papéis adultos. Para ela, o jovem é o indivíduo que se encontra em um período de vida que oscila entre o projeto de vida almejado e suas atividades que estão em desenvolvimento (exemplo, continuidade dos estudos). Ou seja, há um projeto com objetivos e estratégias na busca de “melhorar o padrão de vida” ou de “ser algo na vida”. Os jovens do campo identificam-se nesse processo, pois buscam conseguir o “seu projeto de vida” e, ao mesmo tempo, há uma confusão entre sentimentos haja vista que têm compromisso com a família e com a comunidade à qual pertencem e fazem parte¹³.

Nessa contradição desenvolve-se, também, a construção de uma nova identidade, em que se cultuam laços que os prendem à cultura de origem, mas ao mesmo tempo eles se veem inseridos em uma nova cultura, “moderna” ou “urbana”. Tais culturas surgem como referência para a construção de novos projetos, os quais são orientados pelo desejo de inserção no mundo moderno. Para Carneiro, essa inserção do jovem no mundo moderno não implica a negação de sua cultura de origem, mas supõe uma convivência entre esse dois “mundos”, o mundo de origem e o mundo moderno, o “novo”.

Segundo Castro (2005) a juventude é também uma categoria marcada por relações de hierarquia social, em que, historicamente, o jovem do campo carrega em sua formação uma posição hierárquica de submissão familiar, além do mais, estão inseridos

¹³ Nessa questão podemos destacar o exemplo das CFR que trabalham com o Projeto Profissional de Vida (PPVJ) com os alunos alternantes, como forma de permitir a esses jovens um planejamento de vida pessoal e profissional. Elemento que estaremos discutindo posteriormente.

em um contexto caracterizado pelas difíceis condições econômicas e sociais, especialmente aqueles com propriedades pequenas. E assim, esses jovens, de acordo com pesquisas realizadas, enfrentam inúmeras dificuldades, sobretudo no que se refere ao acesso à educação e ao mercado de trabalho.

Tais problemas, por mais antagônicos que demonstrem ser, conseguem apontar também pontos positivos, isto porque, de acordo com Castro, cada vez mais a juventude do campo vem se organizando e lutando pelo que considera importante.

As demandas apresentadas por essas formas de organização revelam muito sobre como esses jovens se percebem. Se por um lado reforçam questões consideradas específicas, como acesso à educação e à terra, por outro constroem essas demandas no contexto de transformação social da própria realidade do campo (CASTRO, 2012, p.11).

O dilema entre “ficar” ou “sair” do campo é algo complexo, pois a cidade é muito atrativa e a juventude rural está em constante pressão devido às significativas mudanças, tanto pessoais como sociais e que envolvem seu cotidiano no campo. Castro considera que ser jovem no campo implica enfrentar velhos problemas como, por exemplo, a forte autoridade do pai, que é tido como o adulto/chefe em oposição ao filho/jovem/solteiro. O jovem passa a ser visto como aquele que carrega, na sua grande maioria, o “peso” de ser responsável pela transição da propriedade familiar e, assim, desconsideram-se as diferentes formas que o identificam como um futuro ator social.

Ainda é importante destacar que há uma preocupação, mesmo que de forma aparente, com o poder público em formular políticas voltadas para a juventude rural¹⁴. Por sua vez, segundo Castro (2012), as políticas públicas voltadas para a juventude, em sua grande maioria, são formuladas a partir de um recorte urbano que tende reforçar uma concepção idealizada de juventude como agente da transformação social. Nesse caso, caberia aos jovens salvar o mundo rural e suas tradições.

A “cobrança” da permanência e continuidade dos “jovens” no campo como valorização e possível reversão do quadro de esvaziamento do meio rural – recorrente em algumas pesquisas recentes sobre o tema e no âmbito das políticas públicas – deve problematizar esse olhar que percebe no jovem o ator heroico da transformação social. A mudança dessa realidade e de outras situações de desigualdade social que atingem aqueles identificados como juventude demandam ações

¹⁴ Castro (2005) discorre que alguns programas sociais foram criados no Brasil com intuito de “manter o jovem no campo”. Dando destaque para os dois programas lançados em 2004: o “Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar: PRONAF Jovem” e “Minha primeira terra”. Segundo a autora, fundamentada na fala dos representantes do Ministério do Desenvolvimento Agrário, esses programas vêm ao encontro aos anseios de parte da juventude, que manifestam o desejo de permanecer trabalhando no campo, e por esse motivo a importância dos mesmos.

coletivas e políticas públicas de longo alcance que gerem transformações mais profundas na realidade brasileira (CASTRO, 2012, p.19).

Partindo de tal pressuposto, entendemos que as políticas públicas voltadas para aqueles que vivenciam a experiência de “ser jovem” no campo, hoje, devem servir de norte para o debate e a articulação entre políticas específicas e de transformação estrutural da realidade do campo brasileiro; ao mesmo tempo permitir enfrentar a diversidade que configura a sociedade atual.

Nessa perspectiva, as indagações que envolvem o desejo de ficar e de sair do campo, característica dessa sociedade urbano-industrial, tornam-se relevantes. Segundo Carneiro (1998) a sociedade atual permite maior integração dos valores sociais, de modo que os jovens se deparam num processo amplo de possibilidades para a realização dos projetos individuais. Tais possibilidades estão associadas à valorização da formação recebida, ou seja, estão condicionadas a uma necessidade de buscar novos horizontes, sobretudo no que tange à *continuidade dos estudos*¹⁵.

Em relação à educação dos jovens, os Censos Demográficos apontam que em 1970, no Brasil, tínhamos 80,7% dos jovens¹⁶ em condição de analfabetos; sendo que em 1980 essa porcentagem caiu para 50,1%; em 1991 para 37% e em 2010 essa taxa passou para 2,13%. Essa discrepância entre os dados dos Censos demonstram que as políticas públicas voltadas à educação no Brasil, de certa forma, atingiram bons resultados, já que passamos no transcorrer de 40 anos de um percentual de 80,7% para 2,13% de jovens analfabetos.

Os dados do último Censo Demográfico (2010) mostraram, também, que ainda há diferença significativa no que se refere ao grau de instrução dos jovens brasileiros que residem no campo e na cidade. Observa-se, por exemplo, se pegarmos os jovens que terminaram o Ensino Médio (Educação Básica), temos 10,3% (16.245.400 pessoas) desses na cidade e 0,86% (1.389.777 pessoas) no campo. E mais, entre os jovens que terminaram o Ensino Superior essa diferença ainda é maior, sendo que 1,94% (3.130.499 pessoas) estão na cidade e apenas 0,05% (89.792 pessoas) no campo. Dois pontos podem ser considerados nessa análise, primeiro a diferença em número dos jovens na cidade e no campo e o segundo ponto a diferença que há ao acesso à educação dos jovens oriundos do campo.

Kautsky (1986), já observava isso quando mencionava que o ensino ofertado

¹⁵ Grifos nossos.

¹⁶ Na faixa etária de 15 a 29 anos.

com baixa qualidade no campo estimulava a saída do jovem rural, o que ele definia como “abismo intelectual”. O abismo intelectual entre campo e cidade, segundo ele, está atrelado ao fato de que na cidade há preocupação maior com os meios educacionais, com o objetivo de desenvolvimento intelectual da população. Algo observado também por Carneiro.

Através do contato com jovens de origem urbana, novos valores são adquiridos, mudando substancialmente o padrão de comportamento dos jovens desta geração que passam a incluir em seus projetos individuais aspirações quanto ao trabalho e ao estilo de vida típicos da juventude de classe média urbana (...) Na formulação dos projetos individuais expressa-se a ambiguidade característica da situação de convivência com dois universos culturais. A intenção de sair para estudar fora e ter uma profissão convive com a vontade de permanecer residindo na localidade de origem (CARNEIRO, 1998, p.7).

A autora relata que as pesquisas têm demonstrado que a permanência na agricultura é uma alternativa também para aqueles jovens que “não gostam de estudar”, mas que a modernização da agricultura tem exigido dos filhos de agricultores (filho-sucessor) pelo menos o término do Ensino Médio. Por sua vez, as filhas têm certa “vantagem” em relação aos filhos na questão da educação, isso porque, segundo a autora, geralmente as filhas não são herdeiras diretas da propriedade produtiva familiar, com isso são estimuladas a concluírem seus estudos nas cidades, sendo que suas despesas normalmente são pagas pela família. Essa condição de apoio financeiro e moral para a construção dos estudos faz com que, ao se “dividir o patrimônio familiar”, os filhos homens tenham direito a uma parte maior.

Ao sair de casa para estudar na cidade, o contato com o mundo urbano expõe o jovem de forma temporária ou definitiva com um diversificado sistema de valores, que podem ser absorvidos ou simplesmente rejeitados. Sendo assim, Carneiro (1998) considera que a decisão do jovem do campo de ir para a cidade significa ir ao encontro da “modernidade”, rompendo com os laços de dependência e de proteção familiar. É um dos primeiros passos para construir sua individualidade, buscar a realização dos sonhos, bem como ter acesso aos serviços e bens de consumo que não são tão perceptíveis no campo, sobretudo os jovens oriundos de famílias menos favorecidas financeiramente. Para a autora, mesmo aqueles que retornaram para o campo, muitas vezes por imposições familiares, como por exemplo, morte ou doença do patriarca, levam consigo valores urbanos que já incorporaram, assim buscam a reavaliação dos negócios familiares. A modernidade se expressa, em tal contexto, ou seja, na transformação da agricultura familiar (com uma produção mais tradicional) para uma agricultura

orientada pela lógica capitalista, buscando aumentar a produtividade e, conseqüentemente, o capital.

A “tradição”, (...) seria “reinventada a cada nova geração conforme esta assume sua herança cultural dos precedentes”. Esse jovem, que se distingue dos da geração anterior pelo grau de escolaridade e pelos projetos individuais, assume o patrimônio familiar sob novos paradigmas: a formação profissional e a especialização técnica se somam ao capital cultural e material herdados dos antepassados na trajetória de construção de uma nova “tradição”, seja como o agricultor “moderno”, como pequeno empresário de turismo, ou como dono de restaurante ou pousada (CARNEIRO, 1998, p.16).

Para Carneiro, em alguns centros urbanos brasileiros observa-se que os jovens oriundos do meio rural, e em muitas vezes com qualificação profissional e nível educacional normalmente baixo, sentem dificuldades de manterem-se na cidade, pois adquirem novas responsabilidades que antes não tinham tais como pagar moradia, despesas pessoais, alimentação, transporte, entre outras obrigações. Nessa condição, alguns desses jovens se dão conta que a vida que levavam no campo tinha suas vantagens, sobretudo no que diz respeito à moradia. O local de origem do jovem passa a ter outro valor, não só pelos fatores econômicos, mas também em decorrência da idealização da vida rural pelos moradores da cidade¹⁷. “Abrir novas alternativas de trabalho no campo é um projeto que surge em função da perspectiva de estreitamento dos laços com a cidade, favorecido pelas facilidades dos meios de comunicação” (CARNEIRO, 1998, p.17). A autora faz uma ressalva ao considerar que o desejo de permanecer no campo não está diretamente no desejo de assumir a profissão de agricultor¹⁸.

Nesse sentido, a intensificação da comunicação nos mais diferentes universos culturais, segundo Carneiro (1998), não mais delimita de forma precisa as fronteiras entre o “rural” e o “urbano”, mas também não resulta em homogeneidade entre esses universos. Então, a autora destaca que não podemos simplificar a fala considerando um processo de *urbanização*¹⁹ do campo, pois cada uma das extremidades (urbano e rural) ainda apresenta suas características específicas definidas mesmo na sociedade considerada moderna.

Tal problemática nos leva à compreensão de que a partir do processo de inserção do capitalismo, cada vez mais intenso, seja ele no campo ou na cidade, ocorrem mudanças em todos os setores sociais, inclusive na educação, onde se observa que cada

¹⁷ Carneiro (1998) define esse fator como projeto de vida *rurbano*.

¹⁸ Algo verificado no trabalho de campo e que está apresentado no capítulo 3.

¹⁹ Grifos da autora.

vez mais há interesse que o jovem tenha uma educação que atenda a demanda do mercado permitindo, assim, sua inserção de forma mais rápida nesse mercado que é caracterizado pela expressiva concorrência.

Essa preocupação justifica, de certa forma, a implantação do projeto das Casas Familiares Rurais já que vêm com o propósito de capacitar esses jovens a fim de que tenham condições de permanecerem no campo, mas com renda. Na sequência, abordaremos tal questão.

1.3 Processo de implantação das Casas Familiares Rurais (CFR's): contexto mundial, brasileiro e paranaense

Na tentativa de interromper e/ou barrar a expressiva saída da juventude rural brasileira do campo e, em especial a paranaense, decorrente do processo de modernização do campo e da cidade, surgiram as Casas Familiares Rurais. Então procuramos saber: como se define e/ou se caracteriza o trabalho desenvolvido pelas CFR's? Elas conseguem, ao mesmo tempo, capacitar o jovem para o trabalho no campo e mantê-los vivendo em tal espaço?

Buscando as respostas dessas questões consideramos necessário fazer um resgate histórico de implantação das CFR's no contexto mundial, brasileiro e paranaense para, posteriormente, analisarmos a Pedagogia da Alternância que é o norte para essas instituições.

De acordo com Estevam (2012), para compreendermos o que é uma Casa Familiar Rural precisamos voltar ao ano de 1935, mais precisamente ao sudoeste da França, lugar considerado o marco histórico de implantação da primeira Casa Familiar. Nesse período a agricultura francesa enfrentava expressiva crise, e no contexto educacional ocorria a preocupação apenas com o meio urbano, ou seja, a educação do campo era quase inexistente.

Com esse cenário econômico e educacional, segundo o autor, observava-se que o acesso ao ensino se tornava cada vez mais difícil para os jovens do campo, sendo que muitos deles precisavam deixar suas famílias para prosseguir seus estudos. Por esses motivos a comunidade – por meio dos agricultores, líderes sindicais e os líderes religiosos – pensou em uma proposta de educação que estivesse pautada “(...) na preocupação de oferecer aos jovens uma formação alternativa e que estivesse de acordo com a sua realidade, possibilitando um aprendizado teórico/prático que não fosse necessário abandonar as atividades na propriedade” (ESTEVAM, 2012, p.21).

Gimonet (1999) destaca que a iniciativa da discussão em torno da construção da primeira CFR, na França, partiu especificamente de um menino de quatorze anos que não queria mais estudar na escola em que fora matriculado (com modelo de educação urbana). A partir daí, outros jovens estudantes começaram manifestar o interesse em estudar em uma escola com educação específica para o campo, visando o desenvolvimento da comunidade local. Essa estrutura de formação seria de responsabilidade dos pais dos alunos e da comunidade local: “eles inventaram uma fórmula de escola baseada na Pedagogia da Alternância e que induz uma partilha do poder educativo entre os atores do meio²⁰, os pais e os formadores da escola” (GIMONET, 1999, p. 40).

No ano de 1935 a escola tinha apenas quatro alunos frequentando as aulas, porém, dois anos depois o número passou para quarenta, o que acabou chamando a atenção da vizinhança. Sem quase nenhuma estrutura física os agricultores da vila, juntamente com algumas lideranças locais, fundaram uma associação, a qual conseguiu um empréstimo utilizado na compra de uma casa, sendo batizada com o nome de “A Casa Familiar de Lauzun”, em homenagem a pequena cidade em que foi implantada.

Estevam (2012) destaca também que os bons resultados obtidos na primeira iniciativa de organização da CFR permitiram, definitivamente, que no ano de 1937 a CFR estivesse organizada nos moldes como atualmente são conhecidas. Então, nesse mesmo ano a CFR francesa organizou uma turma com 30 alunos que passou a funcionar sob controle e responsabilidade jurídica e financeira de uma associação de agricultores. Após organizarem as questões burocráticas e se estabelecer na sede oficial contratou-se o primeiro monitor que passou a ser o responsável pelo ensino e orientação dos jovens. Tais fatores favoráveis permitiram que, no ano de 1938, fosse sancionada a Lei de Ensino Agrícola da França e torna-se o método de ensino utilizado na CFR obrigatório para todos os jovens do campo que se encontravam na faixa etária de 14 a 17 anos.

A experiência desse pequeno grupo de pessoas foi divulgada por toda a França, mas somente após a Segunda Guerra Mundial, numa fase expressiva de recuperação dos danos causados pelo conflito, que as Casas Familiares Rurais se desenvolveram. As CFR's tiveram significativas contribuições para a transformação da agricultura francesa

²⁰ É importante destacar que ao realizarmos a análise bibliográfica sobre a Pedagogia da Alternância e/ou as CFR's, por vários momentos identificamos a palavra “meio”, para remeter a “realidade”, o “local” onde está o jovem do campo, sendo assim por alguns momentos mantivemos esse termo. Porém, no nosso entendimento o “meio” não pode ser compreendido unicamente como uma questão de localização geográfica, mas principalmente a um contexto social que circundam esse jovem. Por esse motivo, por vezes, também fazemos uso do termo “meio”, mas com essa conotação de contexto social não apenas para identificar um determinado local.

nos anos de 1950 e 1960, pois eram as grandes responsáveis pela capacitação de técnicos voltados para esse setor da produção (GIMONET, 1999).

De acordo com a Associação Internacional das Casas Familiares Rurais (AIMFR)²¹ existem atualmente mais de 1000 CFR's distribuídas em mais de 40 países da África, América, Europa e Oceania. Já, no Brasil, temos as Casas Familiares Rurais e as Escolas Família Agrícola (EFA) como representantes mais conhecidas da Pedagogia da Alternância, porém, a maioria dos pesquisadores utilizam a terminologia Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), como forma de unificar a nomenclatura usada para identificar as diferentes experiências por alternância no Brasil. Atualmente, a União Nacional das Escolas Família Agrícolas do Brasil (UNEFAB)²² congrega as EFA's, Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), os Centros de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR) e a ARCAFAR. Segundos dados da UNEFAB há no Brasil aproximadamente 243 CEFFA's, tendo representação em quase todos os estados, exceto em Alagoas, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte (TEIXEIRA, BERNARTT e TRINDADE, 2008).

Segundo Borges (2011), no Brasil a CFR teve sua primeira experiência no estado do Espírito Santo, no município de Anchieta, no ano de 1969, com orientação do padre Humberto Pietogrande, por meio do intercâmbio que havia entre Brasil e Itália. Mas essa experiência acabou não dando muito certo devido, sobretudo, à proximidade de seus fundadores com os movimentos religiosos da igreja católica, o que acabava desviando o foco da proposta da CFR. Posteriormente, outras tentativas de implantação da CFR foram realizadas na região Nordeste, mais especificamente em Alagoas, mas também não deu certo. Segundo o autor o olhar para o projeto das CFR's voltou novamente no Brasil a partir de 1979, depois de uma viagem à França dos técnicos do Ministério da Educação e de algumas Secretarias Estaduais de Educação, dentre esses representantes do estado do Paraná.

No estado do Paraná a implantação das CFR's não aconteceu por acaso. Segundo Teixeira, Bernartt & Trindade (2008), após as tentativas sem êxitos de implantação no Nordeste do país, o assessor e professor da União Nacional das *Maisons Familiales Rurales* no Brasil, o senhor Pierre Gilly, entrou em contato com Euclides Scalco, que na época era Chefe da Casa Civil do estado para, juntos, discutirem a implantação das

²¹ A AIMFR é associação que representa as diferentes instituições que promovem a educação baseada na Pedagogia da Alternância, está situada em Paris na França, foi criada em 1975.

²² A União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil - UNEFAB foi criada em 1982, através de um processo de discussão e estudo realizados pelas EFAs - Escolas Famílias Agrícolas, buscando ser uma instituição de representação e assessoria a estas escolas, auxiliando no fortalecimento e divulgação da proposta pedagógica da Alternância. (UNEFAB, 2013).

CFR's no Paraná. Esses primeiros contatos ocorreram no ano de 1985, após isso houve a realização de palestras sobre o projeto das Casas Familiares Rurais, com um olhar mais especial para a região sudoeste do estado, pois essa era uma região que contemplava um dos principais objetivos da CFR: atender jovens oriundos de pequenas propriedades/agricultura familiar. De acordo com Borges (2011), no ano de 1986, após os debates com o governo do estado e os assessores das CFR's, enfim foram implantadas as primeiras CFR's do Paraná, uma no município de Barracão²³ e, logo em seguida, outra no município de Santo Antônio do Sudoeste.

É importante destacarmos a participação da Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR), no processo de discussão e implantação do projeto das CFR's no estado do Paraná. Segundo Duarte (1997), o Sudoeste do Paraná teve suas terras ocupadas por migrantes vindos, sobretudo, dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina a partir da década de 1940. Esses migrantes vieram com o objetivo de conquistar novas fronteiras agrícolas. Depois de muitas lutas sociais pela posse da terra, elas foram definitivamente ocupadas por estes agricultores que até então estavam descapitalizados. De acordo com o autor, eles foram os grandes responsáveis pelo desenvolvimento, não somente do município de Francisco Beltrão, mas também de toda a região Sudoeste paranaense.

Conforme Duarte, depois que os recursos naturais, sobretudo a madeira, bem como a fertilidade do solo foram explorados até o esgotamento, os filhos jovens desses agricultores buscaram novos caminhos, provocando grandes correntes migratórias para outros Estados brasileiros, especialmente para Mato Grosso e Rondônia, alguns, inclusive, chegaram a alcançar até outros países, como o Paraguai.

Diante de todas as dificuldades que a população da região sudoeste paranaense enfrentava para se desenvolver até os anos de 1960, criou-se na região a ideia da necessidade de organização para que a pobreza, tanto da população como dos recursos naturais, fosse amenizada. Sendo assim, de acordo com Duarte (1997), em 1966 um grupo de 33 jovens agricultores, juntamente com o apoio de padres Belgas, fundaram a ASSESOAR, dirigida por agricultores e sem fins lucrativos. Essa associação buscava, na época, apoiar as iniciativas de organizações sociais e de produção. Nos seus primórdios essa entidade já se preocupava com a formação dos jovens que viviam no campo, princípios que a fariam apoiar a instalação das primeiras CFR's dessa região do Paraná.

²³ Atualmente a Casa Familiar pertence ao município de Bom Jesus do Sul que se emancipou em 03 de dezembro de 1995.

Segundo Duarte (1997), foi a partir de 1972, com a chegada de um casal belga no município de Francisco Beltrão, que ficou mais perceptível tal preocupação em delinear uma proposta educacional para as pessoas que viviam no campo. Esses belgas passaram a coordenar um trabalho com os jovens do campo, direcionado para as áreas de técnicas agrícolas, alimentação, saúde. A intenção desse trabalho estava estritamente ligada à fundação das Escolas Famílias Agrícola (EFA's) ou das Casas Familiares Rurais. Nesse projeto de educação, organizado pelo casal, já se utilizava o regime de alternância e, uma semana por mês, era desenvolvido um trabalho nas comunidades de Km 20, Água Vermelha e Rio Pedreiro, no interior do município de Francisco Beltrão.

Foi a partir desta ideia que se criou a Escola de Educação Comunitária de Agricultores (ECA's), “preocupada mais com a educação dos adultos. Reuniram-se para estudar, em alternância, perfazendo um total de 240 horas por ano” (DUARTE, 1997, p. 21-2). A partir dessa iniciativa, jovens da região que participavam da Juventude Agrária Católica (JAC), partiram em busca de conhecimento e experiências de CFR's e EFA's em outros estados do Brasil e também na Argentina.

Para Duarte (1997) a ideia de organização da Casa Familiar Rural foi levada efetivamente a partir de 1975, quando se realizou um diagnóstico sócio-organizativo, e foi possível concluir que a região apresentava ainda “deficiências” no que tange às condições organizativas das comunidades, o que seria uma dificuldade muito grande para dar sustentação a um projeto de CFR. Porém, mesmo com o empecilho diagnosticado, os grupos sociais já organizados continuaram realizando os encontros de discussões e reflexões, e com o apoio direto da ASSESOAR acabaram por adiar a implantação da CFR no município de Francisco Beltrão.

Para a construção de um alicerce na implantação das CFR's deu-se início a capacitação de monitores agrícolas, com o intuito de desenvolver o trabalho de agentes comunitários de desenvolvimento. Essa capacitação estava embasada na realidade vivida e refletida por esses monitores, a fim de construir uma proposta de educação viável ao meio rural e atendessem especialmente aos filhos de agricultores e com metodologia fundamentada na ação participativa, ativa e criativa da população do campo.

De fundo, a concepção pedagógica-política apontava para a criação de CFR's que fossem assumidas de forma clara pelos próprios agricultores como suas e para seus filhos, e que também, fossem autônomas em relação às entidades governamentais e partidárias. Princípios como: participação e autodeterminação da população rural estavam presentes (DUARTE, 1997, p. 23).

De acordo com Duarte (1997), em 1983 foram retomadas as discussões de implantação da CFR. Iniciou-se uma organização mais específica para que, enfim, tal instituição fosse implantada. Definiram-se, então, algumas estratégias que serviriam de subsídio à efetivação do projeto, destacando-se a Pesquisa de Participação, o Plano de Formação para a composição da Associação das CFR, do papel dos Monitores e da inserção das CFR's na estrutura educacional existente. Nesse sentido a ASSESOAR buscou se aprimorar de tais informações. Para isso, contratou assessoria pedagógica com a finalidade de qualificar o processo de discussão, especialmente nas comunidades dos municípios de Francisco Beltrão e Dois Vizinhos.

Em 1981, com a mudança do governo do Estado do Paraná, algumas dificuldades se tornaram mais evidentes. “As análises da época mostravam que o novo grupo que assumira o controle do governo estadual significava um avanço em relação à situação anterior, porém, muito distante das necessidades da agricultura familiar regional” (DUARTE, 1997, p. 24).

Para Duarte (1997), essa “submissão” às decisões do novo governo do estado não permitia a efetivação dos princípios da autonomia das organizações da sociedade civil, em relação às entidades estatais e governamentais. Com essa divergência entre organizações e Estado impossibilitaram-se ou se dificultaram significativamente as ações em conjunto, inclusive quanto às questões financeiras. Mas, acabou se sobrepondo a concepção passiva de democracia, em que caberia aos agentes dessa organização apenas manifestar-se pelo sim ou não, o que de certa maneira violava o princípio de participação ativa que a instituiu.

A partir desse contexto, a ideia da CFR's foi assumida e implantada numa aliança com prefeituras, o que rompeu com a participação direta das organizações da sociedade civil, de caráter popular ou não. “Contudo, a ASSESOAR, sempre manteve seus princípios educativos e de prática agrícola, contribuindo na formação de monitores agrícolas nestes novos espaços sociais construídos” (DUARTE, 1997, p. 25).

Com essa intervenção direta do governo do estado no projeto das CFR's a ASSESOAR deixou definitivamente os debates que tangem a essas questões²⁴. Segundo o representante da ASSESOAR, até os dias atuais não houve mais nenhuma aproximação de diálogo entre ASSESOAR e ARCAFAR/SUL no que se refere ao projeto das CFR's.

²⁴ Informações obtidas através da entrevista com o representante da ASSESOAR, realizada em 12/11/2014 e durante o texto estaremos identificando pelo pseudônimo Zé.

Mesmo com esses desencontros, retrocessos e avanços no seu processo de implantação, as CFR's se disseminaram na região Sul do Brasil e especial no estado do Paraná. Atualmente na região Sul do Brasil²⁵ existem 74 CFR e 2 Casas Familiares do Mar²⁶, sendo 24 em Santa Catarina, 7 no Rio Grande do Sul e 43 no Paraná.

Após compreendermos esse processo de implantação e as particularidades da proposta das CFR's no mundo, Brasil e Paraná é necessário também entendermos como o governo paranaense “adotou” e “apoiou” essa nova proposta de educação para os jovens do campo, em que se observa um elo entre o público e o privado, elementos que estaremos discutindo na sequência.

1.4 As políticas educacionais que se estabeleceram na década de 1990

Ao resgatarmos o histórico de implantação das CFR's observamos que elas foram instaladas no Sudoeste Paranaense, mais expressivamente a partir da década de 1990. Questionamo-nos: quais motivos principais levaram o Estado a financiar as Casas Familiares Rurais? Uma das razões nos parece estar na tendência de esvaziamento do campo, conforme foi demonstrado anteriormente a partir de indicadores de migração campo-cidade como, também, certa pressão política para conter a migração. Vinculados a isso estão também os movimentos sociais, símbolo de representação nessa luta por políticas públicas, voltadas para o campo e seus indivíduos²⁷. Além disso, outro fator deve ser considerado: as políticas educacionais começaram a se estabelecer no Brasil em tal década.

A “parceria” firmada entre o estado do Paraná e a associação responsável por essas instituições (ARCAFAR/SUL) nos revela, de certa forma, a transferência para determinada instituição privada de responsabilidade de ofertar educação de qualidade em todos os seus ambientes, seja no campo ou na cidade por parte do estado. Partindo desse pressuposto é interessante identificarmos também as políticas educacionais que norteavam a educação no Paraná, nesse período para que possamos, assim, compreender os motivos que levaram à implantação dessa proposta educacional no estado.

Para isso, precisamos voltar um pouco na história, mas precisamente nas décadas

²⁵ Dados coletados em entrevista com a Assessora Pedagógica da ARCAFAR/SUL realizada em 08 de janeiro de 2014 na cidade de Barracão – PR.

²⁶ Localizadas nos municípios de Laguna e São Francisco do Sul, ambos no estado de Santa Catarina.

²⁷ É importante considerar nesta análise o papel do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que surge nos anos de 1980. Sendo que ao final desta mesma década o movimento já começa defender a necessidade de uma educação voltada para a realidade dos acampados e assentados, ou seja, uma escolarização que se fundamenta a partir do contexto social em que estão inseridos.

de 1970, 1980 e 1990, período em que observamos na América Latina uma inserção significativa das concepções neoliberais. Segundo Bianchetti (2001), nesse período os países da América Latina viviam uma expressiva crise econômica, resultante das contradições internas e externas do modelo econômico existente.

Para Gentili (1998), a partir da transição da “ditadura para a democracia” nos países da América Latina criou-se um ambiente propício para a expansão do neoliberalismo. Esse projeto se cristalizou e alcançou sua poderosa hegemonia nos anos de 1990, a partir da efetivação de um conjunto de reformas que buscavam o ajuste econômico para a chamada “crise da dívida”.

É importante considerar que em âmbito mundial já se observava a partir da segunda metade do século XX a busca pela expansão econômica. De acordo com Gentili (2001), existem quatro fatores a serem considerados nesse período, sendo: primeiro, o aumento expressivo dos conhecimentos científicos e tecnológicos; segundo, o espírito de “cooperação” internacional; terceiro, a ruptura com o saber convencional e, quarto, o fortalecimento do “compromisso e confiança” entre os governos e seus povos, a fim de atingir o progresso.

Segundo o autor, nesse período existia um “apelo esperançoso” para a confiança no progresso das nações, a partir do conhecimento científico e das inovações tecnológicas. Para o alcance desse auge de desenvolvimento, deveriam existir bases sólidas na realidade econômica e social dos povos, superando as desigualdades sociais existentes.

Mas esse “otimismo” de desenvolvimento caiu por terra após os anos de 1973, tempo em que enfrentamos instabilidade expressiva que culminou em crise. Para Gentili (2001), ocorreu um desmoronamento das expectativas de crescimento. Para alguns estudiosos, a causa de todos os males do período era o crescimento da inflação. Mas, a década de 1980 demonstrou que apesar das limitações para o desenvolvimento econômico que a inflação trazia consigo, ela não era a única responsável pelo não desenvolvimento. Isso porque já se identificava uma recuperação econômica, porém o agravante era o nível de desemprego que aumentava e se tornava um entrave para a sociedade capitalista no final do século XX.

Tais condições da sociedade da época também provocaram um impacto significativo no campo educacional, haja vista que a escola passou a adotar papel importante na questão do desenvolvimento econômico. Para Gentili (2001), a crise capitalista que se enfrentou na década de 1970 marcará historicamente o ambiente escolar, ocorrendo uma desarticulação da concepção da escola como entidade

integradora em todos os seus aspectos. A educação, então, assume a função de revalorização do papel econômico, pautada no discurso de enfatizar a importância produtiva dos conhecimentos.

Nessa nova concepção educacional que observamos tanto no contexto mundial como no brasileiro pauta-se a disseminação da proposta neoliberal, promovida, sobretudo, por organismos financeiros internacionais, representados em especial pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Os países latino-americanos adotaram a ideia desses organismos internacionais como sendo a única alternativa para a superação do déficit público, com o objetivo de estabilizar a economia desses países.

Segundo Gentili (1998), o conjunto de propostas e discursos neoliberais ficou conhecido como o *Consenso de Washington*²⁸. Tal expressão pode ser utilizada tanto para as políticas econômicas como também para as políticas educacionais. É importante destacar, de acordo com o autor, que o *Consenso de Washington* não foi um verdadeiro “consenso”, pois não se tratou de um acordo unânime entre as nações ou diferentes grupos envolvidos.

Longe de qualquer tipo de conspirativismo, o que o Consenso de Washington sintetiza é a hegemonia neoliberal no contexto de um capitalismo globalizado. Esse, como todo processo hegemônico, não se reduz apenas à construção de uma política de consentimento, mas também a uma poderosa estratégia de coerção (GENTILI, 1998, p.29).

O autor destaca também que os programas de estabilização econômica, aplicados nos países da América Latina, possuem como característica principal a homogeneidade. Tal característica também pode ser observada na proposta de reforma educacional nesses países. Identifica-se a expansão de um núcleo de diagnóstico, propostas e argumentos que apontam a “crise educacional” e sua possível saída, a partir de “documentos” e “recomendações” organizadas pelos organismos internacionais (Banco Mundial e FMI).

Na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais nos países latino-americanos,

²⁸ “Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson no International Institute for Economy, que funciona em Washington, com objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Os resultados dessa reunião foram publicadas em 1990. Na verdade, Williamson denominou Consenso de Washington o conjunto de recomendações saídas da reunião porque teria constatado que se tratava de pontos que gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos da economia. Ora, essa constatação reflete os rumos tomadas pela política mundial após a ascensão de Margaret Thatcher, na Inglaterra, que governou entre 1979 a 1990, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, cujo governo se estendeu de 1981 a 1989. Tais governos, assim como o de Kohl, que governou a Alemanha entre 1982 a 1998, representavam a posição conservadora nos respectivos países (...)” (SAVIANI, 2011, p.427).

enfrentam uma “crise de eficiência, eficácia e produtividade”, situação mais agravante que a própria universalização e extensão dos serviços oferecidos.

Dessa forma, interpreta-se que os sistemas educacionais latino-americanos cresceram quantitativamente sem garantir um conseqüente crescimento qualitativo. O desafio da universalização, tendo sido cumprido, foi alcançado à custa de uma progressiva deterioração da qualidade e dos índices de produtividade das instituições escolares. A América Latina estaria enfrentando, assim, uma profunda crise de gerenciamento, de *management*²⁹ das políticas educacionais. Em suma, uma profunda crise de qualidade (GENTILI, 1998, p. 17).

Nesse sentido, compreendemos que a partir da ideia neoliberal a “crise” no sistema educacional seria resultante da incapacidade dos países da América Latina em administrar as políticas sociais. Ou seja, a inserção dessa política na questão educacional ocasionou o efeito improdutivo no ambiente escolar. Isso porque a partir do momento que a política se apoderou desse espaço, entendendo que ele deve ser de caráter público, acarretou em uma “inevitável ineficácia competitiva da escola”, ou seja, uma crise de qualidade (GENTILI, 1998).

Essa crise de qualidade, apontada pelo neoliberalismo, segundo Gentili, seria resultado da incapacidade do Estado em administrar os imensos sistemas educativos nacionais. Nessa ótica, não haveria necessidade de aumentar os recursos para esse setor, mas, sim, ter uma destinação mais eficaz dos investimentos. Nessa concepção, não precisaríamos de mais recursos, mais profissionais, mais escolas, mais formação dos educadores, alunos, mais responsáveis. O neoliberalismo procura fazer uma verdadeira “revolução educacional”, com a mesma quantidade de recursos financeiros, com o mesmo número de professores, de escola, de alunos. Para isso defende a necessidade de:

(...) promover uma profunda reforma administrativa que reconheça que tão somente o mercado pode desempenhar um papel eficaz na destinação de recursos e na produção da informação necessária para a implementação de mecanismos competitivos meritocráticos que orientem os processos de seleção e hierarquização das instituições escolares e dos indivíduos que atuam nelas. Trata-se, enfim, de transferir a educação *da*³⁰ esfera da política *para* a esfera de mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores (GENTILI, 1998, p.19).

Ou seja, a educação na visão neoliberal deve ser pensada como um bem que está estruturada por meio de regras diferenciais de competição, situação distante de direito

²⁹ Grifos do autor.

³⁰ Grifos do autor.

de cidadão. Deve ser compreendida como oportunidade que está aparente para os empreendedores e consumidores, comprometidos com o mercado dinâmico e flexível (mercado escolar).

Gentili considera que no neoliberalismo a educação passa a ser pensada como “capital humano” individual, tornando-se assunto que compete exclusivamente ao sujeito, pois é ele quem teria a capacidade de fazer suas escolhas privadas, com o intuito de melhorar sua situação no mercado competitivo. Assim, a educação tornar-se-ia para o Estado algo inoperante, pois aquele sujeito que é considerado irresponsável e incompetente seria uma das causas mais significativas da crise na escola. “O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive o êxito e o fracasso social” (GENTILI, 1998, p.22).

Para Saviani (2011), a partir da concepção neoliberal a educação passa a ser vista como um investimento em capital humano, ao mesmo tempo considera que o acesso a diferentes graus de escolaridade possibilita ao indivíduo ampliar suas condições de empregabilidade, porém isso não é garantia de emprego, pelo fato de que a atual sociedade capitalista não garante emprego a todos.

Na percepção neoliberal, em uma sociedade considerada “moderna e livre”, a competição seria o que norteia essa sociedade, sendo assim, somente os “bons” se destacariam. Ou seja, o péssimo funcionamento da escola estaria pautado na ideia de que as pessoas não reconhecem o significado e o valor do conhecimento, investindo pouco no seu “capital humano”; os professores não se capacitariam e não desenvolveriam seu trabalho com êxito e os alunos fingiriam que estudam. Assim, seria possível entender que a sociedade não sofre apenas com a crise da educação, ela também produziria e reproduziria a crise.

O neoliberalismo reafirma que há a necessidade de “desconfiar” da capacidade “milagrosa” dos governos em melhorar a qualidade da escola. Esse “milagre” está condicionado ao próprio indivíduo, ou seja, ele precisa se esforçar para conseguir o conhecimento, assim, dependeria somente dele e não das iniciativas do Estado. Compreende-se, então, a partir dessa concepção, que as mudanças que são necessárias no contexto educacional dependem que “cada um faça o que tem de fazer”, reconhecendo a sua responsabilidade frente à crise de qualidade da escola.

Gentili (1998) considera que, identificado o “problema” com o sistema educacional, bem como de seus possíveis responsáveis, o neoliberalismo traça suas estratégias de atuação. Por isso, segundo o autor, são definidos dois grandes objetivos de intervenção, sendo:

1º a importância de se definir mecanismos de controle de qualidade, onde se fortalece os princípios de competição (avaliações de alunos e instituições = Qualidade Total);

2º a necessidade de se pensar em uma educação que atenda à demanda do mercado, ou seja, a partir da necessidade do mercado definir-se-iam as ações educacionais. A partir dessas questões a proposta neoliberal se expande na América Latina e, especialmente no Brasil no final dos anos 1980 e mais efetivamente nos anos 1990.

Os organismos financeiros internacionais passaram a exercer pressão sobre os países latino-americanos para reduzirem seus gastos públicos. Sendo assim, a oportunidade de se renegociar as dívidas e, ao mesmo tempo a possibilidade de se conseguir novos empréstimos, foram fatores que contribuíram para o fortalecimento do neoliberalismo na América Latina. Além da redução dos gastos públicos, a proposta neoliberal veio acompanhada de um significativo programa de privatizações, não somente no sistema produtivo como também no setor de segurança, de bem-estar social e sobretudo na educação.

Para Shiroma *et al* (2011), no Brasil a implantação do modelo neoliberal³¹ iniciou ainda durante o governo Fernando Collor de Mello, em 1990. Segundo a autora, Collor buscou criar condições para que o país se redefinisse e, assim, se inserisse na economia mundial, o que gerou significativas consequências para os brasileiros. Logo, ficou perceptível o estilo “modernizador e intervencionista” que marcaram sua gestão até seu *impeachment*, em 1992.

Importa sublinhar a sintonia e a conexão entre a exaltação às forças de mercado – com correspondentes políticas de liberalização, desregulamentação e outras – e a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas ressonâncias nas práticas educativas. De fato, com o Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia. Abriu-se prematuramente o mercado doméstico aos produtos internacionais, em um momento em que a indústria nacional em meados dos anos de 1980, mal iniciara seu processo de reestruturação produtiva (SHIROMA *et al*, 2011, p.47).

³¹ Shiroma (*et al*), destaca que o modelo brasileiro foi baseado no modelo Thatcher na Inglaterra, “(...) representaram um completo assalto aos valores que prevaleciam na Inglaterra desde pós-guerra, quanto às políticas de bem-estar, educacional, de saúde, de liberdade de organização dos trabalhadores, entre outras, e que eram compartilhadas tanto conservadores como por trabalhistas. Os conservadores lograram transformações tão extensas e radicais nesse período que podem se vangloriar de terem efetivado a desregulamentação, a privatização, a flexibilização, o Estado mínimo, pontos indisputáveis do que hoje recebe a designação, pouco precisa, mas de notável eficácia ideológica, de neoliberalismo” (SHIROMA, *et al*, 2011, p.45).

No contexto brasileiro a dinâmica de inserção do neoliberalismo na economia ocorreu de forma semelhante ao que predominou nos demais países latino-americanos. Os produtos nacionais não conseguiram vencer a concorrência com os produtos estrangeiros e, assim, a Teoria do Capital Humano, como já mencionamos anteriormente (uma concepção expressiva nos anos de 1970), voltaria fortemente sobretudo nas políticas educacionais. Então, a educação nos anos de 1990 passou a ser concebida como a principal força para a competitividade entre os países (SHIROMA *et al*, 2011).

As políticas educacionais fundamentadas na concepção neoliberal tomaram corpo no governo de Itamar Franco a partir do Plano Decenal. O Plano Decenal, segundo Shiroma, foi um documento que orientava as metas a serem atingidas pela educação brasileira, embasadas nas bases políticas e ideológicas para a educação que foi lançada na Conferência Mundial de Educação para Todos³². “Com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional, por eles prescrito, seria aqui firmado” (SHIROMA *et al*, 2011, p.52). Foi a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) que as reformas educacionais, na concepção neoliberal, se concretizaram, sobretudo pelo fato de ter sido um movimento muito rápido de implantação, impulsionado pelas expressivas publicações dos organismos multilaterais de empresários e dos intelectuais (em especial renomados educadores); que agiram como “disseminadores” das reformas que se efetivaram na última década do século XX.

No estado do Paraná a proposta neoliberal para a educação, também teve força nesse período. Para Gonçalves (2010), nos anos de 1990 o Paraná buscava aumentar a sua capacidade de atendimento educacional, já que a população estava crescendo em ritmo acelerado. A taxa elevada de evasão e reprovação era um dos principais problemas do sistema de ensino paranaense.

Segundo Gonçalves (2010), no início dos anos 1990 o investimento do Estado com a educação rural, por exemplo, não passava de 7%, diferentemente das escolas urbanas, em que o percentual de investimentos era mais significativo. Havia uma

³² “Em 1990, realizou-se em Jomtien (Tailândia) a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial. Dela participaram governos, agências internacionais, ONGS, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todos o mundo. Os 155 governos subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade as crianças, jovens e adultos” (SHIROMA, *et al*, 2011, p.48).

política de descentralização da gestão da educação e o Estado passava aos municípios, a partir de *convênios*³³, a responsabilidade com a educação rural. Esses convênios seriam viáveis para o Estado, pois repassavam aos municípios a maior responsabilidade com a construção de novas unidades escolares. Para os municípios, o custeio na construção e manutenção dessas unidades seria mais baixo, devido ao uso de materiais de produção local e da mão-de-obra ser da própria prefeitura. Além disso, o custo de remuneração dos profissionais da educação em nível municipal é mais baixo se comparado com os salários estaduais. O discurso referente à autonomia da escola também é forte nesse início de década, pois se colocava a comunidade escolar como a gestora da educação.

Sobre o discurso que envolve a “autonomia” da escola Gonçalves ressalta que é uma forma de o Estado adotar um modelo de gestão da iniciativa privada, em que se defende a ideia de que não falta recursos para a educação, pois o problema seria da má gestão desses recursos. Assim é que se justificaria a proposta de autonomia na escola, responsabilizando-a pela gestão e pela captação de novos recursos.

Vejamos, se realizarmos um contraponto entre a “descentralização” do Estado e a implantação das CFR’s na região Sudoeste Paranaense observaremos que o apoio ao projeto das CFR’s, nesse período, vem ao encontro dessa nova proposta de educação, na qual o Estado busca, por meio dos “convênios”, sejam eles com os municípios ou com outras instituições (como a ARCAFAR/SUL), transferir, se livrar (pelo menos em parte) de sua responsabilidade no que se refere à educação rural. Cabe lembrarmos que a gestão das CFR’s está centralizada, além da ARCAFAR/SUL, também na associação de pais de cada CFR, ou seja, o governo não precisa “intervir” no processo de gestão educacional, precisando apenas cumprir com seu papel junto ao convênio (repassando alguns recursos financeiros e humanos). Nesse sentido é que Gentili (1998) nos chama a atenção:

A saída que o neoliberalismo encontra para a crise educacional é produto da combinação de uma dupla lógica centralizadora e descentralizadora: centralização do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação de docentes) e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema (GENTILI, 1998, p.25).

Conforme Figueiredo (2001), o governo de Álvaro Fernandes Dias (1987 – 1991), no Paraná, diferenciou-se do seu antecessor, José Richa (1983-1986). Pois, no governo José Richa ocorreu uma tentativa de resgate da participação popular com a

³³ Grifos nossos.

proposta “escola aberta”, diferentemente do que ocorreu no governo Dias, onde observou-se uma diminuição significativa da participação popular nas tomadas de decisões do governo.

Segundo a autora, outro fator importante no governo de Dias foi a Reforma Administrativa, pautada na racionalidade, eficiência e produtividade, características observadas nos anos da ditadura militar. A educação passa a ser pensada a partir dos objetivos do Banco Mundial, em que defende a necessidade de investimentos na qualidade e administração da educação, buscando a “Qualidade Total”, entendendo que os bons resultados na educação seriam frutos de uma boa administração. Ora, o conceito de “Qualidade Total”, defendida por esse governo, demonstra que a educação no estado, em tal período, passou a ser vista pela concepção empresarial, em que os problemas econômicos e/ou sociais seriam resultantes de ordem técnica e, nessa ótica, “nada que uma boa administração não resolvesse”.

Analisar a educação sob a perspectiva da administração de empresa significa transferir a educação da dimensão política para a dimensão mercadológica, uma vez concebida como problema de ordem puramente técnica. Esse processo acaba obscurecendo os seus reais determinantes, que são de origens econômico-sociais (FIGUEIREDO, 2001, p.114).

Fica perceptível que o projeto de educação do Paraná, no governo Dias, apresenta indícios fortes da concepção neoliberal, “(...) tendo como uma das faces da moeda, a estratégia de resgate da dívida social, produzida historicamente, no que se refere ao acesso da população à educação” (FIGUEIREDO, 2001, p.114).

Porém, o Governo Roberto Requião de Melo e Silva (1991-1994) apresenta o objetivo de construção de uma escola de qualidade. Para se conseguir essa qualidade, de acordo com a proposta de tal governo, haveria a necessidade de elaborar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, algo que marcaria esse governo em relação à educação.

A elaboração do Projeto Político-Pedagógico deveria estar embasada nas orientações do Projeto “Paraná Construindo a Escola Cidadã”³⁴, cujo principal objetivo da proposta, era a formação de um indivíduo autônomo, que não se tornasse dominado

³⁴ “O documento ‘Paraná: Construindo a Escola Cidadã’, resultado de uma síntese realizada a partir de cinquenta e três dossiês de escola selecionadas pelos Núcleos Regionais de Educação, por serem consideradas com bom desempenho pela comunidade, traduz a proposta pedagógica na gestão de Requião. O documento foi elaborado procurando, fundamentalmente, com espírito de equidade, respeitar a diferença e valorizar a diversidade e a peculiaridade de cada uma delas. A comissão, para isso, utilizou critérios quantitativos e qualitativos, identificando as convergências comparando as concepções de educação no discurso dos dirigentes das escolas com o discurso da Secretaria” (GONÇALVES, 2010, p.109).

pelas concepções dos outros, ou seja, um cidadão autônomo construindo sua cidadania (FIGUEIREDO, 2001).

Gonçalves (2010) considera que a proposta pedagógica do governo Roberto Requião estava fundamentada na dinâmica de ouvir as escolas, valorizando as experiências construídas historicamente, suas preocupações, desejos e sugestões. Então, esse governo se caracterizou também pela *democratização do espaço escolar*³⁵, por meio de eventos, eleições direta de diretores, construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, conselhos escolares, entre outros.

Outra perspectiva marcante das escolas do Estado do Paraná deste período, buscando afirmar que está nascendo uma nova filosofia, baseada na interação com a comunidade e com enfoque neo-humanista, voltada para uma educação comunitária, uma educação multicultural, uma educação ambiental e produtiva, isto é, preocupada com o mundo vivido e não apenas o mundo das ideias, uma “educação interdisciplinar e transdisciplinar”. Todo este movimento pedagógico da proposta educacional da gestão do governo Requião está voltado para trabalhar os valores como: “saúde, lazer, alegria, convivência fraterna, busca de identidade (auto-conceito), pois a escola cidadã contribui para a construção de uma sociedade cidadã” (GONÇALVES, 2010, p.112).

Cabe lembrarmos que no período do governo Requião (1991-1994), ocorreu o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello e o início do governo de Itamar Franco, que como já mencionamos, introduziu o Plano Decenal de Educação para Todos. Com o referido plano, o Banco Mundial firmou parceria com o Ministério da Educação (MEC) e contemplou alguns estados com empréstimos, sendo que o Paraná foi agraciado com os recursos a partir do Programa de Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE), que atendia o Ensino Básico (de 1ª a 8ª séries). O PQE começou a ser negociado em 1992 e aprovado no final da gestão de Requião, sendo que sua implementação ocorreu durante o governo Jaime Lerner, contando com o apoio direto do Banco Mundial, mas com contrapartida dos recursos do estado do Paraná.

Vejamos que no governo Requião, as premissas do Banco Mundial começam a se mostrar mais claramente. Com a reforma administrativa que ocorreu no governo Dias – com objetivo da "racionalidade" e com o controle do sistema escolar a partir da avaliação, com premiação para as escolas destaques – durante o governo Requião a concepção neoliberal, ainda que com resistências, se firmaria nas políticas educacionais do estado do Paraná.

Mas, segundo Figueiredo (2001), foi a partir do governo Jaime Lerner (1995-

³⁵ Grifos nossos.

1999), que o neoliberalismo se mostraria por inteiro no Paraná. É importante destacarmos que o início do governo de Lerner coincide com as reformas desencadeadas em todo o país, durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Como foi mencionado anteriormente, o PQE se inseriu no conjunto de projetos financiados pelo Banco Mundial no Brasil e com esse projeto ocorreu um intenso processo de municipalização do Ensino Fundamental no estado do Paraná, a partir do chamado Protocolo de Intenções.

O principal objetivo deste Protocolo de Intenções era a “Partilha dos serviços e encargos entre o Poder Público estadual, municipal, com vistas ao cumprimento do dispositivo constitucional que prevê a universalização do Ensino Básico”. Mas foi a partir da assinatura do Termo Cooperativo de Parceria Educacional de março de 1992, entre o Estado e os municípios, que se consolidou de forma definitiva o processo de municipalização no Paraná (FIGUEIREDO, 2001, p.134).

O governo Lerner, segundo Figueiredo, além dessa descentralização do ensino trouxe como característica marcante a inserção de diferentes mecanismos de avaliação do ensino, em seus diferentes níveis. Esses diferentes tipos de avaliações são resultantes da aquisição de empréstimos externos para a educação, ou seja, obedecem às exigências das organizações internacionais que disponibilizam os recursos.

Gonçalves (2010) considera que o governo Lerner desenvolveu sua política educacional cumprindo efetivamente as exigências do Banco Mundial, apesar de sofrer forte resistência por parte dos docentes e dos alunos. Segundo o autor, é a partir do processo de negociação de novos empréstimos que os credores “ditam” suas exigências de natureza econômico-financeiras, que são acompanhadas de diferentes procedimentos políticos e estratégicos para serem implantados na educação pública.

Foi nesse contexto das políticas públicas da década de 1990 (tanto em nível estadual quanto nacional) que a Educação do Campo passou a se tornar elemento de análise por parte dos governos e a partir desse período fortaleceu os movimentos sociais do campo e várias organizações da sociedade civil na luta por uma educação básica do campo (NASCIMENTO, 2009). Vale lembrar que, embora o Movimento por Educação do Campo só se constitua nos meados dos anos de 1990, já nos finais dos anos de 1980 o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) começou a desenvolver as primeiras experiências de escolarização dos acampados e assentados da Reforma Agrária, bem como iniciou o debate sobre uma escola mais próxima do contexto social dos trabalhadores do campo.

Já a Constituição de 1988, e mais recentemente a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (LDB, nº9394/96), são os marcos legais nesse processo de afirmação da educação no campo. A LDB estabelece:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- 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 (LDB, 1996, p.21).

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Estado do Paraná (DCE's) — ao reconhecer a especificidade do campo, no que tange à diversidade sociocultural, apresentado no artigo 28 da LDB — os sistemas de ensino passam a ter a responsabilidade de fazer as adaptações necessárias para o funcionamento e atendimento que respeitem as particularidades do campo.

Mas, é importante destacarmos que apesar da implantação das CFR's no estado do Paraná acontecer um pouco antes da LDB de 1996³⁶, elas vêm ao encontro de concepções que norteiam esse período. Como destacamos no decorrer dessa análise, a proposta neoliberal tinha entre seus objetivos o apoio as “novas experiências educativas”³⁷, desde que não fossem de responsabilidade do Estado. Ora, nesse sentido há de se compreender o apoio do governo paranaense para com o projeto das CFR's, já que essas são geridas por uma instituição que não é nem privada e nem pública, ou seja, uma organização não governamental (ONG). Além disso, o Estado, com tal apoio responde, ainda que parcialmente, às demandas que emergiam da luta empreendida pelos trabalhadores rurais.

Por sua vez, o projeto das CFR's, no Paraná não está diretamente ligado à Educação do Campo, como alguns dos seus precursores defendem. Talvez, esteja pautado em uma concepção de educação que busca a inserção do jovem no mundo do trabalho, a partir do desenvolvimento de suas competências³⁸. Há de se ressaltar que o próprio governo do estado tem esse entendimento, já que as CFR's estão na SEED vinculadas ao Departamento de Educação e Trabalho e não ao Departamento de

³⁶ A primeira CFR aberta no Paraná, como já mencionamos, ocorreu no ano de 1986, mas a intensificação de abertura de novas CFR's ocorreu entre os anos de 1994 e 1996.

³⁷ Discussão presentes na obra “O Banco Mundial e as Políticas Educacionais”, de TOMMASI (et al 2000).

³⁸ Elementos que analisaremos no decorrer desse estudo.

Educação do Campo. Também, não podemos nos esquecer de mencionar que diferentemente da Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância na proposta da Casa Familiar Rural não se torna uma política pública. O que justifica, de certa forma, alguns encaminhamentos que essa proposta tomaram no estado do Paraná e até mesmo no Brasil.

1.5 O apoio político do Estado do Paraná na implantação das Casas Familiares Rurais: uma parceria público e privado

As políticas públicas educacionais, dos anos de 1990, foram idealizadas e geridas com intuito de “eximir”, pelo menos em parte, o Estado de suas responsabilidades com a educação. A partir dessa perspectiva se justifica, de certa forma, o apoio e/ou parceria do governo do Paraná com os representantes legais das CFR’s. Parceria, essa, que tentaremos contextualizar a seguir.

Como já mencionado, o governo do estado do Paraná passou a apoiar de forma mais efetiva o projeto das CFR’s a partir de 1991, por meio da SEED/PR. Mas somente a partir do Decreto nº 3.106 de 14, de março de 1994³⁹, que se estabeleceram as orientações referentes à assistência técnica, implantação, equipagem e manutenção das instalações, capacitação e recursos humanos, oficialização perante o Conselho Estadual de Educação e demais ações que visam qualificar o trabalho pedagógico, realizado pelas CFR’s.

Por considerar o método de ensino aplicado na Casa Familiar Rural, uma forma educacional eficiente capaz de atuar onde o ensino formal não atende de maneira satisfatória, comprovando que os recursos orçamentários despendidos tornaram-se investimentos com alto retorno social e econômico, o Governo do Estado através da Secretaria de Estado da Educação, ao propor o “Programa de Apoio à Implantação de Casas Familiares Rurais no Paraná”, pretende ampliar esta modalidade de ensino, agora com a parceria da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Urbano, Secretaria de Estado da Agricultura e Abastecimento, Associação Regional Sul de Casas Familiares - ARCAFAR e Prefeituras Municipais, viabilizando recursos para execução de ações de apoio destinadas à implantação inicial de sessenta novas Casas Familiares Rurais, assessoria técnica às comunidades, contratação e capacitação de monitores, construção e equipagem das unidades (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 1994)⁴⁰.

³⁹ Vejamos, mais uma vez fica evidenciado que a proposta da Pedagogia da Alternância nas CFR’s não se torna uma política pública no estado.

⁴⁰ Estudo apresentado em anexo ao Decreto nº 3.106 de 14 de março de 1994.

De acordo com o governo do estado do Paraná, por meio do estudo apresentado para o Decreto nº 3.106, de 14 de março de 1994, havia preocupação com a educação e, segundo o mesmo, ocorria um investimento significativo nesse setor da sociedade. Com isso, a justificativa para apoiar a educação ofertada pelas CFR's se fundamentava na necessidade de suprir as lacunas deixadas pela inadequação da educação formal.

Uma proposta de ensino destinada a filhos de agricultores denominada Casa Familiar Rural, mostrou-se alternativa adequada às necessidades educacionais do homem do campo, principalmente ao envolver a comunidade interessada no processo de discussão sobre os conteúdos curriculares, bem como sobre a metodologia de ensino (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 1994).

O Programa de apoio às CFR's apresentado pelo governo estadual da época⁴¹, buscava intensificar essa modalidade de ensino no campo. Segundo o governo, a união com outras instituições deveria promover e melhorar a produtividade agrícola das pequenas e médias propriedades, como também colaborar na reorganização das comunidades, permitindo a redução das desigualdades sociais, visando conseqüentemente á melhoria da qualidade de vida das populações socialmente desfavorecidas. No estudo apresentado, o governo denominou as entidades executoras e suas respectivas atribuições no “Programa de apoio à implantação de Casas Familiares no Paraná”, sendo:

- a) A SEED, através da Superintendência de Educação:
 - Ofertava assessoria técnica às comunidades, nas discussões que envolvem a organização estrutural da Casa Familiar Rural;
 - Coordenava os cursos de capacitação de monitores;
 - Encaminhava a proposta curricular ao Conselho Estadual de Educação para reconhecimento do ensino ofertado pelas Casas Familiares Rurais, através da Pedagogia de Alternância;
 - Acompanhava todas as fases exigidas para criação da Casa Familiar Rural e encaminhamento das solicitações de financiamento, junto ao Fundo de Desenvolvimento Urbano (FDU) e Tesouro do Estado;
 - Difundia o Programa;
 - Coordenava e acompanhava, avaliava e executava o Programa.

Ao Grupo de Recursos Humanos Setoriais coube a responsabilidade pelas ações e procedimentos legais destinados ao suprimento de monitores nas Casas Familiares

⁴¹ O governador do estado do Paraná em 1994 era o Senhor Roberto Requião de Mello e Silva.

Rurais, de acordo com as vagas em demanda.

Por sua vez, o Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná (FUNEPAR) se responsabilizava pela alocação e repasse de recursos do Tesouro do Estado, destinados a construção e aquisição de equipamento das Casas Familiares Rurais.

- b) A Secretaria de Estado do Desenvolvimento Urbano (SEDU) era responsável pela liberação e gerenciamento dos recursos oriundos do FDU, e através da Coordenadoria de Programas de Desenvolvimento Urbano e Regional (CPU):
- Fazia a manutenção e coordenação do FDU;
 - Orientava as prefeituras municipais, quanto aos procedimentos necessários à obtenção de financiamento junto ao FDU;
 - Fazia a análise de toda a documentação encaminhada pelas prefeituras municipais, em conformidade com a exigência da comprovação da capacidade de endividamento;
 - Orientava e providenciava os documentos legais necessários ao financiamento;
 - Analisava preliminarmente os projetos de arquitetura e engenharia e documentação complementar, conforme critérios estabelecidos;
 - Estabelecia relações com os agentes financeiros do FDU;
 - Monitorava o programa;
- c) Ao Instituto de Assistência aos Municípios do Estado do Paraná (FAMEPAR), o órgão gestor do FDU, cabia:
- A operacionalização do FDU;
 - A análise de documentos;
 - A emissão e permissão de parecer urbanístico, através de seus escritórios regionais;
 - Analisar os projetos técnicos e documentação complementar;
 - Emitir a autorização de programação, cronograma financeiro de desembolso e relatório de acompanhamento;
 - Acompanhar e fiscalizar os projetos em conjunto com a Prefeitura, com a emissão de relatórios mensais;
 - Repassar os recursos ao município, na forma de ressarcimento, após a comprovação da execução das metas físicas, conforme cronograma de obras.
- d) A SEAB era a responsável pela inclusão das CFR's em seus programas, bem

como atuava juntamente com a Empresa Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), nos seguintes segmentos, deveria:

- Disponibilizar três técnicos para serem treinados sobre a Pedagogia da Alternância para atuarem na capacitação técnica dos monitores das CFR's;
- Assessorar na elaboração dos diagnósticos das propriedades rurais das famílias dos jovens matriculados nas CFR's;
- Realizar cursos, palestras, etc. para os alunos das CFR's;
- Apoiar na produção de material técnico;
- Atender de forma prioritária às CFR's e às famílias dos jovens matriculados nas Casas, nos programas desenvolvidos e coordenados pela SEAB.

e) A ARCAFAR/SUL, responsável pela coordenação e acompanhamento das CFR's, caberia:

- Elaborar, em conjunto com as CFR's e as comunidades envolvidas, um currículo mínimo para encaminhamento à Secretaria de Estado da Educação para análise e envio para aprovação junto ao Conselho Estadual de Educação;
- Elaborar um programa de formação de monitores;
- Estabelecer contatos e procedimentos para obtenção de recursos para implantação e manutenção das CFR's;
- Assessorar as comunidades quanto aos procedimentos legais para participação do município no “Programa de Apoio à Implantação de Casas Familiares Rurais no Paraná”;
- Avaliar trimestralmente as CFR's;
- Assessorar as comunidades na organização de associações comunitárias;
- Coordenar na elaboração de material pedagógico;
- Criar vínculos institucionais com organizações nacionais e internacionais;
- Orientar filosoficamente e pedagogicamente as CFR's;

f) As prefeituras municipais seriam os órgãos mantenedores das CFR's, tendo as seguintes atribuições:

- Mobilizar a comunidade segundo os princípios que norteiam o funcionamento das CFR's;
- Apoiar às comunidades quanto ao cumprimento dos procedimentos necessários para a implantação de suas CFR's;
- Manter as CFR's através da concessão de monitores e veículos, combustível, água, luz, telefone;

- Encaminhar toda a documentação necessária para o funcionamento das CFR's;
- Elaborar e encaminhar os projetos de arquitetura e engenharia e documentação complementar conforme critério FDU;
- Realizar licitação e contratação de empresa para execução dos serviços;
- Executar e fiscalizar os serviços necessários em conjunto com a FAMEPAR.

Esses elementos, apresentados pelo “Programa de Apoio à Implantação de Casas Familiares Rurais no Paraná”, do governo do estado dessa época, objetivava:

(...) oferecer respostas concretas às necessidades educacionais e profissionais às comunidades rurais, expandindo a oferta de ensino adequado à formação de jovens agricultores. Com recursos físicos e humanos quantitativa e qualitativamente melhores, as Casas Familiares Rurais propiciarão a assistência educacional diferenciada da tradicional, baseada na Pedagogia de Alternância, permitindo não só o acesso dos jovens às novas tecnologias, como o atendimento adequado às atividades do homem do campo (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 1994).

No início da proposta do “Programa de Apoio à Implantação de Casas Familiares Rurais no Paraná”, o governo destacava o objetivo de atingir o número de 60 CFR's em todo o estado, número que até os dias de hoje não foi alcançado, como já foi apresentado. O Programa buscava atender uma “clientela”⁴² com idade mínima de 14 anos e com escolaridade mínima de 1ª a 4ª série do antigo Ensino Fundamental de 8 anos. Buscava-se já, para o ano de 1995, o número de 5.800 matrículas nas CFR's.

No quadro abaixo podemos pontuar alguns objetivos e metas do governo do estado por meio da aplicabilidade do “Programa de Apoio à Implantação de Casas Familiares Rurais no Paraná”:

QUADRO 01 Objetivos e metas do governo através do Programa de Apoio à Implantação de Casas Familiares Rurais no Paraná (1994)

Objetivos	Metas
Oferecer aos jovens agricultores formação integral adequada à sua realidade, que lhes permita atuarem no futuro como agricultores profissionais, além de torná-los homens e mulheres capazes de exercerem a cidadania em sua plenitude.	Ampliação da oferta de atendimento educacional a jovens agricultores da zona rural, através da construção e instalação de 45 Casas Familiares Rurais durante o ano de 1994 e de outras 15 unidades no ano de 1995.
Possibilitar ao jovem agricultor uma forma de ensino adequada a sua realidade regional,	Aquisição de equipamentos, material permanente e veículos para 60 Casas

⁴² Termo utilizado pelo governo para identificar os alunos.

capaz de possibilitar o desenvolvimento social e pessoal para que possa atuar como agente de difusão de tecnologias produtivas e de transformação do meio sócio-econômico em que vive.	Famíliaes Rurais.
Fomentar no jovem agricultor o sentido de comunidade, vivência grupal e desenvolvimento do espírito associativo.	Confecção de 10.000 impressos, constituído de material didático e técnico, destinados a alunos e monitores, além da confecção de cartazes, <i>folders</i> e outros, com a finalidade de divulgar as Casas Famíliaes Rurais.
Orientar os jovens quanto às possibilidades de condições dignas de trabalho em seu meio sócio-profissional, possibilitando sua permanência no campo, em padrões de vida compatível com o mundo atual.	Aquisição de Acervo Bibliográfico para 60 Casas Famíliaes Rurais, no período de 1994 a 1995.
Desenvolver nos jovens, consciência e que é possível, através de tecnologias de produção apropriadas, viabilizar uma agricultura sustentável e rentável, sem agressões e prejuízos ao meio ambiente.	Preparação do quadro de recursos humanos, com a finalidade de garantir que a filosofia e a estrutura político-pedagógica das Casas Famíliaes Rurais sejam adequadamente aplicadas no atendimento às necessidades dos jovens agricultores, através de 10 Cursos de Capacitação e treinamento destinados a 300 monitores.
Efetivar o Programa de Apoio à Implantação de Casas Famíliaes Rurais no Paraná, através de investimentos para construção de 60 Casas Famíliaes Rurais.	Implementação do quadro de recursos humanos das 60 Casas Famíliaes Rurais, através de procedimentos legais para suprimento de pessoal para a contratação de 240 monitores.
Garantir a filosofia e a estrutura político-pedagógica das Casas Famíliaes Rurais, adequando-as às peculiaridades locais e regionais, através de metodologias de ensino baseadas na Pedagogia de Alternância, sob a orientação da Associação Regional Sul das Casas Famíliaes Rurais.	Encaminhamento ao Conselho Estadual de Educação de proposta de currículo mínimo visando o reconhecimento do ensino ofertado pelas Casas Famíliaes Rurais, através da Pedagogia de Alternância.
Promover ações para construção, equipamento, contratação e capacitação de monitores de 60 Casas Famíliaes Rurais, com a finalidade de propiciar atendimento adequado às necessidades dos jovens agricultores.	
Estabelecer currículo mínimo a ser encaminhado ao Conselho Estadual de Educação, visando o reconhecimento do ensino ofertado pelas Casas Famíliaes Rurais, através de Pedagogia de Alternância.	

Fonte: Governo do Paraná (1994). Organização da autora.

Com esses objetivos e metas do governo, o programa buscava facilitar a implementação e expansão dessa modalidade de ensino, pautada na Pedagogia da Alternância, conseqüentemente objetivando a formação de agricultores. “A implantação de uma Casa Familiar Rural, difere em muito de uma escola formal, pois deve surgir da necessidade, consciência e vontade dos agricultores em assumirem juntamente com os

órgãos constituídos, a proposta de instalação de uma dessas unidades” (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 1994).

É importante destacarmos que essa “parceria” que ocorre entre governo do Estado e ARCAFAR é temporária, sendo renovada periodicamente. O mais recente convênio firmando entre as instituições foi o Termo de Convênio Nº 2620110454/2011. O referido convênio abrange, além dessas instituições, a Secretaria de Estado do Abastecimento (SEAB), que, aliás, já estava presente também nos convênios anteriores.

O último convênio teve início em 01 de junho de 2011 e terminará em dezembro de 2014, orientando a cooperação técnica e financeira entre as instituições, sendo que:

O presente Termo de Convênio tem por objetivo o fornecimento do suporte financeiro ao desenvolvimento do Projeto “Escola do Campo”, visando oportunizar aos filhos dos pequenos agricultores do Estado do Paraná qualificação profissional e escolarização em nível fundamental e médio profissional conforme o Plano de Trabalho⁴³ (GOVERNO DO PARANÁ, 2011, p.1).

Com esse convênio a SEED transfere à ARCAFAR/SUL recursos financeiros⁴⁴, exclusivamente para pagamento de salários e demais encargos, como 13º (décimo terceiro) salário referente à prestação de serviços educacionais no exercício de 2011/2014. Sendo que, em caso de rescisão contratual, é de responsabilidade da ARCAFAR/SUL o pagamento devido ao profissional dessa rescisão.

⁴³ De acordo com o Plano de Trabalho, que é documento anexo do Convênio Nº2620110454/2011, as metas a serem atingidas com esse convênio são:

- Proporcionar qualificação e escolarização em nível de Ensino Fundamental e Ensino Médio Técnico aos filhos de pequenos produtores rurais do Estado do Paraná;
- Aplicar metodologia que eleve o padrão de qualidade interna da escola na resolução da problemática de evasão, repetência e relacionamento com a comunidade local;
- Elevação de qualidade de ensino;
- Melhoria das condições socioeconômicas das famílias;
- Forte participação das famílias no Projeto Educativo;
- Jovens formados com visão crítica e forte vínculo com a família e comunidades;
- Grande número de jovens exercendo liderança em Organizações Não governamentais (ONG's), Movimentos Sociais e Comunidades;
- Impacto positivo no desenvolvimento sustentável e solidário do campo;
- Elevação da autoestima dos jovens agricultores e valorização da sua cultura;
- Fortalecimento de formas organizativas do campo;
- Desenvolvimento de novas atividades gerando maior renda na propriedade e qualidade de vida;
- As Casas Familiares Rurais buscam jovens que abandonaram bancos escolares, para retornarem e concluírem seus estudos;
- Realização de intercâmbios dos jovens das Casas Familiares Rurais;
- Desenvolver um Projeto Profissional de Vida do Jovem.

⁴⁴ De acordo com o convênio o valor a ser repassado a ARCAFAR/SUL é de R\$ 3.330.929,02 (três milhões, trezentos e trinta mil, novecentos e vinte e nove reais e dois centavo) que serão liberados em 7 (sete) parcelas. Cabe mencionarmos que esse valor sofreu alterações em 2012, passando para R\$ 7.257.043,43 (sete milhões, duzentos e cinquenta e sete mil, quarenta e três reais e quarenta e três centavos), tal alteração foi necessária devido a mudanças na tabela salarial dos funcionários.

De acordo com o convênio, existem as obrigações que cada uma das instituições precisam respeitar:

a) À SEED cabe:

- Transferir recursos financeiros à ARCAFAR/SUL para fins de pagamento das despesas previstas neste convênio.
- Monitorar resultados através de instrumentos que identificam, por escola, os índices e as causas de evasão, repetência dos alunos e os indicadores da integração entre escola e comunidade local.
- Acompanhar, com a participação direta dos profissionais atuantes no Departamento de Educação Profissional (DEP) e Coordenação de Educação do Campo/SEED⁴⁵ e onde couber, em conjunto com os Núcleos Regionais de Educação, o trabalho desenvolvido pela ARCAFAR/SUL, nas CFR's.
- Fiscalizar o cumprimento das condições ajustadas no presente Termo de Convênio.

b) A ARCAFAR/SUL deve:

- Proporcionar qualificação profissional e escolarização em nível de Ensino Fundamental e Ensino Médio Técnico, aos filhos de pequenos produtores rurais do Estado do Paraná.
- Utilizar recursos financeiros em conformidade com os procedimentos legais, visando o cumprimento do objeto do presente Termo de Convênio.
- Otimizar a aplicação dos recursos recebidos da SEED, procurando a melhoria de sua eficiência interna.
- Aplicar metodologia que eleve o padrão de qualidade interna da Escola na resolução da problemática de evasão, repetência e relacionamento com a comunidade local.
- Prestar a SEED, quando solicitado, quaisquer esclarecimentos sobre a organização do trabalho pedagógico e a aplicação dos recursos financeiros vinculados ao presente Termo de Convênio.
- Enviar, semestralmente, ao DEP/SEED relatório circunstanciado das atividades pedagógicas desenvolvidas nas CFR's, inclusive a relação de alunos matriculados na escolarização e na qualificação, conforme planilha apresentada pelo DEP/SEED.

⁴⁵ É importante ressaltar que as CFR's não estão inseridas na SEED no Departamento de Educação do Campo, mas sim, no Departamento de Educação e Trabalho.

- Recolher, no prazo de até 30 dias após o encerramento do convênio, aos cofres do Tesouro do Estado, por meio de documento hábil, os saldos financeiros remanescentes, inclusive os provenientes das receitas obtidas das aplicações financeiras realizadas.
 - Apresentar ao DEP/SEED a relação dos alunos concluintes nos cursos ofertados pelo projeto “Escola do Campo”.
 - Apresentar a SEED a prestação de contas (demonstrativo da folha de pagamento) referentes à parcela anteriormente recebida para liberação da parcela subsequente.
- c) Para a SEAB compete:
- Acompanhar, com a participação direta dos profissionais atuantes na EMATER, o trabalho desenvolvido pela ARCAFAR/SUL nas Escolas do Campo.
 - Fiscalizar o cumprimento das condições ajustadas no presente Termo de Convênio.

Para a SEED, ARCAFAR/SUL e SEAB há uma competência conjunta que é a de formar uma comissão constituída por representantes das três instituições para estudar alternativas de continuidade de apoio do governo estadual às atividades desenvolvidas pelas Escolas do Campo.

Se analisarmos o convênio de 1994 e o mais recente, percebemos que ambos apresentam semelhança. Mas, essa análise serviu para que tenhamos ideia de como o Estado “apoia”, sobretudo através dos recursos financeiros, a oferta dessa modalidade de ensino. Na entrevista realizada com os representantes da ARCAFAR/SUL, foi-nos relatado as dificuldades que a associação encontra no que diz respeito aos recursos financeiros, apesar do convênio com o estado do Paraná:

Esse convênio que é em nível de Paraná é mais para pagamento de pessoal. Já nas Casas vêm da própria família, onde o jovem traz a contribuição do alimento, toda a segunda-feira. E aí as Casas têm que se organizar porque precisam buscar combustível, e outros recursos. Então a gente não tem essa política de independência. Os coordenadores das Casas são diferentes dos diretores, porque os diretores podem ficar ali que ao final do mês eles recebem o recurso, alimentação, agora para o nosso coordenador é diferente porque são seis refeições que ele precisa dar: café, lanche, almoço, lanche, janta, lanche, então o coordenador precisa correr para garantir essas seis refeições, hoje há o comprar direta, e aí conforme a diretora dá parte da merenda, então não se tem uma política que nos ajude nesta questão. É uma questão pontual mesmo, como por exemplo, terminou uma Ater, terminou. Aí você precisa correr para ver se você ganha um ou ganha outro recurso, com um projeto aqui outro ali. Os recursos

externos estão se retirando hoje porque eles acham que nós não somos prioridade... eles querem investir na África... (DUDA, Barracão, 08 de janeiro de 2014).⁴⁶

Segundo outra representante da ARCAFAR/SUL:

Nós tínhamos um projeto que pagavam os nossos supervisores em Santa Catarina e Rio Grande do Sul; pagava a luz aqui da ARCAFAR, o telefone e outros gastos. Esse era um recurso da Bélgica e hoje é o último relatório que estamos fazendo sobre esse recurso e não vamos ter mais, porque dizem que o Brasil está ficando rico e não precisa mais, por essa razão eles vão investir na África, então essas parcerias internacionais estão complicadas... (NANÁ, Barracão, 08 de janeiro de 2014).

Também foi mencionado na entrevista que as Casas Familiares recebem recursos oriundos do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio da Assistência Técnica de Extensão Rural (ATER). Esse recurso vem para a ARCAFAR e a mesma retira uma determinada porcentagem para pagamento das despesas da instituição e o restante é destinado ao monitor da Casa Familiar, que desenvolve e acompanha projetos na propriedade da família do aluno.

O nosso monitor não fica só em sala de aula, ele precisa fazer as visitas, ir a campo, então existe um recurso para pagar essas visitas, questão de combustível que às vezes ele não fazia visitas pela falta de combustível, então vem o recurso que a ARCAFAR consegue através de projetos, então vem o recurso e a ARCAFAR repassa aos monitores da Casa Familiar Rural para que ele possa fazer essas visitas, antes ele não ganhava nada para fazer essas visitas, mas ele precisava fazer mesmo assim, porque a própria Pedagogia da Alternância já prega isso, então é obrigação dele. Então antes da Ater não existia nada, então às vezes a prefeitura precisava bancar pelo menos o combustível para os monitores fazerem essas visitas, e quando a prefeitura não dava o combustível as visitas acabavam não acontecendo. Então com esse recurso, podemos pagar o combustível, pagar o monitor melhor para que ele faça as visitas (NANÁ, Barracão, 08 de janeiro de 2014).

De acordo com a articuladora de Projetos da ARCAFAR/SUL, existe uma organização interna na instituição para busca de recursos, procurando, por meio de articulações políticas na esfera Federal, novas “parcerias” para o apoio tanto pedagógico como financeiro. Existe, segundo ela, a divulgação de editais e chamadas públicas, mas são muitos burocráticos, o que dificulta a participação e o acesso a esses recursos. Mas, destaca que enquanto instituição a ARCAFAR/SUL está em constante luta para o acesso

⁴⁶ É importante evidenciar que em alguns relatos dos entrevistados, podemos encontrar marcas da oralidade.

a novos recursos financeiros, tanto em nível estadual como federal.

Observamos que apesar de existir um convênio que ampara as CFR's no estado do Paraná⁴⁷ os recursos não são suficientes para a manutenção e fortalecimento desse projeto educacional (Casa Familiar Rural/Pedagogia da Alternância).

Consideramos importante essa contextualização que realizamos, pois tem nos permitido compreender como ocorre o processo de apoio do governo estadual a essas instituições.

O capítulo nos propiciou, também entender como a proposta das Casas Familiares Rurais toma corpo, frente às mudanças que ocorrem no campo brasileiro. Ao mesmo tempo, perceber como a juventude se “adapta” às dinâmicas sociais que vão ocorrendo. Evidenciamos, também, no decorrer do capítulo, as questões políticas que estão ligadas a projetos como das CFR's. Ou seja, qual o contexto histórico que os fatos acontecem e o que isso implica na efetivação de alguns projetos, sejam eles educacionais ou não.

⁴⁷ Diferentemente do que ocorre nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, que não ofertam nenhum recurso financeiro para as CFR's. (Informações obtidas na entrevista com representantes da ARCAFAR/SUL).

CAPÍTULO II

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CONTEXTO DAS CASAS FAMILIARES RURAIS

No capítulo anterior abordamos o processo de modernização da agricultura brasileira e suas implicações sobre a juventude rural. Bem como, contextualizamos o processo de implantação do projeto das Casas Familiares Rurais no Paraná e, conseqüentemente, a análise das políticas educacionais que circundavam a educação nos anos de 1990, já que foi nessa década que o projeto das CFR's se disseminou no Brasil.

Partindo dessa base, nesse capítulo trataremos de contextualizar as especificidades da proposta da Pedagogia da Alternância para as CFR's. Justificamos a necessidade desse estudo, já que a Pedagogia da Alternância traz elementos significativos e, ao mesmo tempo, singulares de uma proposta de ensino. Então, buscaremos não nos distanciar de uma análise crítica no que se refere a essa proposta pedagógica, nos desafiando a destacar as possíveis potencialidades dessa proposta.

2.1 Compreendendo a Pedagogia da Alternância

Para iniciarmos esse debate faremos uso, sobretudo, da obra de Jean-Claude Gimonet⁴⁸, “Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFA's⁴⁹”. A escolha da referida obra se deu porque acreditamos que a mesma consegue contextualizar o debate que envolve a Pedagogia da Alternância e porque este autor é considerado referência mundial no assunto. Primeiramente, Gimonet considera que

Com a Pedagogia da Alternância 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 (GIMONET, 2007, p.19-20).

Partindo desse pressuposto elencado por Gimonet, iniciamos a tentativa de

⁴⁸ Doutor em Ciências Sociais do Desenvolvimento e Ciências da Educação, pesquisador da Pedagogia da Alternância no seio das *Maisons Familiales Rurales* (Casas Familiares Rurais) da França.

⁴⁹ Centros Familiares de Formação por Alternância.

compreender o que representa a Pedagogia da Alternância. Observamos, primeiramente, que ela busca romper com uma educação formal e coloca no aluno ou no "alternante" a responsabilidade de ser o protagonista da efetivação da Pedagogia da Alternância.

De acordo com o autor, os fundadores das primeiras *Maisons Familiales Rurales* (MFR⁵⁰) não tinham, em princípio, uma fundamentação institucional e pedagógica do tipo de escola que buscavam criar. Muito menos tinham conhecimento de pesquisas e inovações pedagógicas que ocorreram no mesmo período histórico de sua idealização. O único modelo conhecido até então era a própria escola que tinham frequentando quando criança, ou seja, uma educação baseada na concepção tradicional de educação.

Após a implantação da primeira CFR os seus fundadores perceberam que havia a necessidade de um amplo movimento de pesquisa-ação, ou seja, identificaram a importância da prática do dia-a-dia, a experimentação, a análise e reflexão dessa nova pedagogia. Entendiam que através desse exercício seria possível elaborar instrumentos, metodologias e princípios pedagógicos que permitiriam uma dinâmica criadora, com o envolvimento de todos os indivíduos comprometidos com esse projeto.

O sistema de Alternância caracteriza-se por ser capaz de conectar, articular, associar, priorizar, construir, transferir informações, conhecimentos, senão de produzi-los. A aprendizagem é um assunto pessoal, particular, privado. Nesse processo contínuo de integração, de organização, de construção, de transferência em todos os momentos e situações da vida, é um itinerário em movimento de ação-reflexão-ação, de conhecimento empírico até a compreensão científica. Essa é a ambição da Pedagogia da Alternância: permitir uma aprendizagem contínua, sem ser presa na escola. Em outras palavras: a educação da aprendizagem permanente ao longo da vida (PUIG-CALVÓ, 2013, p.53).

Nessa perspectiva, os precursores da Pedagogia da Alternância entendem que a CFR é uma escola que assume sua gestão e todas as suas responsabilidades, organizando-se em associação; é uma escola para as famílias e os agricultores, contribui para o desenvolvimento das famílias e de uma determinada região.

Gimonet considera também que para uma CFR ter êxito necessita que os indivíduos envolvidos (alternante, monitor, família, comunidade, etc.) estejam dispostos a cooperar e superar as diferenças existentes. Por esse motivo é que uma CFR eficiente estaria diretamente ligada à qualidade relacional existente entre esses atores, buscando colocar em prática os instrumentos pedagógicos específicos da Pedagogia da

⁵⁰ Faz-se necessário destacar que apesar de o autor fazer uso das siglas MFR e CEFFAs em boa parte de sua obra, optamos por usar de forma mais expressiva a sigla CFR, para identificarmos a Casa Familiar Rural.

Alternância. Onde também “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” (GIMONET, 2007, p.28).

Gimonet entende que o dispositivo pedagógico representa parte do sistema operacional da formação por alternância, apontando as finalidades e os princípios que orientam sua efetivação.

As finalidades podem ser compreendidas a partir de dois pontos. Primeiro, busca-se a formação integral do indivíduo, através da educação e ao mesmo tempo da orientação e inserção no mundo do trabalho. Segundo, busca-se a contribuição da formação na CFR para uma determinada região de atuação, já que esses alunos precisam por em prática o que aprenderam na CFR. Essa prática pode ocorrer tanto na propriedade dos alunos como na comunidade em que eles vivem, de modo que a comunidade também sofra mudanças motivadas por essa experiência educativa (GIMONET, 2007),

Os princípios da Pedagogia da Alternância são discutidos na obra de Gimonet, subdivididos em cinco princípios.

a) Primeiro princípio: *A primazia da experiência sobre o programa.* A Pedagogia da Alternância representa, segundo o autor, um caminhar contínuo entre a vida e a escola. Parte da experiência vai ao encontro de saberes mais teóricos para voltar-se novamente à experiência, num movimento contínuo. Assim, apresenta-se ao alternante uma dupla relação em que, de um lado, tem-se o trabalho e seu mundo de produção, seus saberes, sua vida social, econômica e cultura e, de outro, a “escola” com suas atividades, seus saberes e cultura.

Nesse sentido, há de considerar a experiência do alternante, como suporte na sua formação⁵¹; a busca pelo “praticar e compreender” a Pedagogia da Alternância e a duração da experiência é pelo menos igual, ou quem sabe até superior ao tempo de estadia em uma CFR.

b) Segundo princípio: *A articulação dos tempos e dos espaços de formação.* Esse princípio busca articular os tempos existentes na Pedagogia da Alternância ou seja,

⁵¹ Situação que pode ser muito bem articulada com o pragmatismo na educação, que resumidamente pode ser explicado da seguinte forma: há uma valorização das experiências dos alunos, ou seja, eles aprendem com a ação. Ocorre também uma relação muito forte de coleguismo entre professor e aluno, sendo que o aluno se torna de certa forma o centro do processo de ensino aprendizagem. O currículo deve levar em conta as questões que vão surgindo e que são de interesse dos alunos e as aulas práticas precisam ser constantes. Ou seja, todos esses elementos são o cerne da concepção do aprender a aprender, discussão que estaremos aprofundando posteriormente.

a família, a CFR e a comunidade, todos representados no quadro abaixo, demonstrando a necessidade de articulação dos três tempos na Pedagogia da Alternância.

QUADRO 02 A Pedagogia da Alternância a partir dos três tempos

O meio familiar, profissional e social	A CFR (ou outros CEFFA's)	A comunidade (meio)
a) Experiência; b) Observação, investigação, análise; c) Saberes experienciais;	a) Formalização; b) Conceitualização; c) Saberes teóricos formais;	a) Aplicatividade (ação); b) Experimentação; c) Saberes/ações;

Fonte: Gimonet (2007). Reorganização da Autora.

c) Terceiro princípio: *O princípio da formação profissional e geral dos associados.* Esse princípio está vinculado diretamente a uma dupla obrigatoriedade de por um lado, ter a necessidade de se levar em conta a importância de qualificação profissional na Pedagogia da Alternância e, por outro, ter a constante busca por um dos principais objetivos de um Centro de Alternância, que é a formação integral do aluno.

d) Quarto princípio: *O princípio de cooperação, de ação e de autonomia.* Gimonet considera nesse princípio que um alternante só pode se tornar ator de sua formação se ganhar de forma progressiva sua autonomia. E esse ganho progressivo de autonomia vai lhe permitir aprender cada vez melhor. Considera, também, que os saberes compartilhados, colocados em comum com os demais alternantes⁵², constituem-se com um suporte significativo de aprendizagem.

e) Quinto princípio: *A associação de pais e mestres de estágio⁵³ profissionais como parceiros e co-formadores.* O autor destaca que na Pedagogia da Alternância há uma diversidade de co-formadores, como os pais, responsáveis de empresas, tutores, monitores, os alternantes, entre outros. Para atingir a eficiência da Pedagogia da Alternância os pais, mestres e monitores não podem deixar de desempenhar seus papéis de formação e de educação. “Por isso, em toda Pedagogia da Alternância é fundamental uma pedagogia da cooperação, uma partilha do poder educativo”. (GIMONET, 2007, p. 31).

Considerando esses aspectos apresentados, na sequência pontuaremos os instrumentos básicos da Pedagogia da Alternância, pois eles nos ajudarão a entender como a Pedagogia da Alternância é idealizada e colocada em prática pelos seus

⁵² Momento da Colocação em Comum.

⁵³ Compreende-se como mestre de estágios, os técnicos que acompanham a parte técnica/prática da efetivação da Pedagogia da Alternância.

representantes.

2.2 Os instrumentos básicos da Pedagogia da Alternância nas CFR

2.2.1 O caderno de Vida ou Caderno da Realidade

De acordo do Gimonet, se a experiência é o ponto de partida do processo pedagógico na alternância⁵⁴, ela deve ser explorada, analisada e confrontada para passar a ser um elemento de formação e educação. Por esse motivo que na Pedagogia da Alternância o "Caderno da Realidade" deve ser o primeiro livro a ser construído, "Um livro de vida, rico em si mesmo de informações, análises e aprendizagens variadas" (GIMONET, 2007, p. 32). Porém, esse não deve ser um livro isolado, mas sim, deve estar articulado diretamente com os livros acadêmicos para que juntos possam ser enriquecidos com os mais diferentes saberes, que serão aperfeiçoados para o presente e com olhos para um futuro.

O "caderno da realidade" ou "caderno da vida", como também é denominado, foi pensado para que tivesse condições de atender a dois princípios: a) permitir aos filhos de agricultores da época terem como prática a observação e a análise do cotidiano do campo e aos pais a responsabilidade de serem colaboradores na formação de seus filhos, apresentando-lhes a sua experiência e seu saber-fazer; b) estabelecer uma ligação direta entre a experiência da profissão e da vida familiar e social, da qual está inserido o jovem alternante. Gimonet, pontua que o caderno da realidade pode ser desenvolvido no espaço-tempo da formação, na alternância, a partir de quatro fases:

1º fase: o plano de estudo ou guia de pesquisa elaborado pelos alternantes antes do retorno para a família/comunidade.

2ª fase: durante o tempo que está com a família/comunidade o alternante precisa "repassar" o conhecimento que adquiriu nas suas pesquisas e estudos.

3º fase: no retorno para a CFR acontece o processo de apreciação do caderno da realidade pelos monitores para análise e melhoramento do que foi produzido.

4º fase: é o momento da formatação do estudo, isto é, a transcrição e a ilustração para se construir um documento único e de qualidade, considerado na Pedagogia da Alternância uma "obra-prima".

⁵⁴ Gimonet refere-se à experiência de vida do aluno alternante, ou seja, o conhecimento que ele traz do seu cotidiano para a CFR.

O Caderno da Realidade, na verdade, só adquire todo o seu sentido para o alternante, bem como para os monitores e os pais ou mestres de estágio, na medida em que se intera no conjunto do processo de formação do qual é a peça mestra. Caso contrário, ele está sendo reduzido a um simples instrumento didático (GIMONET, 2007, p.34).

O caderno da realidade, segundo Gimonet, permite delimitar uma série de elementos a serem utilizados na efetivação da Pedagogia da Alternância, sendo:

a) A pertinência dos temas de estudo: possibilita o delinear dos estudos, ou seja, a escolha das temáticas a serem estudadas, sempre levando em consideração a experiência de vida do alternante, respeitando também suas sensibilidades e capacidades.

b) A aplicação de uma metodologia: essa atividade está ligada ao “saber-fazer” e às técnicas específicas desenvolvidas pelos monitores das CFR’s. É o momento também de se pensar na construção do plano de estudo, constituindo-se em dois momentos: o primeiro destinado à elaboração do conteúdo, ou seja, o conjunto dos pontos que a pesquisa vai contemplar e o segundo, o momento da escrita do plano de estudo que será entregue aos alunos antes de eles saírem da CFR e retornarem para suas famílias. Entendemos, então, que o plano de estudo é um instrumento importante de pesquisa e serve como “guia de trabalho”, buscando também a motivação dos alternantes.

A elaboração do conteúdo do plano de estudo reside, por excelência, numa atividade oral do grupo, que tem por objetivo, através de um trabalho de animação do monitor, fazer emergir o conjunto dos pontos a serem estudados sobre o tema proposto. Trata-se menos de fazer surgir perguntas do que permitir uma tomada de consciência das questões que surgem. Elaborar o conteúdo do plano de estudo é provocar o intercâmbio no meio do grupo, deixar que as práticas sejam expressas, as experiências, os conhecimentos, a interrogações dos alternantes, a respeito do tema. É convidá-los a procurar “o porquê e como” das coisas, as circunstâncias das ações e sua razão de ser. É ainda levá-los a avaliarem, a darem seu ponto de vista como atores socioprofissionais (GIMONET, 2007, p.35).

A partir desses pontos, podemos entender que a construção do plano de estudo representa tempo de responsabilidade do monitor. É o momento de dar forma ao conjunto dos elementos de estudo que são extraídos do grupo.

c) Uma metodologia voltada para a apreciação e a formatação do estudo: esse tempo é de significativa importância, pois está atrelado a motivação e a qualidade dos futuros trabalhos. É o momento de troca entre o monitor e o alternante, pois busca corrigir e melhorar as observações e práticas dos alunos. “Torna-se ao mesmo tempo atividade e avaliação formativa, já que se trata de apreciar no seu desenvolvimento e na

sua forma o texto redigido para melhorá-lo e valorizá-lo” (GIMONET, 2007, p.37). Ou seja, é uma prática pedagógica voltada para aconselhar, orientar e acompanhar os alternantes.

d) Uma metodologia para motivar os atores: na Pedagogia da Alternância há necessidade de buscar métodos de motivação para todos os atores envolvidos nesse contexto formativo. Os monitores são os “cabeças” dessa metodologia, pois são eles que devem indicar o melhor caminho para conseguir atingir os objetivos, seguindo a metodologia da alternância.

Através do Caderno da Realidade é possível a articulação dos espaços-tempos da formação, ou seja, no contexto familiar/comunitário e na CFR, criando um vínculo de continuidade e unidade entre esses dois contextos. Sendo assim, o Caderno da Realidade contribui para dar sentido às atividades e estudos, tanto aos elementos teóricos como aos práticos. Para os alunos da CFR o desvendar da sua realidade, através do Caderno da Realidade, é um fator significativo da Pedagogia na Alternância, pois permite o desenrolar do processo de exploração de “múltiplos saberes”. “Ele se torna então, na lógica a formação alternada, um reservatório de formação e de educação, um componente maior das aprendizagens e da construção da personalidade do jovem” (GIMONET, 2007, p.38).

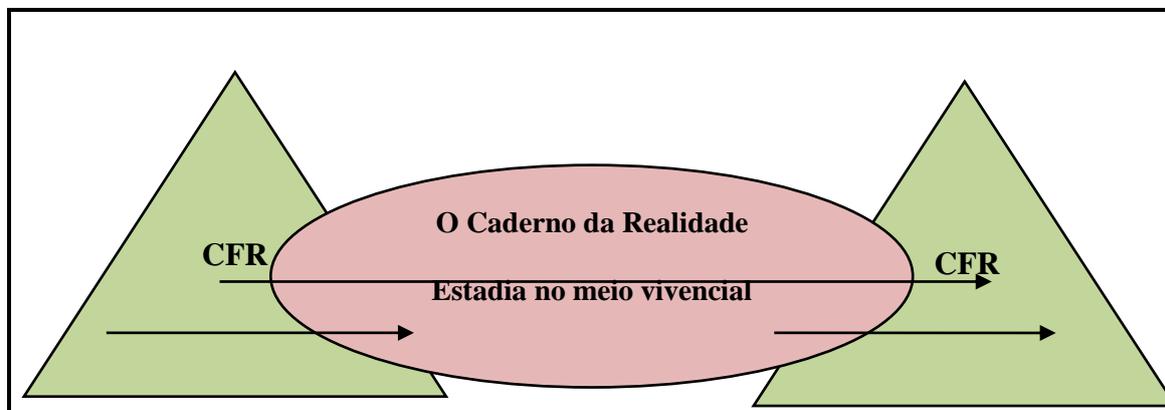
O autor considera também que o Caderno da Realidade permite ao alternante compreender melhor o ambiente onde viveu e vive. Ele é, também, um momento de encontro e confrontação de experiências de vida, possibilitando a construção narrativa de vida. O Caderno da Realidade causa também o efeito da formação geral entendida, na Pedagogia da Alternância, como um resultado não da quantidade de noções ensinadas, mas sim de um lento processo de construção do próprio sujeito em todas as suas dimensões: intelectual, afetiva, física, manuais, relacionais.. “Não é de ordem quantitativa, mas, sim, qualitativa, ou seja, ligada aos passos dados, às relações que se estabelecem entre os diferentes campos do conhecimento, aos processos que se desenrolam” (GIMONET, 2007, p.39).

O plano de estudo que se desenvolve por meio do Caderno da Realidade representa a base de formação geral do alternante, pois possibilita organizar as novas aprendizagens que são de interesses do aluno/alternante, a partir de sua experiência vivida e analisada. Esse método, segundo o autor, evita de certa forma a dicotomia do trabalho manual com o trabalho intelectual, garantindo, assim, a manutenção de uma atividade intelectual, não por si só, mas de forma associada e integrada com a atividade cotidiana de trabalho e de vida social (lazer). O autor considera que ele ajuda, de certa

forma, a manter a relação entre “ação-reflexão-ação”. Sem essas relações não haveria a alternância (GIMONET, 2007).

Podemos exemplificar esse processo através da figura abaixo.

FIGURA 01 Dinâmica representativa do Caderno da Realidade



Fonte: GIMONET (2007). Reorganização da autora.

Por fim, o Caderno da Realidade é uma preparação para a formação permanente, é um método a ser realizado em longo prazo e constantemente em uma ação de “ver-julgar-agir”⁵⁵ utilizando, também, o processo do Plano de Estudo como uma metodologia da aprendizagem e de ação constituindo, assim, um saber-fazer e um saber.

2.2.2 A Colocação em Comum

A Pedagogia da Alternância, como o próprio termo sugere, é caracterizada pelos momentos de transições e passagens de um lugar da vida a outro, de um tipo de experiência a outro, do individual para o coletivo. Nessa perspectiva, a função do monitor é acompanhar esses momentos de passagens e transições:

Para isso, a cada volta do alternante no CEFFA, o intercâmbio informal do que cada um viveu de essencial no seu ambiente de vida e depois a atividade mais formal que consiste na Colocação em Comum, constituem estes momentos e estas atividades de junção no processo de formação (GIMONET, 2007, p.43).

O autor ressalta que o momento de Colocação em Comum está atrelado diretamente com o Plano de Estudo, pois busca socializar o conhecimento trazido pelos

⁵⁵ Tendo origem na experiência da Ação Católica Especializada, o Ver-julgar-agir (*Ver* a realidade, *judgá-la* a partir da palavra de Deus e *agir* para transformá-la) foi incorporado como metodologia dos trabalhos pastorais desenvolvidos na América Latina a partir da Conferência Episcopal de Medellín, com forte influência da Teologia da Libertação.

alunos. Ele possibilita o enriquecimento dos estudos, pois favorece uma expressão e uma confrontação do ganho de experiências, chegando à síntese de um determinado questionamento. Assim, propicia a cada alternante condições de progredir, tornando-se um momento interessante e duradouro. Gimonet faz uma ressalva dizendo que nem tudo deve ser colocado no momento da Colocação em Comum⁵⁶, pois é necessário fazer as devidas escolhas em função daquilo que permitirá superar os questionamentos de cada um chegando, assim, a uma nova descoberta. Cabe ressaltar que a Colocação em Comum é um momento posterior aos Planos de Estudos, pois é o que norteia a temática de investigação no momento da Colocação em Comum.

Gimonet destaca alguns procedimentos que devem ser considerados na Colocação em Comum:

a) Com o grupo dos alternantes organizados, faz-se todo um trabalho de animação por parte dos monitores, onde esses direcionam as perguntas que incentivam os alunos a participarem desse momento, com suas experiências e questionamentos;

b) Posteriormente, dividem-se os alunos em grupos menores, onde esses vão fazer a discussão da temática selecionada;

c) Por fim, há a exposição dos membros do grupo em que acontecem os apontamentos e as contradições de um determinado problema (temática).

Gimonet (2007) destaca que os procedimentos adotados na Colocação em Comum devem ser renovados continuamente, de modo que essa atividade não se torne monótona e desinteressante, pois ela é também oportunidade de vivenciar outras metodologias. É de responsabilidade dos monitores organizarem os questionamentos a serem tratados na Colocação em Comum, sendo que a forma de organizar tais questionamentos pode variar, podendo ser uma pergunta mais ampla, ou um quadro a ser preenchido ou até mesmo um questionário mais específico. O momento do relato é a materialização da Colocação em Comum e é de grande valia não somente para os alunos e monitores, mas também para os pais. A Colocação em Comum é considerada por Gimonet como a segunda “atividade-chave” da Pedagogia da Alternância.

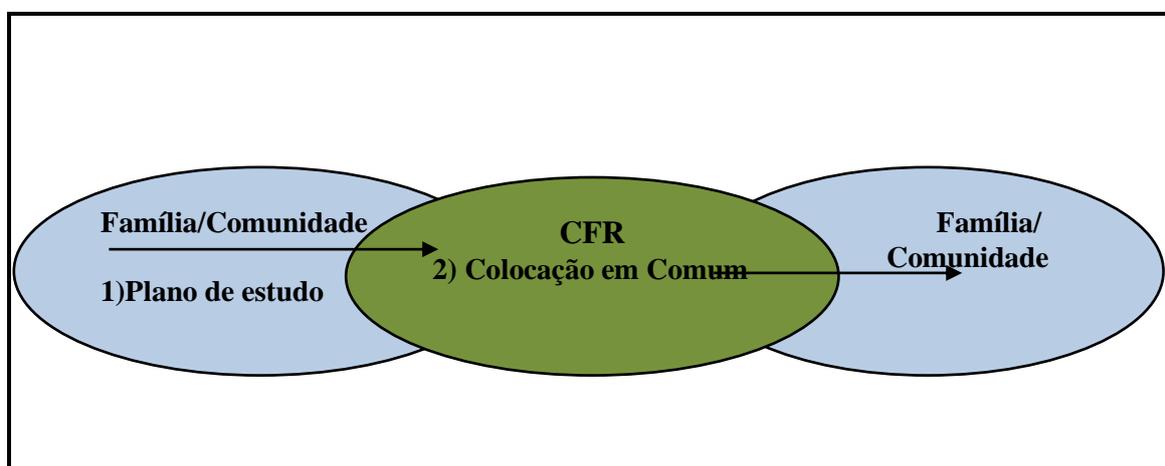
A Colocação em Comum valoriza os Planos de Estudo e demonstra sua utilidade. Mas ela cria também a necessidade de aportes complementares através do questionamento ou hipótese que faz nascer. Assim, ela introduz as outras atividades de formação. A Colocação em Comum, olhada sob este ângulo, aparece, no processo do estudo de um determinado tema, como um tempo de

⁵⁶ Cabe mencionarmos que antes da Colocação em Comum há um momento de Colocação Individual, onde cada alternante tem um momento individual com o monitor ou professor, para expor suas dúvidas, angústias, sugestões, etc.

problematização (GIMONET, 2007, p. 45).

Esse momento é da partilha dos conhecimentos adquiridos, das descobertas e dos questionamentos, ou seja, é o momento de troca de experiências. Cada um dos participantes oferece aos demais a matéria para aprender, ou seja, a aprendizagem ocorre pelo confronto das ideias e pelas análises que são realizadas. De acordo com o autor, o valor pedagógico desse momento está justamente na experiência partilhada e confrontada e esses elementos são considerados bem mais importantes do que os saberes apresentados nos livros ou nas aulas dos monitores. “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).

FIGURA 02 Dinâmica representativa da Colocação em Comum



Fonte: GIMONET (2007). Reorganização da autora.

Esse é um momento de transpor a particularidade de cada alternante e sua família, sua experiência etc. e buscar a abertura para outras experiências, ideias, culturas. Tal dinâmica possibilita, então, o compreender das diferenças, atingindo uma amplitude no conhecimento. A Colocação em Comum representa não somente uma aprendizagem pela participação, mas também uma conquista da autonomia, a construção de uma identidade, sendo um “percorrer a distância entre si e os outros”. Por sua vez, para os monitores, como já mencionado anteriormente, é uma atividade de animação pedagógica, onde se propõem as dinâmicas, as orientações, onde se regulam as trocas, etc. “Sua competência como animador encontra aqui uma oportunidade de se exercer e de se desenvolver” (GIMONET, 2007, p. 47).

Considerando todos esses pontos apresentados sobre a Colocação em Comum, podemos entender, a partir das ideias do autor e dos demais precursores da Pedagogia da

Alternância, que se desconsiderássemos esse momento dentro da Pedagogia da Alternância seria como “amputar” o processo de alternância e, ao mesmo tempo, tirar dos alternantes uma atividade de significativa importância no processo educativo.

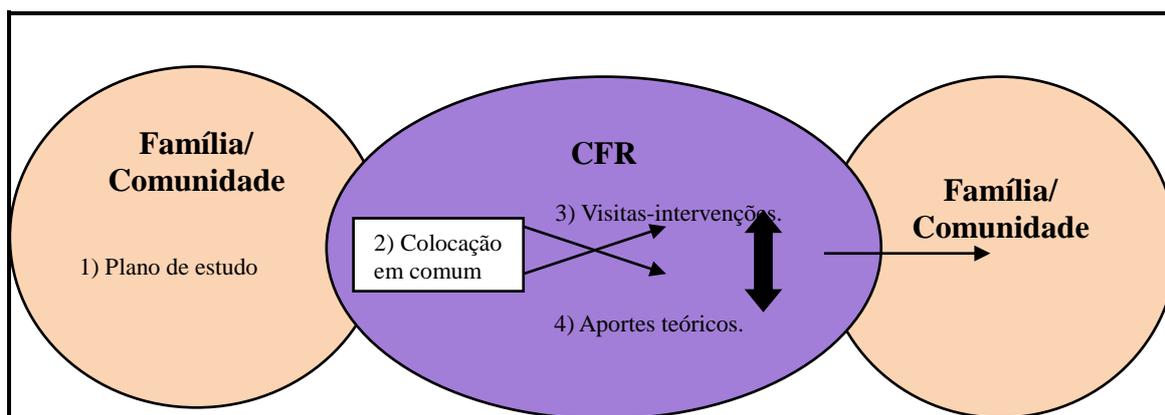
2.2.3 A visita de estudo ou de intervenção

As visitas de estudo, como o próprio termo sugere, referem-se a experiências de aprendizagem que ocorrem das CFR's. Para Gimonet (2007), é um momento que propicia aos jovens descobertas de empreendimentos, de serviços, de lugares etc., é também o momento de levar para prática o conteúdo que foi abordado na semana na CFR.

Para o autor, a visita de estudo pode ser definida a partir dos três tempos: antes, durante e depois. O *antes*⁵⁷ está se referindo à preparação, ou seja, de preparação dos membros que participarão da atividade (alunos, monitores, pais) e é quando se mostra aos envolvidos as circunstâncias da referida atividade, quais os objetivos dessa atividade, é o despertar do interesse para que os objetivos sejam atingidos. O *durante* a visita está voltado para prevalecer às atitudes, interesses, o respeito, a escuta, entre outros, mas é, também, o momento dos questionamentos e levantamentos de todas as informações importantes que foram destacadas nesta etapa. Por fim, o *depois* é caracterizado pela exploração da atividade, é a organização de um documento, mas também é a efetivação de um trabalho de expressão abrangendo as mais diferentes áreas. Essa etapa possibilita o aumento do interesse, permitindo a aprendizagem através de diversas metodologias. “Os alternantes, de fato, não são alunos acostumados a ficar sentados a semana inteira nos bancos de uma escola. Por isto, a visita permite, através de uma saída, um corte, uma diversão, um ar diferente” (GIMONET, 2007, p.49).

⁵⁷ Grifos nossos.

FIGURA 03 Dinâmica representativa da visita de estudo ou a intervenção



Fonte: GIMONET (2007). Reorganização da autora.

A visita de estudo juntamente com o Plano de Estudo são dois elementos de grande valia para atender a formação nas mais diferentes dimensões, tais como psicológicas, culturais, metodológicas, estruturais e linguísticas dos alternantes. Assim, a visita de estudo e as intervenções são meios para uma formação geral. “A metodologia do ‘ver-julgar-agir’ toma aqui toda a sua dimensão. O raciocínio e o desenvolvimento intelectual decorrem de tal ação como também da aptidão para formação permanente” (GIMONET, 2007, p.50).

Nessa ótica, o planejamento semanal, se bem organizado com visita de estudo ou intervenção, serve para disponibilizar aos alunos situações materiais para encontrar e construir seus saberes, buscando o fortalecimento enquanto atores de sua própria formação.

2.2.4 As aulas e os cadernos didáticos

Na alternância também há o momento das “aulas”. Para Gimonet, a aula pode ser compreendida pelos mais diferentes procedimentos. Para o aluno alternante esse momento tem como objetivo organizar aquilo que já se conhece e é, também, a hora de descobrir novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, desenvolver o raciocínio e a capacidade reflexiva; resumindo-se por ser um tempo de ação-pesquisa-formação, ou seja, uma construção e produção de novos saberes. Por sua vez, para os monitores a aula é o momento de animação, cabendo a eles organizar e propor as atividades, participando e expressando os conhecimentos e questionamentos já existentes; regulando, orientando, incentivando, etc. “Seus papéis têm a ver, ao mesmo tempo, com a transmissão de

noções, de explicações, de conselhos metodológicos, de acompanhamento, de organização, de facilitação da expressão, isto é, de animação pedagógica” (GIMONET, 2007, p.51). Nessa perspectiva, o processo de animar uma aula seria a possibilidade de permitir que "todos" aprendam, respeitando a particularidade de cada um.

A animação de uma aula pode ser definida a partir de três tipos de atividades:

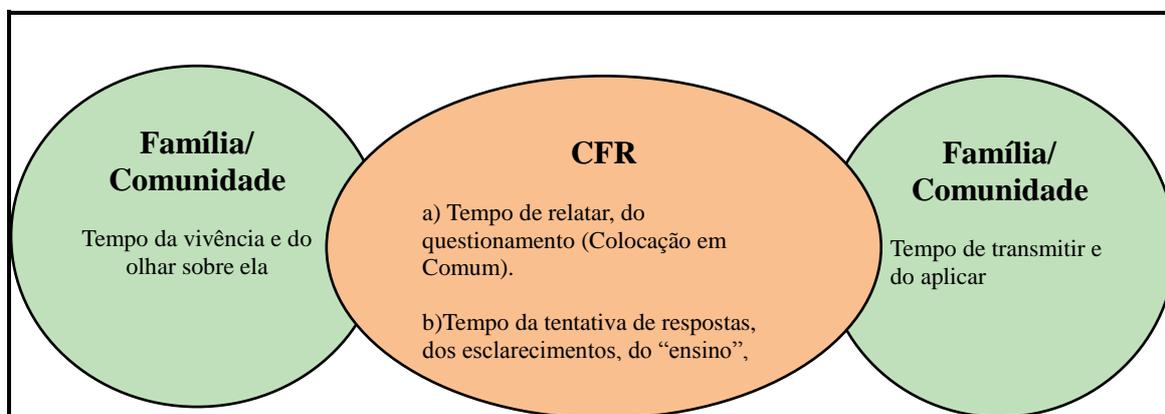
a) Primeira atividade: tempo de participação dos membros do grupo, é o momento da troca dos fatos, observações, trabalho com documentos, experiências e questionamentos;

b) Segunda atividade: tempo de intervenção do monitor, que é o momento dos apontamentos, explicações e sínteses;

c) Terceira atividade: tempo de trabalho dos alternantes, que é o momento das cópias das noções explicadas, leituras, destaques essenciais, ideias, esquematização.

Os encaminhamentos dessas três atividades, segundo Gimonet, exigem uma organização porque além de ser jovem, o aluno/alternante precisa de uma variedade de mudanças nas atividades para conseguir se estruturar e se construir enquanto homem. “Uma alternância equilibrada entre os diversos tempos cria as condições para um melhor êxito da aula” (GIMONET, 2007, p.52).

FIGURA 04 Dinâmica representativa das aulas e os cadernos Didáticos



Fonte: GIMONET (2007). Reorganização da autora.

De acordo com Gimonet, desde o início das primeiras CFR's se observou que as práticas embasadas na educação tradicional não estavam adequadas para a Pedagogia da Alternância. Por isso, depois de uma viagem realizada para a Suécia os responsáveis pelas MFR/CFR perceberam, a partir da dificuldade de se organizar que foi apresentada por agricultores, a necessidade de se ter um livro ou caderno, onde poderiam anotar, escrever, sublinhar, colorir, destacar etc. Assim foi pensado na elaboração das “Fichas

Pedagógicas” ou “Cadernos Didáticos”, utilizados nas CFR's até a atualidade.

Esses instrumentos buscam atender alguns objetivos dos alunos alternantes, tais como o de garantir a relação entre teoria X prática, favorecer a formação associada (onde aborda além dos conteúdos técnicos, também conteúdos gerais) e ser um instrumento de trabalho, onde os próprios alunos sejam responsáveis pela suas formações (que “aprendam a aprender”), através de suas observações, ideias, definições etc. “Para os monitores, os Cadernos Didáticos são instrumentos concebidos para permitir-lhes exercer sua função na Pedagogia da Alternância e seus papéis de animação pedagógica mais do que de ensino disciplinar” (GIMONET, 2007, p.53).

Se no começo das CFR's, os Cadernos Didáticos voltavam-se mais para as áreas técnicas, com o tempo eles também começaram abordar outras áreas do conhecimento científico (biologia, física, química, história, geografia, etc.). Podemos, então, considerar que as “aulas” nas CFR's devem estar estruturadas de acordo com cada disciplina, como definimos a seguir:

a) Base sobre o conhecido e o familiar: é através do levantamento do conhecimento dos alunos e seus questionamentos, que se inicia uma abordagem para a discussão;

b) Aportes: novas informações e explicações sobre o tema abordado.

c) Resumo: é a definição feita pelo aluno a partir do que foi estudado.

d) Exercícios: é o processo de assimilação, de síntese, realizada entre a teoria X prática.

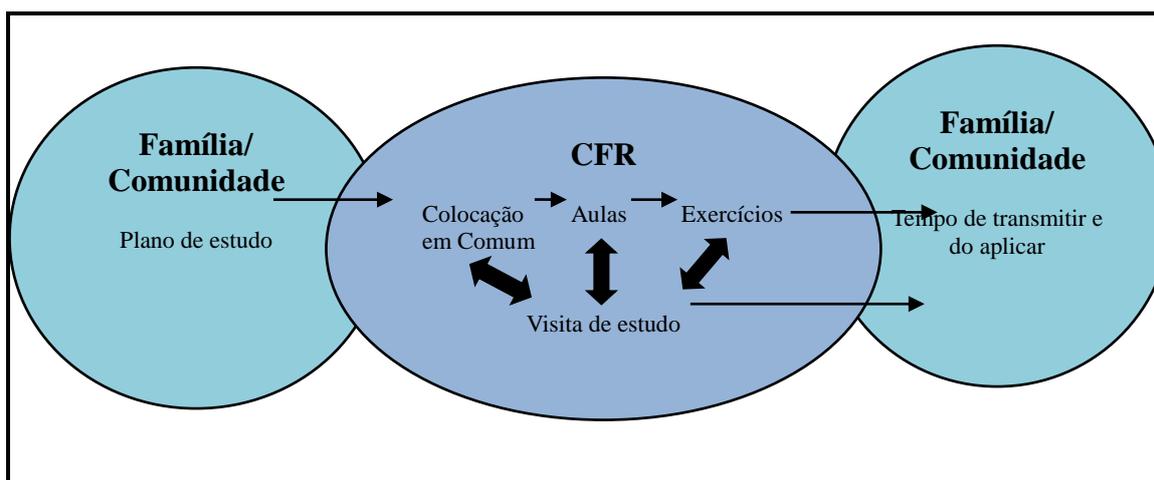
Resumindo:

a “aula” só constitui um dos tempos da formação alternada. Só é eficiente se for precedida por tempos e atividades que preparam os jovens a recebê-la se for seguida por outras que garantem-lhe a concretização ou a assimilação: visitas, exercícios, transferências para a ação. As Fichas Pedagógicas ou Cadernos Didáticos, bem como o Caderno da Realidade e a Colocação em Comum, constituem um dos traços da identidade dos CEFFAs (GIMONET, 2007, p.53-54).

2.2.5 Os exercícios

Como em qualquer outra aula, os exercícios na Pedagogia da Alternância são elementos que buscam a aprendizagem. Eles precisam ser retomados, trabalhados, interligados com o conhecimento existente, podendo ser representado pelo seguinte esquema:

FIGURA 05 Dinâmica representativa dos exercícios



Fonte: GIMONET (2007). Reorganização da autora.

Os exercícios podem ser propostos das mais diferentes formas e se deve levar em consideração três fatores, sendo: 1) as áreas de “saberes” visadas (conhecimento, fazer, ser), 2) as diferentes formas de expressões (escrita, oralidade) e, 3) as funções ou operações intelectuais (memória, reflexão, organização, raciocínio, análise, síntese). Por tal razão os exercícios podem ser de diferentes naturezas (GIMONET, 2007).

De acordo com o autor, o exercício é uma fase da aprendizagem e um tempo de formação. Para se ter êxito na sua função, ele precisa contemplar algumas condições, tais como:

- Não se pode confundi-lo com uma forma avaliativa;
- Tem que se adaptar às diversidades de capacidade de cada aluno;
- Necessita ter uma duração limitada, pois requer um significativo investimento;
- Apresentar qualidade na sua elaboração;
- Disponibilizar diferentes recursos;
- Apresentar procedimentos variados de trabalho individual ou coletivo;
- Possibilitar ajuda mútua, cooperação;
- Organizar a Colocação em Comum para que tais exercícios sejam corrigidos e apreciados por todos.

Depois de realizado, o exercício precisa ser corrigido, pois

Qualquer exercício pede uma correção, isto é, um ajuste, uma apreciação, às vezes uma pontuação, para que cada alternante possa situar o seu trabalho e que o monitor se dê conta das aquisições e das lacunas de cada membro do grupo e do seu trabalho pedagógico. Trata-se aí de um momento importante de qualquer processo de formação, que, todavia, só apresenta interesse na medida em que leva

a uma tomada de consciência e constitui um ponto de partida para melhorar, e não a uma conclusão (GIMONET, 2007, p.55).

Para Gimonet, a correção mais eficaz é aquela que ocorre durante o exercício, pois é o momento de ajudar, orientar e sugerir. O autor faz uma ressalva dizendo que o ato de corrigir não pode se tornar uma atividade desgastante para o monitor. Para isso, ele destaca alguns pontos a serem considerados na elaboração e correção dos exercícios:

- Buscar métodos variados e progressivos;
- Não fazer uma correção de uma única vez, mas, sim, adaptar-se a correção à natureza do exercício;
- Sempre especificar os critérios a serem considerados na correção de um exercício;
- Fazer apontamentos positivos e dinâmicos, permitindo ajudar e favorecer o êxito.

Segundo o autor, o processo de aprendizagem é um momento não apenas de armazenamento de conhecimento, mas também de envolvimento da pessoa consigo mesma. Para isso, os exercícios precisam definir se a função é de:

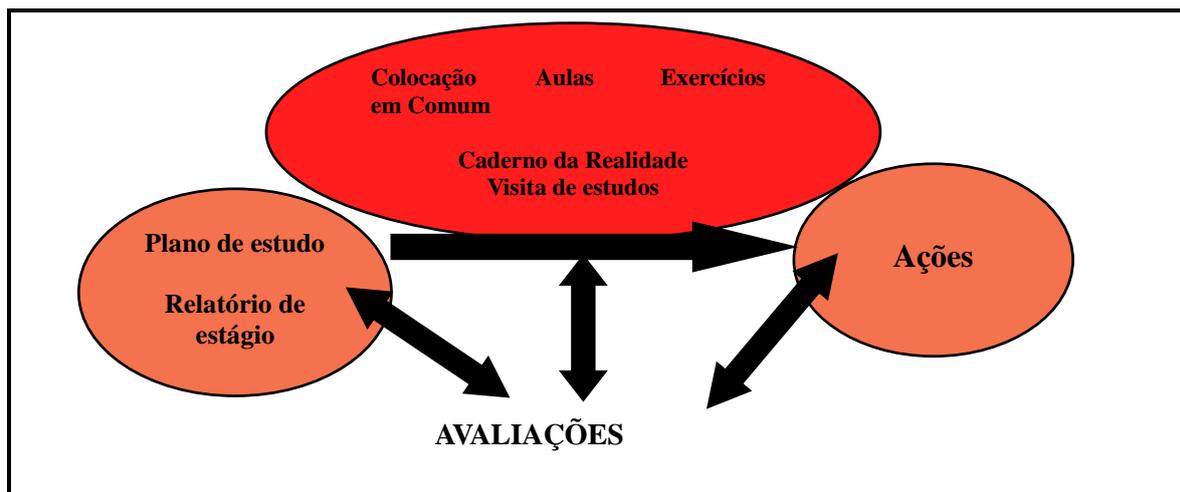
- Ajudar na construção do saber;
- Possibilitar a aprendizagem através de um método de trabalho intelectual (aprender a aprender);
- Oportunizar o desenvolvimento da expressão pessoal;
- Desenvolver a aptidão para transferir para os outros seus saberes;

Nesse sentido, compreende-se que os exercícios na Pedagogia da Alternância são um método que efetiva a aula, dando condições para reafirmar os saberes adquiridos.

2.2.6 A avaliação

A avaliação na alternância, para Gimonet, é o momento de apreciação, da correção e da melhoria de uma atividade de formação, podendo ser realizada como Plano de Estudo, como relatório de estágio, relato de visita, de exercício etc. Podendo ser assim representada:

FIGURA 06 Dinâmica representativa da avaliação



Fonte: GIMONET (2007). Reorganização da autora.

A avaliação é parte de qualquer processo de aprendizagem. É uma atividade de expressiva importância para todo aluno alternante, como também para o próprio monitor. Para o monitor a avaliação representa uma atividade que exige cuidado, pois pode dinamizar certa atividade como também simplesmente destruir tal atividade. Para evitar a “destruição”, o monitor precisa ter capacidade de visualizar as concepções dos alternantes, não levando em consideração apenas seu ponto de vista (GIMONET, 2007).

Como qualquer exercício, uma avaliação permite construir e fortalecer os saberes. Ela obriga a trabalhar por sua conta para responder uma pergunta ou solucionar um problema. Para isto, o “sujeito em avaliação” mobiliza e enuncia as informações apropriadas, junta-as com outras, as articula, as organiza, as estrutura e as desenvolve por escrito ou oralmente. Por estas operações estrutura seu pensamento, expressa-se, assimila, integra e aprende (GIMONET, 2007, p.61).

Nesse sentido, compreende-se que a avaliação propicia a identificação de conhecimentos adquiridos e seus progressos, como também as falhas cometidas. A avaliação permite também uma autoavaliação possibilitando, assim, uma ação progressiva. Na alternância, a nota em si (avaliação quantitativa) — apesar de ser um meio de informação tanto para os alunos como para os pais e, também, para o próprio monitor — deve ser usada com certa moderação; isso porque, se for usada em excesso pode desvincular do seu objetivo de responsabilização e implicação com o aprendiz.

Gimonet destaca que toda avaliação constitui-se como um ato pedagógico, carregado de sentido. E para os monitores ela é essencial para analisar sua ação, enquanto agentes da Pedagogia da Alternância.

2.2.7 A gestão dos Centros de Formação por Alternância

Anteriormente, destacamos os vários instrumentos utilizados na Pedagogia da Alternância. Também há de se ressaltar a importância da gestão dos centros de formação por alternância. Segundo Gimonet (2007), para que esse processo aconteça de forma eficaz na Pedagogia da Alternância é imprescindível organização e gestão conscientes desses instrumentos. Se nos remetermos aos instrumentos já mencionados anteriormente, teremos alguns elementos que identificam a organização e gestão pedagógica, mas consideramos importante aprofundarmos a análise, tanto no que diz respeito à sequência da alternância, quanto ao percurso de formação e o planejamento dessas atividades.

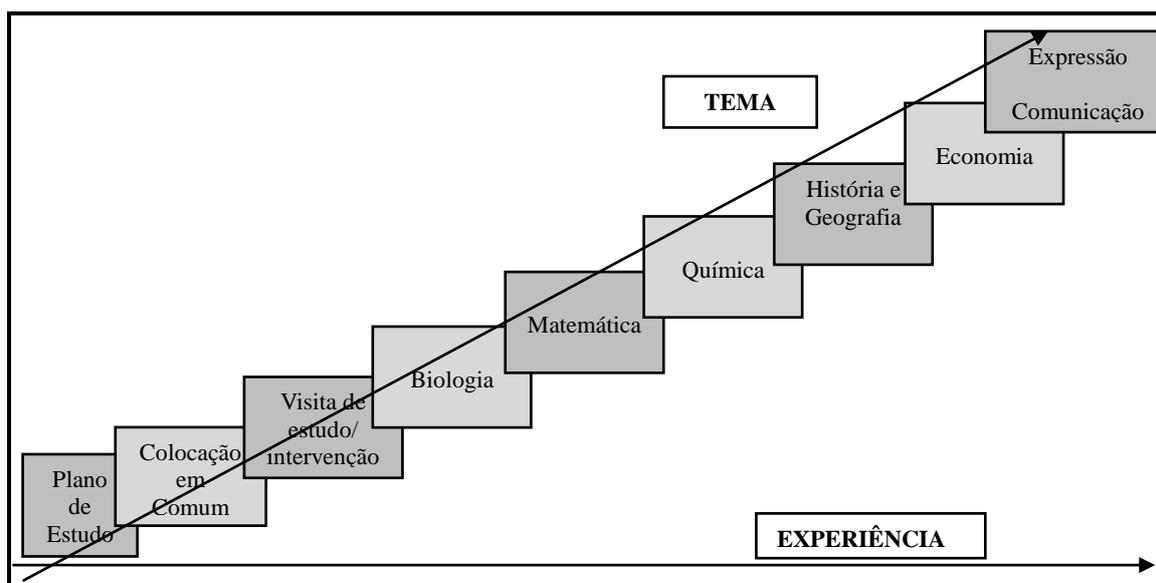
De acordo com o autor, a gestão e a organização da alternância têm como principal objetivo criar uma unidade de formação, buscando articular e dar coerência ao conjunto de materiais formativos e educativos. Por isso, o tema de estudo representa, nessa dinâmica, o *elemento congregador*⁵⁸. É a partir dele que decorrem as atividades e os conteúdos que serão trabalhados na estadia familiar ou na estadia da CFR.

O Plano de Estudo é a atividade de base para desencadear o processo formativo na experiência e coleta de dados do terreno. A Colocação em Comum representa a atividade de junção entre os dois espaços-tempos do processo de formação. Dela emerge um questionamento que constitui o ponto de partida para pesquisas e aprofundamentos. A visita de estudo e/ou a intervenção externa de um prático trazem um outro exemplo de prática profissional, de organização ou de outro aspecto. Elas constituem, sobretudo, para o grupo, uma referência comum sobre o qual os aportes teóricos podem se basear (GIMONET, 2007, p.65).

Tanto o Plano de Estudo como a Colocação em Comum e a visita de estudo e/ou a intervenção, são os fundamentos orientadores para o tema escolhido para o estudo. Assim, todo o conteúdo a ser abordado precisa estar associado de maneira cruzada e interdisciplinar. Podemos exemplificar isso a partir do seguinte esquema

⁵⁸ Grifos do autor.

FIGURA 07 Representação de uma organização temática



Fonte: GIMONET (2007). Reorganização da autora.

Através da figura representativa acima podemos entender que esse processo ocorre de forma contínua e sempre articulada a um estágio de formação com o outro, ou seja, trata-se de uma interdisciplinaridade. Para Gimonet, esse tipo de organização pedagógica está estruturado em uma lógica horizontal (uma educação construída coletivamente, lado a lado), por sua vez, a lógica do ensino tradicional estaria organizada em uma estrutura vertical (uma educação imposta de cima para baixo). Lembrando que a experiência do aluno alternante é primordial nessa dinâmica.

Assim, definido o Plano de Estudo, é o momento de definir também no que se fundamenta o Plano de Formação. Para Gimonet o Plano de Formação representa a orquestração do conjunto dos componentes do dispositivo pedagógico, ele organiza e implementa a Pedagogia da Alternância, ao mesmo tempo que

Agencia e estrutura o percurso formativo. Ele lhe confere um eixo diretor, uma coluna vertebral, uma progressão, uma coerência. Torna o visível inteligível para todos os parceiros, ou seja, a equipe, os jovens, as famílias, os mestres de estágio. Ele integra, dá coerência às finalidades do projeto educativo, enuncia os objetivos e as etapas, articula os tempos, as atividades e os conteúdos do campo socioprofissional com aqueles do programa. Em outros termos, pode-se defini-lo como “plano de voo” do percurso formativo e educativo (GIMONET, 2007, p. 70).

A Pedagogia da Alternância pode ser compreendida a partir de dois programas: o da vida e o da escola. Para o referido autor, a vida oferece os conteúdos informais, as experiências, enquanto a escola tem a responsabilidade de oferecer os conteúdos

formais e acadêmicos, sendo que cada um apresenta suas particularidades. O Plano de Formação, por sua vez, busca agregar em uma terceira lógica as duas lógicas complementares (a vida e a escola) que, muitas vezes, se apresentam contraditórias. Por isso o autor chama a atenção para que não venhamos a pensar que o programa acadêmico e o Plano de Formação sejam a mesma coisa. O Plano de Formação integra o programa, mas apresenta suas particularidades. Apresentamos no quadro abaixo como se organiza o Programa Acadêmico e o Plano de Formação.

QUADRO 03 Programa Acadêmico e Plano de Formação, suas especificidades

	Programa Acadêmico/Ensino Tradicional	Plano de Formação
Quem os define?	Especialista, técnicos, docentes, agentes de serviços administrativos; Em função de esquemas diretores nacionais; Para o conjunto dos estabelecimentos do sistema educativo nacional; Estabelecidos para vários anos.	Essencialmente uma equipe pedagógica num dado estabelecimento, para oferecer uma dada formação: com a colaboração dos pais, mestres de estágio, profissionais; <i>levando em conta o ambiente socioeconômico imediato e os projetos de cada um dos alunos</i> ⁵⁹ .
O quê? O que contém?	Um conjunto de noções: conteúdos e saberes; Apresentado sob a forma de disciplinas justapostas; Para uma abordagem analítica e pré-programada; Dado essencialmente por ensinamentos ligados a horários; Cujas aquisição é medida por controles ou avaliações quantitativos; Pouco negociável, pouco adaptável.	Plano de ação reunindo, para um dado grupo de formação, em vista de finalidades e metas: os temas de estudo ou unidades de formação diversas sequências de alternância; as atividades e os conteúdos de cada unidade de formação (Plano de Estudo, Colocação em Comum, disciplinas, etc.); os períodos de estágio; as atividades de animação da vida no internato; os momentos e as atividades de encontros com parceiros pais, mestres de estágio, etc. Inteiramente negociável e adaptável para atender aos imprevistos e às evoluções.
Para quê?	Atingir um nível de conhecimento garantindo por um exame cujas provas são estandardizadas e quantificáveis; Obter, se for o caso, uma qualificação profissional.	Visar uma formação integral (profissional e geral associadas) e a maturação do projeto profissional. Facilitar a inserção social do jovem (o diploma sendo um dos meios). <i>Adquirir os níveis de formação e de qualificação</i>

⁵⁹ Grifos nossos.

		<i>necessários para um emprego ou para o prosseguimento dos estudos⁶⁰.</i>
Para quem?	Os alunos dos diversos ciclos escolares; Os professores e o sistema escola geral; Pouca regulação pelos atores.	Os “alternantes”, ou seja, atores socioprofissionais. Monitores, pais, profissionais que implementam, coletivamente, o Plano de Formação.

Fonte: GIMONET (2007).

Faz-se necessário destacar que, apesar do quadro apresentar elementos expressivos que caracterizam o Programa Acadêmico e o Plano de Formação, consideramos que alguns desses elementos, sobretudo no que diz respeito ao Programa Acadêmico, podem ser considerados descontextualizados se observarmos a real situação da educação, considerada “tradicional” na atualidade.

Já, no que diz respeito à elaboração do Plano de Formação, conforme Gimonet ele é de responsabilidade do diretor/coordenador do centro por alternância, devendo seguir algumas etapas, tais como:

a) Primeira etapa: é o momento de definir o projeto de formação, seus objetivos, finalidades e as etapas que devem ser percorridas. É um trabalho que exige cooperação entre todos os atores envolvidos nesse processo de formação, sendo que devem também organizar um comitê que seja responsável, valide e avalie o Plano de Formação.

b) Segunda etapa: o momento de definir os temas a serem abordados no processo de formação. Ressaltando que a escolha das temáticas deve estar totalmente articulada com a experiência de vida do alternante, respeitando suas necessidades pessoais, familiares e sociais.

c) Terceira etapa: essa etapa é de responsabilidade da equipe pedagógica, que distribui as atividades e conteúdos a serem abordados em cada tema.

d) Quarta etapa: por fim, é a etapa que visa definir e planejar os processos avaliativos que envolvem o plano.

Compreendemos, então, que o Plano de Formação, a partir das ideias do autor, é um modo de organizar todo o processo formativo do alternante não representando algo fixo, inalterável, pelo contrário, sendo um plano que está sempre se reconstruindo.

Por fim, Gimonet destaca o planejamento como uma forma de organização na Pedagogia da Alternância. Para ele, o planejamento revela o grau de coerência entre as finalidades, objetivos e os procedimentos que devem ser respeitados na alternância. O

⁶⁰ Grifos nossos.

autor pontua três tipos de planejamento da Pedagogia da Alternância.

Planejamento de ensino: é considerado um dos mais fáceis de ser implantado, pois é caracterizado pela centralização nos conteúdos no programa e no docente; é o planejamento de quantas aulas serão e qual a duração de cada; é um planejamento que não apresenta muita flexibilidade, visto que é pensado para um ano todo.

Planejamento de aprendizado: essa forma de planejamento se desloca da centralização da estrutura e passa a olhar mais para o educando, uma vez que respeita as particularidades de cada sujeito. É o momento de considerar o ritmo de adaptação de cada um; de planejar momentos de animação e de pensar em uma variedade de métodos de trabalho pedagógico, buscando articular os conteúdos e as atividades com as diferentes disciplinas.

Planejamento de aprendizado por alternância: esse planejamento está articulado com o planejamento anterior, mas apresenta algumas questões a considerar, tais como: articular os tempos e espaços de formação; associar a formação profissional e formação geral; possibilitar aos alternantes a unificação de aprendizados de naturezas diferentes e acompanhar o alternante na construção de seu projeto profissional.

A partir da definição dos três tipos de planejamento compreende-se que ele é um instrumento de gestão e que tem como finalidade atender, tanto aos alternantes como aos próprios monitores. Ele é um método de somar e não de dividir, é uma relação entre “formados e formandos”, buscando uma gestão conjunta da formação.

O que apresentamos anteriormente esclareceu como Gimonet define e organiza o processo de gestão pedagógica para as instituições que utilizam a Pedagogia da Alternância. Entretanto, no que se refere à organização pedagógica das CFR's no estado do Paraná, verificamos a existência de especificidades pois em que alguns momentos se aproximam da proposta definida por Gimonet, mas em outros se distanciam.

Para entendermos melhor a organização das disciplinas nas CFR's do Paraná, na atualidade, produzimos o quadro 04.

QUADRO 04 Organização das disciplinas por área do conhecimento

Áreas	Disciplinas	Professor(a) que poderá atuar
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	EF* – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (LEM) e Artes	EF – Professor(a) de Português/Inglês
	EM** - Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (LEM) e Artes	EM – Professor(a) de Português/Inglês
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	EF – Matemática e Ciências	EF – Professor(a) de Matemática ou Biologia/Ciências
	EM – Matemática e Física	EM – Professor(a) de Matemática ou Física
	EM – Biologia e Química	EM – Professor(a) Biologia ou Química
Ciências Humanas e suas Tecnologias	EF – História, Geografia e Ensino Religioso	EF – Professor(a) de História ou Geografia
	EM – História, Geografia, Sociologia e Filosofia	EM – Professor(a) de História ou Geografia ou Sociologia ou Filosofia
Não tem área	Educação Física	Professor(a) de Educação Física

Nota: * Ensino Fundamental; **Ensino Médio.

Fonte: Instrução N° 002/2010 – SUED/SEED de 19 de janeiro de 2010.

Observa-se, de acordo com o quadro 04, que um único professor acaba assumindo até três disciplinas para lecionar, mesmo que sua formação acadêmica seja em apenas uma delas. Assim sendo, podemos considerar que no estado do Paraná a Pedagogia da Alternância apresenta suas particularidades se compararmos com as definidas por Gimonet.

Segundo a Instrução N° 002/2010 – SUED/SEED, para atender às especificidades próprias da CFR e da metodologia da Pedagogia da Alternância, o trabalho docente ocorrerá em 8 horas/aula, sendo que 4 horas/aula no período da manhã (com início às 8 horas) 4 horas/aula no período da tarde (com início às 13:30 horas). São disponibilizados 40 horas/aula por Área do Conhecimento, que devem ser assumidas por um único professor, com exceção da Área de Conhecimento, Ciências da Natureza e suas Tecnologias (para o Ensino Médio e Ensino Médio Técnico) em que se disponibiliza 80 horas/aula, que devem ser assumidas por dois professores (40 horas/aula para cada professor)⁶¹.

⁶¹ É importante fazer uma ressalva, considerando que para o ano letivo de 2015 a SEED distribuiu apenas 20 horas/aulas para os professores da Base Nacional Comum. Ou seja, até 2014 os professores permaneciam 40 horas/aulas na CFR e a partir deste ano permanecerão apenas 20 horas/aula. Segundo informações da chefia do NRE, essa decisão foi tomada visto que não há necessidade de uma carga horária maior para os professores da Base Nacional Comum, já que os alunos da CFR também têm a formação técnica, o que fecharia uma carga horária semanal de 40 horas/aula. Mas é necessário mencionar que as CFR's de Enéas Marques e Pérola do Oeste, segundo informação obtidas junto às escolas base, não têm turmas novas para o ano letivo de 2015, apenas a CFR de Santo Antônio do Sudoeste abriu uma turma de 1º ano do Ensino Médio Integrado. Essas medidas, por parte do governo do Paraná, permitem entender que está ocorrendo um processo de cessação das turmas da CFR, já que com a não abertura de novas turmas não há a possibilidade de dar continuidade no processo formativo, visto que, como já mencionado, há a necessidade de um período de três anos na CFR para concluir a formação.

É importante destacarmos que os professores, para atuarem por área de conhecimento nas CFR's do Paraná, deveriam passar por um processo de seleção. Esse processo aconteceu até o ano de 2009⁶², sendo regulamentado por um edital. A seleção consistia em duas etapas: 1) análise do currículo do professor e, 2) posteriormente uma entrevista, levando em considerando a experiência que o docente apresentava com a Educação do Campo. Ao final do ano letivo o professor que foi selecionado para trabalhar em uma CFR deveria ser submetido a um processo de avaliação de desempenho, que era aplicado pela administração da Casa Familiar Rural, por um representante da ARCAFAR e por um representante do respectivo Núcleo Regional de Educação. A partir dessa avaliação, caso o professor não preenchesse os requisitos para permanecer em exercício nas CFR's ou não demonstrasse interesse em continuar atuando nessa modalidade de ensino, o mesmo seria substituído.

Como mencionamos anteriormente, essa forma seletiva de professores ocorreu até o ano de 2009, já que a partir do ano letivo de 2010 as aulas passaram a ser distribuídas na própria escola base, no mesmo processo que ocorre com as demais aulas das outras turmas da escola. Sendo que, o único fator a ser considerado nessa distribuição, é que o professor com experiência na CFR tem prioridade na escolha das aulas disponíveis para a CFR. Caso esse professor com experiência na CFR não demonstre interesse em assumir essas aulas, elas respectivamente serão disponibilizadas para os demais professores, conforme ordem⁶³ de distribuição de aulas.

Quanto aos profissionais que atuam na parte da formação técnica, eles são contratados diretamente pela ARCAFAR/SUL e segundo os representantes da instituição⁶⁴, quando há a necessidade de contratação de algum profissional a associação de cada CFR se encarrega pela contratação. Havendo a necessidade, cogitam-se os possíveis nomes e a própria associação é quem vai decidir qual será contratado. Cabe também à associação enviar uma ata para ARCAFAR/SUL informado a decisão e, assim, a ARCAFAR/SUL contrata o profissional. À associação cabe, também, a decisão de uma possível demissão desses profissionais.

⁶² Nos referimos ao ano de 2009, pois é o último ano que se tem registro de edital de seleção de professores para atuarem nas CFR's. De acordo com as informações contidas no site da Secretaria Estadual de Educação: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=128>. Acesso: 07/09/2014.

⁶³ Essa ordem é regulamentada e organizada pela SEED que leva em consideração o tempo de serviço de cada professor na rede estadual de educação básica do Paraná.

⁶⁴ Informações adquiridas em entrevista com representantes da ARCAFAR/SUL realizada em 08/01/2014.

2.2.8 O Projeto Profissional de Vida (PPVJ)⁶⁵: algo para ser implantando

Ao iniciar sua formação em uma CFR o jovem já é orientado quanto à necessidade de desenvolver, ao final do seu curso, o PPVJ. De acordo com Estevam (2010), dessa forma, o jovem ao longo dos três anos de curso⁶⁶ vai planejando, testando e aperfeiçoando seu projeto. Ao mesmo tempo, é instigado a pensar em seu futuro profissional.

O PPVJ é um meio de buscar a inserção profissional, ou seja, de implementar um empreendimento que gere emprego e renda para si e sua família. O objetivo do PPVJ é proporcionar aos jovens uma alternativa de futuro no campo, conseqüentemente, uma perspectiva de melhor qualidade de vida no meio rural. Por isso, todo o processo de formação é orientado no sentido de serem empreendedores rurais, ou seja, empreendedores de seu próprio meio. Diante disso, o fator de sucesso do PPVJ depende do grau de envolvimento e compromisso assumido pelo jovem e sua família. O PPVJ é o elemento central que deve dar sentido não somente a formação do jovem, mas a sua própria vida (ESTEVAM, 2010, p.54).

Estevam destaca, também, que o projeto deve possibilitar soluções para os problemas do próprio jovem e de sua família; ele não deve reproduzir ou copiar ideias, mas, sim, buscar novas perspectivas, o que permite que esse jovem desenvolva sua capacidade criadora, partindo do contexto social em que está inserido. Com o planejamento do projeto o jovem vai buscando alternativas que não venham exclusivamente dos governos, dos bancos, outras instituições e outros. Mas, isso não significa que eles não possam contar com esses meios, ou seja, precisam ter o entendimento que não dependem exclusivamente deles. Os jovens precisam ter a capacidade de inovar e pensar seus projetos a partir dos recursos familiares, comunitários, locais, incluindo todos os atores desse contexto (família, comunidade, autoridades, etc.).

Pode-se afirmar que, o processo de formação por alternância é um meio facilitador para o jovem adquirir as competências necessárias para no exercício da sua profissão, ao mesmo tempo desenvolver habilidades para tornar o seu PPVJ uma realidade. O seu Projeto deve ir além do saber-fazer, deve conter elementos do saber-ser. Transformá-los em líderes, promotores do bem comum, capazes de construir projetos pessoais e comunitários, buscando as sinergias com

⁶⁵ Essa proposta é encontrada no debate da Pedagogia da Alternância no Brasil, não foi possível identificar em outras referências de cunho mundial.

⁶⁶ De acordo com a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil - ARCAFAR/SUL, associação responsável pelas CFR's do Sul do Brasil, para que o aluno/alternante tenha a certificação técnica ou qualificação em agricultura, ele precisa necessariamente frequentar por três anos a CFR.

outras realidades. (ESTEVAM, 2010, p.55).

Considerando esses aspectos elencados sobre os PPVJ's, Estevam (2010) aponta a necessidade dos profissionais da CFR (monitores, técnicos e professores) acompanharem esses projetos, durante e depois da passagem dos jovens na CFR. Deve-se analisar a potencialidade e a criatividade de cada jovem e de sua família/comunidade. “Por isso, as CFRs devem permitir aos jovens fazer a leitura e encarar os seus problemas de outra maneira, dar o tempo necessário ao seu amadurecimento e refletirem sobre os seus projetos de vida, despertar em si as suas potencialidades e as do meio em que o jovem está inserido” (ESTEVAM, 2010, p.55).

O autor considera que o jovem é um verdadeiro ator e autor do seu desenvolvimento pessoal e do seu contexto social. Pra ele, o desenvolvimento pessoal só ocorre com êxito se o desenvolvimento coletivo também aconteça na mesma proporção. “Diante disto, o acompanhamento do jovem na construção de seu PPVJ é um dos elementos centrais e constitui-se num dos pontos essenciais da própria formação por Alternância” (ESTEVAM, 2010, p.55).

Mas é importante considerar que a Pedagogia da Alternância também se apresenta enquanto um método educativo que trabalha muito com a concepção da animação nas relações humanas e da formação integral⁶⁷ do jovem do campo.

2.2.9 A animação como um método de gestão das relações

A Pedagogia da Alternância, como já esclarecido, é caracterizada por ser uma metodologia que busca diversificar os espaços e os tempos para aprender, formar e orientar. Com ela, de acordo com Gimonet, há um processo de rompimento com os saberes oriundo apenas dos livros, pois são introduzidos os saberes experienciais do sujeito, da família e da sociedade.

A alternância cria um sistema amplo e denso, constituído de pequenas ilhas relacionais no seio das quais os contatos humanos se multiplicam. O alternante torna-se o ator privilegiado de tudo isto. A rede é mais ou menos complexa na medida dos campos de vida investidos para a formação. Se só o setor profissional está sendo considerado, encontra-se num sistema de formação mais simples, mas menos rico que se considerar a vida global do jovem, o dia-a-dia feito

⁶⁷ Usamos a perspectiva de formação integral muito usada pelos precursores da Pedagogia da Alternância, onde entendem que a formação integral está pautada na busca do desenvolvimento das potencialidades humanas e/ou competências nos seus diferentes aspectos.

de momentos familiares, profissionais e sociais. Uma visão educativa e de formação geral convida a prestar atenção ao conjunto do meio de vida, com seus diferentes componentes, porque 'a educação é um todo e só vale pela unidade que sabe estabelecer-se entre os diferentes meios: família, escola, exterior (...) (GIMONET, 2007, p.82).

A gestão das relações podem ser sistematizadas, integradas e implantadas no cotidiano de uma CFR. Podendo assim ser elencadas:

a) Atividade de formação: é momento em que alunos, pais e monitores criam relações. Isso porque é através dos relatos e relatórios da Colocação em Comum, das visitas de estudo, dos Cadernos Didáticos e de tantas outras formas que se concretiza uma relação entre aluno/família/comunidade e CFR.

b) Os instrumentos de ligação e de informação: podemos exemplificar nesse item como instrumento de ligação e de informação o Caderno de Alternância ou de Atividade, pois é um meio de comunicação que ultrapassa o caráter formal para se tornar realmente um instrumento pedagógico, que busca a interação dos diferentes períodos da alternância.

c) A acolhida na CFR: quando os pais trazem ou buscam seus filhos em uma CFR, pode oportunizar um momento de troca de informações com os monitores. Por esse motivo é importante que a acolhida seja agradável, isso pode ser um gesto que aumenta a confiança dos pais.

d) As visitas dos monitores nas famílias dos alternantes: quando o monitor realiza visita à família do aluno é um momento de troca, de esclarecimentos, de encontro, por isso é um tempo indispensável na função do monitor, oportunizando ao mesmo o conhecimento da situação familiar do alternante. As visitas passam a ser um momento de formação para o próprio monitor, pois, tem acesso a diferentes culturas, propiciando a eles novas experiências.

e) As reuniões na CFR: é outro momento de encontro agora com os pais na CFR. O ideal, segundo Gimonet, que aconteçam de duas a três reuniões anuais, momento de troca de informações, esclarecimentos de dúvidas, partilha etc.

f) A associação como forma de relacionamento de engajamento: é importante na Pedagogia da Alternância, a organização de uma associação, ela é considerada uma estrutura indispensável na alternância. Nesse sentido a assessora da ARCAFAR/SUL⁶⁸, Ana, destaca:

⁶⁸ A Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR/SUL), fundada em 08 de junho de 1991 localiza-se na cidade de Barracão no Estado do Paraná. Esta associação é responsável por coordenar as CFR's na região do Sul do Brasil (ARCAFAR/SUL, 2013).

A Casa Familiar Rural (CFR) é uma associação de famílias, pais, jovens, instituições, parceiras constituída juridicamente e autônoma. No nível local essa associação deve buscar suas parcerias para manutenção das despesas do dia-a-dia, e de projetos locais de apoio ao jovem agricultor. Existem vários projetos de apoio ao jovem no âmbito federal que passam pelos conselhos municipais. A Casa Familiar Rural no contexto local deve ser uma associação viva e ativa para fazer a diferença no meio rural e no município ao qual pertence. ARCAFAR-SUL busca projetos maiores para contemplar os três Estados, as CFR's devem buscar participar e batalhar nos territórios para ser contempladas com projetos de infraestrutura (que vem via Prefeituras). (...) Às vezes a Associação da Casa Familiar Rural está enfraquecida, não encontra forças para ir contra o fechamento das Casas. A influência política no nível local agrava esse processo, pois as CFRs dependem das parcerias com Prefeituras (LOLA, Barracão, 08 de janeiro de 2014).

Uma associação fortalecida dentro da CFR possibilita o comprometimento de todos com a Pedagogia da Alternância e conseqüentemente com a CFR, permitindo assim, que a CFR continue com seu trabalho na comunidade em que está inserida.

Outro elemento norteador do debate que envolve a Pedagogia da Alternância, que já destacamos em outros momentos, é a “defesa” de uma educação voltada para a formação integral do alternante, buscando a formação de cidadãos críticos, podendo contribuir com o desenvolvimento da sua região (ROCHA, 2007).

2.2.10 A formação integral na Pedagogia da Alternância

Ao adotar a Pedagogia da Alternância como um projeto de formação voltado para o jovem do meio rural, pensou-se desde o princípio que seria caracterizada por momentos alternados de formação, entre escola, família e sociedade (meio sócio profissional). De acordo com Rocha (2007), quando os idealizadores desse método pedagógico pensaram nos pressupostos da alternância, tinham como objetivo romper com um sistema de educação tradicional/fechado, elitizado e muito distante da realidade dos sujeitos do campo. Por isso, entendiam que a partir do seio familiar se constituiria a base dessa educação.

(...) uma educação contextualizada, calcada na realidade do jovem, onde esse último se torna protagonista para ajudar na transformação da sua localidade. Transformação que implica em Desenvolvimento do Meio, que é outro princípio assumido pelas MFR (...). Preocupação em dar ao jovem uma formação integral que compreenda os saberes necessários à educação para o século XXI e outros temas da convivência humana como: tolerância, paz, justiça, saúde, igualdade

de direitos, educação sexual, educação para o trânsito (...) (ROCHA, 2007, p. 5-6).

Segunda a autora, a formação integral na alternância perpassa todas as áreas do currículo escolar, a fim de que os jovens sejam capazes de enfrentar os desafios impostos no século XXI, como a necessidade de dominar a leitura e a escrita; capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas; capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; capacidade de compreender e atuar em seu entorno social; capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo, dentre outros aspectos que o jovem precisar “dar conta” nessa nova dinâmica da sociedade atual. Então, a partir do momento que o jovem tem uma formação integral na alternância ele, juntamente com os centros de formação por alternância (no nosso caso, as CFR's), é capacitado para ajudar no desenvolvimento do meio rural, envolvendo as famílias e a comunidade em geral. Quanto mais as CFR's e os alternantes estiverem engajados com a comunidade local, mais oportunidades virão para o desenvolvimento socioeconômico, técnico e cultural da região de atuação da CFR.

Para Rocha (2007), promover uma educação integral é uma tarefa árdua, pois exige ação coordenada e contínua, e que cobra de todos os sujeitos que estão envolvidos com essa causa, pois para pensarmos em uma formação integral ou uma educação integral, faz-se necessário que a escola se organize para que tenha lugar, tempo e contexto para fazer as mudanças que são necessárias.

Nesse sentido, Duda, representante da ARCAFAR/SUL, relata a limitação que as CFR's enfrentam, atualmente, para promover uma educação integral.

Uma das dificuldades que a gente tem é a questão de infraestrutura, a gente tem que buscar muito porque hoje não tem uma política voltada, que nem as escolas clássicas têm seus recursos, o Fundo Rotativo, e para nós é graças ao Ministério do Desenvolvimento Agrário que a gente recebe o recurso, então quando você precisa melhorar a infraestrutura, parte logística. Porque hoje as outras escolas os instrumentos são dentro da sala de aula e nós é diferente nós precisamos de um carro, porque sem o carro não se faz a Pedagogia da Alternância, porque ele é um instrumento de trabalho para chegar lá, esse veículo, o combustível, então tudo isso aí. Ele é um limitante, mas não deixa de impedir o trabalho, porque é uma coisa que nós buscamos uma política que nos ajude nestes problemas (DUDA, Barracão, 08 de janeiro de 2014).

A formação integral está presente em diferentes momentos de discussão da Pedagogia da Alternância, sendo assim, Rocha (2007) apresenta alguns “termos” utilizados para identificar e diferenciar a Educação Integral, sendo:

Educação Integral como formação integral: nessa análise compreende-se que a formação integral busca o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, como: os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. “Considera-se aí que, apesar da preponderância eventual de um aspecto, o homem é uno, integral e não pode evoluir plenamente senão pela conjunção de suas capacidades globais” (ROCHA, 2007, p.14).

Educação Integral como articulação de conhecimentos e disciplinas: é uma educação que parte do princípio organizador do currículo escolar, é a integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e transversais. Compreende que o processo formativo ocorre nos mais diferentes lugares e de modos variados, sendo assim: “(...) reconhece que não há um só modo de ensinar, e um único processo de transmissão de conhecimentos, mas uma integralização de experiências e conhecimentos que podem se articular no processo educativo” (ROCHA, 2007, p.14).

Educação Integral como articulação de aprendizagens a partir de projetos temáticos: a ênfase nesse aspecto está atrelada ao desenvolvimento integral a partir de uma determinada área do conhecimento, objetivando o desenvolvimento das competências. Faz uso de uma metodologia participativa, ou seja, envolve a vida prática e comunitária, buscando, assim, a solução de questões que instigam o cotidiano das pessoas e, por esse motivo, é que de certa forma acaba por motivar o interesse de todos.

Educação Integral na perspectiva de tempo integral: o objetivo dessa perspectiva da educação integral está atrelado no complemento da formação com atividades diversificadas, organizando a escola para que ela garanta ao aluno a oportunidade de participar como membro efetivo da comunidade escolar, é uma forma de complementação ao currículo escolar formal.

Por todos esses aspectos, Rocha (2007) ressalta que tanto a escola formal como os centros de formação por alternância precisam preparar os alunos não somente para a cidadania, mas também para que saibam viver essa cidadania, buscando compreender a realidade e efetivar seu exercício de liberdade e responsabilidade, com todos os aspectos que envolvem o contexto social.

Rocha (2007) destaca que na Pedagogia da Alternância há algumas condições favoráveis para à formação integral dos alunos/alternante das CFR's. Sendo:

a) No meio sócio-profissional: é no seio familiar e comunitário que o educando mantém vínculos afetivos; onde trabalha em condições que fortalecem mais esses laços; com uma diversidade significativa de valores socioculturais.

b) No meio escolar: os monitores fazem o acompanhamento individual dos alunos, buscando estabelecer uma relação primeiramente de respeito e amizade.

Há uma integração e convivência em grupo, entre os alunos(as) e demais atores da Alternância; a prática pedagógica envolve todas as dimensões do ser humano; o conjunto de atividades informal complementa, valoriza a criatividade e a espontaneidade e estimula o espírito de solidariedade; sua estrutura física é simples e integra as características socioculturais do meio, tenta responder aos padrões de higiene, conforto e de convivência comunitária (ROCHA, 2007, p. 18).

Assim, de acordo com a autora, compreendemos que a Pedagogia da Alternância busca a totalidade na formação humana⁶⁹, visando através dos diferentes meios intervir no processo de crescimento e amadurecimento do sujeito. “Não existe um único elemento que intervém na formação, mas é a relação e a interação de todos que a possibilita” (ROCHA, 2007, p.18).

2.2.11 A função do monitor na Pedagogia da Alternância

No decorrer de toda essa contextualização sobre a Pedagogia da Alternância, por vários momentos fizemos menção ao monitor dos centros de formação por alternância, mas como podemos definir a ação desse agente na alternância? Primeiramente, faz-se necessário destacar que quando realizamos o levantamento bibliográfico e suas devidas leituras sobre a Pedagogia da Alternância, observamos que todos os autores não fazem uso do termo “Professor”, mas sempre, “monitor”. De acordo com Daigney (2005), o monitor de uma CFR tem responsabilidade muito grande para a efetivação da Pedagogia da Alternância, isso porque tem como função principal orientar e organizar as atividades que envolvem o jovem alternante, a família dele e a comunidade a qual pertence. O autor destaca quatro eixos que norteiam o trabalho dos monitores, sendo:

Empreender: é oportunizar aos jovens o gosto pela iniciativa para mudanças, é realizar o acompanhamento dos projetos de formação do aluno. É dar vida às especificidades que envolvem a Pedagogia da Alternância, fundamentada no seu “empreender”, com isso, dando condições para o alternante sentir o desejo em aprender.

Agir juntos: é um trabalho em grupo onde o monitor precisa realizar com os jovens, as famílias e a comunidade, fortalecendo assim, a cooperação entre todos os agentes envolvidos com a formação por alternância.

Mobilizar competências: é o momento de repensar a sua ação como agente de mobilização e organização.

⁶⁹ Pelo menos, teoricamente falando.

Envolver-se: o monitor necessita garantir efetivamente a alternância, por isso deve envolver-se com todo o processo e seus agentes.

Para o autor, além dessas ações o monitor precisa exercer três missões conjuntas, sendo: “a de formador evidentemente, mas também animador, mais especificamente de um grupo de famílias, de uma ação territorial, e finalmente de educador e de tutor dos jovens, na tentativa de tornarem-se adultos, construir-se e a valorizar seus talentos” (DAIGNEY, 2005, p.99).

Daigney considera que esses elementos que apresentamos anteriormente precisam ser vistos com certo cuidado no momento da contratação de um monitor, pois não se trata de contratar um formador para fazer um determinado curso técnico, mas, sim, contratar uma pessoa com competências e que possam conduzir de forma satisfatória sua função na Pedagogia da Alternância. Assim, o importante para o monitor

(...) é o conhecimento do meio profissional, do território, das técnicas, dos instrumentos utilizados pelos monitores e não os saberes acadêmicos. Isso também nos leva a redefinir o perfil do monitor. Mais do que tudo, o essencial é que o monitor ame os jovens, tenha uma paixão pelas famílias, pelo seu meio (DAIGNEY, 2005, p.99).

Para Munarin (2005), o papel do educador na alternância é de reconstruir e construir o conhecimento e de construção e de reconstrução do mundo, juntamente com os educandos, de acordo com as especificidades da formação por alternância. “(...) de fato o educador é diferente do professor que professa verdades a quem as ouve. Os educandos, nessa perspectiva, são sujeitos e não objetos a serem moldados, transformados” (MUNARIN, 2005, p.102).

Segundo o autor, é indispensável ao educador/monitor uma carga significativa de subjetividade, com isso ele pode realizar seu trabalho como uma espécie de missão, uma utopia de libertação, elevando assim a cultura geral das massas e possibilitando que esses sujeitos se vejam como sujeitos sociais e coletivos.

Quando nos dispusemos a caracterizar a Pedagogia da Alternância, tínhamos como objetivo entender um pouco sobre o que é tal modalidade de ensino. Acreditamos que a realização dessa contextualização nos permitiu, sobretudo a partir da contribuição da obra de Gimonet, compreender tal proposta pedagógica.

2.3 Pedagogia da Alternância: uma pedagogia do trabalho ou do “aprender a aprender”?

No transcorrer da análise sobre as CFR's e, conseqüentemente da Pedagogia da Alternância, surgiram algumas indagações em relação à fundamentação dessa “nova”⁷⁰ proposta pedagógica. A priori, podemos entender que a Pedagogia da Alternância traz uma diversidade e/ou resquícios de concepções que a norteiam. Nesse momento buscamos apontar algumas dessas concepções que identificamos no decorrer desse estudo.

Sendo assim, ao retomarmos a análise que realizamos sobre as políticas educacionais, que caracterizaram o sistema de ensino brasileiro, verificamos que no transcorrer do século XX houve expansão dos sistemas escolares. “Os sistemas educacionais eram considerados pelos grupos de dominantes e pelas massas que lutavam pela sua democratização como um poderoso dispositivo institucional de integração social num sentido amplo” (GENTILI, 2005, p.48).

É importante ressaltarmos que foi nesse momento histórico que o projeto das CFR's foi pensando, ou seja, durante a grande crise que a economia francesa passou em 1930 e se expandiu em âmbito mundial, pós Segunda Guerra. Havia a necessidade emergente de recuperação econômica dos países que foram atingidos direta e indiretamente por essa guerra (ESTEVAM, 2012). Assim, compreende-se que desde seu princípio as CFR's tinham como objetivo, não somente ofertar a educação para o jovem do campo, mas também possibilitar o desenvolvimento da capacidade produtiva do indivíduo em seu próprio contexto social. Isso decorre pelo fato de os países só se desenvolverem ou se recuperarem economicamente se tiverem desenvolvido sua capacidade produtiva nos diferentes setores da economia, no caso das CFR's, no setor da agricultura.

Gentili (2005), como já mencionado anteriormente, relata que no decorrer desse processo “integrador da escola”, ela passa a contribuir também para a integração econômica. Sendo assim, durante os anos de 1950 a 1960 surge nos bancos acadêmicos à disciplina economia da educação e com ela a Teoria do Capital Humano, que passa a orientar a política educacional de vários países. A educação se constitui pelo seu papel de “integração econômica”. Há uma proliferação de discursos que dão ênfase à importância produtiva dos conhecimentos. Nesse sentido,

a promessa integradora da escolaridade estava fundada na necessidade

⁷⁰ Nova no sentido de ser singular e adotada a partir dos anos de 1990 no Estado do Paraná.

de definir um conjunto de estratégias orientadas para criar as condições “educacionais” de um mercado de trabalho em expansão e na confiança (aparentemente incontestável) na possibilidade de atingir o pleno emprego. A escola se constituía, assim, num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente no mercado (GENTILI, 2005, p.50).

Historicamente, podemos entender que o processo da escolaridade é um elemento importante para a formação do capital humano, podendo garantir a capacidade competitiva das economias, permitindo para o indivíduo sua inserção na “riqueza social” e o aumento da “renda individual”. Sendo que, a partir do momento que a escola passa a assumir esse papel de “integradora econômica”, ela obriga, de certa forma, os governos a pensar em políticas educacionais que atendam essa demanda (GENTILI, 2005).

Nesse sentido, entende-se que a educação historicamente se constituiu enquanto uma possível “solução” para os problemas sociais, com isso ela está atrelada a necessidade do sujeito e da própria sociedade em se fortalecer economicamente. Partindo dessa necessidade é que podemos entender que o debate que cerca a questão da educação voltada para o trabalho está condicionado a essa situação imposta pela sociedade capitalista.

Entendemos que o sistema capitalista exige do trabalhador cada vez mais conhecimento e assim a escola se estrutura a partir de tal percepção. Nesse sentido, Sousa Junior (2010) destaca a contribuição de Marx para a educação. Segundo ele, a concepção marxiana entende que a escola desempenha papel bem definido nessa perspectiva e apresenta sua dimensão das experiências no trabalho e nas lutas sociais (práxis político-pedagógica).

A escola, tal como se estrutura na modernidade, é uma instituição burguesa, no sentido de que é nascida do ventre da sociedade do capital, se vincula ao ideário democrático-burguês e toma parte na dinâmica produtiva e reprodutiva dessa sociedade. Portanto, a escola como microestrutura da sociedade burguesa relaciona-se através de redes complexas, tensas e contraditórias com a dinâmica social maior. Toda a autonomia relativa e suas contradições não permitem, todavia, transformar a escola, como sistema nacional de ensino, em instituição antagônica às diretrizes fundamentais do metabolismo social ao qual se vincula (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 175).

Para Marx, segundo Sousa Junior, a escola integra a dinâmica da sociedade produtora de mercadorias e é uma microestrutura que se relaciona ativamente com a totalidade contraditória na qual está inserida. Todavia, ela possibilita que a classe social

explorada possa ter acesso ao saber historicamente acumulado, que é algo importante para a formação proletária. Ao mesmo tempo, a escola assume a função de trabalhar um determinado tipo de conteúdo, que permita ao proletariado a compreensão do processo sócio-histórico da sua emancipação, podendo contribuir significativamente para a formação política, desde que articulada aos interesses das classes dominantes.

Desse modo, o papel da escola deve se nortear nas categorias trabalho e práxis. Apesar de ser uma instituição burguesa, pois atende às finalidades impostas por essa sociedade produtora de mercadorias, é um espaço que pode ser de formação das classes revolucionárias e de socialização do conhecimento. “Marx acreditava que a disputa política perpassa o todo da vida social: trabalho, sociedade civil, Estado, etc., e que a escola poderia desempenhar algum papel positivo, ao lado de outros momentos pedagógicos, em favor da perspectiva emancipatória” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 176).

Para Sousa Junior (2010), a concepção marxiana entende ser necessário que as crianças compreendam desde cedo à combinação entre educação e trabalho. Mas, Marx defendia a regulação e redução da jornada de trabalho das crianças. Para ele, essa união entre ensino e trabalho possibilitaria desde cedo um ganho significativo na formação de trabalhadores, isso porque resultaria em uma unidade entre as atividades intelectuais e manuais (teoria e prática).

Marx considerava que se o trabalhador compreendesse todo o processo produtivo, o seu desenvolvimento prático e, ao mesmo tempo, o conhecimento dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção, atrelados ao conhecimento literários, de línguas, da história, entre outros, daria condições para o trabalhador elevar seu espírito proletário. “A complementação desse processo educativo seria dada pela totalidade da práxis revolucionária no cotidiano das lutas e das atividades autoeducativas das lutas sociais” (SOUSA JUNIOR, 2010, p.177). Outro elemento importante que Marx defendia, era que a escola deveria ser pública, obrigatória e gratuita, e obrigação do Estado.

Por sua vez, no decorrer do século XX, segundo Sousa Junior, outras vertentes se destacaram no que diz respeito às concepções do papel da escola, sendo que uma não entende a dialética marxiana, compreendendo que a escola se reduziria a uma microestrutura que tem sua função de apenas reiterar a dominação do capital sobre o trabalho; já a outra apresenta o viés de que a escola teria a capacidade de autonomia que possibilitaria seu funcionamento de forma antagônica à dinâmica social da qual faz parte. Sendo que, ainda nessa segunda concepção, a instituição escola teria a condição de concentrar em si o poder de “sufocar” os problemas e contradições da sociedade

capitalista. Assim é possível entender a partir dessas duas visões sobre o papel da escola que:

Enquanto a primeira das correntes citadas segue firme como um modo de desqualificar e empobrecer as análises marxistas, a segunda se fortalece cada vez mais a partir das várias contribuições de toda sorte de reflexões não críticas ou pseudocríticas. Entre as concepções do segundo grupo encontram-se as defendidas pelos setores organizados dos trabalhadores que acreditavam que o Estado como instrumento possível de afirmação de políticas sociais democráticas e capaz de se confrontar com o capital (SOUSA JUNIOR, 2010, p.179).

É importante considerar sobre essa questão, que ambas, apesar de análises diferentes, se encontram em uma sociedade que expande, significativamente, as relações de trabalho assalariado e onde o Estado se apresenta mais estabelecido como instância de regulação econômica, jurídica, política e de caráter nacional, assim sendo, se expandia a disputa política nos espaços democráticos formais. E, a partir dessa ampliação das disputas, possibilitar-se-iam aos trabalhadores avanços nas conquistas de suas questões políticas e econômicas. É nesse momento que temos um período progressista, ou seja, um momento de ascensão do processo civilizatório do capital, onde os Estados-nacionais passam a deter grau de soberania mais expressiva se considerar o atual estágio de mundialização econômica.

Para Gentili (2001), esse “apelo esperançoso” que se firmou pós Segunda Guerra Mundial procurava o progresso das nações a partir do conhecimento científico e das inovações tecnológicas; deveria estar firmado em bases sólidas na realidade econômica e social dos povos, superando as desigualdades sociais existentes.

Mas, esse “otimismo” de desenvolvimento caiu por terra a partir de 1973, ano em que enfrentamos uma instabilidade expressiva que culminou em crise. Para Gentili (2001), ocorreu um desmoronamento das expectativas de crescimento. Para alguns estudiosos, a causa de todos os males desse período era o crescimento da inflação. Mas, a década de 1980 demonstrou que apesar das limitações para o desenvolvimento econômico que a inflação trazia, ela não era a única responsável pelo não desenvolvimento. Isso porque já se identificava uma recuperação econômica, porém o agravante era o nível de desemprego que aumentava e se tornava um entrave para a sociedade capitalista no final do século XX.

Esse entendimento sobre o contexto histórico que envolve a “nova” função da educação, frente às mudanças sociais ocasionadas pela inserção do capital, nos possibilitou entender alguns elementos que envolvem essa dinâmica. Igualmente, é

necessário fazermos uma análise das concepções que circundam a Pedagogia da Alternância porque, como já mencionamos, ela é uma proposta de educação que se expande em um período de significativas “mudanças” educacionais.

A partir do levantamento bibliográfico, sobre a Pedagogia da Alternância, identificamos algumas palavras que são “chave” no debate dessa proposta pedagógica, tais como “aprender a aprender”, “inovar”, “competências”, “habilidades”, “empreender”. Elas aparecem frequentemente e são características da concepção de educação neoliberal e, conseqüentemente, na corrente de pensamento escolanovista, entendemos que:

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando 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. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem (SAVIANI, 2011, p.431).

Vejamos que esse entendimento de Saviani serve de contraponto ao entendimento dos defensores da Pedagogia da Alternância. Como temos abordado, essa proposta educacional busca a efetivação do “aprender a aprender”. Isso porque há na Pedagogia da Alternância a valorização dos processos de convivência entre os jovens alternantes, ou seja, uma proposta educacional que parte da “realidade” do aluno (ou dos jovens, como os monitores das CFR's preferem chamar), onde os conteúdos são definidos especialmente a partir das “necessidades” dos estudantes (Planos de Estudo).

Saviani nos mostra, também, que na proposta escolanovista há a valorização da capacidade de se buscar o conhecimento por si mesmo, onde caberia ao indivíduo se ver enquanto ser único, ocupando um lugar e um papel na sociedade. É nesse sentido que também toma corpo o papel do monitor na Pedagogia da Alternância, pois ele tem a função de “animação” no processo de ensino, motivando os jovens estudantes, como colocamos anteriormente.

Por sua vez, a necessidade de ser cada vez mais “capacitado” é resultante da nova exigência do mercado, ou seja, produzir cada vez mais para atender a demanda desse novo mercado consumidor que se configura. Essa situação, como já mencionado no decorrer do capítulo 1, prevalece fortemente no Brasil na década de 1990. Nesse

período havia ênfase no desenvolvimento das capacidades e competências que cada indivíduo deveria adquirir no mercado educacional para conseguir enfrentar a concorrência no mercado de trabalho (concepção neoliberal).

Para Duarte (2001), a abordagem por competência na educação focaliza o aluno, exige uma “pedagogia diferenciada”, com métodos também “diferenciados”, é uma referência direta do movimento escolanovista.

Eis outros elementos a serem considerados nessa análise, como a “competência” e a “habilidade”. Para Saviani, o empenho em introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas, e também nas empresas, tem como objetivo formar indivíduos com comportamentos flexíveis, preparando-os para se ajustarem às condições impostas pela sociedade capitalista. Ou seja, a “pedagogia da competência” veio com o intuito de ajustar o perfil do indivíduo enquanto trabalhador e "cidadão" na nova reorganização do processo produtivo da sociedade capitalista.

Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade (SAVIANI, 2011, p.438).

E, complementando:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar em dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para professores adeptos de uma visão construtivistas e interacionista de aprendizagem trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura (PERRENOUD, apud, DUARTE, 2001, p.35-36).

A partir do pensamento dos dois autores citados, verificamos que os elementos explicitados por eles ainda estão presentes na educação brasileira. Observamos que, historicamente, vem se construindo um grupo de pedagogias que estão respaldadas na concepção do aprender a aprender, no construtivismo, onde está fortemente vinculada com a Escola Nova e a proliferação de estudos na linha do “professor reflexivo”.

Considerando esses apontamentos em relação ao “aprender a aprender”, entendemos que a Pedagogia da Alternância e, conseqüentemente das CFR's, procura

maximizar a eficiência dos jovens alternantes, já que busca ofertar uma educação que atenda a necessidade produtiva do aluno/alternante e de sua propriedade, visando melhorar a renda familiar. Essas condições nos fazem lembrar que “o ‘aprender a aprender’ aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da *capacidade adaptativa*⁷¹ dos indivíduos” (DUARTE, 2001, p.38).

Nesse sentido, entendemos que as CFR's são resultantes de uma "nova" conotação social, enquanto uma proposta que se firma no Brasil nos anos de 1990, levando-se em conta que havia valorização (por parte dos governantes desse período) das iniciativas privadas e das organizações não governamentais (exemplo, da ARCAFAR/SUL), na tentativa de diminuir os deveres dos Estados com a educação.

Observamos, também, que a proposta da Pedagogia da Alternância, a exemplo do que ocorre nas propostas pedagógicas escolanovistas, concebe o ensino como um processo de pesquisa, pois partem do pressuposto que os assuntos a serem trabalhados precisam ser derivados de problemas, ou seja, que seriam assuntos, até então, desconhecidos pelos alunos e até mesmo dos professores. Nessa ótica, o ensino precisaria ser compreendido como uma espécie de projeto de pesquisa (Plano de Estudo na Pedagogia da Alternância). Ou seja, o ensino começaria de uma determinada proposta de atividade e, à medida que os problemas surgissem, estudantes e professores deveriam partir em busca das respostas, como menciona Saviani.

Diferentemente disso, o ensino tradicional propunha-se a transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência, portanto, já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Eis por que esse tipo de ensino, o ensino tradicional, centra-se no professor, nos conteúdos e no aspecto lógico, isto é, centra-se no professor, o adulto, que domina os conteúdos logicamente estruturados, organizados, enquanto os métodos novos centram-se no aluno (nas crianças), nos procedimentos e no aspecto psicológico, isto é, centram-se nas motivações e interesses da criança em desenvolver os procedimentos que conduzam à posse dos conhecimentos capazes de responder às suas dúvidas e indagações. Em suma, aqui, nos métodos novos, privilegiam-se os processos de *obtenção*⁷² dos conhecimentos, enquanto lá, nos métodos tradicionais, privilegiam-se os métodos de *transmissão* dos conhecimentos já obtidos (SAVIANI, 2006, p.46).

Saviani faz outra crítica à Escola Nova, afirmando que essa proposta empobreceu o ensino e a própria pesquisa, já que ensino não poderia ser confundido

⁷¹ Grifos nossos.

⁷² Grifos do autor.

com o processo de pesquisa. “Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo” (SAVIANI, 2006, p.46). Para o autor, a pesquisa é o desvendar do desconhecido, por esse motivo não pode estar ligada a esquemas lógicos e preconcebidos; ou seja, se você não domina o que já é conhecido, não será possível compreender o que ainda é desconhecido através de processo de pesquisa. Eis aí outro ponto interessante no ensino tradicional: a possibilidade de desvendar o desconhecido, porque parte de algo que já é conhecido, domina o conhecimento já existente. No ensino tradicional o desconhecido não pode partir de termos individuais e, sim, sociais: “trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece” (SAVIANI, 2006, p.47).

Nesse sentido Saviani (2006) propõe fazer a “curvatura da vara” que, em síntese, seria um resgate da importância da Pedagogia Tradicional, ou seja, o conteúdo dando importância ao educando como um ser ativo, assim como propõe a Escola Nova, pelo menos teoricamente.

Os conteúdos seriam a única forma de lutar contra essa farsa de ensino que vemos atualmente (modo escolanovista), pois a partir do domínio dos conteúdos/cultura é que se constitui um instrumento significativo para participação política das massas. “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, 2006, p.55).

Considerando apontamentos, acreditamos que ao pensar educação precisamos levar em consideração o saber que já foi produzido ao longo da história da humanidade, o que Saviani (2006) entende como saber sistematizado (ciência), entretanto considerar as mudanças educacionais que ocorreram ao longo da história. Porém, a Pedagogia da Alternância busca romper, pelo menos em parte, com esse saber, isso porque quando parte da “realidade⁷³” ela deixa de lado, de certa forma, esse saber historicamente produzido⁷⁴. Outro fator a ser considerado no que tange a esse “rompimento” da Pedagogia da Alternância com o saber sistematizado é a questão da organização das disciplinas por área de conhecimento, como já abordamos, em que o professor da CFR, apesar de ser formado em única disciplina, acaba lecionando em outras áreas do conhecimento. Ora, será que a formação em Geografia, por exemplo, capacitaria o

⁷³ A “realidade”, nesse momento, é compreendida como aquela que parte da experiência do aluno, a realidade vivida por ele e não da concepção de totalidade.

⁷⁴ Isso também foi perceptível na entrevista com os representantes da ARCAFAR/SUL, quando os mesmos relataram que o material pedagógico deveria ser produzido pelos alunos, professores e técnicos, e que não “concordavam” com materiais prontos.

educador para ministrar aulas de História, Sociologia ou Filosofia numa CFR?

Nesse sentido concordamos com Saviani quando nas obras *Escola e Democracia* (2006) e *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* (2011) escreve que, enquanto a Pedagogia Tradicional se embasava no conteúdo (na *essência*) a Escola Nova e a Pedagogia Libertadora (que são base para a Educação do Campo e para a Pedagogia da Alternância) se embasavam na existência, pois não colocavam o conteúdo como prioridade, mas sim o educando e; para tal, entendiam que o centro do ensino aprendizagem estaria nos métodos de ensino; algo em comum com o que verificamos para o caso da Pedagogia da Alternância.

O fato de a Pedagogia da Alternância ter sua base em uma concepção pedagógica liberal remete à fala de um representante da ASSESOAR⁷⁵. Ao questionamos se o mesmo entendia que as CFR's e sua proposta de educação poderiam ser compreendidas como uma proposta de Educação do Campo, ele afirmou:

Se você olhar o que é o original da proposta de Educação do Campo, sobretudo o método de leitura da realidade, no fundo ela está falando de escola pública e claro que na época o campo estava mais organizado é claro que eles falaram que era Educação do Campo, mas os mesmos problemas que você encontra na escola pública da cidade também, encontra na escola do campo. Pra mim o problema central é a desconexão com a realidade, e a desconexão com a realidade não tem a haver com você ir na escola do campo e fazer uma horta, isso pode ser um elemento pedagógico, mas não é fazer a horta que vai te conectar com a realidade e nem é ensinar o ensino técnico. Do ponto de vista da Educação do Campo, o que conecta com a realidade é o método de leitura. Por exemplo: se você olha no campo você associa com a produção de comida, a humanidade produz a cada ano 145% do alimento que precisa, então, nós produzimos mais do que precisamos. Bom, se nós produzimos mais do que precisamos e o campo tem um papel importante sobre isso porque temos um bilhão de pessoas passando fome. Essa é a conexão com a realidade, o jovem que sai daí tem que ter entendimento sobre essa realidade, não importa se ele vai ficar no campo ou na cidade. Essa é a conexão. A outra coisa é você assumir o discurso comum, das empresas, que é produzir cada vez mais para aumentar o lucro deles e não matar a fome do povo. Se as CFR's assumem uma leitura das contradições da realidade, elas estão próximas da realidade, mas se ela imagina que vai encontrar uma solução técnica para o jovem permanecer no campo, só isso, ela está iludida, não está próxima da Educação do Campo, agora eu sei que tem CFR diferente uma da outra. Embora a tendência geral do que eu conheci, não sei bem como está agora, é que não vem mais para essa leitura crítica do problema para além do problema tecnológico. Só aprender fazer para aprender fazer melhor não entender o problema

⁷⁵ Durante entrevista que realizamos com o representante da ASSESOAR, o mesmo nos informou que a partir do ano de 2015 a instituição estará desenvolvendo atividades também com o jovem da cidade, já que segundo ele, o contexto social está mudando e isso exige que novos caminhos sejam percorridos para dar continuidade no trabalho junto aos jovens.

geral, você possivelmente trabalha um conhecimento que não vai ajudar muito depois, depois o jovem sai e esse conhecimento vai servir para que? Qual sua percepção de mundo? Na condição de ser uma escola do campo, ou seja, uma Casa Familiar Rural, primeiro não está na mão dela manter o jovem do campo, ela pode contribuir de alguma forma, mas sabendo que o jovem não pode ficar no campo, ir para outra realidade, ela precisa preparar esse jovem para compreender esse mundo e enfrentar esse mundo com dignidade se não fizer isso não tem muito sentido, até porque isso as escolas consideradas tradicionais já faziam (ZÉ, 12/11/2014).

O relato do representante da ASSESOAR, só reafirma os elementos que identificamos no decorrer desse estudo no que tange à Pedagogia da Alternância e às CFR's. Um dos elementos significativos que observamos na fala do entrevistado é a questão da necessidade de o jovem ter a capacidade de leitura da totalidade social, ou seja, ter condições de realizar uma “conexão com a realidade”, independente do local onde estiver, ter o “entendimento dessa realidade”.

De acordo com o entrevistado “Zé”, as CFR's, além de preparar os jovens para permanecer no campo, precisam assumir uma postura de tentar fazer com que eles tenham entendimento sobre as contradições existentes no seu contexto social. O que “Zé” aponta vem ao encontro da defesa de uma educação integral para o jovem, como alguns pesquisadores defendem. Por exemplo, Ciavatta (2005) entende que o termo “integrar”, em uma proposta de ensino, se fundamenta no sentido de “completude”, ou seja, de compreensão das partes dentro de um todo ou de uma unidade no diverso, “de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (CIAVATTA, 2005, p.84). A formação integrada, ou do ensino médio integrado ao ensino técnico⁷⁶, precisa articular a educação geral à educação profissional em todos os seus campos, preparando para o trabalho, tanto nos aspectos produtivos como educacionais. Dessa forma, a proposta da autora, que está fundamenta em Gramsci, é que se considere o trabalho como princípio educativo, a superação da dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual em que a partir do trabalho intelectual o trabalhador, além de desenvolver seu trabalho produtivo, possa ser capaz de atuar enquanto sujeito crítico e participativo na sociedade.

Observamos, no decorrer do estudo, que a Pedagogia da Alternância apresenta elementos significativos que se identificam com a proposta da Escola Nova. Mas, alguns questionamentos ainda persistem no que tange ao entendimento das bases teóricas que circundam essa proposta pedagógica. Partindo desse entendimento,

⁷⁶ Exemplo da CFR de Santo Antônio do Sudoeste que oferta o Ensino Médio Integrado.

indagamos: afinal, a Pedagogia da Alternância pode ser considerada uma proposta de educação voltada para o trabalho?

Na tentativa de entendermos a concepção do trabalho como princípio educativo e fundamentado em um viés que vê a relação educação e trabalho como fundamental para o processo de emancipação humana recorreremos a Nosella (2010) que, baseado nas obras de Gramsci, destaca que a função da escola, no que no que se refere ao trabalho, consiste em “esclarecer, reforçar”. Ou seja, para Gramsci, antes da escola o trabalhador/operário já possui sua concepção de vida e conhecimento.

A escola, portanto, tem seu princípio pedagógico “fora” dela, no sentido que não é ela que o cria; ela o identifica no mundo do trabalho humano; o esclarece, o reforça, o torna mais operativo. Na verdade, esse princípio pedagógico originário do mundo do trabalho e que procura a escola para melhor identificar-se, reforçar-se e autonomia universal do homem. Esse princípio – se não reprimido – unifica a escola (NOSELLA, 2010, p.73).

Para Gramsci, segundo Nosella, a escola é “viva” porque os trabalhadores/operários levam a ela o melhor de si, mesmo com todas as suas dificuldades, isso porque acreditam que podem se tornar melhores a partir da escola. Nosella diz que parece até contraditório considerar que “o trabalho moderno é o princípio educativo só enquanto materializa o momento histórico objetivo da própria liberdade concreta e universal” (NOSELLA, 2010, p.73). Então, é de se compreender que, para Gramsci, a própria liberdade concreta e universal é o verdadeiro sentido do princípio pedagógico.

Gramsci (2004) considera, também, que a escola é um instrumento para elaborar diferentes intelectuais em diversos níveis. Para ele, a complexidade das funções intelectuais é resultante da extensão da área escolar, ou seja, quanto maior for a abrangência da escola maior será a capacidade produtiva do Estado. Gramsci exemplifica essa questão, quando destaca que os países que apresentam melhor capacitação para construir instrumentos destinados para as atividades industriais, serão países mais desenvolvidos e civilizados. Mas, chama a atenção no sentido que nem sempre a quantidade de instituições significa qualidade de formação intelectual.

Nesse sentido, Ferreira e Pochamann (2011) destacam que:

Uma escola inclusiva é aquela que atende aos jovens em sua totalidade e adota instrumentos teóricos e metodológicos que compreendem o sujeito em sua atividade prática, ou seja, em seu trabalho. A escola deve democratizar o saber sobre o trabalho e a vida, de todas as formas e em todos os níveis, como um direito. Isso

pressupõe criar possibilidades efetivas do jovem de realizar suas capacidades e desenvolver-se por meio da educação e do trabalho, para assim ter mais autonomia em face das demais desigualdades (FERREIRA e POCHAMANN, 2011, p.245).

Em uma análise crítica, a concepção marxiana entende que:

(...) o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeitas o jogo de suas forças e seu próprio domínio (MARX, 1983, p.149).

Nesse sentido, Marx entende o caráter formativo do trabalho e da educação enquanto ação humanizadora, pois instiga o desenvolvimento das potencialidades do homem. Saviani (2007) ajuda a entender a perspectiva de Marx ao destacar que o homem é possuidor, desde sua origem, de propriedades que lhe permitem trabalhar e educar. Assim, pressupõe que o trabalho e a educação são atributos do homem e somente o ser humano pode trabalhar e educar. Assim:

(...) a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual (SAVIANI, 2007, p.157).

A existência humana não é considerada uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelo próprio homem, sendo considerado um produto do trabalho, ou seja, o homem não nasce homem, ele se torna homem. O homem não nasce sabendo como produzir-se enquanto homem, pelo contrário, ele tem a necessidade de aprender a ser homem e, ao mesmo tempo, a sua formação enquanto homem. Todo esse processo é considerado educativo. “Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p.154).

A partir disso, temos a percepção da centralidade do trabalho como práxis, que é o que dá condições ao homem de criar e recriar, não apenas considerando o aspecto econômico, mas também nos aspectos culturais e sociais.

Nesta concepção de trabalho, o mesmo se constitui em direito e dever, e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho como *princípio educativo* deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que explorem e vivam do trabalho de outros, ou se caracterizem como, segundo a afirmação de Gramsci, *mamíferos de luxo*. O trabalho como princípio educativo não é apenas uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. O que é inaceitável e deve ser combatido são as relações sociais de exploração e alienação do trabalho em qualquer circunstância e idade (FRIGOTTO, 2005, p.60).

As CFR's e a Pedagogia da Alternância buscam, nos seus princípios, propiciar ao jovem do campo uma formação que leve em consideração o seu contexto social e, ao mesmo tempo, possibilite uma educação que lhe permita provocar mudanças nesse contexto, contribuindo para o aumento da sua renda e, em especial, para sua permanência no campo. É possível entender que essa proposta de educação pode ser analisada pela ótica de uma educação voltada para o trabalho, no sentido de inserção do trabalhador em tal mercado, ou seja, buscando mecanismos para que os jovens oriundos de pequenas propriedades rurais (considerando a extensão de terra) se insiram, através da educação e do trabalho, na dinâmica concorrencial do capital. Portanto, ela não é uma proposta emancipatória e revolucionária que busque romper com a lógica do capital.

Outro fator a ser considerado, nessa análise, é a questão da necessidade de elo entre teoria e prática, que é adotada pela Pedagogia da Alternância nas CFR's, através do tempo escola X tempo comunidade. Porém, isso possibilita afirmar que tal pedagogia é uma concepção que representa essa “união entre teoria e prática” e toma o trabalho como princípio educativo?

Manacorda (2007), diz que a união entre ensino e trabalho se apresenta como um processo educativo que orienta a formação do homem, possibilitando-o a se inserir nas atividades sociais a partir do momento que atingir certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática.

Mas, isso não responde a pergunta anterior porque a teoria e a prática da Pedagogia da Alternância se apresentam de forma diferente se comparadas à análise de Manacorda. Para o autor, essa união (teoria X prática) ocorre à medida em que o educando vai se apropriando, tendo o “domínio” do conhecimento, ou seja, obtendo conhecimento pautado no conceito de totalidade⁷⁷. Por sua vez, na Pedagogia da Alternância a teoria e a prática precisam ocorrer de forma “simultânea”⁷⁸, mas não necessariamente exige-se o domínio do conhecimento e suas múltiplas determinações. Na Pedagogia da Alternância o conhecimento não se encontra embasado na totalidade das relações sociais, antes se trata da necessidade de conhecimento técnico, específico para inserir-se e/ou alterar a "realidade" local do educando, como se tal realidade estivesse divorciada da totalidade social e como se dependesse apenas dele, e da educação recebida, a possibilidade de mudá-la.

Sobre a relação, trabalho e educação nas CFRs, a representante da ARCAFAR/SUL informou que:

Dentro da Pedagogia da Alternância temos quatro pilares que a orientam, e dentre esses, temos a formação integral e o desenvolvimento do meio, porque as vezes você só se preocupa com o jovem e não se preocupa com o meio, o meio não se desenvolve, e assim esse jovem acaba fugindo. Só se preocupar com o jovem e não se preocupar com a renda dele é arriscado, pois se ele não tem renda ele vai embora mesmo, com razão. Como você vai fazer essa formação integral e desenvolver o meio onde ele vive, para que ele tenha a renda? Quais os meios a se utilizar? Na Pedagogia da Alternância, a gente utiliza o próprio Plano de Estudo como se fosse uma pesquisa, então através desse levantamento é que a Casa Familiar através da Alternância vai fazer essa formação integral e desenvolvimento do meio, principalmente pelo fortalecimento das associações locais (NANÁ, Barracão, 08 de janeiro de 2014).

A partir dessa fala e da entrevista que realizamos com outros representantes da ARCAFAR/SUL entendemos que a função da CFR é, enquanto instituição que forma os jovens do campo, propiciá-los ao conhecimento de técnicas⁷⁹ que possam atender suas

⁷⁷ “A concepção dialético-materialista de totalidade significa, primeiro, a unidade concreta de contradições que interagem (...); segundo, a relatividade sistemática de toda a totalidade tanto no sentido ascendente quanto no descendente (o que significa que toda a totalidade é feita de totalidades e ela subordinadas, e também que a totalidade em questão é, ao mesmo tempo, sobredeterminada por totalidades de complexidade superior...) e, terceiro, a relatividade histórica de toda totalidade, ou seja, que o caráter de totalidade de toda totalidade é mutável, desintegrável e limitado a um período histórico concreto e determinado” (LUKÁCS, apud, BOTTOMORE, 2001, p.381).

⁷⁸ Algo que não é concretizado quando analisamos as falas dos alunos egressos da CFR os quais serão apresentadas no capítulo 3.

⁷⁹ Consideramos que o objetivo da CFR é possibilitar o conhecimento técnico, não necessariamente o conhecimento científico. Ou seja, procura apenas efetivar um conhecimento prático e não um conhecimento sistematizado, baseado no rigor científico.

necessidades. Ou seja, uma formação que apresente diferentes técnicas produtivas, para que os jovens, mesmo em pequena extensão de terra, tenham condições de produzir e obter renda (a educação sendo “aliada” do trabalho).

Identificamos, assim, que a relação teoria e prática se constitui como um princípio da Pedagogia da Alternância, tomando o trabalho como elemento fundamental nesse processo. Todavia, a concepção de trabalho utilizada na Pedagogia da Alternância difere do entendimento de Frigotto *et al*:

Para trabalhadores jovens e adultos, além do sentido ontológico do trabalho, toma especial importância o seu sentido histórico, posto que, para eles, a explicitação do modo como o saber científico se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva, é o meio pelo qual podem compreender os fundamentos científico-tecnológicos e sócio-históricos de sua atividade produtiva e de sua condição de trabalhador explorado em suas potencialidades (FRIGOTTO *et al*, s/d, p.6).

No entendimento de Frigotto *et al*, torna-se necessário superar, no processo formativo, a formação básica e profissional, sendo necessária a compreensão do trabalho no seu duplo sentido:

a) o sentido *ontológico*: como práxis humana, onde o homem “produz a sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos”;

b) o sentido *histórico*: no sistema capitalista se configura em trabalho assalariado ou elemento econômico, forma única da produção da existência humana; nesse sentido, sendo uma categoria econômica e prática produtiva que, “baseadas em conhecimentos existentes, produz novos conhecimentos”.

Segundo ele, se considerarmos a primeira definição do trabalho (ontológico), concebemo-lo como princípio educativo, pois proporciona a compreensão do processo histórico de toda a produção científica e tecnológica, que são conhecimentos que foram desenvolvidos e apropriados socialmente na busca pela transformação das condições naturais da vida, procurando a ampliação da capacidade e da potencialidade humana.

Por sua vez, o segundo sentido do trabalho (histórico) é princípio educativo na educação básica a partir do momento que proporciona exigências específicas para o processo educativo, buscando a participação de toda uma sociedade no trabalho socialmente produtivo. Ao mesmo tempo, procura organizar a base unitária de conhecimentos gerais que norteiam uma proposta curricular que, por sua vez, permeia uma formação específica para o trabalho produtivo.

Para Frigotto *et al*, essa concepção de trabalho também está vinculada à concepção de ciência, que é entendida como os conhecimentos produzidos e legitimados historicamente, algo que o homem construiu objetivando o entendimento dos fenômenos naturais e sociais.

Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos. A formação profissional, por sua vez, é um meio pelo qual o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos (FRIGOTTO *et al*, s/d, p.9).

De acordo com Frigotto *et al*, entendemos que um processo educativo será emancipatório na medida em que propicie ao jovem e/ou adulto uma leitura crítica das condições e relações de produção de sua existência. O homem é o único ser capaz de criar e recriar a partir da ação consciente do trabalho. Assim, a Pedagogia da Alternância, embora apresente a potencialidade de tomar o trabalho como fundamental no processo educativo pelas análises realizadas, parece-nos que caminha pautada numa lógica de formação básica e técnica, que não considera as contradições das relações de trabalho no capitalismo e nem propõe um projeto radical de transformação social.

Segundo Frigotto *et al*, ao adotarmos uma proposta educacional contra-hegemônica, precisamos romper com a política de educação básica e profissional voltada para os educandos/trabalhadores, apoiada nas mesmas bases da educação regular, considerando seu tempo de duração, seu currículo e abordagem pedagógica.

Nesse sentido, coloca-se como desafio à Pedagogia da Alternância adotar essa postura teórica e metodológica, que respeite a situação dos educandos/trabalhadores e que respeite seus saberes e conhecimentos, sua cultura, etc., mas que, ao mesmo tempo, propicie a tais educandos/trabalhadores o entendimento da totalidade social para o alcance de relações justas e igualitárias. Assim sendo, necessariamente implica, também, lutar por mudanças estruturais na sociedade. Ainda, é necessário que eles aprendam a lutar em defesa de políticas públicas emancipatórias, que a partir de um projeto de desenvolvimento nacional popular, articulado com a elevação da escolaridade e da formação profissional, resulte em geração de emprego e renda para esses educandos/trabalhadores.

Ao final do capítulo, podemos considerar que compreender em que princípios a Pedagogia da Alternância se fundamenta, propiciou-nos análise de todo o seu contexto.

Como, principalmente, entender que a Pedagogia da Alternância não parte do trabalho como princípio educativo, mas, sim, da proposta do “aprender a aprender” pautados na concepção da Escola Nova. Essa constatação evidenciou as fragilidades de tal proposta de ensino para os jovens do campo.

CAPÍTULO III

OS ALUNOS EGRESSOS DAS CFR'S E SEUS PROCESSOS FORMATIVOS

Nos capítulos anteriores realizamos a análise que envolveu duas categorias principais que norteiam esse estudo: a agricultura brasileira e a Pedagogia da Alternância/CFR's.

Para esse capítulo propomos organizá-lo em dois momentos: no primeiro realizaremos um levantamento de pesquisas que foram desenvolvidas sobre as CFR's, sobre a Pedagogia da Alternância e, sobretudo, sobre os alunos egressos dessas instituições. Analisar os resultados das referidas pesquisas permitir-nos-á averiguar se eles são iguais (ou não) aos resultados que obtivemos em nossa pesquisa; num segundo momento, contextualizaremos os dados referentes aos alunos que ingressaram nas CFR's do NRE de Francisco Beltrão/PR entre os anos de 2009 e 2013. Essa análise é importante, à medida que contextualiza as CFR's no NRE estudado. Também, apresentaremos os dados coletados no trabalho de campo a partir dos alunos egressos que concluíram o Ensino Fundamental, o Ensino Médio ou o Ensino Técnico Integrado nos anos de 2011, 2012 e 2013 nas CFR's de Enéas Marques, Pérola do Oeste e Santo Antônio do Sudoeste.

3.1 Análises dos resultados de pesquisas sobre a Pedagogia da Alternância e dos alunos egressos das CFR's

Dermeval Saviani, ao longo de suas várias e importantes obras, chama atenção para a necessidade de considerarmos o saber historicamente produzido. Partindo desse pensamento entendemos que seria imprescindível a busca de resultados de pesquisas que abordassem a temática em questão, ou seja, a Pedagogia da Alternância e/ou as Casas Familiares Rurais e os alunos egressos.

Iniciamos as análises a partir da dissertação de mestrado de Clenir Fanck (2007), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intitulada “Entre a enxada e o lápis: a prática educativa da Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/Paraná”. Optamos por analisar essa obra primeiramente porque se trata de um estudo realizado na região Sudoeste do Paraná, mesma região em que estão localizadas as CFR's em estudo e, em segundo, porque o estudo de Fanck apresenta alguns elementos e análises significativas sobre a Pedagogia da Alternância e, conseqüentemente, das CFR's.

Fanck (2007) destaca que uma das características mais visíveis da Casa Familiar Rural é a origem social dos seus alunos. A CFR atende alunos que são oriundos do meio rural e, na sua maioria, são de famílias humildes, sem significativos recursos materiais e financeiros; muitos deles encontram dificuldade até mesmo para garantir a subsistência da família. Outro fator importante observado pela autora é que essas famílias não são proprietárias da terra onde vivem e trabalham e os que são proprietários, é de um pequeno pedaço de terra que, muitas vezes, não garante a sobrevivência de toda a família.

Outro fator observado por Fanck (2007) é que a Pedagogia da Alternância se adapta ao método de alfabetização de Paulo Freire, pois trabalha com um tema gerador e os monitores, bem como os professores, precisam adaptar suas aulas a partir do tema gerador⁸⁰. Com isso, a pesquisadora considera que esse método precisa, ao mesmo tempo, contemplar a “necessidade” dos alunos e “contemplar” os conteúdos que precisam ser trabalhados para garantir a legalidade da certificação.

Colocar em prática a Pedagogia da Alternância, me parece, é mais do que o aluno alternar diferentes espaços e tempos. Busca-se trabalhar a partir das necessidades e dos conhecimentos que o aluno traz e da experiência concreta na sua propriedade. O que os monitores procuram fazer é ajudar o aluno a organizar e sistematizar seus próprios saberes, incorporando novas práticas que vão sendo construídas e sociabilizadas na escola (FANCK, 2007, p.101).

Partindo desse aspecto formador da Pedagogia da Alternância a autora destaca dois elementos que considera significativos para os jovens agricultores, alunos das Casas Familiares Rurais e, ao mesmo tempo, demonstra o caráter “contraditório” que fundamenta o processo formativo da CFR, sendo O *primeiro elemento* é a questão da permanência ou não desses jovens no campo.

A pesquisa de Fanck também mostrou que é recorrente nas famílias dos alunos da CFR a necessidade de sair da propriedade para buscar outros tipos de renda na cidade, pois a oriunda do meio rural não é suficiente para atender às necessidades das famílias. Ela observou, também, que muitos desses jovens não estavam envolvidos com o trabalho familiar, mas, sim, trabalhavam em propriedades vizinhas, onde recebiam uma quantia por dia trabalhado. Um desses trabalhos constituía-se na plantação de *pinus eliotis* (pinheiros) em grande extensão de terra.

Verificou, ainda, que ao mesmo tempo que esse tipo de trabalho estava garantindo a subsistência da família e de forma momentânea o conforto e a “liberdade

⁸⁰ Algo que já mencionamos anteriormente quando estudamos os princípios da Pedagogia da Alternância.

econômica” dos jovens, contraditoriamente trazia como consequência a extinção do trabalho manual no campo. De acordo com a autora as novas formas de produzir estão cada vez mais expulsando a mão-de-obra desses jovens e de suas famílias do campo.

Ao fazer esta abordagem, questiono-me: Esta formação que o jovem agricultor está recebendo está servindo para quê e para quem? Para um trabalho que está sendo eliminado? Como este jovem vai se motivar a permanecer no campo, se os próprios pais trabalham fora? Que incentivo ele está encontrando? (FANCK, 2007, p.107).

Um *segundo elemento* destacado por Fanck (2007) é a questão do meio rural em si onde, de um lado existe o desejo de permanecer no campo e, de outro, a cidade que se apresenta como um posto significativo de trabalho e de rentabilidade. Então, o questionamento é: por que as famílias trabalham fora da sua propriedade e na cidade, se no campo é “bom”? A partir de estudos, a pesquisadora identificou que alguns desses jovens que saem do campo não têm nem o Ensino Médio completo e procuram a “vida boa” da cidade. E aos seus pais, como já mencionado, há a necessidade de melhorar a rentabilidade da família, o que o campo não lhes possibilita mais.

A autora considera que é pela busca da melhoria na renda que os jovens procuram a CFR, pois a partir do conhecimento adquirindo nessa instituição e através dessa educação “singular”, eles acreditam que possam melhorar a capacidade intelectual e, ao mesmo tempo, a de produção da propriedade, consequentemente aumentando a renda familiar. Para a autora “a prática educativa na própria escola, em muitos momentos, se dá por meio do trabalho, na interação entre teoria e prática” (FANCK, 2007, p.120). Para Fank (2007) a prática educativa da CFR se caracteriza pela troca de saberes e conhecimentos e por trabalhar com a Alternância, em diferentes tempos (tempo escola e tempo comunidade/família), possibilita uma interação maior dos alunos com o seu meio social de origem.

A falta de compromisso com a educação rural é o grande desafio da CFR, de acordo com Fanck. Isso ocorreria porque as políticas públicas não se voltam à realidade do trabalho e da educação no meio rural, sobretudo em projetos como das CFR's que necessitam de mais recursos para sua infraestrutura e manutenção, bem como para a realização do acompanhamento dos alunos no seu tempo comunidade/família.

Aliás, a situação mencionada pela autora retoma a fala da articuladora de projetos da ARCAFAR/SUL durante a entrevista que realizamos, quando a mesma relatou a dificuldade de se conseguir recursos para as CFR's.

O que falta no Brasil é uma lei que reconheça instituições como a ARCAFAR/SUL que há anos vem prestando um serviço de educação público, não cobra mensalidades, mas não estatal para o meio rural possam acessar recursos de forma similar as organizações públicas, recursos diretos do Ministério da Educação (MEC). Existe um reconhecimento na esfera federal do trabalho que as Casas Familiares Rurais e a ARCAFAR/SUL vem realizando, mas não existe uma legislação que ampare esse acesso ao recurso. Dependemos de convênios que são pontuais, e o processo educacional do jovem do campo precisa ser dinâmico e contínuo (ANA, Barracão, 08 de janeiro de 2014).

De acordo com os representantes da ARCAFAR/SUL, a falta de comprometimento e de recursos do poder público com a educação rural faz com que as CFR's não consigam efetivar sua Pedagogia da Alternância, pois não conseguem realizar o acompanhamento correto dos alunos e de suas respectivas famílias.

Dando continuidade à análise do estudo de Fanck (2007), observamos que a autora coloca que há um número significativo de alunos desistentes, o que tem preocupado as CFR's. Muitos alunos se matriculam, porém poucos deles concluem os estudos. A autora não cita a fonte que levou a esse resultado, mas destaca que, “apesar do alto número de desistências, as estatísticas mostram que uma média de 80% dos alunos que concluem o curso na CFR permanece no campo, sobrevivendo do trabalho na terra” (FANCK, 2007, p.127).

Por fim, a supracitada pesquisa pontua outros elementos e indagações observados na CFR.

a) A CFR não é apenas uma escola, mas se torna um caminho para que os jovens e suas famílias tenham acesso a um pequeno pedaço de terra, pois ela pode auxiliar na elaboração e no encaminhamento de projetos às instituições financeiras de crédito agrícola. Ao mesmo tempo, a pesquisadora faz um questionamento no que tange à formação ofertada nas CFR's diante da atual situação da agricultura no Brasil, uma vez que, praticamente, há a eliminação do trabalho manual/braçal como também dificuldade cada vez maior do acesso a terra, assim sendo, que motivação haveria para que esses jovens permanecessem no campo?

b) A CFR não pode ser considerada a única instituição responsável pelas mudanças que precisam acontecer no campo;

c) A Pedagogia da Alternância e, conseqüentemente as CFR's, parte do pressuposto do trabalho como princípio educativo⁸¹ e por mais que enfrentem

⁸¹O que não se fez claro conforme o que abordamos sobre a Pedagogia da Alternância no capítulo anterior.

dificuldades, entendem que “o trabalho, mais do que garantir a sobrevivência familiar é o que educa, o que forma, e o que dignifica esses jovens” (FANCK, 2007, p.131).

Prosseguindo à análise dos estudos sobre CFR's, enfatizamos a pesquisa de mestrado realizada no ano de 2008 por Maria Bernadete Wolochen, pelo Centro Universitário Franciscano do Paraná (FAE) intitulada “A Casa Familiar Rural e a Pedagogia da Alternância: evidências de desenvolvimento local”. Nesse estudo, a autora objetivou identificar as evidências de desenvolvimento local⁸², através das famílias e dos próprios alunos (egressos) formados em Pedagogia da Alternância, nos municípios de Bituruna⁸³ e São Mateus do Sul⁸⁴, localizados na Mesorregião Centro-Sul do Paraná.

A autora destacou alguns elementos, tais como:

a) a Pedagogia da Alternância propiciou “multiplicidade de saberes”, então, seria possível aplicar esses saberes na prática e a partir disso afirmar que a educação, fundamentada no modelo convencional (educação bancária) seria um fracasso.

b) os professores das CFR's, por terem vindos da escola convencional, sentiram necessidade de aprender um novo jeito de ensinar;

c) o trabalho na Pedagogia da Alternância exige que se rompa com os “pré-conceitos” que são estabelecidos ao longo da história, e vencidos à medida que os educadores e educandos se afirmem num mesmo objetivo, ou seja, busquem o conhecimento.

Há, ainda, outra característica encontrada pela pesquisadora nos jovens egressos da CFR estudada.

Eles adquirem desenvoltura para se expressar e ao fazê-lo têm subsídios que sustentam sua argumentação. Agem, na práxis, surgida da ação e da reflexão a que foram submetidos, e agora atuam transformados. Práxis, esta de cidadãos plenos e autênticos. A Pedagogia da Alternância, enquanto uma proposta de ensino aprendizagem vai muito além de uma metodologia de ensino, se confirma como uma ação humanista e libertadora (WOLOCHEN, 2008, p.106 -107).

c) no que tange ao principal objetivo da pesquisa, o de buscar evidências do desenvolvimento local nos alunos egressos de Bituruna, a partir dos relatos desses jovens e das ações desenvolvidas por eles “é possível afirmar que fazem parte de um

⁸² Um dos objetivos da Pedagogia da Alternância.

⁸³ É interessantes destacarmos, de acordo com os dados apresentados pela autora, que no município de Bituruna há sete assentamentos da reforma agrária, instalados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

⁸⁴ Apesar da pesquisa apontar o município de São Mateus do Sul, ela foi realizada com maior expressividade no município de Bituruna.

seleto grupo de agricultores familiares, com verdadeiro compromisso com o desenvolvimento do local onde vivem” (WOLOCHEN, 2008, p.107). A autora considera que no momento que esses jovens se identificam com o meio onde vivem, percebem a necessidade de melhorar tal meio, assim, buscam através das técnicas aprendidas na CFR e de um planejamento estruturado, melhorar a produtividade das suas propriedades e, conseqüentemente, conseguem benefícios para toda a família;

d) as famílias dos alunos egressos da CFR de Bituruna tornaram-se agricultores que fornecem produtos agrícolas e pecuários, mas apresentam como diferencial a produção ecológica, ou seja, um comprometimento com o contexto social/humano e ambiental;

e) verificou-se, também, que as famílias passaram a se organizar em associações onde realizam “troca de trabalho” (que a autora chama de mutirão), assim não há a necessidade de contratação de mão de obra terceirizada, diminuindo os gastos na produção;

f) identificou-se que os jovens egressos apresentam uma relação de respeito com o meio onde vivem. É uma relação, segunda a autora, de cumplicidade com a terra, onde se respeitam os ciclos de produção naturais permitindo, assim, que a terra seja fortalecida a cada nova safra;

g) as relações de cooperação e associação não aparecem somente no momento de plantar e colher nas propriedades dos alunos, mas também na busca do crédito bancário. Quando se organizam em grupos (cooperativas) conseguem os créditos com maior facilidade, agregando valor no que é produzindo na propriedade;

h) há um comprometimento com a comunidade, haja vista ser momento em que esses alunos egressos se encontram também com o meio ambiente, pois além da produção ecológica eles se organizaram para proteger as nascentes de água e, apesar de não haver a coleta regular de lixo na área rural, eles deram destino correto aos resíduos;

i) observou-se que a interdisciplinaridade desenvolvida na CFR, exige dos educadores uma reflexão constante do objetivo a ser atingido. Assim, considera que é um exercício permanente de análise, por isso, há a necessidade que esses educadores percebam e interajam com a realidade dos alunos, permitindo que o conhecimento seja construído coletivamente e validado pela autenticidade do meio. Talvez, seja esse o fator de sucesso ou não de uma CFR.

Por fim, Wolochen (2008) considera que a formação na Casa Familiar Rural não garante a permanência do jovem no campo, mas o capacita para enfrentar as diferentes situações de seu cotidiano, independente do meio em que esteja inserido. Considera,

também, que a Pedagogia da Alternância busca articular o trabalho agrícola com a educação escolar, objetivando a emancipação humana, ou seja, é uma pedagogia de tempo e espaços alternados (algo que já destacamos). Esse fator, de acordo com ela, daria credibilidade para destacar que a Pedagogia da Alternância contempla a formação humanizadora defendida por Paulo Freire e, ao mesmo tempo, atenderia a proposta de educação da UNESCO, Ciência e Cultura, para o século XXI, “(...) que é capacitar todos os educadores a aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e acima de tudo aprender a ser” (WOLOCHEN, 2008, p.111). E assim, entende que a CFR de Bituruna atende satisfatoriamente à dinâmica da Pedagogia da Alternância, sobretudo pelo que foi evidenciado e observado durante a pesquisa.

Por sua vez, a tese de doutorado defendida no ano de 2010 por Dimas de Oliveira Estevam, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), intitulada “Avaliação dos resultados da formação por alternância: um estudo do caso dos egressos da Casa Familiar Rural de Armazém – SC”, buscou analisar na região de abrangência da CFR os seguintes pressupostos: os resultados obtidos através da formação na CFR de Armazém na vida dos jovens/alunos egressos; se houve mudanças nas condições de trabalho e de renda das famílias desses jovens; se os Projetos Profissionais de Vida dos Jovens (PPVJ's) foram implantados na forma como planejado e quais foram os desafios da implantação dos PPVJ's.

A região abrangida pela CFR estudada por Estevam localiza-se próximo ao litoral e à Serra Geral, por isso o turismo é o setor forte da economia dessa região. A agricultura, por sua vez, se desenvolve em pequenas propriedades e devido ao relevo acidentado propicia a policultura e a criação de animais. Então, de acordo com o autor, tais características naturais impossibilitam ou dificultam a utilização intensiva da mecanização agrícola, constituindo-se como problema na visão do autor.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o autor buscou jovens egressos da CFR de Armazém, perfazendo 19 jovens, sendo 18 do sexo masculino e um do sexo feminino. Todos os jovens pesquisados possuíam o Ensino Fundamental completo, sendo que 9 tinham Ensino Médio completo e, desses, 9 também estavam cursando o Ensino Superior. Sendo assim, o autor destaca que a maioria dos jovens pesquisados, depois que saíram da CFR, deram continuidade nos seus estudos.

Estevam (2010) buscou em sua pesquisa abordar, sobretudo, as mudanças que ocorreram na vida desses jovens e de suas famílias a partir dos Projetos Profissionais de Vida. Então, considera que esse projeto de vida assume grande importância porque permite a inserção de tais jovens no mundo do trabalho, contribuindo para a geração de

renda familiar. De acordo com o autor, o PPVJ é o principal requisito para a formação do jovem na CFR. Ele também destaca que os projetos geralmente são desenvolvidos a partir das atividades que já são praticadas nas propriedades, tais como a produção de leite e reflorestamento, atividades bem comuns na região em que se situa a CFR de Armazém.

Segundo Estevam (2010):

a) Embora esses projetos sejam importantes para as propriedades e as famílias, ainda se observa que há certa resistência das famílias para investir em “novidades”, pois há um temor de quebrar certos paradigmas familiares (domínio patriarcal). “Desta forma, no momento da decisão na família sobre o PPVJ, acaba prevalecendo a “experiência” dos pais em detrimento do empreendedorismo do filho” (ESTEVAM, 2010, p.81);

b) Apenas 26,3% dos pesquisados afirmaram ter acessado uma linha de crédito (valor que varia entre R\$ 6.000,00 a R\$ 16.000,00). Apesar de a CFR ter disponível junto ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) uma linha de crédito (PRONAF/JOVEM) são poucos os jovens que buscam esses recursos. A justificativa deles para o não uso de tal linha variam desde devido à burocracia, aos altos juros cobrados pelos bancos, até de ter de adequar empreendimentos rurais à legislação sanitária e ambiental, entre outros;

c) Apesar de tais dificuldades, 57,9% dos jovens afirmaram estar satisfeitos com o seu PPVJ;

d) No que tange à renda mensal das famílias dos jovens, 78,9% destacaram que a renda familiar era de até R\$ 2.000,00 antes de frequentarem a CFR e apenas 21,1% afirmaram obter uma renda superior a esse valor. Porém, após a conclusão dos estudos, verificou-se que 31,6% das famílias continuavam com a renda de R\$ 2.000,00, enquanto 68,4% informaram que a renda familiar tornou-se superior a esse valor. Portanto, o autor observou significativa melhoria na renda e, conseqüentemente, no conforto⁸⁵ das famílias dos alunos egressos da CFR;

e) A pesquisa também demonstrou que um dos problemas pontuados pelos alunos egressos é a falta de renda própria. Esse é um dos fatores de saída dos jovens do campo, pois os recursos financeiros ainda se concentram nas mãos do pai. “Num

⁸⁵ A pesquisa traz alguns dados que demonstram que as famílias adquiriram diferentes materiais de consumo duráveis e não-duráveis (aparelhos eletrônicos, equipamentos agrícolas, veículos, etc.).

ambiente extremamente conservador como o meio rural, o jovem, toda vez que necessita de dinheiro, precisa recorrer ao pai/mãe – até mesmo para suas despesas mínimas de lazer nos finais de semana.” (ESTEVAM, 2010, p.89). Assim sendo, apenas 36,8% dos jovens egressos afirmaram ter renda própria, os demais ainda precisam recorrer ao pai e muitas vezes a mãe para terem algum recurso financeiro para custear suas necessidades básicas (sobretudo para a diversão). Cabe mencionar, que apesar de 63,2% dos jovens dizerem que dedicam suas horas de trabalho exclusivamente na propriedade da família, os demais jovens (36,8%) relataram que já buscaram renda própria fora da propriedade, ou seja, o tempo de trabalho deles foi parcial (parte das atividades nas propriedades e outra parte fora da propriedade). Esse trabalho parcial foi à forma encontrada por tais jovens para conseguirem renda própria. “Concluindo esta parte sobre a renda própria do jovem nota-se que os mesmos, para não imigrarem para as cidades e não ficarem longe de seus familiares, optam por ter jornada dupla de trabalho” (ESTEVAM, 2010, p.91).

f) A consciência com a questão ambiental também foi um fator observado, pois ocorreram mudanças nesse quesito pós CFR. Se antes de esses jovens entrarem na CFR não havia muito a preocupação com a questão ambiental, depois da passagem na CFR eles passaram a ter ações concretas com essa questão, tais como saneamento básico, a construção de fossas sépticas (antes o esgoto era jogado no rio); o destino correto do lixo principalmente no que se refere às embalagens de agrotóxicos. Ainda nessa questão ambiental houve outra inovação importante: a implantação da adubação orgânica, haja vista que antes era quase inexistente nas propriedades. Também, houve redução de queimadas no plantio em quase a metade das propriedades, entre outras ações;

g) Outro fator identificado foi que os jovens passaram a se envolver mais com as atividades sociais e comunitárias, tais como com os grupos de jovens, leitura nos cultos e missas, aulas de catequese, organização de festas comunitárias, trabalhos de limpeza nos centros comunitários, entre outras. Porém cabe destacar que em raras exceções há jovens que participam de alguma associação ou cooperativa de produtores rurais.

Considerando os aspectos pontuados anteriormente, Estevam (2010) destaca que a pesquisa conseguiu, na medida do possível, responder a seus objetivos iniciais. Sendo que o objetivo primeiro era identificar se os jovens egressos se tornaram empreendedores em termos de atitudes e inovações nas propriedades. Esse elemento, segundo ele, ficou evidenciado em vários momentos da pesquisa, tais como na implantação dos PPVJ's, na continuidade dos estudos, em termos de atitude, entre outras.

O segundo objetivo, o de analisar se o trabalho desenvolvido na CFR permitiu a criação de novas oportunidades de trabalho e renda às famílias, ficou evidenciado a partir da melhora expressiva da renda familiar quando se fez a comparação de renda antes e pós CFR. Por sua vez, com relação às novas oportunidades de trabalho a pesquisa não conseguiu comprovar, nem nas visitas nem através dos questionários e depoimentos dos jovens, a ocorrência de mudanças.

Já, o terceiro objetivo, o de destacar indicadores de análise comparativos sobre os resultados alcançados pela pesquisa foi alcançado, pois a metodologia utilizada contemplou informações e dados coletados e analisados. O quarto objetivo, buscou elencar algumas alternativas necessárias para que o projeto da CFR crescesse, sendo assim, a proposta do autor⁸⁶ é para que a diretoria da CFR procure novas parcerias com diferentes organizações sociais, sejam elas de caráter público ou privado, sobretudo para dar suporte na execução dos Projetos dos jovens.

O quinto objetivo da pesquisa buscava analisar as transformações efetivas nas condições de vida dos jovens e de suas famílias. Nesse ponto, para o autor houve significativas mudanças, tais como no conforto da família, na infraestrutura em termos de inovação e melhorias, bem como na questão de lazer, entre outras.

Por fim, o sexto e último objetivo era a identificação dos pontos positivos e negativos no processo de formação em uma CFR. O ponto positivo pode ser considerado a percepção no jovem de que o campo é um espaço de construção, de projetos individuais e coletivos na busca do desenvolvimento local. Já, como ponto negativo destacam-se as dificuldades e resistência da própria família para a implantação do PPVJ (falta de capital, comercialização da produção, dificuldade burocráticas, etc. patriarcalismo) e as inovações de produção na agricultura.

Destarte, o autor destaca que a tese comprovou que a formação ofertada na CFR permite mudanças na vida dos alunos egressos e de suas famílias, sobretudo pela implantação do PPVJ. A sugestão⁸⁷ deixada pelo autor para a CFR de Armazém e sua associação é a criação de uma “Cooperativa Virtual”, pois assim possibilitaria aos jovens a execução de seus projetos, bem como beneficiaria a comunidade na busca de melhores resultados de produção e comercialização. A “Cooperativa Virtual”, de acordo com o autor, teria como função dar visibilidade à produção, com uma marca própria, beneficiando os associados. Assim, o agricultor continuaria produzindo em sua

⁸⁶ Vejamos que o autor, praticamente, coloca-se como um defensor da Pedagogia da Alternância e das CFR's.

⁸⁷ Percebemos que, mais uma vez o autor se mostra um defensor da proposta de estudo das CFR's.

propriedade, mas estaria vinculado à cooperativa, através de contrato de comodato entre a cooperativa e o agricultor (associado). A “vantagem” da “Cooperativa Virtual”, segundo Estevam, estaria na questão de comercialização, marketing, padronização do produto, fornecimento de documentação fiscal, entre outras e também nas decisões de como, quando e o que produzir, ações que ficariam a critério de cada agricultor (associado).

Dentro deste modelo cooperativo cada associado manteria sua marca própria e ao mesmo tempo utilizará a marca da Cooperativa, ou usar somente a marca da Cooperativa. O custo para criação seria baixíssimo, pois se poderá utilizar a própria estrutura, instalações e o pessoal da CFR. Para tornar-se associado, o jovem (agricultor) pagará, apenas uma taxa simbólica de adesão. A cooperativa poderá cumprir, ainda outras funções, a primeira delas será a de servir de laboratório para a formação dos jovens. Neste sentido, terá um papel extremamente importante no processo de ensino-aprendizagem dos jovens, pois a CFR poderá direcionar os PPVJs no sentido de formar novos associados para cooperativa (ESTEVAM, 2010, p.102-103).

Verificamos que alguns elementos apontados pelos autores apresentam alguns limites das Casas Familiares Rurais. Por exemplo, Fanck (2007) afirmou que mesmo com a formação que os jovens recebem nas CFR's, eles procuram outras atividades fora das propriedades, inclusive que não fazem parte do trabalho agrícola. Portanto, existiria um descompasso entre o que a Pedagogia da Alternância objetiva e os resultados alcançados pelos jovens egressos das CFR's.

Wolochen (2008), por sua vez, destaca que a formação ofertada na CFR não garante a permanência do jovem no campo. Porém, a autora considera que essa formação garante ao jovem a capacidade de enfrentar as adversidades que surgem, indiferentemente do contexto que ele esteja inserido⁸⁸.

Já, a análise de Estevam (2010) ressalta as dificuldades que a CFR estudada e seus jovens estudantes têm e encontrou, quanto à implantação do PPVJ, o que limita o aproveitamento dos jovens egressos das CFR's.

De certa forma, verificamos que nenhuma das três pesquisas que expomos tece crítica à Pedagogia da Alternância e ao ensino nas CFR's. Pelo contrário, cada um dos autores (cada qual a sua maneira) se coloca preocupado com essa proposta de ensino, inclusive sugerindo ações a serem seguidas pelas instituições.

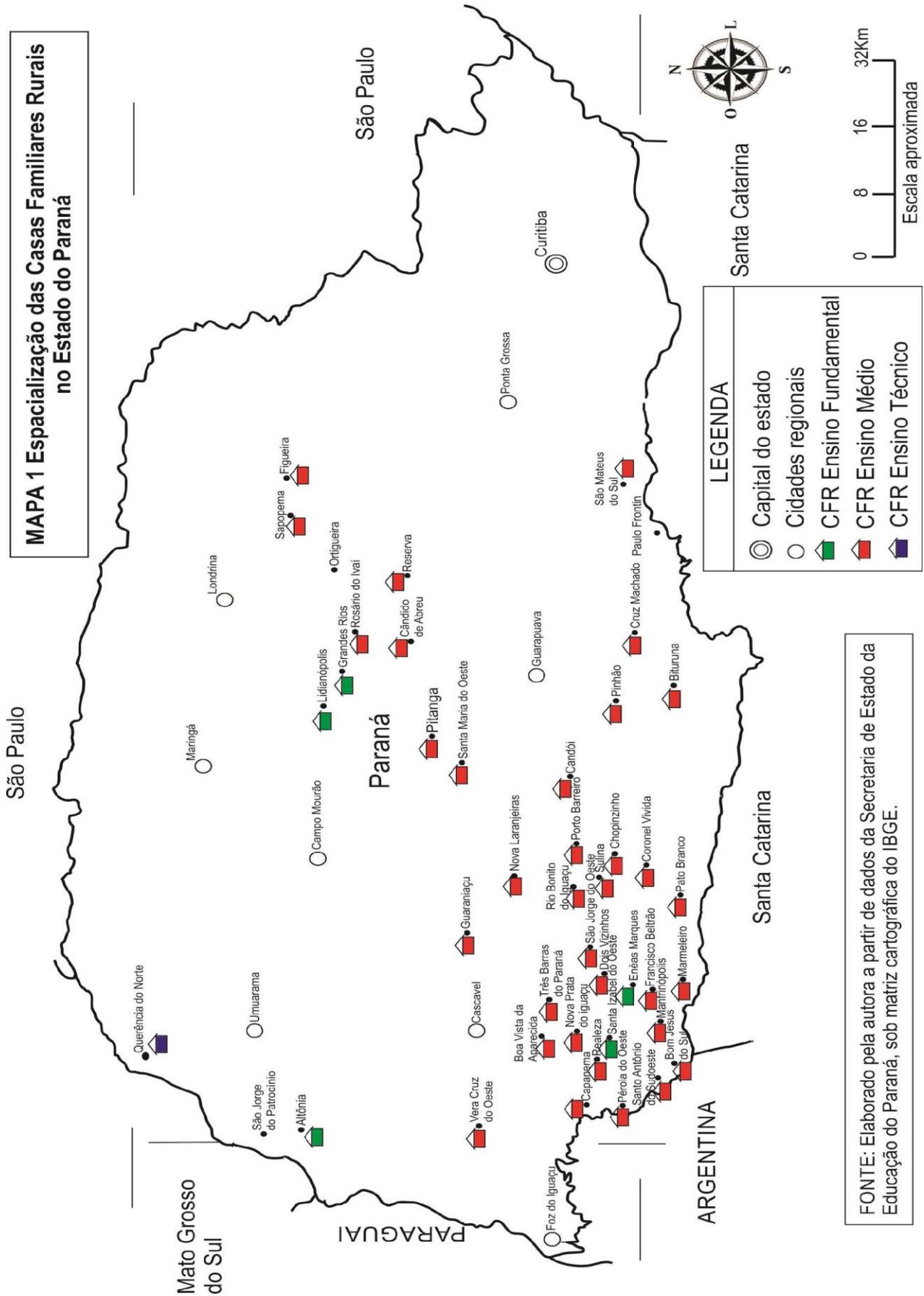
⁸⁸ Fator que não fica tão evidente quando estudamos a Pedagogia da Alternância.

3.2 As Casas Familiares Rurais do Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão

Anteriormente, realizamos um levantamento bibliográfico em relação a algumas pesquisas realizadas sobre as CFR's. A seguir, apresentamos as análises que envolvem as CFR's pesquisadas no sudoeste do Paraná. Nessa região paranaense as CFR's estão localizadas em 17 municípios: Bom Jesus do Sul, Capanema, Chopinzinho, Coronel Vivida, Dois Vizinhos, Enéas Marques, Francisco Beltrão, Manfrinópolis, Marmeleiro, Nova Prata do Iguaçu, Pato Branco, Pérola do Oeste, Realeza, Santa Izabel do Oeste, Santo Antônio do Sudoeste, São Jorge D'Oeste e Sulina. Dentre essas, dez CFR's estão vinculadas ao Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão: Bom Jesus do Sul, Capanema, Enéas Marques, Francisco Beltrão, Manfrinópolis, Marmeleiro, Realeza, Pérola do Oeste, Santa Izabel do Oeste e Santo Antônio do Sudoeste.

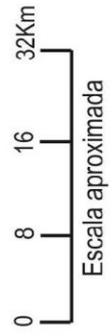
Abaixo, apresentamos o mapa do estado do Paraná identificando os municípios em que estão localizadas as CFR's, visto que essa unidade da federação apresenta o maior número dessas instituições de ensino do país.

MAPA 1 Espacialização das Casas Familiares Rurais no Estado do Paraná



LEGENDA

- Capital do estado
- Cidades regionais
- 🏠 CFR Ensino Fundamental
- 🏠 CFR Ensino Médio
- 🏠 CFR Ensino Técnico



FONTE: Elaborado pela autora a partir de dados da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, sob matriz cartográfica do IBGE.

No que tange às modalidades de ensino ofertadas nas CFR's do Paraná: Ensino Fundamental, Ensino Médio e em alguns casos o Ensino Profissionalizante, todas estão atreladas a uma escola-base. A escola base é uma escola pública vinculada à SEED/PR. É de responsabilidade da escola-base zelar por toda a documentação que envolve a vida escolar dos alunos da CFR desde sua matrícula até a certificação daqueles que concluem os estudos e/ou série.

Dentre as CFR's do NRE de Francisco Beltrão, apenas as Casas de Enéas Marques e Santa Izabel d'Oeste ainda ofertam o Ensino Fundamental com Qualificação em Agricultura, e a CFR de Santo Antônio do Sudoeste é a única que oferta o Ensino Técnico em Agropecuária Integrado. As demais CFR's ofertam o Ensino Médio com Qualificação em Agricultura. Durante a entrevista realizada com a Assessora Pedagógica da ARCAFAR/SUL, a mesma destacou o seguinte quando questionamos o porquê de ter apenas duas Casas que ofertam o Ensino Fundamental.

A ideia, em nível de ARCAFAR, nós não queríamos mais trabalhar com Ensino Fundamental, porque nós achamos que Ensino Fundamental tem que provir da escola base, ficar mesmo na escola normal, pois eles têm mais, tem um quadro melhor de profissionais, no sentido mais específico de cada disciplina. Na Casa nós trabalhamos por área de conhecimento, temos quatro ou oito professores para trabalhar todas as disciplinas. E eles (os alunos) são muitos novinhos, tinham uns que viam brincar de bonecas no início. A ideia, então, era de não mais ofertar e daí eles ficam numa teima que eles têm demanda para esse público e não para o outro; e daí você não contraria porque a Pedagogia da Alternância é tão aberta e como você vai questionar essa maneira deles? (NANÁ⁸⁹, Barracão, 08 de janeiro de 2014).

Nessa fala observamos o objetivo da ARCAFAR em não ofertar mais o Ensino Fundamental, mas apenas a formação técnica⁹⁰. Nessa mesma entrevista a Assessora Pedagógica relatou as diferenças principais entre a qualificação e a formação técnica. Segundo ela, a formação técnica tem matriz curricular aprovada pelo Conselho Estadual de Educação: “essa matriz vem lá de cima, do MEC”. A matriz usada nas CFR's do Paraná é a mesma que é utilizada nos Colégios Agrícolas, é uma matriz pronta e acabada, ou seja, não podendo ser modificada.

E a Qualificação não é mais aberta, depende da região, por exemplo, Capanema trabalha lá feijão, Beltrão não tem feijão, então não vai

⁸⁹ Optamos por não revelar a identidade dos pesquisados, sendo assim, usaremos apenas pseudônimos para identificá-los no decorrer do texto.

⁹⁰ Que não é técnica do ponto de vista da legalidade, apenas a CFR de Santo Antônio do Sudoeste, conforme destacaremos na sequência.

trabalhar feijão, então ela é mais aberta a Qualificação. A diferença é que o Técnico recebe a certificação da escola base e a Qualificação, a certificação, é feita por nós, ARCAFAR (NANÁ, Barracão, 08 de janeiro de 2014).

De acordo com a Assessora Pedagógica, a certificação técnica vem em anexo ao Histórico Escolar que é emitido pela escola-base⁹¹. Os alunos que recebem essa certificação têm direito ao registro junto ao Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Paraná (CREA/PR), como ocorre com os alunos do Colégio Agrícola. Então, o tempo de formação técnica, como a qualificação, exige que o aluno tenha, no mínimo, três anos de estudo na CFR.

Apesar de a formação técnica/certificação nas CFR's⁹² ser semelhante a do Colégio Agrícola, a assessora da ARCAFAR/SUL fez questão de destacar que as concepções de ensino são bem distintas. Segundo ela, as CFR's priorizam a formação humana.

Para a SEED/PR⁹³, os cursos de Formação Inicial Continuada ou de Qualificação são cursos que possuem carga horária reduzida, então não conferem diploma de técnico e, sim, certificação para determinada função. Porém, é importante destacarmos que conforme informações obtidas junto a algumas secretárias das escolas bases do NRE de Francisco Beltrão (responsáveis pela documentação dos alunos das CFR's), não é emitido nenhuma certificação de qualificação no histórico escolar dos alunos. Eles recebem apenas a certificação de conclusão de série e/ou ensino como os demais alunos matriculados na escola base. Segundo a assessora da ARCAFAR/SUL, essa associação emite certificado de Qualificação em Agricultura para os alunos que concluírem o ensino na CFR, ou seja, a parte do histórico escolar.

Abaixo, apresentamos a cópia do certificado que é entregue ao aluno alternante, ao término do curso de Qualificação em Agricultura, em CFR.

⁹¹ Apenas a CFR de Santo Antônio emite esse tipo de certificação.

⁹² Lembrando que apenas a CFR de Santo Antônio do Sudoeste emite essa certificação técnica.

⁹³ Informações obtidas através da SEED/PR.

Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=611>. Acesso em: 07/09/2014.

FIGURA 08 Modelo de Certificado do Curso de Qualificação em Agricultura

CFR
CASAS FAMILIARES RURAIS

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
ARCAFAR-SUL - ASSOCIAÇÃO REGIONAL DAS CASAS FAMILIARES RURAIS DO SUL DO BRASIL

Certificado

Casa Familiar Rural/Mar de Enéas Marques
Reconhecimento da Escola (Alto nº/Ano) 264194 Reconhecimento do Curso (Alto nº/Ano) 1995
O (a) Representante _____
Confere este Certificado a _____
de nacionalidade brasileira nascido(a) em _____ de _____ de _____
no Município de Enéas Marques Estado Paraná
Cédula de Identidade nº _____ Estado Expedidor: _____ por ter
concluído em 20 de dezembro de 2012, o Curso de **QUALIFICAÇÃO EM AGRICULTURA**,
Enéas Marques, 20 de dezembro de 2012.

_____/ Presidente da Associação Titular Secretário(a) da Associação

Fonte: Cópia de certificado de aluno que concluiu o Ensino Fundamental na CFR de Enéas Marques em 2012.

Ora, não podemos deixar de questionar: uma ONG ou associação de estudos sem fins lucrativos, como é o caso da ARCAFAR/SUL, teria o poder legal de emissão de certificados? Acreditamos que não, e aí surgiria a dúvida se essa associação buscou uma “parceria” com a SEED, porque a secretaria de estado poderia certificar os alunos formados no sistema de alternância das CFR's.

Conforme informações obtidas junto ao NRE de Francisco Beltrão – PR, não há nenhum amparo legal da SEED para a emissão do certificado de “Qualificação em Agricultura”, conforme o modelo que apresentamos anteriormente. Segundo o representante do NRE, é de inteira responsabilidade da ARCAFAR/SUL tal certificação em “Qualificação em Agricultura”. Ou seja, a SEED, por não ter competência legal para emitir tal tipo de certificação, outorgou à ARCAFAR/SUL fazer algo que, também, não estava legalmente autorizada.

Por outro lado, os cursos técnicos são de longa duração, tendo carga horária mínima de 800 horas (podendo chegar até 3.333 horas), dependendo da forma ofertada. Ao seu término o aluno recebe um diploma que lhe confere a Habilitação Técnica cursada juntamente com o Ensino Médio ou após a conclusão do mesmo.

Nas tabelas abaixo apresentamos exemplos de Matrizes Curriculares⁹⁴ do Ensino Técnico em Agropecuária, Ensino Fundamental e Ensino Médio, ambas orientadoras do ensino que é ofertado nas CFR's. Do ponto de vista de certificação, como já mencionamos, a única CFR a emitir certificado Técnico em Agropecuária Integrado é a do município de Santo Antônio do Sudoeste⁹⁵, sendo a única que apresenta um currículo diferente. Ou seja, se compararmos a grade curricular das turmas das CFR's (exceto a de Santo Antônio do Sudoeste) com a das demais turmas da escola base, verificaremos que são iguais. Nem mesmo na parte diversificada da grade há alterações das disciplinas.

TABELA 01 Matriz Curricular do curso Técnico em Agropecuária Integrado e utilizada nas CFR's

Disciplinas	Organização Curricular	Carga Horária Semanal das Seriações		
		1 ^a	2 ^a	3 ^a
Administração e Extensão Rural****	PD*	2	2	2
Agroindústria****	PD*			2
Arte	BNC**		2	2
Biologia	BNC**	2	2	2
Educação Física	BNC**	2	2	2
Filosofia	BNC**	2	2	2
Física	BNC**	2	2	2
Fundamentos de Agroecologia****	PD*	2	2	
Geografia	BNC**	2	2	2
História	BNC**	2	2	2
Horticultura****	PD*	3	2	2
Infraestrutura Rural****	PD*		2	2
L.E.M.-Inglês***	PD*	2		
Língua Portuguesa e Literatura	BNC**	3	3	3
Matemática	BNC**	3	3	3
Produção Animal****	PD*	4	3	3
Produção Vegetal****	PD*	3	3	3
Química	BNC**	2	2	2
Sociologia	BNC**	2	2	2
Solos****	PD*	2	2	2
TOTAL		40	40	40
Estágio Profissional Supervisionado			2	2

Notas: *Parte Diversificada; **Base Nacional Comum; ***Em cumprimento a Lei Federal e a Instrução 004/10 SUED/SEED, o ensino da língua espanhola será ofertado pelo Centro de Ensino de Língua Estrangeira Moderna – CELEM, no próprio estabelecimento de ensino, sendo a matrícula facultativa ao aluno. ****Disciplinas que contemplam uma formação voltada para as atividades agrícolas. Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR).

⁹⁴ É importante destacar que essas matrizes são exemplos, sendo assim, dependendo da escola a matriz pode sofrer alguma alteração no seu número de aulas em algumas disciplinas, mas na sua maioria, ela se organiza da maneira que está sendo apresentada.

⁹⁵ Eis a justificativa por termos escolhido estudar esta CFR e seus respectivos alunos egressos.

TABELA 02 Matriz Curricular do Ensino Médio da rede Estadual do Paraná e utilizada nas CFR's

Disciplinas	Organização Curricular	Carga Horária Semanal das Seriações		
		1ª	2ª	3ª
Arte	BNC**	2	2	0
Biologia	BNC**	2	2	2
Educação Física	BNC**	2	2	2
Filosofia	BNC**	2	2	2
Física	BNC**	2	2	2
Geografia	BNC**	2	2	2
História	BNC**	2	2	2
Língua Portuguesa	BNC**	2	3	3
Matemática	BNC**	3	2	4
Química	BNC**	2	2	2
Sociologia	BNC**	2	2	2
L.E.M.-Inglês	PD*	2	2	2
L.E.M.-Espanhol***	PD*			
TOTAL		25	25	25

Notas: *Parte Diversificada; **Base Nacional Comum; ***Em cumprimento a Lei Federal e a Instrução 004/10 SUED/SEED, o ensino da língua espanhola será ofertado pelo Centro de Ensino de Língua Estrangeira Moderna – CELEM no próprio estabelecimento de ensino, sendo a matrícula facultativa ao aluno.

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR).

TABELA 03 Matriz Curricular do Ensino Fundamental (9 anos) rede Estadual do Paraná e utilizada nas CFR's

Disciplinas	Organização Curricular	Carga Horária Semanal das Seriações			
		6º	7º	8º	9º
Arte	BNC**	2	2	2	2
Ciências	BNC**	3	3	3	3
Educação Física	BNC**	2	2	2	2
Geografia	BNC**	2	3	3	3
História	BNC**	3	2	3	3
Língua Portuguesa	BNC**	5	5	5	5
Matemática	BNC**	5	5	5	5
Ensino Religioso	BNC**	1	1	0	0
L.E.M.-Inglês	PD*	2	2	2	2
TOTAL		25	25	25	25

Notas: *Parte Diversificada; **Base Nacional Comum;

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR).

Para estudar os alunos egressos das CFR's do NRE de Francisco Beltrão utilizamo-nos do Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), que permitiu termos acesso sobre os estudantes por ano e número de matrículas, de aprovados, reprovados, transferidos, remanejados, desistentes, entre outros dados. O SERE é um “Sistema de Informações” que tem por finalidade principal, racionalizar as atividades burocráticas

da secretaria da escola, ou seja, registrar todas as informações referentes à vida escolar dos alunos, tratando-se de um sistema *on-line* (SERE/WEB). Para as análises, trabalhamos com dados que foram gerados de 2009 a 2013.

Apesar de a ARCAFAR/SUL ter firmado a parceria com o estado do Paraná a partir do ano de 2006, na questão da legalização do ensino que oferta, como já mencionamos, optamos por trabalhar com dados a partir de 2009 pelo fato de que antes as escolas da rede estadual de ensino (escola base) ainda não utilizavam o sistema SERE. Serviam-se do sistema SERE/OFF, mas as informações dos alunos não estavam disponíveis no sistema *on-line*, o que dificultava nosso acesso às informações.

A partir dos dados coletados do SERE/WEB verificamos, primeiramente, o número de matrículas nas CFR's do NRE de Francisco Beltrão (Tabela 04).

TABELA 04 Número de alunos matriculados e aprovados nas CFR's do NRE de Francisco Beltrão — 2009 a 2013

CFR/município	2009		2010		2011		2012		2013	
	Mat.	Ap.								
Bom Jesus do Sul	71	55	66	51	75	56	78	51	65	46
Capanema	**	**	**	**	71	64	72	70	69	55
Enéas Marques	63	49	57	46	60	50	63	48	54	44
Francisco Beltrão	76	52	32	29	45	32	49	31	57	40
Manfrinópolis	59	42	66	38	58	38	55	34	52	34
Marmeleiro	48	30	58	34	32	23	44	40	46	35
Pérola do Oeste	38	33	41	39	45	36	64	46	56	48
Realeza	19	19	42	26	55	37	52	38	54	29
Santa Izabel do Oeste	38	27	30	30	45	38	65	52	59	48
Santo Antônio do Sudoeste	61	53	73	60	70	58	67	59	65	50
Total	473	360	465	353	556	432	609	469	577	429

Nota: ** Não havia turmas

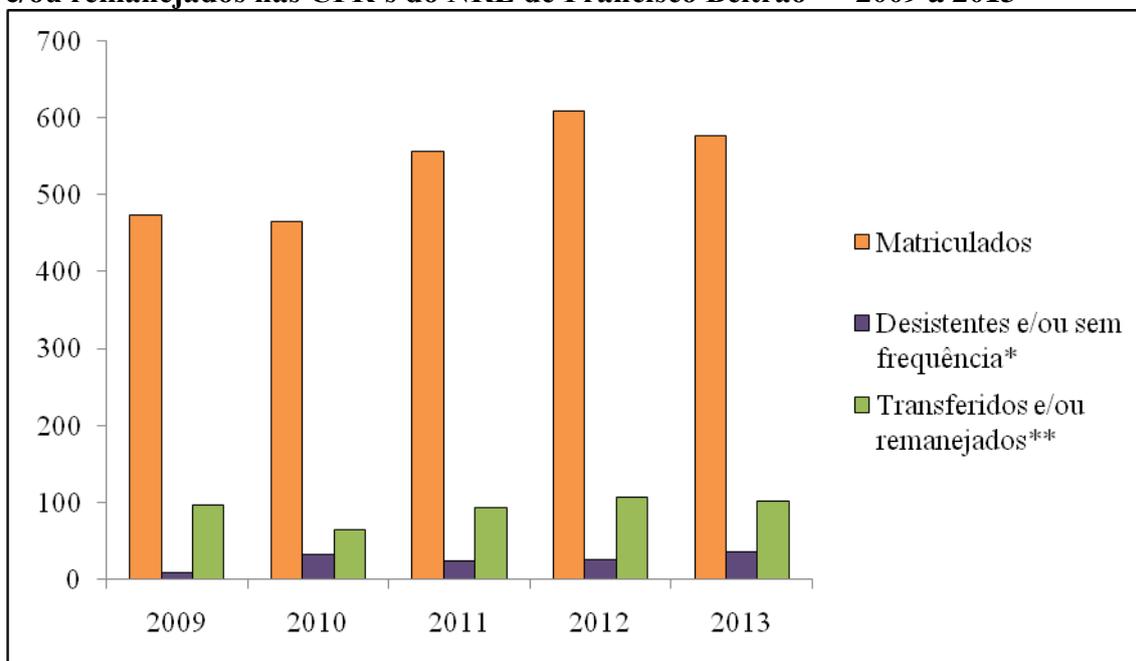
Fonte: SERE/WEB, organização da autora.

Verificamos que no período analisado, 2.680 estudantes foram matriculados nessas instituições e, desses, 2.043 foram aprovados, ou seja, 76,2% de aprovação. Então, a diferença entre matrículas e aprovação é de 637 estudantes, ou então, 23,8%:

Pelos dados expostos na tabela 04 e no gráfico 04 (abaixo), observamos que no ano de 2012 ocorreu o maior número de matrículas nas CFR's, porém há, também, número significativo de alunos transferidos e remanejados. Mas, no ano de 2013 houve um percentual maior de alunos desistentes ou sem frequência, transferidos ou remanejados, perfazendo 23,5% (considerando o número total de alunos); seguido de 2009, com 22,2%. Porém, se calcularmos apenas o número de desistentes ou sem

frequência, obteremos os seguintes resultados: 7% em 2010; 6% em 2013; 4,3% em 2011; 4,1% em 2012 e 1,7% em 2009.

GRÁFICO 04 Alunos matriculados, desistentes ou sem frequência, transferidos e/ou remanejados nas CFR's do NRE de Francisco Beltrão — 2009 a 2013



Nota: * Os alunos sem frequência são aqueles que se matriculam, porém antes do Censo Escolar que tem como base a última quarta-feira do mês de maio de todos os anos, desistem de estudar. Por esse motivo é que nos dados do sistema SERE estão identificados como “sem frequência”.

** Os alunos remanejados são aqueles que saem da CFR e vão para turmas da escola base.

Fonte: SERE/WEB, organização da autora.

É importante mencionar que o índice de reprovação nas CFR's é relativamente baixo, não alcançando 2% entre os anos de 2009 e 2013. O único ano que ultrapassou essa margem foi 2010, que atingiu 3,2%.

A CFR que apresentou maior percentual de reprovação foi a do município de Santo Antônio do Sudoeste, com 4,1%, seguida pela de Francisco Beltrão, que apresentou 2,7% de reprovação.

Agora, se realizarmos um comparativo com a média de reprovação da escola base, esses percentuais se diferem de acordo com os anos analisados. Para melhor visualização observamos a tabela abaixo.

TABELA 05 Percentual de alunos reprovados* no Ensino Fundamental e no Ensino Médio na escola base das CFR's do NRE de Francisco Beltrão — 2010 a 2013

CFR/Município/Escola Base	2010	2011	2012	2013
Bom Jesus do Sul** (C.E. de Bom Jesus)	13,1	8,3	9,2	8,7
Capanema** (C.E. Padre Cirilo)	3,8	6,3	5,9	6,3
Enéas Marques*** (C.E. Castro Alves)	11	10,3	11,6	14,6
Francisco Beltrão (C.E. Mário de Andrade)	11,6	16,6	20,1	20,6
Manfrinópolis** (C.E. São Cristóvão)	2,8	2,1	8,5	13,6
Marmeleiro** (C.E. Marmeleiro)	14,3	8,2	9,2	8,2
Pérola do Oeste** (C.E. Padre Réus)	4,9	10,9	8,5	7,4
Realeza** (C.E. Flor da Serra)	3,7	6,6	8,5	10,5
Santa Izabel do Oeste*** (E.E. São Judas Tadeu)	3,4	1,1	4,1	1,1
Santo Antônio do Sudoeste** (C.E. Humberto Campos)	14,7	19,8	17,3	20,3

*Não estão sendo considerados os desistentes. **CFR que oferta o Ensino Médio, sendo assim, os dados são referentes ao Ensino Médio da escola base. ***CFR que oferta apenas os anos finais do Ensino Fundamental, sendo assim, os dados são referentes ao Ensino Fundamental anos finais da escola base.

Fonte: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Organização da autora.

Nas CFR's, conforme colocamos anteriormente, o ano que mais ocorreu reprovações foi em 2010, já na escola base não se configurou a mesma situação, pois o índice de maior reprovação ocorreu em 2013. Mas, analisando as dez CFR's e suas escolas base, observamos que Santo Antônio do Sudoeste e Francisco Beltrão são as que apresentam maior índice de reprovação.

Outro fator observado, a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é que as reprovações na escola base ocorrem em maior número nas séries iniciais do Ensino Médio, algo também observado nas CFR's. Analisando esses dados foi possível identificar, também, que os índices de reprovação não são tão expressivos, considerando o número total de turmas em uma determinada série⁹⁶.

Não somente os dados de reprovação precisam ser considerados como também

⁹⁶ Por exemplo: uma determinada escola base pode ter várias turmas de 1º, 2º ou 3º ano, dividindo o índice total de reprovação do Ensino Médio pelo total de turmas, o índice por turma se torna baixo.

os índices de evasão escolar, presentes significativamente nas CFR's⁹⁷ (ver gráfico 04). Para Patto *et al* (2004), na questão da evasão escolar precisamos considerar que uma das circunstâncias para esses índices é a inserção precoce dos jovens no mercado do trabalho, e tal necessidade é, em muitos casos, “mais importante” que o próprio estudo.

Segundo Patto (1996), apesar de historicamente haver uma preocupação com a questão da evasão escolar e, conseqüentemente com a repetência, essa problemática só ganharia espaço “privilegiado” nos estudos dos pesquisadores a partir da inserção mais acerbadada da proposta da Escola Nova, pois ela veio com o intuito de alavancar o desenvolvimento econômico do país. Então, se fazia necessário combater a evasão e a repetência escolar, caso contrário, encareceria as despesas na educação.

Partindo desse pressuposto, no Gráfico 04 mostramos o número de alunos matriculados, desistente e/ou sem frequência, transferidos e/ou remanejados nas CFR's. Percebemos que os números são significativos, mas existe algo que precisa ser considerado nessa análise: o número de alunos por turma que ingressaram nas CFR's e o número desses alunos que concluíram o ensino (TABELA 06). Procurando explicar melhor tal situação, elencamos o número de alunos por turma que ingressaram nas CFR's em 2011 e que, conseqüentemente, concluíram em 2013⁹⁸, respeitando assim os três anos necessários para a formação⁹⁹.

TABELA 06 Número de alunos matriculados e aprovados por turma nas CFR's do NRE de Francisco Beltrão — 2011 a 2013

CFR/Município	Ano (s)/Série (s)			Estimativa do percentual de alunos que iniciaram e concluíram seus estudos na CFR***
	2011	2012	2013	
Bom Jesus do Sul	1º ANO (EM)	2º ANO (EM)	3º ANO (EM)	41,1%
	34 M	24 M	17 M	
	23 AP	15 AP	14 AP	
Capanema	1º ANO (EM)	2º ANO (EM)	3º ANO (EM)	75%
	20 M	20 M	16 M	
	19 AP	19 AP	15 AP	

⁹⁷ Algo que Fanck (2007) também identificou em sua pesquisa, um número significativo de alunos desistentes nas CFR's.

⁹⁸ Verificando a lista nominal dos alunos, que as escolas bases nos disponibilizaram, há pouca ou nenhuma alteração na relação de alunos que ingressaram em 2011 e concluíram em 2013.

⁹⁹ Informação que já destacamos anteriormente.

Enéas Marques	6º SÉRIE* (EF)	8º ANO** (EF)	9º ANO (EF)	65,2%
	23 M	18 M	17 M	
	20 AP	16 AP	15 AP	
Francisco Beltrão	1º ANO (EM)	2º ANO (EM)	3º ANO (EM)	53,9%
	13 M	12 M	9 M	
	10 AP	7 AP	7 AP	
Manfrinópolis	1º ANO (EM)	2º ANO (EM)	3º ANO (EM)	43,3%
	30 M	22 M	14M	
	22 AP	14 AP	13 AP	
Marmeleiro	1º ANO (EM)	2º ANO (EM)	3º ANO (EM)	23,5%
	17 M	10 M	6 M	
	9 AP	7 AP	4 AP	
Pérola do Oeste	1º ANO (EM)	2º ANO (EM)	3º ANO (EM)	62%
	21 M	15 M	13 M	
	16 AP	13 AP	13 AP	
Realeza	1º ANO (EM)	2º ANO (EM)	3º ANO (EM)	22,2%
	27 M	18 M	14 M	
	15 AP	13 AP	6 AP	
Santa Izabel do Oeste	7º ANO* (EF)	8º ANO (EF)	9º ANO (EF)	37,5%
	24 M	20 M	13 M	
	21 AP	13 AP	9 AP	
Santo Antônio do Sudoeste	1º ANO (ETI)	2º ANO (ETI)	3º ANO (ETI)	52,1%
	23 M	15 M	13 M	
	16 AP	14 AP	12 AP	

Notas: EM: Ensino Médio; EF: Ensino Fundamental; ETI: Ensino Técnico Integrado; M: Matriculados; AP: Aprovados; *Nas CFR não há turma de 5ª série (Ensino Fundamental de 8 anos) ou 6º ano (Ensino Fundamental de 9 anos), ou seja, as matrículas são abertas a partir da 6ª série ou 7º ano. **A partir de 2012 houve de forma imediata a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos em toda a rede estadual de ensino; ***Referimo-nos ao número de alunos que iniciaram o EF, o EM ou o ETI e concluíram também na CFR.

Fonte: SERE/WEB. Organização da autora.

Os dados da tabela 06 permitem verificar que a maioria das CFR's tem percentual baixo de alunos que iniciam e concluem seus estudos nela. Chamou a atenção que apenas cinco CFR's conseguiram percentual maior que 50% de alunos que iniciaram e concluíram. Mas, outro fator também merece análise, a questão do número de alunos por turma e ano (de forma individual). No estado do Paraná as escolas públicas possuem uma Resolução que orienta o número de alunos necessários para a abertura e continuidade de uma determinada turma (Resolução 4527/2011). Conforme essa resolução é necessário o número mínimo de 25 alunos para se abrir turmas de 6º e 7º anos, no mínimo 30 para turmas de 8º e 9º anos e, no mínimo, 35 para turmas do Ensino Médio.

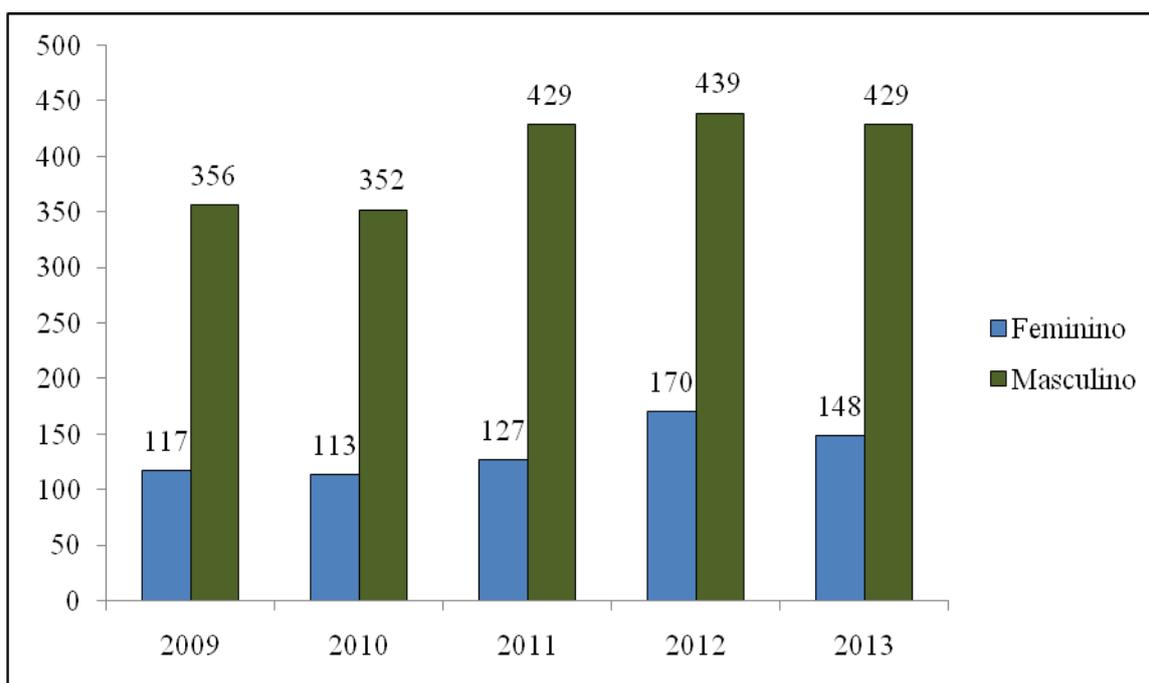
Por sua vez, essa mesma resolução considera que são necessários 20 alunos para as turmas das CFR's. A maioria das CFR's inicia a primeira turma¹⁰⁰ com o número que a resolução orienta, porém no decorrer dos anos a quantidade de alunos diminui significativamente. Justifica-se tal fato devido aos alunos ficarem, no mínimo, três anos na CFR e os representantes dessas instituições conseguirem “burlar” a resolução, o que nas demais escolas (como exemplo a escola base) torna-se impossível. Ou seja, se não há o número mínimo de alunos por turma a mesma é fechada, o que não ocorre com as CFR's. Vejamos o exemplo da CFR de Marmeleiro. A turma de 1º ano do Ensino Médio, em 2011 iniciou com apenas 17 alunos (algo que a resolução não permite) e com as saídas de alunos, apenas nove concluíram a série; em 2012 o 2º ano iniciou com 10 alunos e terminou com sete aprovados, mas o ano de 2013 foi o que mais chamou nossa atenção, pois o 3º ano iniciou com apenas seis alunos e somente quatro concluíram a série.

Observa-se que, enquanto em uma turma da escola base há 40, 45 alunos matriculados, a mesma série na CFR tem 15 ou 10 alunos, por exemplo. Em geral os educadores alegam que a qualidade de trabalho melhora à medida que se reduza a quantidade de alunos por sala, pois com a redução no número de alunos é possível o atendimento individualizado, etc. o que se torna mais difícil em turmas numerosas.

A diferença existente entre o número de alunos do sexo masculino e feminino, também é evidente nas CFR's:

¹⁰⁰ Estamos nos referindo às séries iniciais de ingresso na CFR, como exemplo, 6º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio.

GRÁFICO 05 Alunos por sexo das CFR's do NRE de Francisco Beltrão — 2009 a 2013



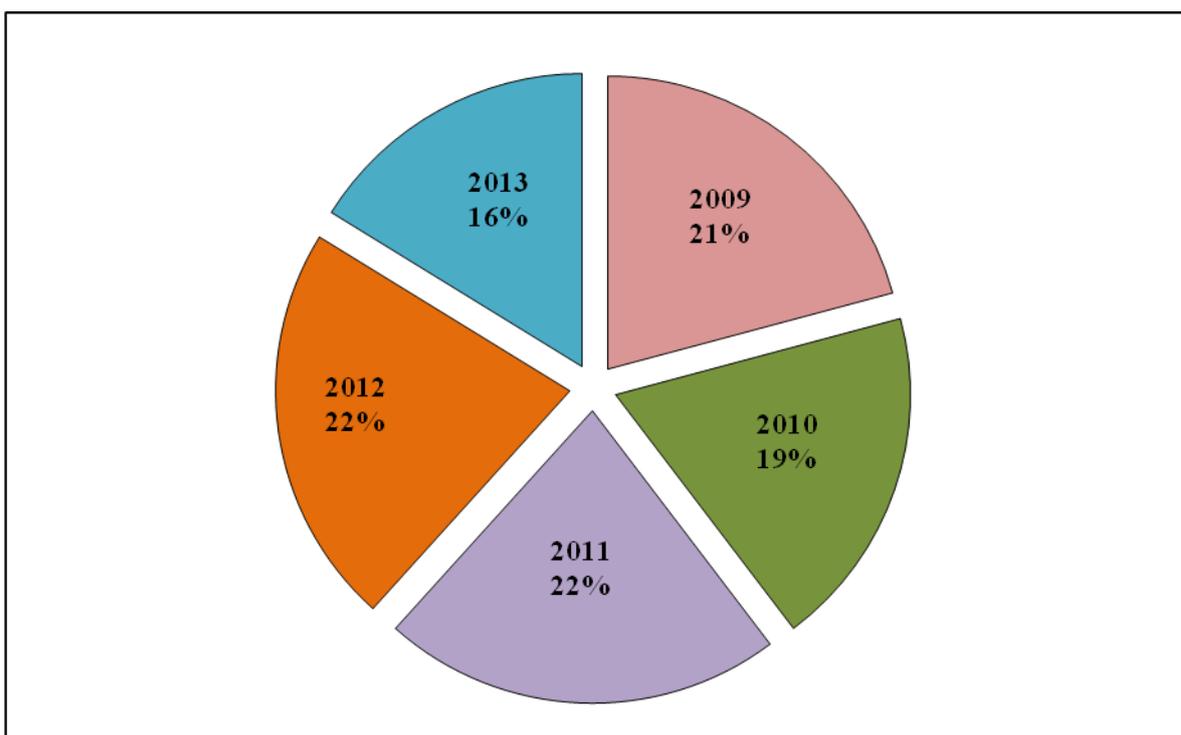
Fonte: SERE/WEB. Organização da autora.

O fato de a maioria dos alunos das CFR's ser do gênero masculino remete às abordagens que fizemos no capítulo 1, quando tratávamos da questão que Abramovay *et al* (2004) nos advertia, sobre a crescente "masculinização" da população rural brasileira. Ou seja, a maioria da população mais jovem do campo é do sexo masculino, então, existiria tendência que as CFR's também tivessem mais meninos que meninas matriculadas.

Os dados do gráfico 5 mostram que o percentual de alunos do sexo masculino, considerando as dez CFR's do NRE de Francisco Beltrão, é três vezes mais que os do sexo feminino, ou seja, o percentual fica em quatro dos cinco anos em análise acima da média dos 70% de alunos do sexo masculino. Apenas no ano de 2010 temos uma leve queda desse percentual, chegando a 63,3% de alunos homens nas CFR's.

A distorção série e idade também é um dado que chamou atenção. Isso porque há um número significativo de alunos que estavam fora de faixa etária na série/ano em que estavam matriculados:

GRÁFICO 06 Alunos que foram matriculados e que estavam fora de faixa etária nas CFR's do NRE de Francisco Beltrão de 2009 a 2013



Fonte: SERE/WEB. Organização da autora.

Se considerarmos o número de alunos matriculados em cada CFR, observaremos que o percentual dos que estão fora de faixa etária é significativo. Esse é um elemento que os próprios alunos destacaram durante as entrevistas, pois eles viam na CFR a “oportunidade” de não repetir o ano escolar: “Na verdade foi porque eu reprovei um ano no Humberto de Campos e estava vendo que ia reprovar de novo, aí fui para a CFR” (CHICO, 23/08/2014). Subestima-se

O relato desse estudante, colocando a CFR como uma alternativa ao "insucesso" na escola normal, confirma o que observamos nas falas de outros entrevistados. Por exemplo, outro estudante afirmou que optou por se formar em CFR, mesmo não vivendo no campo, pois na escola da cidade onde estava anteriormente matriculado, era considerado um aluno “problema” e sujeito à reprovação. Inclusive, esse aluno informou que uma de suas professoras chegou a incentivá-lo a procurar uma CFR, já que não estava se enquadrando na escola normal da rede de ensino. Dessa forma, ele procurou e convenceu os profissionais da CFR para aceitá-lo como estudante.

Outro caso parecido foi relatado por um educando que sempre estudou em escola da cidade, porém sentiu a necessidade de ter uma “qualificação” para dar prosseguimento aos negócios da família. Sendo assim, fez sua matrícula no 1º ano do Ensino Médio na CFR, mas acabou deixando a instituição ainda no primeiro ano,

devido a problemas familiares (devido à morte de um cunhado, ficou abalado e preferiu retornar à escola anterior). Esse adolescente concluiu o 1º ano na escola da cidade, porém desistiu durante o 2º ano. Mas, a vontade de estudar em uma escola voltada para a formação em agricultura o faria retornar a CFR, reiniciando desde o 1º ano até se formar. Ou seja, ele também relatou a importância da CFR em possibilitar o resgate bem como o estímulo aos estudos, especialmente voltados à agricultura.

3.3 Os alunos egressos da CFR de Enéas Marques, Pérola do Oeste e Santo Antônio do Sudoeste: elementos identificados na pesquisa de campo

Primeiramente, antes de adentrarmos na análise dos resultados do trabalho de campo, destacamos um pouco do histórico das CFR's e seus respectivos alunos em estudo.

A CFR do município de Enéas Marques foi inaugurada em 24 de fevereiro de 1995 e está localizada na comunidade de Bela União. Pensando em uma formação diferenciada para jovens, filhos de agricultores, em 1994, um grupo de pessoas ligadas à administração municipal, Secretaria Municipal de Agricultura e Coordenadores de Associações de Agricultores, iniciaram os trabalhos com reuniões envolvendo lideranças e comunidades, objetivando implantar a Casa Familiar Rural no Município. Nesse mesmo ano foram terminadas as adaptações de uma antiga escola através de recursos da FUNDEPAR, prefeitura e sociedade, então foi criada a Associação da Casa Familiar Rural de Enéas Marques – PR. Em 1995 iniciaram-se as aulas com a primeira turma de jovens filhos de agricultores. Atualmente, a CFR de Enéas Marques desenvolve suas atividades com apoio de entidades parceiras, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e da Prefeitura Municipal.

A CFR de Enéas Marques é uma das duas (a outra é a do município de Santa Izabel do Oeste) que ainda oferta apenas o Ensino Fundamental. Destaca-se pelo número significativo de alunos que concluem seus estudos (Ensino Fundamental) e dão continuidade na formação voltada às atividades agrícolas (especialmente em Colégio Agrícola).

Por sua vez, a CFR do município de Pérola do Oeste iniciou suas atividades em 10 de agosto de 1998 e está localizada na comunidade de Vista Alegre. Até o ano de 2010 ofertou o Ensino Fundamental, a partir de tal ano passou a ofertar apenas o Ensino Médio. Como as demais CFR's ela surgiu com o intuito de atender aos jovens do campo e incentivar a sua permanência na área rural. Atualmente, essa instituição também conta

com apoio de algumas entidades, em especial da Prefeitura Municipal.

Já, a CFR de Santo Antônio do Sudoeste foi fundada em 1987, porém a primeira turma iniciou as atividades apenas no ano de 1990. Localiza-se na Linha Andrade, no interior do município e também atende jovens oriundos dos municípios de Pranchita, Pinhal de São Bento, Bom Jesus do Sul e Barracão. Foi a primeira a ofertar o Curso de Qualificação em Agricultura e também o curso Técnico em Agropecuária e Ensino Médio.

Assim senso, faz-se necessário informar que entrevistamos 21 alunos egressos dessas CFRs; destes, 18% eram da CFR de Enéas Marques (concluíram apenas o Ensino Fundamental nesta CFR); 20% de Pérola do Oeste e 15% da CFR de Santo Antônio do Sudoeste (cursaram Ensino Médio e/ou o Técnico Agrícola Integrado). Ressaltamos que o recorte temporal que realizamos, estudando alunos do período 2011 a 2013, ocorreu devido ao fato de serem os anos com maior quantidade de estudantes formados nas CFR's pesquisadas.¹⁰¹

Dessa forma, para entendermos quem são os alunos egressos das CFR's partimos da análise da quantidade de estudantes formados nessas três Casas.

TABELA 07 Número de alunos que concluíram seus estudos nas CFR's de Enéas Marques, Pérola do Oeste e Santo Antônio do Sudoeste de 2009 a 2013

CFR	ANO				
	2009	2010	2011	2012	2013
Enéas Marques	17 (EF*)	12 (EF*)	9 (EF*)	15 (EF*)	15 (EF*)
Pérola do Oeste	17 (EF*)	8 (EF*)	***	17 (EM**)	13 (EM**)
Santo Antônio do Sudoeste	13 (EM**)	12 (EM**)	19 (EM**)	21 (EM**)	12 (EM**)
Total de concluintes	47	32	28	53	40

Notas: * Ensino Fundamental; ** Ensino Médio; *** Sem formandos/concluintes.

Fonte: SERE/WEB. Organização da autora.

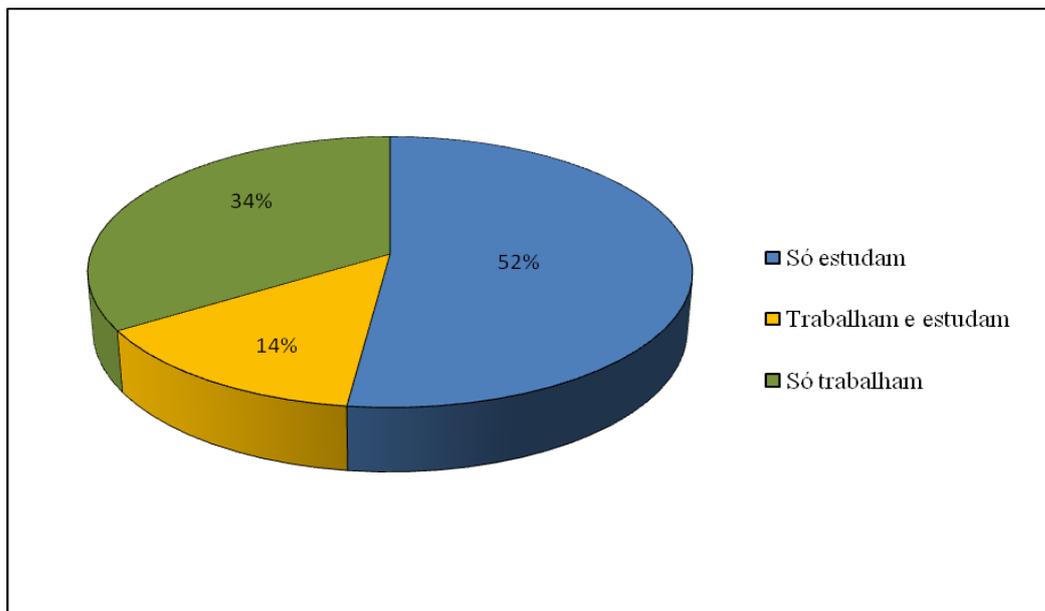
Dos jovens entrevistados e que já concluíram o Ensino Médio na CFR de Pérola do Oeste, 66,6% estão dando continuidade nos estudos, ingressando no Ensino Superior (Agronomia) ou no Ensino Médio Subsequente (Técnico em Agropecuária em Colégio Agrícola). Na CFR de Santo Antônio do Sudoeste, 37,5% dos formados estão dando continuidade nos estudos nessas áreas.

Dos jovens que entrevistados, 57% continuam residindo no campo, porém apenas um egresso pesquisado informou dedicar todo o seu tempo ao trabalho agrícola.

¹⁰¹ Todos os ex-alunos de CFR's que entrevistamos são do sexo masculino, até porque é menor o número de alunas, como mencionamos, e não tivemos oportunidades de entrevistá-las.

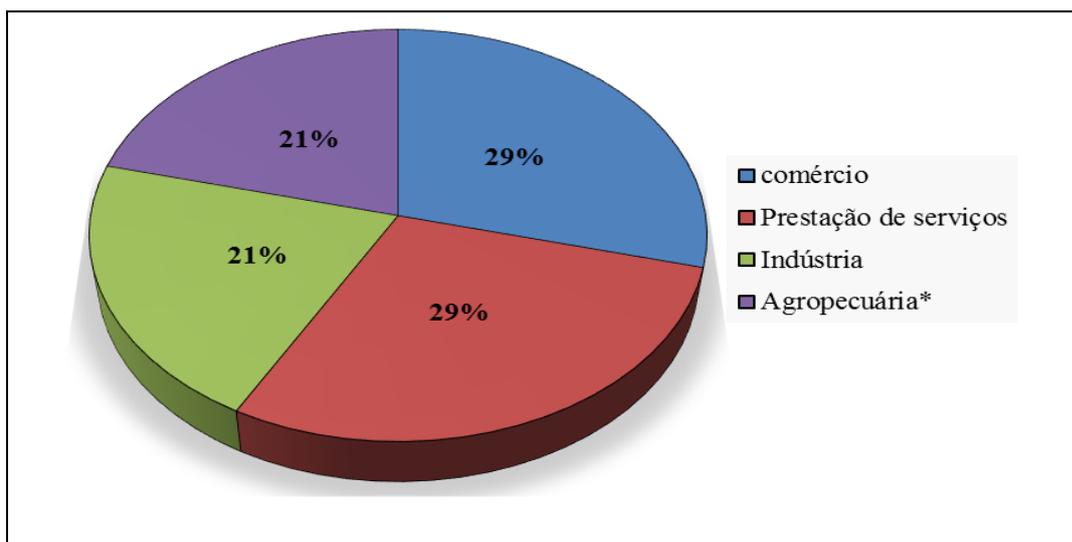
Outro entrevistado afirmou que ajuda seus familiares na agricultura, mas tem se dedicado mais aos estudos¹⁰². Nos gráficos 7 e 8, expomos os segmentos da economia que os alunos egressos das CFR's que entrevistamos informaram se ocupar:

GRÁFICO 07 Ocupação dos alunos egressos das CFR's de Enéas Marques, Pérola do Oeste e Santo Antônio do Sudoeste



Fonte: Trabalho de campo. Organização da autora.

GRÁFICO 08 Segmentos da economia em que se ocupam os alunos egressos das CFR's de Enéas Marques, Pérola do Oeste e Santo Antônio do Sudoeste por setor econômico



Nota: *Considera-se o jovem que exerce somente a atividade de agricultor e aquele que divide seu tempo entre as atividades agrícolas e a continuidade de seus estudos.

Fonte: Trabalho de campo. Organização da autora.

¹⁰² Faz curso de preparatório para vestibular.

Faz-se necessário enfatizar que apenas dois dos alunos pesquisados estão fazendo o Ensino Superior, ambos cursando Agronomia. Os demais que ainda estão estudando, cursam o Ensino Técnico Integrado¹⁰³ e/ou Ensino Médio Subsequente¹⁰⁴ no Centro Estadual Profissional do Sudoeste do Paraná (Colégio Agrícola de Francisco Beltrão). Dois fatores chamaram a atenção quando entrevistamos os alunos que atualmente estudam no Colégio Agrícola. O primeiro fato é que, apesar de o colégio ofertar Ensino Médio Subsequente, a procura pelos alunos egressos das CFR's não é muito expressiva¹⁰⁵; o segundo fator, é que há uma procura maior pelo Ensino Médio Integrado por alunos que são oriundos de CFR's que apenas ofertam o Ensino Fundamental, ou seja, alunos egressos das CFR's de Enéas Marques e Santa Izabel do Oeste.

Apesar de alguns desses jovens entrevistados não estarem estudando, os mesmos demonstram interesse em dar continuidade aos estudos. Desconsiderando os dois alunos que já cursam o Ensino Superior, do total de entrevistados, 58% almejam ingressar na Universidade, nos cursos de Agronomia¹⁰⁶ ou Medicina Veterinária; 16% pretendem apenas terminar o Ensino Técnico¹⁰⁷ e atuar na área; enquanto 26% relatam que não querem dar continuidade a sua formação, independentemente da área, ou seja, não desejam continuar os estudos.

Os gráficos 07 e 08 comprovam que 48% dos jovens trabalham, (34% trabalham + 14% trabalham e estudam), porém apenas 10% exercem suas atividades no setor agropecuário. Aliás, essa constatação remete à pesquisa de Fanck (2007), pois já observou que alunos egressos de outras CFR's (e de outras regiões do Estado) também têm se ocupado em atividades econômicas não agrícolas.

Esse fato refere-se a um aluno egresso de CFR que entrevistamos (TATÁ) e relatou que foi para a cidade, pois seu pai não dera apoio para ficar na propriedade e tentar fazer algo “diferente”. Segundo ele, o pai é das “antigas”, ou seja, não aceita ideias novas, mesmo que esse processo esteja sendo feito de forma equivocada e/ou não esteja mais dando lucratividade para a propriedade. Mas, esse não foi o único a fazer

¹⁰³ São sete alunos matriculados no Ensino Médio Integrado, todos oriundos da CFR de Enéas Marques.

¹⁰⁴ São quatro alunos matriculados no Ensino Médio Subsequente, todos oriundo da CFR de Pérola do Oeste.

¹⁰⁵ Realizamos um levantamento sobre a quantidade de alunos egressos de CFR's que estão estudando no Colégio Agrícola, obtendo a informação de 17 alunos. Essa informação, obtivemos junto à Coordenação Pedagógica do colégio, referente às matrículas iniciais de 2014, que são geradas no início do mês de março de cada ano letivo.

¹⁰⁶ Todos os alunos que demonstraram interesse em ingressar no Ensino Superior mencionaram o curso de Agronomia, sendo que alguns deles relataram que caso não consigam fazer Agronomia gostaria de fazer Medicina Veterinária.

¹⁰⁷ São alunos do Colégio Agrícola.

esse tipo de relato, outros também alegaram dificuldades em serem ouvidos nas tomadas de decisões da família, sobretudo quanto à gestão das propriedades. Seguem algumas das falas dos alunos egressos de CFR que pesquisamos.

Participo mais ou menos. Às vezes o pai até concorda mais discorda também. É complicado (VINI, 21/08/2014).

Algumas coisas sim, mas a grande maioria não, pelo menos não do jeito que eu queria (TONHO, 01/09/2014).

Não, não. O pai não está muito a fim de mudar, não; não quer muito ouvir a gente. É bem difícil (DODO, 23/08/2014).

Há de se ressaltar que 33% dos alunos entrevistados afirmaram não perceber mudanças no que se refere à gestão da propriedade, sendo que as decisões ainda são centradas na figura paterna e 17% ainda sente dificuldades na participação familiar. Mesmo assim, como “lado positivo”, apontamos que 50% dos alunos entrevistados afirmaram que depois de formados na CFR passaram a ser mais participativos nas decisões da família e na gestão da propriedade.

A predominância patriarcal na tomada das decisões ainda é muito presente nas famílias que vivem no campo. Nesse sentido, Ferrari *et al* (2004) coloca que a dinâmica interna das unidades familiares de produção está fortemente enraizada na tradição patriarcal, como também a perspectiva de continuidade na atividade agrícola e de sucessão está fundamenta na figura masculina. “Se for necessário excluir alguém, [e geralmente é] as mulheres são as primeiras a serem escolhidas (PAULILO, apud FERRARI *et al*, 2004, p.246)¹⁰⁸.

Os principais motivos pesquisados e que têm contribuído para a saída dos jovens, do campo são: a necessidade de saírem para a cidade em busca de formação; o desestímulo em permanecer na propriedade devido a não participação na gestão da propriedade e também a falta, muitas vezes, de oportunidade de trabalho (renda). Nesse sentido, mesmo aqueles que ainda permanecem no campo (52% dos entrevistados) já assinalam interesse em não permanecer mais. Podemos observar isso pelos relatos dos próprios alunos egressos de CFR.

“Talvez futuramente eu pense em ficar no campo definitivamente, mas hoje penso que não quero ficar mais lá” (VAVÁ, 26/03/ 2014).

“Depois que eu me formar não pretendo ficar no campo, quero fazer Agronomia e ir para a cidade e trabalhar no campo” (BONO, 26/03/2014).

¹⁰⁸ Situação já discutida no capítulo 1.

“Eu vou continuar trabalhando, mas vou sair fora trabalhar em outro lugar, só depois vou voltar para ajudar o pai. Ajudar na renda, também, porque eu vejo que do jeito que a gente está trabalhando não é certo, mas vou sair buscar mais conhecimento e experiência” (JÔ, 02/04/2014).

Mas, também verificamos relatos de jovens que identificam potencialidades para seguirem no campo.

Eu acho que é uma área boa, muito boa, tem bastantes recursos, bastante ajuda e isso facilita. O pessoal diz que não dá dinheiro, não dá lucro, mas eu vejo que é a melhor área, porque você, dificilmente, você encontra um lugar que não tenha sido aberto para agricultura ainda, não vai mais ter o que abrir então quem ficar no campo vai precisar só trabalhar, mesmo, produzir (DODO, 23/08/2014).

Pretendo ficar no campo pelas vantagens que tem. Agora, eu estudando, fiz a Casa Familiar e agora o Colégio Agrícola, vou aplicar os conhecimentos que vou adquirir aqui e aplicar na propriedade. Eu acho que vai ter um retorno bom (LULU, 02/04/2014).

Pretendo ir para o campo¹⁰⁹, até já fui ver umas terras com o pai, para financiar minha terra lá pelo Banco da Terra. Eu e o pai vamos arrendar umas terras ainda esse ano (DADA, 23/08/2014).

O dilema entre “ficar” ou “sair” do campo é algo bem expressivo na fala dos alunos, como já mencionamos no decorrer desse estudo. Muitos deles demonstram interesse em permanecer no campo ou até mesmo de adquirirem terra para produzir, porém quando realizam a análise pelo viés de rendimentos e trabalho, surgem-lhes indagações. Parece-me que eles se questionam quando analisam os "custos benefícios".

As maiores dificuldades apontadas pelos alunos egressos das CFR para permanecerem no campo, são:

Eu acho que a maior dificuldade das famílias em permanecer no campo são aquelas que dependem de empresas grandes. Que geralmente as famílias que dependem dessas empresas grandes, precisam entender o projeto dessas empresas, o pessoal precisa acompanhar o projeto dessas empresas, ter um padrão antes de começar qualquer atividade, para não errar em uma aplicação alta, se endividar, que ocasiona perdas (VAVÁ, 26/03/2014).

Eu acho que o pequeno produtor não tem, como os grandes produtores, tratores e maquinários para produzir. Tipo para tu fazer silagem você tem que pagar um monte para outros fazerem, você gasta muito. Aí fica muito ruim. A falta de recursos impossibilita o produtor de permanecer no campo. Apesar disso, não penso em tirar meu pai do campo, quero respeitar a vontade dele, mesmo que eu tenha condições

¹⁰⁹ Esse entrevistado sempre morou na cidade.

melhores de vida no futuro (CACÁ, 26/03/2014).

Porque o jovem do campo hoje, se sente mal quando as pessoas dizem ah ele é colono, eu acho que é um preconceito. Outra coisa também é a pouca terra mesmo, não quer trabalhar manual, acham que é só mecanizado, mesmo (DADÁ, 28/08/2014).

Eu acho que o difícil é começar, mesmo no campo, porque geralmente são pequenas propriedades, então você continuar no campo é difícil, praticamente você precisa ser sustentado pelos pais (TONHO, 01/09/2014).

Por falta de incentivo do governo, falta de recursos, propriedades pequenas, muitas não estão dando lucros, aí os pais mesmo mandam os filhos saírem para a cidade (JUCA, 03/09/2014).

As cinco falas transcritas acima identificam os principais “problemas” enfrentados pelos jovens e suas famílias (na visão dos entrevistados) no campo, na atualidade. De certa forma, já apontamos nessa pesquisa os principais problemas que a juventude, em geral, tem enfrentado quando procura permanecer no campo e ocupada na agricultura. Primeiro: as famílias e suas propriedades tornam-se “reféns” das grandes empresas, através do sistema de integração; segundo: há falta de condições aos pequenos produtores para adquirirem maquinários para o aumento da produção, assim se sentem “prejudicados” na concorrência do mercado, se comparados aos agricultores com maiores condições financeiras. Como terceiro ponto, o preconceito que ainda perpetua na sociedade atual no que se refere ao jovem do campo; quarto: as famílias que possuem pequenas propriedades, em extensão de terra e possuem pouca capacidade produtiva, não oferecem muitas condições para os jovens permanecerem no campo, já que não há ocupação (trabalho) para todos. E, como último ponto, percebemos a falta de incentivo do governo para com o pequeno produtor¹¹⁰ no que se refere à permanência deste no campo, ou seja, não há políticas públicas voltadas para essa parcela da população.

Tais situações refletem nas condições para a permanência do jovem no campo, algo que identificamos na fala de outro aluno egresso da CFR, quando informou que, por serem quatro irmãos, a sua família não tinha condições de assegurar todos na propriedade; então alguém precisaria sair em busca de outras atividades. Assim, apenas um deles permaneceu na propriedade, os demais foram para a cidade.

A situação descrita pelos jovens estudantes remete para a questão da

¹¹⁰ Consideramos, aqui a extensão territorial da propriedade, já que há em nossa região muitos produtores com “pequenas propriedades”, mas que possuem uma capacidade produtiva muito expressiva.

continuidade da vida no campo. Porém, é necessário evidenciarmos, de acordo com Carvalho (2007), que a questão da sucessão da propriedade rural está fundamentada em três questões: a transferência do patrimônio, a continuidade da atividade profissional e a saída da geração paterna do comando.

No que tange à questão da transferência da unidade produtiva, a autora considera que é um processo lento e gradual e varia de acordo com a organização de cada família. A transferência da unidade produtiva bem como a sucessão profissional, estes são momentos essenciais no processo de reconstituição de uma nova geração de produtores, envolvendo a renovação da unidade familiar e sua continuação como forma viável de desenvolvimento do meio rural brasileiro.

Mas, a continuidade da unidade agrícola e da profissão de agricultor está cada vez mais difícil o que, aliás, comprava-se pelo relato dos próprios estudantes que entrevistamos. Para Carvalho (2007), alguns fatores influenciam para a não sucessão da propriedade rural, tais como as relações familiares – onde não há incentivo por parte dos pais agricultores para a permanência do seu(a) filho(a) na propriedade rural. Isso contribui para que os jovens não criem vínculos com o campo e com a agricultura, faltando-lhes vivência e experiências nas atividades desse setor da produção. Outro fator mencionado pela autora é a questão do desenvolvimento regional, ou seja, onde está localizada a propriedade rural. Para a autora, quanto maior o nível de desenvolvimento de uma determinada região, maior será a procura dos jovens por exercerem outras atividades não agrícolas.

Mesmo com as dificuldades enfrentadas por quem vive no campo, ainda há pessoas que estão dispostas a continuar produzindo em tal setor da economia. Considerando as famílias dos jovens que entrevistamos, 67% delas possuem propriedade rural, sendo que o tamanho médio das propriedades é de 33 hectares. Para a região sudoeste do Paraná, essa média de tamanho das propriedades é significativa, já que o tamanho dos módulos fiscais¹¹¹ para essa região varia de 18 a 20 hectares. Ou seja, a média do tamanho das propriedades dessas famílias está bem acima do que os módulos fiscais orientam.

Outro fator observado nas entrevistas é que em 21,4% das famílias, o pai ou a mãe do aluno egresso de CFR trabalha fora da propriedade: como operários, em fábricas ou como empregadas domésticas. Essa “saída” para trabalhar na cidade, reafirma o que

¹¹¹ Os Módulos Fiscais foram definidos a partir da Instrução Especial/INCRA/ N° 20, de 28 de maio de 1980, eles foram pensados e definidos, considerando a capacidade da agricultura de cada município brasileiro. Ou seja, simplificada e falando, é um cálculo que leva em consideração a quantidade de terra (em extensão) necessárias para a “sobrevivência”, em uma determinada propriedade.

colocamos anteriormente, a de que é necessário se obter uma renda complementar e as atividades não agrícolas aparecem como alternativa.

3.3.1 Em busca da contribuição do ensino das CFR's para a permanência dos alunos egressos dessas instituições no campo

Conforme já destacados, um dos principais objetivos da Pedagogia da Alternância nas CFR's é ofertar educação que busque a união entre teoria e prática¹¹². O trabalho de campo possibilitou a identificação de significativos elementos. Primeiramente, devemos destacar que a questão do ensino teórico e prático foi justamente o ponto mais criticado pelos alunos entrevistados. Isso porque, segundo eles, tal ação não ocorria de forma sincronizada, ou seja, a aula teórica acontecia e, dias depois, ocorria a aula prática¹¹³, isso quando ocorria.

Eu acho que as aulas práticas deveriam ser logo depois das teóricas. Eles não conseguiam marcar as práticas no mesmo período em que estavam sendo trabalhadas as teóricas, porque que não conseguiam e também não iam atrás por causa do diretor, uma das coisas ruins, as vezes a gente estudava algum assunto e ia ver na prática depois de um mês ou mais. Nunca tinha a teórica seguida da prática (DODO, 23/08/2014).

A fala desse aluno egresso revela que eles esperam ter uma educação caracterizada pelo imediatismo, ou seja, a teoria, para ter legitimidade, necessariamente teria de ter aplicabilidade de forma imediata. Esse é o pensamento do aluno citado. Ainda sobre as aulas teóricas e práticas, vários dos jovens entrevistados destacaram que recebiam com pouca frequência a visita dos técnicos da CFR em sua propriedade, e nenhum recebeu visita dos representantes da ARCAFAR/SUL. Essas visitas, segundo eles, além de serem esporádicas, eram rápidas e, muitas vezes, os estudantes não as acompanhavam porque ficavam na CFR tendo aulas teóricas. Quando tiveram a oportunidade de acompanhar, relatam que os técnicos e professores “chegavam na propriedade, pediam "como estava indo as coisas", conversavam um pouco com a família e logo saíam”. Ou seja, não ocorria acompanhamento efetivo das tarefas práticas que deveriam ser executadas pelos alunos na propriedade.

Isso evidencia uma das fragilidades da aplicação da Pedagogia da Alternância, a

¹¹² Concepção que não está baseada na perspectiva do trabalho como princípio educativo, algo que já mencionado no capítulo anterior.

¹¹³ Um dos jovens chamou nossa atenção ao dizer que as práticas aconteciam somente uma ou duas vezes ao mês.

falta de um melhor acompanhamento técnico (e dos professores) aos estudantes nas tarefas da propriedade, o que atrapalha a aplicação dos ensinamentos sobre os diversos temas geradores trabalhados na CFR.

Por outro lado, um dos nossos entrevistados¹¹⁴ relatou que determinado período chegou a receber muitas visitas dos técnicos da CFR, pois nessa CFR havia uma professora/técnica que era "muito interessada pelas coisas".

A gente se dava bem e nós nos comunicávamos bem porque ela estava empenhada em ensinar e eu em aprender, um dava em troca o melhor que tinha para o outro, daí dessa maneira, assim, passava uma semana duas, no máximo, ela estava lá em casa. Já com a outra professora, em dois anos que ficou lá, ela foi umas duas vezes lá em casa (TATÁ, 23/08/2014).

A partir desse relato e de outros que ouvimos, percebemos que apesar de haver determinado discurso por parte dos representantes da ARCAFAR/SUL, de que essa modalidade de ensino "une a teoria com a prática", ocorriam, sim, falhas na efetivação desse ensino.

Alguns alunos também relataram que havia falta de estrutura nas CFR's para a realização das aulas. Eles afirmaram que ocorria muita rotatividade de técnicos e de professores (o que comprometia o entrosamento entre estudantes e professores e técnicos), além de falta de comprometimento por parte de alguns dos gestores das CFR's. O relato de um dos alunos entrevistados resume essa situação.

O sistema que o coordenador implantou na casa que é o problema, tipo: a aula prática tem que ser marcada um mês antes, ele não vai atrás das coisas, fica uma hora por dia na escola (...) Teve alunos que os professores reprovaram, eles, e o diretor fez eles aprovarem. Mandou não reprovar, foram para a justiça (...) No dia da escolha do presidente da associação da escola, porque tem o presidente e o diretor, ele pegava o carro da escola para ele fazer campanha para ele, ele nem sequer avisou que teria eleição, quem nos avisou foi uma professora; ele lançou só o nome dele. Daí, nos organizamos e lançamos dois nomes de pais para serem candidatos, ele pegava o carro da escola e ia de casa em casa dos alunos pedir voto, na hora de recolher os votos foi ele para contar os votos; foi ele e a mulher dele e não deixou ninguém participar. Ele mandava lá, ele era o dono. Um dia fomos fazer uma visita em Pato Branco, uma CFR muito menor que a nossa, com menos recursos que nós, mas muito organizada, o diretor de lá foi até professor aqui, muito gente boa, eles tinham até *notebook*, daí eu pedi: mas como vocês têm esses *notebooks*? Aí ele me falou que todas as CFR's tinham recebido. Mas como para nós não veio? Daí começamos bater de frente com o diretor e questionar onde estavam os *notebooks*. Depois de três meses ele trouxe o *noti* para nós,

¹¹⁴ Entrevistado Tatá.

daí fomos abrir o *noti*, tinham um monte de fotos da filha, do filho, de gaiola...fotos pessoais dele, mesmo. Daí nós descobrimos que tinham as verbas que vinham da prefeitura, do estado, da EMATER, daí nós perguntamos onde está indo esse dinheiro? Já que tínhamos que levar tudo para comer, pois nunca tinha nada. Nós queríamos fazer alguma aula prática ou visita não tinha transporte, queríamos fazer formatura não tinha dinheiro, fizemos, mas pagamos com o nosso dinheiro. Fizemos viagem, também pagamos (DADA, 23/08/2014).

O relato, ou diríamos o desabafo desse aluno egresso, faz-nos refletir sobre algumas coisas. Mas, dois pontos chamaram mais nossa atenção: o fato de mencionar a dificuldade da realização das aulas práticas e a não participação de alunos, professores, pais e comunidade como um todo na tomada de decisões referentes ao encaminhamento das atividades que envolvem a CFR. É importante destacar, também, que além desse jovem estudante, outros alunos egressos de CFR nos relataram situações semelhantes a essa.

Por outro lado, alguns estudantes informaram que as turmas que vivenciaram esse período, na referida CFR, com o apoio de alguns professores passaram a se organizar e reivindicar por melhorias no funcionamento geral da Casa. Inclusive, certa vez, eles se mobilizaram e foram participar de um evento que estava sendo promovido pela ARCAFAR/SUL. Lá, relataram, publicamente, a situação vivenciada por eles. Ou seja, os estudantes tiveram oportunidade de agir, de se mobilizarem coletivamente, o que é bom tanto para o desenvolvimento pessoal quanto social. Porém, de acordo com eles, não foram atendidos pela ARCAFAR/SUL.¹¹⁵

Retomando nossas análises sobre a formação dos jovens na CFR, podemos afirmar que são vários os fatores que contribuem para dificultar o êxito da aproximação entre teoria e prática. O fator que consideramos principal é a não contribuição significativa do ensino das CFR's para ocorrência de mudanças positivas nas propriedades das famílias dos alunos egressos (contribuindo pouco para melhorias na produção e geração de renda, principalmente). Considerando os estudantes que possuem contato direto com o campo, através de sua propriedade ou de outro familiar¹¹⁶, eles destacam que a experiência adquirida na CFR não contribuiu de forma direta no aumento da produtividade da propriedade¹¹⁷. Relataram, ainda, que o que lhes foi

¹¹⁵ Segundo o relato dos estudantes egressos, o coordenador permaneceu trabalhando na CFR, mesmo com as denúncias que fizeram junto à ARCAFAR/SUL.

¹¹⁶ Identificamos que alguns dos jovens entrevistados, mesmo que não tenham uma propriedade rural possuem contato com o campo a partir de outros laços de parentescos como: avós e tios. Sendo que alguns relataram que procuravam pôr em prática o que aprendiam na CFR nas propriedades dos seus familiares.

¹¹⁷ Elemento que se apresentou de forma diferente na pesquisa de Estevam (2010), onde a partir da CFR

ensinado nas CFR's destinava-se, essencialmente, para: horticultura caseira; produção de húmus, manejo dos animais, enfim, tarefas mais simples e de menor dinamismo econômico. Enfim, os alunos relataram que faltou formação direcionada para inserção das propriedades numa produção mais dinâmica e voltada ao mercado, o que poderia gerar mais receitas (no entendimento dos estudantes).

Na obra *Textos Sobre a Educação e Ensino*, Marx e Engels (2011) afirmam que o desenvolvimento do capitalismo, da ciência e da técnica passou a exigir dos trabalhadores maior qualificação, ou seja, cobra-se dos trabalhadores a capacidade de se adaptarem às demandas do capitalismo, tendo que enfrentar, inclusive, concorrência na própria força de trabalho.

Ao analisarmos o caso de alunos egressos das CFR's verificamos que, tanto eles como seus familiares necessitam capacitarem-se e capacitarem a própria propriedade, de modo que se adaptem conforme exigências do mercado, haja vista que comanda a produção agrícola.

Apesar de certa tecnologia no campo, a operação prática dessas tecnologias, como por exemplo, uma colheitadeira moderna, não exige muito conhecimento do agricultor. Ou seja, o agricultor que sabe ler e escrever consegue dar conta de operar tais maquinários para aumentar sua produção. Porém, se esse mesmo agricultor quiser conhecer a dinâmica do mercado, as políticas do Estado para a agricultura, entre outros, exigirá dele conhecimento mais ampliado.

A maior discrepância nessa questão da tecnologia aplicada na agricultura está no fato de que os detentores de maior poder aquisitivo conseguem ter acesso aos mais variados maquinários e equipamentos e não se exige, de certa forma, tanta capacitação, como mencionamos anteriormente. Mas, aqueles agricultores que não possuem recursos para a aquisição de tais tecnologias, os considerados pequenos proprietários rurais, estes necessitam de uma qualificação ainda maior para que tenham condições de aprender diferentes formas de produção, por exemplo. Aliás, de acordo com o relato da maioria dos estudantes entrevistados, a formação que tiveram na CFR não lhes fora útil no que se refere ao acesso às novas tecnologias que vêm surgindo para a agricultura haja vista que não tiveram acesso a um conhecimento tão direcionado para as técnicas agrícolas como almejavam.

Há de se destacar, também, que a maioria desses estudantes desenvolveu o Projeto Profissional de Vida dos Jovens (PPVJ), o qual é obrigatório ao término dos

observou que os jovens e suas famílias tiveram aumento na renda.

estudos na CFR. Porém, a sua maioria dos formandos não colocou tal projeto em prática por vários motivos: 1) por não residir no campo; 2) por não receber apoio da família; 3) por reavaliar que esse projeto não era viável para a propriedade e 4) por não terem condições financeiras de executar o projeto, entre outros. Nesse sentido, verificamos que o PPJV não cumpriu com seu papel formativo de torná-los *empreendedores rurais*¹¹⁸, conforme coloca Estevam (2010).

Ainda sobre o processo formativo desses estudantes, identificamos que muitos deles se preocupam com uma possível defasagem na formação. Inclusive, obtivemos relatos afirmando que uma das maiores dificuldades que encontraram, depois de formados em CFR, é o ingresso ao Ensino Superior devido ao fato de terem recebido nível de ensino inferior ao dos demais formados no Ensino Médio (regular e técnico integrado). Ou seja, segundo relato de aluno egressos, nas CFR's não há muita preocupação com os conteúdos, o que prejudicaria a aprendizagem dos estudantes, comprometendo a continuidade dos estudos em outras instituições. “É meio fraco na parte do Ensino Médio, para vestibular, Enem¹¹⁹, mas para quem quer ficar no campo é muito bom” (DODO, 23/08/2014)” relata um entrevistado.

Ora, tal fala nos faz lembrar a ideia conservadora e equivocada de que o estudante do campo poderia ter um nível de formação inferior, conforme apontam alguns autores.

O exercício da atividade agrícola no passado não estava associado à necessidade de estudar. Claro que isto estava ligado à perspectiva profissional dos jovens, que na sua esmagadora maioria era a de permanecer no meio rural. Assim, o conhecimento adquirido formalmente na escola até a 4ª série do ensino fundamental, somado ao herdado da família no desempenho cotidiano das atividades da propriedade, formava o padrão de conhecimento considerado suficiente para o exercício da atividade agrícola (FERRARI, *et al*, 2004, p.252).

Porém, os alunos egressos de CFR que deram continuidade aos estudos (mais especificamente os dois alunos que estão cursando Agronomia) relataram que sentiram menos dificuldades nas disciplinas que envolvem a parte técnica, isso porque já possuíam certa base dos conteúdos (trabalhados nos temas geradores), facilitando seus estudos na faculdade. “Acho que foi bom, pois me deu bastante ajuda, agora mesmo na faculdade começou bastante matérias técnicas, daí eu já tenho uma base, então ta ajudando bastante. E a agronomia foi o que eu sempre quis fazer (VAVÁ, 01/09/2014)”.

¹¹⁸ Grifos nossos.

¹¹⁹ Exame Nacional do Ensino Médio.

Outros dois entrevistados destacaram que a proposta da Pedagogia da Alternância, de certa forma, “prejudicou-os” pelo fato de que na semana em que ficavam na propriedade não estudavam: “poderia ter o dobro de conteúdo, perde-se muito. No colégio agrícola há bem mais aulas e conteúdos que na CFR” (VAVÁ, 01/09/2014).

Aliás, um dos entrevistados afirmou que sentia que os estudantes das CFR's não seriam bem vistos pela sociedade em geral. Relatou-nos que um episódio sobre quando concorreu a uma vaga de emprego com um estudante de Colégio Agrícola. O empregador preferiu o outro candidato porque acreditava que a formação de um aluno de CFR seria inferior a de um estudante de colégio estadual, com ensino técnico regular.

Portanto, podemos entender a partir dos resultados da pesquisa a Pedagogia da Alternância, norteadora do nas CFR's, apresenta-se como proposta fragilizada já que não consegue, de forma evidente, cumprir com seus propósitos. Mostra, ainda, que a concepção da Pedagogia de Alternância é idealista ao acreditar que a escola pode ser um meio de salvar o campo. O fato de permanecer ou não no campo e de trabalhar nas atividades agrícolas estão direcionados mais para as condições sociais e concretas que envolvem esse meio e não apenas a uma proposta pedagógica. Porém, isso não quer dizer que uma proposta pedagógica, se atrelada à luta dos trabalhadores seja no campo ou na cidade, não possa contribuir nos processos de mudança social ou, apenas, na melhoria das condições de vida dos trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o estudo realizado sobre a Pedagogia da Alternância, as Casas Familiares Rurais e seus alunos egressos propiciou o avanço no que se refere à compreensão sobre tal proposta de ensino e sobre a própria continuidade dos jovens no campo. Da mesma forma, foi importante o contato que tivemos tanto com os representantes da ARCAFAR/Sul como também com os jovens estudantes – alguns com maior timidez, outros com desejo de relatar os pontos positivos dessa experiência e aqueles, também, que queriam mesmo desabafar, expor sua crítica sobre a formação que receberam na CFR etc., foram de suma importância para a realização dessa pesquisa.

Ressaltamos que os resultados estão pautados no recorte que realizamos para essa pesquisa, ou seja, os alunos egressos da CFR dos municípios de Enéas Marques, Pérola do Oeste e Santo Antônio do Sudoeste. Sendo assim, talvez em outras CFR's, esses resultados não se assemelhem, por isso a necessidade de evidenciarmos tal recorte.

Salientamos que o processo de modernização da agricultura é reflexo do desenvolvimento do sistema capitalista de produção e reflete a dinâmica da população do campo. Verificamos que no sudoeste paranaense há a predominância de pequenas propriedades rurais e agricultores com poucos recursos financeiros, mas que estão inseridos à lógica do capital.

As mudanças, responsáveis pela dinâmica produtiva da agricultura, impulsionam o processo de migração do campo para a cidade, lugar que passa a absorver a mão de obra excedente do campo, haja vista que possui diversidade de formas de ocupação (indústria, comércio e serviços). E, mais, os jovens são a parcela da população do campo que mais estão envolvidos no processo migratório.

As CFR's embasadas na Pedagogia da Alternância surgem com o objetivo de capacitar os jovens para que permaneçam no campo, qualificando-os para que possam melhorar a produtividade de suas propriedades, tornando-os competitivos no mercado, o que lhes proporcionaria maior rentabilidade.

A instalação e a expansão das CFR's no Paraná coincidem com a intensificação das políticas neoliberais que ganharam força, também, no campo educacional, mais intensamente a partir de meados da década de 1990. O estado do Paraná também passou a financiar a abertura dessas Casas, estabelecendo convênios com a ARCAFAR/SUL (associação que faz a gestão das CFR's). Notamos que ao realizar essa "parceria" o Estado se eximiu de grande parte de seus compromissos com a educação para os jovens do campo, repassando (não seria exagero se falássemos, terceirizando) a uma associação

sem fins lucrativos a tarefa de fazer a gestão do ensino que formaria essa parcela importante da população paranaense.

Salientamos que a Pedagogia da Alternância, norteadora do ensino das CFR's, insere-se nas perspectivas pedagógicas não críticas ou pseudocríticas que, segundo Sousa Junior (2010), partem do princípio de que a escola teria a capacidade de ser autônoma, funcionando de forma antagônica à dinâmica social da qual faz parte. Nessa ótica, a instituição/escola teria condição de concentrar em si o poder de “sufocar” ou “ocultar” os problemas e contradições da sociedade capitalista. No caso das CFR's, caberia a elas qualificarem os jovens de modo que pudessem aumentar seus rendimentos e, dessa forma, se mantivessem no campo, “salvando o mundo rural”.

Assim sendo, a análise sobre os pressupostos da Pedagogia Alternância aproxima-a do escolanovismo e das tendências neoliberais, atualmente ainda marcantes na educação brasileira e paranaense. Ou seja, o aluno (ou melhor, o "educando", o "jovem", etc.) é concebido como sendo o centro do processo educativo, dessa forma, desvaloriza-se o conteúdo ou o saber sistemático e historicamente produzido como nos alerta Saviani (2011).

A Pedagogia da Alternância fundamenta-se em unir educação e trabalho, teoria e prática, porém, numa lógica imediatista, objetiva capacitar o jovem para o trabalho agrícola, possibilitando o aumento da renda, de modo que este permaneça no campo. Entretanto, não se trata de uma proposta educacional que conceba o trabalho como princípio educativo, que objetive a formação humana integral, a crítica radical à sociedade capitalista, bem como sua transformação (como sugerido por GRAMSCI, 2004). Assim sendo, a Pedagogia da Alternância não é emancipadora.

O relato de estudantes pesquisados revelou que um dos principais problemas enfrentados para a efetivação de tal proposta da Pedagogia da Alternância está, justamente, relacionado à relação teoria e prática. Apesar de essa proposta educacional ter como princípios fazer elo entre teoria e prática, no contexto de ensino das CFR's pesquisadas, pouco se observou sobre isso. E tal situação está diretamente ligada a outro limitante da proposta no que se refere à falta de estrutura física e humana das Casas. Segundo os alunos que entrevistados, as salas de aula não são boas (pequenas, pouco ventiladas, etc.), não há laboratórios, as visitas de estudo acontecem esporadicamente, há muita rotatividade de profissionais (técnicos e professores), entre outros problemas que atrapalham o funcionamento das mesmas.

Percebeu-se, ainda, mas não menos importante, que em algumas CFR's há gestão centralizada na figura de um sujeito apenas – o coordenador – algo que contradiz

um dos princípios da própria Pedagogia da Alternância, considerando-se que a gestão da CFR tem de ser feita por toda comunidade envolvida (Professores, técnicos, coordenadores, pais, alunos e a população da comunidade).

Pelos relatos dos alunos pesquisados, preocupamo-nos com o descompasso entre "teoria e prática". Isto é, a Pedagogia da Alternância tem um discurso, pretensioso, porém pouco efetivo nas CFR's. Como resultado, tem-se aproveitamento abaixo do que se espera, visto que muitos dos próprios estudantes egressos afirmaram que receberam, nessas instituições, formações inferiores à oferecida em colégios agrícolas estaduais ou em colégios regulares da rede pública de ensino do Paraná.

Também não podemos deixar de considerar a impressão de parte dos alunos pesquisados sobre certo descompasso entre os conteúdos ou temas geradores trabalhados nas CFR's às reais necessidades ou desafios enfrentados por eles em suas propriedades.

Ainda é importante destacar outros elementos identificados na pesquisa: o da Pedagogia da Alternância como continuidade no processo formativo dos jovens egressos, maior participação no processo de gestão da propriedade e a capacidade de organização coletiva.

Apesar de tais dificuldades, o ensino das Casas Familiares Rurais teve sua contribuição: capacitou os jovens do campo de modo que, alguns dos entrevistados afirmaram que já têm mais participação na gestão das propriedades de suas famílias. Outro ponto positivo identificado foi o de que a maioria dos alunos egressos das CFR's continuam seus estudos, ou pretendem continuar, inclusive em áreas como Agronomia, devido à afinidade com parte do aprendizado adquirido nas Casas.

Pelo o que percebemos, a parceria das Casas Familiares Rurais (e da ARCAFAR/SUL) com SEED logo se encerra, pelo menos em parte. Isso porque para o ano de 2015 a secretaria de educação do Paraná não autorizou a abertura de turmas novas para as CFR's de Enéas Marques e de Pérola do Oeste, que acabaram ficando apenas com duas turmas, o que nos levaria a entender que no próximo ano estarão apenas com uma turma, caso não se autorize mais a abertura de turmas iniciais (7º ano do Fundamental ou 1º ano do Médio). Apenas a CFR de Santo Antônio conseguiu abrir uma nova turma de 1º ano do Ensino Médio, conforme informações obtidas na secretaria da escola base.

A SEED também não disponibilizou mais professores da Base Nacional Comum para a carga horária de 40 horas/semanais, como ocorreu até 2014. A partir de 2015, a SEED disponibiliza apenas 20 horas/semanais de professores, o que poderá

comprometer ainda mais a estrutura docente das CFR's, que já era criticada por muitos dos estudantes, conforme expomos nessa pesquisa.

Também ficou evidenciado que nos atuais moldes, a proposta das CFR's não é mais interessante, assim sendo, o Estado do Paraná aponta pela não continuidade de tal projeto. Pressupõe-se que o “desinteresse” do estado esteja ligado ao fato de que o projeto das CFR's não se tornar política pública, diferentemente da Educação do Campo, por exemplo.

Esperamos ter contribuído para a análise da Pedagogia da Alternância e das Casas Familiares Rurais, na mesma proporção que enriquecemos nosso conhecimento enquanto pesquisador.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli S; MOLINA, Mônica C. (orgs.). **Por uma educação do campo**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR/SUL). Disponível em: <http://www.arcafarsul.org.br/page/home>. Acesso: 13/04/2013.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BORGES, Graziela Scopel Borges; MAYER, Polyane Passos; PALARO, Ricardo; SANTOS, Cilmara Cristina dos; BERNARTT, Maria de Lourdes. **Casas Familiares Rurais: Histórico de implantação no sudoeste do Paraná**. Revista: Synergismus Scyentifica da UTFPR, Pato Branco, 06/01/2011. Disponível em: revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/download/1263/822. Acesso em: 25/06/2013.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. **Estatuto da juventude**: Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso: 12/03/2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. 8ª Ed, 2013. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_8.ed.pdf?sequence=1. Acesso em: 20/04/2014.

CAMARANO, Ana Amélia; ABRAMOVAY, Ricardo. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos 50 anos**. Rio Janeiro: IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), Janeiro de 1999.

CARNEIRO, Maria José. **O ideal rurbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais**. Rio de Janeiro, Ed. Campus/Pronex, 1998.

CARVALHO, Vera Regina Ferreira. **Sucessão da atividade na pequena propriedade rural na perspectiva da família e de gênero**. XLV Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural. Universidade Estadual de Londrina - PR, 22 a 25 de julho de 2007.

CASTRO, Elisa Guaraná de. **Entre ficar e sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural, contribuições para o debate**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2005. (Tese de Doutorado).

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude do campo. In: CALDART, Roseli Salette (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CASTRO, Elisa Guaraná de. **Juventude rural**: “apenas uma palavra” ou “mais que uma palavra”. XXIX Encontro Anual da ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais) de 25 a 29 de outubro de 2005. Disponível: www.emdialogo.uff.br/.../juventude-rural- apenas-uma-palavra-ou-mais-que-uma-palavra. Acesso em: 22/03/2013.

DAIGNEY, Jean-Claude. **A função do monitor**. In: Anais: Família, Alternância e Desenvolvimento Promoção pessoal e coletiva: Chave para o Desenvolvimento Rural Sustentável. Foz do Iguaçu – PR: Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2005.

Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (DCE). Secretaria de Estado da Educação (SEED): Curitiba, 2006.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Outubro de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: 28/09/2014.

DUARTE, Valdir P. **Construindo escola na roça**: escolas comunitárias de agricultores no rebrotar da esperança. 2. ed. Francisco Beltrão – PR: Grafitec, 1997.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Avaliação dos resultados da formação por alternância**: um estudo do caso dos egressos da Casa Familiar Rural de Armazém – SC. Florianópolis: UFSC, 2010. 122f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93590>. Acesso em: 11/02/2013.

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

FANCK, Clenir. **Entre a Enxada e o Lápis**: a prática educativa da Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/Paraná. Porto Alegre – RS: 2007. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS). Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11076/000604634.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11/02/2013.

FERRARI, Dilvan Luiz; ABRAMOVAY, Ricardo; SILVESTRO, Milton Luiz; MELLO, Márcio Antonio de; TESTA, Vilson Marcos. **Dilemas e estratégias dos jovens rurais**: ficar ou partir? In: Revista Estudos Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro, vol.12, nº2, 2004: 237-271. Disponível: r1.ufrj.br/esa/art/200410-237-271.pdf. Acesso em: 22/03/2013.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; POCHMANN, Marcio. **Educação e juventude na sociedade pós-industrial**. In: Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Políticas educacionais do estado do Paraná nas décadas de 80 e 90: da prioridade à “Centralidade da Educação Básica”**. Campinas, SP: 2001 (Dissertação de mestrado).

FLORES, Edson Luiz. **Industrialização e desenvolvimento do Sudoeste do Paraná**. Francisco Beltrão, PR, 2009. Dissertação de Mestrado, UNIOESTE.

FORACCHI, Marialice. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo, Livraria Pioneira. 1972.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: Metodologia da pesquisa educacional. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de Educação Integral de trabalhadores**. S/D. Disponível em: edeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/.../1392215839_O%20TRABALHO. Acesso em: 30/09/2014.

GENTILI, Pablo A. A. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. **Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora**. In: Educação e crise do trabalho: Perspectiva de final de século. 5 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

GENTILI, Pablo. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em termos neoliberais**. In: Capitalismo, trabalho e educação. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

GIMONET, Jean-Claude. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação**. In: Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento. Brasília: DF: Dupligráfica, 1999.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GONÇALVES, Ademir Nunes. **Uma análise das políticas educacionais do Paraná nas décadas de 1980 e 1990**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2010 (Tese Doutorado).

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Decreto 3106 de 14 de março de 1994**. Disponível em: http://www.paranacidade.org.br/pdf/fdu/baselegal/decreto_n3106_14-03-94.pdf. Acesso em 30/11/2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere vol.2**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAZIANO DA SILVA, José. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. 2 ed.

Campinas, SP: UNICAMP.IE, 1998.

GRAZIANO DA SILVA, José. **O que é questão agrária**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

GRAZIANO DA SILVA, José. **Tecnologia e agricultura familiar**. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

GROPPO, Luis Antonio. **Juventude**: Ensaio sobre Sociologia e história das juventudes modernas. RJ: Difel, 2000. (Coleção Enfoques, Sociologia).

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas). **Censos demográficos de 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 14/03/2014.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índices da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em 17/02/2015.

INSTRUÇÃO ESPECIAL/INCRA/Nº 20, DE 28 DE MAIO DE 1980. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/institucional/legislacao--/atos-internos/instrucoes/file/129-instrucao-especial-n-20-28051980>. Acesso em: 10/08/2013.

INSTRUÇÃO Nº002/2010 DE 19 DE JANEIRO DE 2010. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/coletaneas/coletanea2010.pdf>. Acesso em: 07/06/2014.

KAUTSKY, Karl. **A questão agrária**. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

LÊNIN, Vladimir Ilich. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção os Economistas).

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política, Vol I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MÜLLER, Geraldo. **O rural e o industrial na transição agrária brasileira**. In: História e Ideal: Ensaio sobre Caio Prado Júnior. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

MUNARIN, Antonio. **O comprometimento do profissional no desenvolvimento do meio**. In: Anais: Família, Alternância e Desenvolvimento Promoção pessoal e coletiva: Chave para o Desenvolvimento Rural Sustentável. Foz do Iguaçu – PR: Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2005.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemônias em disputa.** Tese de Doutorado pela Universidade de Brasília. Brasília: DF, 2009.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PATTO, Maria Helena. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T.A. Queiroz, reimpressão, 1996.

PATTO, Maria Helena; ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

PUIG-CALVÓ, Pedro; GIMONET, Jean-Claude. **Aprendizagens e relações humanas na Formação por Alternância.** In: Pedagogia da Alternância e sustentabilidade. Orizona, GO: UNEFAB, 2013.

RAMOS, Simone Yuri; JÚNIOR, Geraldo Bueno Martha. **Evolução da política de crédito rural brasileira.** Planaltina, DF: EMBRAPA Cerrados, 2010.

ROCHA, Isabel Xavier de Oliveira. **A formação integral nos CEFFAs.** In: Revista Formação por Alternância. Brasília: União Nacional das Escolas Agrícolas do Brasil (UNEFAB), Dez. 2007.

SANTIAGO, Maura Maria Demétrio; SILVA, Valquiria da. **A política de crédito rural brasileira e o endividamento do setor agrícola: antecedentes e desdobramentos recentes.** In: Agricultura em São Paulo. São Paulo, 1999. P. 47-69. Disponível em: <http://www.iea.sp.gov.br/out/verTexto.php?codTexto=430>. Acesso em: 04/11/2014.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** In: Revista Brasileira de educação v.12 n.34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo.** 38 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED). Disponível em: www.educacao.pr.gov.br. Acesso em: 06/07/2013.

SHIROMA, Eneida Oto (et al). **Política educacional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE). Disponível em: www.sere.pr.gov.br. Acesso em: 08/08/2014.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação: Da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital.** Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010.

TEIXEIRA, Edival Sebastião. BERNARTT, Maria de Lourdes. TRINDADE, Glademir Alves. **Estudos sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil:** revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. In: Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf>. Acesso em maio de 2011.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB). Disponível em: www.unefab.org.br. Acesso em: 20/05/2013.

WOLOCHEN, Maria Bernadete. **A Casa Familiar Rural e a Pedagogia da Alternância:** evidências de desenvolvimento local. Curitiba – PR: FAE, 2008. (Mestrado em Organizações e Desenvolvimento). Disponível em: <http://www.fae.edu/busca/?q=A+Casa+Familiar+Rural+e+a+Pedagogia+da+Altern%C3%A2ncia%3A+evid%C3%A2ncias+de+desenvolvimento+local>. Acesso em: 11/02/2013.